

Educação Escolar Indígena: Projetando Novos Futuros

Maria Elisa Ladeira/CTI/USP

Quando me convidaram para escrever um artigo nesta seção do “Em Aberto” contando sobre o que venho fazendo no campo da educação indígena, fiquei em dúvida da seleção que deveria fazer; não tenho muita capacidade de síntese para recortar algumas das “práticas educativas” que venho exercitando há longos anos. Fiquei em dúvida também, porque tenho me mantido a parte das publicações sobre o tema “educação indígena”, apesar de estar discutindo com os índios e mediando ações “escolares” desde 1975. Somente por 2 vezes fui suficientemente provocada pelo “pedagogismo” para me pronunciar. A primeira, em 1981, com um pequeno, panfletário e polêmico artigo “Sobre a língua da alfabetização indígena”¹ onde procuro contextualizar a questão da alfabetização como um ato político, e não simplesmente técnico e onde aponto o reducionismo simplista de se pensar a escrita como uma melhor forma de se transmitir conhecimentos : *“Questionamo-nos sobre qual o sentido e as consequências da escrita em sociedades orais, no caso as sociedades indígenas brasileiras. Sabemos, como antropólogos, que é ilusão pensar que a oralidade e a escrita sejam 2 caminhos possíveis para se transmitir as mesmas mensagens. O como (forma) se transmite uma mensagem, já manifesta pela possibilidade mesma da transmissão, o quê dessa mensagem. Lembrando Alain Dubly “La comunicación oral de la cultura tiene formas propias que dificilmente pueden traducir-se en los moldes modernos de la comunicación escrita”*

Depois de um longo silêncio de mais de 15 anos volto a publicar, em 1997, em um tom mais acadêmico “O uso da escrita entre os Timbira”², irritada com um consultor do MEC que ridicularizou o esforço que o CTI , com o apoio do Departamento de Letras da USP, vinha fazendo de mostrar aos professores Timbira e Terena (através de aulas no campus da USP sobre a escrita egípcia, armênia, chinesa) outras possibilidades de grafia como forma de contraponto a pressão exercida por alguns lingüistas a uma escrita fonetizada e particularizada ao extremo.^{3.4} O artigo trata de como uma sociedade oral, no caso os grupos Timbira, se

¹ In A Questão da Educação Indígena, org. Comissão Pró Índio /SP, Editora Brasiliense,1981.

² In RUA, revista da UNICAMP

apropriam da escrita utilizando-a para manterem padrões de comportamento tradicionais, discutindo implicitamente a “ineficácia” da alfabetização tal como a concebemos. O artigo apesar de citado, mereceu poucos comentários, como se os dilemas que levantava nele não fossem os mesmos dos meus “pares”.

A dificuldade em escrever este artigo deve-se assim a que, como antropóloga, tenho uma visão extremamente crítica da questão da “educação indígena” e minha ação, quase que se justifica apenas pela demolição constante das propostas simplistas, mistificadoras e empobrecidas, para não dizer, colonialistas, dos discursos oficiais e até mesmo de algumas “experiências alternativas”. Não consigo empregar os termos correntes na produção textual nesta área: “educação”, “capacitação”, “formação”, “treinamento”. São conceitos carregados de sentidos que me parece vimos empregando impunemente, sem a necessária *découpage*.

Uma coisa é meu ofício de “coordenadora” de um “Programa de Educação Escolar Indígena” realizado através do CTI (Centro de Trabalho Indigenista), onde dialogo com financiadores e agentes governamentais e, oportunisticamente, como os índios, tento com o intuito de conseguir recursos, falar o que meus interlocutores querem ouvir, nem sempre ainda sendo bem sucedida; outra é minha relação prazerosa e fecunda com os grupos Apinajé, Krahô, Kricati, Apãniekra, Pykobjê, Ramkokamekra, grupos Timbira (retomando Nimuendajú) do norte do Tocantins e sul do Maranhão, que vem sendo realizada, de forma e intensidade diferente desde 1973, e a posição política que ocupo como pãhi (“çadona” numa corruptela em português), cuja obrigação é, sendo estrangeira, zelar, mediar, informar, sobre o que se passando no meu mundo (o dos brancos, no caso) diga respeito à eles; outra coisa ainda, que não me anima, é ter como interlocutores os “educadores” profissionais que se dedicam a questão da “educação indígena”. Não lhes nego importância, mas acrescentam pouco aos meus dilemas. Por isso pouco escrevo.

Depois de todas estas considerações introdutórias que me levavam a declinar do convite, não resisti a vaidade de existir neste universo escrito. Assim ponderei que o “recorte das experiências” a ser apresentado neste artigo deveria privilegiar

2 Esta posição tem sido endossada pelos órgãos governamentais em seu afã de cumprir, através da produção de materiais didáticos “na Língua” o “específico e diferenciado” garantido às escolas indígenas pela constituição de 88. O problema não é a produção de materiais na língua indígena, mas é reduzir o “diferenciado” a esta produção, desconsiderando o processo de criação e seleção desta grafia⁴.

ações atuais, mas que tivessem uma distância no tempo para servir de contraponto a outras ações educativas mais eficientes e , além disso tivesse sido para mim uma fonte inesgotável de reflexão, paradigma do que venho fazendo nestes anos todos. Considerei também oportuno este pensar as múltiplas e localizadas práticas da Educação Indígena num âmbito mais global.

