UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIRLENE BENDAZZOLI

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TICUNAS

NO ALTO SOLIMÕES/AM

SÃO PAULO

2011

SIRLENE BENDAZZOLI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES TICUNAS NO ALTO
SOLIMÕES/AM**

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Lisete Regina
Gomes Arelaro

(versão corrigida)

SÃO PAULO

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.97(81) Bendazzoli, Sirlene

B458p Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM / Sirlene Bendazzoli ; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo : s.n., 2011. 434 p : il., tabs. fotos. mapas.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Índios Tikuna – Educação - Brasil 2. Educação indígena - Brasil 3. Formação de professores 4. Políticas públicas 5. Educação escolar I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

Aos professores indígenas do Alto Solimões com quem aprendi minha profissão e pude usufruir a satisfação de ensinar aos alunos mais interessados e aplicados que um professor pode desejar ter.

Agradeço à Professora Lisete por sua generosidade, acolhimento, alegria e força na luta por uma educação pública digna que seja capaz de contemplar a diversidade cultural do povo brasileiro.

À Jussara Gruber por ter me aberto o caminho do trabalho de educação junto aos povos indígenas e continuar pacientemente a desvelar as suas complexidades e belezas.

Aos companheiros de jornada que mantêm o compromisso de trabalhar por uma educação escolar indígena específica e autônoma.

Aos filhos e amigos que colaboraram na finalização desta tese e aos pequenos que tornaram mais leve todo o percurso.

RESUMO

BENDAZZOLI, Sirlene. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TICUNAS NO ALTO SOLIMÕES/AM. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Esta tese procura compreender como as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo ticuna, tomando como foco o trabalho de educação promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) e, especificamente, os cursos de magistério indígena, preparação para a docência em nível médio e de licenciatura intercultural. Aborda a experiência de educação escolar entre os Ticuna considerando o aspecto amplo da construção e consolidação de diretrizes e políticas diferenciadas para a educação escolar indígena, para as quais a atuação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues teve papel destacado. Aproxima as linhas do debate nacional sobre o tema com aquelas apresentadas pela configuração específica da educação escolar do povo ticuna, situando os desdobramentos das políticas públicas e definindo a situação atual da educação escolar indígena a partir do contexto regional do Alto Solimões. Considera temas como: a luta pela constituição de uma base legal e de diretrizes próprias para a educação escolar indígena; a submissão da educação escolar indígena aos parâmetros institucionais da educação geral; a impossibilidade/dificuldade de controle social pela ausência de fundo específico de recursos e pelo funcionamento precário dos órgãos de controle; a ineficiência do regime de colaboração e a acefalia da educação escolar indígena; as perspectivas previstas nos TEE, novo PNE e novas diretrizes para a educação escolar indígena. Trata das questões de ordem educacional: a autoria dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores indígenas; o vínculo dos cursos com os projetos de vida dos povos indígenas; a presença dos conhecimentos indígenas nesses cursos de formação e o indefinido lugar da interculturalidade; a metodologia e didática dos cursos e seu impacto na formação docente; os materiais e recursos didáticos presentes nos cursos. Avalia que qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando a redefinição de marcos jurídicos e institucionais e a retomada do significado dos princípios da educação escolar indígena – ser intercultural, diferenciada, comunitária, específica e bi ou multilingue, criando novas estruturas administrativas nas quais a educação escolar indígena possa de fato, exercer a autonomia.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação escolar indígena. Formação de professores indígenas. Professores Ticunas. Ensino superior para povos indígenas. Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues. Licenciatura intercultural.

ABSTRACT

BENDAZZOLI, Sirlene. PUBLIC POLICIES IN NATIVES' SCHOOL EDUCATION AND THE FORMATION OF *TICUNA* TEACHERS IN THE HIGH SOLIMÕES/AMAZON Tese (Doutorship). Faculty of Education, Universidade de São Paulo, 2011.

This thesis aims at perceiving how the public policies for natives' school education discuss with the historic and political context specific of the *ticuna* people. It focuses on the education work promoted by the General Organization of the Bilingual *Ticuna* Teachers (OGTPB in Portuguese), and, specifically, the teacher formation courses for the natives, preparation for the teaching career in high school as well as the intercultural degree. This work also approaches the school education experience among the *Ticunas* taking into consideration the vast aspect of the elaboration and consolidation in the guidelines and policies differentiated for the natives' school education highlighted by the OGTPB acting measures. It establishes the proximity of the national debate over the theme with those presented by the specific configuration of the *ticuna* school education, at the same time locating the public policies unfolding processes and defining the present situation of the natives' school education as from the regional context of the High Solimões. Other themes also considered in this work are: the fight for a legal basis and own guidelines for the natives' school education; the submission of the natives' school education to the institutional parameters of the general education; the difficulty of the social control due to the lack of specific fund resources and also by the precarious functioning of the control organizations; the inefficiency of the collaboration regime and the acephalia of the natives' school education; the perspectives foreseen in the TEE, new PNE and the new guidelines for the natives' school education. Among the educational points, this work deals with: the authorship of the pedagogical political projects in the formation of native teachers' courses; the link of courses with the natives' life projects; the presence of the natives' knowledge in this formation course and the interculturality indefinite place; the methodology teaching courses and their impact in the teachers' formation; the resources and teaching materials present in the courses. This thesis still evaluates that any improvement in the present situation of the natives' school education depends on the people's participation as well as on the natives' movement together with the governmental institutions and educational organizations, considering not only the redefinition of law and institutional milestones but also the recapturing of the meaning lying in the natives' school education principles – to be intercultural, differentiated, communitarian, specific and also bi- or multi- lingual, creating new administrative structures in which the natives' school education may definitely exert autonomy.

KEY – WORDS: Natives' school education public policies. Native teachers' formation. *Ticuna* teachers. University teaching for the natives. General Organization of the Bilingual *Ticuna* Teachers. Intercultural degree.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AJUSOL	Ajudância do Solimões
AM	Estado do Amazonas
ANAÍ	Associação Nacional de Ação Indigenista
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAAS	<i>Campus</i> Avançado do Alto Solimões
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPAS	Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões
CEB	Câmara de Educação Básica (do CNE)
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEEI/AM	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas
CEEI/MT	Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Mato Grosso
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
CF	Constituição Federal
CF-SOL	Comando de Fronteiras do Solimões
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGE	Coordenação Geral de Educação
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CGTT	Conselho Geral da Tribo Ticuna
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Política Indigenista
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAMA	Coordenação da Amazônia
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
COPIAM	Comissão de Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
COREEI	Conferência Regional de Educação Escolar Indígena
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DSEI	Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena
EEl	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FEPI	Fundação Estadual dos Povos Indígenas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
ILV	Instituto Linguístico de Verão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MN/UFRJ	Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro
NEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCAS	Associação dos Cambéba do Alto Solimões
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate à Fome)
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Ações Afirmativas
PIC	Projetos Inovadores de Cursos
PIC LIPI	Projetos Inovadores de Cursos de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas
PIN	Programa de Integração Nacional
PIT	Posto Indígena Ticunas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RCA	Rede de Cooperação Alternativa Brasil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEIND	Secretaria Estadual para os Povos Indígenas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUCAM	Superintendência de Campanha de Saúde Pública
SUDEPE	Superintendência do Desenvolvimento da Pesca
TEE	Território Etnoeducacional
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
UERJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
Objetivo da tese:	17
Hipótese:.....	18
2. A OCUPAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL	27
2.1. OS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO.....	32
2.2. OS PATRÕES E OS SERINGAIS.....	48
2.3. O TRABALHO DO SPI	54
2.3.1. O SPI e a Inspetoria do Amazonas e Acre	57
2.3.2. Ser caboclo ou índio? As ações do SPI junto aos Ticuna	58
2.3.3. Não só através da violência se exerce o poder: a tutela do SPI e o capitão dos índios	64
2.4. O TRABALHO DA FUNAI E DOS MISSIONÁRIOS DO SIL	66
2.4.1. O trabalho da Funai no Alto Solimões	68
2.4.2. A Ordem da Cruz e o reforço das relações de dominação	71
2.4.3. A luta pela demarcação da terra ticuna	75
3. A OCUPAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	89
3.1. AS AÇÕES MISSIONÁRIAS NO ALTO SOLIMÕES	92
3.1.1. Os missionários e os primórdios da escolarização entre os Ticuna.....	95
3.2. AS ESCOLAS DA MISSÃO BATISTA	98
3.3. OS MARISTAS E O PROJETO RONDON	102
3.4. AS ESCOLAS DOS POSTOS INDÍGENAS DO SPI E DA FUNAI	105
3.4.1. As escolas do SPI.....	106
3.4.2. A Funai, os monitores bilíngues e o SIL	111
3.4.3. Ações educativas da Funai entre os Ticuna.....	116
3.5. AS AÇÕES EDUCATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL.....	125

3.6. O MOVIMENTO DOS PROFESSORES DO AMAZONAS, A OGPTB E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	142
3.6.1. Questões de ordem legal, institucional e das políticas públicas	143
3.6.2. As novas bases legais e conceituais da EEI: a atuação do MEC.....	147
3.6.3. Os impasses da efetivação da EEI no Alto Solimões.....	164
4. O PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA DA OGPTB: a formação de professores indígenas específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.....	183
4.1. O CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA.....	191
4.1.1. Os princípios e objetivos do curso de formação de professores.....	194
4.1.2. A prática pedagógica no curso de formação de professores	198
4.1.3. Aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna	216
4.2. CURSO DE PREPARAÇÃO EMERGENCIAL PARA A DOCÊNCIA	238
4.2.1. A demanda pelo ensino fundamental completo e médio	238
4.2.2. Os cursos de formação emergencial para docência.....	247
4.2.3. O ensino médio específico nas aldeias ticunas.....	262
5. ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: DE PROGRAMA A POLÍTICA????	269
5.1. Ações da Funai no campo da educação escolar indígena: resistências e contradições .	272
5.2. A FALTA DE POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO MEC.....	282
5.2.1. Do Programa Diversidade na Universidade ao Prolind	284
5.2.2. Projetos, Programas, Conferências, mas nenhuma política para o ensino superior indígena	302
5.3. CURSO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: CONQUISTAS E IMPASSES	321
5.3.1. A criação e implantação do curso de licenciatura	322
5.3.2. As reflexões da equipe pedagógica: as orientações teóricas e as práticas pedagógicas.....	339
5.3.3. Parceria OGPTB e UEA: conflitos e rompimento	377
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	407
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	420

APRESENTAÇÃO

Para situar este trabalho preciso dizer de onde me pronuncio, ainda que o mais brevemente possível. Formada em Ciências Sociais e Pedagogia, fui professora de educação infantil, diretora de creche, alfabetizadora de escolas alternativas, coordenadora pedagógica e professora do ensino superior. Trabalhei em instituições públicas e privadas, em favelas e escolas de elite. Tendo vivido intensamente os duros tempos da ditadura e os bons tempos dos movimentos sociais pela redemocratização do país, atrasei o tempo padrão das realizações acadêmicas, mas ganhei na apreensão da dimensão social e política da educação.

Quando comecei o curso de Ciências Sociais planejava trabalhar com povos indígenas especializando-me em Antropologia, não foi esse o caminho que segui. Diversas circunstâncias me mantiveram no magistério, e foi pelo trabalho de alfabetização que realizava e pelos cursos sobre o tema que ministrava que cheguei à educação escolar indígena; então o que havia ficado no sonho pode ser intensamente vivido. Estudei muito, pesquisei muito, errei muito e aprendi com tudo e com todos. Orientar professores indígenas a alfabetizarem seus alunos sem o uso de cartilhas feitas por não-índios missionários ou não, criar atividades e orientações que lhes fossem de fato úteis, foi uma tarefa bastante difícil, mas muito gratificante, como sempre foi para mim, ser professora.

Minha primeira atuação foi numa das etapas do curso de magistério indígena promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) em setembro de 1999, desde então não deixei mais a educação escolar indígena. Na OGPTB ministrei aulas em diversos cursos, colaborei na preparação de materiais didáticos, execução de seminários e projetos de cursos, entre eles o superior, atuando como professora e a partir da segunda até a quarta etapa do curso como coordenadora pedagógica. Na sequência, lamentavelmente, a equipe da qual fazia parte foi excluída desse curso pela universidade com a qual havia uma parceria.

No decorrer de todo esse período e também posteriormente trabalhei como consultora de educação escolar indígena pelo MEC realizando pesquisas, ministrando cursos em diversas regiões do país. Também participei de atividades docentes e de assessoria para o Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (Iepé). Agora, atuando na Coordenação Geral de Educação da Funai em Brasília, faço acompanhamento de cursos específicos e da elaboração e implementação de políticas públicas de Educação Escolar Indígena, empenhando-me para que os direitos dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada sejam garantidos.

Longe da sala de aula procuro cumprir meu compromisso lembrando cotidianamente dos tantos professores indígenas que vivem situações de enorme dificuldade e sei que esperam que sejamos coerentes com o que dissemos em aula e lutemos para assegurar o que lhes é de direito. Em cada ação coloco muito do que estudei, do que aprendi na prática docente, no convívio com parceiros e instituições, mas acima de tudo tem muito dos “tantos professores cujos retratos e falas não nos abandonam porque nos ensinaram que podemos lhes oferecer muitas informações úteis, mas somente eles e suas comunidades sabem como se faz a educação escolar indígena de qualidade de que precisam”. (Bendazzoli, 2004, p. 151)

Uma semente jogada por aí ela tem vida. E começa a brotar e sai para fora da terra.

E começa a sair a folha e vai mudando, vai crescendo até que tem os galhos. E vai crescendo mais até produzir flores. As flores vão se transformando em fruta, a fruta vai madurando no galho e vai caindo no chão. As pessoas juntam e levam para casa para comer. As sementes elas semeiam na roça ou ao redor da casa. Os pássaros também comem essas frutas. E os pássaros voam para outro lugar e lá em outros lugares os pássaros pousam e derrubam as sementes e produzem novas plantas.

Então, o mesmo é um professor na sala de aula.

O professor começa a alfabetizar as crianças, as crianças vão aprendendo e elas vão guardando o conhecimento na cabeça. A criança vai crescendo e vai aprendendo outras atividades novas. Conhecendo o conhecimento novo. E assim o saber vai se multiplicando e a vida vai se transformando.

Artaete Pereira Barbosa (Belém do Solimões, Tabatinga).

1. INTRODUÇÃO

O objetivo inicial deste estudo foi o de pesquisar as relações entre as políticas públicas de educação escolar indígena e as práticas que são, de fato, desenvolvidas pelos professores ticunas¹ que atuam em escolas indígenas na região do Alto Solimões², no Amazonas. Dois processos totalmente distintos, mas simultâneos, forçaram alterações no desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro já citado foi a exclusão de toda equipe pedagógica da OGPTB que atuava no curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, obrigando meu afastamento da área. Houve ainda o cancelamento da bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), logo após o projeto ter sido aprovado e que me permitiria fazer as viagens até as aldeias, sob o lamentável argumento de que minha idade me impediria de retribuir o investimento, renderia pouco tempo útil como pesquisadora. Sem bolsa, trabalhei muito durante todo o período do doutorado. Esses fatos como provocaram inicialmente uma queda no ânimo para com o trabalho e prejudicaram bastante o desenvolvimento do projeto previsto.

Numa tímida contrapartida, por estar no momento atuando na Coordenação Geral de Educação da Fundação Nacional do Índio (Funai) em Brasília, foi facilitado o acesso à documentação histórica relativa às políticas públicas desse órgão e do MEC e, principalmente, me envolvi intensamente nos espaços de discussão e decisão sobre os rumos da educação escolar indígena em diferentes instâncias públicas e regiões do Brasil, tais como o Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores (Secad/CNE), Grupo de Trabalho sobre Ensino Superior (Funai), Novo Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reuniões da Sub-Comissão de Educação da Comissão Nacional de Política Indigenista, Fórum das Licenciaturas Indígenas, entre outros.

Com isso, pude retomar o contato com os Ticuna, acompanhar parte das etapas do curso de licenciatura, reunir-me com a diretoria da OGPTB, enfim, matar a saudade do Rio

---

¹ O termo Ticuna pode ser encontrado grafado como Tikuna ou Tukuna (conforme Kurt Nimuendaju). Segundo a Associação Brasileira de Antropologia na transcrição do nome de um povo indígena, usa-se o termo com maiúscula e no singular (os Ticuna), e em minúscula e podendo ser flexionado quando usado como adjetivo (os professores ticunas).

² A região do Alto Solimões situa-se na fronteira do Brasil com a Colômbia e Peru e abrange municípios diversos dependendo da fonte de pesquisa; neste trabalho são considerados aqueles que estão na área de atuação da OGPTB e, que até a publicação do Decreto Nº 7.056 de 28 de dezembro de 2009 que reestruturou a Funai, pertenciam à jurisdição da Administração Regional da Funai de Tabatinga, são eles: Amaturá, Benjamim Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. Desde então a então denominada Coordenação Regional do Alto Solimões inclui além daqueles os seguintes municípios: Jutai, Fonte Boa, Japurá, Maraã, Carauari, Juruá, Uarini, Alvarães e Fonte Boa, vários deles situados ao longo do médio Solimões.

Solimões, dos professores ticunas e criar novo rumo e ânimo para meu trabalho. Este trabalho se tornou, em parte, um mergulho no tanto que vivi e aprendi como professora dos cursos da OGPTB; mas também, reúne muito do que planejei para as aulas do curso de licenciatura e que não pude ministrar. Essas aulas que os professores indígenas chamavam “de Educação” sempre foram marcadas pelo cuidado de trazer para o curso as questões da educação escolar indígena que se apresentavam nacionalmente; nas aulas elas eram debatidas e relacionadas às especificidades do estado do Amazonas e da região do Alto Solimões. Objetivava assim, oferecer-lhes recursos para agirem de modo crítico e autônomo na defesa de sua escola, sua cultura, seu povo. Penso que este trabalho reúne parte do que aprendi, do que ensinei e do que gostaria de ter continuado a debater junto aos professores indígenas. Espero que ele seja útil, acima de tudo, aos professores indígenas do Alto Solimões, aos veteranos porque são eles os principais atores, aos novatos porque não podem esquecer a luta dos que os precederam.

Em Brasília tive também acesso ao enorme acervo documental da OGPTB sob os cuidados da sua assessora Maria Jussara Gomes Gruber. Além desse volumoso material a ser muito mais e melhor explorado, há todo um conjunto de produções dos professores ticunas, desde as etapas iniciais dos cursos de formação em nível médio até a quarta etapa do curso superior, que revelam aspectos preciosos das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos e nas salas de aula. Copiei e guardei muitos desses materiais, mas, infelizmente, para serem devidamente estudados e sistematizados, exigiriam um tempo que não disponho no momento.

É preciso esclarecer ainda que o estudo sobre a relação entre as práticas pedagógicas dos professores ticunas e as políticas públicas que têm incidido na região, seja através dos diversos cursos dos quais eles participam, das pressões e cobranças das secretarias de educação à quais estão vinculados como docentes, seja em decorrência das diretrizes emitidas pelo MEC, não podem estar desvinculadas da luta dos Ticuna pela terra e por sua valorização enquanto grupo étnico. Neste trabalho, parto da concepção da conquista da escolarização como parte da luta maior do povo Ticuna pela terra, pela dignidade e fortalecimento de sua língua, conhecimento e arte.

Desse modo, o sentido da contextualização histórica dos processos de ocupação da região do alto Solimões tanto por exploradores em busca de riquezas, como de missionários

pretendendo salvar almas, ou ainda pelo Estado marcando presença onde se fazia ausente, é o de revisitar os processos vividos pelos Ticuna e assim, favorecer o entendimento das forças e atores sociais em jogo naquela região e como construíram o quadro que observamos no presente.

Especificamente no campo educacional, faz-se necessário reconstruir também os processos que foram desencadeados junto aos indígenas na região do Alto Solimões através de religiosos de diversas ordens, órgãos governamentais e instituições da sociedade civil. Essas ações ao longo do tempo foram indicando rumos, imprimindo marcas, constituindo a realidade educacional tal como se apresenta atualmente naquela região.

Apesar da sua importância, todo processo desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues visando à formação de seus professores, os materiais produzidos nos cursos, os seminários e as oficinas sobre temas específicos, a preparação do projeto de ensino superior e seu desenvolvimento e tantas outras ações na área da educação ainda estão por ser mais amplamente pesquisadas e divulgadas. Também seria de grande importância a realização de análises do que foi produzido pelos professores ticunas, seus planejamentos, materiais didáticos e relatórios que expressam diferentes momentos, processos, concepções e objetivos educacionais. São produções que refletem as diversas orientações que experimentaram ao longo de sua formação, de sua prática pedagógica e dos embates com as secretarias de educação. Ou seja, a produção de materiais pelos professores indígenas e seus formadores se constituem num riquíssimo acervo para pesquisas; entretanto, o que se observa é que há, proporcionalmente, pouca produção acadêmica relativas à educação escolar desse povo tão numeroso, e que sempre teve grande contribuição para a história da educação escolar indígena no Brasil³.

---

³ As pesquisas antropológicas são numerosas com destaque especial para as de Curt Nimuendaju, além de Roberto Cardoso de Oliveira, João Pacheco de Oliveira Filho e Ari Pedro Oro. Na área educacional foram pouquíssimos pesquisadores que vivenciaram os processos de formação de professores sobre os quais escreveram: SILVA, Raimunda Maria. **A escola do branco, escola do índio: a questão Umariçu-AM**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1989. LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. **Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 1994. CORRÊA, Roseli de Alvarenga. **A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001. BRUNO, Paulo Roberto de Abreu. **Estudo sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões: movimentos instituintes nas escolas públicas**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2002. PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS, 2006.

Lamentavelmente, são freqüentes as notícias, pesquisas, ações públicas que se referem, quase sempre, a certos grupos indígenas em detrimento de outros, os quais se tornam invisíveis ou desconhecidos mesmo no meio indigenista. Tenho constatado a enorme dificuldade de diversos interlocutores em entenderem que Alto Solimões não é Alto Rio Negro, que escolas de ensino médio e curso superior existem entre os ticunas desde 2003 e 2006 respectivamente, e também que os Ticuna existem e constituem o povo indígena mais numeroso do Brasil. Cabe esclarecer também que este trabalho restringe sua abordagem aos processos educativos vivenciados pelo povo Ticuna e, mais detalhadamente, aqueles efetivados por sua organização de professores, na relação com as políticas públicas de âmbito federal, estadual e municipal. Os demais povos indígenas do Alto Solimões são citados na medida em que tiveram participação junto aos Ticuna nas lutas pela educação escolar indígena, inclusive fazendo parte dos cursos de formação da OGPTB.

Outra lacuna deste trabalho, que só posso desejar preencher para além dele, é a retomada das observações nas salas de aula nas aldeias para tentar entender: o que está sendo construído como educação específica e diferenciada entre os Ticuna? Como estabelecem a interculturalidade? Como realizam uma educação comunitária? Quais os rumos da educação escolar nas diferentes regiões que compõem o Alto Solimões? O que o povo ticuna quer afinal da escola, e no que ela vem servindo ou não para seu projeto de vida como povo indígena?

Enfim, espero ainda poder desenvolver outros trabalhos cujos resultados possam, de alguma forma, colaborar com os professores ticunas para uma sistematização dos processos educacionais locais na relação com as políticas públicas desenvolvidas pelas três esferas governamentais, situando o alcance dos cursos de formação promovidos pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, pelas prefeituras e, mais recentemente, pela universidade. Principalmente, pretendo destacar a autoria dos Ticuna na árdua luta pelo reconhecimento enquanto povo indígena dotado de conhecimentos que devem ser respeitados, divulgados e ter lugar privilegiado nos currículos de suas escolas em todos os níveis de ensino.

Objetivo da tese:

Compreender como as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo ticuna, tomando como foco o trabalho de educação promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) e, especificamente, os cursos de magistério indígena, preparação para a docência em nível médio e de licenciatura intercultural.

Hipótese:

As pressões do movimento indígena e a legitimação dos projetos desenvolvidos pelas organizações não governamentais foram fundamentais para a criação da atual legislação que defende e orienta as políticas públicas de educação escolar indígena enquanto modalidade específica e diferenciada. Nesse processo, a atuação dos Ticuna foi de grande importância, contribuindo com suas proposições junto ao movimento indígena na luta pela terra e, especificamente, na mobilização pela conquista de direitos na área da educação indígena. A criação da OGPTB, suas bem sucedidas experiências de cursos de formação de professores, de produção de materiais didáticos e de mobilização das comunidades em torno do Projeto de Educação Ticuna, constituíram marcos da história da educação escolar dos povos indígenas.

No momento atual, a institucionalização dessas propostas e práticas tem transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial, mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma. Proponho que tanto do ponto de vista dos marcos legais e organizacionais, quanto educacional e pedagogicamente, a luta que se apresenta agora ao movimento indígena tem vistas à reapropriação dos rumos da educação escolar indígena realmente autônoma, diferenciada e que atenda aos objetivos de vida dos diferentes povos indígenas. É nesse impasse que também se encontram hoje os professores indígenas ticunas e a OGPTB que os representa e cujas demandas procuro compreender.

A partir dessa configuração, o trabalho aqui desenvolvido está organizado em dois eixos, ambos relacionados ao contexto histórico e social do povo ticuna no Alto Solimões:

1. Questões de ordem legal, institucional e políticas públicas:

- A luta pela constituição de uma base legal e de diretrizes próprias para a educação escolar indígena;
- A submissão da educação escolar indígena aos parâmetros institucionais da educação geral;
- A impossibilidade/dificuldade de controle social pela ausência de fundo específico de recursos e pelo funcionamento precário dos órgãos de controle.
- A ineficiência do regime de colaboração e a acefalia da educação escolar indígena; os instrumentos atuais, TEE, Novo PNE, Novas Diretrizes.

2. Questões de ordem didática e pedagógica (educacional):

- Os cursos de formação de professores indígenas, a autoria dos projetos políticos pedagógicos, o vínculo dos cursos com os projetos de vida dos povos indígenas ou apenas a mera formação para o mercado (projetos coletivos anteriores e projetos individuais atuais);
- As equipes de formadores na relação com os povos indígenas;
- A metodologia e didática dos cursos e seu impacto na formação docente;
- Os conhecimentos, materiais e recursos didáticos presentes nos cursos e o indefinido lugar da interculturalidade. As pesquisas dos professores em formação e dos formadores: os limites de ambos.

Neste trabalho abordo a experiência de educação escolar entre os Ticuna considerando o aspecto amplo da construção e consolidação de diretrizes e políticas diferenciadas para a educação escolar indígena, para as quais a atuação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues teve papel destacado. Aproximo as linhas do debate nacional sobre o tema, com aquelas apresentadas pela configuração específica da educação escolar do povo ticuna, situando os desdobramentos das políticas públicas e definindo a situação atual da educação escolar indígena a partir do contexto regional do Alto Solimões.

Avalio que qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando os dois eixos aqui tomados para análise: a redefinição de marcos jurídicos e institucionais, e a retomada do significado dos princípios da educação escolar indígena – ser intercultural, diferenciada, comunitária,

específica e bi ou multilingue. Afinal, o que se pretende da escola tendo em vista os projetos de vida dos povos indígenas? Existem e funcionam de fato as condições legais, institucionais e pedagógicas para que a educação escolar indígena sirva à valorização e fomento da cultura dos povos indígenas?

No momento atual de definição de um novo Plano Nacional de Educação e de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, incluindo o nível básico e superior, quais são as perspectivas para que os povos indígenas conquistem e exerçam de fato a autonomia no campo da educação escolar que permita o cumprimento dos preceitos constitucionais de respeito e fortalecimento das culturas indígenas? Até que ponto as atuais políticas públicas não se constituem numa nova forma de dominação? Quantas vezes cada um dos que trabalham na área de educação com os povos indígenas já não se perguntou se não seria apenas um novo jesuíta?

Conhecer como as relações atuais se organizaram no campo de luta da educação escolar indígena pode, assim espero, ajudar a nos dar força para enfrentar as repetições das histórias, dos discursos, das propostas por vezes fantasiosas que vemos surgirem a cada novo gestor, novo mandato. É preciso também que o estudo e as reflexões nos municiem a apontar a roupa nova do discurso velho, e assim, reunir condições para de fato inovar, buscar soluções que rompam de vez com o que está há muito provado que não funciona, embora os gestores e políticos relutem em criar novas estruturas administrativas nas quais a educação escolar indígena possa de fato, exercer a autonomia ainda apenas propalada.

Neste estudo, para tentar abarcar alguns aspectos que julgo importantes, os organizei em dois eixos: questões de ordem legal, institucional e das políticas públicas, e questões de ordem didática e pedagógica, utilizados como guias na análise do contexto sócio-histórico da educação escolar do povo ticuna, de modo que permitam revelar as profundas conexões entre os processos locais e as políticas públicas nacionais dessa modalidade de ensino. Pretendo apresentar como esses campos se influenciam, alimentam, impõem condições e limites, de tal modo que tanto para se compreender o processo de implantação e consolidação da educação escolar no Alto Solimões, como poder agir mais efetivamente em favor dos povos indígenas, é fundamental manter sempre presente a relação do âmbito local e nacional, assim como manter vivo o debate e a disposição para a luta. Sem muita

força, participação e determinação dos povos indígenas, não vislumbro a possibilidade de concretização dos princípios que tem guiado a educação escolar indígena.

O primeiro capítulo **A ocupação das terras indígenas do Alto Solimões: o contexto político e social** refere-se às questões de ordem legal, institucional e das políticas públicas e início com a contextualização dos povos indígenas da região do Alto Solimões, no estado do Amazonas. Focalizo especialmente os Ticuna, sua história de contato e os impactos que a presença de missionários, colonizadores e aventureiros tiveram sobre a organização econômica, social e cultural desse povo. Incluo nesse capítulo os processos iniciais de escolarização desenvolvidos junto aos Ticuna por ordens religiosas, instituições públicas como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Fundação Nacional do Índio (Funai), Ministério da Educação (MEC), prefeituras, organizações não governamentais e universidades.

Com o objetivo de destacar alguns dos inúmeros atores que a cada época, contexto ou situação foram tecendo a história da educação escolar vivenciada pelos povos indígenas daquela área, aponto primeiramente a atuação dos missionários – menos preocupados em salvar almas do que em intermediar mão de obra indígena para abastecer os colonizadores. Em seguida, discorro sobre como os povos indígenas do Alto Solimões foram atingidos duramente pela penetração dos seringalistas e seus violentos métodos de exploração do trabalho indígena, marcando definitivamente a relação conflituosa entre os índios e os auto intitulados “brancos” ou “civilizados”. Apresento também outros atores que possibilitaram a construção de uma forma específica de contato entre as sociedades indígenas, regional e nacional, através da presença sempre frágil, falha e contraditória do Estado através dos órgãos como o Serviço de Proteção ao Índio – SPI e, sua substituta, a Fundação Nacional do Índio (Funai).

No final do primeiro capítulo, contextualizo o período de declínio da ditadura militar e início do movimento pela redemocratização, situando a reação dos Ticunas contra a escravidão a que eram submetidos, o movimento de organização que culminou na conquista da demarcação das primeiras parcelas de seus territórios e na fecunda aliança com a luta por uma educação que atendesse aos seus interesses, tendo por base o depoimento de uma das mais importantes lideranças ticuna.

O segundo capítulo **A ocupação das terras indígenas do Alto Solimões: o contexto educacional** traz, por meio do eixo das questões de ordem didática e pedagógica, a outra vertente da contextualização proposta. Com o objetivo entender as teias de relações e significados que constituíram, ao longo dos anos, o que hoje conhecemos como a educação que se realiza entre os Ticuna, elenco o trabalho das diversas ordens religiosas que estiveram presentes no Alto Solimões, dando maior destaque àquelas que atuaram na área educacional. Apresento os princípios integradores que norteavam o trabalho do SPI e da Funai junto aos povos indígenas em geral para, em seguida, acompanhar ações educativas desenvolvidas, em diferentes momentos, pelos órgãos indigenistas na região do Alto Solimões. Aponto os atores que participam desse processo e que incluem, a partir da década de 1970, as entidades da sociedade civil, universidades e organizações não-governamentais que passaram a atuar na região, reforçando a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras e pelo acesso a uma educação própria.

