

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA ALDEIA À CIDADE:
O COTIDIANO DE ESTUDANTES PARESI
EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA -MT**

SÉRGIO JOSÉ BOTH

Cuiabá – MT
2006

**DA ALDEIA À CIDADE:
O COTIDIANO DE ESTUDANTES PARESI
EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA -MT**

SÉRGIO JOSÉ BOTH

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Darci Secchi.

Cuiabá – MT
2006

Both, Sérgio José

Da aldeia à cidade: O Cotidiano de Estudantes Paresi em Escolas Urbanas de Tangará da Serra –MT/ Sérgio José Both, Cuiabá:UFMT/IE,2006.

x, 150 p: il. Color.

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Darci Secchi

Bibliografia: p. 138 -143

Anexos: p. 144 -150

CDU – 376.74(=87)

Índice para catálogo sistemático

1. Educação indígena
2. Índio Paresi
3. Índios na Escola Pública
4. Cultura.

DEDICATÓRIA

À esposa Glória Inês, às filhas Carol Glória e Gládis Runeli, pela força, estímulo e paciência, durante os estudos acadêmicos. Também à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Orientador Prof. Dr. Darci Secchi, que não mediu esforços nas orientações.

À Prof^a Dr^a. Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire, pelas palavras de conforto e ânimo que me conduziu ao segundo Mestrado em Educação, mostrando caminhos metodológicos.

À FUNAI - Fundação Nacional do Índio e aos dirigentes gestores que esta representa, principalmente a Daniel Cabixi, pelas informações culturais para fomentar e fundamentar esta dissertação com ricas citações.

Em especial, à Escola Estadual “Emanuel Pinheiro” de Tangará da Serra, ao Diretor da escola, a todos os professores, coordenadores, agentes administrativos da escola e aos estudantes não-índios que forneceram dados importantes e, em especial, aos alunos índios que ajudaram na coleta de dados, não medindo esforços para concluir a pesquisa.

Às pessoas que de uma ou de outra forma ajudaram na pesquisa, um agradecimento especial.

A todos os leitores que venham a estudar nesta pesquisa, meu agradecimento antecipado.

LISTA DE MAPAS

MAPAS

Mapa de localização de aldeias no município de Tangará da Serra.....	55
Mapa do Estado de Mato Grosso	63
Mapa do itinerário dos estudantes índios da aldeia à cidade.....	104
Mapa da localização das escolas com alunos índios.....	107
Mapa do itinerário dos estudantes Paresi da casa à escola	117

TABELAS

Localização original dos sub-grupos Haliti.....	56
Os alunos índios: idade, série, repetência.....	96
Síntese da situação escolar dos estudantes Paresi no final do ano letivo 1999.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informações
CEI/MT – Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CPI – Comissão Pró-Índio de São Paulo
DSEI – Distrito de Saúde Especial Indígena
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IEF – Instituto Estadual de Florestas
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
ONGs – Organizações Não-Governamentais
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIL – Summer Institute of Linguistics
SITA – Sociedade Imobiliária Tupã para Agricultura
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUS – Sistema Único de Saúde
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
LISTA DE MAPAS.....	v
TABELAS.....	v
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
1- A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	22
1.1- Considerações acerca do percurso da educação escolar indígena no Brasil.....	24
1.2- O movimento indígena e a demanda por educação.....	37
1.3- Educação escolar indígena: um dever do Estado.....	42
2- OS ÍNDIOS PARESI EM TANGARÁ DA SERRA.....	53
2.1- Breve caracterização sobre a sociedade Paresi.....	53
2.2- O processo de contato.....	58
2.3- A questão da Terra Paresi no município de Tangará da Serra.....	61
3- EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS PARESI....	66
3.1- As escolas nas aldeias.....	66

3.2- Estudantes Paresi saem das aldeias para estudar na cidade.....	70
3.3 - Uma escola como foco de pesquisa.....	80
3.4- Os professores frente à diversidade da escola.....	91
4- OS ESTUDANTES INDÍGENAS CONTRIBUINDO NA PESQUISA.	95
4.1- Apresentação dos estudantes Paresi.....	95
4.2- A educação para os estudantes índios na cidade.....	102
4.3- A organização das escolas da cidade.....	106
4.4- O índio no livro didático.....	110
4.5- O cotidiano dos estudantes Paresi na cidade.....	116
4.6- A avaliação do contexto pedagógico.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXO I (Fotografias de estudantes indígenas e não- índios).....	144
ANEXO II (Cópias de páginas de Diários dos alunos).....	146

RESUMO

Vivem atualmente em Mato Grosso aproximadamente 30.000 índios de 38 diferentes etnias, em variadas situações de contato com a sociedade nacional. São atendidos por diversas agências governamentais e vivem diferentes cotidianos que caracterizam as relações estabelecidas entre as aldeias e as cidades. Esta dissertação trata da trajetória e do cotidiano vivido por estudantes indígenas do povo Paresi que procuram as escolas urbanas de Tangará da Serra – MT para darem continuidade aos estudos iniciados em suas aldeias de origem. A pesquisa foi realizada por meio da observação participante, do diálogo com lideranças indígenas locais, com estudantes indígenas e não-indígenas, com professores e com funcionários da administração de uma escola. Teve como foco a tentativa de identificar e analisar as dificuldades e tensões que a comunidade educativa escolar enfrenta no convívio com a diversidade étnica caracterizada pela presença de estudantes Paresi nas escolas urbanas. A procura por escolas urbanas por parte dos estudantes indígenas não é um fato novo, mas requer uma reflexão mais sistemática na medida em que a oferta do ensino nas séries iniciais nas escolas das aldeias ampliou consideravelmente a demanda pelas séries finais nas escolas urbanas. Os Paresi procuram as escolas da cidade em busca de saberes necessários ao convívio intercultural, a um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e a uma capacitação para uma profissão ou ao atendimento dos serviços disponíveis nas aldeias. Como as escolas urbanas desenvolvem práticas pedagógicas monoculturalistas, os estudantes Paresi não se reconhecem nelas e o seu rendimento escolar é prejudicado. É necessário implementar nas escolas urbanas (e também nas escolas das aldeias) uma política multiculturalista de educação escolar que confira maior visibilidade aos membros dos diferentes grupos sociais e lhes garanta o exercício da cidadania plena. A oferta do ensino fundamental completo nas escolas das aldeias pode ser um importante passo para suprir a busca indiscriminada de formação nas cidades.

ABSTRACT

Nowadays live in Mato Grosso approximated 30.000 Indians of 38 different generations, in varied situations of contact with the national society. They are taken care of by diverse governmental agencies and you share different quotidian that characterize the relations established between the villages and the cities. This dissertation deals with to the trajectory and the quotidian lived by native students of the Paresi pogo who look the urban schools of Tangará da Serra – MT, to give continuity to the studies initiated in its villages of origin. The research was carried through by means of the participant comment, of the dialogue with local native leaderships, native students and not-indigents, teachers and employees of the administration of a school. The attempt to identify and to analyze the difficulties and tensions had as focus that the pertaining to school educative community faces in the conviviality with the ethnic diversity characterized by the presence of student's paresi in the urban schools. The search for urban schools on the part of the native students is not a new fact, but it requires a more systematic reflection in the measure where it offers of education in the initial series in the schools of the villages considerate extended the demand for the final series in the schools urban ones. The Paresi looks the school in the city in search to know necessary to the intercultural conviviality, one better agreement of the "world of the whites" and to a qualification for a profession or the attendance of the available services in the villages. As the urban schools develop practical pedagogical monoculture, the students paresi if do not recognize in this school and the school income is prejudiced. It is necessary to implement in the urban schools (and also in the schools of the villages) one multiculture politics of pertaining to school education that confers greater visibility to the members of the different social groups and it guarantees the exercise to them of the full citizenship. It offers of complete basic education in the schools of the villages can be an important step to sprier the indiscriminate search of formation in the cities.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco de estudo a escolarização indígena em contextos de alteridade, problematizando o processo de escolarização de estudantes Paresi em escolas públicas urbanas do município de Tangará da Serra, em Mato Grosso.

A motivação principal para o aprofundamento dessa temática deve-se a fatos ocorridos no ano de 1991 e que marcaram profundamente a minha atitude e prática docente numa escola da rede estadual de ensino. Só mais tarde pude perceber que aquelas situações tidas como inusitadas no imaginário de um “professor sulista”, há anos estão fazendo parte do cotidiano¹ escolar em dezenas de municípios mato-grossenses.

No meu primeiro dia de trabalho fui surpreendido pela presença de estudantes indígenas na sala de aula. Numa reação e atitude etnocêntrica, considerei que aquilo não poderia ser correto, pois na minha formação docente não havia me preparado para lidar com tal clientela. Depois da perplexidade do primeiro impacto, refleti criticamente sobre a situação como um problema a ser equacionado profissionalmente. Rememorei o que havia estudado até então e verifiquei que as disciplinas curriculares, mesmo as do curso superior, desconsideravam o índio como membro da nossa sociedade, como cidadão brasileiro com todos os direitos constitucionais, dentre os quais o da educação escolar. Verifiquei também que os conteúdos de disciplinas como História e Geografia continuavam a reproduzir em sala de aula uma representação do índio como “coisa” do passado ou, quando referido no presente, como membro da população brasileira, desde que mantidos longe do convívio “civilizado”.

Balizado pela razão sensível (Maffesoli, 1998) e pela lógica intuitiva, passei a perceber a amplitude da diversidade étnico-cultural que se expressava cotidianamente em minha sala de aula pela presença de estudantes

¹ Utilizo aqui *cotidiano* na acepção proposta por Heller (1972), isso é, como “a vida do homem *inteiro*”; “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”.

índios, negros, brancos dos mais diversos segmentos sociais e culturais do país.

A diferença mais marcante, quer na relação professor-aluno, quer na relação entre os discentes, era a diferença étnica e lingüística, razão pela qual ela se tornou o principal foco de atenção.

Estrategicamente, incentivei os estudantes a desenvolverem trabalhos em grupos e, uma vez concluídos, a sua apresentação aos demais colegas da sala.

Numa dessas ocasiões, o tema tratava do descobrimento do Brasil e da colonização, a hora da apresentação do grupo do qual participava Mário², os outros membros falaram que o colega não queria ir à frente porque era tímido e estava com vergonha. O grupo apresentou o trabalho sem a participação do estudante indígena. Quando terminou, convidei o estudante a falar sobre o seu povo. Disse-lhe que talvez os seus colegas gostariam de saber algo sobre o povo Paresi³ e sobre a vida na aldeia. “Posso falar sobre a minha aldeia” perguntou. “Sim, pode, venha aqui pra frente”, convidei. Ele titubeou por uns instantes e em seguida passou a relatar sobre variados aspectos da vida da aldeia como: alimentação, caça, pesca, banho, casa, escola, dança, cacique, funerais, terra, produção etc. Ocupou o restante da aula e ainda faltou tempo.

Os outros estudantes aplaudiram, ficaram interessados e queriam mais informações. Infelizmente os nossos livros didáticos tratam dos índios como assunto do passado, da época em que os portugueses “descobriram” o Brasil. Passam a idéia de que são seres parados no tempo, “primitivos”⁴.

Ao ouvirem seu colega índio falando da vida presente, como sujeito da história do seu município, como sujeito da ação educativa, os estudantes perceberam-no como uma pessoa ancorada em uma cultura viva e atual, apenas que diferente do modo de vida predominante nas cidades. Todos eram

² Nome fictício, para garantir o anonimato recomendável em contextos em que a pessoa discriminada possa ser identificada e novamente vítima de novas possibilidades de constrangimento.

³ A denominação Paresi foi atribuída indiscriminadamente a partir do século XIX a diversos grupos que falam dialetos da língua Aruak. Os chamados Paresi se autodenominam HALITÍ, o termo tanto pode significar “gente”, numa referência explícita ao gênero humano, quanto designar “povo”, para indicar uma identidade mais inclusiva de grupo. (RAMOS COSTA, p. 1985).

⁴ GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. “Índios: passado, presente e futuro”. In: Índios no Brasil 1, Cadernos da TV escola. Brasília: MEC/SEED, 2001.

colegas de classe, porém detinham determinados conhecimentos específicos, o que não lhes impedia de falar, de aprender, de pensar.

Passados alguns dias, elaborei uma prova sobre conteúdos dos estudos realizados até então. O estudante Paresi novamente me surpreendeu, desta feita por ignorar uma das exigências das provas sem consulta e utilizar abertamente um texto do livro. Diante de tamanha “transgressão” solicitei que guardasse o livro pois era hora da prova. Ele simplesmente guardou o livro e esperou até o fim da aula, quando entregou a prova sem respostas, apresentando apenas o que havia copiado do livro. Só então percebi que ele não havia entendido um dos “códigos” utilizados pela escola. Para ele, prova era copiar um determinado texto do livro didático, ou, em última instância, o ato de reproduzir algo já escrito.

Na aula seguinte conversei com Mário. O estudante relatou que nunca havia feito uma prova escrita sem auxílio do texto porque na escola da aldeia eles só copiavam os textos e “ganhavam nota”. A conversa abriu a oportunidade para que ele expusesse as dificuldades que sentia no cotidiano escolar. Disse que estava entendendo muito pouco na sala de aula, porque os professores estavam falando muito rápido em português. Na sala de aula da aldeia eles falam devagar e quando não entendem explicam na língua Paresi. *“Tudo que o professor fala em português eu tenho que pensar na minha língua para poder entender e gravar alguma coisa”*. Segundo Mário, enquanto o professor falava dez palavras ele entendia três e, conforme o assunto, não conseguia assimilar nada.

A rememoração dessas experiências vividas fornece elementos para melhor compreender a relação entre diversidade cultural e educação. É preciso ter claro que a diversidade é um problema na educação porque a educação escolar, a priori, não a incorpora, uma vez que está impregnada de uma visão monoculturalista. A falta de sensibilidade para a diversidade étnica e cultural constitui-se num dos problemas mais latentes da educação escolar democrática que preconiza o direito à escolarização de qualidade aos diferentes grupos sociais e grupos étnicos que compõem a sociedade, respeitando o direito específico à diferença (Cf. Bandeira, 1995, p.52).

Sabemos que o espaço institucional de transmissão, aquisição e produção de saber configurado pela *escola* surge nas sociedades como um

espaço marcado por uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes. O poder do Estado é exercido por meio de um ensino carregado de intenções, socialmente formatado e orientado a reproduzir as desigualdades, tendo em vista o interesse dominante de oferta desigual do saber, como instrumento de seletividade. Desse modo, o acesso aos saberes socialmente definidos como conteúdos curriculares contribuem para a transformação das diferenças em desigualdades, num contexto político e social em que os saberes oficiais são os saberes demarcados como “certos”, de acordo com o paradigma da ciência dominante.

De acordo com as teorias reprodutivistas⁵, o papel da escola em uma sociedade marcada pela luta de classes, não é outro senão o de perpetuar o sistema e garantir a reprodução das condições para a manutenção das desigualdades sociais.

Apesar de toda inovação tecnológica no campo das informações, comunicações e conhecimentos, a escola ainda exerce uma função massificadora e transmissora da ideologia hegemônica. Desconsidera o conhecimento e as experiências dos educandos e reproduz a sua própria ideologia como ideal. Assim, a escola se aliena do vivido.

A cultura escolar mata ou fossiliza a vida, porque deixa do lado de fora dos seus muros a prática, que faz a vida e as trocas, que fazem naturalmente esta prática. Ela destrói a vida para transformá-la em lição. Ela reduz as normas e formas sem sentido e sem contexto os fragmentos de cultura, com que procura incutir a idéia absurda da realidade (BRANDÃO, 1995, p.43).

A sociedade ocidental vive atualmente a chamada “crise de paradigmas”.⁶ De um lado, uma visão mecanicista e reducionista e, de outro, todo um processo de luta, de discussão crítica de novos protagonistas, sujeitos sociais e intelectuais democráticos que idealizam um novo modelo de escola para sociedades plurais. É com esses atores sociais que se configura

⁵ Para Althusser (1983) a escola é um aparelho ideológico do Estado, para Bourdieu e Passeron (1975) a educação escolar é o espaço de transformação política.

⁶ Utilizo aqui a palavra Paradigma na acepção de Kuhn, como “um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Esses são os paradigmas da comunidade reveladas nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório. Ao estudá-los e utilizá-los na prática, os membros da comunidade considerada aprendem seu ofício”.(KUHN, 1986, p.67-68).

um novo espaço de construção e sistematização coletiva de conhecimentos que acompanham os avanços tecnológicos e que buscam trabalhá-los criticamente, transformando o contexto de massificação e de estigmatização das classes menos favorecidas.

O educador Paulo Freire (1988), ao postular uma pedagogia para a libertação da opressão, propõe uma nova linha de pensamento da educação como ação transformadora (e, porquanto, não mais a reprodutivista).

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido o palco da dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

A práxis da pedagogia da libertação e da chamada pedagogia radical de Freire (1988), Apple (1997) e Giroux (1988) concebem o trabalho docente na sala de aula como uma possibilidade de ruptura da reprodução. Busca romper com o modo dominante de produção, distribuição e consumo do conhecimento, com os critérios e modos de avaliação empregados para aferir o sucesso escolar, com controle social e cultural, propondo uma pedagogia crítica que possibilite ao estudante refletir sobre a quem interessa o conhecimento ensinado, quem o selecionou, a que grupo beneficia. Os autores criticam a teoria reprodutivista, pois consideram a escola não apenas como espaço de reprodução, mas como um espaço de transformação; não apenas homogenizante mas viabilizador da diversidade.

Para Apple e Giroux as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar a uma sociedade incorreta e injusta. Ainda assim, devemos enfrentar a crise estrutural honestamente e ver como ela se desenvolve em uma de nossas principais instituições de reprodução, a escola. Precisamos criticar algumas formas básicas pelas quais nossas instituições operam atualmente. Para fazer isso, entretanto, precisamos entender a relação e as conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade e qual a presença da escola em cada uma delas.

Para Apple (1997), os conhecimentos oficiais trabalhados nas escolas são:

... uma forma de capital cultural que provem de alguma parte, em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. (...) vêm desde sua produção e propagação como mercadoria econômica e pública, na forma de livros, filmes, materiais e assim por diante (1997, p.19).

Os estudantes Paresi, além da violência simbólica⁷ do cotidiano, enfrentam ainda dificuldades múltiplas de ordem afetiva, lingüística e social próprias de quem vive fora do seu meio cultural.

Considerando-se relevante as abordagens dos teóricos críticos para esta pesquisa, procuramos articular esse debate de natureza teórico com informação de natureza práticas colhidas ao longo do trabalho.

As situações escolares observadas por meio da observação participante, permitem identificar, descrever e analisar formas concretas dessas dificuldades e oferecem materiais para reflexão acerca da pluralidade em sala de aula.

Para investigar essa problemática nas escolas públicas de Tangará da Serra, adotei os procedimentos metodológicos alinhados à abordagem interpretativista. Primeiramente fiz um levantamento das escolas públicas de ensino fundamental para identificar aquelas que tinham estudantes indígenas. Verifiquei que em sua totalidade os estudantes matriculados pertenciam ao povo Paresi. Posteriormente, escolhi a escola em que realizaria de forma mais sistemática o trabalho de campo, utilizando como critério de escolha a presença de maior número de índios matriculados.

Em seguida procurei colher dados relativos aos Paresi para direcionar a pesquisa bibliográfica sobre esse povo, de modo a construir uma base de conhecimentos acerca de sua cultura e de sua situação atual no contexto regional.

Além da leitura dos principais estudos antropológicos sobre os Paresi (Ramos Costa, 1985; Costa Filho, 1996), tomei como referência básica o

⁷ Violência simbólica conforme Bourdieu e Passeron (1975), é todo poder que chega a impor significações e a impô-los como legítimas. É o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural.

trabalho de Souza (1997) sobre educação escolar Paresi e os trabalhos de Leal Ferreira (1992, 1998), Oliveira Leite (1994), Lopes (1981), Martinez e Burbano (1994), Souza (1999), Taukane (1998), Ângelo (2005) sobre educação escolar indígena.

A pesquisa desdobrou-se em quatro direções ou frentes de trabalho: Pesquisa bibliográfica para situar-me em relação ao estado atual de reflexão sobre a educação indígena; levantamento de títulos de pesquisa antropológica sobre os Paresi para construir referência sobre esse grupo enquanto diversidade étnica cultural; pesquisa documental nas escolas para, a partir dos registros escolares, identificar a presença de estudantes índios; pesquisa de campo na escola escolhida para, foco de investigação através da observação participante, perceber como se davam as relações entre estudante índio e estudante não-índio, professor e estudante índio, administração e estudante índio.

Na pesquisa de campo, além da observação participante, foram usados alguns instrumentos de coleta: diário de campo, entrevista, diário dos estudantes⁸, registros escolares. Nos registros escolares colhi dados relacionados à identificação do estudante e à sua trajetória escolar. Os diários dos estudantes foram um rico instrumento de pesquisa, pois neles estudantes índios e estudantes não-índios registraram seus trabalhos, estudos, encontros, relações familiares, relações com os pares, conflitos e outros detalhes das vivências e experiências realizadas no dia-a-dia. Nas entrevistas dos estudantes utilizei um roteiro com questões que pareceram importantes investigar. Esse roteiro, no entanto, não tinha caráter estruturador, pois era temático e servia apenas de apoio para introduzir, retomar, ampliar ou aprofundar informações sobre temas de interesse da investigação. Interrogados sobre questões didático-metodológicas, o diretor e colegas professores relataram em entrevistas vários acontecimentos envolvendo estudantes índios no cotidiano da escola nos últimos anos. Registraram seus pontos de vista sobre esses acontecimentos, contribuíram com dados relativos às facilidades/dificuldades que esses estudantes demonstraram em sala de aula

⁸ Os diários dos estudantes eram cadernos onde os alunos escreveram os itinerários de cada dia. Os afazeres, tarefas de aula e de casa, brincadeiras etc. A cada dia usavam uma folha conforme as atividades de cada aluno índio e não-índio. Ver modelo no anexo II.

com dados que evidenciam o preparo/despreparo, perplexidade/reflexibilidade no enfrentamento do desafio da diversidade étnico-cultural em sala de aula.

Esta dissertação apresenta os resultados do trabalho desenvolvido na escola, em salas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, com os estudantes índios e estudantes não-índios, buscando apreender implicações pedagógicas da diferença étnica e cultural. Ao descrevê-las e analisá-las pretendo oferecer subsídios para reflexão e transformação da ação educativa sob o enfoque da multiculturalidade.

Durante os primeiros dias de trabalho de campo conversei com duas mães de estudantes Paresi que procuraram a escola para resolver questão de horário de seus filhos e foram atendidas pela coordenadora. Foi a coordenadora que mostrou a escola, seu espaço físico, a quadra onde os estudantes praticam Educação Física e outros jogos e me apresentou aos professores e professoras.

No decorrer da pesquisa documental dos registros escolares, ajudei a organizar as fichas individuais dos estudantes da 5^a a 8^a séries. Nessas fichas constam dados sobre o desenvolvimento do estudante, conduta disciplinar na sala de aula, notas, avaliação de interesse pelo aprendizado, comportamento com os outros colegas, professores e demais funcionários. Nessa oportunidade identifiquei e separei as fichas de estudantes índios matriculados, colhendo elementos para orientar o contato com eles.

Depois de colhidos, os dados foram sistematizados para consolidarem uma base empírica de discussão e análise.

Os diários dos estudantes foram mapeados e classificados em temas como: família, rotina, incidentes fora da rotina, lazer, identificação, igreja, namoro, relação com os pares, comentários de cunho ético, jogos insatisfação da rotina, relações interétnicas e outros.

A observação participante guiou-se pelos procedimentos etnográficos. Embora a pesquisa não possa ser identificada como uma etnografia na acepção antropológica, uma vez que a participação na sala de aula não se deu por inteiro, mas sim de forma parcial de observação, ela é certamente de inspiração etnográfica. Marli André (1995, p.41), percebe a Etnografia como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Para isso é necessária observação participante, porém não

necessariamente por um período contínuo e longo, pois se trabalha no contexto da própria cultura ⁹.

No desenvolvimento da dissertação, os estudantes são tratados enquanto sujeitos que influenciam a sociedade, o poder público, a família e a necessidade de apreender.

Conforme Penin Souza:

... dirigem-se à escola em busca de conhecimentos e de melhorias às suas próprias condições de vida, podendo se inserir no mercado de trabalho altamente exigente de mão - de - obra qualificada de forma a competir em pé de igualdade com indivíduos pertencentes a classe dominante (SOUZA, 1994, p. 70).

Durante a realização da pesquisa notei que a escola é o local de acesso e de relações sociais de estudantes índios e não índios, enquanto tal ela deve superar as contradições, não negando que elas existam, mas sim, buscando a possibilidade de construção de uma escola, que vai ao encontro do homem, vivenciando as diferenças. Observou-se que preconceitos, discriminação, rejeição e estigmas estão presentes, por isso, exige-se uma ampliação dos horizontes tanto do professor como do estudante, de ambas as partes, uma abertura de consciência de realidade em que vivem e que compõem um mundo complexo.

A observação participante, as entrevistas e os diários dos estudantes permitiram colher dados de cunho etnográfico na direção a que Geertz (1989) denomina "etnografia densa". Para ele, etnografia densa é como tentar ler o que os informantes escrevem, no sentido de construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos. O etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas e interrelacionadas (Cf. Geertz, 1989, p.14).

⁹ “Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca..., história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber. Todo o que existe disponível e criado... como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro”. (BRANDÃO, 1995, p. 25).

O conceito de cultura associado ao conceito de educação como prática social é central neste trabalho. Para Paulo Freire (1988, p.139), cultura "... é todo o resultado da atividade humana do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens".

Geertz (1989, p.15), lembra que o "homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu". Tomando Weber como referência Geertz, assume, "a cultura como sendo estas teias". Tanto o conceito de Geertz quanto de Freire nos levam a pensar a cultura como significados, significações, isto é, como um sistema simbólico.

Sob o enfoque da cultura como sistema simbólico, a sala de aula é vista como espaço de cultura e, no caso em estudo, como espaço multicultural, pluriétnico. Orientando a pesquisa de campo sob esse ponto de vista, ao longo da investigação cada dado novo observado foi inquirido sobre o significado que assumia para o estudante índio e para os outros atores. Perguntava-me também sobre o que esses dados mostravam em termos da problemática central do trabalho: a diversidade como fator de vantagem e desvantagem.

Para isso era necessário sempre inscrever o particular no geral, ou seja, pensar os dados relativos à situação vivida pelo estudante Paresi numa escola pública urbana de Tangará da Serra, procurando ter presente que a escola reflete o social. Entendo que a escola pesquisada é expressão da sociedade de Tangará da Serra que, por sua vez, é também expressão da brasileira.

O resultado do trabalho está organizado numa introdução, quatro capítulos e pelas considerações finais.

No primeiro capítulo aborda-se a educação escolar indígena no Brasil. Os Jesuítas mantinham a educação confessional com objetivo de catequizar os índios numa ação assimilacionista. Abordei as missões como agências de integração, assim como a ação do SPI e a passagem para a FUNAI. Também foram tangenciados estudos sobre movimentos indígenas e a sua agenda de demandas, nas quais se inclui a Educação Escolar Indígena e as ações do Estado para a formação de professores índios.

No segundo capítulo procuro contextualizar o objeto estudado descrevendo sumariamente o processo político - administrativo de formação do município de Tangará da Serra, buscando pontuar os impactos sofridos

pelos Paresi nesse processo. Ainda nesse capítulo apresento um quadro descritivo da rede de escolas públicas do município, com ênfase nas escolas situadas em área indígena Paresi. Também trato a questão da terra dos Paresi, pela importância central que ela assume para os povos indígenas.

No terceiro capítulo trato da visão oficial da educação escolar indígena. O real observado de como uma escola concreta vê os estudantes índios e como eles e suas famílias vêem a escola. Por meio de situações dialógicas e de acontecimentos do dia-a-dia mostro a importância atribuída à escola e o lugar da diversidade no projeto-político-pedagógico.

No quarto capítulo, procuro passar uma visão da escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados. Busco, a partir das falas dos estudantes índios, recuperar o trajeto da aldeia para a cidade até a escola, discutindo o papel da escola em formar o estudante para a cidadania, num contexto de multiculturalidade, enfatizando a abordagem de avaliação. Como nós educadores avaliamos nossos estudantes e os estudantes índios? Será que esta avaliação tradicional de fazer provas, dar notas é a mais correta?

No decorrer dos quatro capítulos procuro explicitar as contribuições da pesquisa para a melhoria das relações e interações que constituem o cotidiano escolar. Procuro identificar também as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar. Trato, portanto, de compreender o papel e a atuação de cada sujeito no contexto das relações construídas, negadas, silenciadas ou modificadas no interior da escola em foco.

A título de considerações finais apresento uma síntese dos principais elementos constitutivos do cotidiano escolar dos estudantes Paresi que vivem na cidade.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A primeira educação é na família e com os outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado na escola para complementar. Essa se fala também educação. O mundo evolui. Hoje fazemos parte da sociedade nacional e temos que estar competindo para o benefício da comunidade. Nós, jovens, temos lutado muito pela escola.

A escola é como a água. Sem a água não podemos viver. A água é a fonte, a vida. Passou pela água, tomou, você gasta quando anda, quando trabalha. Aí precisa tomar mais. Continua precisando tomar mais...

Paulinho Rikbaktsa, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

Quando se fala de educação escolar indígena, pode passar-se a impressão de que os “índios” não tenham educação.

Todas as sociedades possuem sistemas próprios (ou apropriados) de educação de seus membros. As sociedades indígenas também têm suas concepções de mundo, seus valores, conhecimentos e técnicas que são transmitidas e aperfeiçoadas ao longo dos tempos e que servem como base para a construção da pessoa idealizada por cada sociedade.

O professor Paulinho Rikbaktsa (1997, p.18) expõe o seu pensamento político - pedagógico acerca da educação escolar indígena: a escolarização é uma contingência do contexto multicultural assimétrico; a escola acessa saberes necessários ao enfrentamento da luta pela cidadania, pelo direito à diferença com todas as prerrogativas constitucionais do cidadão.

A “água” que o índio bebe na fonte da escola é a água de conhecimentos que lhe permite orientar-se na areia movediça do pluralismo étnico e cultural de orientação hegemônica. Mas, se da escola só brotar

“água” monoculturalista, como historicamente vem acontecendo, essa água não hidrata a cultura, não vivifica.

Paulinho mostra, também, que a educação escolar é uma estratégia de existência grupal da comunidade indígena na sociedade nacional. Noutros termos, é uma estratégia de inserção cidadã do índio na sociedade nacional.

É necessário ter claro que a educação do índio, todavia, é uma educação da sociedade e da cultura de seu povo. Todos os povos indígenas educam suas crianças, eles as ensinam e formam.

Aprender a escrita é considerado uma arte, um desenvolvimento de habilidade para poder se comunicar melhor no mundo da cultura dominante. Com a criação de escolas nas aldeias Paresi, a escrita e a leitura, antes restrita às pessoas escolarizadas em missões religiosas, estão se tornando um saber disponível à maioria das pessoas.

Entre as sociedades indígenas, contudo, a educação escolar de cunho integracionista não é percebida como algo fundamental, ao contrário, consideram-na estranha e desprovida de sentido.

Observe o que disse o professor Evaristo Kiga, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso:

A educação vem da comunidade, vem desde que o filho nasce. Na minha etnia a gente dá educação como respeitar os outros e também como os outros respeitar ela. Então a educação na etnia Bororo respeita a natureza, ensina o que é vida, o que é ruim, o que é bem. Tem as várias educações: a educação de como fazer uma coisa, como trabalhar, como fazer artesanato ensina da terra, da água, da natureza.

A educação não é só de casa, do pai, da mãe. Educação também tem a da escola. Só que esta ensina a educação do branco, de como se desenvolver com a lei do branco, como lutar pela comunidade. Se chega uma pessoa estranha, como falar com ela. Não se compara a aldeia com a cidade. Tem que ter a educação da aldeia e a educação para a cidade, para tratar com as autoridades, saber como andar no meio deles. Tem que respeitar a própria cultura.

A educação é como uma árvore na natureza. Depois que ela nasce tem raiz cresce e se abre. Assim é a educação. O filho da gente, como ele pode ter uma educação: tendo a raiz como a da gente mesmo. Como a árvore, ela cresce, começa brotar, fica cheia, mais aberta, dá fruto, dá futuro... (KIGA, 1997, p.11-12).

Como afirma o professor, a educação adquirida na família é a educação da cultura, isto é, passa de pai para filho ou de geração em geração; a educação escolar é formal e mediada por outros autores. Ela tende a ser vista como uma espécie de estatuto constitutivo de ideários e de demandas dos “brancos” a serem inculcados nas culturas indígenas.

A educação escolar, sob esta visão se tipifica como instrumento de fragmentação da consciência étnica, como instrumento de dominação aquiescente, como instrumento de progressiva integração.

Essa não é a matriz desejada pelas sociedades indígenas. Atualmente, elas buscam a escola como um caminho, como uma estratégia que lhes assegurem cidadania plena.

Historicamente a educação escolar indígena foi dirigida com objetivos assimilacionistas. Atualmente, a política da educação escolar cidadã vem sendo definida pelo movimento indígena e por suas organizações como mais uma ferramenta voltada para o atendimento de suas necessidades e aspirações.

Para melhor situar o percurso da educação escolar indígena no Brasil e em Mato Grosso, procurei alinhar a seguir um esboço histórico dos caminhos percorridos, evidenciando neles o predomínio dos interesses da sociedade urbana.

1.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Ao iniciar uma pesquisa bibliográfica sobre educação escolar indígena no Brasil, coloca-se como mister a leitura de Fernando Azevedo (1996) e a do padre Serafim Leite (1937), dois autores tidos como “conservadores” nos dias atuais, porém, referências incontestáveis em seu tempo.

Fernando Azevedo, em sua obra sobre a Cultura Brasileira, ao tratar da transmissão da cultura escreve, talvez, o primeiro e mais fundamentado texto de História da Educação Brasileira.

Para além das limitações impostas pelo seu tempo, Fernando Azevedo continua sendo uma leitura rica e proveitosa, especialmente no que trata da

“transmissão da cultura”, perspectiva que é revisitada como fonte significativa da História da Educação Brasileira.

O padre Serafim Leite, por seu turno, escreveu a História da Companhia de Jesus no afã de revalorizar a obra jesuítica na colonização brasileira. Coloca em questão a política pombalina, tendo por base um farto material de fontes primárias e secundárias e depoimentos orais. Seu trabalho, conquanto explicitamente parcial e laudatório, oferece muitos dados, sendo a principal referência da ação educativa dos Jesuítas no Brasil. Mas é - todavia - muito lacônico no que diz respeito a Mato Grosso uma vez que a sua chegada na região deu-se apenas em meados do século passado.