Este texto pressupõe 2 interlocutores diferentes, apesar de próximos: os meus “pares”, a quem me dirijo apresentando algumas das questões que considero fundamentais esclarecer para que possamos continuar nossa trajetória particular de trabalho, e os professores e demais interessados indígenas , para quem conto do trabalho que vimos realizando em conjunto com os Timbira.

I- Considerações para os meus pares

As práticas educativas que particularmente as ONGs vem desenvolvendo nestas últimas 2 décadas- dos anos 80 até hoje- têm se consolidado o bastante para uma reconceituação da Educação Indígena .O desafio de se continuar repensando a Educação Indígena no contexto atual, antes de tudo, passa por acertarmos, em um primeiro momento, as perguntas que devemos nos colocar.

Quando trabalhávamos nas condições impostas pela ditadura militar, fomos obrigados à busca de uma autonomia exemplar, legitimando experiências particulares nas condições mais adversas, pois os espaços sociais e políticos nos eram vedados. Agora, ao mesmo tempo que é imperativo inserir-se em um contexto mais amplo, temos que reconhecer a precariedade de nossas bases conceituais e práticas para atender aos novos desafios . Eles nos obrigam a atuar de um modo que não conhecíamos, nem imaginávamos, em campos para os quais não havíamos nos preparado. Este é o contexto onde devemos refletir sobre os acordos e alianças necessários para garantir a continuidade da particularidade de nossa “praxis”, sem perdermos o “rumo”, como diriam os índios.

Faz já algum tempo que argumenta-se que a eficácia da prática educativa junto as comunidades indígenas deve visar à superação dos problemas destas comunidades, passando das pequenas experiências a programas de caráter nacional. A implementação destes programas tem sido o papel do Estado Brasileiro, através do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação . A questão é que essa

implementação esta associada a uma crítica aos projetos a longo prazo e há a ênfase na necessidade de resultados imediatos , materialmente mensuráveis, deixando em lugar secundário temas como mobilização, organização, qualidade da aprendizagem. etc.. Consequentemente uma desconsideração da importância das experiências-piloto, dos métodos qualitativos, das estratégias participativas e, em geral das dimensões não materiais da educação indígena, objeto de nossas ações.

De qualquer modo creio que concordamos que a prática educativa que exercitamos é uma “prática referenciada”, uma atividade que não se define em si mesma, mas segundo a realidade e as expectativas dos grupos indígenas , que é o que confere significação e realidade concretas à educação indígena. Via de regra, nossos “projetos de educação” estão inseridos em contextos mais amplos de trabalho , entrelaçados com outros “projetos” , da área de saúde ao controle territorial ou manejo dos recursos naturais, por exemplo.

Nos defrontamos assim com a tensão decorrente de um projeto geral, único, para o conjunto das sociedades indígenas e uma diversidade de práticas particulares; entre a multiplicidade das condições locais e um projeto único referente ao conjunto das sociedades indígenas. Esta tensão se localiza num eixo temporal onde o conflito está entre a urgência da resposta ao hoje e a necessária construção do futuro.

A questão da definição das relações entre nós, ONG's indigenistas e indígenas, e as sociedades indígenas com as quais estamos comprometidos, merece consideração à parte, mas é um pressuposto significativo para a pergunta aparentemente simples que me parece devemos reiteradamente nos fazer : como devem ser dadas as relações entre nós, ONG's, envolvidas com a questão da educação indígena e o Estado brasileiro, representado por suas diversas instâncias (MEC, FUNAI Secretarias Estaduais e Municipais de Educação)? Sabendo inclusive da diferença entre os ritmos, escalas de operação e objetivos entre ONG's e instituições do governo? Neste novo contexto qual deve ser o nosso papel?

Estas questões envolvem dimensões que ultrapassam o desempenho técnico daqueles que atuam na educação indígena; perguntas sobre “como fazer”, incluem outras sobre as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional. Em

consequência, a resposta não pode se dar no espaço da metodologia e da técnica mas na capacidade de se buscar um horizonte de futuro mais digno.⁵

Em síntese que estratégias as “formas alternativas” que fazem cotidianamente a educação indígena tem desenvolvido na construção de um projeto de futuro para as sociedades indígenas?

Quando as práticas locais não se comprometem com esse duro esforço para transcender e firmar-se em uma proposta maior, então ela esta aprisionada em si mesma. Reduz o debate do “desejável” ao pragmaticamente “possível. Perde a utopia.

E manter a utopia deve continuar sendo o fundamento de nossas ações.