Na difícil tarefa de explicitar a diversidade das questões de ordem didática e pedagógica presentes nos objetivos e práticas educativas desempenhadas junto aos Ticuna pelos diferentes missionários, agentes públicos e da sociedade civil, foram considerados como indicativos importantes para a análise: os princípios e objetivos da educação propostos por cada ator (batistas, capuchinhos, Funai, Opan⁴, etc.), incluindo o tratamento dado à questão da língua e conhecimentos indígenas tanto na elaboração dos materiais didáticos, como nas propostas de formação de professores levadas a efeito; a didática prevista e aplicada no desenvolvimento desses cursos e materiais, como também a presença e participação da comunidade em suas realizações.

Ainda no segundo capítulo procuro mostrar como a criação de entidades representativas do povo indígena Ticuna, tanto para a defesa da terra, como para a conquista do direito à escola e de nela serem os professores, fez convergir os esforços pelo fortalecimento étnico, pelo uso da língua indígena na sala de aula, e principalmente, como solidificou o forte vínculo entre a educação que os Ticuna desejam para seu povo, e o cuidado com a sua vida, sua terra e todos os seres que nela habitam.

---

⁴ Operação Anchieta, atualmente denominada Operação Amazônia Nativa.

Nesse contexto se insere a criação do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas e seu trabalho fundamental de mobilização e de estabelecimento dos princípios que, posteriormente, se institucionalizaram através das leis e diretrizes da educação escolar indígena criadas no âmbito do Ministério da Educação. Os embates pela consolidação e implementação das normas, leis e diretrizes da educação escolar indígena no âmbito nacional, influenciaram e foram mobilizados também pelas lutas dos professores e lideranças indígenas do Alto Solimões. Nesse sentido, procuro apresentar essa interface, entre as lutas dos professores indígenas do Alto Solimões e do movimento indígena e as estruturas duras, conservadoras e incapazes de realmente se abrirem à especificidade e autonomia exigida pela educação escolar dos povos indígenas.

Observa-se, portanto que, os dois eixos tomados como fios condutores da análise nos primeiro e segundo capítulos se completam e favorecem o entendimento da complexidade de influências políticas, históricas, sociais, institucionais e mesmo pessoais que constituem a trama da educação escolar indígena brasileira, cujos fios incluem aqueles originários do Alto Solimões.

O Projeto Educação Ticuna da OGPTB: a formação de professores indígenas específica, diferenciada, bilíngue e comunitária é o terceiro capítulo e nele abordo a experiência de educação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, focalizando primeiramente a luta pela criação de um curso específico para formar professores indígenas a partir de 1993 e depois, o de preparação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio. Discurso sobre o empenho não só em conseguir que o projeto pedagógico por eles elaborado fosse reconhecido junto aos órgãos públicos responsáveis, mas principalmente, trato do esforço de docentes e professores indígenas em tornar realidade um curso de formação que não vinha pronto da secretaria de educação, mas era construído e reconstruído a cada etapa por todos os envolvidos.

Para apresentar os avanços, as dúvidas e as falhas que foram acontecendo utilizei os diversos relatórios, estágios, registros e tarefas realizadas em aula por professores indígenas e seus alunos e, também, aqueles elaborados pelos docentes do curso. Difícil foi selecionar entre tantos materiais disponíveis alguns para incluir como exemplos de aulas, de aprendizagens ou de dificuldades. A análise do curso de magistério indígena e o de preparação emergencial para o ensino médio, bem como da elaboração de materiais

didáticos, propostas curriculares e livros, foi desenvolvida considerando: a autoria dos professores indígenas na elaboração dos projetos, o lugar dos temas e conhecimentos indígenas nos cursos e aulas, a construção de uma didática específica compartilhada entre formadores e formandos e a presença e participação da comunidade nos trabalhos desenvolvidos.

Ensino superior para os povos indígenas: de programa a política???? É a pergunta que guia o tema do quarto e último capítulo. Tanto no que diz respeito especificamente ao Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, como em relação à política geral da Funai e do Ministério da Educação para esse segmento da população brasileira. Mais uma vez os ticunas exemplificam o momento de crise, de transição e de explicitação da incompetência do Estado brasileiro em relação ao respeito devido à educação demandada pelos povos indígenas, tanto pela ausência de políticas públicas por parte do MEC, como pelas fragilidades da Funai. Também não se pode deixar de responsabilizar as universidades e as próprias representações indígenas que vivem momento de crise e questionamento de sua representatividade.

Esse capítulo está organizado em três partes. A primeira trata das ações desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio, ao longo das últimas décadas, para atender estudantes indígenas que saíam de suas aldeias para cursar o ensino superior. Considera ainda, as dificuldades estruturais do órgão indigenista em manter esse apoio e as precárias condições de implementação das ações que a sua Coordenação Geral de Educação tem por tarefa institucional, ou seja, garantir que as políticas públicas para a educação escolar indígena respeitem as normas e diretrizes existentes, fortalecendo o controle social indígena.

Na segunda parte me detenho nos processos tortuosos que permitiram a abertura, no MEC, para os primeiros programas de apoio a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura específicos. Busco explicitar as origens das ações da Secad genericamente voltadas para o atendimento da “diversidade” e a luta dos indígenas questionando e forçando o MEC a mudar o rumo do Programa Diversidade na Universidade dando origem ao Prolind. Apresento as ações que foram desencadeadas dentro do MEC tendo por objetivo fortalecer a educação escolar indígena, como o PAR indígena e os Territórios Etnoeducacionais, além das tentativas de criação de um PIBID indígena. Abordo as limitações dessas ações do MEC motivadas pelo fato de manterem intacto o regime de

colaboração, que é o grande problema não enfrentado pelos gestores do MEC, apesar das insistentes reivindicações das lideranças do movimento indígena. Partindo das decisões da CONEEI, teço algumas considerações sobre as demandas por um sistema de educação especificamente indígena e continuação da ausência de uma política pública de ensino superior para os povos indígenas.

Na terceira parte, discorro sobre a criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões que começou em 2006 e terá a primeira turma formada em julho de 2011. Apresento o trabalho de elaboração do projeto do curso pelos professores indígenas, suas escolhas curriculares e metodológicas e como o curso foi sendo construído numa profunda parceria entre formandos e formadores. Situo a participação dos sábios indígenas nas etapas, o desenvolvimento dos temas relevantes para as comunidades e a constante formação política dos professores até a quarta etapa do curso, quando a equipe pedagógica da OGPTB foi excluída dos trabalhos.

Os itens considerados relevantes para análise dos cursos apresentados ao longo de todo este trabalho foram retomados para avaliar as ações desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas. A partir da observação de materiais didáticos, atividades propostas e, principalmente, das entrevistas realizadas junto aos professores indígenas, avalio a presença e a autoria dos professores indígenas na condução do curso, o lugar dos temas e conhecimentos indígenas nas aulas, a produção de material didático, a didática aplicada pelos docentes da universidade e o espaço para a participação da comunidade no curso.

Estamos construindo a nossa escola, a escola que nós queremos. Não é proibido nós caminharmos dessa maneira. Por isso queremos ser respeitados por todas as autoridades.

O Curso está ajudando muito nessa transformação. As crianças conhecendo mais a sua cultura, as histórias, a tradição; como viveram os antigos, como estamos modificando alguns costumes, mas sem esquecer a língua Ticuna. Continuamos a ser a mesma tribo Ticuna, mesmo aprendendo muita coisa que acontece no mundo.

É muito melhor quando penso numa educação diferenciada. Para mim essa é uma escola Ticuna. O Curso está ajudando a construir uma escola Ticuna.

Antes do Curso ninguém trabalhava dessa maneira. Sabemos agora diferenciar a nossa escola com uma educação diferente, para ficar mais bonito. Se um dia nossos alunos se apresentarem na escola do branco, eles vão se sair diferentes no meio da turma da cidade.

Assim eu entendo a educação: o nosso trabalho é diferente, é como a comunidade quer que transforme a sua escola.

Iracy Fernandes Araújo, Paraná do Matintim, Santo Antônio do Içá.

2. A OCUPAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL

Figura 1 - Localização das sedes dos municípios do Alto Solimões (□), principais aldeias (▲) e Centro de Formação da OGPTB (□)

Fonte: Jussara Gruber, 2000

Uma pesquisa desenvolvida por não-índios certamente não chegará a um conhecimento profundo sobre os sentidos e finalidades atribuídas à escola pelas comunidades indígenas do Alto Solimões, e especificamente, pelo povo ticuna⁵. Além dessa limitação básica, é necessário compreender que a busca por atendimento e por qualidade em educação não se faz isolada das demais lutas dos povos indígenas dessa região, mas a pesquisa em foco exige o estabelecimento de um recorte, uma limitação. Por outro lado, as formas de relação com a sociedade abrangente e os contextos históricos que cada povo indígena vivenciou, marcam sua maneira de perceber e definir uma função para a escola e para os conhecimentos por ela veiculados.

⁵ Nome desprovido de sentido na própria língua, os Ticuna se consideram descendentes do povo *Magüta*, o povo pescado por *Yo'i* seu herói fundador, no igarapé *Eware*.

Como afirma Melatti (2009)⁶, a região do alto Solimões foi constantemente marcada pelas disputas por fronteiras, quer fossem entre Portugal e Espanha no período colonial, entre Peru e Colômbia com a exploração da borracha no século XIX, ou entre a Colômbia e o Brasil na primeira metade do século XX. Em meio a essas disputas, os povos indígenas Ticuna, Kokama, Cambeba e Witoto que, independente das fronteiras, ocupavam toda a região, foram sendo rápida e violentamente atacados.

A confluência dos rios Javari e Solimões, na região atualmente denominada tríplice fronteira (Brasil, Peru, Colômbia), pode ser entendida como palco privilegiado onde, muito antes da chegada dos europeus, estabelecia-se intenso contato, amistoso e de guerras, entre povos indígenas diversos e numerosos. Porro (1992 e 1996) detalha, através dos relatos dos primeiros espanhóis e portugueses que lá chegaram, a existência de aldeias que se sucediam ao longo de ambas as margens do Solimões e, em todas elas a existência de grande quantidade de índios. Os relatos dos viajantes mencionavam ainda a presença de chefes importantes, de cerâmicas policromadas, de tecidos ricamente adornados, da existência de farta alimentação como as tartarugas que recobriam as ilhas fluviais.

Em 1542 Francisco de Orellana sob as ordens de Gonzalo Pizaro participou de uma expedição que desceu das cordilheiras dos Andes em direção à bacia amazônica. Um dos religiosos que estava entre os acompanhantes de Orellana - Frei Gaspar de Carvajal⁷ escreveu uma crônica da viagem, noticiando, inclusive, a cortesia de algumas tribos oferecendo-lhes estadia e alimentos, assim como os ataques dos europeus às aldeias que lhes negavam esse apoio.

Segundo Mellati (2009), os relatos dos missionários espanhóis que desciam do rio Napo, Solimões e Amazonas em direção à atual cidade de Belém, e a situação de domínio de Portugal pela Espanha favorecendo certa ambiguidade no que dizia respeito aos limites fronteiriços previstos pelo Tratado das Tordesilhas, oportunizou aos portugueses a organização de uma grande expedição subindo o rio Amazonas em direção a Quito, em 1637. A viagem de Pedro Teixeira contou, em seu retorno, com a presença do jesuíta

---

⁶ MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti**. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/> acessado em 02/08/09.

⁷ CARVAJAL, Gaspar de. *Relacion del nuevo descubrimiento del famosos Rio Grande que descubrió por muy gran ventura el Capitan Francisco de Orellana*. In: **Descobrimentos do rio Amazonas**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1941. (Brasiliense).

Cristobal de Acuña responsável por entregar ao governo espanhol uma descrição detalhada dos recursos naturais e dos índios encontrados⁸. Apesar de já apontar modificações decorrentes dos contatos, Acuña também relata a presença de grandes e diversas populações indígenas, citando pela primeira vez a presença de “tecunas” que viviam no interior das matas e guerreavam com os Omágua.

O decréscimo da população indígena, as doenças e morte em decorrência do apresamento, são relatados por Spix e Martius (1981)⁹ no capítulo intitulado “Relação da viagem do Dr. Spix, desde Ega, pelo Solimões acima até o presídio de Tabatinga, e regresso, até Barra do Rio Negro”; os autores apresentam aspectos da vida dos povos Ticuna, Kokama, Cambeba entre outros e ainda a situação dos povoados e seus habitantes. Em 1856 o naturalista inglês Henry Bates¹⁰ percorreu o rio Solimões descrevendo e coletando espécimes, especialmente insetos, além de tecer observações e comentários sobre a população indígena e não indígena que encontrava ao longo dos anos que permaneceu na região. Outros cronistas produziram relatos sobre a região amazônica, sendo alguns deles: Laureano de La Cruz, Samuel Fritz (século XVII); João Daniel, Noronha, Sampaio e Aires de Casal (século XVIII); Lister Maw, Castelnau, Paul Marcoy, Hassel (século XIX).

As notícias sobre os povos que viviam no alto Solimões advêm ainda dos relatos das missões jesuíticas espanholas, constantemente ameaçadas pelo avanço dos portugueses em busca de índios para escravizar, sendo que, com a expulsão dos jesuítas essas ações se intensificaram, assim como a resistência indígena. Povos numerosos e combatentes, como os Omáguas (chamados de Cambeba no Brasil) foram quase inteiramente dizimados e muitos se deslocaram para longe das margens dos rios, onde eram mais incessantemente caçados. O contingente indígena que vivia nas áreas de várzea dos principais rios da região, no final do século XVIII já se encontrava muito reduzido. “O aniquilamento quase completo da numerosa população omágua fez com que os índios que habitavam em áreas mais afastadas das margens do rio principal, como os ticunas, viessem ocupar seu lugar.” (Melatti, 2009)

---

⁸ ACUÑA, Pe. Cristóbal de. **Novo descobrimento do rio Amazonas**. Edição bilíngüe, *Consejería de Educación de La Embajada de España em Brasil*, Montevideo, 1994. 211 p.

⁹ SPIX e MARTIUS. **Viagem pelo Brasil 1817-1820**. Volume 3, BH, Edit. Itatiaia, SP, EDUSP, 1981.

¹⁰ BATES, Henry Walter. **Um naturalista no Rio Amazonas**. BH, Edit. Itatiaia, SP, EDUSP, 1979.

A política praticada pelo Diretório dos Índios durante o governo do Marquês de Pombal tinha como um de seus objetivos a incorporação dos índios como trabalhadores (remeiros e carregadores nas expedições rumo ao Mato Grosso), obrigando-os ao uso da língua portuguesa. Uma das características de sua política de eliminação dos vestígios da cultura indígena foi exigir a renomeação das localidades usando palavras de origem portuguesa. Também transformou antigos aldeamentos missionários em vilas cujos administradores eram pagos com a renda do trabalho indígena, e tinham como uma de suas atribuições a distribuição de índios capturados entre os colonos portugueses.

Segundo Porro (1996) no século XVIII grande parte dos indígenas, especialmente os que viviam nas regiões ribeirinhas, tinham sido dizimadas ou incorporadas como mão de obra servil dos portugueses nas fazendas e vilas. Outros tantos se embrenhavam na floresta fugindo dos “descimentos” efetuados pelas tropas de resgate¹¹ e pelos missionários. Porro (1996, p.60) cita o relato de João de Souza Ferreira¹² no final do século XVII:

Ia um cabo ao rio das Amazonas com grande carga de resgates, constrangido de quem o mandava encarregando-lhe que mandasse mais e mais indígenas; bem ou mal havidos [ou seja, tomados legalmente ou não] [...] se achavam [os índios] com a liberdade rendida. E assim permaneciam [...] uns matando senhores e fugindo, outros comendo terra e morrendo e as fêmeas tomando medicina para não gerarem [...]. Comprava um morador dois escravos e antes que os pudesse pagar lhe morriam ou fugiam; tornava a comprar outros e outros, e sempre devia mais do que granjeava. Mantendo dez escravos, daí há dez anos não havia nenhum, mas fugindo um casal para o mato achava-se daí há dez anos com dez filhos. Restando já todo esse mar ou rio das Amazonas com seus contornos espantados e tudo despojado, era necessário chegar aos Solimões e Cambebas, dois meses de viagem, para alcançar alguns escravos.

Na segunda metade do século XIX e, mais intensamente no início do século XX, os indígenas de grande parte da região amazônica, inclusive no alto Solimões, foram atingidos pelo forte impacto da exploração da borracha. Convocados ao trabalho forçado eram obrigados a se submeter ao sistema de barracão ou aviamento, com o “adiantamento de

---

¹¹ Conforme Melatti: As chamadas tropas de “resgate” eram expedições promovidas pelos colonos portugueses para conseguir índios que eram prisioneiros de outros índios e destinados ao sacrifício antropofágico. Os índios que eram assim salvos da morte pelos portugueses deviam pagar-lhes esse favor tornando-se seus escravos. Além de não considerar se os índios preferiam ser ritualmente sacrificados (pelo menos era assim que os tupinambás pensavam), essa permissão legal fazia com que os portugueses, sequiosos de escravos, vissem qualquer povo indígena como antropófago. Tais expedições se permitiam qualquer tipo de abuso e chegavam a aprisionar até indígenas que as recebiam bem. MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti**. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/> acessado em 16/01/2010.

¹² SOUZA, João Ferreira de. América abreviada, suas notícias e de seus naturaes, e em particular do Maranhão, etc. In: **Rev. Hist. Geogr. Brasileira**. Rio de Janeiro, 1894.

mercadorias a altos preços, em troca de produtos florestais a preços muito baixos, gerando uma dívida insaldável” (Melatti, 2009). Esse sistema atingiu fortemente os Ticuna, os Kokama assim como os Witoto que viviam na região do Putumayo (Içá) e que sofreram intensamente com as transferências, desorganização social e violência por parte dos patrões, sofrendo um rápido e intenso decréscimo populacional.

2.1. OS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO

Atualmente os povos indígenas do Alto Solimões vivem em terras indígenas cujas áreas somadas perfazem 1.400.415 hectares¹³. A maioria delas já está demarcada,¹⁴ mas existe por parte das associações indígenas um novo movimento pleiteando tanto a criação como a ampliação de terras indígenas. Essa demanda decorre do tamanho diminuto e descontínuo da maioria dessas terras demarcadas no período ditatorial e pelo fortalecimento da identidade étnica de alguns povos da região. Há também um considerável número de famílias indígenas que moram nas sedes dos municípios da região para onde se deslocaram em busca de serviços de saúde e educação.

Figura 2 - Mapa do Alto Solimões (Amazonas) principais rios e distribuição dos povos indígenas
Fonte: Melatti (2011)

¹³ Os dados sobre a situação jurídica terras indígenas, localização, extensão e povos que nela habitam foram coletados no Sistema de Terras Indígenas da Fundação Nacional do Índio em 31/01/2011.

¹⁴ O processo de criação de uma terra indígena passa diversas etapas iniciando com os estudos antropológicos, seguidos pela restrição, delimitação, declaração, homologação e finalmente a sua regularização.

Os Kokama vivem em Terras Indígenas que se estendem ao longo do rio Solimões, desde o município de Benjamim Constant, na fronteira com o Peru, até o de Tefé, já no médio Solimões. Algumas de suas terras são exclusivas, como Sapotal e Sururuá, somando 185.650 hectares; outras, como Barreira da Missão e Guanabara comportam também aldeias ticunas e/ou cambebas, num total de 54.158 hectares.

Os dados populacionais sobre os Kokama são bastante diversos: o Instituto Socioambiental (ISA)¹⁵ indica números que variam de 786 índios kokama em 2005 (segundo o Cimi)¹⁶ a 9.000 em 2003 (segundo CGTT)¹⁷; ainda no site do ISA consta a presença de 19.000 Kokama no Peru em 2003 (cf. Ramos), e mais 792 deles na Colômbia em 2004 (segundo Unesco). O governo do estado do Amazonas¹⁸ apresenta atualmente como sendo 1.227 os Kokama que habitam o alto Solimões, mais 222 no médio Solimões. Já os números da Fundação Nacional Saúde (Funasa) datados de julho de 2009 contabilizam entre os Kokama: 5.872 no Alto Solimões, 152 em Manaus e 1.278 no médio Solimões e afluentes, totalizando 8.304 pessoas¹⁹.

Essa confusão de números revela a situação dos Kokamas enquanto povo que se tornou quase invisível durante décadas, como resultado do processo de assimilação e aculturação empreendido pelas políticas indigenistas oficiais. A recuperação da identidade étnica ainda enfrenta desafios, porém não mais semelhantes ao relatado pelo professor e liderança kokama Francisco Samias que, numa viagem a Brasília para cobrar da Funai a definição de um território para seu povo, ouviu como resposta que os kokamas não existiam. Samias respondeu ao presidente do órgão indigenista que ele não estava vendo ou conversando com fantasmas. Entretanto, para convencerem o governo que existiam como povo indígena, levaram décadas lutando até terem suas pequenas parcelas de terra indígena demarcada, algumas delas encravada no também limitado território dos Ticuna²⁰.

---

¹⁵ <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> acessado em 17/04/2010

¹⁶ O Conselho Indigenista Missionário é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

¹⁷ Conselho Geral da Tribo Ticuna, que na época administrava o Distrito Sanitário Indígena do Alto Solimões conveniado à Fundação Nacional de Saúde (Funasa).

¹⁸ Fundação Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas (FEPI), Portal Oficial do Governo do Estado do Amazonas, disponível em: <www.Fepi.am.gov.br> acessado em 16/04/2010.

¹⁹ <http://sis.Funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/Layout/quantitativo_de_pessoas_2009.asp> acessado 17/04/2010.

²⁰ Entrevista concedida à autora durante a primeira etapa do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, em julho de 2006.

A língua kokama pertence à família Tupi-Guarani e tem sofrido intenso processo de perda do uso, principalmente entre os mais jovens. Suas aldeias, no Brasil, estendem-se por todo médio e alto rio Solimões, ou seja, desde Tefé até Benjamim Constant e Tabatinga já na fronteira com o Peru e Colômbia.

Peter Gow, em artigo publicado²¹ sobre a questão da identidade dos Kokama que vivem no Peru, apresenta estudos de autores que reforçam o que ele designa como “processo de ocultação da identidade” vivido ao longo do tempo por esse povo indígena, e que se reflete nos dados imprecisos dos censos. Gow acrescenta que haveria uma dificuldade dos Kokama em admitir abertamente sua identidade indígena, como decorrência do baixo status e ao risco que esta pode lhes trazer diante de uma sociedade altamente refratária aos povos indígenas. Gow considera, desse modo, que muitos indígenas hoje nomeados como “ribeirinhos” sejam Kokama, o que dificulta a definição de seu número real. Os autores Agüero²² e Regan²³ citados por Gow afirmam:

Os Tupi-Cocama, por medo ou vergonha, não mais se consideram indígenas, mas sim ‘peruanos’. Existe, sem dúvida, devido à sua experiência histórica de contato com os brancos/mestiços, considerada adversa e negativa, uma espécie de encobrimento de sua própria identidade. Por causa disso, tentaram acomodar-se ao modo de vida daqueles que chamam ‘os peruanos’. (Agüero, 1994, citado por Gow, 2003, p.61).

Vestem-se como os outros, vão à escola, consideram-se gente de sangue misturado ou ribeirinhos, não falam sua língua diante de estranhos e, às vezes, mudam de sobrenome. Em geral, os Cocama tentam apresentar-se como os milhares de mestizos da Amazônia peruana que têm ancestrais indígenas, mas sofrem por causa de seus sobrenomes. (Regan, 1993, citado por Gow, 2003, p.62).

Peter Gow cita ainda que uma das formas de apresentarem-se à sociedade local como ribeirinhos ou simplesmente brasileiros ou peruanos é assumirem sobrenomes que assim os identifiquem em contraposição aos nomes caracteristicamente indígenas. Outra maneira seria apresentarem-se fisicamente o mais próximo possível dos “civilizados”, uma indicação para sua crescente aceitabilidade. Conforme Gow (2003, p.70) “Os Cocama tribais existiam no passado e são os ancestrais dos Cocama contemporâneos. Situada entre povo tribal e estrangeiros, essa gente de hoje não é nem uma coisa nem outra”. Gow

---

²¹ Peter Gow: “EX-COCAMA”: Identidades em Transformação na Amazônia Peruana. In: **MANA: Estudos de Antropologia Social**. Rio de Janeiro. Vol. 9 (1): 57-79, 2003.

²² Agüero, Oscar Alfredo. *El Milênio em la Amazonia: Mito-Utopia Tupi-Cocama o la Subversión del Orden Simbólico*. Lima/Quito, CAAAP/Abya Yala, p.70, 1994.

²³ Regan, Jaime. *Hacia la Tierra Sin Mal: la Religión em la Amazonia*. Iquitos, CETA, p.111, 1993.

considera que esse processo já estava em andamento em meados do século XIX quando Paul Marcoy²⁴ observou que os Kokama que encontrara já não seguiam seus costumes e só conservavam a língua, bastante alterada pelo contato constante com brasileiros e peruanos. Gow relata que um século depois, os Kokama não aceitaram que o SIL (Sociedade Internacional de Lingüística) traduzisse a bíblia para sua língua indígena e efetivasse uma educação bilíngüe.

Segundo o autor, isso gerou uma situação estranha no Peru, pois, embora estivessem entre os mais numerosos grupos indígenas daquele país, os Kokama não tinham o status de indígenas reconhecido pelo SIL e pelo Estado peruano. Entretanto o autor não revela as intenções do SIL em usar a língua indígena como meio de conversão religiosa, sendo que para os Kokama a sua língua está fortemente associada aos rituais de cura, negados pelos missionários - lingüistas. Ao longo de sua análise, Gow não considera o enorme peso que as políticas integracionistas tiveram durante séculos e que só recentemente começou a se reverter.

Essa identificação como ribeirinho ou caboclo atribuída aos Kokama, ficou muito evidente quando solicitei a vista dos registros das escolas indígenas na Secretaria de Educação de Tabatinga e encontrei os das escolas ticunas, mas não os das escolas kokamas, pois estes estavam todos na pasta destinada às escolas rurais. É possível avaliar a negação da identidade indígena dos Kokama pela comparação com o que ocorre aos Ticuna: estes, mesmo tendo claramente marcada sua identidade étnica, em especial pelo uso da língua materna, quando moram nas cidades, deixam de ser contados como alunos indígenas. Os Kokama, que são predominantemente falantes da língua portuguesa, nem sequer são identificados, inicialmente, como indígenas.

Soma-se a isso o fato de que muitas das aldeias kokamas situam-se em áreas que ainda estão em processo de demarcação, o que lhes têm custado muitos problemas, especialmente no âmbito da educação, impedindo que suas escolas sejam consideradas indígenas. Os professores que nelas lecionam ainda são muitos deles, não-índios – o que acentua as dificuldades das crianças e jovens em assumirem e valorizarem sua identidade kokama.

---

²⁴ Marcoy, Paul. Viagem pelo Rio Amazonas. Edições Governo do Estado do Amazonas, 2001.

Recentemente, nota-se uma rearticulação dos Kokama de vários municípios da região através de uma associação bastante atuante que luta intensamente pela demarcação de suas terras, pela criação de escolas especificamente indígenas, pelo ensino da língua kokama, pela substituição de todos os professores que não sejam da etnia, assim como pela busca de alternativas econômicas que não signifiquem a inclusão de seus jovens na massa de trabalhadores subempregados nas cidades. Vários professores kokamas passaram a freqüentar os cursos promovidos pela OGPTB, e atualmente, usam a Proposta Curricular para as Escolas Ticunas como uma referência para a elaboração de seus projetos políticos pedagógicos. Esse forte e recente movimento dos Kokama tem propiciado a revisão de suas práticas pedagógicas e a adoção dos princípios da educação escolar indígena específica que antes lhes era negado.

Os Kaixana vivem na região do Alto Solimões, às margens dos rios Putumayo, Içá, Japurá, Tonantins e Mapari. A maior parte da população está concentrada nos municípios de Tonantins, Japurá e Santo Antonio do Içá e em menor grau nos municípios de São Paulo de Olivença, Amaturá e Tefé, este último delimitando o médio Solimões. Segundo informações do Instituto Socioambiental²⁵, em 2006 a Funasa registrava a existência de 505 Kaixana vivendo na região de Tefé, Japurá e Tonantins. Os números da Fepi²⁶ dão como sendo 347 os Kaixana no Alto Solimões mais 97 no médio. Entretanto os números da própria Funasa de 2009²⁷ consideram a presença do povo Kaixana apenas em Tonantins, no Alto Solimões, num total de 456 pessoas.

Nesse último município estão situadas as suas maiores aldeias em terras ainda em processo de demarcação. Possuem uma única terra indígena exclusiva com 157.416 hectares, e outra que dividem com os Kokama com 61.058 hectares. Em Tefé os Kaixana dividem com os Ticuna e Kokama a área da Terra Indígena Barreira da Missão, que está plenamente assegurada. Segundo a Funasa (2009) a língua atual dos Kaixana é o português, embora os

---

²⁵ <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> acessado em 17/04/2010

²⁶ Fundação Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas (Fepi), Portal Oficial do Governo do Estado do Amazonas, disponível em: <www.Fepi.am.gov.br> acessado em 15/01/09. Em 2009 a Fepi foi transformada em Secretaria Estadual para os Povos Indígenas (Seind).

²⁷ <http://sis.funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/Layout/quantitativo_de_pessoas_2009.asp> acessado em 17/04/2010.

professores que freqüentam o Curso de Formação da OGPTB mencionem a existência de falantes da língua kaixana entre as pessoas idosas.

A participação dos professores kaixanas de Tonantins num curso regular e específico de formação só teve início em julho de 2002, a convite da OGPTB, face às dificuldades de dar seguimento aos estudos no próprio município, que só recentemente passou a reconhecer suas escolas como indígenas. A participação nesse curso, junto com colegas de outras etnias da região, reforçou a luta pela identidade, pelo ensino específico, pelos seus direitos como povo indígena.

No Brasil, assim como os Kaixana, as aldeias dos Witoto estão situadas em terras indígenas partilhadas com outros povos, tanto em Barreira da Missão (Tefé) como em Méria (Alvarães). Observa-se, portanto que os Witoto concentram-se no médio Solimões e aqueles que habitam a região do Alto Solimões (município de Amaturá) não possuem terra específica demarcada, vivendo principalmente nas cidades.

Não há dados precisos sobre o número de Witoto que vivem no Brasil oscilando entre 42 (Funasa 2008 e 2009), 5939 em 1988, e 2775 em 1998 segundo o ISA²⁸, embora se saiba que são mais de 6000 na Colômbia e de 3000 no Peru. Tal disparidade de números revela muito do descaso com que esses indígenas são tratados no Brasil, onde são vistos como remanescentes de índios colombianos, já desaldeados e sem direitos enquanto povo. Por volta de 1910, este os Witoto ficaram conhecidos pelas denúncias internacionais sobre a enorme violência a que foram submetidos pela empresa de exploração de borracha dirigida pelo peruano Julio Arana e que levou os Witoto quase à extinção²⁹.

---

²⁸ <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> acessado em 17/04/2010.

²⁹ Sobre o tema consultar: TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: um estudo sobre o terror e a cura**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993.

Figura 3 - Aldeias e localidades Cambebas – Século XX
Fonte: Instituto Socioambiental

Grupo de origem Tupi supõe-se que os Cambeba, assim como os Kokama, tenham se originado do tronco Macro-Tupi e num período remoto se dirigido para as proximidades do rio Amazonas. Por volta de 1550 eram encontrados no Solimões entre a foz dos rios Purus e Coari e um século mais tarde já haviam se deslocado rio acima desde o rio Juruá até o rio Javari (Porro, 1992). Segundo os cronistas da época os Cambeba eram muito numerosos e guerreiros, porém o contato com os brancos fez decrescer a população vítima de epidemias e, principalmente, das lutas de resistência aos conquistadores.