Com base nesses autores podemos apreender a visão conservadora dos primeiros estudos acerca da educação escolar indígena.

Em 1549, os jesuítas iniciam a primeira ação educacional formal no Brasil, com seis padres Jesuítas que aportaram na Bahia (Azevedo, 1996, p. 496). Na ocasião, a Companhia de Jesus tinha apenas nove anos de existência canônica na Europa. Esses Jesuítas chegaram ao Brasil com objetivo de propagar a fé, promover a catequese e propiciar a educação formal aos índios reunidos em aldeamentos ou reduções religiosas¹⁰.

Fundaram as suas residências e "colégios"; instalando centros de abastecimento e de controle de forma a facilitar a conquista dos corpos e das almas. Partiam dos arraiais e penetravam nas aldeias, multiplicando os pontos de irradiação ao longo de toda a costa e posteriormente para o interior do país.

Ao tratar das primeiras escolas do Brasil, Pe. Serafim Leite, numa visão triunfalista da obra jesuítica, escreve:

...evocar a epopéia dos Jesuítas do século XVI, em que lançaram, entre perigos e povoações, os fundamentos de todo um vasto sistema de educação que se foi ampliando progressivamente com a expansão territorial do domínio português (...) enquanto se funda a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os Jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever, início daquela sua política de instrução que eles haviam de manter inalterável através dos séculos, abrir

¹⁰ As principais reduções jesuíticas estavam localizadas no sul do país e em territórios atualmente pertencentes à Argentina e ao Paraguai.

sempre uma escola onde quer que exista uma igreja (1937, p. 23).

Um desses mestres foi Vicente Rijo ou Rodrigues, historicamente o primeiro mestre-escola do Brasil, que consagrou à educação escolar mais de 50 anos de vida.

De acordo com o padre Serafim Leite, o padre Manuel da Nóbrega foi o grande mentor da ação Jesuítica. Levantou os alicerces do ensino, de toda obra de catequese e de colonização, empenhando-se com todas as forças em realizar esse trabalho.

Os cuidados da catequese no século XVII eram da responsabilidade do Padre José de Anchieta. Desde a sua chegada até a sua morte, desenvolveu um trabalho apostólico de proporções tão vastas e com tal intensidade que se tornou, no imaginário social, a figura central desse movimento enorme de “propagação da fé católica entre os gentios”. Não por acaso ganhou notoriedade, pois entre missionários foi talvez o primeiro a relativizar a relação cultural de poder, buscando aprender a língua dos índios e a traduzir os hinos religiosos, as orações, as lições.

Em 1555, um ano depois da fundação do colégio na Aldeia Piratininga que era o ponto mais avançado na ofensiva da catequese e da colonização sobre o planalto, podia-se se orgulhar Anchieta de terem ali os Jesuítas uma grande escola de meninos índios bem instruídos na leitura, escrita e bons costumes. Para esse ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro compêndios que, copiados, se tornaram de uso corrente em que quase todos os colégios (AZEVEDO, 1996, p. 498).

Anchieta foi autor da primeira gramática de língua indígena. Como educador buscou desenvolver a arte de ensinar, utilizando tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão: teatro, música, cânticos e até as danças, multiplicando os recursos para estimular a inteligência das crianças e orientá-las no caminho da educação escolar.

O objetivo dos jesuítas era atrair os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias, trazê-los e escolarizá-los associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos, de portugueses, índios e

mestiços. Procuravam com a educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais.

Dado que a sociedade brasileira na época ser caracterizada por uma minoria de donos de terra e senhores de engenho e da massa de agregados e escravos, a estratégia educativa dos padres jesuítas estava baseada em duas preocupações.

A primeira era a da oferta de educação formal a um número restrito de filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Mais tarde a escola se estendeu a todos os filhos homens e não só aos primogênitos. Esses, todavia, recebiam, além de uma educação escolar rudimentar, a preparação para assumir no futuro a direção do clã, da família e dos negócios. A educação escolar, portanto, atenderia a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante.

A segunda preocupação consistia em esmero cultural dos próprios padres. O conteúdo formativo estava voltado para a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma que se caracterizava, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico que despertava na Europa, por um apego às formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da escolástica como método, como filosofia e como reafirmação da autoridade da igreja. Sobre essa característica dos jesuítas assim se referiu Romanelli:

... Humanistas por excelência e os maiores educadores naquele tempo, concentravam todo seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, as idéias de "homem culto" em Portugal, onde, como em toda península Ibérica, (Portugal), se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados eruditos (ROMANELLI, 1990, p. 34).

O apego dos padres jesuítas ao dogma, e à autoridade e a sua tradição escolástica e literária, contrastavam com o desinteresse quase total pela ciência. A repugnância com que tratavam as atividades técnicas e artísticas tinha raízes no modelo educacional vigente na metrópole, que se mantinha fechado e irredutível ao espírito de análise, à pesquisa e à experimentação.

De acordo com Romanelli (1990), o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente fora da realidade da colônia. A instrução em

si não representava grande valor na construção da sociedade nascente, cujas atividades de produção não exigiam maior preparo de mão-de-obra e de administradores.

A religião católica no Brasil, oficialmente trazida pelos colonizadores e difundida pelos padres jesuítas, tinha um cunho explorador. Ensinava aos índios falar, ler, escrever e contar em língua portuguesa. Com isso, facilitava a dominação das pessoas e das suas terra, especialmente das riquezas minerais disponíveis. Nas escolas jesuíticas, os índios passaram a assimilar os conteúdos disciplinados, dirigidos e orientados, relacionado a um currículo autoritário, imposto pelos padres e pela igreja.

A Companhia de Jesus acabou ministrando, em princípio, a educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo às mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual teve representação nos colégios, preparando-se para a ordem sacerdotal.

Uma outra parcela da elite era encaminhada para a Europa para seguir a carreira eclesiástica ou para completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde retornavam bacharéis.

Após a saída dos jesuítas, a educação escolar indígena, tanto de iniciativa religiosa quanto laica, continuou a perseguir o mesmo objetivo assimilacionista.

Outras ordens religiosas instalaram suas missões, dentre elas os capuchinhos, franciscanos, dominicanos e, mais tarde, os salesianos¹¹.

No período colonial os jesuítas não conseguiram se consolidar em Mato Grosso, uma vez que logo após a sua chegada sobreveio a expulsão promovida por Pombal.

No século XIX missionários católicos voltaram a atuar em meio a povos indígenas do estado. Em meados do século XX os jesuítas voltaram a instalar missões indígenas no Médio-Norte de Mato Grosso.

Os salesianos instalaram suas primeiras missões em Mato Grosso no final da década de 1890 entre os Bororo. Mais tarde, estenderam a sua ação

¹¹ No Rio Negro os missionários salesianos tiveram internatos indígenas onde preparavam jovens indígenas para o trabalho como empregadas domésticas nas cidades, especialmente em Manaus-AM.

também para os Xavante, em Sangradouro, local onde já funcionava a Escola São José, destinada à população não-índia e aos Bororo (Leite, 1994, p.34).

Logo após a chegada dos Xavante a Sangradouro, os Salesianos deram início a uma experiência educativa de atendimento escolar aos meninos Xavante, que “a pedido dos pais” começaram a freqüentar o internato para que tivessem comida, roupas e aprendessem as coisas do “branco” (ler, escrever e contar). No internato a pedagogia adotada pelos salesianos era baseada no sistema educativo proposto por Dom Bosco.

O ano de 1974 marca o fim do internato indígena masculino em Sangradouro. Porém, as meninas ainda ficaram sujeitas ao regime de internato por mais quatro anos. Desde então, a sua formação voltou a ser exercida pelos pais, padrinhos e anciões.

Na segunda metade do século, missionários de outras confissões religiosas e do Summer Institute of Linguistics- SIL também passaram a atuar entre povos indígenas de Mato Grosso.

No início dos anos 60, um casal de missionários da South American Mission, tentaram se instalar nas proximidades de Utariti onde fundou a aldeia Sacre I, a escola Evangélica de Waiaká. Segundo Cabixi (2002), nessa escola uma professora brasileira ensinava Português, Matemática, Geografia e História.

Todas as atividades eram desenvolvidas em língua portuguesa e a escola funcionava em regime de internato. A experiência de alfabetização na língua materna promovida pelo SIL foi a única vivenciada pelos Paresi. O uso da língua indígena e a localização de escola na própria aldeia foram tidos como sinais de “progresso” comparados com a experiência de internato das missões católicas (Cabixi, 2002)¹².

Em 1970, as Irmãzinhas da Imaculada Conceição fundaram a escola em Rio Verde. Mais tarde as Irmãzinhas saíram e a escola passou à responsabilidade de dois estudantes-professores, mas logo fechou suas portas.

A partir dos anos 80, muitos estudos sobre educação indígena começaram a ser realizado no país, trazendo novas contribuições para uma

¹² Daniel Cabixi é indígena Paresi e coordenador dos estudantes Paresi que estudam nas escolas urbanas. Contribuiu com várias comunicações orais que se transformaram em citações.

visão mais crítica da educação indígena, cujas práticas começaram a ser objetos de estudo e de pesquisa. Nesse contexto destacam-se:

a) A dissertação, “*Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povo indígena e educação escolar no Brasil*”, de Mariana Kawall Leal Ferreira (1992), mostra que o processo de Educação escolar é interpretado e remanejado pelas sociedades indígenas, apresentando uma nova compreensão da relação entre escola e povos indígenas. Eles são considerados sujeitos capazes de ressignificar a escola e colocá-la a serviço de seus próprios interesses. Na pesquisa de Mariana Kawall a educação é definida como uma prática social e cultural em que a construção e a socialização do conhecimento seguem as lógicas distintas, próprias e específicas em cada grupo.

A autora detalha com inúmeros exemplos, os conflitos conceituais que resultam da introdução da Matemática no contexto indígena, que se manifestam, sobretudo na formulação e evolução de problemas de aritmética muito simples. A pesquisa foi realizada entre os Xavante, Suyá, Kayabi e Juruna, e identifica muitos desafios no processo da educação escolar indígena em relação à Matemática.

b) Arlindo Gilberto de Oliveira Leite (1994) pesquisou sobre “*A Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica*”. O foco do trabalho realizado incide sobre a produção de um livro didático pelos professores do povo indígena Ticuna no ano de 1987.

Nessa dissertação, Leite procurou resgatar o processo de produção do livro Ticuna, reconstituindo as diversas etapas de sua elaboração, analisou e descobriu o significado de tal experiência (produção do livro didático Ticuna) para os professores e demais que dela participaram.

No processo de escolarização pelo qual passaram os Ticuna, a educação escolar foi concebida numa dimensão integracionista, pela imposição de valores e padrões de comportamento da sociedade envolvente, implicando na desestruturação do modo de ser Ticuna e o fortalecimento do seu processo de caboclicização.

As escolas na área Ticuna se caracterizam por uma clara ambigüidade. Com sua ação educativa por um lado abriram-se espaços para manifestações

do mundo do próprio grupo indígena e, por outro, atendeu aos interesses do meio regional não-indígena.

A história recente da educação escolar entre os Ticuna leva a marca de uma notável autonomização, que vem se firmando nos últimos anos. No interior do processo de mudança acelerada de relações entre atores sociais no Alto Solimões-AM e de posicionamento dos Ticuna em meio a tais relações, estes descobriram a importância de assumir o gerenciamento do processo escolar e passaram a ensaiar persistentes passos nessa direção.

c) A dissertação de Hellen Cristina Souza (1997) tem como temática: “*A educação escolar entre os Paresi do município de Tangará da Serra – MT*”. Esse estudo se distingue dos demais trabalhos e pesquisas sobre o tema por incorporar uma reflexão dos estudantes que se mudam e se transferem das escolas indígenas para as escolas urbanas. É interessante por acrescentar à caracterização das escolas nas áreas indígenas informações quantitativas e relacioná-las com a expectativa dos Paresi para com a educação escolar, mostrando que hoje, no município de Tangará da Serra, não é possível compreender a educação escolar Paresi sem considerar a relação de dinamicidade entre a aldeia e a cidade.

A pesquisa caminhou no sentido de compreender os processos migratórios dos Paresi e as suas influências educacionais da aldeia. A partir de um levantamento de dados dos grupos domésticos que vivem em Tangará da Serra, mostrou que eles serviram de apoio aos estudantes, cuja migração é temporária e com objetivo definido de acessar novos níveis de educação escolar.

Portanto, Souza acrescenta elementos novos e importantes à reflexão sobre educação escolar indígena, na medida em que considerou a dinâmica existente entre as aldeias e a cidade na construção das trajetórias dos estudantes índios.

d) Darlene Taukane (1998), mostrou em seu estudo sobre “*A educação entre os Bakairi, as profundas transformações que afetam a sociedade e a cultura a partir do convívio interétnico, ao tempo que apresenta subsídios importantes à organização social e à educação tradicional Bakairi*”.

A dissertação descreve e analisa o modo pelo qual os Bakairi vêm se apropriando da educação escolar nas últimas décadas. A descrição é densa e

dramática, e toca profundamente os pesquisadores sensíveis ao sofrimento e às lutas dos povos indígenas por sua autonomia cultural e política.

Darlene Taukane é índia e pesquisadora do povo Kurã-Bakairi. Foi a primeira mulher indígena no Brasil a pesquisar no âmbito de um programa de pós-graduação os processos educacionais do seu próprio povo. Ao analisar as experiências educacionais Bakairi, a autora foi ao mesmo tempo sujeito e objeto, o que acrescentou uma nova dimensão, um novo olhar ao campo das pesquisas que trabalham com a questão Indígena, todos produzidos por quem vêm de fora, ou pelo olhar do outro.

e) Francisca Novantino Pinto de Ângelo também é indígena e o seu estudo de mestrado recentemente concluído versou sobre: “*O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de mato grosso: protagonismo indígena*”. Na dissertação de Francisca Novantino entende-se que a consolidação de uma política de educação escolar indígena específica e diferenciada, voltada para a realidade das comunidades e para o reconhecimento cultural é um movimento contínuo. A pesquisa ressalta os produtivos debates entre as instituições públicas, organizações não-governamentais, professores indígenas, especialistas e diferentes segmentos da sociedade nacional na busca da construção de novos caminhos que venham a atender os reais interesses dos povos indígenas por meio de novos processos educacionais.

Como membro do povo Paresi, participa das ações de reconhecimento da valorização da cultura indígena e na inclusão dos índios nas escolas do Estado do Mato Grosso. Verifica que, não obstante as escolas indígenas terem sido incluídas no sistema oficial de ensino, ainda assim, não foi suficiente para cumprir e atender a realidade desses povos. A escola só trará bons resultados se for ressignificada em cada uma das diferentes realidades. Será, pois, num contexto de diferentes resistências, impasses e expectativas que os povos indígenas e as instituições terão o desafio de construir em cada comunidade a modalidade de ensino.

Para os propósitos desta dissertação, utilizo também como fontes de análise e informações os fascículos produzidos pela professora Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire (1995) sobre a “*Educação e Diversidade*”, onde é apresentada uma síntese didática das contribuições

destacadas acima e proposto um sumário dos diferentes períodos de desenvolvimento histórico da educação escolar indígena no Brasil.

Bandeira propõe a organização desse percurso em quatro fases da história: fase colonial; fase do SPI; fase das ONGs indigenistas e fase de autogestão.

A primeira fase está relacionada, como já se evidenciou anteriormente à história da igreja no Brasil e a educação foi formulada e desenvolvida pelos missionários, particularmente os Jesuítas, como parte da estratégia de evangelização, de "civilização" dos índios, com o objetivo de torná-los dóceis, submissos, servos do Senhor Deus, do senhor Rei, da senhora missão e dos senhores coloniais que os escravizavam.

A fase da escola, da missão, da disciplinação do corpo e da mente, orientando seus esforços no sentido da destruição da cultura indígena, como a língua; o sistema de crenças e suas práticas todas consideradas heréticas, pecaminosas e o sistema de parentesco, cujas relações eram geralmente enfocadas pela moral cristã, como hediondas, licenciosas, pecaminosas (BANDEIRA, 1995, p. 54).

Nessa primeira fase as missões religiosas desenvolveram uma educação escolar entre as sociedades indígenas, que promoveram um processo de desorganização social. O modelo desse processo era o aldeamento ou redução, a catequese e a educação. Do ponto de vista educacional, esse modelo se caracterizava por uma pedagogia da submissão implementada por meio da imposição conflitual da mudança cultural.

A segunda fase foi inaugurada em 1910 com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e posteriormente secundado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), criada pela lei 5.371 no dia 05 de dezembro de 1967.

A política oficial de proteção aos índios vem sendo formulada desde o Império que organizou a Diretoria de Índio com Inspetoras diversas. Em 1910, no bojo do projeto governamental de integração territorial, sob a égide positiva foi criado Serviço de Proteção aos Índios - SPI, graças aos esforços do Marechal Rondon, seu primeiro dirigente (BANDEIRA, 1995, p. 57).

O SPI era encarregado da política oficial de proteção norteada pelo propósito de integração.

Algumas décadas após a morte de Rondon o SPI tornou-se um órgão falido, desmoralizado e enfraquecido pela corrupção e pelos escândalos.

No período do governo militar, especialmente no final da década de 1960 quando os conflitos de terra emergiam em todo o território nacional, o SPI foi extinto, criando-se a Fundação Nacional do Índio–FUNAI, que tinha como objetivo, dentre outros, a legalização das Terras Indígenas.

Com a criação da FUNAI, o governo brasileiro pretendeu tratar de forma mais técnica e científica as questões indígenas, proporcionando melhoramentos para os grupos indígenas em suas aldeias. À época, a mudança representou um avanço significativo no trato da questão indígena, sobretudo por estabelecer novos referenciais para a definição das terras ocupadas pelos índios e fixar o prazo de cinco anos (que não foi cumprido), para que todas as Terras Indígenas do país fossem demarcadas.

Na medida em que a fronteira econômica avançava integrando novas áreas, os grupos indígenas eram deslocados compulsoriamente dos espaços que ocupavam tradicionalmente. A demarcação das Terras Indígenas assegurar-lhes-ia a posse e o domínio do território tribal, garantia de meios de produção da vida, de reprodução social e cultural.

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI é o órgão do governo brasileiro que estabelece e executa a política indigenista, dando cumprimento ao que determina a Constituição de 1988.

Na prática significa que compete à FUNAI proteger as terras tradicionalmente ocupadas, demarcando-as e estimulando o desenvolvimento o seu usufruto sustentado. A educação Escolar Indígena e as Bases Legais, a partir da promulgação da Constituição Federal, surgem instrumentos jurídicos e administrativos que tem balizado o cenário nacional quanto à educação escolar indígena. Pelo Decreto nº 26/1991, que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto - MEC a responsabilidade de coordenar as ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.

A Fundação tem ainda a responsabilidade de defender as comunidades indígenas, gerir o seu patrimônio e fiscalizar as suas terras, impedindo as ações predatórias de garimpeiros, posseiros, madeireiros e quaisquer outras ações que ocorram dentro de seus limites que representem um risco à vida e à

preservação desses povos. Essas práticas, entretanto, não chegaram à plena concretude, permanecendo como idealizações, como discurso oficial meramente formal.

Atualmente a FUNAI firmou parcerias com prefeituras municipais em diversos estados com a finalidade de “melhorar a vida dos índios”.

No campo da educação, o MEC está autorizando repasses financeiros às Secretarias Municipais para atender aos estudantes índios. No campo da saúde os índios são atendidos pelo Distrito de Saúde Especial Indígena (DSEI) que, por meio do Sistema Único da Saúde (SUS), oferece a manutenção dos serviços nas aldeias e na rede ambulatorial e hospitalar.

Da histórica postura etnocêntrica de concepção evolucionista, permanece ainda a figura jurídica da tutela, que vem reforçar a relação paternalista entre o Estado e as populações indígenas. A denominada "integração harmoniosa", leva em consideração a diversidade cultural dos índios, mas, paralelamente, propõe medidas visando a sua integração à sociedade nacional o que, na prática, implica inadmissão da diferença. A sua filosofia e postura em relação aos povos indígenas baseia-se no entendimento de que a existência das sociedades indígenas estaria condicionada ao percurso dos estágios de desenvolvimento que os elevaria da “barbárie” à civilização.

A terceira fase de educação escolar, em áreas indígenas, caracteriza-se pela formulação de projetos alternativos de educação indígena, com o apoio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), notadamente a Operação Amazônia Nativa (OPAN), a Comissão Pró - Índio de São Paulo (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI):

Essas organizações deram apoio significativo à realização de assembleias indígenas, oportunizando articulação entre as lideranças indígenas. O surgimento de organizações indígenas intercomunicativas, articuladas às organizações não - governamentais, possibilitou a emergência de política e prática indigenista paralelas. Com o apoio das universidades, começaram a se desenvolver projetos específicos de educação indígena, alinhada com os interesses da sociedade indígena em que se desenvolviam (BANDEIRA, 1995, p.59).

A partir da década de 80, surgiu a organização do movimento indígena e começou a quarta fase em que se consolidaram os encontros de professores índios. Esses encontros foram realizados para estudar, entender o passado, presente e projetar o futuro das culturas indígenas.

A formulação educação indígena, nessa fase, se articula a idéia de autodeterminação, perspectivando-se como processos pedagógicos próprios autogestionados. A autodeterminação da escola emerge como dimensão do processo de autodeterminação dos povos indígenas, articulando-se com a luta pela terra, que envolve demarcação, defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios (BANDEIRA, 1995, p. 59).

A grande mudança sócio-educacional foi a de que os professores índios passaram a assumir responsabilidades políticas, com direito a voto, concorrendo em eleições nos vários estados do Brasil, tornando-se autores, junto com seu povo, de um modelo de educação diferenciada, referenciado na cultura, na tradição e nos interesses de cada sociedade indígena, exercendo a sua cidadania.

Em 1991, o setor de educação foi desvinculado da FUNAI. O MEC criou o Comitê de Educação Escolar Indígena, com 35% de participação de professores índios e 65% de participação de pessoas relacionadas com a questão da educação indígena. Esse Comitê foi encarregado da discussão da educação escolar indígena, como educação diferenciada, em conformidade com o princípio constitucional.

A educação indígena passou a ser tratada como especificidade. Elaboraram diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena em quase todos os estados do Brasil, repercutindo as reflexões e práticas dos movimentos indigenistas, dos movimentos indígenas e dos professores índios.

Pretendeu-se construir uma política educacional que ia ao encontro dos interesses indígenas e que proporcionasse uma educação mais democrática com a participação de todos. Uma educação voltada para a formação e não apenas para a instrução.

Nesta fase de elaboração de políticas, os representantes indígenas tiveram acesso aos meios de comunicação, sendo-lhes possível exercitar o direito de expor na mídia falada, escrita e televisiva as suas reivindicações.

Essa forma de obter maior visibilidade foi importante também para que a população pudesse perceber a realidade indígena sob um novo enfoque, desmistificando a imagem generalista e preconceituosa apresentada no passado por meio dos livros didáticos.

O índio citado em jornais, em manchete, muitas vezes como vítima ou herói da sociedade ganhou visibilidade como ator social que estuda e conhece os seus direitos e deveres. Formou-se uma nova imagem que dissipou muitos preconceitos, especialmente o de que os índios eram atrasados, selvagens e que não possuíam cultura.

Os professores indígenas muitas vezes discriminados nas relações interpessoais, no interior da escola e fora dela também passaram a perceber que os livros didáticos nos quais estudaram são preconceituosos e as ações educativas nas escolas não-indígenas traziam conteúdos e imagens não condizentes com a realidade sócio cultural e histórica dos seus povos (Cf.Côrtes, 2001, p.12).

1.2 O MOVIMENTO INDÍGENA E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO

O sítio oficial da FUNAI na internet (www.funai.gov.br) acessado em 07 de abril de 2002, informava que na ocasião encontrava-se em andamento diversos projetos de educação escolar dirigidos à formação indígena em todo o país. Os projetos abaixo citados, são referências em âmbito nacional:

1- Projeto TUCUM: iniciativa da Secretaria do Estado da Educação-MT, com o objetivo da formação de professores indígenas em nível do Magistério-2º Grau; articulação interinstitucional definida em Convênio 001/95 (Governo de MT/ SEDUC, UFMT, FUNAI, Prefeituras Municipais). Formaram-se 205 professores indígenas de várias etnias;

2- Projeto de Criação e Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais: de iniciativa da UFMG; articulação interinstitucional (UFMG/ Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, Governo de Minas Gerais/ SEDUC, FUNAI, IEF -Instituto Estadual de Florestas). Foi formalizada, através de Convênio 3607/95, proposta de formação professores indígenas em

nível de magistério 2º grau. Concluíram o projeto 55 professores das sociedades Xacriabá, Pataxó, Maxakali e Krenak.

3- Projeto de Formação de Professores Indígenas - Maranhão. Esta proposta resultou da articulação entre SEDUC-MA, FUNAI, UFMA. O Departamento de Educação consolidou uma proposta de Curso de Formação de 55 professores Guajajara, Gavião e Krik.

4- Projeto de Capacitação de Professores das Escolas Indígenas-Rio Grande do Sul: de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação-R/S, capacitou cerca de 60 professores Kaingáng e 02 Guarani e cerca de 50 não-índios. Relação interinstitucional formalizada através do Convênio 014/95 (Governo de R/S e FUNAI).

5- Projeto de Formação de Professores Indígenas-Parque Indígena do Xingu. Proposto e executado pelo Instituto Sócio-ambiental de São Paulo. Já se formaram cerca de 55 professores para o Magistério indígena/ 2º grau, das sociedades Xinguanas. A FUNAI participa com especialista em educação intercultural para docência nos cursos e na definição da Proposta Curricular do Curso de Formação.

6- Projeto de Formação de Professores Ticuna. Executado pela OGPTB (Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngüe), capacita cerca de 220 professores Ticuna para o Magistério 2º grau.

7- Capacitação de Professores Munduruku. De iniciativa e execução da FUNAI, envolvendo, cerca de 50 professores índios.

8- Projeto de Educação e Cultura Maurehi: de iniciativa e execução da FUNAI, coordenado por educadora especialista em educação intercultural. Envolve a comunidade Karajá de Aruanã no estado de Goiás, com objetivo de resgatar o uso oral da língua indígena e das práticas sócio-culturais tradicionais, em parceria com UFGO e Secretaria Estadual de Educação.

9- Projeto de Formação de Professores Kayapó. De iniciativa e formulação da FUNAI, recebeu aprovação pela Subcomissão de Avaliação de Projetos/MEC para financiamento, com sua primeira fase de execução em setembro de 1997.

10- Projeto 3º Grau Indígena, pela Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT de Barra do Bugres, formando professores indígenas do Brasil inteiro. O 3º Grau Indígena, tornou-se referência Nacional pela

originalidade do projeto pelas experiências, trabalhos e ações desenvolvidos pelos professores que atuam no curso Os acadêmicos índios chegam à cidade de Barra do Bugres em média dois dias antes de cada etapa de ensino.¹³

Conforme posto, estes dez projetos são os mais importantes em desenvolvimento no Brasil, sendo 25% deles em Mato Grosso. Mas tem-se notícia da existência de outros, com relevância educativa, em execução em diferentes quadrantes do país, dos quais não se teve acesso a fontes formais. Têm-se informações de outros projetos na Bahia, Acre e Amazonas, por exemplo, não incluídos na relação anteriormente apresentada.

Esses projetos proporcionam diretrizes para educação escolar indígena, e caracterizam um novo discurso oficial no entendimento da escola indígena articulada ao sistema de educação de cada povo. Como expressão da cultura, a escola indígena deve ser instrumento de afirmação étnica, construindo suportes para uma relação positiva com a sociedade envolvente e com outras sociedades indígenas, bem como outros grupos sociais diferenciados. A escola não pode se tornar uma violência, isto é, cortar as iniciativas dos estudantes e professores índios.

A questão da formação de professores índios em relação aos projetos acima citados abre uma nova perspectiva para a educação escolar indígena. Trata-se de uma questão relevante, pois os professores deverão assumir a elaboração do material didático pedagógico e acompanhar a produção do material institucional das diversas áreas do conhecimento formal sistematizado e participar, em parceria com pessoal especializado, da sistematização do saber indígena na língua materna.

Pode-se perceber que houve um extraordinário avanço na educação indígena e que esse avanço deve ser creditado aos próprios índios, sem deixar de reconhecer a importante contribuição dos movimentos indigenistas do Brasil.

¹³ A primeira turma iniciou no segundo semestre de 2001 e concluiu seus estudos no primeiro semestre de 2006. Fizeram a sua formatura e colaram grau em Licenciatura Plena nas seguintes áreas: 1) Línguas, Artes e Literaturas; 2) Ciências Sociais; 3) Ciências da Matemáticas e da Natureza. O curso é constituído de 10 etapas, ou seja, de cinco anos. As oito etapas iniciais são comuns para todos. As duas últimas cada um escolhe em qual terminalidade quer se especializar e habilitar. Atualmente estão estudando 100 acadêmicos que começaram no segundo semestre de 2005.

No livro *Temática Indígena na Escola*, organizada por Araci Lopes Silva, em especial o artigo, “Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”, escrito por Márcio Silva e Marta Azevedo, destaca-se:

Em julho de 1990, no último dia do III Encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima em que se discutia a elaboração de um documento que encaminharia reivindicações a serem incorporadas na Nova LDB, duas delegações de professores, uma do Alto Rio Negro e outra do Médio Solimões, manifestaram preocupação com o sentido do termo bilíngüe (SILVA E AZEVEDO, 1981, p.152).

A partir desse encontro este termo se tornou freqüente em inúmeros documentos em relação a educação escolar indígena, produzido por entidades indígenas e mesmo em projetos de leis muitos deles elaborados com a assessoria de especialistas em línguas indígenas.

Os Professores indígenas dos Estados do Amazonas, Roraima e Acre se reuniram pelo menos uma vez por ano para estudar e refletir sobre questões educacionais para a sala de aula. Nesses encontros são discutidos projetos, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos, os professores procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo conforme Silva e Azevedo (1981, p.152-154).

Em qualquer educação os conceitos pedagógicos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm "asas", por assim dizer, e podem ser induzidos a se deslocar de lugar para lugar. A educação apropriada como instrumento de luta de grupos étnicos por direito à diferença e à cidadania tornou-se um dos principais meios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e os fins legítimos de uma sociedade. Apple (1997), percebe a educação como um conjunto de conflitos ideológicos, que proporcionam grandes mudanças sociais. "A educação é uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos" (APPLE, 1997, p.35).

No Brasil a educação oficial, no contexto social mais amplo, está buscando nos temas transversais adaptações para entender problemas sociais como a violência, discriminação, resistência, paz, desordem, entre outros

tantos. Mas não tem alcançado sucesso, pois a proposta curricular não encontra eco nos meios de comunicação de massa presentes em todos os lugares e que transmitem conteúdos geralmente inadequados para a clientela, gerando inúmeros problemas para a sociedade e também para a própria escola.

O papel da escola no processo educacional é de interferir e inserir programas de conscientização que proporcionem grandes e profundas transformações culturais e éticas, oportunizando o estudante a buscar novos rumos e conceitos para se adequar à cidadania a que tem direito com visões de mundo mais amplas sobre a realidade. Apple (1995), afirma que devem ser feitos:

...debates relativos ao papel da educação na distribuição e produção do poder econômico, político cultural, com muita frequência, permaneceram num nível muito abstrato ao nível de tornarem os instrumentos e aplicá-los de fato a história concreta e a realidade das políticas e práticas envolvidas na organização do ensino e do currículo (APPLE, 1995, p. 09).

O professor índio participa dos debates políticos relacionados à demanda educacional para a formação cultural do seu povo, trazendo cada dia discussões relativas aos problemas sociais para dentro da escola.

As dificuldades que os educadores índios e outros educadores estão enfrentando atualmente podem ser abordadas de forma mais eficaz se considerados dois procedimentos apontados no livro *Urucum jenipapo e giz* (Secchi, 1997) e aqui apresentados de forma sintética:

- a) Restaurar o trabalho do professor índio de modo que ele esteja ligado mais diretamente a resultados de comportamentos específicos e dirigido por técnicas e ideologias gerenciais em todos os segmentos da escola, que conheça as políticas educacionais do município, estado e federação;
- b) Especificar e controlar mais estreitamente os objetivos e materiais do currículo real e oculto para alinhá-los às necessidades do indivíduo, na formação ideológica, que possa compreender o mundo e a realidade dos índios e não-índios, nas escolas das aldeias e na cidade.

Se juntarmos essas duas proposições à reestruturação da educação, teremos um impacto na formação dos professores e na organização do seu trabalho.

Os conhecimentos mais importantes para os estudantes são aqueles que lhes permitem desenvolver atitudes críticas e construtivas que sirvam como suporte para a tomada de decisões frente às situações complexas vividas no interior da escola e da sociedade em geral.

1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM DEVER DO ESTADO

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 instituiu possibilidades de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar a perspectiva integracionista e reconhecer a pluralidade cultural.

O direito à cidadania, compreende o direito à diferença, reconhecendo e valorizando as especificidades étnico-culturais, cabendo à União a proteção dos grupos diferenciados, garantindo os seus direitos específicos. Compete ao Estado a viabilização dos mecanismos que permitam aos cidadãos a compreensão e divulgação dos saberes e valores das comunidades indígenas.

No que concerne à educação, Saviani (1998), destaca que o artigo 210 da Constituição Federal:

...assegurou às comunidades indígenas, além do uso das próprias línguas, a consideração de seus processos de aprendizagem, o que passou a refletir-se em modificações na concepção e implantação do currículo escolar indígena nas ações educacionais promovidas pelos diversos atores envolvidos nesta função (SAVIANI, 1998, p.162).

No debate da educação brasileira, desenvolvido no contexto mais amplo da Constituição de 1988, de acordo com Saviani, a grande discussão curricular se efetivou nos aspectos pedagógicos variados, principalmente no seu eixo central que define a natureza diferenciada e específica da educação escolar indígena em relação às demais modalidades do Sistema Nacional de Ensino.

A partir de então, os índios deixaram de ser considerados como categoria social em vias de extinção, e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter “sua organização, costumes, línguas, crenças e tradições” (C.F.: Art.231). O Artigo 210

assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (C.F: Art.215). Estes dispositivos constitucionais dão sustentação à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garante aos povos indígenas, nos Artigos 78 e 79, a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural. Com estes dispositivos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola bilíngüe e intercultural, com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio ao mesmo tempo em que lhes fornece instrumento para enfrentar o contato com outras sociedades.