II- Considerações para os professores indígenas⁶:

Até agora as escolas nas aldeias tentavam ser uma réplica das escolas das cidades: os mesmos currículos, os mesmos critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento, etc.... A escola era pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se integrassem a sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. Até hoje ela é vista como um fator de ascensão social : o estudante que sai da aldeia e se esforça bastante nos estudos para se formar e conseguir um emprego, vai “melhorar de vida”. Este discurso legitima pela “ascensão” de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem sucedida) a situação de abandono da grande maioria da população da aldeia.

E hoje, o que mudou? Vocês sabem que a legislação a respeito da educação formal garante às populações indígenas o direito a uma “escola diferenciada” de acordo com suas necessidades e características culturais.

Mas... sem dúvida tem sempre um **mas..**, desde que obedeça a determinados parâmetros e seja aprovada pelo Conselho de Educação de cada Estado. Um dos problemas, por exemplo, é que uma mesma nação pode estar

⁵ Vamos dar por subentendido o acordo quanto ao sentido do “digno”.

situada em vários estados brasileiros. Os Guarani que estão situados em vários estados, caso queiram ter uma escola única para todos, poderão vir a receber a aprovação do Conselho Estadual de Educação de S. Paulo e um parecer negativo do Conselho de Educação do Rio de Janeiro, ou Paraná, ou Rio Grande do Sul.

Diferenciada, **mas**..... para receber os recursos que o Governo Federal está repassando diretamente para as escolas, vocês devem , igualzinho as escolas dos brancos, criar Associações de Pais e Mestres, com presidente, tesoureiro, secretário etc....., ou seja na forma do branco.

Diferenciada, **mas**..... os professores indígenas, depois de contratados, serão funcionários públicos, igualzinho aos outros brancos, serão funcionários do Estado e não mais da aldeia.

Todos estes “**mas**” são resultado de uma visão tecnocrata e instrumental da nova situação. Um enfoque “despolitizado” (na verdade toda ação é política) interessado apenas em cumprir prazos e mostrar serviço, sem avaliar os processos sociais concretos.

E os povos indígenas? Quais são as suas expectativas em relação à escola?

Sempre houve o discurso político de que através da escola vocês poderiam ter acesso a um conhecimento (leitura, escrita, operações aritméticas etc..) que lhes possibilitasse um controle maior em suas relações com a sociedade nacional. Como nos justificava um jovem Krahô, em 1975, “eu quero aprender na escola para o cupe não enganar tanto a gente”.

Mas, de fato, o que mudou no pensamento de vocês sobre a escola?

Muitos dos educadores e antropólogos que vem acompanhando esta questão se defrontam com uma dificuldade prática ao tentar inovar a feição das escolas em área indígena , porque quase sempre as comunidades indígenas acreditam que a escola só pode ter a feição que elas conhecem, ou porque lhes foi imposta pelas Missões, SPI, FUNAI ou porque é aquela estampada nas escolas das pequenas cidades próximas : com crianças, bandeira, uniforme, merenda e sino. O que acontece é que muitas comunidades indígenas por não conseguirem se apropriar e discutir o conhecimento possível a ser produzido e transmitido por aquela escola,

⁶ Com algumas complementações e atualizações este texto foi apresentado em 1998 no I Seminário de Educação Indígena do Estado de S. Paulo, organizado pela Secretaria de Educação de SP.

tentam ao menos controlar a sua aparência, aquilo que chamamos de seu funcionamento “ritual”.

Mas para que vocês querem uma escola ? e para nós, brancos envolvidos nesta questão, que tipo de escola estamos ajudando a construir?

Quando conversamos em nossas reuniões de planejamento com os professores Timbira ou Terena sempre reitero a pergunta que considero primeira:

- *Para que serve a escola?*

E, na seqüência,

- *Como queremos esta escola?*

E, finalmente,

- *O que devemos fazer para ter esta escola?*

Ora, muitos me dirão, é obvio para que serve uma escola: *serve para ensinar*. Mas ensinar o quê? para quem? por que?

Para responder a estas questões devem pensar:

- *Qual é o futuro que vocês estão construindo, enquanto povo, nesta virada de século?*

- *Como a escola pode ajudar a construir este futuro ?*

Este é o objetivo geral no qual o projeto de escola deve estar inserido.

Por exemplo, desde 1850, que os Krahô vem recebendo algum tipo de assistência à educação, e quando eu cheguei em suas aldeias, em 1975, não existiam mais que 7 jovens que sabiam ler e escrever um pouco, de uma população na época de 700 pessoas aproximadamente..

Mas este não dar certo da escola era apontado pelos técnicos como “falta de interesse” dos Krahô e a principal justificativa era:

“os pais não tem responsabilidade, vivem levando as crianças para todo lugar, (roça, tinguizada, expedição de coleta etc) e elas ficam faltando toda hora nas aulas.”

Ou seja aquilo que era uma característica cultural importante, o fato dos filhos estarem acompanhando os mais velhos em suas atividades como forma de se

garantir a transmissão dos conhecimentos tradicionais era tido como uma falha que deveria, não ser valorizada, mas sim erradicada.