Os dados fornecidos pela Ocas (Associação dos Cambeba do Alto Solimões), referentes ao ano 2002, estimam a população total dos Cambebas no território brasileiro em torno de 1.500 indivíduos. Naquela região, os Cambeba foram incorporados às terras demarcadas para os Ticuna, iniciando recentemente um processo de afirmação étnica articulado pela Ocas com apoio dos Cambeba do médio Solimões. O ISA aponta que em 2006 havia um

total de 347 indígenas dessa etnia e, em 2009 somavam 474, incluindo os que viviam em Manaus³⁰.

Em Tefé os Cambeba ocupam a Terra Indígena Barreira da Missão juntamente com outros povos indígenas. Ainda na região do médio Solimões, habitam as Terras Indígenas de Jaquiri e Igarapé Grande nos municípios de Uarini e Alvarães, somando 3.358 hectares e plenamente regularizadas. No Alto Solimões, os Cambeba também são encontrados nos municípios de Amaturá, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá como uma minoria entre os indígenas e sem área específica.

Embora haja grandes diferenças numéricas, de organização social, expressão cultural e lingüística entre os povos que vivem na área que inclui o médio e o alto Solimões, o professor Mellati (2009)³¹ identifica também proximidades. Segundo ele:

Por outro lado, os quase quatro séculos de presença de europeus e seus descendentes nesta área, e as extinções, deslocamentos, imposição de novas crenças e atividades que provocaram, fez distintos grupos étnicos indígenas se aproximarem, como catecúmenos num mesmo aldeamento missionário, como escravos num mesmo núcleo urbano, como remeiros numa mesma expedição, como trabalhadores forçados e endividados num mesmo seringal, como soldados de um mesmo batalhão, como associados de uma mesma organização indígena. Grupos locais de distintas etnias vivem muito próximos e até estabelecem alianças matrimoniais. Nesta área etnográfica, tudo leva os membros de grupos étnicos distintos a se "entrosarem", para usar um termo caro aos indígenas de Tefé.

Os Ticuna constituem o povo indígena mais numeroso do Brasil, sendo que em 2003 sua população foi estimada em mais de 30 mil pessoas³², havendo ainda de 5.000 a 6.000 no Peru e 8.350³³ na Colômbia. Os dados da Fepi³⁴ indicam a presença de 794 no médio Solimões e 31.854 no Alto Solimões, sem especificar data. Os números da Funasa³⁵ apontam para 34.674 vivendo no alto Solimões, 1.236 no médio Solimões e afluentes e 432 em Manaus, totalizando 36.359 indígenas ticunas no Brasil. Contagem realizada no

---

³⁰ <http://sis.funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/Layout/quantitativo_de_pessoas_2009.asp> acessado 17/04/2010.

³¹ MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti**. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/julielatti/>> , acessado em 02/10/09.

³² Banco de Dados sobre os Povos Indígenas do Instituto Socioambiental.

³³ GARCEZ, C. L. L. *Ticunas brasileiros, colombianos y peruanos: Etnicidad y nacionalidad en la región de fronteras del alto Amazonas/Solimões*. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília/CEPPC, 2000.

³⁴ Fundação Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas (Fepi), disponível em: <www.fepi.am.gov.br> acessado em 15/01/2009. Atual Secretaria Estadual para os Povos Indígenas.

³⁵ <http://sis.funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/Layout/quantitativo_de_pessoas_2009.asp> acessado 17/04/2010.

segundo semestre de 2010 pela Funai/Coordenação Regional do Alto Solimões indica 62.681 ticunas nessa região incluindo os índios que habitam nas sedes dos municípios.

O território ticuna no Brasil é composto por 20 áreas com Regulamentação Concluída³⁶, com um total de 1.291.045 hectares, duas áreas com declaração de posse permanente (86.333 ha.) e duas em processo de identificação³⁷. Embora essas terras sejam descontínuas e terem sido alvo da exploração econômica e de vigilância como “área de segurança nacional” por estarem na faixa de fronteira, os Ticuna conseguiram manter parte do seu território, ao contrário dos Ticuna do Peru e da Colômbia que não conseguiram a titulação de “resguardos” grandes, embora ocupem de fato toda a área fronteiriça.³⁸

Figura 4 - Mapa das Terras Indígenas do Alto Solimões
Fonte: Funai, 2011

---

³⁶ A Homologação pelo Presidente da República, seguida do registro em Cartório de Imóveis e no Serviço de Patrimônio da União constitui o último passo na sucessão de procedimentos legais que garantem o reconhecimento de uma Terra Indígena, conforme a legislação brasileira.

³⁷ FUNAI/Diretoria de Assuntos Fundiários/Sistema de Terras Indígenas, janeiro de 2011.

³⁸ Fonte: *Evaluación del proyecto Ticuna*, Maria Emilia Monte, PRAIA/FIDA/CAF, 2001.

Distribuídas ao longo do rio Solimões, nos seus afluentes e ilhas, existem atualmente nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins – sub-região do Alto Solimões, aproximadamente 135 comunidades que concentram 90% da população ticuna no Brasil. No médio Solimões também existem aldeias, em menor número, localizadas em terras dos municípios de Fonte Boa, Anamã e Beruri e, inclusive, uma grande concentração de Ticunas num bairro da cidade de Manaus. Na Colômbia os Ticuna habitam a região próxima aos rios Amazonas e Putumayo. No Peru estão localizados no Departamento de Loreto.

A língua Ticuna é considerada isolada, tendo como principal característica o uso de diferentes alturas na voz, “apresenta complexidades em sua fonologia e em sua sintaxe” Soares (2011), peculiaridade que a classifica entre as línguas tonais. As pesquisas linguísticas desenvolvidas junto aos Ticuna desde a década de 80 por Marília Facó Soares, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), têm resultado na produção de diversos livros, artigos e materiais didáticos que vêm sendo utilizados nos cursos que Soares ministra para formação em magistério e licenciatura indígenas³⁹.

Soares (2011) observa que alguns povos que vivem na região - como os Kaixana e Kokama - sofreram intensas perdas linguísticas, o que não ocorre entre os Ticuna⁴⁰. Estes, mesmo vivendo em cidades grandes como Manaus, frequentemente mantém a língua ticuna no trato cotidiano com a família e outros Ticunas que os visitam.

Nas aldeias que se encontram do lado brasileiro, o uso intensivo da língua Ticuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades (quando é o caso) ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Ticuna: nas aldeias, esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade Ticuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça do ponto de vista lingüístico. (Soares, 2011)

---

³⁹ Entre as inúmeras produções destaco: SOARES, M. L. C. F. O Supra-segmental em Tikuna e a Teoria Fonológica. Volume I: **Investigação de Aspectos da Sintaxe Tikuna**. 1. ed. CAMPINAS: UNICAMP, 2000. v.1.; **Língua/Linguagem e Tradução Cultural: algumas considerações a partir do universo Ticuna**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 3, 2008; SOARES, M. L. C. F. . **Projeto Ticuna, Disciplina Língua Tikuna: Uma Experiência no Espaço Formal da Escola**. Revista da ANPOLL, v. II, 2002; SOARES, M. L. C. F. . Aspectos da gramática Tikuna, e, Línguas tonais no Brasil: a contribuição das línguas indígenas. In: RODRIGUES, A.D.; CABRAL, A.S.A. (Org.). **Línguas indígenas do Brasil: seu conhecimento científico no limiar do século XXI**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

⁴⁰ Marília Facó Soares. Instituto Socioambiental, <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>>, acessado em 29/01/11.

Segundo Melatti (2009)⁴¹ “sobre eles [os Ticuna] há uma expressiva contribuição antropológica a começar pelo livro do famoso etnógrafo Curt Nimuendaju⁴², que, aliás, faleceu quando entre eles realizava mais uma pesquisa de campo, em 1945”. Há ainda extensos estudos antropológicos de Roberto Cardoso de Oliveira⁴³ e de João Pacheco de Oliveira⁴⁴.

Para os Ticuna seus mitos remetem ao surgimento da humanidade num tempo antigo diferente do passado recente; esses mitos definem costumes e explicam fenômenos mas não têm por função determinar condutas certas ou erradas. Não tratam de temas proibidos ou mágicos e apresentam seus heróis dotados de características humanas que divertem e ensinam. Entretanto, é através das tentativas e erros e das brincadeiras dos irmãos *Yo'i* e *Ipi* que os mitos expressam as regras da organização social dos Ticuna.

Os Ticuna se organizam em metades exogâmicas, sendo uma das metades constituídas por clãs ou nações com pena como mutum, arara ou japó, e a outra metade de nações sem pena, como a onça, avai ou buriti. Os filhos recebem a nação do pai e o nome próprio de cada um expressa esse pertencimento, de tal modo que se estabelece de imediato a identificação com os membros do mesmo clã, assim como com os parceiros possíveis ou proibidos para casamento.

Gruber (1999, p.2, nota3) esclarece que na designação dos clãs os ticunas “pospõem ao epônimo o morfema *cüã*, que significa ‘pertencer a’, ‘originário de’. Por exemplo, usam a expressão *aicüã* (*ai* = onça) para se referirem ao clã onça, ou, como dizem em português,

---

⁴¹ MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti**. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/>> acessado em 02/08/09.

⁴² Entre os livros e textos de Curt Nimuendaju que tratam do povo Ticuna destacam-se: *The Tükúna*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1952; The Tucuna. In *Handbook of the South American Indians*. HENRY, Julian (ed.) v.3, 1948; Os índios Tukuna (1929). In: **Textos Indigenistas**. São Paulo: Edições Loyola, 1982. pp. 192-218.

⁴³ Entre os livros e textos de Roberto Cardoso de Oliveira que tratam do povo Ticuna destacam-se: **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Editora UnB, 1978. 222p; Aliança inter-clânica na sociedade Tükúna, e Totemismo Tükúna. In: **Enigmas e soluções: exercícios de etnologia e de crítica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFCE, 1983. (Biblioteca Tempo Universitário, 68); **O índio e o mundo dos brancos**. 4ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996; Viagem ao território Tükúna. In **Os diários e suas margens: viagem aos territórios Terêna e Tükúna**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

⁴⁴ Entre os livros e textos de João Pacheco de Oliveira que tratam do povo Ticuna destacam-se: **As facções e a ordem política em uma reserva Tukuna**. Brasília, 1977. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília; **O ‘caboclo’ e o ‘brabo’: Notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX**. Encontros com a Civilização Brasileira. V. 11. 1979; Elementos para uma sociologia dos viajantes. In: **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. OLIVEIRA, J.P.de (org.). Rio de Janeiro: Editora Marco Zero/Editora UFRJ, 1987; **O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar**. Rio de Janeiro: Marco Zero, CNPq, 1988; **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

“nação de onça”. Em publicações realizadas a partir de suas próprias pesquisas, os Ticuna explicam o surgimento dos clãs:

Tetchi ariü Ngu'i era mulher de *Yo'i*, mas ficou gestante de *Ipi*. *Yo'i* não gostou disso e resolveu castigar o irmão. Assim que a criança nasceu, *Yo'i* mandou *Ipi* buscar jenipapo, e, para pintar o menino. Quando *Ipi* subiu na árvore, ela começou a crescer, crescer, quase alcançando o céu. *Ipi* sofreu muito, mas por fim conseguiu apanhar uma fruta. Desceu da árvore transformado em tucandeira, trazendo o jenipapo na boca. *Yo'i* mandou *Ipi* ralar a fruta sem parar. Ele ralou, ralou, ralou, até que ralou seu próprio corpo. *Tetchi ariü Ngu'i* pegou o sumo do jenipapo e pintou o filho. Depois jogou a borra no igarapé *Eware*. A borra do jenipapo desceu pela água e foi parar num lugar com muito ouro. Depois tornou a subir, já transformada em peixinhos, numa grande piracema. Quando a piracema passou, *Yo'i* fez um caniço e foi pescar, usando caroço de tucumã maduro. Mas os peixes, quando caíam na terra, viravam animais: queixada, anta, veado, caititu e muitos outros.

Aí *Yo'i* usou isca de macaxeira, e com essa isca os peixinhos se transformavam em gente. *Yo'i* aproveitou e pescou muita gente. Mas seu irmão não estava entre essas pessoas. *Yo'i*, então, entregou o caniço para *Tetchi ariü Ngu'i* e ela conseguiu fisgar um peixinho que tinha uma mancha de ouro na testa. Era o *Ipi*. *Ipi* saltou em terra, pegou o caniço e pescou os peruanos e outros povos. Esse pessoal foi embora com *Ipi* para o lado onde o sol se põe.

Da gente pescada por *Yo'i* descendem os Ticuna e também outros povos que rumaram para o lado onde o sol nasce, inclusive os brancos e os negros." (OGPTB, 1997, p.18).

Um dia, *Yo'i* pensou como poderia fazer para que cada pessoa tivesse sua nação. Até aquele dia só existia uma única nação e as pessoas não podiam se casar entre elas. Ele já sabia como deveria fazer, mas perguntou a *Ipi*. *Ipi* também já sabia e logo foi dizendo:

- Então, meu irmão, vamos matar uma jacarerana para conhecer a nação do pessoal? *Yo'i* concordou e eles logo acharam e mataram uma jacarerana. Cortaram o animal em pedacinhos e colocaram num pote bem grande para ferver. Quando já estava cozido, chamaram o pessoal para beber.

Numa colher de pau, *Yo'i* dava a cada pessoa um pouco daquele caldo. Os primeiros que tomaram receberam a nação de onça. Cada pessoa que bebia ia embora, ficava longe dos outros. Depois da nação de onça, veio a saúva. O pessoal bebia e logo sabia sua nação.

- Ah! Esse caldo está azedo, é da nação de mutum – falou uma das pessoas. Beberam até que se criaram todas as nações que existem hoje. (Índios Ticuna, 1985)

Conforme Nimuendaju (1952) e Oliveira Filho (1988) a organização em metades exogâmicas é que estabelece também as regras fundamentais da ética ticuna ao definir como crimes - não individuais mas prejudiciais ao povo, o casamento entre membros da mesma metade considerado incesto. Assim também, é crime o infanticídio decorrente desses casamentos proibidos, uma vez que não há lugar social para esse casal ou filhos, devendo a mãe receber punições sobrenaturais por isso. Outro crime grave entre os Ticuna é provocar a morte de alguém usando a feitiçaria.

Aquilo que é novo, assim como os bens e conhecimentos vindos de fora, tem lugar na tradição Ticuna porque esses elementos estão contidos nas narrativas míticas próprias desse povo. Para Oliveira Filho (1988) o distanciamento das práticas tradicionais, derivado principalmente do contato com os não-índios apontam, segundo os padrões culturais dos Ticuna, para o desencanto e afastamento dos imortais (*Yo'i*, *Ipi* e outros) em relação ao povo por eles criado, sobrevivendo então catástrofes e sofrimentos.

Conforme Nimuendaju (1952), não há possibilidade de alguém se considerar Ticuna sem pertencer a uma nação. Algumas situações como os rituais tradicionais de iniciação da adolescente⁴⁵ ou o uso de alguns instrumentos musicais ou máscaras, só são permitidos a pessoas de uma determinada nação. Apesar disso, Oliveira Filho (1988) observa que não existe nenhuma hierarquia entre as nações. Os laços entre elas se estabelecem pelo casamento e nas cerimônias que mantêm reiterado o universo mítico-cultural pertencente a todos.

Segundo Oliveira Filho (1988) e Cardoso de Oliveira (1972) antes do avanço da economia gomífera, os Ticuna viviam em grandes malocas coletivas tendo à frente um “cabeça” do agrupamento clânico sem, no entanto, haver uma chefia que reunisse todas as malocas ou agrupamentos de clãs que ocupavam um determinado território; era o “cabeça de grandes famílias” que estabelecia o contato com os considerados “estranhos”. O que se poderia chamar de base ou unidade política eram as alianças e afastamentos motivados por casamentos, festas ou desavenças entre os clãs. Ainda no campo das relações éticas, faz parte da norma de boa educação “que um Ticuna não intervenha em qualquer ato ou assunto que ameace a independência e liberdade do outro” (Oliveira Filho, 1988, p.259), não peça ajuda e que evite pedir algo emprestado até ao seu grupo próximo, embora possa aceitar ajuda se esta for oferecida.

Os Ticuna foram localizados por Acuña⁴⁶ nos primórdios de século XVII na região do Putumayo (ou Içá). Segundo Cardoso de Oliveira (1972), após contatos esporádicos com os não-índios, os Ticuna sofreram invasões das tropas de bugreiros para captura de

---

⁴⁵ A Festa da moça nova (*worecū*): “Este rito da puberdade conservam os Tukuna com a mesma tenacidade com que insistem no cumprimento das leis da exogamia e no uso da sua língua própria”. (NIMUENDAJU, 1988, p. 195).

⁴⁶ ACUÑA, Cristóbal de. **Novo descobrimento do grande rio das Amazonas**. Rio de Janeiro: Agir, 1994. 180 p.

escravos indígenas que se deslocavam, tanto do lado espanhol através do Peru, como do lado português. Os caçadores de índios embrenhavam-se pelos rios, ilhas e igarapés da região do alto Solimões onde disputavam os escravos indígenas, destruindo vilas e missões na defesa dos interesses de seus governos.

No século XVIII os Ticuna já eram encontrados entre Fonte Boa e a boca do rio Javari, refletindo o decréscimo dos outros povos indígenas que antes ocupavam as margens do rio Solimões e, conseqüentemente, ampliando seu contato com colonizadores e missionários. As atividades anteriores de caça, coleta e pequena agricultura realizadas em terra firme modificaram-se a partir desse deslocamento, tendo os Ticuna incorporado novas práticas e tecnologias como a da pesca, da confecção de canoas, remos e agricultura de várzea. (Oliveira Filho, 1988). Em 1859, Avé-Lallermant, em meio a descrições da exuberante flora e fauna do Alto Solimões, cita a presença de famílias ticunas que com ele comercializaram arcos e flechas usados na pesca do pirarucu. Dizia ainda que eram calados e indiferentes por se alimentarem de peixes e tartarugas, animais que também possuíam essas características; concluía dizendo que são “tão preguiçosos quanto todos os outros no Amazonas, e nunca se fará nada deles” (Avé-Lallemant, 1980, p.189).

Marcocoy (2001) em seu relato de viagem pelo Solimões transcorrida nos meados do século XIX refere-se à presença de famílias ticunas ocupando a região fronteira do Brasil, Colômbia e Peru, vivendo da coleta, dos produtos de suas roças e estabelecendo trocas com comerciantes eventuais. Descreve-os como afáveis ao receber visitantes, oferecendo-lhes farinha, caçuma⁴⁷, redes, veneno para caça e tecidos de algodão em troca de anzóis, agulhas e colares com contas de vidro. Observou também presença de jovens que haviam passado pelo ritual de iniciação feminino e cujos cabelos começavam a renascer, aludindo à presença de máscaras de entrecasca usadas nessas festas. Marcocoy (2001) cita o conhecimento sobre os astros e os deuses desses indígenas, observa as pinturas faciais que, hoje sabemos, distinguem os diferentes clãs, assim como os ornamentos de dentes e plumas. Entretanto o que lhe chama atenção é a língua ticuna “quase irreproduzível pela glote européia” (Marcocoy, 2001, p.36) e da qual lista algumas palavras “desistindo de escrevê-la em sílabas, tentei mais tarde expressar em notação musical” (Marcocoy, 2001, p. 30).

---

⁴⁷ Bebida fermentada elaborada a partir da macaxeira.

A forma de ocupação dos territórios e os deslocamentos em busca de lugar melhor para as aldeias, decorrente de pressões de outros agrupamentos clânicos ou por orientação dos xamãs devido a epidemias, permitiu aos Ticuna lidar com as primeiras invasões extrativistas dos não-índios sem mobilizar resistência. A partir das primeiras décadas do século XIX tiveram início ações sistemáticas de incursões de não-índios em suas terras, não só para tirar madeira, peles ou seringa, mas para destruir as malocas com o objetivo de desorganizar os agrupamentos e tornar disponível a mão de obra necessária à exploração da borracha. A essas incursões os Ticuna reagiram embrenhando-se para longe dos cursos de rios e igarapés onde podiam ser mais facilmente alcançados, ou foram submetidos pelos invasores a um novo regime de trabalho e organização espacial. Os relatórios de 1930-31 do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) apresentam as fotos das últimas malocas raramente encontradas em alguns poucos igarapés, sendo que, nessa época, a maioria das moradias já eram uni-familiares e nos padrões construtivos dos não-índios.

Figura 5 – Alto Rio Solimões – maloca de índios Ticuna do igarapé Belém⁴⁸
Fonte: SPI. Foto: Anastácio Queiróz

Durante o período da extração da borracha os Ticuna sofreram o regime de semi-escavidão imposto pelos patrões, desorganizando as formas de trabalho e vida social. Em

---

⁴⁸ Relatório anual da IR1- Inspetoria do Estado do Amazonas e Território do Acre, Relatório de Bento de Lemos, SPI, 1930-31, p.107. Foto: Anastácio Queiróz, acervo do Museu do Índio. Negativo produzido por João Domingos Lamônica. Citado por Rocha Freire, 2007, p. 59, 87, 88, e 109.

1945 foi criado um posto do SPI na reserva de Umariáçu, Tabatinga. Entretanto, a luta pela terra só se iniciou nos anos setenta e, tendo se desenvolvido quase totalmente sob o regime militar, se constituiu num processo bastante difícil. Por outro lado, o esforço para defender a terra favoreceu a organização do povo Ticuna que, através de lideranças fortes, avançou na luta institucional pelos direitos indígenas consolidados, finalmente, na Constituição Federal de 1988.

Hoje, uma parcela significativa das terras que habitam está plenamente assegurada. A demarcação, entretanto, não foi feita de forma contínua de modo que algumas áreas são bastante restritas e insuficientes para a provisão de alimentos às aldeias. Ainda assim, os Ticuna foi um dos poucos povos que, tendo sobrevivido a todas as perseguições desde o período colonial, conseguiu manter parte importante de seu território em meio a pressões de toda ordem. Em 1988 o “massacre do Capacete”, no qual morreram muitos Ticuna, foi uma mostra da forte rejeição da elite econômica e política da região aos direitos desse povo.

Atualmente o contingente de alunos dessa etnia é bastante expressivo com relação ao total de estudantes da rede de ensino de toda a região norte. Isso ocorre não somente pelo fato de os Ticuna representarem, em vários municípios, a maior parcela da população rural, mas também em razão da importância que tomou a educação escolar brasileira nos últimos anos, constatando-se um aumento considerável de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.

Figura 6. Índio Ticuna durante ritual, Belém do Solimões, Terra Indígena Évare I, Amazonas. Foto: Frei Arsênio Sampalmieri, 1979.
Fonte: Instituto Socioambiental

Os Ticuna são os grandes provedores de frutas e farinha nos mercados das cidades com as quais mantêm intenso comércio. Possuem associações de caciques, agentes de saúde, mulheres artesãs e professores. Apesar do longo tempo de contato com os brancos, os Ticuna preservam a língua e vários outros aspectos da cultura, como a organização social, os rituais de iniciação, as narrativas míticas, as expressões artísticas⁴⁹. Como afirma Melatti (2009)⁵⁰:

Os ticunas são muito conhecidos pela excelência de suas figuras, geralmente de animais, esculpidas em vulto, em madeira e também pelas máscaras de corpo inteiro feitas de pano, não tecido, mas de entrecasca, presentes nos seus ritos. Esses panos, conhecidos como tururis, tanto os que integram as máscaras como em cortes isolados, servem de fundo para o traçado de figuras com tintas naturais. Do seu artesanato também são muito procuradas as bolsas trançadas com fibra de tucum.

Em 1986, em meio aos esforços pela demarcação da terra, foi fundada a OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, que desenvolve projetos de educação e de formação de professores em magistério no Centro de Formação de Professores Ticunas *Torii Nguetatai* (Nossa Casa de Estudo), situado na aldeia de Filadélfia, município de Benjamin Constant e construído pela OGPTB. Por essas características, a experiência de educação escolar ticuna tem grande destaque no cenário nacional, propiciando elementos para reflexões e orientações tanto em políticas públicas como para outros povos indígenas.

2.2. OS PATRÕES E OS SERINGAIS

Antes da exploração sistemática do látex, os indígenas do alto Solimões desenvolviam atividades voltadas à sobrevivência e obtenção de peixes, peles, tartarugas e as chamadas “drogas do sertão” comercializadas pelas missões. Com a criação do Diretório dos Índios e expulsão dos jesuítas, as missões passaram para a administração civil, transformadas em vilas e mantendo o uso da mão de obra indígena. O final do século XIX e início do XX marcam o estabelecimento dos primeiros registros de glebas para a exploração do

---

⁴⁹ Dossiê da OGPTB, junho de 2004.

⁵⁰ MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti**. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/>> acessado em 02/08/09

caucho⁵¹, da seringa e da madeira, em áreas situadas nas bocas dos igarapés e margens do Solimões. Os títulos de posse e concessões de exploração concentravam-se nas mãos de pouquíssimas famílias, dentre elas Mafra, Ayres de Almeida e Weil.

Oliveira Filho (1988) tendo por base os trabalhos de Nimuendaju (1952, 1982) e Cardoso de Oliveira (1972) afirma que o desaparecimento das malocas e o processo de integração dos Ticuna na exploração da borracha não ocorreram de modo homogêneo, atingindo fortemente os agrupamentos indígenas ribeirinhos próximos aos seringais mais ativos. Cardoso de Oliveira (1972, p.50) afirma que: “Os Tukuna das terras mais altas, muitas vezes distantes das margens do Solimões, conservaram-se relativamente arredios [...]”. Esse autor esclarece ainda que essa situação protegida era temporária, existindo como alternativa escaparem pelas cabeceiras dos igarapés, já em território colombiano. A ação violenta dos patrões, pondo fim às malocas e impedindo a formação de agrupamentos contendo muitas moradias, foi considerado por Nimuendaju (1982) como uma estratégia de não mais tratar os Ticuna enquanto povo e de pressionar isoladamente cada família submetendo-as ao seu domínio.

A desorganização do modo tradicional de vida dos Ticuna os fragilizou em termos da sobrevivência, obrigando-os ao trabalho escravo nos seringais, também impôs a figura do “*tuxaua*”⁵², um capataz com a função de controlar os índios e promover a produção mercantil. Sem vínculos com as estruturas políticas tradicionais, a posição de mando dos tuxauas, apesar de investida de poder pelo patrão, era ilegítima e incompreensível para os Ticuna. Nimuendaju (1982, p.194) afirmava que: “São meros intérpretes, pobres diabos condenados a mentir aos seus compatriotas da tribo para agradar os patrões, e a estes para se reconciliar com aqueles”. Apesar da situação de fragilidade diante do seringalista que podia puni-lo como aos demais índios, Oliveira Filho (1988) aponta a existência de *tuxauas* que foram respeitados e assumiram uma real liderança; mesmo assim quase todos morreram por causas consideradas como “mágicas”.

---

⁵¹ O Caucho (*Castilloa ulei*) é uma árvore da qual se extrai um látex também usado na fabricação da borracha, mas de qualidade diferente daquele retirado da seringueira *Hevea brasiliensis*. Por estas características era utilizado pelos índios e seringueiros para fabricarem tecidos e objetos encauchados ou emborrachados.

⁵² A titulação de *tuxauas* por patrões perdurou até 1950.

Junto às bocas dos igarapés, eram instalados os “barracões” que o seringalista utilizava para controlar os deslocamentos impedir as fugas ou venda de seringa para outros comerciantes. Foi também Nimuendaju (1982) que relatou a proibição feita pela família Mafra, proprietária dos maiores seringais da região, da realização de cerimônias da puberdade com a justificativa que, com elas, se perdiam dias de trabalho. Havia patrões que exigiam pedidos de licença prévia para festas determinando as datas à revelia das tradições, assim como limitavam ou impunham casamentos desrespeitando as mais profundas regras sociais dos Ticuna.

A exploração e uso do látex não faziam parte dos costumes e interesses dos Ticuna, como também o trabalho sistemático exigido no seringal, a obediência ao patrão e os castigos físicos. [Os Ticuna] “Foram induzidos a trabalhar em algo que lhes era duplamente estranho: o látex e as técnicas produtivas que lhes eram inerentes, mais a condição de mercadoria impregnada no produto.” (Cardoso de Oliveira, 1972, p.52). Sem recursos para contratar trabalhadores nordestinos (os chamados arigós), os seringalistas do Alto Solimões forçavam a incorporação dos indígenas. Por um lado, usavam a persuasão através da oferta de produtos “dos civilizados”; por outro, recorriam a ameaças, castigos e uso da cachaça para transformar os índios em servos de sua terra ocupada.

O trabalho isolado típico do seringueiro forçava o afastamento dos Ticuna do seu grupo social e resultava no prejuízo das atividades tradicionais voltadas à sobrevivência. Era ainda prática comum aos patrões o deslocamento forçado de famílias para atender seus interesses de produção em diferentes áreas, ou ainda o envio de homens para a insalubre e arriscada atividade de extração de madeira na área do rio Javari, relatada por Nimuendaju (1982). A lógica da produção e do lucro imposta pelo seringalista alcançava os indígenas de um modo abrangente mas diversificado. Segundo Oliveira Filho (1988, p.130):

As interferências dos seringalistas sobre os costumes, com a redefinição da ocupação do espaço, o tipo de moradia, a organização econômica, a constituição da família, os papéis de liderança, a realização de rituais e a proibição de pajés, era sentida pelos índios de forma bastante diferenciada.

A variação dos preços da borracha, aliada à baixa produtividade dos seringais do Alto Solimões, marcavam as diferenças na liberação, ou não, do direito aos Ticuna de manterem roçados junto aos barracões. Nos períodos de queda do preço da borracha os Ticuna puderam retomar a caça, pesca e agricultura, mas, com a grande diferença de que toda

produção deveria ser entregue no barracão em troca de mercadorias, o chamado “regime do troco”. Diferente de áreas amazônicas de grande produtividade gomífera, no Alto Solimões os seringalistas extraíam grande parte do lucro da comercialização da produção indígena no mercado regional, e na venda aos índios de mercadorias como sal, roupas, terçados⁵³, anzóis e cachaça a preços extorsivos.

Esse sistema exigia rigoroso controle para impedir os índios de vender e comprar de outros que oferecessem melhor preço pela borracha, peles ou produtos do roçado. Para fazer respeitar essas leis os patrões recorriam à força e à construção do mito do poder do seringalista, para além da própria realidade, “através de uma tradição de violência que, presente na memória do índio, era por si só um poderoso fator de persuasão e intimidação”. (Oliveira Filho, 1988, p.131). Bater de palmatórias, surrar com chicotes, salgar feridas, prender no tronco ou na cela escura, confiscar canoas e roçados, cobrir a cabeça com piche e deixar exposto acorrentado, estender os castigos à família, além de assassinatos, eram alguns dos meios de intimidação utilizados em graus diferentes pelos patrões. A partir do depoimento, em 1981, do Ticuna Damásio, da aldeia Vendaval, Oliveira Filho (1988, p.131) esclarece:

Essa fama de ferocidade barrava qualquer tentativa do índio de reivindicar seus direitos ou de resistir a essas imposições. Conta-se que outras vezes, quando o índio recusava as mercadorias oferecidas e pedia saldo em dinheiro, o patrão enfiava a espingarda carregada (e pronta para disparar) diante de sua face, dando-lhe alguns segundos para largar a sua mercadoria ali e fugir depressa, sem pagamento algum, isso se não quisesse ser morto.

Assim como essa recusa assinalada, pedir dinheiro por produtos do roçado ou vendê-los a outros - os chamados “marreteiros” – constituam atitudes de rebeldia punidas com castigos e mortes. Porém, havia diferenças de comportamento entre patrões, entre as diferentes áreas de seringais ou diferentes épocas. Assim como havia patrões que exigiam que os índios lhes beijassem a mão (Nimuendaju, 1982, p.205), havia os que eram identificados com demônios porque os ameaçava de “beber seu sangue” caso não os obedecessem, o que era entendido literalmente pelos indígenas como ato próprio dos seres não humanos (Oliveira Filho, 1988, p.136). O que não mudava nunca era o rigor no monopólio comercial, o ritmo forçado de produção, o impedimento de o índio acumular saldo que lhe

---

⁵³ Facão grande usado na região para capinar.

permitisse sair da situação servil e ainda, o de ser acolhido num seringal caso fugisse devendo em outro.