Nesse contato, a promulgação da Constituição de 1988 institui como marco a redefinição das relações entre o estado brasileiro e as sociedades indígenas. Tal decisão é de especial importância no campo da educação por ter assegurado o direito das sociedades indígenas e uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural. Dessa forma, tornou possível não apenas a sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumula em relação aos habitantes originais do seu território.

A LDB (Leis de Diretrizes e Bases) retoma a reabertura conceitual do texto da Constituição, explicitando as esferas de competência para a coordenação e execução dos novos preceitos legais e conceituais.

Segundo Saviani (1998, p.78), a Carta Constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases expressam uma "nova concepção de política educacional para as populações indígenas". Orienta-nos a reverter os modos como a Educação Indígena age sobre seu público alvo, através do currículo selecionado para tais finalidades.

A Constituição de 1988 e a LDB asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar, na aldeia e na cidade.

As mudanças de paradigmas na concepção da educação escolar das sociedades indígenas foram introduzidas pela Constituição de 1988, quando a educação deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6001/73) e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais

indígenas. Com o Decreto 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribui-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos Estados e Municípios (www.funai.gov.br em 07/04/2002).

Como consequência desse decreto e da Portaria Ministerial 559/91, foi criada, no MEC, a Coordenação Geral de apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância, interinstitucional e com representação dos professores índios.

Segue algumas características sintetizadas do Referencial Curricular Nacional da Escola Indígena (RCNEI, 1998):

a) O trabalho do MEC vem buscando pautar-se, deste então, pelo princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüístico das sociedades indígenas e de sua manutenção. Reconhecendo a necessidade de se definirem os parâmetros para a atuação das diversas agências, o referido Comitê elaborou em várias experiências inovadoras, na sua maioria fruto de trabalhos alternativos de organizações da sociedade civil, as “Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1993)”. Este documento, que representa um marco para a Educação Escolar Indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural.

b) No ano de 1994, o MEC, através do Comitê de Educação Escolar Indígena (criado pelas Portarias nº: 60/92 e 490/93) lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, este avanço qualitativo trouxe a possibilidade de construção das escolas indígenas específicas, com currículos diferenciados, interculturais, configurando novo entendimento do papel da educação escolar indígena, no contexto do reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil.

c) A política desenvolvida pelo MEC visa assegurar aos povos indígenas, uma escola de qualidade que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país.

Dando seqüência às formulações curriculares e atendendo aos preceitos da diferença e especificidade, o MEC publicou em 1998, o Referencial

Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O RCNEI constitui-se em proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos os princípios legais à cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngüe, assegurando a interação e parceria. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

O RCNEI está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas. O documento divide-se em duas partes: na primeira, denominada *Para começo da conversa*, estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada. Na segunda parte, intitulada *Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas* são apresentadas as sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas, a partir das áreas de conhecimento conforme (RCNEI, 1998, p.14).

O RCNEI, (assim como a Resolução n°: 03 de 10/11/1999 do Conselho Nacional de Educação) em seu Artigo 1°: “estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (www.funai.gov.br acesso em 07 de abril de 2002).

De acordo com a Resolução Interministerial 03/99 será necessário também regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnicas, culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena. (PCN, 1997, p.34)

O Plano Nacional de Educação de 2001, em um item específico sobre educação escolar indígena, define essa responsabilidade aos estados federativos:

Atribuir aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus municípios, sob a coordenação geral com o apoio financeiro do Ministério da Educação (PCN, 1997, p.38).

Conforme a Resolução, a responsabilidade executiva da educação escolar indígena fica a cargo dos Estados e não do município, podendo, entretanto, a eles ser repassada mediante convênios e com a anuência das comunidades indígenas.

O Plano Nacional de Educação é um dos instrumentos fundamentais para a consecução deste propósito, cuja realização será alcançada se for assegurada a participação plena dos povos indígenas.

Os municípios devem possibilitar uma educação escolar indígena contextualizada, visando a recuperação da memória e da história indígena e favorecendo a reafirmação de sua identidade étnica. Para tanto, devem promover o estudo e a valorização da língua, cultura e ciência indígenas e de todos os seus etno-conhecimentos.

Alguns estados têm explorado criticamente os PCNs, quer como forma de omissão, visão limitada e reducionista, quer pelo desconhecimento de caminhos que levem a sua realização, especialmente a de quadros técnicos capacitados para a sua execução.

Os Parâmetros Curriculares tratam de questões como a ética e a identidade social, em contextos de diversidade étnica e cultural. Vejamos a citação do volume VIII dos PCN:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sócio cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver vivificando a própria cultura e respeitando as diferenças formas de expressão cultural. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.32).

O objetivo dos PCNs é o de oferecer referencial curricular pedagógico, de caráter não obrigatório, que concorram para elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, tornando viável a melhoria da qualidade do ensino e visando a formação do estudante enquanto cidadão.

A temática da pluralidade cultural diz respeito às características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem em território brasileiro, as desigualdades sócio-econômicas e às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade, oferecendo ao estudante a possibilidade de conhecer a cultura, respeitando a diversidade cultural em cada especificidade.

Nesse paradigma de discriminação e preconceito, o grande desafio da escola é preparar para a cidadania, orientando os papéis de responsabilidade pelo ensino aprendizagem, formando assim um cidadão íntegro, com diversas capacidades de desenvolvimento.

As leis e regulamentos nas áreas de educação, saúde, mídia, família, relações de propriedade tendem a reproduzir as formas das relações sociais e contratuais exigidas pela sociedade moderna.

Um dos principais instrumentos usados durante a história de contato pela política de assimilação do índio tem sido a escola, que pode ser um instrumento eficaz na descaracterização e destruição das culturas indígenas ou uma instância viabilizadora dos seus projetos societários.

Atualmente os povos indígenas lutam para que a escola possa vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das suas identidades. A escola, como estrutura historicamente determinada, é um local das mesmas contradições que permeiam toda sociedade, é um espaço privilegiado para a construção também de uma contra-ideologia, sendo a cultura, sua matéria-prima a ser transformada. (FREIRE, 1996). De acordo com (Bandeira, 1995, p.40):

... na sociedade indígena, a educação escolar importada (de fora para dentro) como instrumento de integração não foi valorizada, permanecendo estranha sem sentido, conquanto uma cunha cravada com maior ou menor violência no interior da cultura, produzindo rupturas, perdas, sangrias.

No contexto atual das políticas oficiais o enfoque tem sido o de valorizar as culturas indígenas e de resgatar a sua identidade.

No âmbito do estado de Mato Grosso, na década de 1990, foram delineadas algumas diretrizes com vistas à implantação da política educacional indígena por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). Dentre elas destacaram-se:

- 1- Apoiar o governo Federal na Demarcação e proteção das terras indígenas;
- 2- Implementar um projeto escolar para o indígena;
- 3- Executar os projetos de saneamento básico e de saúde ao índio;
- 4- Viabilizar apoio técnico aos projetos de economia indígena;
- 5- Implantar e fortalecer o órgão de assuntos indígenas do Estado, com um núcleo mínimo central e extensões de apoio nas organizações de saúde, educação, agricultura e meio ambiente.

O objetivo oficial desses propósitos foram os de apoiar e assegurar a educação às escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e às agências que trabalham com a educação escolar, enfim, estabelecer uma política oficial de educação escolar para as sociedades indígenas no estado.

Um das medidas iniciais dessa política foi a de criar o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso CEI/MT, o que se deu por meio do Decreto Estadual nº 265/95, de 20 de julho de 1995. Independentemente dos percalços que o Conselho enfrentou (e ainda vem enfrentando), a sua criação e implantação conferiu à educação indígena um caráter diferenciado da educação escolar convencional. Esse caráter, entretanto, por si só não assegura a educação diferenciada, tornam-se imprescindíveis outras medidas de política pública específica e a devida alocação dos recursos necessários para a sua execução.

Atualmente o estado ainda mantém em andamento alguns programas de educação escolar indígena, porém perdeu de foco as metas propostas nos sucessivos planos.

Em 1995, ocorreram em Mato Grosso vários encontros e discussões em relação à Educação Indígena. Desses encontros e seminários surgiram idéias e propostas educacionais. Dentre elas o grande projeto que transformaria a

Educação Indígena no Mato Grosso. O Projeto Tucum, uma iniciativa de formação de professores indígenas para o magistério, patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação, com apoio das Secretarias Municipais de Educação e Cultura nos municípios onde têm professores índios.

O Projeto Tucum teve como objetivo a formação e habilitação de professores índios ao acesso e desenvolvimento do conhecimento escolar. Foram elaboradas propostas curriculares diferenciadas, bilíngües e interculturais, para as escolas indígenas em que os cursistas atuam.

A metodologia do Projeto Tucum pretendeu trabalhar o rompimento da concepção dicotômica entre educação e prática social, constituindo o processo educativo num processo de conhecimento integrado às práticas vividas dos participantes.

O papel do estado foi visto como o mediador das relações de produção que constituem as estruturas econômicas, sobre cuja base concreta se eleva a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas consciências sociais. Nessa percepção, a escola é um lugar em que as relações entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada. É também uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando a aprendizagem e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças, entre os povos indígenas, a sociedade civil e o estado.

O estado deve viabilizar a oferta de educação escolar e intercultural às populações indígenas, uma vez que ela valoriza a história e a identidade sócio-cultural. Entende que numa educação intercultural os estudantes índios reconhecem as suas capacidades para ascender a qualquer conhecimento desenvolvido pela humanidade, daí a estruturação de uma escola indígena com uma proposta curricular própria, com uma visão de homem, de mundo e com conteúdos relacionados na realidade da comunidade indígena. Januário (2004) destaca em um artigo publicado nos Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, que:

Nunca é demais ressaltar que uma parte da educação escolar indígena deve ser construção dos próprios professores indígenas. Da criatividade do professor índio, do seu potencial

ressignificativo é que vai ser construída a sua prática pedagógica. É inadmissível pensar em modelos prontos para serem utilizados pelos professores das escolas indígenas, como acontece muito nas escolas dos não-índios. A pedagogia indígena deve ser resultado da vivência da reflexão dos próprios professores, da troca de experiências, da construção coletiva, da presença dos anciãos e das relações socioculturais presentes em cada etnia (JANUÁRIO, 2004, p.51-52).

O projeto de maior amplitude em Mato Grosso é o das Licenciaturas Indígenas implementado pela UNEMAT em parceria com outras instituições como a FUNAI, SEDUC/MT, o MEC e as prefeituras Municipais.

O Curso de Licenciatura Específico para a Formação de Professores Indígenas foi uma conquista dos povos indígenas, a fim de trabalhar a pedagogia indígena, gerando resultados, práticas de vivências e reflexões dos professores índios, cujas trocas de experiências possibilitam uma construção coletiva de metodologias novas para as escolas indígenas.

A elaboração da proposta do Terceiro Grau Indígena passou pela apreciação dos professores, do Conselho de Educação Escolar Indígena, das lideranças e comunidades indígenas e das instituições envolvidas. Várias contribuições apresentadas foram incorporadas na elaboração do Projeto final, fruto de uma construção individual e coletiva entre diversos parceiros.

O Curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores Indígena, teve início em julho de 2001 e em janeiro de 2006, ocorreu a primeira formatura de professores índios, sendo 167 de Mato grosso e 19 de outros estados do Brasil. Foram oferecidas as seguintes habilitações:

a) O Curso de Línguas, Arte e Literatura propiciou a aquisição do saber, articulando língua indígena e língua portuguesa, norteado pela diversidade, e a cultura dos acadêmicos, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho profissional.

b) O Curso de Ciências Sociais orientou os acadêmicos indígenas sobre a História e Geografia, abrindo espaço para a Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política, abordando as diferentes noções de tempo e espaço, compreendido pelas diferentes sociedades. A discussão acerca desta área de conhecimento teve como ponto de partida a realidade dos acadêmicos e suas diversas relações com outros grupos sociais e com o meio onde vivem.

c) A Ciência Matemática e da Natureza buscaram um entendimento e uma compreensão de inter-relações entre sociedade-natureza-ciências-tecnologia e das diferentes formas de relações dos recursos naturais, organização social e sustentabilidade. Esta área teve por desafio discutir os conhecimentos das diferentes ciências de forma integrada, buscando abordar os fenômenos naturais como uma unidade.

O Curso de Licenciatura Específico adotou no currículo os temas transversais, buscando desenvolver de forma didática assuntos relevantes do cotidiano das sociedades indígenas presentes no Curso de Formação.

No segundo semestre de 2005 iniciou-se uma nova turma composta por 100 professores-acadêmicos indígenas.

Em síntese, a formação de professores no 3º Grau oferece um currículo adequado que possibilita a problematização de temáticas inseridas na prática pedagógica dos docentes, na atuação escolar assumindo papel de gestor, cuidando dos problemas da comunidade, tanto atuais quanto futuros. O horizonte do Projeto contempla a oferta de ações de educação continuada para aprimorar os conhecimentos e a práxis pedagógica oferecida ao longo do processo de formação acadêmica.

Como pode ser visto, tratam-se de diversas iniciativas de formação desenvolvidas em Mato Grosso e que consolidam também em outros estados do Brasil. Tem se ensinado que educação e a interlocução entre experiências existentes no campo da educação escolar indígena em qualquer conhecimento na modalidade de ensino é fundamental para melhorar as práticas pedagógicas e assim instrumentalizar a formação de professores em todo o Brasil.

O percurso que estamos vivenciando parece indicar a consolidação de novas políticas públicas para o tratamento da educação escolar indígena, conforme propôs Bandeira (2005). Para ela a criação de escolas nas áreas indígenas não tem como objetivo integrar os índios no âmbito nacional, nem tampouco que a escola apenas legitime os conhecimentos indígenas. A escola deve cumprir um papel de satisfazer as expectativas e os interesses dos índios tanto no que se refere aos conhecimentos da sociedade nacional quanto nos etnoconhecimentos (Cf. BANDEIRA 1985, p.32)

Foi a partir das experiências fragmentadas e localizadas em diferentes unidades federativas que se gestou uma nova forma de tratamento para a

formação de docentes indígenas de maneira a consolidar uma educação escolar mais adequada para as diversas escolas localizadas nas aldeias.

No caso específico da sociedade Paresi, a viabilização de um processo de formação em nível superior, convergente com os interesses e necessidades locais, veio atender a uma antiga aspiração da comunidade.

No próximo capítulo dessas especificidades tendo como foco privilegiado as suas características socioculturais e as estratégias adotadas para mediar a sua relação com os agentes de exploração dos cerrados mato-grossenses, especialmente com as frentes de ocupação agro-pastoris.

CAPÍTULO II

OS ÍNDIOS PARESI EM TANGARÁ DA SERRA

2.1- BREVE CARACTERIZAÇÃO SOBRE A SOCIEDADE PARESI

Os índios Paresi se autodenominam Haliti, cujo significado aproximado é “gente” ou “povo”. Desde a entrada dos bandeirantes no noroeste mato-grossense, no início do século XVIII passaram a incorporar a denominação Paresi¹⁴.

O mito de origem do povo Haliti coletado, dentre outros, pelo etnólogo alemão Max Schmidt (1942), no início do século, ensina que os Paresi saíram do interior da terra, brotaram pelas fendas, pelos buracos das rochas existentes no Rio Sucuri - Winã (Sucuruína ou Ponte de Pedra).

A história contada pelos índios mais idosos segundo Ramos Costa (1985), é a seguinte:

“Wazare, o irmão mais velho saiu primeiro, orientando a saída de Kamazo, Zakalo, Zalóia, Zaolore, Kóno, Tahóe e Kamaihye, instalando-se em seus favoráveis territórios”. Quando saíram, os irmãos eram quase humanos. Tinham ainda longos pêlos negros no corpo e uma membrana entre os braços e as pernas. Ao atingirem forma de gente, de haliti, tornaram-se aptos para procriar e acabaram se casando com um outro grupo de irmãs, as filhas de Atyahiso, os reis das árvores” (RAMOS COSTA, 1985, p.148).

¹⁴ - Conforme Maria Fátima R. Machado (1994, p.48) Um dos primeiros relatos acerca do povo Paresi escrito por um bandeirante preador de índios, Antônio Pires de campos (1962), chamou-os de “Paressís” que seriam os Kaxiniti e os Wáimare pelas condições culturais. Os índios Paresi compõem o que na antropologia denomina-se grupo étnico. Eles se reconhecem como sendo Halíti, um “povo” uma “gente” em contraste com outros povos por exemplo os Bakairi ou Nambikwara. O nome Paresi nunca teve qualquer significado para eles e surgiu como uma designação dada pelos não-índios, pelo imóti. Os índios formaram um grande grupo, e esse foi dividido com a vinda dos bandeirantes poaieiros na região de Diamantino. Denomina-se que em Tangará da Serra havia um grande grupo de índios, com costumes, hábitos, cultura e a sua própria identidade.

Em síntese, o mito de origem do povo Haliti norteia toda a sua forma de organização social, política e territorial. As estratégias matrimoniais fundadas nos casamentos entre pessoas de diversos sub-grupos dá sustentação à formação de pequenos aldeamentos distribuídos por consenso em diversos pontos do seu território.

De acordo com a pesquisa de Costa Filho (1996), a língua Paresi pertence à família Aruak, cujos grupos se encontram distribuídas desde a região Guiana até Mato Grosso do Sul. Uns grupos Paresi falam a língua da família Maipure, que integra o tronco Aruak. Eles habitam tradicionalmente o planalto de Mato Grosso, Chapadão arenoso e árido, onde predomina uma vegetação típica do cerrado com rios que correm no sentido Norte, compondo a Bacia Amazônia e outros que correm para o Sul, de encontro ao Rio Paraguai, formando a Bacia do Prata.

Na pesquisa também verifiquei que todos os estudantes índios da escola falam a língua materna. *“Falamos quando tem um outro índio junto na sala, ou quando alguém solicita para traduzir para a língua paresi. Normalmente falam a língua Portuguesa na sala de aula”* (C.K. estudante índio). Na casa eles falam a língua Paresi que é sua língua mãe. Os estudantes índios falam o português quando estão com brancos, “porque estes, não entendem a língua dos índios”. Falam na língua materna quando estão entre índios, tanto na aldeia quanto na cidade.

Perguntou-se aos estudantes índios se é importante saber a língua materna e para quê? Veja as respostas: *“Todos os estudantes índios acham que é importante saber a língua mãe. Para não esquecer a cultura da fala e valorizar a tradição. Para não cair no esquecimento”*. Perguntados se quando tiverem filhos iriam ensinar a língua Paresi, todos disseram que sim e *“com muito orgulho, para manter a cultura e a tradição”*.

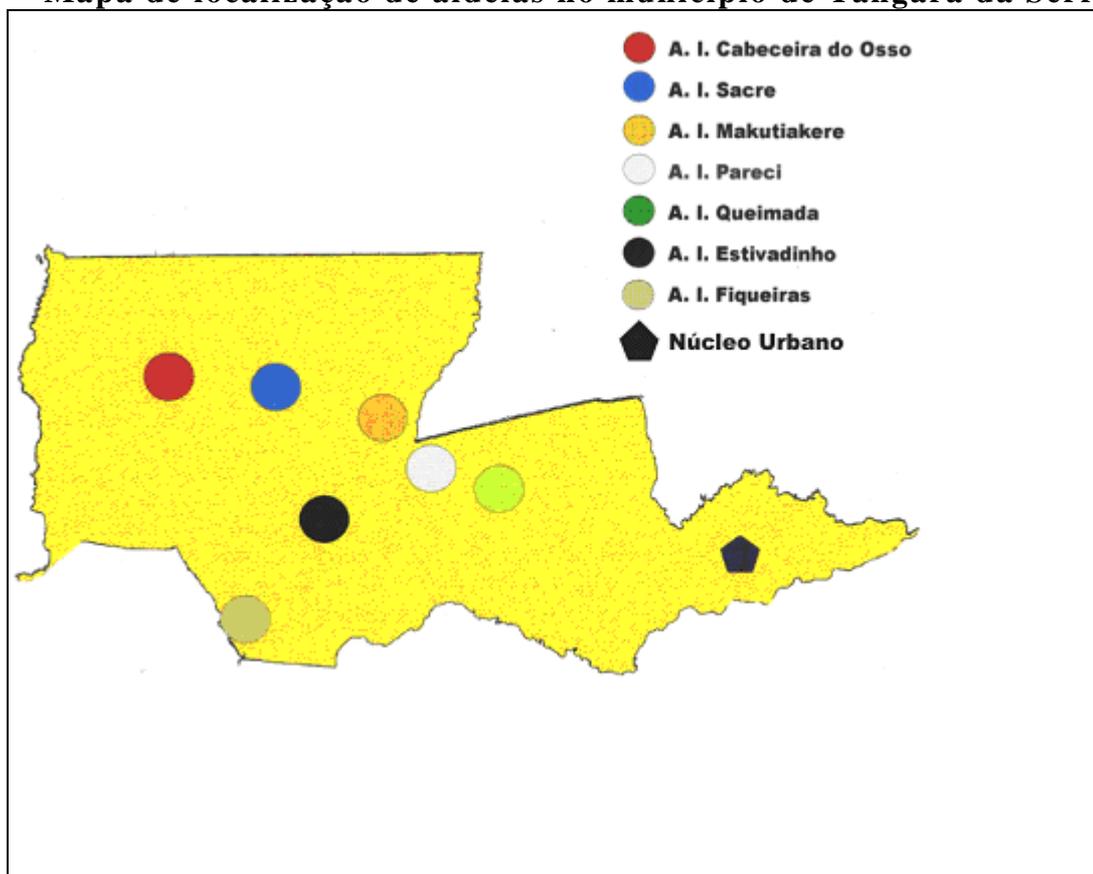
Quase todos os índios escrevem na língua nativa. Só uma aluna não soube escrever na língua materna. Aprenderam a escrever na língua Paresi na escola da aldeia. A maioria aprendeu com o professor na aldeia. Um estudante diz ter aprendido a escrever sozinho.

Todos escrevem cartas, bilhetes ou recados para os seus pais e para outras pessoas da aldeia. Utilizam às vezes a língua-mãe e outras vezes o português. Alguns escrevem quando tem vontade, no final de semana, para

saber alguma coisa da aldeia para matar a saudade do povo da aldeia. Um respondeu: *"para mãe ver a minha letra"*. Outro disse que escreve para *"compor um livro no futuro"*. Outro disse que *"escreve para treinar as letras musicais para futuramente lançar um CD"*.

Notamos que o cotidiano da cidade angustia muito os estudantes índios, que sofrem com o rompimento do convívio familiar e com as pessoas da aldeia.

Mapa de localização de aldeias no município de Tangará da Serra.



Fonte: Ed. Turística e Estatística adaptação de João Bosco.

Geograficamente, os Paresi ocupavam imenso território que se espalhava pelo vale do Sumidouro, pelos afluentes do Arinos; cabeceiras do Rio Sepotuba, do Rio Paraguai; pela região dos Rios Verde, Sacre e Papagaio; e pelo divisor de águas dos rios Juba, Cabaçal, Jauru, Guaporé, Buriti e Juruena. Atualmente contam com pouco mais mil indivíduos, vivendo em aproximadamente um terço de seu território tradicional.

Observando o mapa acima que localiza as aldeias localizadas no município de Tangará da Serra, podemos verificar que quase todo esse espaço é pontualmente marcado por aldeias indígenas. Grande parte desse território está sendo utilizada pela expansão capitalista rural em atividades agropecuárias, especialmente para a produção de soja.

Essa sociedade se divide em quatro sub-grupos (Kaxiniti, Wáimare, Kozarini e Wárere) que originalmente habitavam territórios com limites bem definidos, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Localização original dos sub-grupos Haliti

Subgrupo	Quantidade	Localização	Situação atual
Wáimare	+/- 300	Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis, Sapezal.	Do grupo Paresi sob maior índice de aculturação.
Warére	+/- 20	Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis, Sapezal.	Pertencem ao grupo Paresi e são diluídos em Kozarini e Waimare.
Kozarini	+/- 1.750	Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis e Sapezal.	Estão em 22 aldeias possuem uma cultura tradicional indígena.
Kaxiniti	+/- 40 a 50	Cuiabá, Umutina na Barra do Bugres.	Possuem um alto índice de integração. Atualmente estão recuperando a tradição dos antepassados.

Fonte: FUNAI de Tangará da Serra (2002).

Os Enawene-Nawê atualmente são considerados um povo distinto dos Paresi. Conforme relatos de lideranças indígenas Paresi (dentre elas Daniel Cabixi), no passado ancestral os Enawene-Navê faziam parte do povo Haliti (Paresi). Esse entendimento é compartilhado também pelos Enawene com os quais tivemos a oportunidade de discutir o assunto. Para Marikeroseene e Ataibaebe Walakori, dois índios Enawene-Nawê, “*antigamente éramos todos Haliti, mas hoje somos Enawene-Nawê*”¹⁵. Segundo eles, os mais velhos

¹⁵ Entrevista realizada no dia 26/09/2006, em Cuiabá.

sempre diziam que o povo Enawene-Nawê se separou dos Paresi há muito tempo, por causa da intimidação envolvendo práticas de feitiçaria¹⁶.

Ramos Costa (1985), e Machado (1999) também afirmam que só existem quatro subgrupos Paresi como está mencionado acima. Machado (1994) defende que os Halíti adotam historicamente uma ato-identificação inclusiva dos grupos tradicionais.

Kátia Silene Zorthêa, pesquisadora do povo Enawene-Nawê defende que se trata de um grupo independente dado que o seu modo de vida, costumes, alimentação, etc. são muito específicos e diferenciados dos Paresi. O mesmo entendimento é compartilhado por Edison Rodrigues de Souza, indigenista da OPAN que convive com os Enawene-Nawê e que ouviu relatos dando conta dessa relação ancestral, mas que nos últimos séculos esses vínculos se perderam.

Percebe-se que uma história mais consistente sobre a relação entre os povos da região está ainda por ser escrita. No entanto, para Robin M. Wright, pesquisador dos grupos indígenas da região Norte do Brasil, pode-se postular a hipótese de que os Enawene-Nawê foram um subgrupo Paresi que se separou logo no início do contato e conseguiu manter a sua autonomia até os dias atuais.

É importante ressaltar que houve uma considerável recuperação demográfica na região a partir do início do século XX, considerando que, no ano de 1910, Rondon deixou registrado um total de 340 Paresi. Em 1981, quando os trabalhos de pesquisa de Costa Filho (1985) foram realizados, a população total atingia o número aproximado de 553 pessoas. Os Paresi, segundo o último levantamento, são em torno de 1.100 índios distribuídos em diversas aldeias, (FUNAI: agosto 2002).

Os Paresi são exemplo da constituição de fronteiras de um grupo humano que, em contato com outros, cria nos seus membros um sentimento diferenciado de pertencimento, com base em algumas características fundamentais que são por eles aceitas para expressar a sua própria etnicidade.

A integração desses grupos se deu historicamente nos rituais, nos confrontos com outros grupos indígenas regionais e por meio do comércio.

¹⁶ Idem, depoimento traduzido por Kátia Zorthea.

Não se estimulava o casamento entre membros de subgrupos distintos, embora da mesma etnia.

Nas últimas décadas ocorreu um crescimento demográfico acentuado da população indígena Paresi, especialmente atribuído à assistência prestada pela FUNAI, à resistência e às imunidades, ao controle dos surtos endêmicos e epidêmicos, além da mudança significativa das relações com a população do entorno.

2.2 O PROCESSO DE CONTATO

Os bandeirantes paulistas foram os primeiros colonizadores que tiveram contato com os índios Paresi. Eles vararam os sertões à “caça” de índios e exploração de riquezas minerais. Antônio Pires Campos atribuiu a esses índios a denominação de Paresi no século XVIII.

Pascoal Moreira Cabral encontrou nos homens Paresi guias por excelência até as minas de Mato Grosso. Suas aldeias serviam como pontos de provisão de mão-de-obra escrava e de produtos alimentícios. Contudo, a exploração de minérios, que marcou a economia regional até o século XIX, quase extinguiu os Paresi como etnia. Com o esgotamento das lavras, ocorreu uma queda vertiginosa nos negócios e um novo êxodo populacional com graves resultados. Conforme (Siqueira, 1996, p.78), milhares de índios foram transformados em escravos debilitados ou mortos nas suas aldeias.

Para a antropóloga Maria de Fátima Machado (1994, p.67), os “contatos com os Paresi se intensificaram com a instalação dos telégrafos em Mato Grosso que se deu no início do século XX, sob a chefia do Tenente Cândido Mariano Da Silva Rondon”. Com os contatos da comissão com os índios começou um envolvimento direto e afetivo dos Paresi, sobretudo dos subgrupos Wáimare e Kaxiniti. Foram usados na construção das linhas com exploração do seu trabalho por serem abertos a interação, o que deu base a representações estereotipadas de que eram de fácil apreensão, dóceis, fáceis de domesticar e catequizar. Os dois grupos foram envolvidos diretamente no

plano rondoniano de civilização e de construção do índio como trabalhador "livre" nacional.

Em Mato Grosso, os Paresi e os Bororo assumiram papel singular na construção das linhas telegráficas, formando o contingente de mão-de-obra para garantir a consecução do projeto. Conforme (Machado, 1996, p. 79) "... na verdade os *"índios de Rondon"* operavam como uma identidade subordinada, condicionada irremediavelmente à imagem do herói exaltado, inclusive, extremamente eficaz no jogo de relações como os imuti (civilizados)".

Atualmente, grande parte da população se identifica como Kozarini e as regras de casamento sofreram alterações admitindo uniões entre membros de subgrupos distintos, com filiação determinada pela linha paterna. Conforme Costa Filho afirma:

... os Paresi vivem em aldeias de baixa densidade populacional e aproximadamente 60 pessoas, com tendência a segmentação, constituída de famílias extensas três gerações com autonomia política e econômica como contra balança pela interdependência social... (COSTA FILHO, 1996, p. 12).

Outra forma de contato foi feita, nos séculos subseqüentes. Com o movimento da colonização interna instaurada no final dos anos sessenta é importante destacar os contatos mediados pela Missão Anchieta com os Nambikwara e Paresi, estabelecendo o sistema de educação de internato. Esses índios foram submetidos a rígidos esquemas de controle institucional a fim de suportar a violência, obter resistência pela disciplina, por formas de controle corporal e mental. Foram impostos à concentração, à oração e os rituais católicos¹⁷.

Naquele contexto, foram mantidas com os Paresi a assistência à saúde, odontologia, escola doméstica (cursos de costura, bordado, tricô e artes

¹⁷. PIVETA, Darci Luiz. **Processo de ocupação das dilatadas chapadas da Amazônia Meridional: Iranxe – educação etnicidade e desterritorialização**, 1993; Costa Filho, **Os Paresi: Sistemas econômicos**, 1994; Machado Maria Fátima Roberto, **Índios de Rondon. Rondon e as Linhas Telegráficas na visão dos sobreviventes Waimaré e Kaxiniti, Grupos Paresi**.1994.

domésticas), cursos de alfabetização, iniciação agrícola e artesanato para adultos. O casamento intertribal foi estimulado sem considerar as prescrições tradicionais de cada grupo.

No contexto pluriétnico que historicamente se configurou na região, caracterizado por relações conflituais, a sociedade indígena Paresi, para sobreviver, teve que fazer concessão à sociedade abrangente. Ainda assim não se curvou a certas imposições do exterior que caracterizassem a perda da cultura, especialmente quanto à concepção de mundo e aos aspectos fundamentais da esfera econômica, cosmologia, língua e sistema de parentesco tidos como elementos essenciais à constituição da subjetividade, da presença, da identidade étnica. Essa identidade vem sendo acionada pelos Paresi no sentido da resistência da luta pela autonomia marcada e legitimando diferenças.

De acordo com Brandão a identidade:

...pode ser um conjunto de representações (das relações interétnicas), mas vai muito além disso; é um complexo sistema que envolve e religiosidade, a política e outras variáveis que caracterizam grupos étnicos... (BRANDÃO, 1995, p.78).

O conceito de identidade étnica no meio indígena ganha força a partir da década de 1980 e se transforma em um conceito político importante, à medida que a FUNAI começa a colocar em dúvida a “indianidade” de certos grupos indígenas para propor sua emancipação da tutela do Estado. No contexto de violência étnica negar a identidade indígena de um grupo significa, sobretudo, negar-lhe sua proteção oficial e deixá-lo exposto à força e à negatividade e à violência da expropriação de suas terras. Sobre os estudos referendados pode-se afirmar que:

A identidade está marcada por traços substanciais com que o indivíduo se converta numa pessoa idêntica a si mesma, autêntica, dona de si mesma e com capacidade de autodeterminação. Identificar-se é apropriar-se da própria existência. A identidade cultural se configura desde o interior da própria cultura e em diálogo com as outras culturas (MARTINEZ E BURBANO, 1994, p.50).

Por trás do conceito de identidade acima citado, se acomoda o processo de interação social e de afirmação étnica. A preservação da identidade indígena não está somente constituída por aquilo que é possível recuperar-se do passado, mas, também, pela preservação do que se vai construindo.

Nas situações conflituais de contato a identidade étnica pode ser acionada para legitimar a dominação. Os colonizadores historicamente têm-se utilizado da identidade de “civilizados” para exercer opressão sobre grupos minoritários. A identidade etnocêntrica dominante traz em seu bojo a noção de povo superior, falseando a realidade e atribuindo-se o direito de usar a força, de roubar terras e de espoliar.

Na contramão do etnocentrismo, todavia, a identidade étnica é antes de tudo uma consciência da diferença, consciência do processo histórico particular, consciência de diversidade de valores, de percepções, de língua e linguagens diferenciadas e, sob o enfoque político, consciência do direito à diferença, do direito à cidadania.

Em visitas feitas na Funai, dialogou-se com os índios Paresi abordando o sistema de lideranças. Evidenciam que culturalmente não existe um sistema de chefia centralizado, cada unidade familiar tem um "dono de casa" potencial (hati-zekohacê) conforme redigiu o professor indígena (2006), que significa chefe verdadeiro administrador da vida social e econômica. Possuem um líder que coordena todas as aldeias. Para cada comemoração são escolhidos líderes assim como: líder da festa; líder da caça; líder da coleta etc. As lideranças são escolhidas entre eles, para manter a organização social e resolver os problemas na aldeia.

2.3 A QUESTÃO DA TERRA PARESI NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA

Um marco relevante que expressou a dominação das frentes de ocupação sobre a comunidade Paresi a partir do século XIX foi a invasão de suas terras tradicionais para a exploração de minérios. Por volta da década de 1870, iniciou-se outra frente de ocupação, desta feita para a extração da

seringa e da poaia. Nessas frentes extrativistas vegetais foram utilizados em grande escala a mão-de-obra indígena.