A questão da frequência é um assunto importante, porque sem dúvida é necessária uma certa sistematicidade para se garantir um bom aprendizado, mas também é muito importante, a nosso ver, que a escola não interfira no conjunto das atividades e no cotidiano da aldeia, ou seja no processo de socialização de suas crianças e na manutenção de suas atividades rituais.

Eu aprendi muito com os Krahô. Em 1975 cheguei em suas aldeias para coordenar pela FUNAI um projeto de educação. Este projeto fazia parte de um plano maior que procurava alterar, modificar, a relação de dependência entre índios e brancos e a situação de extrema penúria pela qual os Krahô passavam naquele momento de sua história.

Na época haviam 5 aldeias e em 3 delas a FUNAI mantinha uma escola, nos moldes da época, com professoras brancas que apesar da boa vontade, eram completamente desqualificadas para entender o contexto do seu trabalho e as inovações que precisariam trazer para dentro da escola para que ela se tornasse eficaz. Ou seja, que, no mínimo fosse capaz de ensinar as pessoas a ler e a escrever em português e conseguissem fazer as operações fundamentais. A ineficácia era justificada então pela questão da frequência oscilante dos alunos na sala de aula.

Eu mesma, em um primeiro momento considerei que a oscilação fosse resultado de aulas chatas e mal preparadas. Assumi uma das escolas, no primeiro dia a classe lotada, eu feliz, no dia seguinte somente 3 alunos, eu arrasada, no outro dia de novo a classe lotada; foi então que percebi que a frequência independia da minha atuação na sala de aula, mas tinha a ver com as atividades que estavam sendo realizadas na aldeia. Na véspera as mulheres haviam saído para um expedição de coleta de caju, e as crianças haviam ido junto, por isso a sala de aula quase que vazia.

Compreendi assim que o importante não era alterar esta característica, oscilante, da frequência, que parece ser também uma característica da maioria das escolas nas áreas indígenas, mas pensar em um sistema que a garantisse juntamente com a sistematicidade necessária ao aprendizado. É muito comum que

por vezes, famílias inteiras se deslocam de uma aldeia a outra, permanecendo por vezes longos períodos na aldeia visitada, revendo parentes, ou em busca de bons curadores, ou pagando dívidas matrimoniais ou mesmo ajudando nos preparativos de seus rituais.

Por isso, nas escolas Timbira em que o CTI assessora, o aprendizado é individual e unificado em todas as aldeias. Isto quer dizer que todas as escolas foram planejadas para utilizarem os mesmos materiais didáticos, isso garante que o aluno possa se integrar em qualquer escola, quando de visita as outras aldeias, retomando o aprendizado/lição onde tenha parado na sua aldeia de origem. Deste modo tentamos garantir um pouco mais de sistematicidade ao aprendizado que devido as condições sócio-culturais do universo Timbira sofrem constantes interrupções.

Assim, no caso das escolas Timbira, a presença dos materiais didáticos é fundamental para se garantir a individualidade de cada aluno no aprendizado, já que cada um aprende no seu ritmo e a sistematicidade necessária para o aprendizado e também, como um ponto importante para conduzir o trabalho dos professores Timbira na sala de aula.

Mas isto que parece o óbvio, nem sempre foi uma tarefa fácil, já que os Timbira estão “administrativamente” subordinados a inúmeros postos indígenas, a 3 Administrações Regionais da FUNAI (Imperatriz, Barra do Corda e Araguaína), a pelo menos 10 municípios e a 2 Secretarias Estaduais de Educação (Maranhão e Tocantins) e que cada uma dessas instâncias governamentais atua de forma distinta e isolada, não reconhecendo e valorizando a unidade do povo Timbira como fundamental para se pensar o seu futuro, mas, burocraticamente tratando-os separadamente apenas como Krahô, Apinajé, Kricati, Pykobjê, Apãniekra e Ramkokamekra.

Mas voltemos de novo as questões colocadas no início:

Nós queremos uma escola que esteja voltada para o mundo de fora, que permita apenas que alguns de nossos filhos possam vir a seguir os estudos na cidade e seguir um profissão e viver na cidade? Ou nós queremos uma escola que esteja voltada para os problemas da nossa comunidade, que ensine de fato, não somente alguns, mas a maioria das crianças e jovens preparando-os para um futuro dentro da aldeia, junto com os seus parentes?

Retomamos assim a questão de pensar qual é o futuro que estamos construindo como povo.

Sem dúvida que a liberdade individual é assegurada para qualquer pessoa, assim, aquele que queira sair da aldeia para estudar e trabalhar fora, vivendo nas cidades, no modo de vida do branco, nada deve impedi-lo, mas isto que é uma opção individual, não deve ser confundida como uma opção de futuro de um povo, que quer continuar existindo com seu próprio modo de vida. E a escola deve estar atenta ao projeto de futuro do povo enquanto tal.

Por exemplo, um conjunto de aldeias Timbira, sabem hoje que o futuro não é mais “virar cupe”⁷ como era o desejo antes, inclusive imposto pela sociedade nacional, quando virar cupe era a única saída possível para o futuro: estudar, arranjar emprego, morar na cidade, como forma de se apropriar dos bens e conhecimentos dos brancos, a chamada integração/ assimilação..