À medida que o ‘civilizado’ vai se aproximando da maloca, vai escolhendo tudo que tenha algum valor comercial, limitando-se a determinar aos índios, donos dos produtos, que os transportem para o batelão encostado à margem. Não passa pela cabeça do empregado do seringal perguntar, ao menos, o preço de cada produto, ou, ainda, se é ou não desejo do índio vender sua produção. Numa dessas ocasiões em que subimos o igarapé Belém, o empregado passou por um braseiro, onde eram moqueados oito peixes ‘matrichões’, arpoados pelos Tukuna moradores da maloca; olhou-os e ordenou aos índios que levassem os peixes para o batelão, enquanto procurava saber se havia mais a ‘comprar’ na maloca. Não cogitou de perguntar sequer se os peixes não fariam falta à dieta daquela família Tukuna, numa época de penúria alimentar porque toda a tribo estava passando. E acrescenta-se que os peixes foram creditados na conta dessa família à razão de Cr\$ 0,05 cada, quantia irrisória, considerando-se que por menos de Cr\$ 0,30 nunca esses mesmos peixes seriam vendidos nas margens do Solimões. Note-se ainda que mesmo esse dinheiro jamais é visto pelos Tukuna, pois passam a dispor somente de um crédito em mercadorias no ‘barracão’ do seringal. (Cardoso de Oliveira, 1972, p. 95)

A concepção de que os índios eram apenas ocupantes temporários das terras, até que os brancos definissem seu uso produtivo, penetrou também no discurso dos próprios Ticuna: “Mas não digo nada pro civilizado, porque civilizado tá na terra dele... se estivesse na minha eu brigaria com ele” (Cardoso de Oliveira, 1972, p.94). A negação ao índio do direito sobre a terra, aliada à defesa desse direito aos pequenos agricultores e seringueiros não-índios, fez o índio “sentir-se intruso em sua própria terra” (Cardoso de Oliveira, 1972, p.94)

Esse mesmo autor defende que os Ticuna incorporados à produção mercantil já não poderiam mais ser considerados indígenas e sim caboclos. Essa nova categoria social estabelecia a diferença entre os “índios selvagens” do vale do Javari, nus ou semi-vestidos, arredios que atacavam as frentes extrativistas que penetravam seu território, e os Ticuna enquanto

[...] população pacífica, ‘desmoralizada’, atada às formas de trabalho impostas pela civilização, e extremamente dependente do comércio regional. Em suma, é o índio integrado (a seu modo) na periferia da sociedade nacional [...].

O caboclo é, assim, o Tukuna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco, i.e., como intruso, indolente, traiçoeiro, enfim como alguém cujo único destino é trabalhar para o branco (Cardoso de Oliveira, 1972, p.83)

Essas análises são significativas e refletem as teorias antropológicas valorizadas na época das pesquisas realizadas por esse autor junto aos Ticuna. Ele prosseguia defendendo que:

“o índio isolado torna-se cada vez mais uma categoria abstrata, i.e., irreal; e que a única realidade atualmente, é o caboclo” Cardoso de Oliveira, (1972, p. 96). Afirmava que existiam dois percursos possíveis: um deles seria encaminhar os indígenas para uma “situação de estufa”, o que seria segregá-los, dando como exemplo a criação da reserva de Umariáçu pelo SPI; o outro caminho seria integrar os remanescentes dos indígenas “domesticados” à periferia da sociedade. Considerava que “[...] a situação concreta dos Tukuna só pode evoluir para uma integração do grupo na sociedade envolvente, e naquelas camadas menos favorecidas, que constituem a base da pirâmide social identificável no Alto Solimões.” (Cardoso de Oliveira, 1972, p.97)

Na medida em que, na época, se considerava como definitiva a ocupação dos territórios indígenas pelos não-índios, este autor propunha que as práticas de comercialização com uso da moeda fossem fortalecidas. Cardoso de Oliveira apontava que os Ticunas que vivam nas beiras do Solimões possuíam mais liberdade em comercializar com os negociantes que aportavam nessas beiras, realizavam vendas com parte do pagamento em dinheiro, o que os aproximava mais da categoria social de campesinato rural. Isso seria um avanço em relação ao regime servil do seringal, por isso, via com bons olhos a afluência de famílias vindas dos altos dos igarapés para as povoações ribeirinhas. Concluindo, via que o futuro dos Ticuna estava na inserção como classe trabalhadora dos empresários brancos, questionava a ação do SPI no Alto Solimões vendo-a como uma contradição da política indigenista voltada para assimilação e integração; isso porque os Ticuna que lá vivam defendiam enfaticamente sua condição de índio:

[...] o Serviço de Proteção aos Índios, mediante a ação de seus Postos Indígenas, tende a dificultar (senão a impedir) o processo de assimilação dos índios à sociedade brasileira na medida em que fortalece, estimulando, a identificação tribal dos componentes de populações aborígenes alvo de assistência direta. (Cardoso de Oliveira, 1972, p.87)

Essas análises de Roberto Cardoso de Oliveira, posteriormente bastante modificadas, são significativas para se compreender o contexto da época, as concepções em jogo sobre os povos indígenas, mas principalmente, ajudam a dimensionar o tamanho do esforço que os Ticuna tiveram de realizar para enfrentar desde leituras acadêmicas como as citadas, até reações de seringueiros e militares contrários à retomada e demarcação das terras pelos povos indígenas.

Um dos passos desse percurso seria o de modificar o conceito arraigado na região de que eram “caboclos falantes de uma gíria” para passarem a ser vistos como povo indígena dono de uma língua específica. Nas situações de contato os ticuna eram desprezados como índios, como caboclos, e como seringueiros; ao mesmo tempo, os regionais afirmavam que eles se diziam índios para se beneficiar da legislação específica, mesmo vivendo como caboclos seringueiros. Apesar das observações de Cardoso de Oliveira (1972), os indígenas que recusavam essa confusão identitária, atribuída pela população regional, e que buscavam refúgio junto aos postos do SPI, não estavam livres das ambiguidades dos discursos integracionistas da instituição.

2.3. O TRABALHO DO SPI

Ribeiro (1996) afirma que no período entre o final do século XIX e início do XX, diferentes missões religiosas que atuavam junto a povos indígenas malograram em suas ações, muitas vezes resumidas às desobrigas⁵⁴. Para esse autor, a busca de uma solução leiga para o atendimento dos povos indígenas alcançados pelas frentes de ocupação em todo interior do país, foi uma das explicações para o surgimento do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado pelo Decreto Nº 8072 de 20 de junho de 1910⁵⁵.

Para Ribeiro (2006) o SPI previa: a) a organização de frentes de atração de índios chamados de hostis e arredios, b) criação de povoações destinadas a indígenas em processo de sedentarização e, ainda, c) a instalação em núcleos agrícolas dos índios já acostumados ao trabalho rural. Com a incumbência de promover a colonização da região, os aculturados receberiam uma gleba de terras para o trabalho ao lado de sertanejos. O órgão federal apresentava-se a muitos intelectuais brasileiros como a esperança para deter as incursões ao sertão em busca de terras e mão de obra. O SPILTN deixou de funcionar como tal em

---

⁵⁴ Desobrigas: visita esporádica realizada por padres a locais desprovidos de clero com a finalidade de oferecer aos fieis os sacramentos da igreja, especialmente o batismo e casamento.

⁵⁵ O órgão foi estabelecido com base nas orientações defendidas pelo General Couto de Magalhães marcadas pelos princípios de: manutenção dos costumes próprios dos índios, sem forçá-los a aceitar a cultura civilizada que tanto repeliavam; trabalho educativo gradativo a mudança de seus desejos e necessidades, colimando em sua integração pacífica à sociedade.

1918 quando se dividiu entre Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e Serviço de Povoamento do Solo.

A linha dessa política indigenista assegurava que os índios podiam permanecer eles próprios, com sua cultura e línguas, terem seu território protegido, assim como sua família - que não seria desmembrada como ocorria nas práticas missionárias de internação de crianças. Ribeiro (1996) observa que o SPI contou inicialmente com apoio político, recursos e pessoal competente, o que lhe permitia ter autoridade e poder para impor-se aos mandantes locais contrários aos índios. Afirma também que, no entanto, todas essas condições foram paulatinamente retiradas, sendo a atuação do SPI marcada por períodos de extrema penúria de pessoal, verbas e poder político.

As políticas do Estado Novo em 1937 somaram-se às pressões dos governos e interesses de produtores rurais nos estados, às oscilações das alianças políticas do governo central, e ainda à complexidade das questões indígenas que tornavam o SPI mais incômodo do que inicialmente fora previsto. Ribeiro (1996) cita o dismantelamento das equipes de indigenistas que, a despeito das dificuldades financeiras e falta de respaldo político, atuavam nas dezenas de postos indígenas espalhados pelo país e, com as mudanças promovidas por Getúlio Vargas, foram substituídos por funcionários urbanos desconhecedores das realidades indígenas.

Garfield (2000), entretanto, interpreta o esvaziamento do SPI pela usurpação que a ideologia nacionalista fez do lugar do índio na sociedade brasileira. A visita de Vargas à Ilha do Bananal foi filmada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)⁵⁶ e usada para demonstrar a bondade do presidente, o longo braço do Estado alcançando o oeste desassistido; enfim, usando o índio como valor simbólico do nacionalismo estadonovista, xenofóbico e racista. Outro foco de pressão contra Rondon eram os missionários, tanto pelas concepções positivistas do chefe do Serviço de Proteção ao Índio, como pelas restrições às ações da igreja junto aos índios. Vicente de Paulo Vasconcelos, presidente do

---

⁵⁶ Órgão criado em 1939 com a função de censurar, centralizar, orientar e coordenar a propaganda oficial que se fazia em torno da figura do presidente Getúlio Vargas.

SPI no período de 1937 a 44⁵⁷, expunha com clareza suas opiniões, compartilhadas pelo Coronel Themístocles Paes de Souza Brasil:

Não queremos que o índio permaneça índio. Nosso trabalho tem por destino sua incorporação à nacionalidade brasileira, tão íntima e completa quanto possível. É claro que os índios, assim como o negro, terão que desaparecer um dia entre nós, onde não formam ‘quistos raciais’ dissolvidos na massa branca cujo afluxo é contínuo e esmagador, mas do que se trata é de impedir o desaparecimento anormal dos índios pela morte, de modo que a sociedade brasileira, além da obrigação de cuidar deles, possa receber em seu seio a preciosa e integral contribuição do sangue indígena de que carece para a constituição do tipo racial, tão apropriado ao meio que aqui surgiu.

Nada produz, nem suficiente para o próprio conforto, é nômade, não obedece a leis e nem deles tem conhecimento, não tem noção de Pátria... tem o cérebro pouco evoluído, não estando em condição satisfatória para assimilar de modo completo a educação e as outras exigências na nossa civilização. (Brasil, 1937 p.65)⁵⁸

O SPI teve alguns momentos em que as suas ações voltaram-se à defesa dos direitos dos índios, como sob a gestão José Maria da Gama Malcher e dos antropólogos Darcy Ribeiro e Eduardo Galvão na década de 40 e 50, entrando nos anos seguintes numa constante de decadência, corrupção e incapacidade administrativa. Porém, o balanço que o General Ismarth Araújo de Oliveira faz do órgão indigenista é, do seu ponto de vista, bastante otimista:

[...] o SPI realizou dezenas de pacificações e abriu milhares de hectares de terra para ocupação pacífica pelos integrantes da sociedade nacional. O Serviço fez desaparecer, paralelamente, algumas formas vis pelas quais a sociedade nacional se impunha aos silvícolas. (Araújo Oliveira, 1975, p. 9)

A avaliação de Darcy Ribeiro (1996) aponta que o órgão foi vítima do jogo político dos partidos, da pressão dos produtores rurais, da mudança por diferentes ministérios, sendo finalmente considerado de interesse militar e “fazendo-o descer em certas regiões à condição degradante de agente de sustentação de espoliadores e assassinos de índios” (Ribeiro, 1996, p.168)

---

⁵⁷ VASCONCELOS, Vicente de Paulo. **Revista do Serviço Público**. vol. 03, no. 1-2, jul.-ag., 1939 p. 34, citado por GARFIELD, Seth, 2000, p.18.

⁵⁸ BRASIL, T. Paes de Souza. **Íncolas Selvícolas**. Rio de Janeiro, 1937, citado por GARFIELD, Seth, 2000, p.23.

2.3.1. O SPI e a Inspetoria do Amazonas e Acre

As ações do SPI estavam estreitamente vinculadas à República nascente que exigia a consolidação das fronteiras do Norte e Noroeste do Brasil envolvendo conflitos internacionais. As incursões de peruanos e colombianos se davam na busca de índios para servirem como mão de obra: no Alto Solimões predominava a escravidão indígena nos seringais; no Acre os massacres e a escravidão dos índios por conta da exploração da borracha; nos campos do Rio Branco o avanço da pecuária invadia as fazendas nacionais de Roraima e usava a mão de obra indígena; no Alto Rio Negro a invasão de seringalistas colombianos escravizava-os.

Foi nesse contexto de difusão das instituições republicanas, de crescimento urbano e da elite de comerciantes, de consolidação do projeto civilizador e de construção da nação, que o SPI se instalou no Amazonas e Acre. Segundo Rocha Freire (2007), o primeiro chefe da Inspetoria do Amazonas foi o tenente Alípio Bandeira, positivista que criticava a transferência para os estados, atendendo interesses das elites rurais, das chamadas “terras dos índios”, consideradas devolutas desde a “Lei das Terras” de 1850. Propunha o respeito às crenças dos índios considerando a educação facultativa e um estágio de transição da situação de nomadismo para o de inserção como trabalhador. Condenava também, a transferência da catequese e assistência aos índios para os estados. Porém, nem por isso deixava de criticar os povos indígenas que resistiam ao contato, identificando-os como dotados de maus instintos e costumes.

Sendo o objetivo maior do SPI, o de liberar terras para as frentes de colonização e formar trabalhadores para elas, as ações integracionistas do órgão indigenista ao mesmo tempo em que protegiam relativamente os índios da exploração desenfreada, enfraqueciam ainda mais sua organização e modo de vida ao propor, por exemplo, o ensino de ofícios aos índios depauperados pela exploração da borracha e a reforma das aldeias com construção de casas em substituições às malocas coletivas.

Ações paradoxais do SPI podem ser observadas no texto de Rocha Freire (2007) que aponta para as alianças que Bandeira fazia com coronéis seringalistas nomeados como delegados do SPI, com o objetivo de aproximar os aliados civilizados e combater a idéia do índio feroz que só poderia ser amansado por rifles. Seguindo a linha de Alípio Bandeira,

Bento de Lemos, que foi chefe do órgão indigenista de 1916 a 32, registra em seu último relatório relativo a 1930/31 o ataque dos que declaravam não existir mais índios no Amazonas. Desse ponto de vista, só podia ser considerado índio aquele que andava nu adornado de penas e usando flechas; os “pacificados” que abandonavam esses hábitos e costumes tradicionais deixavam de ser índios para se tornarem caboclos. O então chefe do SPI completava:

O índio é o autóctone legítimo dos primitivos povoadores das nossas matas, insulado pela ignorância da selva selvagem, confundido com as feras, de que herdou a braveza. Inculto, na lata expressão do termo, selvagem mesmo, relativamente refratário à higiene, falando dialeto próprio e especial, vivem uma vida brutalizada e com latente mentalidade guerreira. (Lemos, 1932, p.4-5)⁵⁹

Lemos afirmava que o caboclo era diferente por ter nascido no convívio com a civilização, possuía alguma noção de progresso, embora fosse: “molóide, visceralmente indolente, pachorrento, amando de coração o repouso, que é a ociosidade improdutiva de todo seu organismo”⁶⁰. Pretendendo demonstrar a importância e necessidade de continuidade do SPI, declarava que sem a assistência e proteção do órgão, aqueles já pacificados voltariam à “vida selvagem e inútil das matas”. Citava que antes os índios viviam sendo violentados, caçados pelos peruanos no Javari e no Acre, colombianos no Uaupés e Içá, por bolivianos no Madeira e Guianenses em Roraima, mas que o SPI lhes assegurou “paz e trabalho”, foi “uma aurora de redenção”, levou aos seus *habitats* “a palavra aliciante e amistosa de uma nova existência de operosidade e aproveitamento da sua capacidade inexperimentada [...]”⁶¹.

2.3.2. Ser caboclo ou índio? As ações do SPI junto aos Ticuna

Em 1942 o SPI instalou em Tabatinga o Posto Indígena Ticunas (PIT) inaugurando alterações significativas nas relações entre os índios e a população regional, decorrentes das profundas divergências entre os princípios indigenistas do órgão e o modo e concepções dos regionais no trato com os Ticuna. Essa polarização inicial marcou toda a trajetória de sua atuação – houve encarregados que tiveram grande dificuldade na tentativa de apoiar as demandas indígenas devido a forte resistência das famílias proprietárias dos

---

⁵⁹ LEMOS, Bento. **Relatório do Inspetor referente aos trabalhos realizados no exercício de 1930-31 na Inspetoria do Amazonas e Acre**. Manaus: MAIC/SPI, 1932, citado por ROCHA FREIRE, 2007, p.20.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Ibidem p.21.

seringais; outros eram francamente aliados dessa elite local, ou ainda, estritamente burocráticos e omissos.

Nesse contexto, a atuação de Manuel Pereira Lima - o Manuelão - no período de 1943 a 46, transformou-o em personagem cujo prestígio perdurou por décadas após sua permanência no PIT. Manuelão criou um sistema de compra de farinha por preços mais elevados que aqueles pagos pelos patrões nos seringais, possibilitando inclusive o recebimento de dinheiro pelos índios, o que era absolutamente inédito, e lhes permitia comprar as mercadorias onde lhes conviesse.

Criou grandes roças e desenvolveu a criação de animais junto ao Posto Indígena de Umariáçu, atividades que obtiveram grande produtividade, revertendo a venda para os índios responsáveis pelo trabalho e parte para a manutenção do Posto. Sua linha de ação seguia a orientação do SPI de ensinar aos índios técnicas agrícolas que lhes permitissem inserir-se na sociedade como trabalhadores, mas diferentemente de outros brancos, sua atuação era muito próxima dos indígenas: trabalhava na terra na qual cultivavam feijão, cana de açúcar, milho, produzindo farinha, criando animais e ainda pondo em funcionamento uma olaria.

A notícia de que Manuelão comprava a farinha levada pelos Ticuna por preço do mercado regional, assim como desenvolvia no Posto um roçado no qual o trabalho indígena era remunerado, alastrou-se rapidamente pelos seringais e conduziu para o entorno do PIT grande número de famílias ticunas. Esse movimento gerou insatisfação entre os moradores de Tabatinga e, principalmente, junto aos seringalistas que viam esvaziarem-se os igarapés da mão de obra que ferrenhamente subjugavam. Como forma de distanciar os indígenas da pressão exercida contra o PIT pelos moradores da cidade de Tabatinga, Manuelão obteve permissão para compra de uma área um pouco mais afastada, junto ao igarapé Umariáçu para onde foi deslocado o Posto. Constituiu-se, aquela faixa de terra entre o rio Solimões e a guarnição do Exército, numa área de reserva indígena ainda que nela permanecessem antigos posseiros.

O significado que a figura de Manuelão adquiriu para os Ticuna é analisado por Oliveira Filho (1988) apontando que apenas ele e Curt Nimuendaju foram chamados de *aẽ gacü* - que poderia ser traduzido como chefe legítimo - mas atribuída apenas a um chefe externo,

uma vez que tal categoria não tinha referência na organização política tradicional ticuna. Esse autor destaca que não havia nada de novo nas atividades agrícolas que Manuelão propunha, ou seja, elas eram semelhantes às aquelas que os indígenas já realizavam como atividade complementar ao lado do barracão no seringal. Entretanto, no seringal, os produtos do roçado eram comprados pelo patrão por preços ínfimos e nunca pagos em dinheiro, mas sim através da troca por mercadorias oferecidas pelo seringalista a preços extorsivos. O regime do seringal mantinha os indígenas subjugados economicamente, pois eram impedidos de realizarem vendas a qualquer outro negociante sob pena de surras, prisões e destruição das roças.

Nesse sentido, Manuelão não era apenas um bom patrão que pagava corretamente; o que havia de novo era possibilidade do trabalho remunerado, a relação amistosa que estabeleceu com os índios, defendendo-os das violências dos patrões, ainda que pouco resultado obtivesse em suas denúncias. Buscou, a seu modo, incorporá-los como cidadãos brasileiros dentro do espírito cívico que marcava os princípios do SPI, daí sua preocupação em comemorar as datas nacionais, reverenciar os símbolos pátrios, colocando-se como representante do governo federal no enfrentamento com as elites locais. Esses aspectos foram de suma importância na construção da imagem e significado de Manuelão: ele era de fora, não era um branco como outros, ele não defendia os interesses dos seringalistas locais, ele era do governo federal, era desse mesmo governo que havia comprado uma terra só para os índios, enfim - esse era o governo dos índios e sua fala era uma ordem do “Nosso Governo” - *Torü aê gacü*.

A força de atração da então reserva de Umariáçu ganhou reforço a partir do movimento salvacionista no qual um jovem ticuna anunciava mensagens enviadas pelos heróis imortais do povo Ticuna. Entre elas, previa uma grande catástrofe na região da qual só se salvaria a terra do SPI. Esse episódio analisado por Queiroz (1963) e Oliveira Filho (1988) não se dirigia diretamente contra os patrões, porém, causou um enorme deslocamento de famílias que abandonaram os seringais rumando para a área do Posto, apesar da falta de estrutura para atender tanta gente. Os autores citados observam que o movimento se constituiu na exploração de uma oportunidade histórica pelos índios que viviam o regime do seringal, pois até então, só tinham como alternativa fugirem para as cabeceiras dos igarapés afastando-se cada vez mais para dentro da floresta nos limites com a Colômbia.

Com a mudança de sua chefia, Manuelão foi transferido, para alívio dos regionais, e total desconsolo dos Ticuna que afirmavam, ainda décadas depois, que nunca mais houve outro encarregado que se aproximasse do trabalho que ele fizera. Mais do que um funcionário que cumpria as orientações do indigenismo, o que ele representou para os índios foi a possibilidade de se verem não mais como caboclos, mas como cidadãos brasileiros. Os Ticuna valorizavam extremamente o tratamento respeitoso, as sindicâncias nos seringais, o pagamento em dinheiro que os igualava aos demais trabalhadores e os distanciava do conceito de índio selvagem atribuído aos povos do Javari. Porém, o que mais favoreceu a construção dessa imagem de Manuelão junto aos Ticuna foi a associação da sua atuação como orientador ensinando novos conhecimentos. Isso o aproximava, segundo análise de Oliveira Filho (1988), do modo de agir dos heróis míticos do povo Ticuna - *Ipi e Yo'i* que também transmitiram, nos tempos antigos, tudo o que os Ticuna sabiam sobre o mundo. Manuelão era associado ao lado leste, ao Brasil, direção escolhida por *Yo'i* quando deixou a terra sagrada do *Eware*. Teria havido então uma “tradução da ação indigenista em termos da tradição” (Oliveira Filho, 1988, p.187) e Manuelão considerado como um chefe associado à tradição, enviado pelos imortais.

A falta de prestígio, poder, verbas e pessoal qualificado constituíram grandes limitações aos administradores do Posto Indígena Ticuna no Alto Solimões que eram quase sempre omissos e pouco empreendedores, o que alimentava a crítica feita pelos índios. Muitas denúncias não encontravam respaldo na administração central e mesmo a pressão para tirar os posseiros de Umariáçu se esvaziara. Por outro lado, embora a chefia do PIT tivesse, até mesmo, sido entregue a familiares de seringalistas, os moradores de Tabatinga defendiam seu fechamento justificando que a presença do Posto era um entrave ao desenvolvimento regional. A pressão dos não-índios se fazia também através do argumento que os Ticuna eram caboclos aculturados, que o SPI deveria se ocupar dos verdadeiros índios que habitavam o vale do Javari, já que, estes sim, vinham causando problemas aos seringalistas e madeireiros por seus ataques às frentes de exploração.

O PIT incomodava principalmente por ser um local para onde os Ticuna podiam refugiar-se dos padrões e do trabalho do seringal, crescendo sempre o número de famílias que lá buscavam proteção após fugas ou conflitos com os seringalistas. Por outro lado, o encarregado do Posto tinha sua ação limitada à reserva indígena de Umariáçu e se via diante da impossibilidade de exercer os enfrentamentos necessários nas extensas áreas de

exploração da borracha ao longo do Solimões e seus igarapés. Os Ticuna eram mantidos sob desenfreada exploração, constantes violências e pressões por parte dos patrões, especialmente nos grandes seringais de São Paulo de Olivença. Nessas regiões consideradas de ocupação privada pelos seringalistas, o SPI não tinha acesso e nem era reconhecido pelos índios.

Cardoso de Oliveira (1978) destaca ainda que os índios que viviam em povoações ribeirinhas ao Solimões beneficiavam-se do contato mais frequente com regatões⁶², comerciantes e missionários, por meio dos quais podiam burlar o controle do patrão e negociar obtendo uma margem melhor de ganho. No igarapé Belém⁶³ o padre local permitia que os barcos atracassem em seu porto e negociassem com os indígenas para total contrariedade do dono do seringal vizinho. A margem de negociação era pequena, pois se o Ticuna não vendesse a quem por ali passava perdia a mercadoria, produto quase sempre perecível.

Outros fatores contribuíram para a quebra do monopólio dos patrões além do próprio enfraquecimento decorrente da decadência da borracha. Estes se referem à atração das cidades que foram se formando, tais como Benjamim Constant (no Brasil) e, especialmente, Letícia (na Colômbia) cuja moeda era o peso, mais valorizado que o cruzeiro de então. Somente quando foi possível aos Ticuna obter dinheiro nas trocas, é que puderam comprar coletivamente pequenos motores que lhes permitiram chegar até os regatões aportados no Solimões, ou à vila de Santa Rita e à cidade de São Paulo de Olivença, entre outros locais nos quais os índios ofereciam seus produtos por preços mais vantajosos.

Um dos fortes pontos de atração indígena foi a missão Batista (*Association of Baptistis for World Evangelism*) que em 1959 se instalou nas vilas de Santa Rita do Weil e Santo Antônio do Içá com o objetivo de converter a população ribeirinha. Em Santa Rita foi construída, pela Missão, uma igreja e uma escola para o ensino religioso e alfabetização que logo contou com a presença crescente de famílias ticunas. Havia os que vinham de

---

⁶² Vendedor com barco que percorre rios e igarapés, parando em cada vila, povoado e cidade.

⁶³ O seringal de Belém sempre produziu cachaça utilizada para venda no comércio regional e no aliciamento dos indígenas. Nimuendaju (1972) já apontava também a maior incidência de doenças e mortalidade infantil nesse local em relação às áreas mais afastadas como do igarapé Preto ou São Jerônimo.

longe, em canoas para assistir as aulas e conhecerem novos códigos da sociedade abrangente, animados que estavam pelo tratamento dos pastores chamando-os de “irmãos”. Macedo (1999) afirma que a escola representava a possibilidade de uma nova relação com os não-índios, apesar do lugar de autoridade ocupado pelos missionários:

No entanto não havia a troca e a exploração, impostas pelo dono de terras, do trabalho pela sobrevivência, a submissão ao trabalho. Os Ticuna atendiam ao chamado dos brancos para aprender, para conhecer o mundo, ou melhor, para aprender novas formas de relação e entendimento do mundo que poderiam fornecer-lhes mais segurança ou pelo menos alternativas à situação por eles vivida. (Macedo, 1999, p.180)

Oliveira Filho (1987) discorda de Macedo (1996) observando que, tanto em Campo Alegre como Betânia, a exploração continuava através da ação dos grandes comerciantes membros da elite regional que discriminava os Ticuna. Cardoso de Oliveira (1972), por sua vez, defendia que os índios eram bem vindos enquanto fornecedores de produtos agrícolas, artefatos e também como consumidores, mas não para participarem da vida da comunidade não-índia.

Em 1965 os missionários batistas compraram uma área em Santa Rita, antes pertencente a uma família de seringalistas, para nela criarem uma aldeia exclusiva para os Ticuna que também contava com uma escola construída pelos moradores. Campo Alegre cresceu rápido com a chegada de famílias vindas de seringais espalhados pelo Solimões e atraídas pela possibilidade de estudo, mas principalmente, porque lá não vigorava o mesmo regime de exploração instalado em todos os seringais, com a obrigação de troca de trabalho, farinha e peixe, por produtos industrializados no barracão do patrão. Para morar em Campo Alegre as famílias doavam um paneiro de farinha⁶⁴ por ano ao proprietário da terra (antes da compra desta pelos missionários). A partir de então produziam para sua subsistência e para o pequeno comércio de Santa Rita do Weil onde podiam negociar seus produtos por dinheiro.

Esse tipo de aldeamento aos moldes de Campo Alegre diferia muito do modo de vida vigente entre as famílias indígenas espalhadas pelo Solimões e igarapés, que permaneciam em total dependência dos patrões. O crescimento de Campo Alegre coincidiu segundo

---

⁶⁴ Paneiro de farinha é uma unidade de medida usual na Amazônia, se constitui num cesto de trama aberta revestido de folhas de bananeira comportando aproximadamente trinta quilos de farinha de mandioca.

Macedo (1996) com a decadência econômica e de poder dos proprietários de terras no Alto Solimões. De modo semelhante deu-se a criação da aldeia Betânia no município de Santo Antônio do Içá pela mesma missão batista.

Macedo (1999) afirma em sua pesquisa que os motivos alegados pelos Ticuna ao se mudarem para Campo Alegre e Betânia era a “palavra de Deus” e a vida melhor que poderiam ter longe das bebedeiras, uma vez que nos demais locais a cachaça era utilizada largamente como moeda de troca pelos patrões seringalistas. A reorganização da vida dos Ticuna em Campo Alegre incluiu também o fim das festas e práticas tradicionais. Mesmo depois da partida dos missionários americanos que deixaram em seu lugar pessoas treinadas para os substituírem, os moradores de Campo Alegre não realizavam mais cerimônias de iniciação, de nomeação, como também diziam não haver mais casos de feitiçaria ou brigas motivadas pelo consumo de álcool.

2.3.3. Não só através da violência se exerce o poder: a tutela do SPI e o capitão dos índios

O regime tutelar ao qual os índios estavam submetidos dentro do SPI prescrevia que os indígenas eram incapazes de saber e defender seus interesses e que, por não conhecerem os códigos da sociedade nacional, precisavam ser orientados até mesmo para se protegerem dos seus possíveis atos anti-sociais, cabendo ao profissional encarregado do posto a tarefa de “tomar conta dos índios”. Diferentemente dos patrões, os funcionários do SPI não podiam bater, mas havia punições concretizadas no não atendimento do índio infrator ou de sua família, proibições, expulsões e até mesmo o recurso à força policial e militar, encaminhando os indígenas presos ao quartel ou delegacia de Tabatinga.

Roberto Cardoso de Oliveira (1972) descreveu a hierarquia de poder no Posto Indígena como reduzida ao encarregado ou chefe que controlava as transações comerciais entre índios e não-índios, seguido da professora, quase sempre, esposa deste. A atuação dos encarregados caminhou, ao longo do tempo, no sentido de intervir o mínimo possível na vida dos índios, desde que a ordem e a produção agrícola fossem mantidas.