Estudos históricos e etnográficos da antropóloga Ramos Costa (1985), que abordam a cultura e o contato da sociedade Paresi no contexto das relações interétnicas, mostram que o habitante primitivo das terras que hoje constituem a área do município de Tangará da Serra era o povo indígena denominado pelos brancos de Paresi.

De acordo com a divisão administrativa oficial, originalmente essas terras integraram o município de Diamantino, posteriormente passaram a pertencer ao município da Barra do Bugres e a partir do dia 13 de maio de 1976 a Tangará da Serra.

Durante o século XIX, a região foi objeto de exploração extrativista com a movimentação de poaieiros e seringueiros. Como atividade extrativista itinerante e sazonal, a poaia não estimulou que se formassem aí povoações. Há registro da Comissão Rondon que a Aldeia Queimada serviu como uma base de apoio para as frentes de ocupação. No local teria sido instalada uma oficina com materiais de apoio e manutenção para a linha telegráfica.

O município de Tangará da Serra surgiu em 1976. Fica situado entre os meridianos 57°03'45 "longitude e 14°04'38" latitude, Sudoeste de Mato Grosso (IBGE) e os paralelos 14 e 15. E, localizando-se entre os divisores de águas das bacias do Prata e Amazônica.

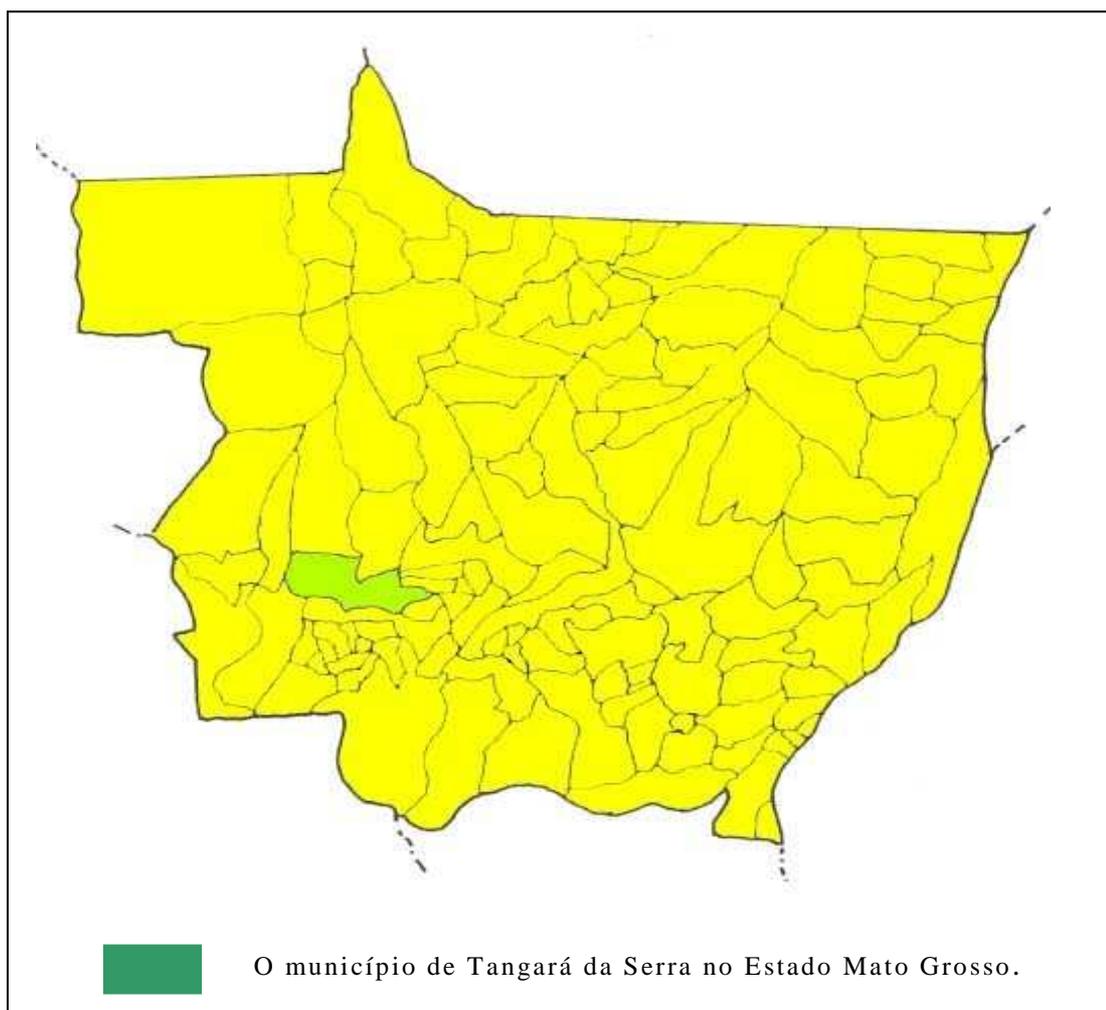
Atualmente, possui uma área de 10.217 Km², com uma população em torno de 62.204 habitantes (IBGE/ 2002). As precipitações pluviométricas são de 1.200 a 1.300 mm ao ano e as temperaturas médias são em torno de 23° C a 25° C, apresentando declínio pouco sensível aos meses de julho e agosto.

O município de Tangará da Serra limita-se com os seguintes municípios: ao norte com Sapezal e Campo Novo dos Pareci; ao Nordeste com Diamantino, Nova Marilândia, Santo Afonso; ao Leste com Denise; ao Sul com Nova Olímpia e Barra do Bugres; ao Sudeste com Pontes e Lacerda e ao Noroeste com Campos de Júlio.

A área indígena localizado no município é de 585.347,94 hectares e conta com 23 aldeias. Desse modo, grande parte da área do município é constituída pela Terra Indígena do Rio Formoso são: aldeias Formoso, Cachoeirinha, Jatobá, JM I e JMII ficam perto do Rio Formoso e a aldeia

Queimada fica a 35 Km. As aldeias instaladas em áreas do município de Tangará da Serra, segundo dados da FUNAI são: Estivadinho, Figueira, Cabeceira do Papagaio, Papagaio II, Taquarinha, Nova Esperança, Buriti, Zé Boliviano, Ilhiocê, Formoso, Batizá, Sacre Zero, Sacre Um, Zolomo, Manene, África, Rio Verde, Kotitiko, Manoroko, Queimada, Jatobá, Água Limpa, Juru - Pará.

Mapa do estado do Mato Grosso



Fonte: SEPLAN E INTERMAT adaptado por Ivone Inês Paiva

Tangará da Serra nos anos 60 a 70 recebeu um grande contingente populacional vindo de quase todos os Estados do Brasil. Com esses migrantes foram implantados várias áreas de cultivos agrícolas, algumas micro indústrias e comércios. As experiências que todos traziam deram um amplo desenvolvimento social, político e cultural do município.

A cidade de Tangará da Serra teve início na colonização da década de 60, quando para cá vieram os primeiros moradores. As dificuldades eram

inúmeras, desde a construção de moradias, até alimentação. Educação, por longos anos, foi postergada. As crianças não tinham acesso a escolas públicas de qualidade. Os professores que chegaram aqui eram pagos pela colonizadora "SITA" (Sociedade Imobiliária de Tupã para Agricultura), que colonizou Tangará da Serra - MT. Havia poucos professores e só se dedicaram ao ensino das crianças das séries iniciais: leitura, escrita e contagem.

Atraídos pela excelente condição do clima e solo de boa fertilidade, migrantes do Sul passaram a ocupar a região. Implantou-se o loteamento denominado Tangará da Serra, pelos empresários Joaquim Oléa e Wanderlei, fundadores da empresa S.I.T.A. - Sociedade Imobiliária Tupã para Agricultura.

Por meio da Lei Estadual, nº 3.687, de 13 de maio de 1976, o sonho da emancipação tornou-se realidade, elevando-se então o Distrito à condição de município. Surgia assim município de Tangará da Serra.

Em quatro décadas Tangará da Serra tornou-se um Pólo destacado de desenvolvimento. Possui traçado moderno, ruas e avenidas largas e pavimentadas. Tem um comércio ativo e diversificado, dispõe de um setor produtivo dinâmico; a predominância é das atividades agropecuárias, sendo hoje reconhecidamente, um dos municípios de maior crescimento do Estado.

O município está catalogando os pontos turísticos para investimento no setor. Alguns exemplos de pontos turísticos são: Cachoeira Queima-Pé, Cachoeira Salto das Nuvens, Cachoeira Salto Maciel, Bosque Municipal Ildo Ferreira Coutinho, Rio Sepotuba (para pesca), Pesqueiro Piracema, Estância Primavera (divisa de Tangará da Serra com Nova Olímpia). Atualmente estão investindo também na exploração turística do eco-sistema na área indígena, atraindo cada vez mais turistas para a cidade, para desfrutar das belezas naturais. Com isso estão invadindo as terras e as cachoeiras nas áreas indígenas com impactos ecológicos, econômicos, sociais e culturais sobre a população Paresi.

O município de Tangará da Serra continua atraindo migrantes. Além de terras férteis e da economia dinâmica o município possui uma das melhores fontes de abastecimento de água da região.

No setor educacional, Tangará da Serra conta com várias escolas municipais, estaduais e particulares que atendem a demanda estudantil na zona rural e urbana.

Com a ocupação promovida pelo aglomerado urbano intensificou-se o processo de expropriação de terras ocupadas tradicionalmente por indígenas de iniciado nos idos do século XVIII. Esse processo de invasão e expulsão vem acontecendo até os dias atuais, agora capitaneado pelas frentes agropecuárias, especialmente pelo cultivo extensivo da soja.

Devido a essas características, será fácil perceber que a questão da ocupação do território paresi representa um dos principais pontos de conflito com as frentes de ocupação.

Não têm sido raras as tentativas de ocupação irregular de parcelas dos territórios pelos empreendimentos do entorno, nem tampouco o aliciamento de lideranças com vistas à disponibilização do território para arrendamentos de terras.

Essa relação expressa por um conflito latente e não declarado, irá marcar também a presença dos estudantes indígenas nas escolas da cidade. Se por um lado essa presença evidencia a tentativa dos índios acessarem a novos conhecimentos, por outro, denuncia um inexorável processo de imposição econômica e cultural sobre o seu modo de vida autóctone.

É nesse contexto que iremos discutir a presença de estudantes indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS PARESI

3.1 AS ESCOLAS NAS ALDEIAS

Conforme dados levantados junto a Unidade Gestora da FUNAI de Cuiabá sob nº: 194028, atualmente em Mato Grosso vivem cerca de 30.000 índios de 38 diferentes etnias, nas mais diversas situações de contato com a sociedade envolvente. Esses povos possuem diferentes histórias, diferentes culturas e tem em comum a experiência da relação de contato e das suas conseqüências de contaminação e destruição. Esses povos são atendidos por diferentes agências e têm diferentes compreensões da missão institucional da escola. Levando em conta esse quadro e os direitos específicos de cidadania do índio, no que diz respeito à educação escolar, seria dever do Estado a viabilização de 38 programas diferenciados, específicos, bilíngües e interculturais e de tantos subprogramas quantos forem necessários para atender às diversas realidades, no interior de uma mesma etnia. Mendonça e Vanucci (1997) afirmam que “tais exigências esbarram na ineficiência do Estado em responder adequadamente às suas obrigações. E o Estado não cumpre e não está apto a cumprir as determinações referentes à educação escolar indígena pela sua complexidade” (MENDONÇA e VANUCCI, 1997, p.91).

A escola para o estudante índio torna-se uma realidade no dia-a-dia, um assunto novo, uma experiência desafiadora, lugar onde se formula e se reformulam sentidos, transformando valores de toda uma etnia milenar, pela introdução de novas e diferentes concepções pedagógicas.

A escola na vida do estudante índio tem um papel político, ela em si é um local de contradições e de aprendizagens. Nela atuam forças que podem ser mobilizadas para alterar dentro das limitações da escola, dar contribuição

à mudança. Por outro lado, a escola urbana não atende apenas aos filhos das classes dominantes, mas a um conjunto de indivíduos de diferentes classes, empenhados na busca do saber. Os estudantes índios encontram nas escolas das cidades outros estudantes que também lutam contra a exclusão. É bom lembrar que esses estudantes pertencentes a outros grupos culturais socialmente excluídos, também estão sujeitos a uma aprendizagem processual nas escolas urbanas.

Com a possibilidade de formação de seus próprios professores, os Paresi estão redefinindo o valor e o lugar da escola na sua sociedade.

Das 23 aldeias existentes no município de Tangará da Serra, 08 contam com escolas municipais. De acordo com levantamento de Souza (1997), essas escolas são:

- Escola Municipal Aldeia Queimada, na Aldeia Queimada;
- Escola Municipal Cabeceira do Osso, na Aldeia Cabeceira do Osso;
- Escola Municipal Zozoiterô, na Aldeia Rio Verde;
- Escola Municipal Kotítiko, na Aldeia Kotítiko;
- Escola Municipal Iliocê, na Aldeia Iliocê;
- Escola Municipal Sacre I, na Aldeia Sacre I;
- Escola Municipal Felicidade, na Aldeia Manene;
- Escola Municipal Formoso, na Aldeia Formoso.

Antes das escolas municipais serem criadas, existiam outras escolas entre os Paresi. Segundo Cabixi (2002), as primeiras escolas foram as do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (S.P.I.L.T.N) conhecidas como as “escolas de Rondon”. Rondon construiu duas escolas-internato¹⁸ nas terras Paresi, uma delas em Ponte de Pedra, (território mítico, considerado lugar sagrado de origem, atualmente em terras pertencentes a fazendeiros) e a outra em Utiriati. Essas escolas foram fechadas no final dos anos de 1920.

No início dos anos de 1940 a Companhia de Jesus, transferiu-se para região e ocupou parte das estruturas abandonadas pelo S.P.I.L.T.N. Em

¹⁸ - “As escolas ofereciam, aulas de corte e costura, ginástica e música, com professores vindos da Capital da República. Inclusive formou uma banda composta apenas por índios que se apresentou no Rio de Janeiro. O projeto de Educação escolar de Rondon visava, além de formar os índios para o trabalho nas linhas, inseri-los como mão-de-obra barata na economia regional” (CABIXI, Ed. Pública, 1998, p.117).

Utiariti fundou-se uma escola-internato que funcionou até 1973. Os jesuítas “recebiam” crianças órfãs e atraíam outras para educação religiosa, saberes escolares, conhecimentos básicos para integração na civilização brasileira.

Numa seqüência cronológica, após as Escolas de Rondon surgiram escolas confessionais de entidades religiosas, posteriormente substituídas por Escolas Rurais, do Distrito de Tangará da Serra, município de Barra do Bugres.

As primeiras escolas municipais de Tangará da Serra foram criadas e construídas em 1987 nas aldeias: Formoso, Cabeceira do Osso e Kotítiko.

Segundo informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC de Tangará da Serra¹⁹, desde o ano de 1994, as aldeias estão reivindicando atendimentos nas escolas indígenas e continuam fazendo até hoje. Dentre as dificuldades para construção e manutenção de escolas nas aldeias, a Prefeitura aponta o número reduzido de estudantes, baixo índices de rendimento, tornando-se oneroso manter um professor para atender dentre dois e cinco estudantes de diferentes séries em uma escola. Nas aldeias Queimada e Rio Verde há um descompasso entre o número de crianças e adolescentes em idade escolar e o número de estudantes matriculados. A maioria das crianças desiste nas séries iniciais, o que configura um indicador de inadequação do projeto pedagógico de educação escolar, colocando a necessidade de analisá-lo criticamente à luz da Constituição Nacional e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que garantem aos índios uma educação diferenciada. Há uma diferença muito grande entre os números de matrículas na primeira série e o número dos que efetivamente se matriculam na quarta série, tendência que reproduz o cenário nacional.

Em determinadas aldeias se matriculam de 30 a 50 estudantes na primeira série e desses concluem a quarta série em torno de três a oito estudantes (FUNAI/2000). Como ressaltai anteriormente, essa tendência excludente segue o padrão nacional da educação escolar do ensino fundamental, mas torna-se mais radical na escola indígena, conforme mostram esses dados. Os professores das escolas das aldeias são índios que participaram do projeto Tucum e recentemente se formaram, outros estão

¹⁹ Todos os dados foram coletados pela SEMEC, nas Escolas Municipais de aldeias indígenas.

cursando o 3º Grau Indígena na Barra do Bugres. Alguns professores ainda não terminaram o ensino fundamental.

Nas escolas existentes nas aldeias do sub-grupo Kozarini que vive no município de Tangará da Serra, os pais e as comunidades não querem que o professor ensine na língua materna e ameaçam tirar os filhos da escola se a língua Portuguesa não for prioridade. Já na escola Bacaval, no município de Campo Novo do Parecis, vive parte dos Waimare, dos quais alguns foram levados a abandonar a língua materna na escola de Utiariti, porque nela a língua corrente era o português. O resgate e o ensino da língua Paresi aos mais jovens vêm caracterizando a ação do professor e daquela escola²⁰.

Os professores das escolas das aldeias, de modo geral, buscam responder às expectativas dos pais dos estudantes e da comunidade, ainda que em alguns momentos não concordem. A escola recebe novos significados, novas funções, ao respeitar a decisão da comunidade.

A escola instrumentaliza, educa os estudantes no sentido da aquisição de conhecimentos teórico-práticos e tecnológicos, frente as recentes necessidades que, com a globalização vão crescendo. Dentro da infinidade de outros conhecimentos acumulados, ela busca entender e ser parte da realidade da aldeia em relação com a cidade.

Os professores das escolas nas aldeias são índios. Durante o ano letivo os trabalhos são supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação. Algumas vezes são oferecidos cursos de capacitação, assim como técnicas de alfabetização, planejamento, currículo, metodologia de ensino e avaliação. Estes cursos acontecem na cidade atendendo a professores índios e não-índios. Neste caso:

... a Secretaria falha, porque a educação indígena é uma educação diferenciada pela prática educacional dos educadores índios, também falhos no atendimento estruturais das escolas das aldeias, porque são abandonadas, e apenas uma ou duas vezes por ano são visitados pela equipe da secretaria (Prof. Paresi).

A SEMEC faz levantamento de dados pedagógicos, colhe informações relativas às instalações, ao mobiliário e ao espaço físico. Todavia, os pedidos

²⁰ Depoimento de uma professora da Aldeia Bacaval.

encaminhados pelas escolas solicitando materiais escolares, merenda, livros didáticos etc., dificilmente são atendidos por inteiro. Para complementar a falta dos materiais e outras necessidades, os professores das aldeias recorrem à FUNAI. Mas é principalmente por meio das duas Associações: Halitinã no Rio Verde e Wáimare, no Rio Papagaio que cobram o pedágio para atender os dois sub-grupos: Kozarini e Wáimare, que compram o pedágio em forma de rodízio das aldeias que compõe os dois sub-grupos. O centro político administrativo das duas Associações fica na Aldeia Kotítiko.

O pedágio foi criado em 1998, numa estrada que corta a aldeia Seringal e que liga os municípios de Campo Novo do Parecis e Sapezal. No Rio Verde para os motoristas que transitam em direção a Sapezal a cobrança é feita pela Associação Halitinã. No Papagaio a cobrança do pedágio é feito pela Associação Wáimare dos motoristas que voltam de Sapezal para Campo Novo do Parecis ou outros municípios. No local da cobrança os índios colocaram uma corrente com guarita e cobradores índios, que arrecadam dinheiro para manter alguns projetos. O dinheiro arrecadado é destinado para agricultura, saúde, educação escolar para suprimir as necessidades básicas dos índios. Na agricultura os índios investem dinheiro na compra de sementes e adubos para cultivar as roças produzindo alimentos para o povo Kozarini e Wáimare. Na saúde investem recursos nas situações que o Sistema Único da Saúde não atende e na compra de remédios. Na educação escolar o dinheiro é investido em material didático dos estudantes indígenas e nas escolas das aldeias, pelas vezes que a SEMEC não supra o necessário. O pedágio é cobrado de todos os veículos que transitam por aquele trecho do território indígena. Os carros de passeio pagam um preço menor do que os caminhões, e as carretas pagam um preço maior.

3.2 ESTUDANTES PARESI SAEM DAS ALDEIAS PARA ESTUDAR NA CIDADE

A educação escolar indígena não se restringe apenas às questões anteriormente apontadas, mas envolvem outras problemáticas. Uma delas trata da escolarização de índios em escolas públicas urbanas.

O deslocamento do índio da aldeia para cidade não é um fenômeno recente. Depoimentos colhidos e outros registros deixam clara a antiga procura por educação escolar em escolas da cidade.

A mídia escrita, falada e televisiva tem veiculado a imagem de índios em diferentes contextos e situações e sob diferentes enfoques. Essas matérias muitas vezes trazem referências a sua escolaridade, e a procura em todo o país por escolas urbanas.

Em textos dos livros didáticos de história (Roberto Martins e Nelson Piletti, 2000) pode-se apreender a experiência vivida pelos povos indígenas como uma história de exclusão, discriminação e dominação²¹.

Ao colocar a questão indígena em destaque no texto da Constituição, garantiu-se o direito de exercer a cidadania e por conseqüência o direito de se organizar e reivindicar de forma concreta e objetiva. Abriram-se possibilidades e apontaram-se direções.

O reconhecimento dos direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas é importante para o crescimento dos povos indígenas, não apenas para a consolidação da cidadania política, mas também para assegurar direitos expressos pela posse da terra e o acesso à educação formal.

A importância da nova LDB manifesta-se nas discussões sobre como organizar ou em o que propor para atender aos anseios das diferentes comunidades indígenas, especialmente pelo papel desempenhado pelas organizações indígenas, suas assessorias, indigenistas e demais apoiadores.

Saviani ao comentar sobre a LDB (1996), trata do ensino de história do Brasil nas diversas escolas, salientando que a educação escolar deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia. Cortês (2002), no artigo "*Movimentos indígenas e formação de professores: nos intercâmbios os fios da cooperação*" mostra o reconhecimento das críticas formuladas aos textos e materiais didáticos e o novo tratamento da diversidade cultural no ensino da história da formação sócio-cultural no Brasil, sendo que estas questões perpassam todas as áreas do conhecimento no interior das ações educativas. Em livros didáticos de literatura e língua

²¹ Sobre o assunto verificar Elisabeth Madureira Siqueira (1996), Luiza Volpato (1985), Maria de Lourdes Bandeira (1995).

portuguesa (Moura, 2000) constantemente são encontradas frases sobre o índio estudando fora da sua comunidade materna.

Como já frisei acima, estudantes de diversas etnias vivem em cidades de todos os estados brasileiros. Em Mato Grosso, esse movimento da aldeia para a cidade tornou-se mais visível com a expansão da fronteira econômica verificada após o período dos governos militares.

A cidade que os Paresi conheceram nos anos 60, segundo Souza (1997, p.75) “era apenas um pequeno amontoado de casas, sem nenhuma infraestrutura, como água, esgoto, luz e telefone”. Nos anos 70, migrantes vindos principalmente da região Sul do país, e o movimento migratório dentro do próprio estado, aceleraram o crescimento da cidade.

Em 1976 os índios Paresi começaram a freqüentar o comércio local com maior intensidade. Um funcionário da Prefeitura registrou nos seus arquivos que “havia por parte da administração municipal, uma política de aproximação com os Paresi que eram convidados a participar das comemorações, inaugurações e outras festividades alusivas ao município”. Com esta aproximação os índios começaram a ter uma sintonia com os políticos daquela época.

No final da década de 70, em viagens para fazer compras, ou para vender artesanato, receber aposentadoria no Banco, fazer tratamento médico, os Paresi estabeleceram os primeiros contatos com os moradores da cidade (RAMOS COSTA, 1985, p.325).

Apoiando-se em registros por ela consultados, Ramos Costa revela que os missionários protestantes serviram como ponto de apoio, como mediação entre aldeia e cidade. Para melhorar as pequenas estadias eles utilizavam um alojamento na Igreja Batista local. Ramos Costa (1985, p.328), conta que “Dona Angelina Ezokerocê Parecis, foi a primeira a fixar a residência na cidade de Tangará da Serra, em 1980. Os demais só chegaram depois da instalação da Administração da FUNAI, ainda na década 80”.

Esses índios originários de famílias que já haviam deixado as aldeias em diferentes situações, foram acumulando períodos de migração e permanência nas cidades em diferentes situações. Alguns, inclusive, estão ligados aos órgãos tutores por vínculos empregatícios.

Outros relatos de índios entrevistados na sede da FUNAI nº: 194086 em Tangará da Serra dão conta que “*nos anos 90, famílias indígenas procuraram a cidade com intenção de garantir a continuidade do estudo dos filhos*” (Cf. depoimento de Cabixi, 2002).

Havia – e ainda há - uma grande discussão em torno das parcerias a serem firmadas entre índios e setores da sociedade local como forma de “garantir o futuro dos nossos filhos”. As parcerias têm produzido novas e diferentes formas de se relacionar com a cidade e de se pensar o futuro dos filhos. Há nas aldeias muitas famílias que sonham com uma casa na cidade para poderem manter os filhos nas escolas urbanas (Cf. Cabixi, 1984, p.119).

Mesmo os estudantes Paresi que ainda estão nas aldeias, têm interesse na continuidade dos estudos na cidade, por entenderem que a continuidade de educação escolar em contexto urbano influi diretamente no futuro dos índios Paresi.

Em Cuiabá, existem muitas famílias Paresi, Bakairi, Bororo entre outras, que ali vivem e trabalham. A presença de famílias índias na cidade traz como consequência a procura de escolaridade para as crianças. As famílias matriculam seus filhos em diferentes escolas da cidade e elas vivenciam - solitariamente - o desafio de enfrentar uma educação monoculturalista em que eles inexistem.

Atualmente, em Tangará da Serra, há um número considerável de famílias Paresi morando na cidade. Mas, na verdade, essas famílias circulam entre a aldeia e a cidade.

Há famílias que procuram se comunicar em português com os filhos, com o objetivo de facilitar a conversação quando eles forem estudar na cidade. Conforme aluna Paresi: “*Minha mãe conversa em Português comigo que é “pra acostumá”*” (Mãe e aluna Kozarini da aldeia Rio Verde).

O direito à cidadania, implica em reconhecimento da diferença. No caso da escola, esse direito se expressa no acesso a uma educação intercultural.

No campo da educação, concebida como prática social, como prática cultural, a interculturalidade emerge como paradigma da educação diferenciada. O processo de comunicação intercultural está ligado com a interculturalidade

com interação simbólica que inclui indivíduos e grupos que possuem diferenças culturais reconhecidas nas percepções e formas de conduta que de uma ou de outra maneira buscam o resultado do encontro (APPLE, 1997, p.29).

A educação intercultural vem sendo proposta como forma de resolução do problema da educação democrática em sociedades plurais.

A interculturalidade postula o diálogo entre culturas como pressuposto da prática pedagógica, orientada no sentido intercomunicativo entre relações lógicas já conhecidas de e outras relações lógicas presentificadas na cultura do outro (BANDEIRA, 1995, Vol. IV, p.31).

Em relação a interculturalidade, a educação indígena formal e informal passa por um processo de adaptação e mudança, porque os índios passam períodos dentro da cidade e outros nas aldeias. Diante das circunstâncias do contexto plural, os índios tentam manter um diálogo entre as culturas com que se relacionam de diferentes modos, buscando assegurar o seu direito à cidadania.

Pode-se dizer que na educação escolar há uma tendência ao monoculturalismo, como afirma Tomaz Silva:

Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (TOMAZ SILVA, 1995, p.182).

A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça ao mesmo tempo em que oculta a relação que a cultura escolar mantém com a cultura dominante. A questão está em saber em que medida pode-se contrapor a esta cultura dominante e transformar numa instituição aberta ao multiculturalismo.

Os estudantes indígenas estão em contato diário com cultura dominante na escola e na sociedade. Ainda que o espaço da diversidade está definido formalmente, na prática ele é muito restrito no cotidiano das escolas do “branco”. Sem ter outra alternativa, os estudantes indígenas são compelidos a aceitar essa dominação e a se submeter às intimações da vida urbana.

A maioria dos indígenas que se dirige para as cidades o faz movida pela necessidade de atender às demandas de ordem prática como de compras, consultas médicas, venda de artesanato, recebimento de aposentadoria, etc. Nesse ir e vir entre a aldeia e a cidade, são atraídos pela vida urbana e com o passar do tempo tecem vínculos mais permanente e até passam a morar na cidade como qualquer outro cidadão.

As crianças e jovens que acompanham os pais, por seu turno, passam a conhecer novos colegas na cidade e a frequentar a escola urbana.

Os estudantes Paresi, foco deste estudo, têm residência permanente nas aldeias, mas passam períodos na cidade com o objetivo de estudar. Muitos moram em grupos numa casa de apoio aos estudantes índios. Normalmente eles têm moradia fixa por um ou dois anos, conforme as condições de pagamento dos aluguéis das casas.

Dentre as escolas urbanas, atualmente a Escola Estadual “29 de Novembro” é a que possui o maior número de matrículas de estudantes Paresi. Essa escola é considerada como uma das mais importantes pela sua localização central em Tangará da Serra. A clientela caracteriza-se por ser majoritariamente constituída de estudantes da classe média baixa, vindos de diversos bairros da cidade. De acordo com opinião difundida no meio educacional local, essa escola possui um corpo docente preocupado em proporcionar uma formação educacional de qualidade.

Outra escola que possui em seus quadros estudantes indígenas é a Escola Estadual "Vereador Bento Muniz", localizada na periferia da cidade, perto do residencial Tarumã ou Cohab, conjunto habitacional de casas populares, construídas com recursos do Estado. Alguns grupos domésticos indígenas moram em casas daquele conjunto habitacional e outros moram nas proximidades, o que explica a concentração de matrículas de índios naquela escola (Souza, 1997, p.123).

A Escola Estadual "Emanuel Pinheiro" está localizada no centro da cidade de Tangará da Serra. Também atende estudantes Paresi. É uma das escolas mais antigas. Sua clientela é composta por estudantes do ensino fundamental de classe média e das classes populares. Funciona em período diurno e noturno e é considerada uma boa escola, pois conta com um grupo de professores tido como de ótima qualidade no meio educacional local.

A Escola Estadual 13 de Maio, localizada no centro da cidade, possui estudantes vindos de todos os bairros da cidade. Nela também há estudantes Paresi matriculados no ensino fundamental e médio.

A Escola Estadual de Suplência Antônio Casagrande, quase no Centro da cidade, possuiu estudantes de faixa etárias heterogêneas em quase todas as séries. Também vem recebendo matrículas de alguns estudantes Paresi.

Consultas feitas nas quatro escolas municipais de ensino fundamental da cidade revelaram que todas possuem estudantes Paresi egressos de escolas municipais localizadas nas aldeias.

Os dados da pesquisa realizada no ano de 1998 evidenciaram a presença de 31 estudantes Paresi em um universo total de 11.120 estudantes matriculados no município, correspondendo em torno de 0,28% dos estudantes matriculados nas escolas urbanas de Tangará da Serra.

Deve-se ressaltar que em 1999 matricularam-se 35 estudantes Paresi nas escolas urbanas, o que corresponde a 0,30% do total dos estudantes matriculados, sendo que o total de estudantes do município ascendeu em relação ao ano anterior e naquele ano somou 11.670 matrículas.

Segundo dados coletados no ano de 2000 foram matriculados 12.750 estudantes, dos quais 42 estudantes Paresi, o que equivale 0,33% de todos os estudantes. Estes estudantes estão estudando em várias escolas da cidade, no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

A metodologia adotada na pesquisa e o seu desenvolvimento podem ser descritos através dos procedimentos abaixo destacados.

Visita de reconhecimento nas escolas para observar a existência ou não de estudantes Paresi. Nessas visitas foram realizadas observações em sala de aula e conversas preliminares com os professores. Essas visitas preliminares também serviram para identificar colegas professores que trabalhavam nas escolas. O fato de também ser professor em Tangará da Serra deste o ano de 1991, facilitou o contato e a minha inserção nas escolas. Nesse período fiquei conhecendo também a estrutura física das escolas e as condições de trabalho da dos seus profissionais.

Num segundo momento iniciei uma pesquisa documental nas escolas, priorizando os registros escolares como fontes de identificação da presença de estudantes Paresi. Essa identificação foi facilitada através dos patronímicos,

uma vez que os nomes e sobrenomes dos estudantes Paresi são de origem lingüística diferenciada. Em seguida conferi as características étnicas desses estudantes com o auxílio do secretário da escola.

Utilizando o critério de maior concentração de estudantes, selecionei a escola e continuei a pesquisa documental dos registros escolares, agora já buscando acessar o projeto político pedagógico e outros documentos. Iniciei também o levantamento do rendimento escolar (notas) dos estudantes para verificar se havia alguma discrepância entre as notas dos estudantes Paresi e dos demais estudantes. Os dados, todavia, demonstraram não haver nenhuma diferença significativa.

Num terceiro momento, iniciei a pesquisa de campo propriamente dita, utilizando várias estratégias de coleta de dados. Entre as que se demonstraram mais ricas destaco a observação participante e os diários dos estudantes da 5ª e 7ª séries. A observação participante se desenvolveu nos vários espaços da escola: na entrada, nos pátios, nas filas, na merenda, nas salas de aula, cozinha, onde permaneci hora olhando e ouvindo, hora conversando informalmente, hora participando de alguma atividade.

A entrada na sala de aula se deu paulatinamente, à medida que a minha presença já não causava estranheza. Contei com a colaboração de colegas professores que não só permitiram a minha presença em sala de aula, como também colaboram no processo investigatório. É importante ressaltar que os colegas professores de Língua Portuguesa contribuíram de forma essencial para utilização da estratégia de diários de campo.

Durante ou após a observação diária, fazia anotações no caderno de campo. Essas anotações registravam rotinas, atividades, práticas, atitudes observadas como também lembretes para orientar, posteriormente, os roteiros de entrevistas.

A técnica do diário de estudantes foi utilizada em duas salas de aula, uma turma da 7ª série, matutina, com ótimos resultados, e uma 5ª série noturna, em que os resultados não foram tão satisfatórios, pois houve pouca resposta por parte dos estudantes. A técnica consistiu em estimular, com a participação do professor de Língua Portuguesa, a produção, por cada estudante de um diário registrando acontecimentos, afazeres, impressões, emoções do dia-a-dia.