Nesta época costumavam mandar seus filhos estudarem nas cidades vizinhas, entregavam-nos para os missionários, acreditando que assim poderiam “viver melhor” no futuro.

Hoje algumas das aldeias Timbira, conscientes da ineficácia de acreditar que mandando seus filhos para estudar fora e conseguir um diploma fosse importante para a vida da aldeia, estão repensando esta estratégia.

O objetivo não é mais morar na cidade, eles sabem que não vão abandonar o “modo de vida de nossos avós” como eles falam, ou seja, eles sabem qual é o plano para o futuro: continuar mehin (Timbira), na abundância (fartura) e na sabedoria. Por isso é que estamos discutindo e construindo escolas que estejam de acordo com este plano.

Por isso um grupo de 12 professores Timbira, responsáveis pelo ensino de 9 escolas, com o apoio do CTI estão desde 1998, uma programação de visitas à todas as escolas que integram esta rede, estendendo-a para as demais aldeias. O objetivo é conhecer a realidade de cada aldeia, as dificuldades de cada escola, conversar no pátio com as demais autoridades, para poder construir uma proposta única de escola para todos os povos que formam a "nação Timbira". Este processo demanda tempo e para ser legítimo não pode ser resultado de um ato administrativo.

Por isso estamos discutindo o que é importante aprender do conhecimento dos brancos, e acabando devagarinho com aquele modelo de escola, que foi pensado para atender as necessidades da vida na cidade.

Não dividimos mais as crianças em séries (1, 2, 3 e 4). Elas são agrupadas em 2 grandes grupos: os que estão no começo, e os que estão mais adiantados.

A criança passa a ser do grupo dos adiantados quando termina um conjunto de materiais didáticos (Caderno de Exercícios de matemática 1 e 2, Cartilha “Nossos bichos “1 e 2 e o Caderno de exercícios “Nossos frutos”)

Estamos discutindo, há já 2 anos, o que ensinar para os mais adiantados. Não tínhamos muita pressa, na medida em que quase não se tinha alunos que poderiam de fato estar nesta etapa e nosso esforço, do CTI e dos professores Timbira, estava concentrado em atender a grande maioria dos alunos que ainda hoje estão no 1. grupo. A partir de 1999 o grupo dos adiantados vai começar o ano com o livro “Estudando os Cerrados “ . E estamos finalizando o livro “ A Cidade: história e modos de vida”. Cada material assim é resultado de uma discussão intensa e procura atender aquilo que o grupo esta querendo saber.

A construção destes materiais é que vai definindo um programa e um curriculum para esta escola. O que leva tempo se quisermos inclusive que , de fato, a comunidade participe, não apenas como um agente passivo ou de observação, mas de fato como autores deste processo.

E estamos implantando um novo modo de controle da frequência (dos alunos e professores), ou seja daquilo que se define como calendário escolar. Ele não é fixo, como o calendário das escolas da cidade, mas como o calendário das escolas da cidade ele deve respeitar um total de 180 dias de aula no período de 12 meses. Não existe mais sábado ou domingo ou feriado ou férias. Cada aldeia tem seu próprio ritmo, de acordo com os rituais, com a necessidade do professor, com o movimento enfim da aldeia, o que permite, por exemplo, que o professor participe das caçadas coletivas juntamente com os outros homens ou que as professoras participem das atividades femininas coletivas, ou mesmo que os professores possam se ausentar da aldeia por motivos particulares sempre que for necessário. O sistema consiste em anotar no diário, que fazem todos os dias, o que deram

⁷ Termo empregado pelos Timbira para se referirem ao outro, no caso ao branco.

naquele dia de aula e, caso falem , o motivo da falta (estava com muita dor de cabeça, ou tive de ir para a cidade buscar a aposentadoria da minha mãe, ou o povo espalhou para a roça, etc...) .No final de cada mês eles contam os dias em que deram aula e assim vão controlando a obrigação de dar até o final dos 12 meses os 180 dias de aula, sem contar os dias em que participaram dos cursos ou das reuniões.

Este sistema , que na verdade é tão simples, encontra por vezes resistências dos órgãos governamentais que querem ter eles o controle do que acontece na escola, eles dizem: *sim, vocês podem decidir como querem, mas tem que decidir com antecedência, dizer o tempo de se trabalhar na roça, ou quando vão ser realizados os rituais , para que nestes dias não se dê aula.*

Mas desde quando o dia dos rituais são marcados na folhinha? eles vão depender, para sua realização de uma série de fatores, inclusive climáticos, que não podem ser decididos com a antecedência de um ano e fixados.