Outra forma de controle que se desenvolveu por toda a região do Alto Solimões foi com a criação da figura do capitão. Escolhido pelo chefe de posto para cada aldeia, o capitão tinha por função ser tradutor e mensageiro, expressando as ordens do órgão indigenista. Como visto anteriormente, os Ticuna não possuíam tradicionalmente nenhum tipo de chefia. Cada grande grupo familiar possuía um indivíduo responsável pelo contato com os de fora e aconselhamento de quem os procurasse. Não havia a mínima possibilidade de qualquer um desses “cabeças” de maloca mandar ou impor sua vontade ou punição a qualquer outro Ticuna. Isso lhes seria inconcebível, assim como era inviável existir um líder de todos esses “cabeças de grandes famílias” conforme os denominava Nimuendaju (1982).

Anteriormente, durante o período da intensa exploração da borracha havia sido criada pelos patrões a figura do *tuxaua*, como um capataz dos seringalistas que articulava os trabalhadores e mantinha a submissão ao trabalho. Diferente deste, o capitão, como representante do governo brasileiro, não podia castigar ou intervir nas atividades produtivas dos índios. Oliveira Filho (1988) afirma que funcionários do SPI apresentavam o cargo de capitão como elemento da hierarquia de poder e autoridade desconhecendo as concepções nativas sobre o tema. Propõe que, apesar dessa incompatibilidade, houve capitães que acabaram por ganhar o respeito das comunidades enquanto outros não obtinham apoio ou legitimidade independente do título.

Para os Ticuna a liderança legítima remete à tradição, à capacidade de mobilizar a ação do grupo. Estas práticas, ainda que apoiadas nos mitos, são atualizadas no cotidiano, no conhecimento que os índios adquiriram sobre os não-índios e sobre as diferentes agências de contato, comparando a atuação de chefias nos espaços do seringal, da reserva, das missões e assim construindo referências e critérios de escolha. Partindo dessas premissas é que Oliveira Filho (1988) considera que os Ticuna não confundiam o papel do capitão, dos líderes de grupos vicinais (*toeru*), do dono da casa (*inatu*) e do chefe branco legítimo (*aẽ gacü*), este último, termo de deferência e respeito atribuídos a Manuelão e Curt Nimuendaju. Essa é a explicação que Oliveira Filho (1988) dá para o fato dos Ticuna, mesmo possuindo uma estrutura política acéfala, terem comportado a centralização e a hierarquia no contato com os não-índios.

No cotidiano da vida das aldeias os Ticuna se agrupam sob uma liderança tendo em vista atividades de apoio mútuo, tais como construir uma escola, limpar um caminho e fazer a roça. Conforme Nimuendaju nessas atividades coletivas chamadas de *vayurí*, *uajurí*, ou *pë'ta* (ajurí) “os convidados chegam pela manhã, recebem do dono da festa uma refeição e umas cuias de bebida, vão em conjunto ao trabalho e à noite bebem, cantam e dançam até o dia seguinte.” (Nimuendaju, 1952, p. 54)

Segundo Oliveira Filho (1988), o Ticuna valoriza a autonomia e a independência diante de qualquer outro a quem não se sinta estreitamente ligado. Identifica também que “a recusa a uma sociabilidade mais abrangente que inclua a tribo como um todo, está na base da sua adaptação ao contato” (Oliveira Filho, 1988, p.259). É preciso considerar que as afirmações do referido autor remetem a um tempo já passado, às quais muitas outras experiências de contato com instituições e pessoas de origem diversa foram se somando às experiências desse grupo indígena. Mas Oliveira Filho (1988) salienta que a idéia de um chefe que mande continua absolutamente incabível e que a representação em nome de todos teve espaço garantido, mas delimitado, ao período da luta pela terra; tendo sido necessário dentro das regras do jogo com as autoridades e não por desejo dos Ticuna.

2.4. O TRABALHO DA FUNAI E DOS MISSIONÁRIOS DO SIL

Segundo o General Ismarth Araújo Oliveira, presidente da Funai em 1975, a seqüência de escândalos que envolveram o SPI a partir de abril de 1964, quando do golpe militar, determinou sua extinção seguida pela criação do novo órgão indigenista federal (Funai) em 1967. Logo após sua criação foi ampliado o número de Postos Indígenas (PI) e criadas equipes volantes de saúde, firmando-se convênios com Escola Paulista de Medicina, Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam) e outros órgãos associados à área de saúde.

No campo da educação foram criadas várias escolas nos PI, sendo escolhido o de Guarita no Rio Grande do Sul para dar início ao ensino bilíngüe. O convênio da Funai com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) previa o estudo e produção de cartilhas nas línguas indígenas e preparo de monitores bilíngues, além da formação de professores não-índios.

Neste momento, já se observava uma admissão, e mesmo transferência, das responsabilidades das ações de educação junto aos índios, do órgão público para o âmbito missionário, justificada pela ausência de lingüistas e mesmo de técnicos dentro da Funai.

Em sua comunicação durante a XXVII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1975, o General Oliveira apresentou dados da Funai relativos à gestão territorial indígena afirmando que, no campo de desenvolvimento do patrimônio, foram arrendadas terras indígenas, implantados projetos de desenvolvimento econômico através do plantio de soja, trigo, bovinocultura, rizicultura e serrarias, todos no sul do país. Eram projetos que visavam, segundo ele, a valorização do patrimônio dos povos indígenas com a ocupação efetiva de suas áreas, normalmente constituídas por terras ótimas e “não devidamente aproveitadas”.

A análise das declarações do general marcadas pelo discurso “protecionista” e o relato sobre as ações do órgão que dirigia, expressavam as concepções etnocêtricas e nacionalistas da época. Terras indígenas eram arrendadas para que gerassem rendas aos postos indígenas, desmantelando as formas tradicionais de obtenção de alimentos e a organização política e social das sociedades indígenas. Ismarth de Araujo admite como um erro a não partilha dos benefícios dessas rendas e produções com os índios que pouco recebiam pela exploração de seu patrimônio. Ao mesmo tempo em que elogiava o desenvolvimento da produção agrícola em terras indígenas, afirmava que os arrendamentos feriam o artigo 18 do Estatuto do Índio⁶⁵ e os artigos 4 e 198 da Constituição Federal de então, que proibiam atividades exploratórias em terras da União.

Propondo a integração dos índios como solução entre confinar ou resistir ao progresso, afirmava o General Ismarth Araújo Oliveira (1975, p.13) que as “estradas rasgarão as terras virgens do Brasil e novas frentes de colonização promoverão a ocupação definitiva e a integração de áreas distantes ao processo de desenvolvimento”. À Funai cabia dar aos índios condições de “resistência e competição” junto à sociedade nacional, justificando que, por essa razão, os chefes indígenas já não pediam mais enxadas para aquela Fundação, mas sim tratores.

---

⁶⁵ Estatuto do Índio - Lei no. 6.001 de 19 de dezembro de 1973 com o objetivo de integração progressiva e harmoniosa à comunhão nacional, cabendo à Funai decidir apenas como realizar essa tarefa.

No encerramento de sua apresentação na XXVII Reunião da SBPC, o referido General tinha, como se pode observar, muitas certezas sobre o futuro do Brasil, mas não faltavam contradições e incongruências em seu discurso, assim como algumas dúvidas. Categoricamente afirmava que o trabalho de integração do índio à comunhão nacional era trabalho da Funai e das Missões e que os grupos considerados aculturados eram na verdade grupos com muito tempo de contato. Portanto, pelo conhecimento que se tinha, haveria somente índios isolados e em vias de integração.

2.4.1. O trabalho da Funai no Alto Solimões

As mudanças nas políticas que atingiam a região do Alto Solimões antecederam a instalação dos postos da Funai na área. O golpe de 1964 e a ideologia da segurança nacional posta em ação pelos militares no poder incluíam mudanças profundas na ocupação da Amazônia, entre elas a construção da estrada Perimetral Norte. Nesse contexto é que pode ser entendida a transformação da Guarnição Militar de Tabatinga em Comando de Fronteiras do Solimões (CF-SOL) com poder e autoridade para efetuar desde patrulhas na área do Javari, até a intervenção em questões civis antes decididas por políticos locais.

Oliveira Filho (1987) propõe que a presença de militares de alta patente e de um corpo de oficiais desvinculados das relações de poder locais, modificou favoravelmente a relação entre os patrões e os Ticuna. Foram abertas sindicâncias que levaram à punição de seringalistas que aplicavam castigos nos índios, houve impedimento de apropriação de terras indígenas por um poderoso comerciante local, entre outras ações que estabeleceram algumas limitações aos desmandos dos patrões. O lançamento do Programa de Integração Nacional (PIN) em 1974 trouxe aporte de recursos para diversos programas, entre eles o atendimento das populações indígenas da área da futura Perimetral Norte; com isso, o órgão indigenista ganhou melhores condições para ampliar sua ação para além do Posto Indígena de Umariçu.

Foi nesse contexto que a Funai apresentou o Projeto Tukuna⁶⁶ que tinha entre seus objetivos interferir no antigo sistema de trabalho e comercialização entre indígenas e os civilizados (sic) rompendo a dependência dos primeiros e a dominação dos segundos, e elevar o nível de vida da população indígena oferecendo assistência jurídica, educacional e médica. Apresentava como meta principal oferecer alternativas que assegurassem o direito à terra tradicional, permitindo assim a manutenção do controle sobre seu processo de integração.

O Projeto proposto pela Funai deixava explícitas as concepções vigentes na época relativas à integração dos indígenas na sociedade nacional. A defesa do direito ao território tradicional indígena já tomava mais força, mas a certeza da diluição dos índios em meio à população rural pobre aparece ainda como um destino irredutível. No projeto constava que a Funai precisaria dar apoio à produção agrícola dos Ticuna para que houvesse excedente a ser comercializado. Considerava que posteriormente os indígenas optariam por “um modelo mais adequado de atividade econômica, seja orientando-se primariamente em função do mercado, seja preferindo manter os padrões camponeses, com a preservação da unidade do grupo.” (Funai, 1975, p.40)

Também os estudos de Roberto Cardoso de Oliveira desenvolvidos na década de 60 caracterizavam os Ticuna como uma população “tipicamente camponesa”, classificação que pode ser remetida às categorias analíticas de então. Mas Oliveira Filho, seu discípulo, ainda mantinha, na época em que o Projeto Tukuna foi elaborado, esse referencial. Registrava que o Projeto fora inicialmente planejado para a população indígena localizada em Benjamim Constant e arredores. Atestava ainda, que havia muitos Ticuna vivendo ao longo do rio Solimões, mas que uma ação da Funai que os reclassificasse como “índios” entraria em choque com os interesses desses Ticuna, uma vez que estes “se identificam e convivem em pé de igualdade com os sertanejos” (Funai, 1975, p.38).

Conforme o Projeto Tukuna, a futura constituição de um território Ticuna deveria dispor de administração própria nos moldes de um município, com a vantagem da dupla vinculação à Funai e ao Estado, o que permitiria maior mobilização de recursos e manutenção de infraestrutura e pleno exercício da cidadania. Para tanto, estava prevista a construção de escolas

---

⁶⁶ Elaborado pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho em 1975.

que contassem com professores “civilizados” (sic) acompanhados por auxiliares Ticuna. Para estes o SIL promoveria curso de monitores bilíngües com duração de quatro anos para, futuramente, substituir os professores não-índios. Na área assistencial previa-se a construção de enfermarias nas aldeias maiores, alocando-se monitores de saúde indígenas a serem formados. A supervisão ficaria a cargo da Equipe Volante de Saúde, em convênio com o Hospital de Moléstias Tropicais de Manaus, com a Funai também colaborando na ativação do Hospital da Prelazia do Alto Solimões.

Esse projeto nunca chegou a ser implementado, pois o corte de verbas redirecionado para as grandes rodovias planejadas para a Amazônia exigiu a readequação das metas. O local escolhido para uma pequena intervenção foi Vendaval, em São Paulo de Olivença, área de ocupação de muitas famílias ticunas e de grandes seringais de um único patrão. Nesse local o “regime do barracão” persistiu mesmo após o fim da exploração gomífera; a condição imposta pelo patrão aos Ticuna para morarem em “sua terra” era a de venderem e comprarem apenas em seu comércio.

Oliveira Filho (1987) revela um caso significativo da situação reinante: mesmo proibido, um líder ticuna viajou até Umariáçu para denunciar o patrão que pretendia se apossar também de uma roça comunitária. A ida de representantes da Funai ao local e posterior construção, efetuada pela comunidade, do Posto Indígena de Vendaval, criou uma situação nova ao inserir o órgão indigenista próximo aos índios e longe do comércio e das cidades como em Tabatinga. Desse modo, mantinha-se ainda a posse da terra pelos brancos, mas não o poder sobre os índios.

Incluídos nas políticas públicas para a Amazônia, especificamente as do Projeto Calha Norte⁶⁷, foram criados mais cinco postos indígenas na região do alto Solimões, oscilando a reação dos seringalistas da resistência aos indigenistas à pretensa colaboração através da oferta de terras para venda à Funai. Em relação aos indígenas, perduravam as ameaças de expulsão da terra, agora para aqueles que se aproximassem do órgão indigenista.

---

⁶⁷ O Projeto Calha Norte foi criado em 1985, no governo Sarney. Previa a ocupação militar de uma faixa do território nacional situada ao norte da calha do rio Solimões e Amazonas contando com 160 quilômetros de largura ao longo de 6,5 mil quilômetros de fronteiras com a Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela e Colômbia. Incluía 14 bases avançadas do Exército, com apoio da Aeronáutica e da Marinha. Algumas das metas eram: fortalecer as estruturas e ação de órgãos governamentais na região, a infra-estrutura de energia e telecomunicações, proteger as fronteiras e promover a assistência e proteção às populações indígenas.

Entretanto, muitos patrões reforçaram seu poder através do aliciamento religioso intermediado pela Ordem da Cruzada Apostólica e pelas Igrejas Evangélicas que se fortaleciam nesta mesma época.

2.4.2. A Ordem da Cruz e o reforço das relações de dominação

Os movimentos salvacionistas ou messiânicos entre os Ticuna foram objeto de estudo detalhado por Oro⁶⁸, observando sua frequência ao longo do tempo, assim como sua capacidade de provocar a movimentação em larga escala de famílias, concentrando-as em alguns locais e modificando o padrão de ocupação das áreas pelos indígenas.

Partindo dessas análises seria possível compreender alguns dos motivos, além da atração exercidas pelos polos comerciais e pelas escolas, nos movimentos e deslocamento de famílias ticunas e na formação de grandes povoações. Umariáçu cresceu tanto como centro de atração por ser uma reserva livre dos seringalistas, como pelo movimento salvacionista que para lá dirigiu grande número de indígenas na década de 40. Belém tinha como forte atração a presença do padre franciscano ligado à Prelazia do Alto Solimões que se contrapunha ao controle comercial dos patrões; assim como Campo Alegre e Betânia ligadas às missões batistas, consolidavam-se como pontos de intensa concentração de famílias que buscavam fugir à exploração econômica e à violência.

O movimento da Santa Cruz promoveu uma das maiores reorganizações espaciais do povo ticuna. Chefiado pelo mineiro José Francisco da Cruz que peregrinou pelo Brasil com o nome de Irmão José da Cruz, anunciava a proximidade do fim do mundo e pregava a salvação dos que se juntassem a ele e seguissem rigidamente seus mandamentos. A salvação possível não pode ser entendida como a salvação cristã transcendental, mas a física (Cardoso de Oliveira, 1972, p.93), livrando-se os crentes do cataclismo que ocorreria em breve. Irmão José mobilizou a população ribeirinha na fronteira do Peru com o Brasil, sua chegada ao Alto Solimões em 1972 trouxe consigo os componentes dos movimentos

---

⁶⁸ ORO, Ari Pedro. **Tükúna: vida e morte**. Porto Alegre: Vozes, 1977; *Los indios Tükuna y el movimiento de Santa Cruz*. Estudos Ibero-Americanos. Porto Alegre, PUC/RS, 5(1):29-50, 1979; **Na Amazônia um messias de índios e brancos: para uma antropologia do messianismo**. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: EdiPUCRS, 1989. 208 p.; *Messianisme eglise et état en Amazonie bresilienne*. In: *Cahiers du Brésil Contemporain*. Paris, 1990, v. 11, pp. 95-120.

salvacionistas próprios dos Ticuna: alguém que tem visões de um desastre iminente e anuncia a salvação a todos que seguirem para um determinado local onde estarão protegidos desse risco. Cardoso de Oliveira (1978) justifica, tendo por base os estudos de Queiroz (1963) e Nimuendaju (1952), que a adesão dos Ticuna à pregação do movimento da Cruz deve ser entendida dentro do marco da cultura desse povo, do significado que estabelece com os seus mitos e tradições culturais. Significa menos uma mudança na crença indígena do que a escolha de uma identidade possível.

O movimento cresceu com a implantação de cruzes em muitas povoações sinalizando a filiação à Ordem da Cruz, apesar da força contrária da Prelazia e da Missão Batista. Contou com o apoio ostensivo dos patrões e da Funai, ambos motivados pela consequências práticas que a adesão aos princípios da irmandade propiciavam: proibição rigorosa de festas, de rituais de cura, de bebidas, de brigas, forte obediência à lei e valorização do trabalho.

Figura 7 - Transferência da igreja para outro local da aldeia, Porto Cordeirinho, Terra Indígena Tikuna de Santo Antônio, Município de Benjamin Constant, Amazonas.
Foto: Jussara Gruber, 1979; Fonte: Instituto Socioambiental

Os patrões perceberam rapidamente as vantagens que advinham dessa adesão e iniciaram, eles próprios, a atração do missionário. Combinavam habilmente o papel de patrão e dirigente da irmandade, ampliando, como nunca, seus poderes – à época enfraquecidos diante da queda da exploração da borracha e da perda de força econômica e política - sobre o trabalho dos Ticuna. Igrejas foram erguidas pelos seringalistas próximas aos seus

barracões, promovendo missas e rituais nos quais os patrões eram sagrados como diretores da Irmandade, fortalecendo-os e promovendo nova fonte de legitimidade para seu domínio.

Por outro lado, os Ticuna seguidores da Cruz identificavam na seita a possibilidade de uma relação diferente com os demais fiéis, fossem eles seringalistas ou não, porque todos se deviam chamar de irmãos. Isso representava para os Ticuna uma mudança positiva, comparando com o habitual trato depreciativo de “caboclo”, assim como justificava a supressão dos castigos proibidos aos patrões convertidos. Oliveira Filho (1987) destaca que o principal fator de conversão dos indígenas consistia na possibilidade de passar a ser visto pela comunidade regional como ordeiro e trabalhador, em oposição aos discursos costumeiros que os associavam a bebidas, pouco trabalho, suicídios⁶⁹ e feitiçaria. Dentro desse contexto, a escola ganhava reforço como espaço de aprender a ler e escrever em português, abandonando a “gíria”, como era depreciativamente chamada a língua indígena ticuna, e tendo por objetivo principal a leitura da bíblia.

Esse autor aponta ainda, que a concentração populacional nas aldeias da Cruz também fazia crescer o comércio do patrão sem que este tivesse de percorrer longas distâncias oferecendo e comprando produtos. Nessas comuniades houve recrudescimento do monopólio dos barracões, além da possibilidade do patrão recorrer à prisão dos indígenas que bebessem – medida apoiada pelos indigenistas da Funai. Estes, convenientemente, juntavam à proibição do uso da cachaça pelos índios o uso das bebidas tradicionais que eram fundamentais para a realização das festas e rituais de cura. Desse modo, ao usar a autoridade dos funcionários do Posto Indígena Ticuna, a ameaça dos patrões de que mandariam prender quem os desobedecesse, se tornava bastante concreta.

A manipulação do poder pelos administradores dos Postos Indígenas da Funai se dava também a partir do beneficiamento, através da disponibilização de verbas, motores, e outros recursos, aos capitães das comunidades ligadas ao movimento da Santa Cruz, o que lhes garantia prestígio e crescimento do contingente populacional atraído pelos bens recebidos. O chefe do Posto de Umariáçu apoiava declaradamente o movimento que,

---

⁶⁹ Sobre o suicídio, prática ainda recorrente especialmente entre jovens, consultar: ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. **O suicídio Ticuna no Alto Solimões: uma expressão de conflitos**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Fiocruz, v. 17, n. 2, mar./abr. 2001; ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. **O suicídio Ticuna na região do Alto Solimões-AM**. Rio de Janeiro, ENSP/Fiocruz, 1998. (Tese de doutorado).

segundo Cardoso de Oliveira (1978), se constituía na panacéia tão esperada por esses funcionários para resolver os problemas de domesticação dos Ticuna. Esse autor contesta a ação desses indigenistas, tanto pela necessária defesa da laicidade do Estado e seus órgãos, como pelo fato de que o apoio da Funai revertia essencialmente no fortalecimento do poder dos patrões em detrimento dos Ticuna, muitos dos quais já começavam a falar na definição de áreas ou reservas para seu povo.

Cardoso de Oliveira (1978) observa que a apropriação dos recursos do órgão oficial pelas lideranças associadas aos valores ideológicos da Santa Cruz configurou as facções dominantes, verdadeiras unidades políticas com poder absoluto de preconizar a ordem vigente para a vida de toda a aldeia. Em locais como Umariçu e Belém o faccionalismo religioso, alimentado pelo órgão indigenista, provocou muitos conflitos derivados da não aceitação, por outros moradores, das imposições religiosas que se confundiam com a autoridade política do Posto. O crescimento das proibições e a semi-clandestinidade de grande parte da vida social dos membros não seguidores da Cruz culminaram na desqualificação de suas lideranças. Posteriormente, através de um projeto desenvolvido pelo antropólogo João Pacheco Oliveira Filho dentro do âmbito de sua pesquisa de mestrado⁷⁰, foi proposta uma intervenção no sentido de interromper ou controlar a manipulação da autoridade da Funai em favor de uma das facções, de modo que seus representantes decidissem juntos sobre as demandas dos moradores. A morte do líder irmão José em 1983 diminuiu a força do movimento que prosseguiu tendo à sua frente um sucessor por ele nomeado.

Outras propostas de ação para o órgão indigenista foram aventadas pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1978), entre elas, a restrição do movimento de Santa Cruz ao âmbito das igrejas assumindo a Funai o trabalho de educação, saúde, e também a criação de cooperativas que pusessem fim ao controle do comércio pelos patrões donos dos barracões. Cardoso de Oliveira defendia que o foco da Funai deveria ser a luta pela preservação dos territórios indígenas com suas áreas de roça no interior nos igarapés e não só as vilas, alertando para o risco que se configurava com a previsão da abertura da Perimetral Norte. Ele também conciliava, propondo a manutenção das propriedades e

---

⁷⁰ Oliveira Filho, João Pacheco. **As facções e a ordem política em uma reserva Tukuna**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 1977.

comércios dos brancos instalados nas povoações, desde que “auferissem lucros justos” (Cardoso de Oliveira, 1978, p.218). Por mais que essa idéia nos pareça impossível seria, provavelmente, menos drástica do que a proposta da Funai anunciada em 1979, de aproveitar a mão de obra de 30 mil índios da região amazônica, incluindo os Ticuna, para trabalharem na exploração de borracha, contando com empréstimos bancários para financiar seringalistas e comerciantes⁷¹.

2.4.3. A luta pela demarcação da terra ticuna

As reações ao recrudescimento do poder dos padrões foram esporádicas, mas muito significativas, porque marcaram a ascensão de novas lideranças que tiveram papel decisivo na luta pela terra. O depoimento⁷² de um deles, Pedro Inácio Pinheiro (*Ngematüciü*) datado de 1984, esclarece sobre a vida no seringal, a ação da Ordem da Cruz, mas principalmente, como foi possível aos Ticuna se organizarem na luta pela demarcação de seu território:

Então, naquele tempo mesmo eu não conhecia esta palavra do Governo, agora no meio dela é a vida – não é mesmo? ⁷³-, porque naquele tempo eu não era nada, só um morador eu era, [...]. Então naquele tempo de repente ele, aquele homem, - o nome dele, [...] – nesta boca do Igarapé Preto – o nome dele é Quirino Mafra, [...] – ele dizia que era dono desta terra, que era dono do igarapé Preto, dono da terra, [...]. E dono da propriedade era aquele filho dele, Benedito Mafra, [...]. Naquele tempo, lá mesmo, de repente mesmo ele aceitou então aquela cruz e ele plantou a religião daquela Santa Cruz, [...]. Naquele tempo, aquele me pediu para ficar como guarda, ele me pediu para ficar [...]. Muitas vezes mesmo, naquele tempo, ele deixou ordem, não era bom deixar entrar na igreja vestido curto, homem de cabelo comprido, brinco na orelha, grampo no cabelo e, lá, muitas vezes, usar coisas como boca pintada e unha pintada ele proibiu [...]. Naquele tempo mesmo, lá eu estava como guarda e, naquele tempo, ele mandou proibir tudo. Então, naquele tempo tinha muitos civilizados parentes dele, aqueles civilizados [...]. E, naquele tempo, eu era guarda e de repente, um dia, do outro lado do rio vieram civilizados. Então naquele tempo, para eles eu proibi tudo. E, naquele tempo, para mim ele perguntou e comigo ele brigou, o diretor [...]. E naquele tempo a mim ele proibiu e assim falou: ‘Por que você fez mais?’ – assim ele falou. Comigo ele brigou [...]. Naquele tempo mesmo, assim eu disse, eu como é que é? Será que só nós ele proíbe de usar vestido curto, porque nós somos Ticunas e não valem os

---

⁷¹ **Porantim**, ano II, no. 13, Manaus, nov 1979.

⁷² PINHEIRO, Pedro Inácio (*Ngematüciü*). *Tchorü duü'ügüca tchanü / Minha luta pelo meu povo*. Transcrição de Reinaldo Otaviano do Carmo (*Mepawecü*), tradução de Marília Facó Soares. Rio de Janeiro, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

⁷³ Sendo um depoimento gravado e transcrito muitas destas marcas da oralidade permeiam o texto, para facilitar a fluência da leitura serão substituídas doravante pelas reticências entre colchetes como sinal de sua supressão. A mudança de parágrafo indica supressão de frases.

nada? Será que só entre vocês é bom vocês entrem de vestido curto, de brinco na orelha, de boca pintada? – assim eu falei, dentro do tempo daquele tempo [...] Por causa disso naquele tempo a mim ele expulsou e só uma pessoa eu passei a ser. Então, naquele tempo mesmo, um capitão eu ainda não era, naquele tempo eu era só um morador [...]. Eu não tinha conhecimento porque naquele tempo não tinha Funai [...] De repente a notícia dele estava lá, do governo que briga por nós o governo dos índios mesmo, o governo dos índios existia [...] Naquele tempo, um dia a ele eu procurei, e então ele me encontrou. E naquele tempo mesmo só na terra de Umariáçu ele existia há muito tempo ele existia, a pessoa chama de governo, [...] Naquele tempo, para o governo eu contei tudo [...] Naquele tempo aquele governo levou o documento. [...]

E assim ele (o patrão) falou: ‘como é que aquilo você fez? Primeiro mesmo aqui comigo você criou’⁷⁴, as coisas você soube, aqui você criou e por que aquilo você fez?’ – assim ele falou para mim, então ele. Naquele tempo eu mesmo assim falei: sim, porque neste tempo mesmo não existe patrão de Ticuna e, por isso, nenhum de nós, um Ticuna morador daqui, agora farinha para você vai dar, banana, abacaxi e coisas para você vai dar, porque Ticuna mesmo aqui só vende onde ele quer, na compra eles não vão – assim eu falei naquele tempo. Naquele tempo, muitas vezes ele brigou e dentro da delegacia para mim a palavra dele mesmo assim ele falou: ‘então você vai ser preso, porque agora eles eu chamo, os governadores dos homens, coronéis e todos os soldados eu vou chamar, para pegar todos os Ticuna, e você mesmo é cabeça deles, você é mentiroso’ [...] então, naquele tempo eu mesmo, como agora, não tive medo e naquele tempo assim eu falei: ‘está bom, eles você chama e eu fico esperando, eu, e vamos ver qual mesmo de nós é aquele que vai perder essa questão, se você, se eu’ [...]

Assim um homem, assim ele falou: ‘agora em você ele vai dar tiro, agora você vai morrer, agora com você ele vai fazer coisa’. Eu mesmo lá eu fui, porque por mulher eu não morro, por roubar mulher do outro eu não morro, por roubar filho do outro eu não morro. Eu morro por ele, este meu povo, por quantos que como eu muitas vezes sofrem e muitas vezes tudo para eles falta, não existe dinheiro e, como para mim, não existe conhecimento para eles. Por isso eu morro, por ela, esta terra, todas as coisas que acontecerem, por elas eu morro, por isso, quando for assim. Naquele tempo, então de repente ele chegou demorado, esse ficou pronto, esse posto da Funai. [...] Naquele tempo, é bem verdade, eu não sabia o que era reunião como agora, como era juntar elas, aquelas pessoas e a força delas para o governo dar a terra [...].

Por isso, de repente para mim chegou então uma palavra, mandada do rio grande na terra de baixo [...] uma carta assim contando uma coisa boa. Exista lá longe outra cidade, muito longe, na cidade, na reunião eu fui, o nome daquela era São Paulo do Sul⁷⁵. Então naquele tempo lá o que era eu aprendi, como é que eles procuram aqueles outros, nossos irmãos índios de outras nações. Naquele tempo, para mim eles contaram como era aquilo de procurar por ela, para nós ela existe, a terra. [...] De lá eu vim e já sabia como é que era a notícia deles, como eles fazem todas as coisas lá. Aqui na terra de novo eu cheguei. Eu fiz uma reunião, eu aqui na terra. A eles eu chamei,

---

⁷⁴ No início deste depoimento Pedro Inácio revela que entre os 12 e 23 anos trabalhou para a família Mafra que explorava os seringais do Igarapé Preto, em São Paulo de Olivença, onde ele nasceu.

⁷⁵ Nome pela qual a capital e/ou o Estado de São Paulo é conhecido na região.

todos os capitães [...] E notícia para eles eu contei, de como para nós existia nosso direito [...].

E então, naquele tempo, chegaram na reunião muitas pessoas, e capitães chegaram, lá estavam. Naquele tempo para eles lá eu levei aquele, nós fizemos aquele mapa, eu fiz aquele, onde é que era e como é que ia ser, aquele documento dela, o documento da terra [...]. Aqueles, naquele tempo, eles foram, um outro dia, com ele, aquele resultado daquela reunião. Naquele tempo⁷⁶, em Brasília nós fomos, em Brasília com o presidente, e para ele por ela pedimos, para aquele presidente, a existência da terra para eles, os Ticuna, a demarcação dela, aquela terra [...].

Ela chegou, aquela comissão, aqui na terra. E outra vez eles me levaram, e até terra dos Ticuna, até o Içá, e até dentro do Jacurapá eles entraram e a todas as aldeias fizeram visita e perguntaram como, para os Ticuna, existia a terra. Naquele tempo, eles pegaram o documento aquele mapa, para ver como é que era. [...]

E de novo em Brasília era a reunião [...], lá muito mais para mim existiu [...] – o entendimento. E por isso existe meu entendimento dele, de como muitas vezes é uma luta [...] por ela, a nossa terra. E por isso desde antigamente mesmo a nós muito eles estão devendo, os brancos. [...]

Então eu mesmo nunca vou ter fim [...] só quando tiver a minha morte. Então por ele eu não vou morrer, por ele o roubo; por ele não vou morrer, pelo roubo do filho de outro; por fugir com mulher de outro, por isso eu não vou morrer; por ir na festa eu não vou morrer. Por isto eu vou morrer, meus irmãos, pela melhora de todas as pessoas, pelo amor de uns pelos outros e pela crença naquela palavra do governo, [...] (Pinheiro, 1984, p.14 a 48)

A luta dos capitães e de todo povo Ticuna foi longa e muito árdua, apesar desse fato incontestável, pode-se considerar que a expansão dos Postos Indígenas na região do Alto Solimões ocorreu de modo lento, mas colaborou de algum modo, para a posterior demarcação das áreas indígenas. A Funai em 1975 criou um posto indígena em Vendaval, sede do barracão pertencente ao maior seringalista da região, a família Mafra; entre 1976 e 1981 construiu postos em: Feijoal, Campo Alegre, Nova Itália, Betânia, Belém do Solimões. A partir desses postos foi se disseminando a idéia do direito dos Ticuna sobre suas terras e o fruto de seu trabalho, direitos estes fixados pelo Estatuto do Índio (Lei no. 6.001 de 19/12/1973). Esses postos tiveram um peso decisivo para “evitar que a frente pioneira que ora ameaça os grupos indígenas do Javari, se voltasse para a área Ticuna” (Oliveira Filho et alli, 1982, p.14). Essas frentes incrementavam a invasão por não-índios e a especulação das terras indígenas disponibilizando-as para exploração econômica, mobilizavam créditos bancários, a presença de grandes empresas madeireiras e de programas de desenvolvimento regional promovidos por diversos órgãos

---

⁷⁶ 1982.

governamentais⁷⁷. Evidentemente tais atividades se davam em total desrespeito à ocupação e uso imemorial pelos grupos indígenas.