A turma do matutino rendeu mais porque certamente foi mais sensível à motivação. A professora de Língua Portuguesa, tendo formação no curso de Licenciatura Plena em Letras, é efetiva na escola, com muitos anos de experiência de sala de aula, conseguiu estimular bem os estudantes, motivando-os a iniciar e a continuar o trabalho. Na turma do noturno, a professora de Língua Portuguesa é acadêmica do segundo ano do Curso de Letras, é interina e esse é o terceiro ano de trabalho em sala de aula. Além de tudo isso, na turma do noturno os estudantes trabalham durante o dia, chegam à escola cansados. A maioria dizia esquecer de fazer o diário e uns falaram que escreviam os acontecimentos no caderno, no fim de semana.

Outra estratégia utilizada foi a da entrevista com os atores da escola. Para balizar as entrevistas elaborei roteiros flexíveis de caráter meramente motivador de falas, de narrativas. Foram elaborados quatro roteiros: um roteiro de entrevista para o diretor, um roteiro de entrevista para professores, roteiro de entrevista do pessoal de apoio administrativo/funcionários da escola e dois roteiros de entrevistas de estudantes índios e não índios. Esses roteiros foram testados numa outra escola e feitos os ajustes. Em seguida realizei as entrevistas gravadas em fita cassete. Após a transcrição, os resultados foram discutidos e analisados de modo a identificar e aprofundar novas questões que se configuram no contexto das entrevistas: As entrevistas com os estudantes índios se tornaram mais ricas após a leitura dos seus diários, pois eles permitiram vislumbrar aspectos encobertos no cotidiano escolar.

Realizei visitas à FUNAI, às associações e às casas dos estudantes índios. Entrevistei lideranças, pais de estudantes e funcionário da casa dos estudantes.

Observei, ao longo de um ano, as comemorações e festas realizadas na escola, a preparação e participação da escola em festas da cidade. Os dados coletados na observação participante desses eventos foram muito importantes, na medida em que forneceram um espelho que refletia as contradições entre discurso e prática. No interior da escola é possível apreender um esforço intermitente de visibilidade do estudante índio. Quando, porém a escola se projeta para fora, no contexto sócio cultural da cidade, o índio que ela mostra é um ser estereotipado.

O registro fotográfico foi também uma estratégia de grande importância para a aproximação dos estudantes. As fotografias por motivos diversos, não assumem um caráter sistemático, restringindo-se à escola. Com as fotos buscou-se propor uma leitura do espaço e do estudante Paresi dentro do contexto dessa escola conforme anexo I.

A pesquisa realizada se caracteriza, portanto, como pesquisa qualitativa que pode ser identificada como pesquisa de cunho etnográfico.

Marli André (1995), entende que um trabalho de pesquisa em Educação pode ser caracterizado como etnográfico quando ele utiliza técnicas associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p.28).

Na pesquisa etnográfica o processo assume importância central, pois confere maior relevância ao acontecimento buscando compreender o significado do que está ocorrendo para os atores envolvidos no acontecimento. O pesquisador se esforça em captar a visão que esses atores têm de si mesmos, como vêem o mundo e as experiências do dia-a-dia.

Por isso mesmo o trabalho de campo é indispensável numa pesquisa etnográfica. É estando naquele lugar, naquele tempo, com aquelas pessoas que delas se aproximam e com elas interagem, podendo participar dos eventos, dos acontecimentos e observar comportamentos, atitudes, gestos em situação.

Roberto Cardoso de Oliveira (1998), adverte, todavia, que a boa qualidade da pesquisa de campo, da observação de campo, está intimamente associada ao que chama domesticação teórica do olhar. Antes de ir para o campo é necessário que o pesquisador tenha construído um referencial teórico consistente. No caso específico deste trabalho, antes de iniciar o trabalho de campo investigar sobre educação indígena e compor um esquema teórico de abordagem da diversidade étnico cultural característica dos estudantes índios,

foco de investigação e da visão que a escola que os recebe tem dessa diversidade e como lida com ela.

3.3 UMA ESCOLA COMO FOCO DE PESQUISA

A escola eleita como foco da pesquisa de campo foi a Escola Estadual “Emanuel Pinheiro”, localizada à rua Manuel Dionísio Sobrinho, número 767, no centro de Tangará da Serra, telefone: (065)3267030. A escola foi fundada em 1964 como uma Escola Rural Mista. Em 1970 foi denominada de Grupo Escolar e só em 1975 passou a ser chamada de Escola Estadual Emanuel Pinheiro. No ano de 1999, quando iniciei a pesquisa, tinha 473 estudantes matriculados no ensino fundamental, distribuídos em sete salas de aula, no matutino: três turmas na quinta série, duas turmas na sexta série, e uma turma na sétima e na oitava série; no vespertino: uma turma na primeira até a quarta série e uma turma no pré-escolar; no noturno: uma turma na quinta a sétima série e duas turmas na oitava série.

O corpo docente é composto por 22 professores, sendo 20 efetivos, dois contratados, dos quais doze tem pós-graduação, oito professores com licenciatura plena e dois com habilitação em magistério.

A secretaria é administrada por uma secretária efetiva que coordena toda a parte escriturária da escola. O diretor assume um papel de mediar e orientar as atividades em direção às diretrizes, em conjunto com os dois coordenadores.

A portaria da escola é atendida por quatro guardas que cumprem um papel de suma importância, porque eles são orientados pela direção da escola em cuidar e zelar pela escola e controlar a entrada de pessoas estranhas, sempre pedindo informações sobre o que desejam dentro da escola, garantindo – com isso – uma certa margem de segurança.

A escola possui um amplo espaço e uma quadra para as crianças se divertirem durante os intervalos e também utilizadas nas aulas de educação física. A biblioteca da escola possui um pequeno acervo bibliográfico para atender às pesquisas solicitadas pelos professores aos estudantes.

A sala de vídeo é muito usada pelos professores, como meio pedagógico, principalmente para assistir fitas de vídeo ou filmes referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O jardim da escola é cuidado pelas professoras e quatro zeladoras, que além do jardim elas também fazem limpeza e merenda.

Como já ressaltai anteriormente, a escolha dessa escola deveu-se às seguintes circunstâncias: de acordo com um levantamento preliminar realizado em 1999 (ano em que a pesquisa de campo foi iniciada), era a que possuía maior contingente de estudantes índios matriculados. A pesquisa começou conforme, com uma visita à escola para contatos com o diretor e coordenadores. Obtida permissão do diretor e aceitação da pesquisa pelos professores e funcionários, iniciei a investigação com uma pesquisa documental na secretaria da escola, verificando as listas de estudantes matriculados para identificar estudantes índios e em seguida consultar as pastas de registro escolar. Coletei vários dados sobre estudantes índios nessas pastas. Algumas pastas apresentavam falta de documentos, assim como: transferência, certidão de nascimento, ficha de matrícula, etc. O passo seguinte consistiu em conversar com os professores sobre a escola; sobre os estudantes em geral, os estudantes índios em particular; sobre relações estudante x professor, estudante x estudante, professor x estudante e professor x professor.

As conversas, iniciadas de modo informal, se davam antes do início das aulas, no recreio e após o término das aulas. Aos poucos minha presença na escola foi sendo absorvida e incorporada como um professor que estava fazendo uma pesquisa. Pude então compartilhar do cotidiano da escola e desenvolver uma observação participante bastante enriquecedora.

As entrevistas com os professores ocorreram gradativamente conforme o tempo disponível na escola. Os estudantes não índios e estudantes índios eram entrevistados fora do horário de aula e às vezes dentro do período de aulas. Foram feitas observações na sala de aula em que estudantes índios estavam estudando. Essa observação direta permitiu colher dados interessantes, como por exemplo: a postura e comportamento do estudante índio, pela seriedade com que assumem os estudos são espelho para os outros

estudantes; dificuldades / facilidades de aprendizagem; participação na sala de aula; interatividade estudantes índios / estudantes não índios.

Nas entrevistas os estudantes índios afirmam que se sentiram à vontade nos primeiros dias de aula na cidade. Só dois assumiram que estranharam a escola da cidade e falaram que se: "sentiram perdidos na sala de aula e na escola".

A negação do estranhamento, contudo, era de caráter meramente formal, pois quando se sentiram mais à vontade disseram que acharam difícil se adaptar. Tiveram e tem dificuldades nas disciplinas na escola da cidade e sentiam uma grande diferença no processo de ensino – aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e em algumas matérias teóricas. Sobre essa dificuldade, também observada pelos professores sob outra ótica. Uma professora disse: "A alfabetização nas aulas é muito precária. Eles possuem uma dificuldade de escrita muito grande". Referia-se à alfabetização na escola da aldeia, vista como desigual em relação às escolas urbanas.

Os estudantes índios falaram com certa tristeza sobre os primeiros dias de aula, na cidade. Os estudantes "brancos" ficaram observando com desconfiança porque eram índios, por isso encarados como diferentes. Para os "brancos" era uma novidade, muitos demonstraram uma visão etnocêntrica e alguns poucos, depois de estimulados é que se mostraram interessados, perguntando acerca das aldeias, da tribo e do próprio estudante, sobre o que ele faz em casa.

No interior das salas de aula é muito raro que o professor e os estudantes cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de povos indígenas. Nem nas matérias curriculares, nem na própria decoração das escolas, existe qualquer coisa com a qual as crianças dessa etnia possam se identificar a não ser no "Dia do Índio". No meio escolar, como no meio da nossa sociedade suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados. Observou-se que na escola alguns estudantes índios são como um estigma, algo que é necessário ocultar, ou pelo menos, não promover.

É preciso ter uma política educacional calcada na Lei de Diretrizes e Base da Educação, no que concerne à educação diferenciada, que assegure aos

municípios com população indígena um programa especial de formação continuada, com apoio a dar visibilidade e voz a essas culturas negadas, no discurso e na prática pedagógica, pois elas não podem ficar reduzidas a lições ou unidades didáticas pontuais e incidentes. Para tanto é fundamental preparar os professores para que tenham conhecimentos e metodologia adequados para trabalhar todas as questões que a diversidade étnica coloca em nível prático, ideológico e teórico.

Nos diversos contatos que tive com a escola a falta dessa formação e de uma orientação político-pedagógica para lidar com a questão de índio em sala de aula ficaram claras, principalmente em relação ao projeto político pedagógico. Existe um currículo comum a todos os estudantes. O estudante índio é escolarizado como se fizesse parte da sociedade “branca”, e como se essa sociedade fosse monocultural no espaço e no tempo. Ao entrar nas salas de aula para uma observação participante, percebe-se a importância conferida ao conteúdo curricular, ao saber que ele valoriza, sem se questionar se esse ensino interessa a todos os estudantes, se esses saberes constituem algo importante para suas vidas.

Não se observou na escola uma consciência pedagógica de que atende etnias diferentes. Não há uma diretriz pedagógica no sentido de incorporar o conhecimento que o estudante índio traz da aldeia para a cidade e fazer desse conhecimento um tema de amplo debate na sala de aula, em qualquer disciplina, como fonte e meio de troca de conhecimento.

É importante ressaltar que a direção e os professores da Escola Estadual Emanuel Pinheiro estão cientes que estão trabalhando com estudantes diferenciados. Embora tenham boa vontade, e alguns esforcem em lhes dar atenção individual, não se sentem preparados para manter um diálogo contínuo com a diferença e construir um relacionamento pluralista humanístico e étnico para uma postura de trabalho coerente e competente. O Estado não lhes propicia cursos ou treinamentos voltados para o enfrentamento da diversidade étnica em sala de aula. Sua prática é orientada pela boa vontade e pela intuição, nem sempre sintonizadas com o pluralismo como referência de centralidade.

Nas conversas com o diretor da escola tive contatos, relatos importantes e surpreendentes sobre desafios de gestão que enfrenta no dia-a-dia e que repercutem no trabalho escolar, atingindo a todos os estudantes.

O diretor no seu depoimento aponta como um dos grandes problemas que a escola enfrenta e que atinge tanto estudantes não índios como índios, o divisionismo político no meio docente, existente no interior da escola, dificultando o diálogo, o trabalho coletivo:

Vejo que nas outras escolas onde já trabalhei eram muito mais abertas para o discurso, as pessoas discutiam mais sobre os problemas sociais da escola e de modo geral. Esta é diferente porque existem dois grupos: um muito aberto e o outro muito fechado. Também há uma falta de costume para discutir qualquer coisa mesmo que seja qualquer política (Diretor da Escola).

Efetivamente, no cotidiano da escola foi possível observar a existência de dois grupos polares, numa permanente tensão, dificultando a aproximação dos professores em torno de um projeto comum. Não há uma interação, o que inviabiliza a interdisciplinaridade. O diretor distingue os dois grupos do seguinte modo: há um grupo mais aberto que discute o projeto político pedagógico da escola e as metodologias numa visão mais crítica. Os professores desse grupo possuem uma leitura de mundo mais ampla, uma visão crítica da realidade. O outro é um grupo fechado, conservador, avesso a qualquer mudança e que tem força política.

Na pesquisa de campo pude observar que o grupo de professores “com visão mais aberta” entende e trabalha melhor a discussão de questões políticas e pedagógicas mais gerais, mas nem todos componentes têm necessariamente sensibilidade para lidar com a questão da diferença em sala de aula.

O grupo aberto ajuda mais na escola e na administração. Eles são mais dispostos a melhorar todo o processo de andamento da escola. O grupo fechado tem a tendência de deteriorar toda a administração não apresentam critérios, opiniões, sugestões nas reuniões, mas falam sobre coisas ruins, ou melhor, sobre as coisas que não deram certo nas reuniões normais da escola. Estes são em torno de um terço do total dos professores (Diretor da escola).

O grupo fechado utiliza uma metodologia muito tradicional. Enquanto o grupo aberto está se aperfeiçoando em cursos, trazendo idéias novas para a escola, esse grupo fechado resiste às mudanças e não demonstra qualquer interesse em se aperfeiçoar. Desenvolvem um trabalho na linha do que Paulo Freire (1988) chamou educação bancária.

As metodologias novas estão referenciadas em grande parte no construtivismo²². O projeto político pedagógico da escola explicita isto no princípio da construção do saber. Eles estão buscando coisas novas para a melhor qualidade do trabalho em sala de aula. Participam de quase todos os cursos oferecidos pelo sistema Estadual de Educação. Por isso eles buscam desenvolver metodologias inovadoras, e adotam posturas mais abertas na sala de aula. Sempre em busca da atualização teórico-metodológica, renovam a sua prática e estão preocupados com a qualidade de ensino.

O grupo fechado é essencialmente acomodado, reprodutivista, conservador. Não participa da discussão do projeto político-pedagógico e continua a dar aulas como sempre fizeram. São solidários entre si e adotam uma postura de reação silenciosa, aparentemente passiva. Tendem a resolver os conflitos de fora para dentro, acionando mecanismos de pressão externos.

Segundo a direção da escola, há momentos pontuais de boa convivência em alguns eventos comemorativos feitos na escola. Os grupos somam no esforço de melhoria do ambiente físico da escola, em aspectos como limpeza, organização; na interação com os estudantes e pais; no projeto de educação artística. Segundo o diretor: "Não tem nenhum problema com os estudantes e com os pais".

Para ele o Conselho Escolar funciona e participa da gestão da escola. O Conselho de fato foi implantado, mas não se percebe os reflexos de sua atuação no cotidiano da escola. A participação é idealizada e não propriamente concretizada.

Para o diretor, o grande desafio gestor tem sido:

²² - Segundo PIAGET (1994) construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre indivíduo e o meio. Construtivismo, segundo pensamos, é a forma de conhecer o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento – e, por conseqüência, um novo universo, a vida e o mundo das relações sociais.

A grande mudança de comportamento de alguns professores em relação ao tradicionalismo no qual muitos se encontravam. Maus costumes e práticas antigas de tratar estudantes na sala de aula, principalmente o grupo fechado. Algumas resistências por parte de alguns professores sobre horários de aulas e outras coisas novas que estão mudando a cada dia o meio educacional (Depoimento do Diretor).

O diretor vê os estudantes índios diferentes dos não índios, pelo seu comportamento e a forma de como eles se relacionam entre os seus colegas dentro da sala de aula e no pátio da escola. Alguns estudantes índios são muito reservados, fechados e tímidos, não chegam a conversar com o diretor durante o ano letivo e outros estudantes índios são muitos abertos, conversam, brincam e se apresentam com a cultura “branca” já incorporada. Percebe-se que a visão do estudante índio é mediada pelos padrões de comunicabilidade e interação de nossa cultura.

Os pais dos estudantes índios, segundo o diretor, são pais mais ligados com o filho e com a escola. Eles visitam a escola com mais frequência do que os pais dos estudantes não índios.

Os pais dos estudantes índios quando chegam à escola vão direto à sala do diretor, pedir informações do filho que está estudando, sob diversos aspectos, assim como: comportamento, estudo, rendimento e se houve problemas em sala de aula.

Os professores em seus depoimentos consideram ter uma boa relação com os estudantes índios. No que concerne à relação interpessoal, de fato, a relação é atenciosa. Do ponto de vista pedagógico, contudo, embora percebendo as dificuldades dos estudantes índios, não demonstram preocupação maior em lhes dispensar um atendimento diferenciado, e entender as causas das dificuldades. As dificuldades são por eles previamente naturalizadas como intrínsecas à condição de índio. Não se questiona se o processo pedagógico, as práticas educativas estariam na raiz dessas dificuldades. Os problemas de aprendizagem são centrados no índio, no ser índio.

Um dos aspectos mais apontados para o baixo aproveitamento dos estudantes Paresi, além da “dificuldade de aprendizagem” insinuada como indicativa de menor inteligência, é o retraimento, o fechamento, a dificuldade

de interação. Mas a visão desse retraimento é contraditória, como expressa o depoimento: “Alguns estudantes índios são retraídos, arredios e outros já não são. Entrosam-se bem, correm e brincam com os colegas, se enturmam e até se visitam nos fins de semana” (Diretor de escola, 1999).

A direção e alguns docentes buscam orientações no escritório local da FUNAI e com os pais dos próprios estudantes Paresi, mostrando interesse em promover o entrosamento com todos os estudantes. Mas a maioria não prece incomodar-se com o seu isolamento e “deixam correr como está”. Há uma tendência de invisibilidade da segregação em sala de aula. A visibilidade tende a ser pontual e, em alguns casos, para acentuar desigualdades sociais. As qualidades ressaltadas tendem a ser, como no caso dos estudantes negros, restritos a algumas habilidades. Um professor da escola afirmou o seguinte em relação aos estudantes índios:

Apresentam grande facilidade na música, segundo eles porque nas aldeias eles cantam muito; nas pinturas tem uma grande atração, porque eles vêem os pais pintar na aldeia, e eles gostam de Educação artística; Encontram dificuldades em falar o português, e as vezes no pátio da escola quando três ou mais índios se encontram eles começam a falar a língua Paresi. Eles têm uma dificuldade de concentração. Alguns dizem que não entendem a explicação na sala de aula porque os professores falam muito rápido e usam palavras desconhecidas do mundo deles (Depoimento de um professor, 1999).

Os Paresi demonstram facilidade para a música e a pintura, porque na aldeia eles se expressam e se divertem com os cantos que eles praticam durante o dia inteiro e nas festas. Muitas músicas são das lendas e dos ritos indígenas. Também apreciam e cantam músicas sertanejas, populares, gauchescas etc.

A criança indígena começa a ter contatos com a pintura deste a infância, com seus pais. O pai ensina todos os procedimentos para fazer uma pintura corporal original. Quando o estudante chega à escola da cidade, segundo os professores de Educação Artística, alguns não querem desenhar e pintar temas relacionados com a cultura indígena, mas gostam de desenhar e pintar temas de ficção que a televisão veicula e dissemina entre os telespectadores.

De acordo com os professores, assim como os estudantes Paresi mostram facilidade na pintura e na música, por outro lado eles sentem muita dificuldade do entendimento e da passagem da língua Paresi para a língua portuguesa. A aquisição de uma segunda língua desafia qualquer um. Mas a explicação corrente é que as palavras são diferentes e o entendimento não acontece, por isso carecem de vocabulário na hora de expressarem alguma coisa na sala de aula ou na sociedade. Ainda conforme a visão da maioria dos docentes na sala de aula os estudantes índios sentem maior dificuldade para se concentrar na explicação do professor. As aulas são experiências vividas fora do contexto da sua cultura. Como já foi dito, os professores falam português e os estudantes Paresi não acompanham o ritmo rápido o tempo todo, tendo dificuldade com conceitos que, para eles são no mínimo estranhos. Mas os pais dos estudantes vêem isso como normal. Entender a língua Paresi é importante, pois faz a diferença, e entender o mínimo da língua portuguesa é o suficiente para sua autodefesa.

Como já assinala anteriormente, a propósito do depoimento do diretor, os pais dos estudantes Paresi possuem uma relação muito boa com a escola. Eles chegam à escola para “ver” o rendimento do filho: notas, comportamento, atenção e participação. Eles se interessam pelos filhos, por sua trajetória no meio escolar. Procuram dar apoio. Pode observar que os pais dos estudantes índios vão mais à escola do que os pais dos outros estudantes. De acordo com a entrevista da professora de Língua Portuguesa:

Em primeiro lugar eles têm mais amor pelo filho do que os pais brancos. E o pai branco se preocupa mais no trabalho e no sustento de cada dia para a família. Parece-me que os pais índios não possuem esta preocupação capitalista (1999).

Qualquer um membro da família indígena extensa visita a escola. O pai, a mãe, o avô quando passam na cidade também aparecem na escola para ver como está seu filho/neto nos estudos, pois devem aprender muitas coisas para passar este saber nas aldeias para os mais novos, ou também para os mais velhos. Vão ensinar a eles a escrever, ler, contar e “boas maneiras”, a etiqueta do mundo dos brancos. É interessante ressaltar que outros estudantes não possuem essa preocupação, por terem uma visão etnocêntrica do contato com

o “outro”, não se incomodam em conhecer os valores, nem as regras de boas maneiras dos colegas índios.

Considero que alguns estudantes deveriam aprender dos Paresi um novo entendimento do que seja “boas maneiras”, pois eles demonstram mais respeito na sala de aula, no pátio da escola, no coletivo.

Boas maneiras, costumes, hábitos, comportamentos diferentes são indicativos de variedade que, enquanto acontecimento, é o ponto de partida para a reflexão dos modos de ser e de existir dos grupos humanos, da diversidade étnico-cultural. Uma das problemáticas que a diversidade étnica e cultural envolve é a visão que cada sociedade ou grupo particular desenvolve em relação aos outros. Bandeira afirma sobre a diversidade cultural:

As diferentes culturas não existem isoladas no espaço e no tempo. Portadores de uma cultura estabelecem contatos com portadores de outras culturas. A situação de contato configura, então, um campo relacional entre portadores de diferentes culturas que são instados a lidar com a sua diversidade (Cf. BANDEIRA, 1995, p.21).

Ao estabelecer a relação de contato, cada sociedade ou grupo social tende a tomar a sua cultura, os valores da sociedade a que pertence, como referência da explicação que constrói sobre a diversidade. O observador, estranhando o outro, o que é de fora, é levado a pensar a diversidade e tende a associar e a fixar a diferença percebida naquele que não pertence a seu grupo. Conforme Bandeira (1995), isso gera o etnocentrismo.

O etnocentrismo obscurece a visão e tende a atribuir a diferença ao comportamento do “outro”, transformando-a em desigualdade.

Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e que todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo hostilidade etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, mais indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos (ROCHA, 1994, p.7).

O etnocentrismo resulta em dois planos de espírito humano: sentimento e pensamento que vão compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no cotidiano das nossas vidas. Também é fruto de uma visão de mundo autocentrado. Pode emergir tanto na relação de uma sociedade com outra sociedade, como na relação de um grupo com outro grupo no interior de uma mesma sociedade. (Cf. BANDEIRA, 1995).

Na sociedade o etnocentrismo, “qualquer que seja sua forma, é um modo limitado de pensar o outro, conferido, indevidamente, os valores próprios da sociedade ou grupo a que se pertence, o estatuto de valores universais da humanidade” (Idem, 1995, p.27).

Essa visão etnocêntrica impregna as práticas pedagógicas no dia-a-dia da escola. É possível percebê-la nas comemorações, por exemplo, quando a escola celebra as datas comemorativas oficiais. No dia das mães são feitas apresentações, todas as mães dos estudantes são convidadas. Algumas mães de estudantes índios vão da aldeia para prestigiar o filho, participando das atividades da escola. O dia oficial do aniversário do Município é comemorado no dia 13 de maio. Os estudantes participam das festividades junto com outras escolas, fazendo o tradicional desfile, onde muitas vezes o índio é exposto a discriminação e de rejeição; pois quando falam de índio falam do índio do passado, do índio estereotipado dos filmes de Far-west e não deles, índios Paresi, vivos, cidadãos do município de Tangará da Serra. O dia do índio²³ é comemorado na escola com menos alienação, pois há uma vontade política da FUNAI local em dar um tratamento diferenciado a essa data. São promovidas apresentações, palestras, mostras de artesanato, cantos e músicas. As próprias crianças índias apresentam teatrinhos, encenando peças com fantoches, tentando mostrar a cultura indígena e promover a visibilidade do índio como sujeito histórico. Festa Junina é comemorada na escola, juntamente com os

²³ - O dia do índio é comemorado na escola com apresentações representativas da cultura e da identidade do índio, através de palestras, artesanatos, produtos culinários, as vestimentas, as armas e os instrumentos da caça e pesca. Alguns estudantes índios cantam músicas indígenas com danças típicas dos índios Paresi. Outros índios cantam as músicas populares e sertanejas. Também é apresentado um teatro de fantoche com cenas relacionadas a cultura indígena. Os personagens do teatro são funcionários da FUNAI de Tangará da Serra, tentando promover a cultura indígena e a visibilidade do índio como sujeito histórico, com isso colocar aos estudantes uma nova leitura sobre a cultura indígena.

estudantes, professores e a comunidade. Dia dos Pais são feitos homenagens genéricas aos pais com jograis, poesias, cantos e outras práticas da cultura dominante. Observando essas comemorações é possível perceber que não há abertura para a diferença. As festas da escola, no seu formato, na sua estrutura e organização, nas práticas culturais que elas envolvem são “brancas”. Os estudantes índios dela participam como se fossem não índios, pois não tem espaço para expressão de sua subjetividade.

Como as práticas são monoculturalistas nem os estudantes índios, nem seus pais se reconhecem nelas. O dia do índio vem assumindo nesse contexto, importância política de ação educativa contra hegemônica, ao dar visibilidade ao índio como grupo social com cultura própria, com história e com direito à cidadania, desde que os próprios índios assumiram a liderança das comemorações.

Alguns professores entendem a escola como parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade. Como instituição que reduz sua função a transmitir, sem também elaborar conhecimentos, a escola empobrece, mas ela pode e deve constituir possibilidades concretas de um conhecimento mais crítico da sociedade. “... A escola tem que ser repensada, reorganizada, revista e deve assumir um papel de transformação do indivíduo no meio social”. (Depoimento de um professor de História).

Na opinião dos professores, a tarefa só pode ser alcançada à medida que se considera a escola como parte integrante da sociedade. Mas, de que sociedade? Monoculturalista ou pluralista?

3.4 OS PROFESSORES FRENTE À DIVERSIDADE DA ESCOLA

O papel do professor é encarado na escola como o ator que direciona e conduz o processo de ensino, domina o conteúdo, contribui para que o estudante supere o universo do senso comum. Essa visão, como se pode perceber, associa-se à pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico social dos conteúdos (Cf. Silva, 1999, p.86).

Nas entrevistas muitos professores insistem na importância do papel do professor na transmissão de conteúdos sistematizados, críticos, concretos e articulados como as realidades sociais.

Alguns professores afirmaram que trabalham o conteúdo com uma visão crítica, ajustada às circunstâncias de cada turma e vinculada à realidade existencial de seus estudantes. Outros argumentaram que adotam uma adequação do programa mínimo de conteúdos, sem preocupação com a consciência crítica. Um depoimento de um coordenador:

Os estudantes índios só falam e se expressam quando o professor se dirige a eles; a sua participação em grupos é restrita; nenhum professor tem queixas sobre comportamento do estudante índio: reservados, quietos, discretos. Os professores de modo geral se sentem confortáveis com este comportamento, não se preocupando em questionar as dificuldades desses estudantes, deixando-lhes por inteiro a responsabilidade de aprender/ não aprender (Cf. Coordenador da Escola, 1999).

Quando os professores falam de seus estudantes índios, evidencia-se uma distância entre discurso politicamente correto e prática democrática.

Dizem, por exemplo, à guisa de censura, que pela cultura dos índios eles mudam constantemente de lugar na cidade, por serem seminômades. Na verdade conforme verifiquei, na maioria das vezes eles trocam de casa por causa do reajuste de aluguel, tal como estudantes não-índios que moram em casas alugadas. Muitas vezes também os donos das casas pedem a casa de volta por motivos alheios ou aumentam demasiadamente os aluguéis. Assim os inquilinos optam por mudar de casa.

Além da casa dos estudantes, os Paresi contam com a “Casa do Índio”, de responsabilidade da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Têm apoio também nas casas dos parentes que moram na cidade.

Os estudantes Paresi saem das aldeias, por decisão de seus pais, em consonância com as lideranças locais. Ficam na cidade, durante o período letivo. Após cada período letivo os estudantes índios voltam para aldeia, e outros vêm no lugar deles, tendo a educação escolar na cidade como uma missão de interesse do grupo.

A decisão sobre os estudantes índios de estudar na escola urbana é majoritariamente do pai. Em alguns casos a mãe decide também. Só apenas uma pequena parcela de estudantes índios estão estudando na cidade por vontade própria, referendada pelos pais.

De um modo geral, o tempo que os estudantes índios moram na cidade varia de 01 mês a 04 anos, em conformidade com circunstâncias diversas, entre as quais, problemas familiares.

Os Paresi estão cada vez mais preocupados com a educação básica e média, entendendo que é necessário que todos tenham acesso à escola de qualidade, como um fator de permanência e continuidade grupal, no meio hegemônico da sociedade envolvente. Um pai de um estudante índio assim expressa a necessidade da educação escolar: "Nós pensamos que futuramente fica inviável a sobrevivência em aldeias".

A demanda por educação escolar decorre das pressões que enfrentam e da preocupação dos pais em relação aos filhos num futuro regido pelas pressões do contato, cada vez mais violentos, fazendo com que as estratégias de sobrevivência envolvam conhecimentos da organização burocrática econômica e política da sociedade envolvente.

Pude observar durante a pesquisa os comportamentos dos estudantes, professores, pais e direção. Verifiquei que a escola continua a manter uma forma tradicional de disciplina, obrigando os estudantes a se organizarem em filas, andar um atrás do outro até a sala de aula. Não há qualquer preparação ou discussão a respeito do valor de tal norma, como de outras decisões ou práticas adotadas por imposição de cima para baixo. Ninguém assume romper ou modificar. Parece um consenso, que os estudantes precisam andar em fila e que é bom para a organização da escola começar o dia vendo todos os estudantes em fila no pátio. Segundo uma professora, os estudantes Paresi dão um bom exemplo de comportamento.

Os estudantes índios tem um comportamento que dá destaque e relevância como modelo a ser seguido nas filas, no caminho para a sala de aula etc. Um respeito fantástico, uma educação de categoria, onde o professor não perde tempo em chamar atenção com os estudantes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e didático pedagógico na sala de aula (Professora da escola, 1999).

É interessante observar que o elogio aos estudantes Paresi se articula à obediência às regras, ao comportamento disciplinado, ao “não darem trabalho”. No processo pedagógico, contudo, como eles “dão trabalho”, é mais fácil encará-los como “limitados”.

Os sujeitos quanto entram na sala de aula não deixam do lado de fora suas características individuais, sociais e culturais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos datados e situados, em determinado tempo e lugar. Uma educação que respeite e incorpore ativamente a diversidade é condição fundamental para se aproximar da pedagogia da diferença, da educação plural, multicultural crítica.

Do ponto de vista hegemônico, na sala de aula todos os estudantes são iguais porque aprendem a escrever, ler, contar e cantar juntos. Mas o ambiente da sala de aula não é acolhedor; o índio não tem uma relação paritária com estudantes não índios ou tratamento igualitário e democrático.

Os estudantes Paresi normalmente preferem sentar-se no fundo da sala ou num canto, fora do olhar vigilante dos colegas e do professor.

Pelo que pode ser visto, não é possível haver equidade da educação escolar numa sociedade pluriétnica, multicultural sem levar em consideração a diversidade dos estudantes.

CAPÍTULO IV

OS ESTUDANTES INDÍGENAS CONTRIBUINDO NA PESQUISA

4.1 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES PARESI

Tendo caracterizado a Escola Estadual Emanuel Pinheiro ao longo de sua história, passarei a discutir nesse capítulo algumas das características identitárias dos estudantes Paresi com quem tive período de contato longo e fecundo.

Para melhor situar a análise que sucederá, farei a seguir uma breve caracterização de cada um deles, totalizando dez pessoas. Com o intuito de assegurar a privacidade dos depoentes e dos seus respectivos pais, utilizarei apenas as letras iniciais dos seus nomes.

1- A. K., 20 anos de idade, cursava a 5ª série. Nasceu na aldeia Buriti e é filho de A. e I.. Nunca havia reprovado.

2- J.M.O., 14 anos, cursava a 5ª série. É natural da aldeia Formoso e filha de J. e M. H.. Também nunca repetiu na série.

3- A.S.N., com 20 anos de idade, freqüentava a 5ª série. É natural da aldeia Salto da Mulher e filha de L. e M. A.. Reprovou uma vez na 5ª série.

4- I. Z., com 23 anos, cursava a 6ª série. Nasceu na aldeia Nova Esperança e é filho de B.e N. Foi repetente duas vezes na 5ª série.

5- I. P., estava com 19 anos de idade e cursava a 7ª série. É natural da aldeia Kotitico e filho de C. e H. Foi repetente na 1ª série.

6- C. K., tinha 21 anos de idade, cursava a 7ª série. Nasceu na aldeia Nova Esperança e é filho de B. e N. De acordo com os registros nunca repetiu uma série.

7- G. K. P., tinha 16 anos de idade e cursava a 7ª série. É natural da aldeia Formoso e filho de J. B. e A. De acordo com os registros escolares foi repetente na 1ª série.

8- O. K. tinha 13 anos de idade e cursava a 7ª série. Nasceu na aldeia Rio Verde e é filho de J. J. e D. Reprovou uma vez na 4ª série.

9- A. Z., tinha 17 anos de idade e cursava a 8ª série. É natural da aldeia Formoso e filho de J. J. e D. Reprovou uma vez na 4ª série.

10- A. Z., com 33 anos de idade cursava a 4ª série do Supletivo. Nasceu na aldeia Rio Verde e é filha de A. e I. Segundo afirmou, nunca reprovou na escola.