Respeitar as características culturais e ter a possibilidade de uma escola diferenciada, como garante a Constituição, não é simplesmente fazer uma adaptação empobrecida das escolas da cidade, é pensar novos rumos , é descobrir uma nova cara para estas escolas, dando a ela a sua condição de indígena, de diferenciada. Mas ter cuidado com reducionismos que jogam na aparência de uma alfabetização bilíngüe feita de qualquer modo, com qualquer grafia, ou na caricatura do ensino de cantos, mitos e ritos como aulas de “artes”, ou da feitura de artesanatos tradicionais em aulas de “trabalhos manuais” , a justificativa de serem escolas diferenciadas.

O que deve ser dado na sala de aula deve ser decidido por vocês, e vocês devem pensar também que a escola é uma das atividades do conjunto das atividades de uma aldeia, e que vocês tem modos próprios de transmitir seus conhecimentos que não precisam ser levados para dentro do espaço da sala de aula. E não acreditar que a escrita traz sabedoria ou ajuda a preservar a memória ou o uso da língua de um determinado grupo. O que garante a existência do modo de ser e de pensar, o modo de viver conforme suas tradições, não é a sua fixação na palavra escrita, mas a vivência cotidiana deste modo de vida, a manutenção pelo uso, e não pela escrita, das tradições.

A escrita é importante sim, na medida em que abre uma nova possibilidade não só de comunicação entre vocês e com a sociedade nacional, mas, principalmente, de reflexão. Mas o seu uso deve ser determinado por vocês .

Mas e o que fazer com os jovens, que com sua curiosidade querem sair para conhecer o mundo dos brancos? Discutimos muito isso, e é assim que nos cursos de formação de professores, cada escola pode mandar 4 alunos dos mais adiantados, para estudarem junto com os professores e iniciamos em 1998 I Curso de uma série voltada para estes alunos. Além do mais cada aldeia indica 2 jovens por ano para que faça a cada 2 meses um estágio de 15 dias na sede da Associação Vyty - Cati dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins . Durante este estágio estes jovens recebem também um reforço diário (1 hora e meia) em seus conhecimentos.

Deste programa resultou não só numa avaliação positiva do conhecimento dos alunos que nunca estudaram com professores brancos ou na cidade em relação aqueles que já tinham, ainda que de modo intermitente, participado do sistema formal de ensino.

Resultou também que a distância do conhecimento entre aluno e professor é reduzida ao máximo. Esta não é uma discussão sem importância. Há toda uma tendência atual de se preparar e formar os professores indígenas. A constante formação e atualização dos professores é sem dúvida importante, o que por vezes tememos é que esta formação tenha como horizonte atender mais as exigências das normas institucionais do sistema tradicional de ensino, daí a pressa de muitas Secretarias de Educação de alguns Estados em realizar cursos de qualquer modo, do que atender a demanda interna das aldeias.

Ser professor não deve ser pensado como um emprego, sem dúvida que merece ser remunerado, mas a indicação deve vir da própria comunidade, que deve guardar para si a decisão final do exercício do trabalho daquele ou deste professor. Ele não deve ser funcionário do Estado ou da Prefeitura, que vão guardar para si o monopólio da contratação e demissão deste ou daquele professor . Esta deve ser uma prerrogativa da comunidade, já que o professor deve ser entendido, quando muito, como funcionário, mas da aldeia. Por isso preparamos muitos e não apenas uns poucos privilegiados, para que sempre que alguém se sentir preparado e tiver o consentimento da comunidade possa exercer a atividade de professor. Ser professor

é ensinar o que você sabe e continuar aprendendo para ter sempre o que ensinar. Ser professor é refletir e pesquisar junto com sua comunidade para a produção de um novo conhecimento, conciliando os conhecimentos tradicionais e aquele da sociedade nacional, é construir um programa enriquecedor para a sua escola, que seja um instrumento reflexivo da participação de seu povo no mundo contemporâneo. Em um caminho sem fim.

Quanto mais possíveis professores, como possíveis cantadores, curadores, caçadores os Timbira tiverem mais estará assegurada a possibilidade de continuarem existindo enquanto sociedades autônomas política e culturalmente. Onde a especialização em si e a conseqüente diferenciação social que ela carrega não tem lugar.

BOX

Desde sua fundação, em 1979, o CTI vem desenvolvendo várias experiências com atividades educacionais junto a alguns grupos indígenas entre eles os Krahô e os Terena. O apoio da NRF a este trabalho, a partir de 1993, possibilitou a ele uma sistematicidade e um incremento de suas atividades, incluindo em um sub-programa próprio os Waiapi. Este apoio, no caso específico dos Timbira do sul do Maranhão e norte do Tocantins, sem dúvida contribuiu para:

- um controle maior, por parte das comunidades envolvidas, do processo escolar;
- uma melhor organização por parte dos professores indígenas com a criação da Comissão de Professores Timbira;
- uma melhor qualidade na aprendizagem, devido ao empenho na formação dos professores indígenas através da realização dos cursos e estágios; a elaboração e utilização de um material didático mais de acordo com os interesses e dificuldades de uma escola na aldeia; e uma supervisão, que chamamos de acompanhamento, regular das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nosso grande desafio, não teórico, mas prático, continua sendo implantar um trabalho que reverta em um conhecimento à altura da expectativa dos índios em relação à escola e que, simultaneamente, contribua para a desmistificação do “saber ilustrado” dos brancos. O apoio inicial da NRF reforçou nossa atuação junto aos grupos Timbira, onde temos atuado de forma constante e enriquecedora,

estendendo o trabalho de 2 aldeias Krahô (TO) para os demais grupos, Apinajé (TO), Pykobjê(MA), Kricati (MA), Apãniekra(MA) e, no momento iniciando uma aproximação com os Ramkokamekra(MA) e os Pàarcatejê(PA).