Conforme Oliveira Filho (1987), a avaliação positiva dos resultados do Projeto Vendaval, adaptação restrita do Projeto Tukuna (1975) que não chegou a ser implementado, não podia ocultar a enorme demanda dos índios Ticuna pela delimitação de terras próprias e livres de invasão, ou seja, um território Ticuna.

O regime ditatorial em vigor no Brasil e as divergências teóricas sobre direitos dos povos indígenas e necessidade de proteção, mas não da tutela exercida pela Funai, orientavam para soluções de conciliação. Mesmo assim, eram reafirmadas como sendo as reais necessidades dos Ticuna: a demarcação do território, a retirada dos ocupantes não-indígenas e a aplicação de programas de saúde e educação bilíngue.

Entretanto, em relatório encaminhado à Comissão de Assuntos Indígenas da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 1981, Oliveira Filho e Paoliello, referem-se ao fato de que a Funai tinha planos para demarcação de apenas duas pequenas áreas de ocupação Ticuna, sendo que as regiões tradicionais e com maior população sequer haviam sido estudadas. A demora na definição da posse das terras no Solimões acarretava a retomada das invasões para extração de madeira, caça, peles e peixes, além da instalação de serrarias tal como ocorria no vale do Javari. A invasão de grandes barcos frigoríficos de ex-seringalistas locais, e vindos até de Manaus, levavam ao extermínio de peixes e o consequente desabastecimento dos índios que os utilizavam para a alimentação e venda. Vários relatórios e memorandos do chefe do Posto de Vendaval (André Villas Boas) denunciavam à Sudepe a necessidade de interditar a pesca aos não-índios, evitando os arrombamentos de lagos dentro de terras indígenas e a morte de milhares de peixes⁷⁸.

O avanço dessas frentes de exploração em áreas não ribeirinhas era também efetuado por ex-seringalistas que se ocupavam da plantação de epadu (coca brasileira) e criação de gado, sempre em áreas indígenas. Nelas instalavam empregados e suas famílias descaracterizando a área como de ocupação indígena; além disso, implantavam

---

⁷⁷ Cianorte, Maderex, Sudhevea, Sudepe, Emater, Petrobras, CPRM, entre outros.

⁷⁸ A Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (Sudepe) tentou fazer os Ticuna se associarem aos não-indígenas permitindo assim aos cooperados terem livre acesso aos lagos.

benfeitorias utilizando financiamento bancário, o que implicava em maior dificuldade de remoção desses invasores.

A retirada de madeira e peixes, contrariamente à borracha, não exigia delimitação de terras privadas a serem exploradas, por essa razão as áreas ocupadas pelos indígenas passaram a ser consideradas de livre trânsito pelos empresários. Conforme aponta Pinheiro (1984) foram todas essas arbitrariedades, invasões e descasos que impulsionaram as lideranças e demais Ticuna se mobilizarem para uma série de reuniões, sendo a primeira realizada em dezembro de 1980 cobrando a demarcação das suas terras. No encontro de julho de 1981 os Ticuna elaboraram um mapa definindo o território e a ocupação indígena, como uma etapa do processo de demarcação. Essa mobilização ocorreu apesar das ameaças do chefe da Ajudância do Solimões – Ajusol (instância da Funai em Atalaia do Norte) de que prenderia e expulsaria os capitães de Umariçu, Nova Itália, Feijoal se participassem do encontro, vedando-lhes o uso do barco da comunidade. O relatório enviado à ABA⁷⁹ aponta que, em oposição à boa acolhida da proposta de demarcação do território Ticuna pelo presidente da Funai em Brasília, a chefia da Ajusol defendia os invasores e não os povos indígenas que exigiam a defesa de suas terras.

As reuniões das lideranças e a necessidade de criar uma comissão que representasse os interesses de todo o povo ticuna junto às autoridades públicas, originou a criação em 1982 do Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), encabeçado por Pedro Inácio Pinheiro, que não correspondia às tradições culturais dos Ticuna marcada pela ausência de chefia política, mas necessário no contexto das lutas de então.

Os processos caminharam muito lentamente até que em 1985 quatro pequenas áreas tiveram suas propostas de delimitação aprovadas no âmbito do órgão indigenista, tendo em vista as novas políticas de defesa das regiões de fronteira implantadas pelo regime militar, o que interrompera a aprovação de territórios contínuos dentro da faixa considerada de segurança nacional. Essa situação de suspensão apresentava-se como o espaço possível para indígenas e não-indígenas afirmarem sua posse sobre as terras e delas tirarem diversos recursos naturais. Os Ticuna defendiam a ocupação ancestral denunciando e expulsando os

---

⁷⁹ Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

predadores, como ocorreu na comunidade Ourique onde os índios apreenderam 250 toras de madeira que a patrulha da Polícia Militar pretendia devolver aos madeireiros.

O aguçamento desses conflitos no alto Solimões determinou a primeira visita de um presidente da Funai à região, em fevereiro de 1985, para participar de uma grande reunião, ao fim da qual, prometeu empenho na aprovação das áreas reivindicadas pelos Ticuna. O que chama atenção no relatório apresentado à ABA em 1985 foram os acontecimentos ocorridos após a bem sucedida reunião, e que revelaram o clima de tensão e o grau de hostilidade que reinava contra os índios na região⁸⁰.

Os inúmeros eventos semelhantes envolvendo as relações entre os Ticuna, os regionais e o Estado, fornecem pistas para entender os conflitos e as oscilações do órgão indigenista, ora agindo em favor dos índios, ora contra, e muitas vezes sendo omissos, corruptos e incompetentes. No contexto do Alto Solimões, especificamente, as ações de pretensa defesa decorrentes da tutela indígena pela Funai, configuravam-se como controle e domínio. Como tutelados estavam submetidos ao órgão indigenista e, portanto, enfraquecidos em sua identidade étnica que implicava em direitos a serem respeitados. Por outro lado, os Ticuna sofriam a pressão, não só dos grandes proprietários e exploradores, mas da população ribeirinha que vivia numa condição muito próxima à sua em termos econômicos. Antes tratados depreciativamente como caboclos, passaram a ser discriminados também pela assunção da identidade étnica e criticados por terem “mais direitos” do que os regionais.

Os processos de identificação e demarcação das terras ticunas demandaram muitas reuniões e idas a Manaus e Brasília, esbarrando em todo tipo de entrave burocrático⁸¹ e do aparato ditatorial exercido em nome da segurança nacional. Foram processos demorados e

---

⁸⁰ O barco que transportava os indígenas pelo rio abaixo aportou em Benjamim Constant para pernoitar e alguns deles foram reconhecidos por policiais como os que impediram a retirada da madeira em Ourique, seguiu-se um confronto com índios e Policiais Militares. A tentativa de levar os indígenas feridos ao hospital foi barrada por não-índios que dispararam contra o grupo, apesar da presença de funcionários da Funai e dos familiares que os acompanhavam. Houve prisão de índios, fugas e manifestações ostensivas de civis armados e policiais o que exigiu a ida, ainda na madrugada, de embarcação da Capitania dos Portos de Tabatinga guarnecida pela Polícia Federal para retirada dos indígenas presos, feridos e escondidos na embarcação indígena depredada. O caso foi relatado ao presidente da Funai que ainda se encontrava em Tabatinga, sendo solicitada proteção aos feridos hostilizados por populares e PMs no hospital daquela cidade, e também, que a Polícia Federal abrisse um inquérito, uma vez que as autoridades civis e policiais locais não tinham isenção suficiente, acusando os Ticuna de bêbados, aculturados e portanto sem direitos como indígenas.

⁸¹ Em 1982 o presidente da Funai entregou a cinco líderes Ticuna os “documentos” de suas terras, na verdade portarias sem números e datas e, portanto sem eficácia legal.

tiveram como resultado um território pequeno e fracionado, uma vitória no marco da política militarista da época, mas um problema diante do tamanho da população ticuna. O poder decisório do Conselho de Segurança Nacional se sobrepunha ao órgão indigenista na definição de “áreas” e “colônias” estabelecidas de acordo com o “grau de aculturação”. Segundo Oliveira Filho (CDPAS, 1988, p.8) essa era uma “forma disfarçada de reduzir as pretensões a terras que dessem suporte à identificação étnica, atomizando o reconhecimento da terra indígena ao nível da aldeia”. Áreas já estudadas e delimitadas foram alvo do Projeto Calha Norte e tiveram seus processos de demarcação paralisados, outras foram delimitadas erroneamente, deixando de fora aldeias inteiras e destinando essas terras a colonos assentados pelo Incra⁸². Essa conduta, decorrente do “limite tênue entre a incompetência e a má-fé no campo técnico da cartografia e da topografia” (CDPAS, 1988, p.9), complicou ainda mais as relações entre índios e regionais que implantaram suas roças nessas terras em litígio.⁸³

Os conflitos persistiram com roubos, espancamentos, ameaças, invasões, contestação da identidade étnica, com a participação de civis e militares, empregados e representantes das famílias Mafra e Castelo Branco e dos pretensos defensores do órgão indigenista; mas também com a reação dos indígenas expulsando moradores e apreendendo malhadeiras⁸⁴ e madeira extraídas das áreas indígenas. O ápice se deu em 1988 quando Oscar Castelo Branco tirou 200 toras de madeira da área de São Leopoldo, chegando a vender 47 delas sem impedimento da Funai ou da Polícia Federal. O posterior desaparecimento de um boi dessa comunidade levou suas lideranças a procurarem a Funai e Polícia Militar em Benjamim Constant, enquanto os demais os aguardavam próximo à beira do rio. Nesse espaço de tempo, 14 homens armados a mando de Oscar Castelo Branco aportaram, dispararam sobre os índios que vieram desarmados ao seu encontro. Enquanto proferiam ameaças de “matar todos os Ticuna” e disparavam suas armas, alguns indígenas tentavam fugir para o igarapé e para o rio, sendo 23 deles atingidos por múltiplos tiros de espingardas; ao final foram 14 mortos entre adultos e crianças e diversos desaparecidos.

---

⁸² Uma das propostas do Incra aos Ticuna era a concessão de títulos individuais provisórios da terra tratando-os como assentados.

⁸³ Os indígenas das comunidades atingidas reuniram-se num grande ajuri e eles próprios capinaram toda a extensão da linha divisória real para evitar a ocupação até que se corrigisse a demarcação.

⁸⁴ Espécie de rede usada em atividades de pesca predatória de arrastão.

O chamado “Massacre do Capacete” (nome dado ao igarapé local) repercutiu na opinião pública do Brasil e no exterior, sendo as apurações cobradas pelo Cimi, OAB, UNI, comissões de deputados e organismos internacionais, conforme publicação do Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões - CDPAS⁸⁵, de 1988 “*Rü aü i Ticunagü arü wu’i* – A lágrima Ticuna é uma só”. Para este estudo é relevante destacar a negação dos fatos e o desdobramento dos conflitos, (CDPAS *Magüta*, 1988, p.78):

Acontece que Oscar Castelo Branco possuía um empregado índio chamado Flores, pertencente àquela nação, já aculturado, e os outros índios decidiram ir buscá-lo para que retornasse à tribo. Porém quando os índios se aproximaram do terreno, os empregados de Castelo Branco ficaram temerosos e dispararam contra os índios, acertando mais de cinco e ferindo outros.

Valmir de Barros Torres administrador da Funai de Tabatinga⁸⁶, Jornal a Notícia, Manaus, 31/3/88 p. 78.

A Funai atribui às entidades de apoio aos índios e aos sem-terra, toda a responsabilidade pelo incidente ocorrido em Benjamim Constant e aos conflitos anteriores na região por questões fundiárias.

Sebastião Amâncio da Costa⁸⁷ superintendente da Funai Manaus, Jornal A Notícia, Manaus, 05/04/88. p. 8.

O chefe de gabinete da Funai, Francisco Alves, detalhou o ocorrido e colocou a responsabilidade do incidente numa entidade denominada ‘Magüta’ e que é ligada ao Cimi-Norte e marca sua presença na área com a participação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul e também com o convênio firmando com o Ministério da Cultura.

Jornal O Povo, Brasília, 31/3/ 88, p. 6.

Sebastião Amâncio da Costa, superintendente Funai/Manaus, informou que as investigações que vêm sendo feitas ‘dão como principal causa para o massacre, o envolvimento do Cimi no incitamento à comunidade dos Tikunas, principalmente insuflando a luta armada entre brancos e índios’.

Jornal O liberal, Belém do Pará, 05/4/88.

Incidentes como este certamente terão fim com a implantação do projeto Calha Norte na região. O Calha Norte nos garante recursos financeiros, técnicos e humanos para a efetiva demarcação das terras indígenas na fronteira.

Romero Jucá Filho, Presidente da Funai, Jornal O Liberal, Belém do Pará, 31/3/88.

Os pistoleiros que atuaram no massacre foram presos e pouco depois liberados, mas os mandantes, principalmente Oscar Castelo Branco, era tido como “foragido” anos depois dos assassinatos. Com a transferência do processo para a comarca de Benjamim Constant, - o que deixou o advogado dos acusados tão emocionado a ponto de chorar - (CDPAS

---

⁸⁵ Também chamado de Centro *Magüta*, incluía um Museu Indígena.

⁸⁶ O ex-administrador de Tabatinga é ainda funcionário da Funai local.

⁸⁷ Sertanista que utilizou tiros de metralhadoras e dinamite para intimidar os Waimiri – Atroari, em 1975, atingidos pela construção de hidrelétrica.

Magüta, 1988, p.83), ficava óbvio para os indígenas que nada seria investigado. Diante desse encaminhamento, no mês seguinte, cinco professores da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB) foram designados para seguir para Brasília com o objetivo de pedir uma investigação isenta e cuidadosa para o caso. Entretanto, a decorrência imediata dessa viagem foi a demissão dos professores pela Funai, o que gerou uma forte reação nas comunidades: a ameaça da primeira greve indígena que se tenha notícia, além de uma carta do capitão geral dos Ticuna ao órgão indigenista exigindo o retorno dos professores e respeito à OGPTB⁸⁸ como legítima entidade dos professores ticunas. Questionavam que a Fundação Nacional do Índio se opunha àquela organização porque pretendia que os índios aprendessem apenas escrever em Língua Portuguesa e soubessem só a história dos brancos, enquanto as escolas ticunas organizadas em torno da OGPTB já haviam criado seu próprio material didático, como o livro “Nosso Povo” com os mitos escritos em ticuna e português.

TLX DE FUNAI / MAO NR 116 100 0903 1700

VALMIR DE BARROS TORRES
ADR TBT AM

NR 0169/GAB/5ª SUER DE090388 PT DETERMINO VSA VG DAR
CONHECIMENTO POR ESCRITO AS LIDERANÇAS DA ETNIA TUKUNA
SEGUINTE PTPT A FUNAI REPUDIA OS TERMOS DO REGIMENTO INTERNO
DA ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES BILINGUES ET NÃO
ACATARAH NENHUM DE SEUS ITENS PT. ESTA FUNDAÇÃO POSSUI
LEGISLAÇÃO PROPRIA ET DIRETRIZES DE GOVERNO PARA A CONDUÇÃO
DA POLÍTICA INDIGENISTA NO PAIS PT EM HIPOTESE ALGUMA SERAH
PERMITIDO QUE INTERFERENCIA DE ENTIDADES EXOGENES A FUNAI
VG A EXEMPLO DA MOGUITA VG CIMI ET OUTRAS NO PROCESSO VG SEJA
ELABORANDO DOCUMENTOS VG ET OU INSUFLANDO-OS COM MEIO AOS
INTERESSES DE SEUS FINS PT ISTO POSTO VG FAÇO LEMBRAR QUE A
FUNAI EH O ORGAO TUTOR ET SOL AOS TUTELADOS QUE FAÇAM
CONDUZIR SUAS PRETENSOES PELOS CANAIS COMPETENTES COM O
DEVIDO RESPEITO PARA MERECEM RECIPROCA VERDADEIRA PT SDS

SEBASTIAO AMANCIO DA COSTA
SIPT 5ª SUER

Figura 8 - Telex de Sebastião Amâncio da Costa
Fonte: Funai, 1988

---

⁸⁸ Criada em 1986, a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, tinha na ocasião 150 professores associados no Alto Solimões.

SAO PAULO, 11 DE ABRIL DE 1988	TELEX N. 1104T004
JB/BSB ATT.: JOSE REZENDE/URGENTE	CEDI - P. I. B. DATA 10/12/93 COD +00000000
CARTA DE PEDRO INACIO PINHEIRO A WALMIR BARROS TORRES (ADMINISTRADOR REGIONAL DA FUNAI EM TABATINGA)	
VENDAVAL, 9 DE ABRIL DE 1988.	
OLHA AQUI, EU ESCREVO PARA VOCE ESTA PEQUENA NOTICIA SOBRE UM GRANDE PROBLEMA SERIO. EU, CAPITAO GERAL DOS TICUNA, NAO GOSTEI, EU NAO ACHO JUSTO DE QUE OS PROFESSORES QUE BUSCA O BENEFICIO DE TODOS OS PROFESSORES TICUNA EM BRASILIA VAO SER DEMITIDOS. ENQUANTO QUE OS PROFESSORES BUSCAM OS SEUS DIREITOS A FUNAI SACANIA COM ELES, FAZENDO PORTARIA DE DEMISSAO. ISSO EU NAO GOSTEI. ENTAO, SE A FUNAI VAO DEMITIR CINCO PROFESSORES, VAMOS DEMITIR LOGO TODOS 70 PROFESSORES E TODOS ESTES FUNCIONARIOS DA FUNAI QUE ESTAO NA AREA, DESDE O MONITOR DA SAUDE GALDINO E PAULO MENDES, CHEFE DO POSTO DE VENDAVAL. DESDE HOJE NOS NAO VAMOS DEIXAR ENTRAR EM VENDAVAL MAIS, E TAMBEM ONDE TEM FUNCIONARIOS DAS OUTRAS COMUNIDADE, NAO FUNCIONAM MAIS. ENTAO DAQUI PRA FRENTE AS ESCOLAS VAO PARAR. NAO FUNCIONAM MAIS. PORQUE VOCES NAO QUEREM RECONHECER AS NOSSAS ORGANIZACAO? PORQUE O CGTT E O CGPTB VOCES NAO QUEREM RESPEITAR? E MESMO QUE MATAR LOGO TODOS TICUNA, IGUAL COMO JA MATARAM OS NOSSOS IRMAOS LA NO CAPACETE. NA VERDADE, PROPRIO TUTOR DO INDIO QUE E A FUNAI, JA ESTA FAZENDO ISSO COM NOS. OU ENTAO, SE OS PROFESSORES JA FORAM DEMITIDO, ENTAO VAMOS DEMITIR TODOS OS FUNCIONARIOS DAQUI DA PROPRIO SEDE, OU RESPONDAVEL DA DELEGACIA, QUE NAO FAZ NADA NA REGIAO. OLHA VALMIR, MINHA PALAVRA E ESSA. EU SOU CAPITAO GERAL E AGORA VOU FAZER COMUNICAR PARA TODAS AS ALDEIAS PARA PARALIZAR AS ESCOLAS E VAMOS CONVERSAR COM VOCE E A PROGRAMADORA EDUCACIONAL E TAMBEM COMUNICAR PARA TODOS OS OUTROS INDIOS DO BRASIL. EU VOU DIVULGAR PARA TODO MUNDO, FORA DO PAIS E NO BRASIL INTEIRO, EXPLICANDO O PROBLEMA QUE E MUITO GRAVE. OU A FUNAI DEIXA NOS VIVER TRANQUILO, E RESPEITA PROPRIO TICUNA, OU ENTAO VAMOS TERMINAR LOGO NEGOCIO DE FUNAI NO NOSSO TERRITORIO. QUE E MELHOR DEIXAR NOS TICUNA HORRER COMO ERA COM OS NOSSOS AVO, BISAVO E TATARAVO, QUE FORAM TERMINADOS NAS MAOS DE VOCES, QUE SAO BRANCO. E ISSO QUE EU VOU COMUNICAR PARA TODOS PAIS DO MUNDO. ASSINA: PEDRO INACIO PINHEIRO (NOETATUCU)	

Figura 9 – Carta de Pedro Inácio para a Funai
Fonte: Cedi, 1993

Outro desdobramento se deu no mês de maio de 1988 com a proibição, pelo presidente da Funai, do ingresso em qualquer área indígena dos integrantes do próprio Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões, acusados de conduta “incompatível com as diretrizes da política indigenista do Governo brasileiro” (Jornal do Comércio, 7/5/88, Manaus, citado por CDPAS *Magüta*, 1988, p.82). As tensões entre indígenas e regionais se acirraram na medida em que as declarações e ações contra os ticunas foram se avolumando, todas elas com o timbre de alguma autoridade, o que legitimava as agressões dos populares. Nesse mesmo mês um Ticuna foi morto no porto de Benjamim Constant, e a possibilidade de convivência entre índios e não-índios foi ficando cada vez mais distante.

Mais do que esse clima de extrema tensão, é a própria história da expropriação e violência que definiram as relações dos Ticuna com a sociedade regional, as autoridades públicas, teoricamente encarregadas de preservar-lhes os direitos, os policiais e até as grandes famílias proprietárias e os seus empregados utilizados nas ações contra os indígenas. Como consta do texto “Terra *Magüta*” (1988, p.13),

O que para a opinião pública nacional passa como atrocidade anacrônica tem sido apresentado aos Ticuna como apenas um sinal de piores violências futuras. As reivindicações pela terra surgem, assim, como a raiz da chacina, e esta como sua punição.

Lutar pela terra parecia aos regionais como uma insolência contra os patrões que afirmavam ocupá-la há muito tempo, e uma atrocidade para com as famílias dos posseiros; mobilizar-se reivindicando a terra era tida como uma provocação, e nesse contexto, a morte era o castigo merecido. O próprio governador Gilberto Mestrinho ironizava afirmando que não se podia demarcar como área indígena de Tabatinga a Tefé prejudicando os não-índios que lá viviam.⁸⁹

Ainda não vai longe o tempo em que éramos a exceção à regra, no que diz respeito à discriminação e a segregação da raça indígena. Ontem, havia respeito mútuo. Havia solidariedade.

Hoje, porém, quase nada é de ninguém, quase tudo é do índio. Funai e Cimi, mãe e pai imbuídos do propósito de proteger o filho desvalido, despiram-no da vontade, do trabalho, da tolerância e da humildade, revestindo-os novamente com a indumentária da dissídia, da arrogância e da prepotência.

O índio não mais solicita, exige. O índio não mais negocia, saqueia. O procedimento de uma minoria de indígenas depredando domicílios é que nos impele a levar o nosso mais veemente protesto. Não podemos silenciar diante de um acontecimento tão grave. Não devemos assumir uma posição de passividade.

José Henrique Ataíde de Oliveira, vereador de Benjamim Constant e presidente da Associação de Vereadores do Alto Solimões. Jornal a Crítica, 31/3/88. (CDPAS, 1988, p.74)

A insistência da Funai em demarcar terras indígenas, estaria decretando a falência do extrativismo na região.

Vamos tirar madeira de onde, se tudo é terra indígena? pergunta o vereador, sócio de uma serraria juntamente com seu pai, o prefeito de Benjamim Constant.

José Henrique Ataíde de Oliveira, vereador de Benjamim Constant e presidente da Associação de Vereadores do Alto Solimões. Jornal do Brasil, 10/5/88, p.22. (CDPAS, 1988, p.74)

Ou nos organizamos, ou seremos esmagados.

Sidnei Castelo Branco, prefeito de Atalaia do Norte, sobrinho de Oscar. Jornal do Brasil, 01/5/88, p. 22 (CDPAS, 1988, p.74).

---

⁸⁹ **Jornal A Crítica**, 3/8/85, citado por CDPAS, 1988, p. 42.

A demora no processo de regularização das áreas Eware I e II levou os Ticuna a entrar com uma ação declaratória na Justiça Federal do Amazonas em 1987, cobrando a Funai pela conclusão dos trabalhos técnicos e pedindo proteção da Polícia Federal e do Ministério Público. A resposta do órgão indigenista foi de contestação da legitimidade da ação por incapacidade dos autores que, sendo tutelados pelo órgão indigenista, não poderiam ter se adiantado a este; essa decisão foi referendada pela Justiça Federal do Amazonas. Somente no ano seguinte o Ministério Público Federal, atendendo a demanda do povo Ticuna, requereu a continuidade da Ação Declaratória interposta pela associação indígena, considerando o Artigo 232 da Constituição Federal de 1988 que passava a assegurar aos índios, suas comunidades e associações o direito de recorrerem à Justiça na defesa de seus interesses e direitos.

As áreas *Eware* I e II, as maiores e que guardam os locais sagrados para o povo Ticuna, só foram efetivamente reconhecidas no final de 1991⁹⁰. Tiveram que contar ainda com a falta de recurso da Fundação para demarcação física, o que exigiu a busca de parceiros externos. Em 1992, o *Magüta* - Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões obteve apoio financeiro do *Vienna Institute for Development and Cooperations* (VIDC) e procedeu-se à demarcação, essencial para configurar aos não-índios os limites a serem respeitados.

---

⁹⁰ O processo iniciado em 1981 sofreu inúmeras paralisações e interferências como a proposta de transformar a área em local de preservação permanente com a criação reservas e colônias para os moradores indígenas. A reação e luta dos Ticuna pelo direito de demarcação contínua do território onde se originou o povo *Magüta*, enfrentou ainda a contestação da Funai que questionava o vínculo étnico das 23 lideranças representadas na ação.

O curso nos deu muita experiência de como ensinar nossos alunos. Através do curso nós recebemos uma semente que podemos levar para a nossa comunidade e plantar por lá. Ela brota e cresce, também depois vai dar frutas.

É com esses conhecimentos que podemos transformar a nossa escola, fazendo uma escola diferente dos brancos. Por que os alunos estão aprendendo muita coisa sobre a cultura deles e sobre a cultura dos outros povos. Isso é uma transformação da escola na comunidade.

O papel da escola ticuna na comunidade é orientar as pessoas, melhorar a vida das pessoas para ter uma vida tranquila. É para educar os alunos e os que não são alunos, porque a escola é para melhoramento da comunidade, para o povo Ticuna não esquecer a sua cultura.

Eu entendo que essa educação é uma educação diferente da escola dos brancos. A nossa escola deve ensinar coisas que têm sentido para nós. Porque na escola “tradicional” só ensinávamos as coisas que estavam nos livros didáticos, e aí os alunos aprendiam do jeito que o professor ensinava. Mas nessa escola diferente os alunos aprendem do jeito que conseguem aprender.

Além disso, na educação diferenciada é onde se ensina a nossa própria cultura, a nossa língua e história. E depois os alunos vão aprender a cultura de outros povos.

Ozino Benedito Pedro, Amaturá.

3. A OCUPAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: O CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresento o contexto educacional construído por meio das relações entre os diferentes atores e instituições que ao longo dos anos teceram a especificidade da educação escolar indígena existente, especialmente entre os Ticuna, do Alto Solimões.

Parto das ações dos missionários das diversas ordens religiosas que atuaram na região, nenhuma delas com domínio duradouro e profundo como encontrado em outras regiões do Amazonas. Apresento o desenvolvimento das ações educativas desenvolvidas pelos órgãos indigenistas, que se caracterizaram pela precariedade e retardo no atendimento às demandas dos indígenas do Alto Solimões. A partir da década de 1970, as entidades da sociedade civil como universidades e organizações não-governamentais passaram a atuar na região que já possuía um número expressivo de professores que assumiam de modo crescente a docência. A luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras e pelo acesso a uma educação própria marcou a educação na região. Na falta ou abandono em que se encontravam, os Ticuna se organizaram, criaram seus cursos, construíram suas escolas, destacando-se no movimento nacional dos professores indígenas nas lutas pela conquista de leis e normas próprias para a educação de suas crianças e jovens.

Pretendo que os dois eixos tomados como fios condutores da análise no primeiro e segundo capítulos se completem e favoreçam o entendimento da complexidade de influências políticas, históricas, sociais, institucionais e mesmo pessoais que constituem a trama da educação escolar indígena brasileira, cujos fios incluem aqueles originários da educação desenvolvida entre os Ticuna no Alto Solimões.

Nas ações educacionais levadas a efeito junto ao povo Ticuna, aqui abordadas, serão considerados alguns aspectos que julgo relevantes para a análise na medida em que permitem avaliar o caráter específico e diferenciado ou integrador e anulador da identidade dos povos indígena nelas inseridos. Em cada projeto, curso e trabalho desenvolvido junto aos Ticuna, busco identificar:

- a) o tipo de participação dos indígenas na elaboração, monitoramento e direcionamento dos projetos, cursos, e outras atividades educacionais;
- b) a presença dos temas culturais e dos assuntos relevantes às comunidades nos cursos e aulas;

- c) a organização didática, o modo de atuação da equipe docente, a apresentação dos conteúdos dos cursos e metodologia das aulas, as formas de avaliação e compartilhamento da docência, aplicadas nos cursos e aulas;
- d) a produção de material didático específico a partir de pesquisas nas comunidades e de sistematização de trabalhos realizados durante o curso;
- e) a presença e participação constante da comunidade e seus sábios, artesãos e lideranças.
- f) O uso, valorização, estudo e presença da língua indígena nos diversos níveis de escolaridade, cursos, produções e atividades.

Decorre dessa escolha metodológica a necessidade de considerar os seguintes pontos de observação:

- a) princípios e objetivos da educação propostos por cada agente (batistas, capuchinhos, Funai, Opan, etc.), incluindo o tratamento dado à questão da língua e conhecimentos indígenas tanto na elaboração dos materiais didáticos, como nas propostas de formação de professores levadas a efeito. A didática prevista e desenvolvidas nesses cursos e materiais, assim como a presença da comunidade em suas realizações, também foram considerados como indicativos importantes para a análise.
- b) processo de criação de entidades representativas do povo indígena ticuna, tanto para a defesa da terra, como para o direito à escola, e o de nela serem os professores, fazendo convergir os esforços pelo fortalecimento étnico, pelo uso da língua indígena na escola, mas principalmente, solidificando o forte vínculo entre a educação que os Ticuna desejam para seu povo e o cuidado com a terra, sua vida e seus espíritos.
- c) considerar a integração dos dois pontos acima expostos para compreender a mobilização e estabelecimento dos princípios que posteriormente se institucionalizaram através das leis e diretrizes da educação escolar indígena, criadas no âmbito do Ministério da Educação.

3.1. AS AÇÕES MISSIONÁRIAS NO ALTO SOLIMÕES

Segundo Hüttner (2007), a presença de missionários na região do Alto Solimões data de 1607 como integrantes da expedição de Francisco Pinto e Luís Figueira. Os padres jesuítas e demais membros dessa expedição foram mortos por indígenas quando em seu retorno chegaram à Ilha de Marajó. Em 1654 e 1662 ocorreram outras expedições ao Alto Solimões e, após breve interrupção decorrente da primeira expulsão dos jesuítas do Maranhão, estes voltaram em 1685 àquelas áreas fronteiriças.

A ação da Companhia de Jesus constituía-se na implantação de missões em terras espanholas demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas. Os aldeamentos na região da atual fronteira do Brasil com Peru e Colômbia agregavam muitos indígenas de diversas etnias e era dessas reduções que partiam os missionários para o contato com os Ticuna. Estes viviam originalmente em terra firme, longe das margens dos rios, o que tornava a tarefa de localização e contato muito difícil aos missionários.