Todos estavam devidamente matriculados desde o início do ano letivo/1999 nas suas séries. Estavam freqüentando normalmente as aulas.

O quadro a seguir sintetiza as informações referentes aos estudante/idade/série/repetência.

Os alunos índios x idade x idade x repetência (1999):

ESTUDANTE	IDADE	SÉRIE	REPETÊNCIA
1- A. Z.	33	4ª	-
2- I. Z.	23	6ª	5ª
3-C. K.	21	7ª	-
4- A. K.	20	5ª	-
5-A. S. N	20	5ª	5ª
6- I. P.	19	7ª	1ª
7- A. Z.	17	8ª	4ª
8- G. K.	16	7ª	1ª
9- J. M. O.	14	5ª	-
10- O. K.	13	7ª	4ª

Fonte: Escola Estadual Emanuel Pinheiro (1999).

Um aspecto que salta aos olhos no quadro acima é a elevada defasagem idade/série. Apenas o estudante (O.K. 10) não apresentou defasagem idade/série, ainda que tenha reprovação na 4ª série. Já os alunos (J.M.O.9), (G.K.8) e (A.Z.7) aparentam uma defasagem que, segundo os registros escolares é devida ao ingresso tardio na escola (com nove anos de idade). O estudante (I.P. 6), por sua vez já teria desistido de estudar e também havia sido reprovado, razão pela qual não está adequado em termos de idade e série.

A aluna (A.S.N. 5) tem 20 anos e estava na 5ª série, evidenciando oito anos de defasagem. Juntamente com (C.K.3) e (I.Z.1) apresentam uma discrepância idade/série muito acentuada. Segundo os dados escolares teriam ingressado na escola após os 10 anos de idade e também teria sido reprovados. Por fim, a aluna (A.Z.1) com 33 anos de idade e freqüentando a 4ª série no ensino de suplência tem uma defasagem idade/série de no mínimo de 23 anos.

Para analisar a defasagem idade/série, remetendo ao trabalho de Souza (1997), ao discutir o sentido do tempo escolar entre a visão de nossa sociedade e a visão da sociedade Paresi. A permanência na escola, de acordo com o sentido da educação escolar, em termos de custo/benefício econômico é referida na duração oficialmente estabelecida e a relação série/idade é referida na idade estabelecida de início da escolarização. Pela LDB o estudante entra antes dos sete anos e é obrigatório a permanecer na escola, constitucionalmente, até os 14 anos de idade. Segundo Souza (1997, p.67) os estudantes repetem várias vezes as séries iniciais na aldeia. Mas, de acordo com os registros encontrados na escola urbana, os dados mostram uma realidade bem diferente. Os estudantes índios raramente reprovam nas séries escolares conforme quadro demonstrativo apresentado, pelo menos os que estavam matriculados no ano de 1999 na Escola Estadual Emanuel Pinheiro. A reprovação é comum entre os estudantes não-índios, que também reprovam algumas vezes.

A nossa sociedade confere sentido a uma temporalidade bio-psico-pedagógico e social e a estabelece numa relação idade / série. Para os estudantes Paresi, todavia, essa relação não é relevante. A dificuldade de trânsito entre os dois mundos, duas culturas, dois processos de aprendizagem tão diferentes é o centro do foco relacional. As demais relações tornam-se menores e seus sentidos distintos, menos operantes.

Em muitos casos os estudantes Paresi começam a estudar entre 9 a 15 anos de idade na aldeia. Uma aluna que é mãe de um estudante começou a estudar aos 27 anos de idade. A diferença de idade entre estudantes Paresi e outros é grande pois estes começam a estudar aos 06 e 07 anos de idade. Um estudante comentou que, ao saírem da aldeia para a cidade, recebeu a seguinte ordem do seu cacique:

Hora de estudar deve-se estudar e não fazer feio para o cacique como também para toda a aldeia, porque tudo reflete na aldeia. Recebem o ensino na escola da cidade, e tudo que se aprende na escola deve ser ensinado na aldeia aos índios menores.

O sentido da duração da escolaridade e da permanência na escola é referido em outros valores. O estudante Paresi vai para a escola da cidade para adquirir conhecimentos adequados à educação das gerações mais novas, conhecimentos que não são exclusivamente aqueles conteúdos curriculares definidos pelo sistema escolar. A observação participante, a vivência de mergulho na escola e as experiências que acumulam também contam. Eles querem entender crenças, pensamentos, valores, além dos conteúdos das disciplinas. A expectativa é que na escola os estudantes se preparem como mediadores entre aldeia e cidade, entre os Paresi e os brancos como espécie de agentes intersocietários e de assessores de contato.

Em conversas, alguns estudantes índios demonstram desejo de terminarem o Ensino Fundamental e Médio e fazer um curso superior nas seguintes áreas: Enfermagem, Pedagogia e Direito, com objetivo de ajudar o seu povo. Mas como os pais e o cacique decidem sua vinda para a cidade, também decidem sobre sua volta para a aldeia em caráter temporário ou permanente.

Os Paresi quando terminam os estudos querem voltar para a aldeia, ajudar a melhorar a vida do povo indígena. Alguns não cumprem o compromisso da aldeia e começam a trabalhar, se acostumam cada vez mais, e permanecendo na cidade. Mas essa alternativa também começa a ser agendada pelas lideranças que entendem a migração para a cidade como uma pressão inexorável do contato que lhes tira os meios de vida cada vez mais.

A seguir uma experiência vivida por um estudante quando foi procurar trabalho ou emprego:

... eu saí para procurar serviço e nada. Todos disserem que o comércio é fraco e alguns disserem que iriam demitir alguns que trabalhavam, pois não dava para pagar o salário deles. Voltei para casa muito triste, magoado e chateado, porque não tem emprego para mim nem experiência para aprender a trabalhar (O.K.).

Esta experiência revela exclusão social que muitos enfrentam atualmente, em qualquer sociedade hegemônica. A partir de uma colocação dessas sobre a vida, instaura-se uma tarefa pedagógica, possibilitando ao educador nela assentar a de formação da consciência, o desenvolvimento da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o contexto do contato.

O meio escolar engendra, no cotidiano diferentes processos de dominação. A relação de poder é visualizada, por exemplo, nas idas e vindas em filas na hora do recreio, onde os mais “espertos” levam vantagens sobre os mais tímidos ficam por último. No caso dos estudantes Paresi a timidez não é a única explicação. Os valores relacionados ao ritmo, ao cuidado e ao respeito à atividade escolar também são intervenientes.

Que os estudantes brancos correm da sala para obter sempre o primeiro lugar na fila do lanche, até caindo, se machucando e lutando por um lugar de destaque. O estudante índio é diferente pela sua identidade, ele guarda seu material na bolsa ou embaixo da mesa levanta da cadeira, geralmente é o último a sair da sala de aula e vai esperar na fila com a sua maior paciência e delicadeza humana sem discussões e empurrões, esperando a sua vez de ser servido com a mesma comida que foi servido o primeiro da fila (Diretor da Escola).

Na aldeia eles recebem um “atendimento sem pressa”, um por vez até que todos compartilhem os alimentos, o que é comum na organização das comunidades indígenas. Um pai de estudante afirmou o seguinte:

A escola da aldeia forma o estudante para obter claro a escrita, leitura e conseguir fazer algumas contas. Também na escola da aldeia são ensinados como o índio deve se defender diante do branco, de um animal silvestre etc. E outros acham que não faz diferença, estes já estão mais acostumados com a vida na cidade em que já possuem uma intenção de estudar e ficar na cidade tentando arrumar um emprego em qualquer setor de trabalho (P. K.).

Há uma aparente contradição no projeto de estudos na cidade, pois ao objetivo de formar índios que voltarão para aldeia para disseminar os conhecimentos adquiridos se contrapõe o objetivo de estudo na escola como meio de acesso ao trabalho na cidade. Como já mencionei anteriormente

alguns dos líderes não descartam a possibilidade de dificuldades crescentes de meios de vida nas aldeias e de migração para a cidade, embora esse não seja projeto do povo Paresi. O modo como explicam essa alternativa, todavia, remete aos valores da cultura associados ao parentesco. O parente que mora na cidade garante uma mediação entre aldeia e cidade e de certo modo, uma extensão da aldeia na cidade.

No que se refere à permanência na escola, os dados fornecem algumas evidências que convém explorar.

Ao final do ano letivo de 1999, de acordo com os registros escolares o quadro de estudantes índios na escola pesquisada apresentava-se desse modo:

Síntese da situação escolar dos estudantes Paresi no final do ano letivo 1999.

Número de estudantes Paresi	Situação final
02	Desistiram dos estudos
03	Foram transferidos
05	Concluíram o ano letivo
10	Total

Fonte: E.E.Emanuel Pinheiro

A mobilidade dos estudantes Paresi nas escolas urbanas, tanto em termos de transferência de uma escola para outra, quanto em termos evasão cíclica temporária ou permanente apresenta dados relevantes, indicativos de um modo próprio de lidar com o processo de escolarização uma vez que a escola e a educação escolar são entendidas como necessárias. Percebe-se na tabela acima que 50% dos estudantes concluíram os estudos daquele ano letivo na mesma escola. Dos estudantes matriculados 20% desistiram de estudar e 30% foram transferidos, para outras escolas.

No ano (2000), voltei à escola para verificar se o quadro de estudantes índios havia alterado. Procurei, em seguida, entrar em contato com os estudantes índios, buscando ouvi-los sobre seu percurso escolar entre o final de 1999 e início de 2000.

a) A. S. N. foi aprovada em 1999 e em 2000 transferiu-se para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvio Paternez em que está estudando no

Supletivo na 6ª série. É considerada uma aluna muito inteligente. Andréia pensa que o futuro está na educação escolar, demonstrando preocupação em aprender cada vez mais para enfrentar os desafios da sociedade. A transferência para essa escola foi motivada pela mudança dos pais que foram morar perto da atual escola.

b) I. P. aprovado em 1999 e em 2000 também se transferiu para a Escola Estadual Professor “João Batista”. Está cursando a 8ª série. A transferência de escola foi motivada por mudança de casa para mais perto dessa escola.

c) G. K. também foi aprovado e continua estudando na mesma escola. Está matriculado e frequenta a 8ª série. Ele é um estudante muito atencioso na sala de aula, e é participativo.

d) J. M. O. foi reprovada e permanece estudando na 5ª série no mesmo colégio, junto com o G. Ela é repetente nas disciplinas matemática, português, ciências e história. Não fez recuperação nessas disciplinas porque a norma é quando a estudante fica em mais de três disciplinas em recuperação está automaticamente reprovado, segundo o regimento da escola.

e) J. A. é um estudante novo matriculado neste ano de 2000, veio da escola da aldeia. Frequenta as aulas normalmente sem problema nenhum.

f) C. K. (8ª série), A. Z. (5ª série) e I. Z. (7ª série), se matricularam na escola, mas desistiram no primeiro semestre por motivo de falecimento na família. Voltaram para aldeia para trabalhar (FUNAI).

g) O. K. foi aprovado em 1999 e A. Z. não foi aprovado. Os dois se matricularam no ano de 2000, mas não chegaram a frequentar as aulas porque estão se dedicando à música, preparando para lançamento de um CD (música sertaneja e músicas enfocando a da vida dos índios Paresi na aldeia).

Em 2001 fiz outra visita à escola, conversei com o diretor sobre os estudantes. Ele afirmou que nenhum dos estudantes que participaram da pesquisa estava estudando mais na escola. Mas foram matriculados outros estudantes índios. Esses novos estudantes índios já moram na cidade por mais tempo e possuem casa própria ou alugada.

No mesmo dia da visita à escola, fiz uma visita à FUNAI para conversar sobre os estudantes índios, tentando saber o destino deles. Fui encaminhado a

Daniel Cabixi, liderança Paresi amplamente conhecida e reconhecida. Segundo Daniel:

... todos esses estudantes foram para a aldeia. Uns casaram, outros não. Estão trabalhando junto com a sua comunidade. Os motivos que levaram eles a saírem da Escola: condições financeiras de manter eles na cidade (aluguel, roupas, alimentação etc.) e outros.

Em 2001, segundo dados coletados junto a estudantes índios que estudam na cidade, somente quatro são sustentados pelos pais que moram nas aldeias, os pais dos outros estudantes que vivem na cidade por mais tempo.

Os que os dados sobre mobilidade demonstram, para além da visão de senso comum, é um extraordinário esforço dos Paresi por educação escolar na cidade. *"Todos os índios estão buscando no momento uma educação na escola pública. São estudantes, se aprimorando nos conhecimentos, para adequá-los a realidade da aldeia"*. (Cf. Cabixi, depoimento, 1999)

Ainda segundo Daniel Cabixi e alguns estudantes índios já estão pensando em nível de 3º grau com interesse de um maior número de índios possíveis com formação em curso superior.²⁴

Embora se conte com projetos oficiais de educação indígena os índios notam que não se conta com uma política claramente definida de educação indígena.

Cabixi argumenta que se um índio ascendesse ao cargo de Ministro do Estado da Educação: "Daria ênfase no sentido de estabelecer na prática um programa educacional que correspondesse de fato com os interesses das populações indígenas".

4.2 A EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES ÍNDIOS NA CIDADE

Os estudantes índios se deslocam das aldeias para a cidade semelhantemente a outros brasileiros que migram do campo para a cidade. As pessoas do campo migram para cidade em busca de trabalho, de estudo,

²⁴ - Trata-se do 3º Grau Indígena já mencionado, que se realiza no Campus da UNEMAT e Barra do Bugres desde o ano de 2001.

atendimento médico, assim também os índios fazem as mesmas coisas acrescidas, no entanto, de um projeto étnico de cidadania. Nas aldeias as dificuldades são muito grandes e a percepção crescente é a necessidade de se buscar alternativas. A educação escolar tem sido identificada como meio de construção dessas alternativas.

A luta por educação escolar não é nova. A criação de escolas nas aldeias, em parte, foi em decorrência do projeto integracionista do Estado e em parte – mais recentemente - foi uma conquista dos povos indígenas, através dos movimentos indígenas pós 1970. As escolas das aldeias Paresi oferecem até 4ª série do ensino fundamental.

A continuação dos estudos requer, portanto, a vinda para a cidade. Mas a decisão, como já se reportou anteriormente não é de caráter individual.

O estudante índio chega à cidade para cumprir uma missão, a missão de estudar em proveito próprio e do seu povo. Essa missão é clara para eles. O compromisso de estudar na escola urbana e levar os conhecimentos proporcionados por esse estudo de volta para o seu grupo é de alta responsabilidade. Muitas vezes o estudante índio não está interessado no conteúdo curricular, mas pode aprender na escola outras coisas da cultura do “branco”.

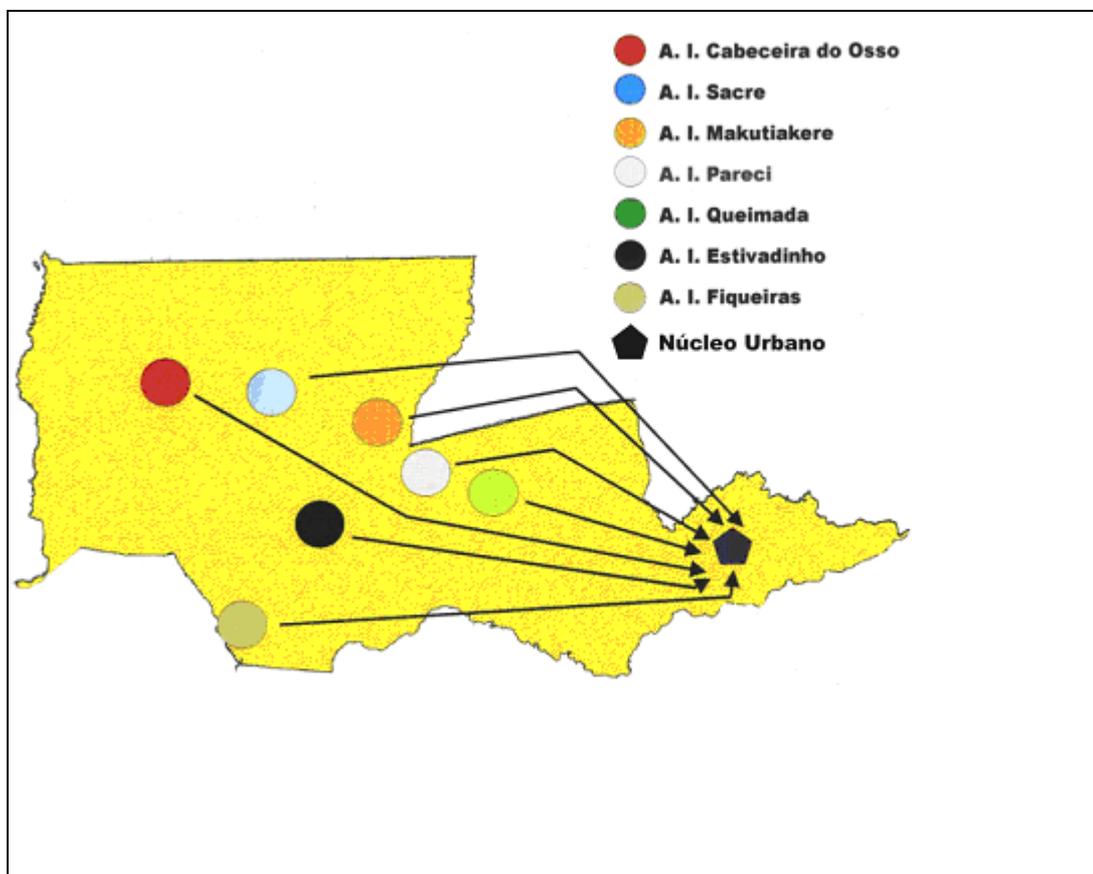
As dificuldades que os estudantes Paresi encontram são muitas: de sobrevivência, de apoio afetivo, de educação escolar na cidade; de adaptação ao meio urbano; de deslocamento e outras. O deslocamento entre a aldeia e a cidade constitui-se num obstáculo tanto para os estudantes quanto para seus familiares. A visita do estudante à aldeia pode resultar na perda de longos períodos de aula.

No mapa abaixo, localizo as aldeias de procedência dos estudantes índios. Estão graficamente representadas por circunferências. A aldeia mais afastada é a aldeia Cabeceira do Osso que fica há uma distância de 250 Km da cidade. A mais próxima da cidade é a Aldeia Queimada, distante 40 km.

Os estudantes índios se deslocam para a cidade para continuar a estudar, mas fundamentalmente querem conhecer a educação “do branco, na escola do branco”. Na coleta dos dados observou-se que o estudante índio não está preocupado em “passar de ano”, mas em aprender, mesmo que isso implique numa permanência maior na cidade. Sua prioridade é conhecer e

assimilar várias estratégias e modos característicos do branco, entre essas, o uso da língua portuguesa.

Itinerário dos estudantes índios da aldeia à cidade



Fonte: Ed. Turística e Estatística adaptação de João Bosco.

Em uma conversa informal um estudante índio disse: “O primeiro dia de aula na cidade é diferente, do primeiro dia de aula na aldeia”. Na aldeia todos os estudantes são índios e têm uma relação solidária. Na cidade o índio está diante de diversas pessoas etnicamente diferenciadas na sala de aula. Um outro depoimento destaca: "Estudei primeiro em Cáceres, em 1993, 94,95 e 96. Em 1997, 98,99 em Tangará da Serra. Nas duas cidades eram diferentes porque os colegas eram diferentes de uma escola para outra".

Esse depoimento é uma amostra do esforço empreendido pelos estudantes indígenas nas escolas urbanas. Eles estudem nas cidades há sete anos e ainda assim encontra dificuldades na vivência com o meio urbano.

Referiu-se às cidades de Cáceres e Tangará da Serra, ambas apresentam diferenças significativas no modo de vida. Embora não soubesse explicar

porque, o estudante percebeu a diferença de convívio entre uma cidade histórica de Mato Grosso, com mais de 250 anos e uma cidade dominada por migrantes sulistas, com um modo de vida, valores e (pre)conceitos próprios.

Tangará da Serra é uma cidade nova, como já foi dito. O modo de vida que se configurou é mais dinâmico, refletindo formas de relações, práticas e valores da sociedade nacional. Como a questão das terras indígenas permeia a realidade local, desde a fundação da cidade, o índio é uma presença viva. Embora seja visto como um incômodo e a relação seja mediada pelo etnocentrismo, há por parte das instituições oficiais a contingência de recebê-los. Sua vinda para a cidade, a partir da década de 80, também se dá num contexto de consciência étnica e de consciência de seus direitos através dos movimentos e, após 1988, sob a égide dos direitos especiais que a Constituição lhes garante.

Em cada escola vivem experiências diferentes e relações diferentes, porque professores, estudantes são também de origens diferenciadas. Veja o depoimento de uma mãe índia:

Achei diferente na Aldeia quando eu estudei. Mas eu como mãe, já vim algumas vezes nesta escola para falar com o Diretor e ver meu filho como ele está nos seus estudos. De tanto gostar da escola matriculei-me na 4ª série do supletivo a noite (Mãe e aluna).

Os estudantes índios encontram muitas dificuldades em enfrentar uma "escola de branco" (assim eles designam a escola urbana). Eles não sabem falar e escrever bem em português. O problema da dificuldade lingüística na escola é foco de insegurança e desvantagens: "passa muita vergonha na sala de aula, principalmente nos primeiros dias" (estudante índio).

Como já foi dito anteriormente, segundo professores os estudantes índios ficam "facilmente encabulados, por qualquer questão dirigida a eles". Entendem que alguns são "humildes, tímidos, fechados" porque eles possuem um mundo próprio no qual se relacionam e vivem. É interessante notar que é de conhecimento generalizado no meio escolar a problemática lingüística os estudantes índios. Eles têm sua própria língua e não sabem bem o português. Insiste-se em que o cerne do problema é timidez.

Não se cogita da possibilidade de uma solução pedagógica, como, por exemplo, um atendimento diferenciado no ensino da língua portuguesa, fora do horário formal de aula.

Os estudantes índios vão adquirindo hábitos e costumes novos na escola urbana, começam a "assimilar" a escola como lugar de aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela sociedade envolvente, e do modo como ensinam. A escola urbana, contudo, não considera a identidade e a diversidade de seus estudantes. Os Paresi parecem ter claro que a educação escolar se inscreve no universo das relações humanas atuais. O estudante índio começa a incorporar a escola como parte da sua cultura. Começa a perceber que da aldeia para a cidade há um trajeto difícil e complexo. Ele não é uma continuidade do caminho que começou a ser trilhado com educação escolar indígena na aldeia.

A escola da aldeia, por mais limitada que seja, está imersa na vida social e na cultura do grupo. Na cidade, a escola é parte do meio urbano. Tudo é estranho, a começar pela própria organização escolar.

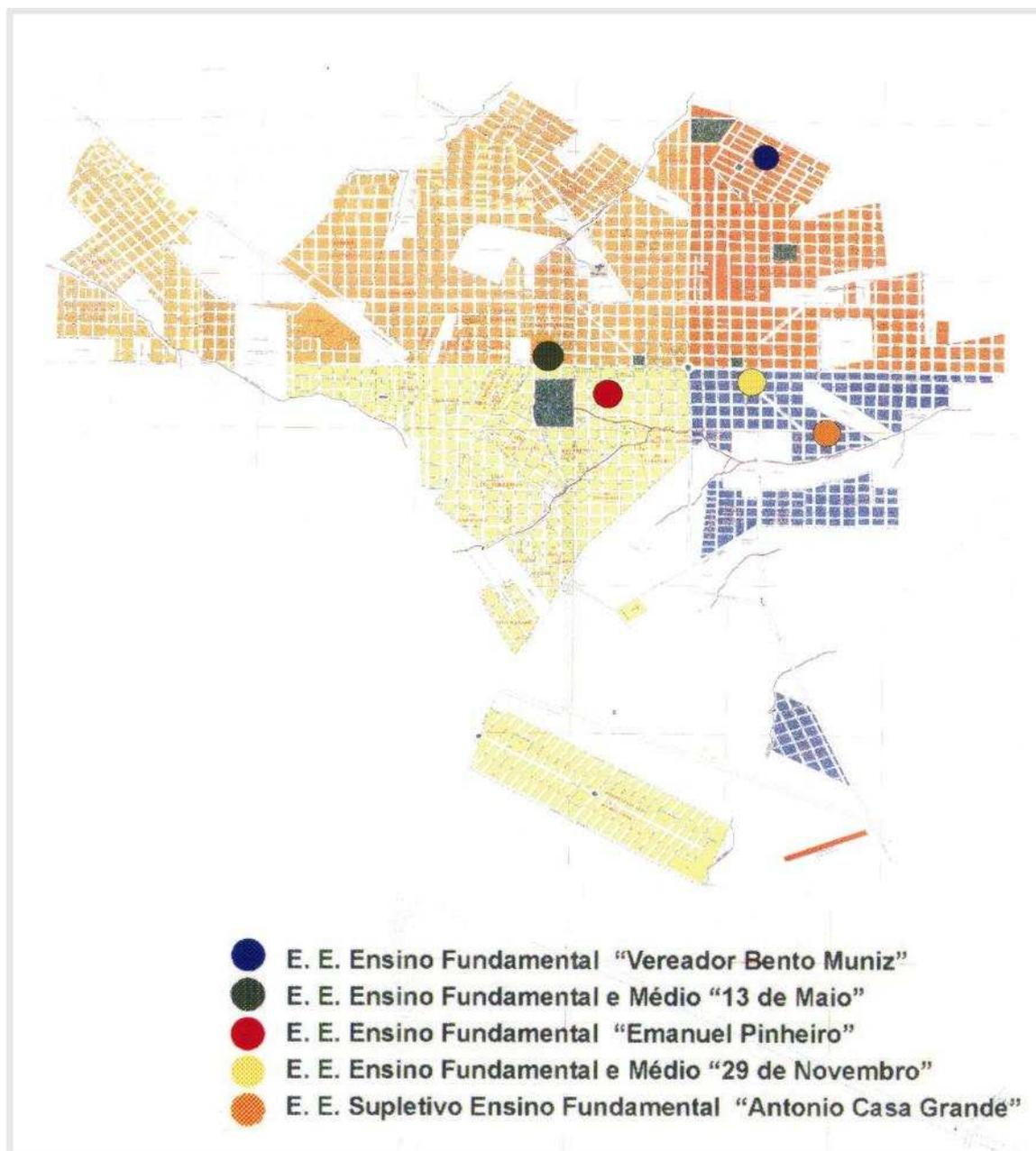
4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA CIDADE

No mapa apresento a localização das escolas urbanas onde estão matriculados estudantes índios (1999). Alguns estudantes índios preferem estudar nas escolas que se localizam no centro da cidade, como a Escola Estadual "Emanuel Pinheiro" representada com uma circunferência vermelha. O centro da cidade é destacado com um quadrado. As demais escolas com estudantes índios matriculados estão indicadas por circunferências de outras cores.

A localização das escolas, além de mostrar sua distribuição na cidade, pretende evidenciar que não há uma dispersão aleatória dos estudantes índios nas escolas da cidade. Há uma certa coerência de localização indicativa de motivações externas que, de acordo com os dados colhidos, remetem a relações de parentesco ou de pertencimento étnico. Essa afirmativa tem como base empírica casa alugadas onde vivem estudantes índios e que poderiam ser alugadas em outros bairros e, no entanto, tomam a proximidade (menor ou

maior) de casas de família ou de associação Paresi como referência de localidade.

A localização das escolas com alunos índios.



Fonte: Ed. Turística e Estatística adaptação de João Bosco.

Desse modo a mobilidade de uma escola para outra não chega a ser um dado relevante, porque perde sua força no bojo da mudança de maior impacto da aldeia para cidade. No contexto dessa mudança cheia de tensão e estresse, ir de uma escola para outra é relativamente bem menos penoso.

No meio urbano o estudante índio economicamente depende do trabalho da cidade, ou dos pais que moram na aldeia. As associações contribuem na manutenção, com ajuda alimentar. Por isso os estudantes além de estudar devem trabalhar para ajudar no sustento da casa, porque na aldeia eles são economicamente ativos, plantando, cuidando e colhendo a produção.

O estudante índio vê a organização da escola diferente, porque ele vem de uma cultura diferente. Por mais que a organização escolar seja padronizada, nas aldeias segue normas e princípios específicos no que se refere ao tempo, à liberdade, ao convívio, ao respeito à voz, às relações entre pares. A cultura da escola, através do currículo oculto, vai se impregnando de detalhes da cultura indígena.

Na cidade o espaço e o tempo da escola são concebidos e vividos de modo diferente. A organização do trabalho escolar, os atores, a hierarquia, a comunicação possuem uma outra lógica, fundada na racionalidade técnica estranha à lógica, aos valores indígenas.

A rotina do tempo na escola é organizada em uma seqüência: entrada na escola, entrada em fila na sala, aulas, intervalo (recreio), continuação das aulas, encerramento, saída.

Essa rotina, além de ordenar o trabalho, disciplina a circulação dos estudantes definindo tempo de interação com permissão de circulação nos espaços comuns; tempo de aula, sem permissão de circulação. Para os estudantes de um modo geral o tempo de aula é tempo de disciplinar também os corpos, para o estudante índio é principalmente, para além disso, um cerceamento da liberdade, tido como um bem precioso e culturalmente valorizado.

A organização do espaço escolar é igualmente orientado para o disciplinamento. A disposição das carteiras em filas raramente é modificada, embora as carteiras sejam móveis e individuais. Os estudantes índios de modo geral, sentam-se no fundo. Considerando a dificuldade lingüística desses estudantes, sua localização na sala de aula é pedagogicamente inadequada, tendendo a agravar as condições de aprendizagem. Não se cogita em convidá-los a trocar de lugar, localizando-os mais à frente, melhorando as condições de concentração.

Nos depoimentos do diretor e de professores há referências sobre bom comportamento dos estudantes índios em filas de entrada e da merenda. A observação participante permitiu apreender alguns aspectos do que é referido como “bom comportamento” no sentido de disciplina, de subordinação aquiescente às regras. A fila da merenda é modelar quanto à sentidos que escapam ao senso comum.

Na fila da merenda, o espírito de competição, a rivalidade e a busca de vantagem pessoal motivam uma série de comportamentos “indisciplinados” correria, empurrões, desrespeito à ordem de chegada, entre outros. A relação de poder se instaura entre os estudantes, mediada pela ideologia da dominação sob uma gama extraordinária de modos de expressão que vão desde a significação de poder de estar na frente da fila, de estar na frente do outro, até à significação da vantagem de comer primeiro e ter mais tempo para o lazer no horário do recreio. Ora, para o estudante índio a competição tem um sentido lúdico. Numa sociedade indígena o coletivo precede o individual, em alguns casos e, outros não. Porque na própria aldeia uns tem melhores condições de vida, conseguem comprar na cidade outras variedades nos supermercados e lojas. Passar à frente, ou estar na frente do outro não tem muito sentido de poder, ao estudante não confere vantagens num contexto de comida coletiva. Na escola a comida é de todos, e igual para todos. Logo, a ordem de quem recebe não modula esse sentido maior. O importante é estar junto para compartilhar. Por que o estudante índio correria para chegar na frente, na fila da merenda? Por que empurraria o colega? Por que disputaria lugar? Para que?

O seu “bom comportamento” talvez se associe menos à disciplina e mais a um modo de lidar com o tempo e a uma visão da merenda como refeição coletiva.

Numa órbita maior das relações de poder, a organização escolar é apreendida como regulada de cima para baixo. Um professor fez a seguinte observação: “... a escola é organizada de cima para baixo. Os estudantes quase não participam das decisões da escola. Às vezes muitos professores não sabem o que estão fazendo na sala de aula”.

Os professores, na sua maioria concordam com a visão que o colega teceu sobre a escola. Os estudantes índios e não-índios não conhecem e nem

fazem idéia do que é decidido, mas são obrigados a aceitar decisões tomadas na esfera das instâncias burocráticas da administração da rede escolar e obrigados a aceitar todas as decisões tomadas, nem sempre pelos professores da escola, mas pelas instâncias burocráticas e administrativas da rede escolar. O corpo docente insiste em ver a grande virtude dos índios na humildade e simplicidade. Não fazem mal a ninguém, estão dando exemplos de cordialidade para os brancos.

As falas reiterativas do bom comportamento dos estudantes índios evidenciam uma visão estereotipada pela representação coletiva do “bom selvagem”. Não se destaca, por exemplo, a facilidade do raciocínio espacial ou sua visão ecológica avançada.

Na visão de uma liderança Paresi:

... os professores e a coordenação cita os índios como exemplo de comportamento na sala de aula e no pátio escolar. Pelo fato de respeitar liberalmente as normas estabelecidas pela escola (CABIXI, depoimento, 1999).

Como entre os estudantes não-índios, entre os estudantes índios há os que estudam com mais determinação, tem muito gosto em estudar, tem prazer em aprender o novo, desvendar, explicar, compreender. Esses auxiliam muitos seus pares, fazendo a mediação pedagógica de orientação de aprendizagem.

4.4 O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático proporciona um meio de estudo, leituras, atividades e de interpretação de textos. Para alguns estudantes índios e não-índios, o único estudo que eles realizam é com o livro didático, fora da sala de aula. Nos mapas dos livros didáticos teoricamente os estudantes identificam espaços geográficos, espaços físicos ocupados: continentes países, estados, desertos, municípios, bairros, pessoas, florestas, oceanos e até o lote onde moram. Essa visão positivista no livro didático é bastante resistente.

O livro didático, porém, não é o vilão exclusivo da educação escolar. Parte significativa da questão passa pela cultura da escola, isto é, pela tradição cultural desenvolvida pela escola. Na cultura da escola os programas

desempenham papel crucial. Eles são suportes da educação escolar reduzida a um processo de transmissão de uma listagem de conhecimentos, de conteúdos programáticos. Não se tem claro que os temas listados nos programas de ensino são objeto de diferentes abordagens, sob o enfoque de diferentes orientações teóricas (Cf. Bandeira, 1995, p.35).

Os estudantes índios estão lendo e estudando nos livros didáticos fornecidos pelo Estado: português/literatura, geografia, história, ciências e também de matemática. Possuem hábito de ler os textos em casa com o grupo. Comentam as novidades e curiosidades que os textos trazem. Principalmente no livro de História que apresenta dados históricos sobre a realidade do índio no Brasil Colonial, até os dias atuais.

O livro didático de história do Brasil é uma fonte importante no aprendizado dos estudantes e na formação da imagem do outro. No domínio da escola, ao lado do professor, é um instrumento poderoso. Possuem ainda a autoridade suplementar de ser uma obra escrita. Eles não apenas operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos. Os textos de nossa história desempenham o papel complementar de formadores de um quadro simbólico explicativo da realidade social, da cultura na qual o estudante índio e não índios estão inseridos, e servem, portanto, como fornecedores do referencial para o comportamento dos grupos que vivenciam esta realidade. Mostram como as sociedades chegaram a ser o que são e como se formou o que hoje é a cultura.