Os materiais didáticos são um ponto fundamental do nosso trabalho, uma de suas marcas concretas e que permanece na aldeia independentemente de nossa presença, ganhando uma vida própria através do uso que cada professor faz dele. Mas principalmente, é um ponto fundamental porque é um elemento aglutinador do trabalho, um elemento comum a todas as escolas Timbira, forçando uma unidade na ação educativa (a praxis).

Em julho passado/99 organizamos uma reunião de Planejamento para a definição das metas do Programa Educação entre os Timbira para os próximos anos. Uma reunião difícil porque contou com a presença de 36 professores, muitos participando pela primeira vez do Movimento. Como resultado desta reunião definimos em conjunto as seguintes linhas de ação até o ano de 2003 e depois até 2006:

II Etapa do Programa de Educação Timbira (2000 a 2003):

Linhas de Ação:

- Expansão de uma escola igual para todos os Timbira das 10 aldeias integrantes do Programa Educação para a totalidade das 30 aldeias.
- Continuação dos Cursos de Formação de Professores Indígenas Timbira considerando a formação de novas turmas já que eles serão extensivo a totalidade do universo Timbira, uma totalidade de 60 professores.
- Implementação das viagens de intercâmbio entre as aldeias organizando novas comissões de professores.
- Continuação das viagens de assessoria e acompanhamento às áreas indígenas em parceria com a FUNAI
- Elaboração e publicação de materiais didáticos específicos fechando o conjunto do que seria a segunda etapa (dos adiantados).
- Início das pesquisas para a elaboração dos materiais didáticos para uma terceira etapa.

- Implementação dos Cursos de Capacitação no Centro de Formação do CTI "Pinxyj Himpejxà" em Carolina para os jovens estudantes que estão mais adiantados nas aldeias, abrindo novas turmas.
- Sistematização da discussão sobre a grafia unificada para todos os grupos Timbira.
- Apoio e assessoria para a criação da Associação dos Professores Timbira.
- Continuação do trabalho de articulação e pressão visando obter das autoridades locais e nacionais a devida prioridade para a educação indígena e o reconhecimento da "Escola Timbira".
- Finalização da construção do Centro de Formação do CTI (construção de dormitórios, sala de aula, sistema de esgoto, de lixo, urbanização , acesso etc) e sua implementação como um espaço
- Implantação do Acervo Musical na sede do Centro do CTI.

III Etapa (2004 a 2006):

Linhas de Ação

- Sistematização da escola Timbira
- Organização, criação e implantação da Escola de 2 Grau para os Timbira (uma idéia gerada no Planejamento de julho de 1999 com um conjunto de 41 professores foi de que ele poderia ser ativado no Centro de Formação do CTI).
- Implantação do novo sistema de grafia unificada
- Elaboração de materiais na língua
- Elaboração de materiais para a 3 etapa.

Estas propostas são metas/sonhos ideais para os próximos anos, o que gostaríamos, nós do CTI e professores Timbira, ver realizado. Entretanto não somos os únicos participantes neste processo.

PROGRAMA EDUCAÇÃO Escolar TIMBIRA

OBJETIVO GERAL

Oferecer aos índios, Krahô, Apinajé, Kricati, Pukobjê, Apãniekra, Ramkokamekra, que compõem atualmente a nação Timbira uma educação escolar que possa transmitir:

- a) conhecimentos que respondam às necessidades manifestadas pelos índios que querem saber e ver o que denominam o " mundo e o modo dos brancos".
- b) conhecimentos adequados para encarar os desafios que os membros desta sociedade estão enfrentando em seu relacionamento com a sociedade nacional.
- c) conhecimentos que contribuam para valorizar os conhecimentos e as tradições sócio-culturais destes povos indígenas criando uma reflexão crítica sobre a participação no mundo contemporâneo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Efetuar programas de formação e atualização de profissionais especializados em educação indígena, dando prioridade à formação dos próprios professores indígenas
- 2) Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem destinados especificamente à educação escolar indígena nas diversas áreas do conhecimento.
- 3) Elaborar conteúdos pedagógicos e materiais didáticos que estejam de acordo com o universo simbólico indígena, que valorizem os conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que introduzam novas informações.
- 4) Implantar escolas nas aldeias, quando necessário, provocando os órgãos governamentais a assumirem o seu papel.
- 5) Reduzir o número de jovens que vão estudar na cidade, criando nas aldeias um programa que considere as necessidades de cada comunidade indígena e que seja simultaneamente um instrumento reflexivo de sua participação no mundo contemporâneo e oferecendo cursos complementares no Centro de Capacitação e Formação do CTI.
- 6) Fortalecer a autonomia das Aldeias através da formação administrativa e em atividades complementares para os jovens das Aldeias.
- 7) Fortalecer o movimento dos professores Timbira através do apoio a criação dos Conselhos de Educação em cada aldeia e da Associação dos Professores Timbira do Maranhão e Tocantins.
- 8) Assessorar especificamente a Comissão de Professores da Associação Vyty-Cati em suas atividades e práticas educativas.