Com a fundação da Missão de Santo Inácio de Loyola de Pebas y Caumares⁹¹ em 1734, parte dos Ticuna foram para ela encaminhados, porém a junção forçada com outros povos indígenas foi problemática, tanto pelas epidemias como pelas diferenças de costumes entre os vários grupos indígenas. Para garantir a posse daquelas terras ainda em disputa com a Espanha, o governo português exigiu a instalação, pelos jesuítas, de uma missão no rio Javari em 1752. Esses religiosos passaram então a tentar reduzir os Ticuna na Missão Nossa Senhora de Loreto de los Ticuna, fundada pelo padre Segundo Del Castilho. Esse trabalho durou até 1767 quando os missionários foram expulsos do Peru. Em 1802, o lugar da Companhia de Jesus foi ocupado pela ordem Franciscana de Ocopa, que encontrou os índios do Alto Solimões em processo de dispersão.

Em trabalho para o governo português, outra ordem que se dirigiu para a região do Alto Solimões foi a dos Carmelitas, por volta de 1697. Nas suas missões, além da catequese eram ensinadas a língua portuguesa e a música. Segundo Hüttner (2007), os Carmelitas

---

⁹¹ Próxima a atual cidade peruana de Pebas, no departamento de Loreto, limítrofe ao Brasil.

organizaram as aldeias de São Paulo do Javari (1710) mais tarde chamada de São Paulo de Olivença, de Camaru em 1718, de Santa Tereza do Tefé e de Juruá (no Solimões) em 1716. Em 1870 os missionários Franciscanos Italianos chegaram à região e, juntamente com os Carmelitas, fundaram algumas outras missões no Solimões, entre elas Belém ou Missão Caldeirão onde permaneceram até 1879.

Outra ordem religiosa que chegou à área fronteira do Brasil, Colômbia e Peru foi a dos Capuchinhos Italianos da Úmbria que, em 1910, criaram a Prefeitura Apostólica (atual Prelazia) do Alto Solimões e iniciaram a busca de terras para missões. Segundo Argañaraz (2004) os religiosos relataram ter encontrado capelas, vilas e casas, bastante deterioradas, duas ou três escolas com “professores incompetentes e amorais”, além de cerca de 20 mil pessoas vivendo na região.

A chegada dos primeiros capuchinhos coincidiu com a queda da produção da borracha e com o enfraquecimento do seringal enquanto estrutura de dominação. Segundo Argañaraz (2004), no primeiro relatório enviado a Roma os religiosos apontavam o que chamavam de “crise econômica e moral” local, citando especialmente o concubinato, o analfabetismo, e mesmo a perseguição e combate à ação dos missionários para que a catequese não atrapalhasse a produção nos seringais. A ausência da igreja era apontada pelos missionários como fator de ampliação da “crise moral” no Alto Solimões. Nesses textos, procuravam mostrar também a difícil vida dos missionários na Amazônia.

Nas duas primeiras décadas a ação dos missionários esteve restrita às vilas de Tonantins, São Paulo de Olivença e Remate de Males – local próximo à futura cidade de Atalaia do Norte – chamadas de estações missionárias principais e, por isso, contempladas com a construção de igrejas, sendo a de São Paulo de Olivença datada de 1919/20.

Em 1910, Remate de Males era a vila mais povoada do Alto Solimões com duas mil pessoas e seis mil índios e, como sede da comarca, possuía delegacia, correio e coletoria. Sua posição privilegiada próxima à confluência do rio Javari com o rio Solimões na tríplice fronteira Peru, Colômbia e Brasil, atraía transações de bancos internacionais ligadas à exploração da borracha, comerciantes e aventureiros (especialmente nordestinos, contrabandistas do Peru e seringueiros do rio Javari). Em 1913, o capuchinho, Frei Evangelista de Cefalônia deslocou-se de Manaus rumo a Remate de Males numa primeira

visita de reconhecimento do território da missão e de desobriga entre os rios Japurá e Curuçá, este no vale do Javari; posteriormente, em 1922, dois capuchinhos instalaram-se em Remate de Males onde foi erigida uma igreja.

Tonantins era a Estação Missionária mais próxima de Manaus e de onde partiam as ações iniciais para acabar com as práticas consideradas imorais dos “civilizados” e pagãos dos índios, conforme afirmavam os freis. Para desenvolver o trabalho religioso junto a índios e não-índios daquela Estação, os capuchinhos criaram em 1922, uma igreja e, em 1926, um colégio com 26 alunos.

Conforme Argañaraz (2004), a partir de 1930 o grupo missionário capuchinho se consolidou e foram criadas 10 novas estações missionárias secundárias com capelas. Essa década marcou o início da construção de escolas nas estações missionárias que não se destinavam aos indígenas: em 1930 foi erguida a escola de São Paulo de Olivença, em 1932 foi construída a escola São Joaquim em Amaturá, sendo que em 1940 essa vila possuía duas escolas com mais de 100 alunos. Rondon, Chefe da Inspeção dos Índios e Presidente da Comissão de Defesa das Fronteiras, na inauguração do Marco Brasileiro-Colombiano em Tabatinga, em 1932, elogiou o trabalho dos missionários na região e as ótimas relações com os militares. Nessa data foram criadas no local uma capela e escola.

O trabalho dos capuchinhos era de catequese, administração dos sacramentos e apostolado de civilização nas igrejas e casas das vilas. Junto aos indígenas nenhuma ação educativa ou sequer religiosa era realizada, mas apenas a desobriga que era o serviço realizado em local distante, de forma itinerante, com visita aos seringais, ocasião em que batizavam as crianças indígenas e casavam os índios indicados pelo patrão. Por esses trabalhos os capuchinhos recebiam “espórtulas” contribuições que sustentavam os missionários em troca da sanção religiosa à exploração dos seringalistas. Segundo Argañaraz (2004), a desobriga dava visibilidade à ação religiosa cuja eficácia precisava ser exibida e, por outro lado, favorecia a produção de estatísticas exigidas pela igreja aos seus missionários. As ações nas vilas e seringais também criava o que a referida autora chama de “comunidade católica” que abarcava o espaço de ação que ia desde os rios e igarapés nos limites com Peru e Colômbia até o Japurá no médio Solimões.

A relação dos capuchinhos com os indígenas foi registrada por Nimuendaju (1982). Este autor afirmava que apesar do comportamento distante, quando não discriminador dos religiosos, os Ticuna tinham por eles grande apego ocorrendo ao encontro dos freis quando de suas visitas aos seringais. Afirmava também que esse elo era reforçado pelas cerimônias de batizado e casamento patrocinadas pelos patrões. Cita porém, que os Ticuna ficaram muito contrariados com os capuchinhos quando estes conseguiram, junto ao patrão do seringal Belém, obrigá-los a representar uma cerimônia de iniciação da moça nova para ser filmada e enviada à Itália.

3.1.1. Os missionários e os primórdios da escolarização entre os Ticuna

É possível que o início da criação das escolas em áreas de povoação indígena tenha tido como ponto de partida o aumento do número de religiosos nessas regiões. Mas é provável também que tenha relação com os dados e idéias apresentadas no Congresso Eucarístico Internacional de 1934 que apontavam a existência de 572 mil índios no Brasil, dos quais 189 mil eram católicos, além de “Meio milhão de índios que nenhum serviço ainda presta à humanidade, não pertencem ao Reino de Deus! Meio milhão de almas no caminho da perdição ainda” (Estrella das Missões⁹², 1934, citado por Argañaraz, 2004, p. 48).

Os missionários, desde o início de sua chegada, cuidaram da aproximação dos índios e sempre em ocasião de festas ou outras ocasiões batizavam seus filhos, sob proteção dos patrões ou comerciantes em cujos sítios se juntavam os índios. Mas verdadeira catequese principiou desde o ano de 1934, quando o Prefeito Apostólico destinou o missionário Frei Fidélis de Alviano para esta difícil tarefa. Desde então, o missionário procurou penetrar nos seus esconderijos, aprendeu seu idioma e hoje são os mesmos índios que vão em busca do Padre para batizar os filhos e abençoar os matrimônios. (Poliantéia⁹³, 1949, citado por Argañaraz, 2004, p.92)

Em Belém (do Solimões), local de grande concentração da população ticuna, Frei Fidelis de Alviano criou, em 1935, uma residência missionária em com o objetivo de desenvolver um grande centro de catequese para os índios, seguida da construção de um colégio anexo. Entretanto não havia quem freqüentasse esse colégio porque, segundo a revista católica *Voce Seráfica de Assisi*⁹⁴ (1985, citada por Argañaraz, 2004, p.92) “os índios se sentiam

---

⁹² Periódico Católico **Estrella das Missões**, X 10-11, p. 76, 1934.

⁹³ **POLIANTEIA**, Revista. 1949. Comemorativa das bodas de ouro sacerdotais do reverendo Frei Domingos de Gualdo Tadino, Capuchinho fundador da Missão do Alto Solimões. Spoletto. 2, VII, 1899- Manaus, 2, VII, p.50, 1949.

⁹⁴ *Voce Seráfica de Assisi*, p.60, 1985.

livres como os pássaros do céu, habitavam bastante longe e dispersos e os filhos dificilmente se separavam da família”. Depois de um tempo o colégio foi demolido ficando apenas a residência e a igreja.

Em 1940 os freis capuchinhos construíram uma escola em Benjamim Constant para a população não-indígena, cuja coordenação ficou a cargo da Congregação das Irmãs Franciscanas e, em 1946 eles criaram um orfanato e um Santuário em Amaturá. A catequese entre os índios era quase nula, tanto pelo esporádico contato com os religiosos, como pelo desconhecimento destes em relação à língua ticuna. Frei Alviano foi o primeiro capuchinho a estudar essa língua a partir dos estudos de Rivet e na prática adquirida em suas atividades, tendo publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico uma Gramática Ticuna e um dicionário, em 1949. Por ter aprendido a língua ticuna Frei Fidélis de Alviano foi consagrado “vigário cooperador com especial encargo sobre os índios”, tendo coletado material etnográfico posteriormente exposto nos Congressos eucarísticos de São Paulo e Rio de Janeiro nas décadas de 40 e 50.

Além da barreira lingüística os missionários mencionavam a dificuldade de acesso às áreas indígenas, explicitando que em 28 anos de exercício o 1º. Prefeito apostólico da região havia ido somente três vezes a Belém (do Solimões). Eles citavam ainda a presença de nativos bravios das cabeceiras dos rios Jacurapá, Javari e Jundiatuba, o “nomadismo” dos índios, além de tecerem avaliações sobre a índole dos ticunas muito ligados ao núcleo familiar. Reclamavam também da sujeição dos indígenas aos patrões como dificuldades encontradas para exercer a verdadeira catequese estável e progressiva, principalmente devido ao fato de que muitos seringalistas não permitiam a entrada dos freis.

A prioridade era dada à conversão de não-indígenas e à conservação da fé entre os católicos, sobrepondo-se à tarefa de expandir a fé entre os pagãos. Os freis consideravam que só quando a missão estivesse mais estruturada é que poderiam enviar missionários para educar os “indiozinhos”, pois a catequese junto aos adultos era “pouco frutuosa”. É significativo que apenas em 1971 tenha se fixado um missionário em Belém depois da introdução do Movimento da Santa Cruz naquele seringal.

Segundo Argañaraz (2004), como padrão da atuação missionária deve-se considerar também as alianças com militares e o silêncio por parte do SPI, destacando-se a

contribuição no processo de nacionalização da população através da alfabetização e formação para o trabalho. Em 1940 a missão do Alto Solimões tinha 9 escolas primárias com 465 alunos, sendo poucos os indígenas. Se a própria catequese era vista como geradora de poucos resultados, menor ainda eram os investimentos dos religiosos na escolarização dos índios, estes quando muito, estudavam por alguns períodos nas escolinhas criadas nas vilas e povoados, do mesmo modo que qualquer ribeirinho.

Os relatórios dos freis apontavam a necessidade de implantar escolas e nomear professores pelos povoados ao longo dos rios, citavam que a prefeitura apostólica abrisse escolas nas três paróquias, mas que precisaria haver muitas outras criadas pelo Estado. Somente em 1949 os colégios de São Paulo de Olivença e Benjamim Constant foram reconhecidos pelo Estado, em decorrência da nomeação do Frei Pio como “inspetor escolar” com direito a abrir escolas e nomear professores. Os relatos dos capuchinhos exaltam o papel civilizador da atuação religiosa através da criação do sentimento cívico e da educação marcada pelo pertencimento à comunidade católica e nacional.

A catequese de Fr. Fidélis entre os Ticuna dos igarapés de Belém prestou e está prestando ótimos serviços em benefício da civilização. As suas instruções religiosas em língua ticuna puderam extirpar muitos abusos entre eles, como roubo, vinganças, destruições e incêndios de barracas, de roças maduras, suicídios, homicídios, abusos, etc, infelizmente comuns entre os índios. (Revista Polianteia⁹⁵, 1949 citado por Argañaraz, 2004, p.152)

Para Frei Fidélis de Alviano, saber a língua foi mais um instrumento facilitador na administração dos sacramentos, além de lhe dar maior prestígio. Segundo Alviano, ao mesmo tempo em que o pastor ilumina o rebanho com seu saber, se ilumina pelo saber que tem sobre os índios (Argañaraz, 2004). O frei apontava a bondade natural e primitiva dos Ticuna que deveria ser refinada pela ação missionária para se transformar em bondade iluminada, domesticada, cristã, porque: “para um civilizado a festa da moça nova é motivo de estudo mas é, ao mesmo tempo, do ponto de vista da moral cristã, um espetáculo bem revoltante” (Alviano, 1943, p.18)

Destaca-se, contudo, o fato da ação do Frei Fidélis de Alviano não ter sido organizada em uma proposta educativa, ou seja, sua preocupação em transformar os primitivos e bons

---

⁹⁵ **POLIANTEIA**, Revista. 1949. Comemorativa das bodas de ouro sacerdotais do reverendo Frei Domingos de Gualdo Tadino, Capuchinho fundador da Missão do Alto Solimões. Spoleto. 2, VII, 1899- Manaus, 2, VII, p.51, 1949.

Ticuna em domesticados cristãos se fazia através do trabalho missionário. Frei Fidélis não desenvolveu escolas, formou professores indígenas ou produziu materiais que se destinassem à escolarização dos índios. Em parte esse trabalho foi desenvolvido posteriormente por outra congregação: a Missão Batista.

3.2. AS ESCOLAS DA MISSÃO BATISTA

Em 1959 a *Association of Baptists for World Evangelism* chegou à região do Alto Solimões com o objetivo de criar missões e converter a população regional, construindo suas primeiras igrejas nas vilas de Santo Antônio do Içá e Santa Rita do Weil, esta no município de São Paulo de Olivença. Conforme Macedo (1996), após o contato de alguns Ticuna com os missionários, estes ampliaram sua ação junto aos indígenas que passaram a freqüentar a igreja e a escola recém criada.

Coelho dos Santos (1966, p.32) observou a atuação das professoras da “Escolas Reunidas Gilberto Mestrinho” - a escola da missão batista, e constatou que recusavam os alunos indígenas, e também, que os pais reclamavam da forte segregação sofrida por seus filhos dentro dela. Coelho dos Santos (1966) afirmava que em Santa Rita do Weill a separação entre indígenas e não-indígenas abarcava a escola e a igreja, chegando até ao campo de futebol. Para ele, a escola deveria servir exatamente para que as relações entre índios e os considerados “civilizados” fossem mais próximas; por essa razão, criticava as atitudes dos “mestres e demais civilizados” (sic) como os responsáveis pela não integração das crianças indígenas.

Diferentemente, Macedo (1996) apontava que os missionários ensinavam português, religião e ainda informavam sobre o mundo dos - por ele chamados - “civilizados” ampliando a possibilidade de comunicação dos indígenas. Segundo esse autor, os alunos dos pastores tornaram-se pessoas importantes na comunidade, ocupando cargos, recebendo salários, destacando-se por seu prestígio como pessoas capazes de dialogar com os tais “civilizados”.

Anos depois, sob a organização dos norte-americanos, foram compradas terras próximas à missão de São Paulo de Olivença para a criação da comunidade indígena de Campo Alegre. Nela os Ticuna construíram uma escola para suas crianças, na qual, os antigos alunos indígenas da escola de Santa Rita ensinavam a leitura e a escrita, recebendo dos pais mantimentos como forma de pagamento. Esses são considerados os primeiros professores ticunas.

Para Cardoso de Oliveira (1972, p.114) a escola criada pela missão batista para os Ticuna teve como objetivo maior atender a reivindicação dos que eram chamados de “civilizados” que não queriam os indígenas junto de seus filhos, nem que estes “perturbassem” a vida em Santa Rita ou ameaçassem seus privilégios. Por outro lado, o ensino bilíngüe criado especificamente para os indígenas, além da preparação de “professores” para atuarem junto aos seus companheiros, resultou numa situação educacional diferenciada nessa região, com grande parte da população alfabetizada.

A avaliação do lugar atribuído ao ensino da língua, aos conhecimentos indígenas e se havia alguma participação da comunidade na escola, fica prejudicada pelo fato de apenas uma cartilha ter sido localizada entre os materiais didáticos provavelmente utilizados nessas escolas e nos cursos ministrados aos professores em formação. Essa cartilha patrocinada Ministério de Educação Pública do Peru, mas elaborada pelo Instituto Linguístico de Verão (ILV)⁹⁶ em 1967 e diversas vezes reeditada, foi utilizada pelos Ticuna nos curso que receberam dos missionários batistas. A orientação desse trabalho previa o uso da língua indígena apenas como facilitadora da catequese, do aprendizado privilegiado da língua portuguesa e dos conhecimentos da sociedade dita “civilizada”. Conforme consta na página de apresentação da cartilha:

La integracion socioeconómica que persigue el Estado, como base para el desarrollo integral del país, sólo será posible, gracias a la educacion y el contato armónico del niño com la realidad del mundo que le rodea, aprovechando al máximo sus propias capacidades y potencialidades.

Los libros son medios didáticos que contribuyen a la superación del educando y, en el caso específico de los niños de la selva, el libro de lectura es el primer instrumento que le hará transponer los umbrales de la ignorancia.

---

⁹⁶ O Instituto Linguístico de Verano (ILV) era o nome dado no Peru ao Summer Institut of Linguistics - SIL foi criado nos Estados Unidos em 1934 com objetivo de estudar línguas ágrafas e a cultura dos povos que as falam para traduzir a bíblia com objetivo de conversão ao protestantismo.

O método utilizado para cumprir tal objetivo constava de realizar a alfabetização na língua indígena e, ao mesmo tempo apresentar a tradução na língua oficial (no caso o espanhol). Nesta cartilha, a segunda de uma série, as lições utilizam frases curtas com algumas palavras do repertório regional exaustivamente repetidas, ou seja, propõe-se a leitura de frases do tipo: o peixe é bom, a luz é boa ou, o menino canta, o pássaro canta, a galinha não canta. A cartilha conclui com uma frase sobre a coruja – “é boa porque trabalha” – a qual não deixa dúvidas sobre valores e objetivos para além do reconhecimento das sílabas nas palavras.

Figura 10 – Capa e última lição da Cartilha 2 para transición Ticuna Castellano
Fonte: ILV, Peru, 1967

O terceiro livro da série, de 1994, tem por título “*Papá y Mamá trabajan*” e segue a mesma metodologia com frases simples e repetitivas que não formam um texto, a identificação de palavras iguais, e a escrita das letras iniciais através de exercícios de coordenação motora.

Textüwa taxü ya papa.

papa   taxü
taxtüwa   papa
taxü   taxtüwa

Textüwa taxü ya papa.

Handwriting practice for 'p' and 'a' on lined paper.

Textüwa taxü ya mama.

mama   taxü
taxtüwa   mama
papa   taxtüwa

Textüwa taxü ya papa.

Textüwa taxü ya mama.

Handwriting practice for 'a' and 'o' on lined paper.

Papá se va al río
Papá   se va
al río   papá
se va   al río
Papá se va al río.

Mamá se va al río.
Mamá   se vá
al río   mamá
Papá   al río
Papá se va al río.
Mamá se va al río.

Figura 11 – Lição do Livro 3, p. 11 e 12
 Fonte: Ministerio de Educacion, Peru, 1994

Name ya tutüarü tüxe. Marü
 tame ya papa rü tapuracü.
 Naanewa naxü i Caru rü mea
 norü taramaa napuracü.
 Textüwa taxü ya papa rü
 tanamu ya tomacachi. Marü
 mama tanamuxra ya tomacachi.

tutü to muta

La yuca del tío es buena. Papá
es bueno y trabaja. Carlos e va a
la chacra y trabaja bien con su machete. Papá
se va al río y pica gamitana. Mamá cocina la gamitana.
tío   otro   bagre.

Figura 12 – Lição do Livro 3, p. 72
 Fonte: Ministerio de Educacion, Peru, 1994

Em 1971 os pastores saíram de Santa Rita deixando em Campo Alegre uma igreja organizada, escola e líderes que fizeram depois a formação para pastores em Tabatinga. Macedo (1966) afirma que essas lideranças religiosas devem ser entendidas também como lideranças políticas: quanto maior a escolarização e o domínio da língua portuguesa, mais cresciam em prestígio. A Missão Batista mantém até os dias de hoje, atuação na região, enviando estudantes e professores para cursos teológicos no Rio de Janeiro⁹⁷.

3.3. OS MARISTAS E O PROJETO RONDON

Os Irmãos Maristas chegaram em 1972, no âmbito do Projeto Rondon⁹⁸, dando início ao funcionamento do *Campus* Avançado do Alto Solimões (CAAS) mantido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que ocupava uma área de 60.000 metros quadrados na cidade de Benjamim Constant.

Nessa sede atuavam equipes de professores e estudantes da PUCRS que, utilizando-se de barcos equipados faziam atendimentos médicos, de enfermagem e odontológicos para população ribeirinha e indígena como parte dos estágios dos cursos de Medicina e Odontologia daquela Universidade. Posteriormente, atendendo solicitação do diretor do CAAS, a Faculdade de Zootecnia e Veterinária elaborou o projeto de instalação de uma fazenda experimental na região de Benjamim Constant, com o intuito de desenvolver atividades de pesquisa com produtos regionais e exóticos que levassem à ampliação da produção de alimentos. Além do objetivo de geração de renda, havia a indicação por parte

---

⁹⁷ A aluna do curso de magistério da OGPTB Anita Vasques Firmim cursou o Normal Superior em Tabatinga e foi encaminhada, junto com a família, para fazer a formação religiosa batista no Rio de Janeiro. Posteriormente seguiu para Brasília, ingressou no mestrado da UnB e desenvolveu a dissertação: **Análise Linguística de um Livro Tikúna: Revivendo Torü duü' ügü**, defendida em 2010. Atualmente é professora da escola indígena na comunidade Filadélfia, em Benjamim Constant.

⁹⁸ O Projeto Rondon foi criado pelo governo militar em 1969 tendo por lema: “integrar para não entregar”, e se propunha a levar a educação, ciência e cultura às regiões mais “atrasadas” do país. Num primeiro momento enviava, no período das férias escolares, grupo de jovens universitários a locais carentes para conscientizar as populações a “saírem de seu estado de penúria e de ignorância” (João e Clemente, 1997, p. 275). Segundo Mauro Costa Rodrigues 1º Coordenador Geral do Projeto Rondon e Secretário-geral do MEC e Sérgio Mario Pasquali Presidente da Fundação Projeto Rondon, ambos coronéis do exército e autores da publicação na Revista do Clube Militar: **40 Anos – A concepção político estratégica dos campi avançados**, numa fase posterior do Projeto os grupos de acadêmicos permaneciam de 30 a 60 dias prestando assistência a populações de regiões consideradas remotas. Objetivavam criar um “pólo de irradiação de cultura e ciência”, congregando a igreja, o exército e a universidade e, através do “choque entre as culturas” dos universitários e moradores locais, das regiões desenvolvidas do sul e sudeste com as atrasadas do norte e nordeste, criar uma visão de maior responsabilidade nos estudantes. Nesse contexto as universidades foram convidadas a criarem *campi* avançados e inserirem como atividades de extensão esses atendimentos. Envolveu ao longo dos anos, 120 mil universitários e 55 instituições de ensino em 23 *campi*.

dos profissionais da área médica da necessidade de melhorar a dieta local, considerada pouco nutritiva.

Figura 13 - Recreação com crianças ticunas em Belém do Solimões
FONTE: CAAS⁹⁹

No programa do Projeto Rondon do *Campus* Avançado do Alto Solimões¹⁰⁰ constava também a criação do curso de licenciatura de 1º. Grau com formação de professores para a região. Aprovado pelo Conselho Universitário em outubro de 1973, os cursos tiveram início em janeiro de 1974, atendendo aos professores leigos das zonas rurais. O Curso de Capacitação contemplava 1080 horas e era ministrado em período de férias, com estágio e acompanhamento na área. Ofereciam ainda cursos de “madureza” (atual EJA) e preparação para o vestibular do Curso de Licenciatura para 1º. Grau.

O *campus* atendia as demandas das prefeituras do Alto Solimões através do envio de pequenas equipes às aldeias nos rios e igarapés, o que exigia contínuos e demorados deslocamentos. Em 1975 o trabalho foi reorganizado em ações integradas de “Educação, Saúde e Alimentação”, promovendo cursos para professores, atividades agrícolas e de criação de animais apoiadas pela Emater, destinadas a melhorar a alimentação da população local, inclusive com capacitação em agropecuária para os ticunas.

---

⁹⁹ Imagens do Campus Alto Solimões, <<http://www.pucrs.br/proex/extensaocomunitaria/album/principal-campus-solimoes.htm>> acessado em 19/-9/2009.

¹⁰⁰ Foto sem data, **História da PUCRS 1951 – 1978**. II volume, Irmãos Faustino João e Elvo Clemente. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

Em 1978 o CAAS da PUCRS firmou convênio o Convênio N° 80/78 com a Funai para oferta de Curso de Nivelamento como preparação ao Curso de Capacitação, nenhum desses com caráter específico. Objetivavam também, o estudo das características da língua ticuna, a cultura material e origem e motivo do surgimento dos movimentos messiânicos junto a esse povo, além de realizar atendimento odontológico e assistência pedagógica.

A demora no repasse dos recursos pelo órgão federal atrasou a primeira etapa do curso que teve 400 horas/aulas entre 01/11 a 18/12/78, com entrega de certificado a 23 ticunas que atuavam como professores. A avaliação do Curso de Nivelamento realizada pelo Diretor do *Campus* (Stein, 1978) apresentava como ponto positivo a vontade de aprender por parte dos alunos que não tiveram nenhuma falta e a boa acolhida de todos na aldeia São Leopoldo, onde se realizou o curso. As dificuldades apontadas referem-se à insegurança de alguns docentes (os quais haviam concluído recentemente o mesmo curso destinado a professores rurais leigos), o excesso de conteúdos, a falta de verbas e a dificuldade dos Ticuna em ficarem tanto tempo longe de suas famílias.

Os professores dos municípios de São Paulo de Olivença, Benjamim Constant e Santo Antônio do Içá aprovados nesse curso preparatório estavam aptos para o Curso de Capacitação que se estenderia até 1982. Segundo o projeto aprovado no referido convênio o curso se justificava porque:

Dentro do plano geral da Coordenação da Amazônia – Coama, a Funai coloca um cuidado todo especial na preparação do elemento indígena a fim de torná-lo, a ele próprio, o elemento gradativo de sua evolução, sem nada rejeitar de sua cultura milenar nem, tampouco, daquilo que a sociedade nacional hodierna tem para lhe oferecer e que esteja em suas aspirações. (Stein, 1979, p.1)

O projeto explicava que, embora incipiente, o ensino bilíngue já existente em Benjamim Constant apresentava boas experiências e resultados mas que, para se expandir a todas as aldeias que o demandavam, era preciso capacitar professores. Numa primeira fase, até 1980, os conteúdos do curso eram referentes às séries iniciais do então 1º. Grau e, após avaliação, o CAAS da PUCRS prosseguiu ministrando as disciplinas correspondentes às séries finais, além, de alfabetização em língua ticuna. Os docentes eram ligados ao *Campus* Avançado e também à rede municipal de Benjamim Constant.

A PUCRS realizou pesquisas nas áreas de genética, etnologia, lingüística e biociências até 1990 quando se deu o fechamento do CAAS. O trabalho dos maristas teve continuidade na região através do apoio aos Kokama da aldeia Sapotal para a construção do Centro Cultural Kokama no município de Tabatinga.

3.4. AS ESCOLAS DOS POSTOS INDÍGENAS DO SPI E DA FUNAI

Os dados relativos às ações educativas públicas junto aos povos indígenas do Alto Solimões, a partir de meados do século XX, são bastante precários, tanto pelo fato de serem poucas as propostas implementadas, como pela intermitência de funcionamento das escolas e presença de professores.

Esses problemas, porém, eram ainda mais antigos. Em 1861, destacado pelo presidente da Província do Amazonas como “visitador” das escolas públicas primárias daquela região, o poeta Gonçalves Dias¹⁰¹ deveria avaliar-lhes o desempenho e apontar as causas dos resultados encontrados. Gonçalves Dias esteve nas escolas de São Paulo de Olivença e Tabatinga ao longo do rio Solimões, chegando até a fronteira com Peru e Colômbia. O poeta questionava a validade desse tipo de avaliação pontual feita no restrito tempo em que o barco se mantinha atracado embarcando e descarregando pessoas e cargas, de tal forma que “o visitador não pode por si mesmo tomar cabal conhecimento da escola [...], ficando “à mercê de informações extra-oficiais que podem não ser isentas de favor ou de ódio” (Dias¹⁰², 2002 citado por Freire, 2004, p.21). Indicava que entre todas as ausências e precariedades “[...] a primeira falta que se nota é a insuficiência dos mestres. Nada se tem feito para criar um pessoal habilitado para o ensino público” (Dias, 2002, citado por Freire, 2004, p.21)

Dias observava que a intensa mobilidade dos alunos era devido às exigências do trabalho desempenhado pelas famílias, os ciclos das chuvas e cheias do rio e o período reservado às pescarias, o que acarretava dificuldade de aprendizagem pelo pouco tempo que as crianças

---

¹⁰¹ DIAS, Gonçalves: **Relatório: Visita às escolas públicas de primeiras letras das freguesias do Solimões**. Anexo da Fala Dirigida à Assembléia Legislativa Provincial do Amazonas. Manaus. Tipografia Silva Ramos. 1861. (reeditado no vol. II dos Relatórios da Presidência da Província do Amazonas. Rio de Janeiro. Typ. do Jornal do Comércio em 1906).

¹⁰² DIAS, Antônio Gonçalves. Relatórios e Diário da Viagem ao Rio Negro. In: MONTELLO (org). **Gonçalves Dias na Amazônia**. Rio de Janeiro, ABL, p.19 e 5, 2002.

ficavam nas escolas. Continuava explicando que, embora houvesse lei, o Estado não podia impor a obrigatoriedade de frequência às famílias indígenas, pois isso os forçaria a mudar seu modo de vida. Tão pouco cobrar-lhes multas por não cumprirem a lei, pelo fato que a própria necessidade de sobrevivência exigia deslocamentos e, pressionados poderiam se evadir ainda mais.

Gonçalves Dias relatava ainda que, no Alto Solimões, havia grande quantidade de alunos sem professores e nas escolas faltavam bancos, mesas, papéis, livros e tudo que era necessário ao seu funcionamento. Conforme (Mindlin, 2002, p.13) Dias atentava aos “[...] salários atrasados de professores em mais de nove meses e o exercício do magistério por outros funcionários, como diretor de índios, juiz, subdelegado de polícia, inspetor de quartirão, pároco e até sacristão, nem todos eles com capacidade profissional”.