Nesse contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do estudante. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais.

Cabe enfatizar que o livro didático é, muitas vezes, o único material impresso disponível para os estudantes, cristalizando para ele, e também muitas vezes, por que não dizer, para o professor, parte do conhecimento a que eles têm acesso.

Na nossa história que, de acordo com os livros didáticos, começa com a chegada dos europeus, os índios da colônia eram cordiais e amigáveis, carregavam o pau-brasil em troca de objetos advindos de Portugal, com isso ajudam os portugueses a construir fortes casas que dão origem às primeiras povoações. Não mencionam que os índios ensinam os brancos a sobreviver e conhecer as terras brasileiras.

No livro de História da 6ª série, o povo indígena Paresi é citado e lembrado em muitas das escolas do Brasil, por isso o professor de História deve fazer uma grande reflexão e não só uma reprodução do livro. Conforme o autor: "... dos paresi, dizem que eles vierem de dentro de uma pedra grande". (Martins, 1997:44). É uma referência ao mito de origem fora do contexto e que tende a reforçar uma visão preconceituosa e etnocêntrica sobre esse povo.

Na dissertação de Souza (1996) é apresentada uma transcrição do relato do Professor índio Alinor A. Zezonai sobre o mito de origem Paresi para esclarecer a frase acima citada no livro didático de História. Esclarecer o mito na sua origem conforme conta o professor indígena na íntegra:

Eu tenho uma história sobre o povo Paresi, com o surgiu o povo Paresi na Chapada dos Parecis. Muitos anos atrás, eu acho que no tempo da formação da terra e do céu, e a história conta que os mais velhos, os velhos contam que os Paresi moravam numa Rocha fechada, sem janela, sem nada, mas dentro da Rocha a multidão dos Paresi estavam muito alegres, sempre fazia festa, mas um dia, só Deus que existia naquela época, aqui na terra não existia nada de pessoas humanas, só Deus existia.

Mas um dia Deus ouviu aquele barulho lá embaixo da Rocha, então Deus deu rajada e abriu um buraco e viu que tem gente lá embaixo, desmaiadas, assim deitados quase mortos. Aí Deus pensou que eram pessoas inocentes que poderiam ser saídas da rocha para habitar na terra. Depois no dia seguinte e alguém viu o buraco aberto lá em cima e saiu para fora. E tinha cada flor cores diferentes. E viu as coisas bonitas na terra e achou bom.

Aí depois retornou para embaixo da Rocha e contou para as outras pessoas:

Eu vi uma coisa linda na minha vida. Vi o mundo lindo cheio de flores perfumadas. Gostei muito.

Aí os amigos dele não concordavam, e não concordavam com o que ele viu, e não acreditavam.

Mas ele mostrou a flor que ele levou da terra.

E os amigos dele viram que a flor era tão linda e perfumada. E aí acreditam com o que a flor era tão linda e perfumada. E aí acreditaram com o que ele viu, e começaram a abrir mais

buracos para eles poderem sair dali para fora. Então eles abririam, fizeram mais buracos, abriram...

E assim os Paresi saíram da rocha para fora. E gostaram muito das coisas do mundo e aí começou a viver, começou a fazer os filhos, filhas e assim os Paresi se multiplicaram.

Multiplicaram-se vendo os animais, e gostaram muito, e assim os Paresi se multiplicou na terra e até hoje continua vivendo no lugar.

E alguém já foi naquele local de onde os Paresi saíram, dizendo que ainda tem sinal na Rocha.

Eu achei linda essa história. Eu acho muito lindo, porque Deus estava com eles, que abriu um buraco para os Paresi sair.

Daí, que os Paresi entendem que existe um Deus, Deus verdadeiro!

E assim foi a história do Paresi (In, Souza, cf. Professor, 47 anos, Aldeia Felicidade, 1997: 27 e 28).

Até os dias atuais os índios Paresi acreditam neste mito²⁵. Muitos pais o ensinam a seus filhos. É uma forma de explicar e passar um entendimento da origem do homem e do mundo para os filhos índios.

O livro de Ciências traz textos e figuras relacionadas com a natureza, especialmente sobre animais e plantas. Os conhecimentos que os estudantes Paresi trazem sobre a botânica, zoologia e ecologia, são muito ricos e poderiam contribuir muito nas atividades desenvolvidas sobre estes temas. Para todos os animais e as plantas, os estudantes índios têm uma história na qual eles se envolveram, foram os atores, viram ou ouviram alguma coisa pelos mais velhos. Conhecem os mecanismos de defesa dos animais, suas habilidades para se livrarem dos ataques ou para cercar as presas, ou seus ciclos de acasalamento e reprodução. Identificam relativamente bem a flora local. Conhecem os períodos de produção, das plantações, os locais onde podem ser encontrados e a sua utilização na alimentação e na medicina caseira.

Na escola da cidade os animais são estudados pelos livros didáticos através da teoria. Sem considerar suas características, seu comportamento, no

²⁵ - SILVA, Araci L. no texto mito, razão, história e sociedade, afirma: "No contexto escolar brasileiro, mitos indígenas tem sido freqüentemente utilizados como recurso pedagógico e como material para publicação de coletâneas de "lendas indígenas" onde livros de história para crianças. Raros são os autores que identificaram com o pensamento indígena e respeitando-o nele exercitam sua própria capacidade de criação literária. Raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou "corrigi-los, segundo o que consideram moral ou ideologicamente correto e adequado a seus pequenos leitores". (1995, p.318)

seu habitat. Na escola da aldeia o professor que é índio ensina como se proteger dos animais e como proteger os animais silvestres. Aprende-se qual é o animal que pode ser caçado para alimento do grupo. A conscientização, na escola urbana, é de proteção ecológica, sob enfoque de que o homem deixe de matar, de destruir a natureza e o meio ambiente. Para os índios a questão ecológica se coloca em termos de proteção, respeito, responsabilidade, ética e moral. Muitos animais são conhecidos pelos índios no dia-a-dia, diferente dos estudantes "brancos" que só os conhecem pelas figuras dos livros, pelos textos didáticos, ou através de programas de televisão ou vídeo cassete.

A mesma situação ocorre em relação aos peixes. Uma fonte importante de alimentação dos Paresi é a pesca. O peixe representa uma fonte de proteína, ainda disponível, em determinados períodos do ano é a única fonte de alimentação. Ainda os rios da aldeia são limpos e os peixes se recriam normalmente. Todos os índios conhecem os diversos cardumes. Sabem pelo conhecimento de senso comum quando estão em época de reprodução e quando podem ser pescados. Na piracema²⁶ eles pescam em caso de extrema necessidade.

Segundo Geertz aproxima uma citação referente à sabedoria do senso comum:

A análise do senso comum, é não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente – ou seja, lá o que for que meramente e casualmente aprendemos – e uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade. Quando dizemos que alguém demonstrou ter bom senso, queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seus olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos – ou pelo menos tentou utilizá-los – com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia, e que esse alguém é capaz de lidar com problemas cotidianos, de uma forma cotidiana, e com alguma eficácia (1997, p.115).

O senso comum na prática é a interpretação do mundo onde vivemos, e dá-nos condições de operar e entender a realidade.

²⁶ - Piracema é a subida dos peixes até as cabeceiras dos rios para realizarem a desova, e assim, se reproduzirem. Todos os anos, de outubro a março, algumas espécies de pescado fazem um longo percurso, vencendo os obstáculos naturais como corredeiras e cabeceiras, no intuito de perpetuar suas espécies. Esse fenômeno é considerado essencial para a preservação dos peixes nas águas dos rios e lagos do Pantanal.

Os estudantes índios gostam do livro de Geografia, porque tratam da natureza da paisagem, as pedras. Encontram uma relação entre Geografia e o mito de origem onde os primeiros índios saíram de uma pedra grande. O relevo, os rios, a atmosfera, o meio ambiente são os temas que eles gostam. Gostam de estudar e olhar mapas nos livros da escola.

Em matemática os discentes índios e não-índios estudam os números, as operações básicas, potenciação, conjuntos, etc. Alguns discentes índios apresentam dificuldades de aprender as operações básicas de matemática, mas isso também não é diferente para os estudantes não-índios.

Nos livros de Português os estudantes índios e não-índios gostam de ler textos didáticos que tratam sobre os guerreiros índios Guaranis, Tupinambás, Tupis, etc.

Segundo uma professora: "A maior dificuldade do estudante índio é na escrita e na interpretação. Eles escrevem muito mal, mas a letra é legível". É uma dificuldade para o estudante índio em acompanhar o professor nas explicações, porque não têm domínio da língua, dificultando a compreensão quando o professor está explicando e orientando o conteúdo. O estudante índio ouve o professor na hora da explicação e orientação, mas quando deve exercitar aquilo que ouviu do professor, não consegue avançar, realizar as atividades.

A Língua Portuguesa é a maior dificuldade na escola, no entendimento para qualquer outro estudante, principalmente nos verbos, adjetivos, pronomes, concordância pronominal, verbal e na interpretação de textos. Para os estudantes índios essa dificuldade é maior, porque eles falam a língua Paresi. A segunda língua é o português, e o ensino de gramática não ajuda muito na aprendizagem. Quando terminarem os estudos os estudantes índios voltarão para a aldeia onde continuarão falantes da língua Paresi, mas consideram de importância crucial aprender o português.

A política lingüística, diante dessa realidade já frisada anteriormente, pode-se levantar a seguinte questão: por que, então, às vezes se escuta ou se vê escrito em livros e revistas que o Brasil é um país monolíngüe? A resposta remete ao conceito de política lingüística de dominação do Português sobre as línguas indígenas. Por exemplo, a Constituição Brasileira (1988), em seu

artigo 13, diz: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

A dificuldade lingüística reflete a problemática do ensino bilíngüe. Na aldeia o professor leciona na sala de aula multiseriada, de primeira à quarta série. Estão junto na sala, de 15 a 25 estudantes e se não é possível garantir uma atenção diferenciada aos estudantes no que diz respeito a questão lingüística, do ponto de vista da subjetividade do estudante eles são reconhecidos como sujeitos ativos, com identidade pessoal, familiar e grupal. Na escola da cidade as salas de aula têm de 45 estudantes por série. Os estudantes índios têm sua identidade diferenciada dissolvida na categoria genérica de estudante e sua subjetividade tolhida, engessada.

Os estudantes índios que estudam na aldeia têm na sua cultura uma fonte de conhecimento muito rica, mas carregam deficiências de aprendizagem, do saber escolar dominante. Na maioria das aldeias os professores não têm formação docente, nem orientação pedagógica necessária para trabalhar uma educação diferenciada que garantisse uma alfabetização de qualidade.

4.5 O COTIDIANO DOS ESTUDANTES PARESI NA CIDADE

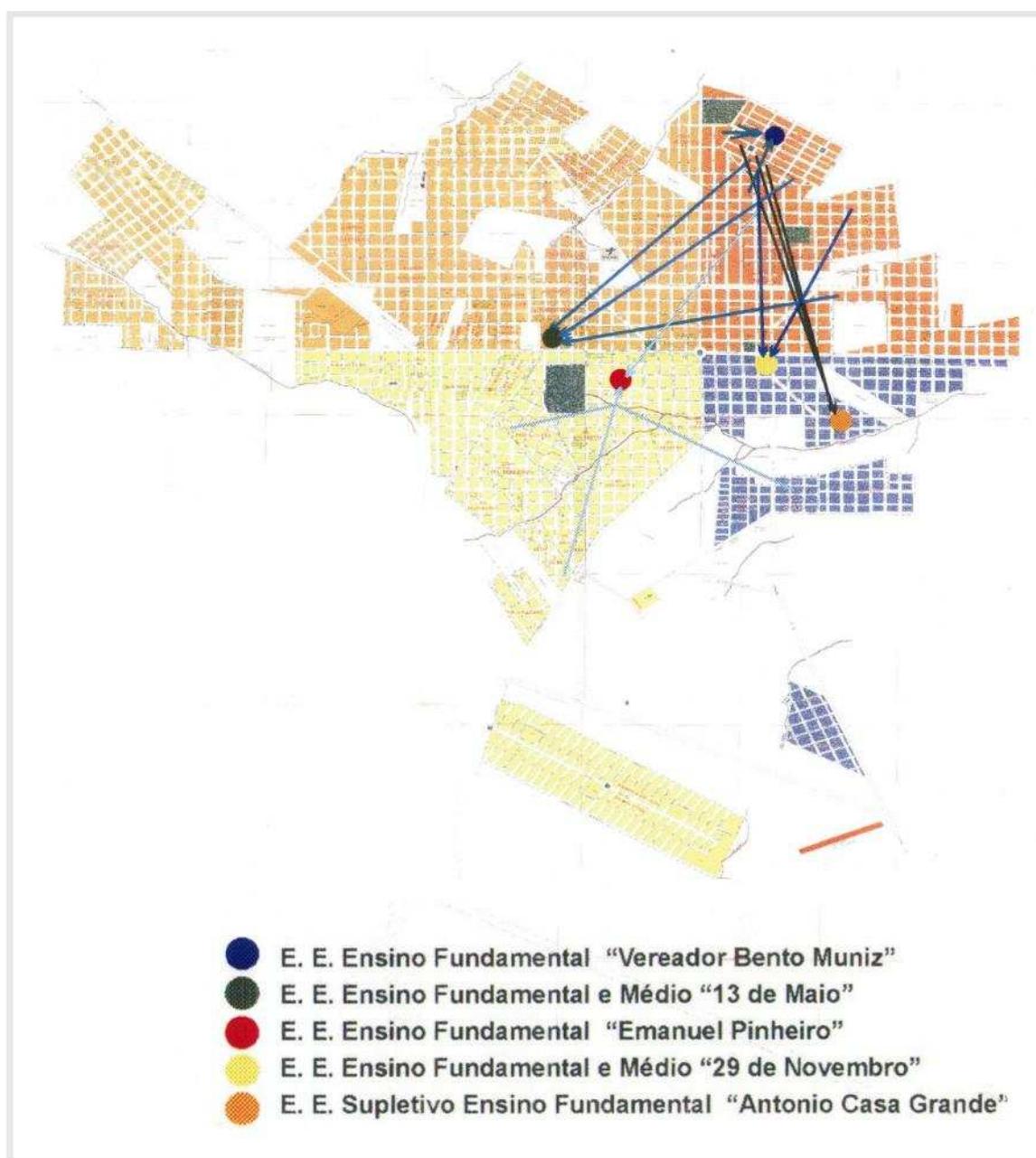
O perfil geral das rotinas da escola pesquisada acompanha rotina geral de qualquer outra escola.

A rotina dos estudantes Paresi não é diferente dos estudantes não índios. Os estudantes andam um trajeto de 200 à 2.500 metros da casa até a escola. Os estudantes índios fazem rotineiramente um percurso de 2.100 metros. Conforme representação no mapa, as casas dos estudantes Paresi são identificadas por um círculo vermelho, o percurso percorrido pela linha diagonal azul, e a circunferência azul representa a Escola Emanuel Pinheiro. Esse mapa procura representar graficamente o deslocamento dos estudantes índios cuja distância chega a dois quilômetros. A ida e volta soma 4 km que eles percorrem a pé. A caminhada para eles é prazerosa e não vêm nela qualquer tipo de problema.

Os estudantes Paresi fazem muitas referências aos professores como “bons, ótimos, alguns chatos, falta de vontade de explicar a matéria”.

As práticas escolares que rotineiramente os estudantes fazem em sala de aula são: trabalhos em grupos para fazer pesquisa, estudos na biblioteca, assistem vídeo, fazem debates e comentários, competições, fazem referências às disciplinas e seus conteúdos.

Itinerário dos estudantes Paresi da casa à escola.



Fonte: Ed. Turística e Estatística adaptação de João Bosco.

Para conhecer melhor a rotina dos estudantes foram elaborados diários pelos estudantes e isso me proporcionou uma nova visão da sua vivência fora da sala de aula. Participaram e contribuíram nesse trabalho os estudantes da 5ª "D" (noturno) e a 7ª "B" (matutino).

Conforme descrição já feita, foi distribuído para cada estudante da sala de aula um diário onde poderiam registrar acontecimentos do cotidiano, como observações, eventos, práticas, emoções, opiniões, compromissos durante o dia. Os diários ficaram com os estudantes durante 30 dias. Após esse prazo foram recolhidos, lidos, e analisados.

A rotina dos estudantes apresenta pontos de convergência. Os diários evidenciam uma rotina básica que pode ser assim descrita: ir à escola, tomar notas, fazerem pequenos trabalhos domésticos, cuidados pessoais, assistir na televisão novelas, filmes e outros programas (a maioria prefere assistir novelas) visitas e curtição com amigos e amigas.

Os diários dos estudantes não-índios se caracterizam por uns formatos burocráticos, feitos para cumprir uma tarefa. Os registros são curtos, impessoais. Um dado muito interessante que remete ao controle, a homogeneização: todos dizem as mesmas coisas, com exceção de alguns estudantes correspondendo a 16% do total de diários entregues a professora, que conferem um tom pessoal aos registros do seu dia-a-dia.

Todos os estudantes envolvidos na pesquisa, como foi assinalado, apresentaram em seus diários uma rotina diária com poucas diferenças. As diferenças mais relevantes, em termos de riqueza e sensibilidade, são os diários dos estudantes índios, que oferecem seus relatos. Entre os temas por eles mais valorizados estão a escola, as aulas, como sendo uma parte importante e significativa de sua vida.

A valorização da escola e das tarefas escolares como algo muito importante é uma constante entre os estudantes Paresi e episódica entre os demais. Os primeiros vêem os trabalhos escolares como trabalho. O trabalho é visto por eles como parte indissociável do viver. Realizar o trabalho escolar é, portanto, uma necessidade vital. Isso não significa, entretanto, uma compulsão. Pode ser adiado diante de uma outra prioridade vital, como, por exemplo, chegam parentes ou surge a oportunidade de irem para a aldeia.

O peso da carga emocional que o projeto de estudo em uma escola urbana coloca sobre os ombros dos estudantes índios, somando à violência que a situação de alteridade enseja nos diários em relatos como este:

Acordei às 6:00 horas, para ir a escola. Antes de sair, eu vestia de duas camisetas e uma camisa, por que naquele dia estava muito frio de mais. Nós iremos para escola, quase eu no agüenta de mexer minha mão. Chegamos (chegamos) na escola o diretor falou para nós, vai lá no fundo do quintal aguardares os professores. E, [X] (uma das coordenadoras) vimos nós sem casaco. E daí ela emprestou um casaco para meu primo.

Essa situação pode ser considerada expressiva da violência do contato. É um acontecimento como esse, nas miudezas do dia-a-dia que a dor do outro, etnicamente diferenciado fica à mostra. O relato não tem qualquer laivo de mágoa, de denúncia, de reclamação. É apenas e tão somente o relato de um acontecimento, de uma vivência na escola. O foco do relato é o frio, a sensação do frio, a solidariedade da professora. Mas o dado implícito, a evidência não dita, porém configurada é terem sido ordenado aos estudantes índios ficarem no relento. Embora não tenha sido dito, tudo indica que eles ficaram lá sozinhos, pois, se outros estivessem lá, o relato certamente mencionaria.

Certamente o diretor nem se deu conta das implicações de seu gesto, pois pressupõe que seus estudantes estejam vestidos adequadamente, ou quem sabe imaginando que não sentissem frio.

... A terceira aula entrou a professora de inglês, ela viu que eu estava sem casaco. Eu vou falar com [X], liberar você. Logo depois a [X] na sala. Porque você sem casaco? Respondi, porque eu não tenho. Então pode ir embora, até a professora que me mandou embora.

Na continuidade, o relato do estudante índio vai desnudando incompreensões. A professora de inglês percebeu que seu estudante estava sem agasalho e tentou encaminhar uma solução. Mas a solução proposta foi dispensá-lo da aula, configurando-se para ele uma situação de exclusão, uma vez que ir à escola é um dever que ele assumiu e cumpre mesmo com muito frio.

A supervisora, por sua vez mostrou-se completamente alienada em sua pergunta ao estudante: - “por que você [está] sem casaco?” O enunciado carrega um conteúdo de censura. Mas a resposta é clara: “por que eu não tenho”. A tentativa de censura foi rejeitada pela resposta concisa, direta, verdadeira, não deixando qualquer brecha para outras perguntas/censuras. Ir para casa, no entanto, não era uma solução. A “friagem” é um fenômeno climático que causa desconforto, mas não é impedimento para o trabalho, não é restrição para ir e vir. Nesse ponto, torna-se importante rever a atitude da professora e da coordenadora: o estudante índio não teria sido alvo de uma dupla exclusão? Por outro lado essa prática da exclusão pelas professoras teria sido consciente, intencional?

Eu chegue a minha casa, meu cunhado perguntou pra mim. Porque você saiu bem cedo? Porque eu não tenho casaco a professora mim liberou. Então vamos visitar os estudantes (índios) do projeto Xané? Então vamos (Estudante Paresi).

Essa parte do relato é que permite a compreensão de que para o estudante índio sentir frio é parte da vida, apenas isso. Ser dispensado da aula acaba sendo motivo de exclusão. Quando chegou em casa foi convidado pelo seu cunhado para sair; o frio continuava e ele continuava a não ter casaco. Mas não foi motivo para ficar em casa. A interação com outros estudantes índios era mais significativo que o frio. Em síntese, com a mesma roupa que voltou da escola, foi visitar os colegas índios do projeto Xané. O Projeto Xané foi criado pela da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), em parceria com as prefeituras municipais, para integrar as crianças na sociedade, oferecendo atividades, oficinas, lazer durante o dia todo.

No seu diário outro estudante índio escreveu que gosta de jogar bola, de futebol de campo. Em conversas e em comentários dos estudantes não-índios, eles são ótimos jogadores de futebol. Eles jogam muito na aldeia e são hábeis jogadores em todas as posições do campo. Uns estudantes índios gostam de jogar basquete, voleibol, mas o jogo favorito dos índios Paresi é o “cabeça-bol”²⁷. Muitas vezes o índio é discriminado, excluído do jogo, na cidade.

²⁷- Trata-se de um jogo tradicional da cultura Paresi. Os jogadores, ao invés de utilizarem os pés (como no futebol) ou as mãos (como no voleibol) jogam bola com a cabeça. Muitas

“Quando chegou duas horas eu [X] (estudante) indo atrás deles para jogar. Chegamos no Mané Garrincha (Estádio de Futebol), eles estava jogando. E eles pararam porque eles estava cansado”.

Quando os índios chegaram os não índios alegaram que estavam cansados de jogar. Na verdade não se dispuseram à interação, adotando postura que remete à discriminação, à exclusão. O jogo, de modo geral considerado um mecanismo de interação, de sociabilidade, parece perder essa força em ambiente interétnico em Tangará da Serra. Veja o que aconteceu na escola: “... não deixou a gente sair enquanto não terminaríamos a tarefa, e meu tio estava lá fora me esperando. Eu falei porque tinha demorado, mas ele não acreditou não”. (Estudante Paresi).

A fala do estudante mostra as tensões que ele enfrenta na sala de aula. A escola deve assumir um compromisso de trabalhar e analisar as regras: elas são diferentes e têm diferentes sentidos nas diferentes culturas. Na maioria das vezes essas regras não estão claras para todos os estudantes, eis algumas: horários, uniforme, entrada e saída durante as aulas.

Os estudantes índios também colocaram nos seus diários sobre os seus sentimentos assim como: falecimentos ou morte, vergonha, solidariedade, cooperação e namoro. Sobre isso teço algumas considerações observadas nos diários:

Os comentários nos diários ficaram circulando em ir à escola; preparar refeições de manhã/tarde/noite; pequenas tarefas domésticas; cuidados pessoais; assistir televisão (novelas, filmes, “Programa do Ratinho”); visitas a amigos; trabalhos de casa e tarefas escola; várias referências a professores mostrando-se afetivos a eles; inúmeras observações sobre os trajetos que fazem para a escola; cuidados com material escolar e objetos pessoais; observações sobre o trânsito; comentavam muitas vezes sobre as avaliações (provas, testes); sentimentos e discriminação/repressão na sala de aula (vergonha, solidariedade, cooperação); rede de relações com os índios (visita, passeio, funeral, recados, jogos) e outros.

vezes é preciso deitar-se no chão para movimentar a bola. Nos jogos eles usam uma bola de artesanal produzida com látex extraído de mangabeiras ou de seringueiras. A bola é pintada com cores vivas extraídas, principalmente do urucum e jenipapo.

Nos diários os estudantes índios e não-índios se referiram no cotidiano que compõe quadros reveladores da teia de significados do viver e do ir à escola. Os estudantes que estudam de manhã acordam cedo, vão à escola, ajudam nos afazeres domésticos, brincam, trabalham nos lotes, sonham, sofrem, criam e recriam o cotidiano tecendo os seus fios de histórias.

Além da observação participante, nos relatos registrados nos diários observados pelos estudantes. Essas informações infundáveis são marcadas por narrativas que constituem em verdadeiros textos literários que possibilitam olhar e refletir sobre aspectos sociais e pedagógicos presentes no contexto da escola urbana.

Os diários elaborados pelos estudantes da 5ª e 7ª séries, também permitam conhecer aspectos significativos da realidade vivida por esses estudantes, construídos a partir desses discentes que, com coragem, dedicação e simplicidade, descortinaram através da escrita, dos desenhos e das pinturas, o cenário de suas vidas transcritas em parte nos diários. Nesse percurso da vida escolar, há uma representação social do ser, conhecemos os fios das histórias de vida das histórias vividas dos estudantes em sala de aula, que com satisfação revelaram, inclusive o prazer e a alegria de terem a oportunidade de registrarem suas histórias e sentimentos.

Alguns deixaram nos seus diários desenhos relacionados na própria faixa etária de 12 a 16 anos, compartilhando o sentimento amoroso e afetivo. Todos escreveram que de uma ou de outra forma estão em namoro em relação com os pares, saindo de casa se encontrando em lugares diferentes. Observa o seguinte relato de uma aluna índia:

Hoje ao acorda eu me senti tão sozinha, uma sema (semana) que não via mais o meu amor, senti solitária, agoniada dentro de mim. Depois que eu falei coisas para ele eu me arrependi, uma semana para mim era um século. Depois não aguentando peguei escrevi estas palavras achei que caberia entrar no meu diário. Escrevi o que eu sentia por ele, tirei de dentro do meu coração para escrever são essas poucas palavras. As palavras mais belas do mundo, jamais conseguirão expressar tudo o que sinto, no meu coração (A.S.N.)

Os depoimentos dos estudantes índios e não-índios nos diários em relação à escola, eles se mostram como parte da escola, principalmente os estudantes índios. Os estudantes não índios e estudantes índios são alheios da parte burocrática da escola. Não tem uma visão clara da organização e funcionamento da escola. Mas uma coisa é clara, os estudantes índios entendem a escola como mediação com a “civilização branca”.

Uma das alunas não índias registrou em seu diário: *"Hoje meu dia não teve muita coisa, mas só o fato de estar viva me faz feliz"*.

A simples colocação da aluna não índia, expressa um sentimento de vida e tudo que a vida significa. Mais para frente ela escreve que “a gente tem que viver tudo todos os dias”. Parece que muitos estudantes não índios não vivem a escola como algo presente, mas sim como uma obrigação, ou uma imposição dos pais.

Uma aluna índia colocou como epígrafe no seu no diário a seguinte declaração: *“Eu to morando aqui na cidade para estudar. Quando eu termino meu estudo eu voltaria para aldeia para trabalhar com meu povo”*.

Creio que tal concepção, enunciada está alicerçada na natureza material, espiritual e sentimental que a aluna índia sente das pessoas, que conviveu a maior parte da vida na aldeia.

Muitos estudantes descreveram o espaço físico que ocupam no seu cotidiano. Como a aluna índia registrou: “Depois de escrever as palavras no diário. Comecei a limpar a minha casa, estava limpando e cantando jogando as sujeiras da casa para fora e me livrando das mágoas que senti dentro de mim”.

A exploração desta colocação merece ser comentados os seguintes conteúdos dessa fala que são muito importantes: limpar a casa e cantando; a) limpar a casa pode ser uma tarefa de rotina de todos os dias, mas quando se trata de “limpar a casa”, quando há sujeiras sentimentais, é uma limpeza mais difícil. Limpar a casa segundo a aluna índia é no bom sentido de colocar as impurezas e sujeiras para fora, o que é comum para todos que limpam casas; b) cantar é um ato que a pessoa faz quando está bem ou conquistando o bem estar em si mesma. Na colocação da fala índia é uma realidade diferente porque estava magoada e triste porque o namorado não foi na escola, ou seja, na saída da escola.

Em relação ao tempo os estudantes índios e não índios referiam ao clima e horário. O clima os estudantes índios e não índios caracterizam como: frio, calor, muita poeira, ar seco etc., e também se referiram aos horários nos seguintes aspectos: hora de levantar, saída da casa para a escola, início das aulas, recreio, final da aula, meio dia, horário da janta, descanso ou dormir.

Num dia a aluna índia estava triste na sala de aula e segundo os relatos que tinha no seu diário mostra claro o sentimento de perda de um ente querido da comunidade indígena sendo que esse sentimento é igual para os estudantes não índios quando acontece um fato desses na família ou conhecido.

Uma aluna índia registrou o seguinte relato de um falecimento na aldeia:

Uma hora de madrugada dois molhes (duas mulheres) está batendo palma. Eu levantei abria a porta, deu notícia para mim a filha do Seca (nome) faleceu. E daí eu ficou muito triste (...), chegou o carro da FUNAI, embarcamos a aquele noite, pai a mãe cabimos na cabina. Ai, vazemos pra nossa aldeia, chegemos lá 5:50 horas. O avô dela ficou muito triste e chorou. Até eu que chorei. Depois do enterro essa morte voltemos para Tangará da Serra (C.K.).

Quando alguém falece na aldeia todos os índios se reúnem, fazem as rezas, e os cerimoniais fúnebres até a hora do enterro. O enterro é feito na aldeia na oca, numa rede. Quase todos os índios choram pela perda, seja criança ou adulto.

4.6 AVALIAÇÃO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO

A avaliação escolar é um processo pedagógico e metodológico. Os estudantes em geral são avaliados formalmente por provas e notas e, informalmente, através da observação da participação, atenção, organização, tarefas feitas etc. Segundo Luckesi (1999) há dois tipos de avaliação:

a) A *tradicional* em que os estudantes são avaliados por provas, testes, tanto escrito ou oral. Não é levado em conta nada que o estudante rendeu, produziu ou provocou em sala de aula. Sua participação é desvalorizada. O que responde na prova é que fornece elementos para avaliação. Muitas vezes os estudantes chegam com vários problemas bio-psico-sociais, mas isso não é

considerado. Há estudantes que tem trauma de avaliação. Na avaliação tradicional o professor desconsidera tudo isso e aplica a prova, sem considerar outras possibilidades de formas de avaliação. A prova assume caráter punitivo, aversivo.

b) A *inovadora*, que é uma avaliação contínua em que o professor avalia o estudante no seu dia-a-dia, em todos os momentos e considera as participações ativas na sala de aula ou na escola. A avaliação inovadora é uma metodologia mais flexível, mais humana. O estudante pode opinar a respeito do processo, dos meios. É uma avaliação mais democrática, sem que o professor perca a autoridade pedagógica. A avaliação ativa, participativa é uma dimensão do processo ensino-aprendizagem como um todo. Nessa avaliação consideram-se debates, seminários, apresentações de trabalhos, pesquisas, levantamentos de dados, aulas de vídeo, passeios em pontos turísticos e outros. São ações estratégicas para serem avaliadas com participação do estudante. Na avaliação inovadora também pode-se fazer provas, com questões e respostas mais qualificadas em termos de acionamento dos conceitos discutidos na sala de aula.

A avaliação tradicional para o estudante é uma ameaça porque exige que ele saiba tudo o que foi estudado na sala de aula. Muitas vezes o seu estado de espírito não está preparado para fazer prova nenhuma. Tanto o estudante índio, quanto os demais, ao obterem um resultado ruim numa prova prejudicam a si, ao professor e à escola, porque cada uma das partes está preocupada com a aprovação no final do ano. Os estudantes começam também avaliar a escola de forma negativa, dando opiniões e pareceres destrutivos, atingindo professores e direção.

De acordo com Demo, (1999) na escola a avaliação é anunciada como procedimento que tem como fins e objetivos declarados verificar o aproveitamento e o rendimento do estudante. A avaliação se encontra registrada no regimento, regulamento plano de cursos e outros instrumentos. Conseqüentemente não se trabalha a avaliação como componente do processo de aprendizagem. Estudantes índios e não índios têm claro esta concepção empobrecedora da avaliação. Para eles a avaliação é extrínseca e não intrínseca ao processo de aprendizagem. Os estudantes índios, contudo, dão muita importância à avaliação. Entendem que estão na escola para aprender. O

importante, portanto, é conhecer. Se no processo de escolarização tiverem que repetir a série para apreender e compreender mais e melhor tudo bem.

A referência do rendimento escolar em nossa sociedade valoriza a aprovação, a referência interna dos Paresi valoriza o conhecimento. Nossa sociedade confere importância ao tempo, pois de acordo com a lógica capitalista “tempo é dinheiro”. A sociedade Paresi confere importância ao projeto de escolarização como política de contato. A escolaridade durará o que for preciso. Cada estudante índio tem o tempo que for necessário, para ficar na cidade, e aprender tudo o que é importante para os estudantes índios e para a comunidade. Enquanto para os estudantes não índios o tempo de permanência é pré-estabelecido e valorizam por isso, passar de ano e terminar os estudos básicos aos 14 anos de idade. Pelas entrevistas com os estudantes índios pode-se avaliar inúmeras situações que eles encontram na escola.

Mas a avaliação não se limita à verificação. A avaliação de fato permeia a cotidianidade das salas de aula, pois se processa através de mecanismo formal ou informal, mas sempre com efeitos sobre a subjetividade dos estudantes. Cada vez que o estudante responde a lista interminável de exercícios, provas, testes e outras atividades, ele passa por avaliações fundadas em referências da cultura hegemônica, para além da prova em si. O currículo oculto envolve uma gama de referências e de valores explícitos e não explícitos no processo formal de escolarização.

Essa avaliação não manifesta e não formal, realizada através de regulações da cultura dominante é que atinge a auto estima dos estudantes índios, porque reitera constantemente as diferenças, neles retificadas, naturalizadas, avaliadas como desigualdade como inferioridade.