9) Contribuir para que se formem nas instâncias governamentais, profissionais especializados em educação indígena para que se fortaleça o entendimento desta questão nos espaços institucionais.

Bibliografia

Ladeira, Maria Elisa, “Sobre a língua da alfabetização indígena”, in A questão da Educação Indígena, org. Comissão Pró-Índio de S.Paulo, Editora Brasiliense. SP,1981

“O uso da escrita entre os Timbira”, in RUA, revista da UNICAMP, Campinas,19

Ferreira Netto,Waldemar, “Da língua que se tem à língua que se quer: a educação escolar indígena e sua língua de realização” in Em Aberto , INEP,ano14,n.63. Brasília, 1994

Garcia, Pedro org, O Pêndulo das Ideologias: a educação popular e o desafio da pós modernidade. Editora Relume-Dumará, Rio de Janeiro,1994

Vários autores A questão política da educação popular, Editora Brasiliense, S. Paulo,1980

Maturana, Humberto Emoções e Linguagem na Educação e na Política, Editora UFMG, Belo Horizonte,1998.

NÃO ENTRA NO ARTIGO

HISTÓRICO DO PROGRAMA

I Etapa (1993 a 1997):

Redefinição do campo de atuação do Projeto: exclusão dos Kadiwéu e inclusão da comunidade de Riachinho/ Gavião Pykobjê

Timbira

- Implantação das escolas (antes inexistentes) nas aldeias de Riachinho e Rubiácea/Pykobjê e na aldeia Riozinho/Krahô
- Ampliação do acompanhamento nas escolas das aldeias do Governador/Pykobjê e Porquinhos/Canela Apãniekra.
- Acompanhamento mais intenso das escolas das aldeias Krahô Nova do Galheiro e do Rio Vermelho.
- Início da elaboração dos materiais didáticos Coleção “Escola Timbira”.
- Realização de Cursos de Capacitação de Professores Timbira
- Reforço , possibilitada através da abertura do Projeto para as demais aldeias Krahô, Apinajé, Kricati, na participação dos Cursos e na distribuição dos matérias didáticos, de uma identidade maior, a Nação Timbira.
- Início da discussão sobre a questão da grafia. Levantamento linguístico e aplicação de questionários(parceria USP) nas aldeias Timbira.

- Construção de uma didática própria , com critérios diferenciados das escolas tradicionais e oficiais, sobre avaliação dos alunos, calendário escolar, divisão das séries, definindo o perfil do que seria uma escola Timbira.
- Constituição do grupo de Professores Timbira composta pelos 11 professores Krahô, Apãniekra, Pykobjê .

Etapa Intermediária (1998 /1999):

Timbira

- Instituição das viagens de Intercâmbio entre os professores das Aldeias Timbira assessoradas diretamente pelo CTI, como forma de avaliação do desempenho das escolas, discussão com a comunidade dos problemas das escolas, melhor entrosamento entre os professores e o conhecimento necessário da realidade de cada aldeia para formulação de um discurso único.
- Consolidação do grupo de Professores do CTI como Comissão de Professores Timbira da Vyty-Cati, com a entrega ao MEC, FUNAI e Secretarias de Educação, de um primeiro documento "Comunicado às Autoridades" fazendo uma avaliação da situação das escolas e do desempenho dos órgãos governamentais. Solicitação do MEC a Comissão para indicação de um representante no Comitê de Educação Indígena.
- Reuniões de Planejamento e Avaliação dos Intercâmbios (um mínimo de 6 encontros por ano)
- Diminuição do acompanhamento às aldeias, devido à falta de equipe específica e ao aumento da autonomia das escolas (pós implantação das mesmas)
- Continuidade dos Cursos de Capacitação com a participação mais abrangente e sistemática das demais aldeias que compõem o universo Timbira.
- Continuidade da Coleção “Escola Timbira”

- Construção do Centro de Formação do CTI, em Carolina, MA (aquisição do terreno, instalação de eletricidade, abertura de estrada de acesso, construção dos escritórios, sala de aula, cozinha, refeitório, banheiros e chuveiros).
- Parcerias sistemáticas com a FUNAI na realização dos Cursos de Formação de Professores, no apoio para a publicação do material didático "Nossos Bichos", vol.1 e 2 , no atendimento da solicitação encaminhada pela Comissão (reformas de escola e a contratação dos professores)
- Início dos Cursos de Capacitação dos Jovens e da sistematização na formação dos estagiários da Vyty-Cati.
- Início do Projeto Acervo de Música Timbira.