Observa o que um profissional que atua na Escola de Suplência argumenta: "*Os estudantes índios vêm se matricular no Ensino de Suplência para obter uma formação de Ensino Fundamental e Médio em curto prazo e para conseguir um trabalho na cidade*".

Na visão dos estudantes índios essa percepção não é correta. Eles querem aprender tudo que é ensinado na escola da cidade e levar isso para aldeia. Muitos índios se esforçam para conseguir se formar no Ensino Fundamental e Médio. Alguns encontram dificuldades no processo de ensino aprendizagem, porque o professor, ao tentar incorporar as experiências dos

estudantes às atividades educacionais dá a elas uma nova significação. Essa tentativa de conferir significado novo às experiências dos estudantes, ao passar pelo crivo etnocêntrico fica estereotipada fora da realidade da vida que o Paresi viveu por muito tempo na aldeia. Existem estudantes índios na Suplência com um espírito de vencer e querer aprender superando limites, conseguindo notas e conceitos ótimos nos finais de semestres.

A avaliação na escola é quantitativa, pelo rendimento do conhecimento em sala de aula nos testes, provas e apresentações. O rendimento escolar é transferido em notas que são calculados por pontos (notas) e médias lançadas em diários e boletins.

Em relação ao rendimento escolar, verifica-se nos boletins que muitos estudantes Paresi possuem notas iguais aos outros estudantes no bimestre. A média de rendimento do estudante corresponde a 6,0. Em algumas matérias os estudantes Paresi possuem rendimento abaixo da média e em outras estão bem acima da média da escola. Verifica-se que a nota não traduz o esforço diferenciado dos estudantes de distintas etnias.

Muitos professores lecionavam em quase todas as salas onde estudam estudantes índios, com exceção de alguns que fecham a sua carga horária com poucas turmas. Todos concluem que tanto o estudante índio como os outros estudantes, não estão interessados nos resultados das notas. Estão na escola, segundo esses professores, por obrigação, por imposição dos pais e da própria sociedade mais ampla.

Essa é uma visão reducionista, pois coloca num mesmo ângulo de valoração as motivações e os sentidos da escolarização para índios e não índios.

Ainda sob o aspecto do rendimento escolar, as notas obtidas pelos estudantes índios apontam certos detalhes que podem ser explorados.

As notas obtidas no primeiro bimestre de 1999, por turma e sala de aula, mostram que os estudantes da 5ª série possuem muitas notas abaixo da média e principalmente nas disciplinas teóricas. Esses estudantes estudaram nas escolas das aldeias, mudaram de escola, da aldeia para a cidade, do meio índio para o meio “branco”. O seu rendimento aponta para efeitos de tensões e pressões exacerbadas no processo de mudança radical. Expressa também a interveniência do fator lingüístico, da falta de domínio do português.

Os alunos da 5ª A estão estudando dois estudantes índios. Conforme registro de notas nos diários escolares encontrados na secretaria verifica-se que em números quantitativos não é diferente dos estudantes não-índios. Poucas notas abaixo da média sessenta.

Nos registros de notas dos diários escolares da 5ª D, está matriculado um estudante Paresi e também não é diferente em pontuação nas matérias, conforme consta tem todas as notas da média acima, só com outros professores qualificados para as disciplinas. É uma sala de aula que funciona no período noturno.

Nas observações dos livros diários dos professores da 6ª B e D encontrei registrado dois estudantes Paresi, possuindo ótimas notas, sendo nenhuma abaixo da média. Os dois estudantes da 6ª série estão com boas notas e apresentam um bom rendimento escolar. Segundo dados analisados na secretaria da escola o estudante (G.) não tem registro de notas em matemática porque não compareceu na avaliação proferida pelo professor da disciplina, ficando para mais tarde na segunda chamada.

Os estudantes índios da 7ª B e C, estão todos acima da média, indicando melhor adaptação à escola urbana. Pode-se entender que esses estudantes já possuem um maior entendimento de conhecimento na escola da cidade. O estudante (C.) nas entrevistas esteve sempre disposto em contribuir e fornecer dados muito importantes, e o (G.) muitas vezes se reservavam nas entrevistas. Mas na sala de aula entre os estudantes índios têm as melhores notas em todas as disciplinas. O (O.) é um estudante aplicado e preocupado com os estudos. Além disso, gosta de cantar e de pintar.

Conforme observado nos registros escolares existe só um estudante índio matriculado na 8ª série. (A.) tem duas notas abaixo da média. Segundo ele afirmou que essas ficaram abaixo da média porque faltou nas aulas de CFB e Geografia no dia que os professores fizeram a revisão do conteúdo explicado, pois caiu só o conteúdo da revisão. Mas as outras médias dos não índios também não são tão diferentes.

Os registros dos estudantes índios, com as disciplinas e as suas médias das avaliações estão no diário de classe. Pode-se analisar que os dez estudantes índios que participaram da pesquisa não possuem grandes diferenças em pontos adquiridos nas avaliações escolares. As notas que eles

têm são normais como para qualquer estudante não-índio e existem poucas notas abaixo de sessenta, ou seja, abaixo da média estipulada pela escola.

Em suma, é necessário que a escola apóie propostas para revitalizar as diferentes culturas presentes na sala de aula, apresentando metodologias e conhecimentos que vão ao encontro dos estudantes. Observando o cotidiano dos alunos nos seus trabalhos escolares, avaliações e as relações com seus pares no espaço escolar. Incluir a cultura do estudante indígena em todas as discussões que acontecem na escola, respeitando a identidade de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade do sistema de escolarização, em nossa cultura, é referida na relação tempo de permanência *versus* custos e benefícios. A permanência por um maior tempo no sistema (seja por reprovação reingressos ou evasões) é considerado um ônus econômico e social.

Segundo Castro²⁸, na década de 90 propunha-se aumentar o número de estudantes por sala de aula, mas foi também um período de ajustar a máquina que operava e coordenava os sistemas escolares: assegurar livros, merenda transporte, etc. Procurava-se garantir que os orçamentos assegurassem uns “trocados” para os diretores lidarem com os gastos do cotidiano e com a modernização dos currículos.

Castro considera que os resultados foram bons. Prosseguiu-se com a expansão da matrícula, caiu a taxa de evasão, caiu o número de reprovações e aumentaram os índices de terminalidade em todos os níveis de ensino. Considera que crescemos bastante e, para a surpresa de muitos, sem que houvesse uma queda adicional na qualidade.

Sob essa ótica, os ajustes externos compensaram as dificuldades de lidar com estudantes de nível econômico cada vez mais baixo. As provas do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) ao longo da década atestam essa constância nos níveis de qualidade.

Atualmente os dados mostram que a jornada escolar é curta e o tempo gasto em tarefas propriamente escolares é ainda menor. Há períodos sem professor em sala de aula e professores que atendem a poucos estudantes e deixam os demais sem terem o que fazer. Há ainda a estratégia antiga do professor gastar tempo excessivo escrevendo no quadro, enquanto os estudantes copiam entediado ou responde à perguntas desinteressantes.

²⁸ - Cláudio de Moura CASTRO, é economista e colunista na página “Ponto de Vista” da revista VEJA (08 de maio de 2002).

Segundo Castro (2002, p.36) esse tempo escolar gasto com assuntos irrelevantes alcança entre 25% a 47% do tempo total de permanência dos estudantes na escola. Os professores e estudantes prolongam as atividades manuais em prejuízo de atividades de leitura.

Um levantamento de campo realizado por acadêmicos da UNITAS (União das Faculdades de Tangará da Serra – MT) do curso de Pedagogia no ano de 2001 revelou que:

Em algumas escolas, os estudantes levam tempo demais cortando e colando, em vez de exercitar a leitura em livros apropriados para a idade. De resto, boa parte das leituras não é feita nos livros comprados para tal.

Na visão que os estudantes Paresi têm do processo de escolarização, a questão do tempo, da permanência, do custo e benefício na escola é referida em aspectos significativamente diferenciados. Eles entendem que a permanência na escola, o mergulho no processo da educação escolar, independente de aprovação/reprovação de relação série/idade, ou de quaisquer outras referências quantitativas, permite uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem da cultura dominante no que se refere ao seu modo de educação escolar.

A pesquisa do tipo etnográfico pode melhorar o entendimento das relações entre estudante no dia-a-dia, dentro e fora da sala de aula. Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer cotidiano da prática escolar, busca-se a apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, na medida em que torna possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de escolarização no interior da escola.

A tarefa da escola é proporcionar educação a todas as crianças e jovens garantindo-lhes o acesso e permanência dos 6 aos 14 anos, provendo-lhes uma formação cultural e científica sólida e duradoura. A educação escolar é um dever do estado e da sociedade. Dentro da própria escola há grandes diferenças no modo de conduzir o processo de ensino. As diferenças sociais, a diversidade cultural dos estudantes, são focos de discriminação dos mais pobres ou de etnias diferentes. O papel da escola do ponto de vista dominante

é reprodutivista, tendendo apenas a adaptar os estudantes ao meio social, isto é, a ajustá-los à ordem, domesticando e subordinando as diferenças para formar o trabalhador genérico disciplinado.

O estudo possibilitou o entendimento da complexidade da prática educativa. Qualquer análise da escola centrada num único ator educacional ou um único perfil cultural ira se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola é resultado da cadeia de relações que se constrói no dia-a-dia do professor, do estudante, do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos. A análise da prática escolar cotidiana não pode desconhecer essas múltiplas articulações sob pena de se tornar limitada, incompleta.

Pretendemos que o estudante dê asas à imaginação sem entender o que está escrito no texto lido. O acompanhamento dos trabalhos em sala de aula confirma o que os testes de avaliação já mostraram: estamos mal.

O professor, no exercício da função social que escolheu, constrói conhecimentos, ao mesmo tempo em que pretende partilhar com os estudantes o resultado da sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que teve acesso.

Os profissionais da educação são desafiados a ensinar e mediar novas lições no sentido de que, coletivamente, possam proporcionar uma visão de totalidade. A partir dessa totalidade o estudante retorna ao fim de cada dia de aula ao seu mundo concreto onde aproveita alguns dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. A cada dia o professor, como também o estudante, é reorientado com novas informações sobre a sua vida, seu trabalho ou sua realização pessoal. A resistência de alguns estudantes em perceber a escola nessa perspectiva é muito grande, porque lá permanecem apenas sob obrigação dos pais, por estarem obrigados ou induzidos a tal. Portanto, não há rendimento pedagógico e intelectual favorável numa sala de aula com esse perfil.

Mas, como ensina Paulo Freire no poema *Escola*, “a escola é um lugar de fazer amigos” e com eles formar uma consciência crítica de si no mundo. Numa sociedade pluriétnica, ter consciência crítica de si no mundo remete – em termos de educação e cidadania – ao direito a uma educação diferenciada.

Não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata de salvar sua cultura. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seu sistema simbólico seus construtos conceituais, seus valores, crenças, comportamento, etc. Por conseguinte, toda cultura específica supõe a disponibilidade de um acervo de saberes onde seus membros se abastecem. Dessa maneira, os estudantes moldam o seu pertencimento a grupos internos na escola e asseguram a solidariedade entre eles, ou seja, viabilizam o convívio entre grupos de pertencimento e destes com toda a comunidade escolar.

A pesquisa ora apresentada foi efetivada utilizando-se da metodologia da observação participante e de entrevistas e coleta de dados primários e secundários. Os diários produzidos pelos estudantes Paresi tornou-se também um excelente instrumento para verificar os seus anseios, desejos e formas de expressão. Os estudantes revelaram-se em seus textos, estão neles por inteiro.

Essa presença pode ser evidenciada no registro não só de atividades habituais que marcam o dia-a-dia como também no registro de emoções e de eventos não rotineiros. Nos diários²⁹ dos estudantes Paresi o tempo e o espaço são marcados, referidos como normas.

Nos momentos que estive em contato com os estudantes Paresi na escola, senti o peso que recaia sobre eles. Pareciam estar preso, sem liberdade, atrelados às normas da escola, transparecendo comportamentos de angústia, de medo, de timidez. Notei também que a escola é associada a um lugar tido como próprio apenas para aprender conteúdos, muitas vezes dissociados da sua sociedade e da sua realidade.

Para Apple: "... a escola continua a ser vista como uma arena política e cultural em que as formas de experiências e de subjetividade são contestadas..." (Apple, 1989, p.79), fazendo com que se torne um poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

Outro fator é o currículo, que é entendido como o conjunto de todas as experiências e conhecimentos dos professores e estudantes. Uma vez

²⁹ Os diários são cadernos que cada aluno recebeu para registrar todas as atividades que fazia durante o dia. Esses diários mostraram os caminhos que os alunos índios e não índios faziam a cada dia, na e dentro da escola.

entendido o currículo da escola como um todo ele faz a diferença do “tradicional” para o “novo”, em todas as atividades educacionais. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.

As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

A pesquisa identificou alguns elementos que de alguma forma podem sintetizar a situação escolar dos estudantes indígenas nas escolas urbanas. São eles:

a) Os estudantes Paresi estão estudando nas escolas urbanas para apreender “as coisas”, “os saberes” da cidade. Eles “gostam”, da escola, mas enfrentam diariamente muitos desafios: afirmação da sua identidade, no meio do “branco”, dificuldade de comunicação em português, dificuldade de entendimento da organização e funcionamento da escola, etnocentrismo de toda ordem e pressões psico-emocionais variadas;

b) O rendimento escolar no que se refere a aprovação dos estudantes Paresi é igual ao dos outros estudantes. Em um estudo anterior, Souza (1997), verificou que os “estudantes índios possuem um alto índice de reprovação”. No presente estudo, constatamos apenas parcialmente essa afirmação. Os dados coletados nas escolas urbanas, indicam que o número de reprovação dos estudantes Paresi é significativo, porém não apresenta diferença significativa em relação aos demais estudantes. O que foi observado na escola é que um grande número de estudantes Paresi não terminam o ano letivo por vários motivos, dentre eles, por retornarem à aldeia; por desistência ou por começarem a trabalhar na cidade. Essa realidade configura uma modalidade de evasão vinculada à problemática da diversidade étnico-cultural e da especificidade daquele povo e não uma reprovação por baixo desempenho.

c) Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de acordo com a versão oficial são estudados e implantados nas escolas sendo que a diversidade é um dos temas transversais. Na prática as escolas estão muito longe desta realidade. Muitos profissionais nem conhecem os PCNs e

continuam trabalhando na mesma metodologia de 20 anos atrás. Quando se falou em temas transversais na escola, alguns não sabiam o que significavam ou como poderiam ser trabalhados em sala de aula.

d) Falta maior preparação didática-metodologia e fundamentação teórica aos professores para poderem trabalhar com estudantes índios na sala de aula, junto com os outros estudantes. Os professores não foram orientados no curso de licenciatura para trabalhar com estudantes índios em sala de aula.

e) A questão lingüística requer soluções pedagógicas específicas. Os estudantes Paresi têm dificuldade de entender a Língua Portuguesa, porque na aldeia todos falam a língua Paresi. Muitos professores reclamaram do tempo gasto para assimilar os conteúdos na sala de aula; outros entendem a situação, porém dizem não ter condições de uma intervenção mais efetiva.

Na Constituição Federal estão presentes não só a bagagem cognitiva de professores e estudantes, mas também as características da interação desenvolvida entre eles, assim como o contexto social e cultural que compartilham.

O processo pedagógico ao longo da história da educação indígena vem contribuindo com elementos para uma pedagogia intercultural. Para isso, todos os professores devem desenvolver os seus trabalhos na perspectiva da multiculturalidade.

A questão do multiculturalismo³⁰ e da afirmação da identidade cultural dos diversos grupos sociais também apresenta uma oportunidade para repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação. A crítica ao etnocentrismo e ao racismo pode ser imediatamente transportada ao âmbito da escola e do currículo, pois as relações aí envolvidas não são nada abstratas; são de ordem prática.

Os professores devem auxiliar na construção de ambientes solidários no interior da escola, de forma a cativar os estudantes indígenas. Devem evitar

³⁰ - “O multiculturalismo crítico sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais levem a questão da ”diferença” de maneira que não repitam o essencialismo mono cultural dos “centrismos” - anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, ... precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura condescendente de, por exemplo “ semana da consciência das raças” que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas.” (MCLAREN 1997, p.131-132)

situações de discriminação ou de apologia negativa das diferenças entre os estudantes presentes em sala de aula.

Uma contribuição dessa pesquisa foi a de produzir novos dados sobre a educação escolar indígena no meio urbano.

A dissertação traz dados novos à reflexão da questão da educação escolar indígena e ao debate acerca da formação docente, da formação continuada no que concerne à diversidade cultural, ao pluralismo e a cidadania.

A reprovação e a aprovação são consideradas pontos-chaves para a organização do ensino, mas para o estudante índio isso parece secundário. O fato “de estar” na escola aprendendo “coisas” da cultura dominante parece ser suficiente. O professor tem uma preocupação a cada aula que passa, porque ele observa e percebe que o estudante Paresi está assimilando pouco conteúdo. Na hora de fazer atividades, muitas vezes, os estudantes não conseguem resolver as questões sugeridas pelo professor. No entanto, o seu rendimento expresso em notas não se diferencia do rendimento de seus pares, o que coloca em cheque ou o discurso dos professores ou o próprio sistema de avaliação.

Sobre o problema da Língua Portuguesa os estudantes Paresi têm sugestões a serem consideradas. Para eles, os professores falam muito rápido em Português na sala de aula, dificultando a associação e a fixação de conceitos, porque desconhecem os significados expresso ou figurado de muitas palavras. “Eu tenho que pensar duas vezes. Primeiro vocês falam em português e passo isso para a Língua Paresi e depois em português para responder”. Caso o professor falasse mais compassadamente, facilitaria uma maior compreensão. Caso os Paresi pudessem dispor de apoio pedagógico extra-classe, seria de grande validade. A questão lingüística em escolas urbanas que atendem a estudantes índios coloca em foco o problema do ensino da língua portuguesa.

A questão da avaliação dos estudantes Paresi também emerge como um tema que requer maior investigação, especialmente ao tratar das formas de realizar uma avaliação diferenciada.

Seria importante que as escolas adotassem uma nova postura metodológica de avaliação dos seus estudantes. Todos os professores têm dificuldades para avaliar o estudante em sala de aula. A avaliação diferenciada é uma demanda urgente e que precisa ser implementada em escolas que atendem a grupos culturalmente plurais.

Em suma é interessante perceber que a avaliação é um processo construtivo na educação escolar e em todas as atividades que são trabalhadas em sala de aula. A avaliação deve ser usada na educação formal e informal. Afinal, a avaliação complexa é um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados; capaz de se desdobrar em atitudes de união e de solidariedade entre humanos.

Em consideração a tudo isso, esse novo paradigma pode se consolidar em nossas escolas, instituir conceitos soberanos, governar suas práticas, enfim emergir de maneira a estabelecer uma permanente comunicação entre os atores educacionais e todos os saberes protagonistas pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGELO, Francisca Novantino. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de mato grosso: protagonismo indígena**. (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____, **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____, **Conhecimento Oficial: Educação democrática numa era conservadora**. Porto Alegre: Vozes, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Antropologia Diversidade Cultural**. v.1, n.4, Cuiabá: EdUFMT, 1995.
- BITTENCOURT, Circe (Org.), et al. **O Saber Histórico Na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, J. Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Ática, 1995.
- CABIXI, Matenho Daniel. **A Questão Indígena. Texto II – Educação Indígena**. Cuiabá: OPAN-CDTI, 1984.
- CADERNOS de Educação Escolar Indígena-3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n.4, 2005.

- CASTRO, Cláudio de Moura. **A hora da sala de aula**. São Paulo: Revista Veja, n. 1750, p.20, 08 de maio de 2002.
- CONSELHO de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. **Urucum Jenipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate**. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- CÔRTEZ, Cléia Néri. **Movimentos indígenas e formação dos prof. nos intercâmbios, os fios da cooperação**. Cuiabá: EDUNIC, 2001.
- COSTA FILHO, Aderval. **Os Paresi: Sistemas econômicos**. (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, 1994.
- _____, **“Mansos por Natureza” situações históricas e permanência Paresi**. (Dissertação de Mestrado), Brasília: Universidade de Brasília - UNB, 1996.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa polêmicas do nosso tempo**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- EDUCAÇÃO INDÍGENA**: Nup://www.funai.gov.Br.funai.nun. acesso em 9 de março de 2002.
- EDUCAÇÃO INDÍGENA**: Nup://www.funai.gov.Br.funai.nun. acesso em 24 de agosto de 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____, **O Saber Local**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo: Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____, **Pedagogia Radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **“Índios: Passado, Presente e Futuro”**. In: **Índios no Brasil 1, Cadernos da TV escola**. Brasília: MEC/SEED, 2001
- HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira: Educação de Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil - Bolívia (Cáceres/ MT)**. Cáceres: UNEMAT, 2004.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. A construção do Currículo no 3º Grau Indígena: A etapa de estudo Presencial. IN: **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004

JORNAL Estado São Paulo. **Quem é Cândido Rondon**. São Paulo, 14 de março 1934, p.9.

KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígena e educação escolar no Brasil**. (Dissertação Mestrado), São Paulo: Universidade São Paulo-USP, 1992.

_____, **Matemática e os povos Indígenas no Brasil**. Brasília: FED-MEC, 1998.

LEITE, Padre Serafim. **Páginas de História do Brasil: Influências religiosas na formação do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Aracy S. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasilense, 1981.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º. E 2º. Graus**. IN: SILVA, Márcio e AZEVEDO, Marta. *Pensando as Escolas dos Povos indígenas no Brasil: Movimento dos professores Indígenas do Amazonas*. Brasília, São Paulo: MARI/MEC/UNESCO, 1981.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. **Índios de Rondon. Rondon e as Linhas Telegráficas na visão dos sobreviventes Waimaré e Kaxiniti, Grupos Paresi**. (Tese de Doutorado), Rio de Janeiro: MN/UFRJ. 1994.

- MALDI, Denise (Org.) et al. **Direitos Indígenas antropológicos: Laudos Parciais em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 1994.
- MAFFESOLI, Michael. **O Tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MARTINS, José Roberto. **História**. São Paulo: FTD, 2000.
- MARTINEZ, M. Rodrigo; BURBANO, J. Bolívar. **A educação como identificação cultural uma experiência em Cotopaxi**. Chile: Quito, 1994.
- MCLAREN, Piter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MENDONÇA, Terezinha Furtado e VANUCCI, Maria Paula de Freitas. Projeto Tucum – Formação de Professores Indígenas. IN: **Urucum Jenipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate**. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- MOLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. Ceilândia, DF: Idéia, 1997.
- MOURA, Francisco Marco. **Língua e Literatura**. 32. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- OLIVEIRA LEITE, Arlindo Gilberto de. **Educação Indígena Ticuna: livro didático e Identidade ética**. 1994. (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, 1994.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- PAIVA, Ivone Inês. **Geografia do Mato Grosso**. Cuiabá: EdUNIC, 1997.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 2000 e 2001.
- PENIN, Sônia I. de Souza. **A aula: Espaço de Conhecimento e Lugar de Cultura**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e Vida**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PIVETA, D. L. **O processo de ocupação das dilatadas chapadas da Amazônia Meridional: Iranxe – Educação étnica e desterritorialização**. (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 1993.

- PINTO, Antonio Luiz De Toledo, et all. **Constituição da República do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva.** São Paulo: Saraiva, 2003.
- RAMOS COSTA, Romana Maria. **Cultura e Contato Um estudo da Sociedade Paresi no Contexto das Relações interétnicas.**(Dissertação de Mestrado), Rio de Janeiro: UFRJ, 1985
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS.** Brasília/ DF: Ed. Brasil – MEC, 1998.
- ROCHA, Everardo. **O que é etnografia.** 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB Trajetória limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SCHMIDT, Max. **Estudos de etnologia brasileira, brasiliana, grande formato.** São Paulo: Nacional, v.2. 1942.
- SECCHI, Darci (org.) et al. **Ameríndia tecendo os caminhos da educação escolar.** Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/ Conselho de Ed. Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.
- SECCHI, Darci. **Consultoria em educação Indígena.** Cuiabá: SEDUC, Relatório de pesquisa, 1997.
- SECCHI, Darci. **Professor Indígena – A formação docente como estratégia de controle da educação escolar indígena em MT.** (Tese de Doutorado), São Paulo: PUC-SP, 2002.
- SILVA, Aracy Lopes de; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi et al. **A temática indígena na Escola novos subsídios para professores de I e II Graus.** Brasília: MEC/ MAR/ UNESCO, 1995.
- SILVA, Tomaz T. MOREIRA, A. Flávio. **Territórios Contestados.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, **Documentos de Identidade - Uma introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.
- SIQUEIRA, Elisabet Madureira. **Revivendo Mato Grosso.** Cuiabá: SEDUC, 1996.

SOUZA, Cléa Noize. **A educação Indígena e o Projeto Tucum: A visão de quem dele participa.** (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 1999.

SOUZA, Hellen Cristina. **Entre Aldeia e a cidade, Educação escolar Paresi.** (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade de Mato Grosso, UFMT, 1997.

TAUKANE, Darlene. **Educação Escolar entre Kurã - Bakairi.** (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, 1998.

TEVES FERREIRA, Nilda. **Cidadania Uma Questão para a Educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

WEBER, Max. **A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

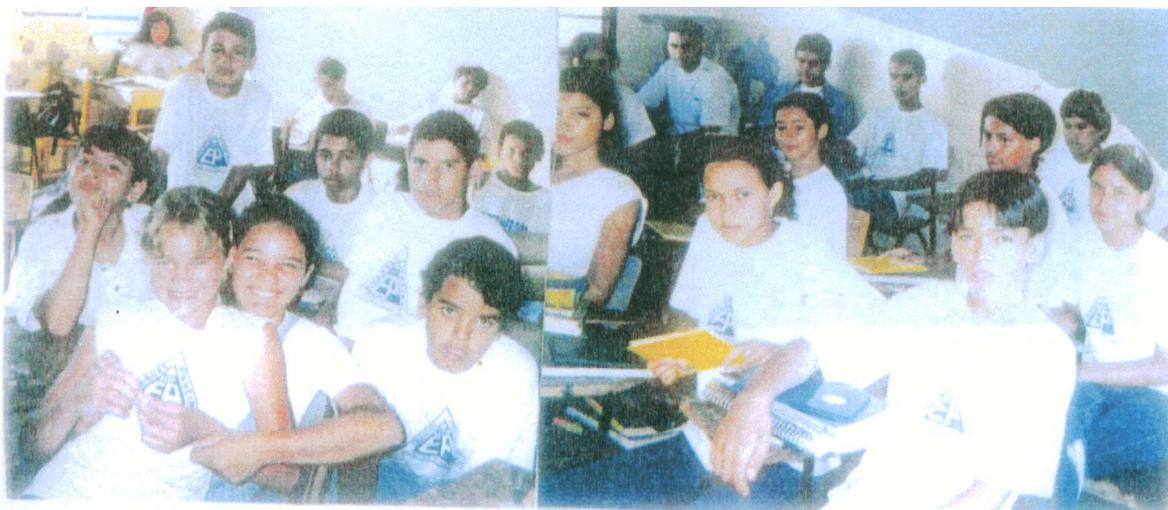
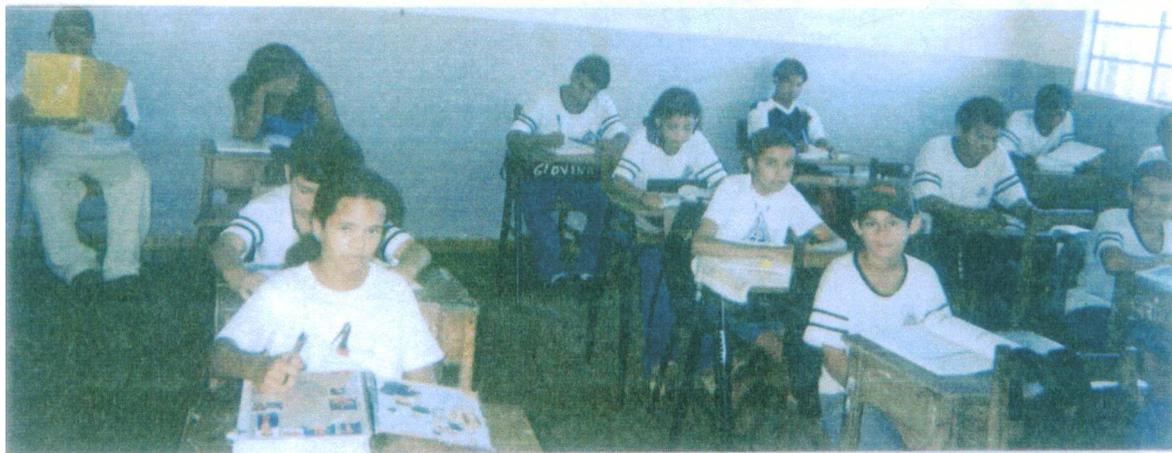
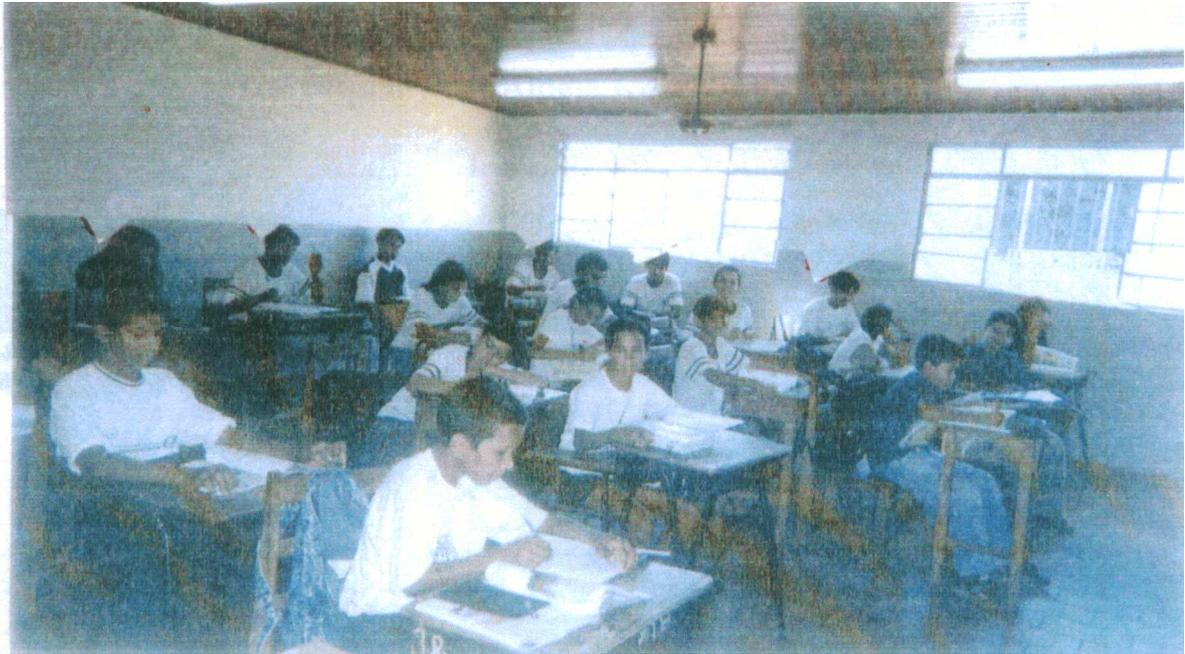
WRIGHT, Robin M. **O universal e o particular: As formações sóciorreligiosas da Amazônia Indígena e suas transformações Históricas.** Nup://www.amazoniaindigena.gov.br.indio.nun. acesso em 24 de agosto de 2006.

VOLPATO, Luiza R.R. **Entradas e Bandeiras.** São Paulo: Global, 1985.

ANEXO I (fotos de estudantes indígenas e não-índios)



Os alunos índios e não índios estudando na sala de aula



ANEXO II (cópias de páginas de diários dos alunos)

Escola Estadual Ensino Funda-
mentar Emanuel Pinheiro

O diário do Aluno

mes de Agosto de 1999

1 de Agosto

Este é meu primeiro diário
que estou fazendo para a escola.

Ao levantar de manhã primeira
coisa foi fazer e limpar a ca-
sa, depois quando deu as 12
horas eu fiz almoço para mim.
Almorcei depois lavei a louça.

Depois descansei um pouco
fiz minha tarefa estudei
um pouco.

É quando deu as 3 horas
da tarde eu fui na casa da
minha amiga, fiquei ali
umas horas com ela.

13 de Agosto de 1999

A tarde cedo foi tomar banho para sair; mas não sai porque eu tinha que trabalhar em casa.

Depois de escrever as palavras do diário; comecei a limpar a minha casa; estava cantando limpando e cantando e jogando o a sujeira da casa para fora e me livrando das mágoas que sinto dentro de mim.

Logo depois eu fiz o almoço e depois de almoçar eu fui para a escola. Na escola estudamos a história do Brasil na primeira aula. E nas outras aulas fizemos trabalhos e atividades.

17 Agosto 1999.

Hoje de manhã levantei bem cedo e lavei meu rosto e escovei meus dentes e tomei meu café.

Coloquei roupa de escola e virei a escola. Chegou na escola o diretor estava no portão perguntou para mim se estava com frio. A resposta só é frio. Mas entrei igual, na escola.

O sol veio mais tarde e não era mais frio.

A professora de Português estava muito brava porque não tinha feito o tema, ela quis ter colado polemos no caderno, eu não tenho papel para tirar.

Depois fomos para quadra medir as linhas para a professora de matemática.

O professor de ed. física não veio ficamos na escola, fazendo exercícios que a coordenadora deu para nós.

21 de agosto 1999.

Acordei bem cedo, fui tomar um banho e depois escovi os meus dentes tomei o café, e fui para a escola!

Nas duas primeiras aulas tinha prova de matemática. Eu não fui bem na prova, porque não estudei. Na aula de geografia e história só ficamos lendo no livro.

Quando terminou a aula fomos para casa.

De tarde fui na aula de computadores, depois fui para casa ouvir música e assistir televisão. Mais tarde saí com meu amigo no centro.

De noite voltei em casa e logo fui dormir porque já era tarde.

21 de agosto 1999.

Hoje acordei muito feliz.
o importante de ser vivo
já me sinto feliz.

Consegi a trabalhar fazendo
limpeza e trabalhos pequenos
porque estou muito feliz.

Hoje vem meu namorado
e quero ser feliz quando ele vem.
por isso já estou escrevendo o
meu diário agora. Porque
depois quero sair com ele
para se divertir tarde e
noite inteira.

Amanhã estarei escrevendo
tudo o que aconteceu hoje.
Ademais diário.