Em seu relatório o poeta revelava que os livros e materiais impressos continham erros que se repetiam nos cadernos dos alunos e, como os currículos eram defasados, a aritmética ensinada ainda tinha por base o antigo sistema de pesos e medidas portuguesas já fora de uso. Avaliava que o ensino não funcionava principalmente porque o português era a língua usada na escola, mas a população desconhecia a língua oficial do país e usava majoritariamente a sua língua indígena ou *Nheengatu*. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias recomendava e reforçava a importância do uso da língua portuguesa nas escolas para que os alunos desacostumassem do uso da Língua Geral, concluindo que o ensino da língua portuguesa na escola, por si só, já se constituía num forte motivo para o governo criar e manter as escolas primárias do Alto Solimões.

3.4.1. As escolas do SPI

A atuação do SPI a partir de 1910 significou uma mudança na orientação das relações do Estado com os índios, que pressupunha respeito à diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas em substituição às práticas seculares de extermínio exercidas sobre eles. Ferreira (2001) aponta que, contrariamente às escolas missionárias, as ações do SPI não tinham objetivos catequéticos, mas reforçavam a formação para o trabalho, na pecuária e agricultura ou até pequenos ofícios que favorecessem a integração dos indígenas no mercado enquanto trabalhadores, produtores e consumidores. Cunha (1990) esclarece

ainda que diversos postos indígenas do SPI instalavam oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios, ou enviando crianças indígenas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais.

Assim como nos antigos aldeamentos missionários, as escolas dos postos indígenas do SPI também eram vistas como espaços que favoreciam a sedentarização dos índios. Além da alfabetização e dos trabalhos manuais específicos para meninas e meninos, ministravam noções de higiene e uso de vestimentas, além de desenvolverem diversas atividades cívicas. Na maioria dos postos a professora era a esposa do encarregado, que acolhia também filhos de funcionários, de colonos e até dos fazendeiros vizinhos; tal como qualquer escola rural, poucas vezes a professora tinha formação e os métodos de ensino utilizados eram precários, o que resultava num nível muito baixo de aprendizagem e aprovação. Dentro dessa perspectiva integracionista, a língua valorizada, ensinada e utilizada na escola era exclusivamente a língua portuguesa.

Entretanto, é importante destacar na prática das escolas do SPI aquilo que a diferenciava das demais escolas rurais, ou seja, a transformação dos índios em “trabalhadores úteis”. Isso ocorria através do ensino de técnicas de confecção de roupas e trabalhos com agulhas para as meninas e carpintaria, funilaria, olaria, trabalho com couro, e outros ofícios aos meninos – o que era motivo de profundo desinteresse para as crianças e seus pais, exceto entre os que Cunha (1990) designava como “mais aculturados”.

Segundo esse autor, ao contrário do que comumente se afirmava, os técnicos do SPI chegaram a questionar as escolas oferecidas aos povos indígenas. Criticavam o fato que após tantos anos ainda eram em pequeno número (pouco mais de 60 unidades na década de 50 em todo Brasil) e seu funcionamento se dava nos moldes das escolas comuns, inadequados aos índios. Embora defendessem que “Ensinar é preparar a criança para assumir os papéis que a sociedade os chamará a exercer”. (SPI¹⁰³ 1953, citado por Cunha, 1990, p.89), os técnicos do SPI criticavam a fragilidade da formação dos professores e as condições precárias de trabalho, assim como a disciplina forçada e o confinamento das crianças durante muitas horas.

---

¹⁰³ Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953. SPI. RJ. 1953.

As propostas que tais técnicos apresentavam previam a criação de um espaço mais agradável e aberto, como uma extensão da aldeia, e também que as crianças não fossem privadas do aprendizado informal das técnicas essenciais à sua vida, como a produção de artefatos tribais de caça, pesca e da dança. Mesmo assim, mantinham para os homens o aprendizado dos ofícios relativos à manutenção das máquinas e ferramentas do posto e o ensino da costura para as mulheres. Quanto à língua utilizada na escola, Cunha (1990) aponta que os técnicos do SPI consideravam que, diante do monolinguismo em língua indígena de grande parte das crianças indígenas, no primeiro ano se fizesse apenas o ensino oral do português. Esperavam, assim, que as crianças aprendessem com maior facilidade e talvez não esquecessem tão rapidamente, por não usarem a língua aprendida, exceção feita aos grupos bilíngues, de maior contato, já em transição para o monolinguismo em português.

Essas escolas, impostas aos povos indígenas, constituíam-se em espaço de negação da identidade indígena, de submissão e promoção do desaparecimento dos indígenas enquanto povos culturalmente distintos, com vistas à sua integração nas camadas mais baixas da sociedade nacional. Em seus currículos não havia espaço para os conhecimentos e línguas indígenas, assim como não existiam materiais específicos e nem previsão de participação da comunidade na vida escolar.

Na região do Alto Solimões, a primeira escola do SPI foi criada após a instalação do Posto Indígena Ticunas (PIT) em Tabatinga no ano de 1942. Como na área viviam indígenas e não-indígenas a escola atendia um alunado diversificado, sua organização e conteúdos eram, como nas demais escolas daquele órgão, semelhantes aos de qualquer escola rural. Nessa área, outros postos indígenas somente foram criados muito tempo depois, entre 1975 e 1981, sendo que as escolas a eles vinculadas tiveram início quando já se contava com a parceria de missões religiosas e prefeituras.

Face à precariedade de informações, os relatos do professor Silvio Coelho dos Santos, da Universidade de Santa Catarina, se revestem de grande importância. Em 1962 Coelho dos Santos participou de um estudo de campo na região do Alto Solimões sob a orientação do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, professor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Seu foco de observação eram as escolas e como estas poderiam favorecer os povos indígenas que viviam forte processo de sujeição pela sociedade nacional. Realizando um

estudo das escolas entre os Xokleng de Santa Catarina e os Ticuna do Alto Solimões, o antropólogo catarinense partia do princípio que a escola poderia ser uma instituição “capaz de facilitar a integração do índio na vida sócio-econômica regional” (Coelho dos Santos 1966, p. 31), mas para isso, precisaria seguir princípios e práticas melhores do que aquelas encontradas em suas pesquisas junto a esses grupos indígenas nas escolas mantidas pelo SPI e pelas missões.

Apesar das críticas que fazia aos modelos de educação vigentes na época, Coelho dos Santos desconfiava da possibilidade de serem introduzidas orientações inovadoras, discutidas nos seminários latino-americanos desde a década de 40, relativas ao ensino bilíngüe. Considerava que tais inovações não poderiam ser aplicadas no Brasil por falta de professores capacitados, pelo alto custo devido às muitas línguas faladas, porque a população indígena era reduzida e devido à falta de “literatura escolar específica para cada grupo” (Coelho dos Santos 1966, p. 31)¹⁰⁴. Segundo ele, esses seriam os motivos que levaram o SPI a adotar a língua portuguesa no ensino aos indígenas.

Em suas críticas, o autor afirma que a escola no Posto Indígena Ticunas funcionava há oito anos e nenhum dos alunos havia sido promovido para a segunda série ou se alfabetizado. Durante seu estudo, um professor da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo sediado no município vizinho de Benjamim Constant, ministrava voluntariamente aulas, pois não havia recurso para pagamento do docente. Nessa escola havia 78 alunos matriculados com idade de 10 a 19 anos e a taxa de frequência era de 65%. Segundo o autor, os alunos chegavam a fazer cópias perfeitas, mas não sabiam ler. Não era ensinado nada sobre artesanato ou agricultura, nem havia atividades recreativas, conteúdos valorizados pelo autor como meio de criar um ambiente favorável ao aprendizado das técnicas de produção, comuns nas propriedades rurais nas quais os indígenas poderiam conseguir emprego.

---

¹⁰⁴ O autor cita BELTRÁN, 1973, p. 226, referindo-se ao 1º. Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Pátzcuaro, México, em 1940, no qual o ensino bilíngüe foi discutido e que, posteriormente, em outros congressos interamericanos foram fixados acordos para troca de experiências sobre o tema. Observa que na II Conferência Interamericana de Educação (Santiago do Chile, 1944), no Seminário Regional de Educação na América Latina (Caracas, 1948), na IX Reunião do Conselho Interamericano Cultural (México 1951) e na Reunião de Peritos da Unesco (Paris, 1951), a educação bilíngüe foi enfatizada e valorizada para ser usada na América, justificando que a educação iniciada pela língua que não a materna leva a um semi-analfabetismo, e que ainda que não haja literatura sobre o ensino da língua vernácula, é esse o método mais adequado para uma alfabetização duradoura. Coelho dos Santos, 1974, p. 61, nota de rodapé.

Posteriormente, pesquisas realizadas por Oliveira Filho (1988) denunciavam ainda que a escola do PIT em Umariáçu atendia uma maioria de crianças indígenas e algumas não-indígenas, mas mesmo assim, alfabetizava em Língua Portuguesa sendo que os alunos indígenas só falavam a própria língua. Essa escola padecia da falta constante de professores e, quando os tinha, eram pessoas pouco preparadas. Em 1965 foi construída uma escola estadual que ficou sob a responsabilidade da Marinha até 1983, passando na década de 90 a ser considerada indígena embora seu diretor e corpo docente fossem não-índios. Há poucos anos a comunidade de Umariáçu conseguiu substituir esses funcionários por professores indígenas.

Coelho dos Santos (1966) visitou ainda a escola isolada de Vendaval no igarapé São Jerônimo, município de São Paulo de Olivença, onde não encontrou alunos indígenas apesar da numerosa população de índios, especialmente Ticuna. O autor relata que segundo a professora local ela não perdia tempo em ensiná-los, pois não conseguiam aprender. Para Coelho dos Santos (1966) esses resultados ruins refletiam a falta de formação da professora que, do mesmo modo, ensinava mal aos que ele denominava “civilizados”. O autor registrava que, ao longo de três ou quatro anos, o ensino aos não-indígenas restringia-se às quatro operações e à cartilha, também com resultados muito precários.

O referido autor elencava algumas características dos indígenas que dificultavam o processo de alfabetização: apenas os homens falavam português, sendo que as mulheres e crianças, por terem pouco contato com os regionais, chegavam à escola sem conhecerem quase nenhuma palavra nessa língua. Lembrava que o modo como os pais criavam os filhos entrava em desajuste com as práticas coercitivas da escola, concluindo que o modo de vida indígena conduzia os interesses das famílias para outras atividades que não o estudo.

O autor acreditava que o modo como os Ticuna se relacionaram com as frentes de expansão havia gerado essa “timidez”, uma “casca” em relação ao “civilizado”, que os professores não sabiam romper e, por isso, os taxavam de “calados”, “complexados” e “difíceis de ensinar”; entretanto os Ticuna eram muito interessados pela Cartilha do ABC com a qual se alfabetizavam sozinhos.

Nesse estudo, realizado por Coelho dos Santos no início da década de 60, o foco da crítica sobre o insucesso das escolas entre os povos indígenas recaía sobre o professor, seus métodos de trabalho e o modo preconceituoso no trato com o aluno indígena. Ele defendia que os professores deveriam conhecer a cultura do grupo, manter um convívio e familiaridade com a língua e instituições sociais e políticas dos grupos indígenas, para que soubessem adaptar seus princípios educacionais à realidade específica dos Ticuna. Sua crítica se estendia aos programas do SPI considerados insuficientes e necessitando urgentemente, da elaboração de princípios básicos para o ensino de povos tribais, com formação de professores que respeitassem as realidades específicas indígenas. Segundo ele, só assim a escola seria um agente orientador da aculturação.

3.4.2. A Funai, os monitores bilíngues e o SIL

As escolas mantidas pela Funai preservaram do SPI a idéia da educação orientada para o trabalho, cabendo à Fundação dar aos índios condições de “resistência e competição”. Dentro dessa lógica os funcionários do órgão indigenista afirmavam que não podiam mais oferecer enxadas e sim tratores, de modo que a produção nas terras indígenas atendesse ao mercado. Cunha (1990) analisa que os projetos desenvolvidos pela Funai para o trabalho nos postos indígenas mantinham os objetivos integracionistas nos quais a escola tinha o papel fundamental de preparar os índios para a produção de mercadorias, geração de ganhos e inserção na sociedade nacional.

Para o referido autor, essa política da Fundação, substituindo as técnicas agrícolas dos indígenas por maquinários levou a uma maior vulnerabilidade e dependência da sociedade nacional em detrimento dos interesses dos índios. Alguns povos que iniciaram o uso dessas tecnologias, com vistas à produção em maior escala, viram esses projetos se desmoronarem, restando-lhes uma terra desprovida dos recursos tradicionais que antes garantiam sua sobrevivência.

Coelho dos Santos, em seus estudos publicados em 1974, criticava os termos em que a educação patrocinada pela Funai desde 1971, em substituição ao SPI, acontecia entre os indígenas. Apontava que tanto a escola, o programa de ensino, o monolinguísmo em português, como o professor, representam facetas do domínio e exploração exercidos pelos

brancos, preparando os jovens para servirem como consumidores e mão de obra para os trabalhos mais rudimentares, justificando os estereótipos dos não-índios e a submissão social e econômica dos indígenas.

Ampliando o foco das análises anteriores, Coelho dos Santos (1974) propunha que a educação pudesse servir para mudar essa situação, mas que, para tanto, teria de ter outra qualidade. Insistia que os índios não eram ouvidos, que a escola era isolada, que o professor não tinha preparação e que o programa de ensino era sem vínculo com o grupo indígena, sendo raros os alunos que aprendiam alguma coisa ou que faziam uso do pouco que a escola ensinava. O autor assinalava que a escolarização não os transformava em trabalhadores qualificados com rendimentos para usufruir do consumo de bens culturais ou exercer atividades nas quais exercitassem a escolaridade.

A única grande mudança nas escolas da Funai foi a introdução do ensino bilíngüe, entendido como meio de adequar a escola à realidade indígena, assim como a presença do monitor indígena nas classes de alfabetização para facilitar o contato dos professores não-índios com as crianças monolíngües na língua materna (Ferreira 2001). É importante esclarecer que se tratava de um bilingüismo de transição para a língua nacional mas, mesmo assim, sua adoção não ocorria em todas as escolas. Os programas eram fundamentados nos estudos lingüísticos, seguidos de apresentação de uma proposta ortográfica e da produção de material de alfabetização, variando de acordo com o “grau de aculturação”. Suas orientações incluíam ensinar português, em seguida os conteúdos escolares nacionais, o ensino de noções de higiene, saneamento, aritmética, agricultura, marcenaria e mecânica. (Cunha, 1990)

As críticas ao ensino veiculado nas escolas da Funai dirigiam-se às formas de representação ortográfica da língua que tomava por base o português, os conteúdos e ilustrações dos materiais didáticos desvinculados da realidade cultural e histórica dos povos indígenas. Segundo Cunha (1990) a aprendizagem era superficial, decorada, sem uso real. Como não havia, por parte dos professores, uma formação intelectual adequada, a escolarização não considerava o modo como tradicionalmente as sociedades socializavam seus jovens.

Um dos marcos da atuação do órgão indigenista na área da educação foi a criação, em fevereiro de 1970, da primeira Escola Normal Indígena no Posto Indígena Guarita, em Tenente Portela no Rio Grande do Sul, destinada a formação de monitores bilíngues que atuariam como auxiliares dos professores não-índios nas escolas das aldeias e colaborariam na elaboração do material didático. Segundo Relatório do 1º. Encontro de Monitores Bilíngues, o trabalho do monitor bilíngue consistia em “ensinar as crianças e adultos na sua língua materna, preparando-os para entrar no sistema nacional” (Funai, 1976, p.1). Além dessa turma inicial atendendo aos Kaingang, foram efetivados cursos para os Karajás, Xavante, Guajajara, Paresi, Apalai, Kayapó, entre outros.

As dificuldades apresentadas pelos monitores eram muitas: falta de currículos adequados, de material didático, de prédios, de merenda, ausência de cursos de atualização e de orientação sistemática, do pouco tempo de curso preparatório, assim como divergências sobre os métodos de ensino¹⁰⁵; e ainda do excesso de alunos em classe e de atividades que o monitor tinha que dar conta. Entretanto, na conclusão o documento a Fundação aponta que o sucesso ou fracasso do trabalho desses monitores dependia da sua própria capacidade de inovação, dedicação, desejo de mudar, assumindo o trabalho com firmeza e dedicação.

A situação do monitor bilíngue era de grande pressão, tanto durante seu processo de formação, como posteriormente em seu trabalho, era ele a pessoa do grupo indígena que atuava como interlocutor e repassador, traduzindo os conteúdos ministrados pelo professor não-índio aos estudantes. Os projetos educativos que vinham de fora pouco ou nada significavam para os indígenas e seu treinamento tinha por objetivo fazê-lo adaptarem-se aos padrões da educação e sociedade nacional. O monitor bilíngue, conforme aponta Silva e Azevedo (1995 p.151e152): “não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. [...] É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por outro. [...] estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados” (sic). Frequentemente os docentes não-indígenas abandonavam o trabalho nas escolas indígenas e seu posto acabava sendo assumido precariamente pelo monitor bilíngue - esse foi o caminho profissional de muitos dos professores indígenas.

---

¹⁰⁵ Sobre o tema é indicada a leitura do artigo “A formação dos primeiros professores indígenas no sul do Brasil” de Andila Inácio Belfor, in: **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. 3º. Grau Indígena, Barra do Bugres, Unemat, vol. 4, no. 1, 2005.

Com a finalidade de organizar o ensino bilíngue que crescia nas escolas das aldeias, especialmente naquelas sob influência do SIL¹⁰⁶, a Funai publicou as “Normas para Educação dos Grupos Indígenas” (Portaria 75 de 6/7/72), orientando que os idiomas indígenas deveriam ser “aproveitados”, a cultura indígena preservada e, ainda, considerar-se a necessidade de “regulamentar a grafia das publicações em língua indígena que deve constituir-se num elemento de transição à língua nacional”. Tendo em vista esses objetivos, as Normas determinavam:

1. A educação dos grupos indígenas com problemas de barreira linguística será sempre bilíngüe;
2. Será empregada a língua nacional no desenvolvimento dos programas educacionais dirigidos aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como instrução suplementar;

É significativa a expressão “problemas de barreira linguística” na medida em que remete à idéia de que a língua própria é um entrave, literalmente um problema e não um bem cultural a ser cuidado¹⁰⁷. O desprezo pelas línguas indígenas, sua grafia e complexidade pode ser notado nos tópicos que seguem referentes a essas mesmas Normas:

3. A grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português;
4. Deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo;

Era ainda a Funai quem propunha a reunião de colaboradores técnicos – e não funcionários de seu quadro - para “examinar e propor normas para a grafia das publicações em língua indígena”, o que remetia claramente à parceria com religiosos, especialmente do SIL, consolidada durante o 1º. Seminário Funai/Missões Religiosas realizado em Brasília entre 05 e 09 de novembro de 1973¹⁰⁸.

---

¹⁰⁶ O *Summer Institut of Linguistics* (SIL), estava presente no Brasil desde 1953 e desde 56 desenvolvia ações educativas junto aos povos indígenas com anuência do SPI. Fez o primeiro convênio no Brasil com o Museu Nacional em 1957 com a justificativa do balanço negativo das escolas mantidas pelo SPI (apenas 66), todas monolíngües em português e que seguiam o modelo rural. Os lingüistas do SIL supririam as faltas de especialistas na área dentro da Funai com a qual estabeleceu o primeiro convenio em 1969, e que em 1972 tornou obrigatória a educação bilíngüe no Brasil. O SIL atuou junto aos Terena, Sateré Mawé, Kaingang, Hixkariana. Em 1977, o Museu Nacional rompeu o convenio constatando que os estudos lingüísticos eram precários e disfarçavam a verdadeira função de conversão religiosa.

¹⁰⁷ A idéia da língua como “instrução suplementar” está na base das posteriores soluções de enquadrar o ensino da língua, narrativas históricas, enfim a cultura indígena como conteúdos da parte diversificada dos currículos, algo secundário e ministrado caso “dê tempo”, “numa festinha ou atividade”, priorizando sempre a base nacional comum, como nas demais escolas.

¹⁰⁸ Posteriormente, em 1975 a Funai promoveu o Seminário “Antropologia, Indigenismo e Desenvolvimento” em parceria com o Instituto Indigenista Interamericano e colaboração do Ministério das Relações Exteriores, da Aeronáutica e o SIL. Suas recomendações finais eram: desenvolver programas educacionais que estimulem o

Os termos do acordo firmado expressavam com nitidez as concepções governamentais da época sobre os índios, desde o modo de estabelecer o contato, até qual destino lhes traçar no rumo à integração nacional, ironicamente descrita como sendo “de modo a preservar sua cultura”. Com a Portaria Nº 75 ficava oficializada a presença de missionários-linguístas nas áreas indígenas, inclusive nas frentes de contato¹⁰⁹, para que pudessem aprender rapidamente a língua e produzir materiais didáticos para as escolas, atuando inclusive como professores. Outras proposições aprovadas no Seminário reforçam a função da escola como instrumento de transição da cultura indígena para a nacional:

3. que as Missões Religiosas, ao alfabetizarem o grupo indígena junto ao qual atuam, o façam no idioma do grupo indígena e, também na língua portuguesa;
4. que, após alfabetizados, seja fornecida ao índio, a oportunidade de estar em contato com textos sobre assuntos variados, a fim de que ele sinta a utilidade do que aprendeu, respeitando-se sempre seus padrões culturais;

Mindlin (2004) propõe que, na comparação que era então estabelecida entre as escolas-internatos¹¹⁰ da igreja católica que atuavam nas áreas indígenas até a década de 70, as escolas da Funai e do SPI nas quais era proibido o uso da língua indígena e o ensino era monolíngue em português, e as escolas bilíngües do SIL, estas chegavam a receber menos críticas.

Por outro lado havia questionamentos ao trabalho do SIL, tanto do ponto de vista de sua qualidade lingüística, como por disfarçar o real objetivo proselitista, considerando que no Brasil não se poderia ficar preso ao fato de haver ou não linguístas, problema que ainda existe. Essa carência não justificava proibir ou estimular o não uso da língua indígena, ou

---

desenvolvimento comunitário, capacitando os índios a assumirem as iniciativas, responsabilidades e, respeitando as peculiaridades regionais os projetos comunitários devem visar à criação de cooperativas nos postos indígenas (DIAS DA SILVA, 1997a).

¹⁰⁹ Em 1983 a Funai incumbiu o SIL do trabalho de educação junto a 53 povos inclusive recém contatados como os Waimiri Atroari. Em 1984 foram expulsos do Xingu pelos índios sendo que em 1990 a Opan conseguiu que a Funai os retirasse dessa área.

¹¹⁰ Segundo FREIRE (2004) essas escolas eram o modelo de promoção da submissão e de negação da identidade dos povos indígenas; nelas as crianças retiradas das famílias eram proibidas de usarem a própria língua e realizarem suas práticas culturais, recebiam formação profissional e cristã. Mais tarde eram devolvidas às comunidades nas quais raramente conseguiam se reintegrar. Para se conhecer com mais detalhes esse modelo de educação desenvolvido pelas missões em diversas regiões do Brasil, é fundamental a leitura de GRUPIONI (2008, p.143 a 155) que analisa a entrevista com Fausto Mandulão, liderança dos professores indígenas de Roraima, na qual relata sua vida como interno, explicitando as características, opressora, proselitista e integradora da educação ministrada pelos missionários. Ver também o Relatório “**Dispositivos pedagógicos em funcionamento no Ensino Médio no Alto e Médio Rio Negro – propostas locais de mudança**”, elaborado em 2004 no âmbito do ‘Diagnóstico da Escolarização em Nível Médio dos Povos Indígenas no Alto e Médio Rio Negro-AM, de autoria de Judite Gonçalves de Albuquerque.

ainda necessariamente se recorrer aos missionários do SIL¹¹¹. Linguístas defendiam que a importância do ensino da língua indígena, não era servir como passagem para a língua portuguesa, mas sim pensar o interior do universo cultural indígena. Mindlin (2004) conclui com base em Monserrat (1994), que, ao invés dos linguístas do SIL que monopolizavam a técnica da escrita das línguas indígenas, “o domínio, o conhecimento e o sentimento da língua tem que pertencer ao povo que a fala” (Mindlin, 2004, p.110).

Coelho dos Santos (1974) criticava firmemente a Funai como continuadora da prática do SPI, mantendo escolas nos postos com ensino e estrutura igual às da zona rural, com resultados nulos para os índios e que reforçavam ainda mais sua submissão. Defendia que não se tomasse apenas a educação como fator de mudança na relação do índio com a sociedade nacional. Apesar de manter a defesa do ensino bilíngüe, já em prática em outros países sul-americanos, observava que ele por si só não era suficiente, porque a educação não podia resolver questões de falta de clareza do indigenismo oficial. Coelho dos Santos (1974) voltou seu foco para esse ponto, propondo que as ações em educação deviam mudar a partir da definição do lugar do índio na sociedade brasileira, de modo que não constituíssem mais uma casta inferior ou uma segunda categoria de brasileiros¹¹².

3.4.3. Ações educativas da Funai entre os Ticuna

Em seus estudos sobre os Ticuna Cardoso de Oliveira (1978) revelou que um dos motivos que explicava a concentração desse povo nas margens do Solimões, na primeira metade do século XX, era a forte atração que as escolas exerciam sobre as famílias indígenas. A necessidade de falar o português e saber fazer contas era apontada como prática

---

¹¹¹ No final da década de 90, o *Summer* depois chamado Associação Internacional de Linguística – SIL, ainda buscava manter-se presente nos contextos de trabalho com educação indígena dissimulando sua verdadeira missão evangelizadora com a aparência de trabalho lingüístico. Seu real interesse pela educação é que sirva de instrumento de tradução da bíblia, e ao acenar com acesso ao letramento e melhores condições de saúde, os missionários do SIL trocam esses benefícios por religião. Apresentando-se como prestadores de serviços assistenciais buscam um meio de permanecerem entre os índios e evangelizá-los, esforçando-se por formar pastores entre os indígenas. Seu trabalho não é, portanto de educação, mas de proselitismo religioso contrariando o princípio da educação laica, da defesa da cultura indígena previstas na Constituição Federal. Como afirma GRUPIONI (1999) a formação de professores bilíngües é responsabilidade do estado para atender aos interesses dos povos indígenas; como agravante, cita que o material utilizado pelo SIL é de total desconhecimento até pelo MEC.

¹¹² COELHO DOS SANTOS (1974) criticava a falta de material didático adequado, como também a prática dos funcionários do Posto da Funai que mantinham a mesma exploração do índio que a sociedade do entorno, usavam a mão de obra indígena e os recursos naturais, auferindo ganhos para o posto e não para os índios. Citava inclusive a criação de vilas habitacionais que favoreciam essa exploração porque nelas os índios estavam impossibilitados de terem sua criação e roça.

imprescindível a quem não quisesse ser enganado nas transações comerciais nas cidades. “Aqui é melhor do que no igarapé porque tem escola” era a frase que o pesquisador citava como a mais recorrente entre os que se mudavam para aldeias ribeirinhas. (Cardoso de Oliveira, 1978, p.212)

A escolarização, colocada como instrumento que permitia ao índio efetivar o trânsito entre a sociedade indígena e a nacional, coadunava-se com as perspectivas apontadas na época, por esse mesmo autor, da inserção dos Ticuna como parte do campesinato. Dentro desse contexto, tornava-se óbvio que a escola indígena ensinasse língua portuguesa e que um dos seus objetivos fosse o ensino de práticas agrícolas comuns aos sertanejos.

Leite (1994), referindo-se à década de 70, assinala o crescimento das aldeias e do processo de urbanização, o reforço das vantagens da moradia próxima às escolas como meio dos Ticuna alcançarem o universo simbólico da língua portuguesa. Daí as comunidades terem se mobilizado para a construção de escolas, a disponibilização de material construtivo, a busca de professores, a compra de cadernos e livros para as crianças motivando-as para o estudo, e mesmo terem recorrido a quem estava nas séries mais adiantadas para lecionar para as séries iniciais.

Porém, a força simbólica da escola como instrumento de acesso a relações mais equilibradas com a sociedade regional era inviabilizada pela inconstância e precariedade da educação oferecida. As experiências educativas não atendiam as expectativas dos índios que pouco aprendiam de língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais ou sobre a organização da sociedade nacional, que lhes permitisse dialogar num nível de menor desigualdade.

Coelho dos Santos (1974) aprofundava suas reflexões sobre a situação dos povos indígenas que em meados da década de 70 ainda eram tutelados pela Funai, e questionava os objetivos e função dessa escolarização para os povos indígenas, defendendo a necessidade de buscar uma solução através da transferência das escolas e da educação dos povos indígenas para o âmbito do Ministério da Educação. Considerava que tanto o MEC quanto as universidades poderiam desenvolver pesquisas sobre a problemática indígena que ampliariam o repertório de conhecimentos sobre esses povos, reconceituando a sociedade indígena junto à sociedade nacional, promovendo o desaparecimento de estereótipos nos

livros didáticos e meios de comunicação. Afirmava inclusive que: “[...] o MEC facilmente poderá criar um corpo técnico especializado em educação bilíngüe”¹¹³ (Coelho dos Santos, 1974, p.81).

A leitura do “Informativo Funai N° 13” de março de 1975 reforça a percepção da frágil atuação do órgão indigenista na oferta de educação aos povos indígenas do Alto Solimões naquele ano contavam-se 11 escolas na área, mas nenhuma mantida pelo órgão indigenista. A partir de uma visão absolutamente integracionista e de profundo desconhecimento e desvalorização da cultura indígena, o informativo afirmava que as crianças “nem sequer falam português” (p. 68) e chegam a freqüentar a escola por mais de um ano sem aprenderem a língua nacional. E prossegue: “Foi constatado que desde pequenas aprendem a falar a “gíria” (língua da tribo) e só por volta dos dez anos, forçados pela situação de contato, começam a aprender o português” (p. 68).

Não deixa de ser reveladora a leitura desse informativo pela negação da transmissão da cultura ticuna, fundamentalmente realizada através do domínio da língua materna pelas novas gerações. A Funai, expressando as concepções dominantes na época, demonstrava que caberia aos pais deixar de ensinar a língua indígena a seus filhos, facilitando assim sua integração à sociedade e cultura envolvente. É possível detectar, além da recriminação aos pais, a desconsideração pela língua indígena tratada como “gíria”, ou seja, algo sem o status de língua dotada de estrutura, gramática e literatura.

Observa-se ainda no texto, a falta de conhecimento e consideração para com as dificuldades próprias de quem precisa aprender um segundo idioma, no caso a língua portuguesa, apenas para fins de contato. É possível notar, por outro lado, que as famílias insistiam em manter viva a língua, apesar da ação contínua por parte dos não-índios e do órgão indigenista. O Informativo explicava que os meninos iniciavam esse aprendizado porque eram obrigados a ir comercializar na cidade, onde a dificuldade de comunicação permitia que fossem constantemente enganados; já as meninas, por saírem bem menos das aldeias “preferem manter o uso da ‘gíria’” (p. 68).

---

¹¹³ Infelizmente, até o presente o MEC não criou corpo técnico próprio especializado em educação escolar indígena, continua contratando assessores por produto e tempo determinado o que impede a constituição de uma verdadeira equipe, a continuidade dos trabalhos e o acúmulo das experiências.

Em sua conclusão o texto aponta que a Funai iria selecionar indígenas que já sabiam ler e escrever português, muitos deles por terem servido o exército no Comando de Fronteira, para serem monitores educacionais bilíngües, partindo da alfabetização na língua indígena e usando-a como língua de instrução. Isso não significava uma atitude de respeito e valorização de suas línguas, mas apenas de uma transição para chegar ao português, quando então a língua materna seria abandonada.

Uma ligeira mudança na orientação integracionista do órgão indigenista federal é destacada no relatório sobre a escolarização no Alto Solimões datado de 1979, de autoria da lingüista Ruth Wallace de Garcia Paula e da Programadora Educacional Lydia Gomes Dias Pinheiro, publicado pela Revista de Atualidade Indígena da Funai. Diante de um quadro de inexistência de qualquer unidade escolar construída ou mantida pela Fundação, Paula e Pinheiro registravam a necessidade de pelo menos mais 40 salas de aula e a contratação de 40 professores, apenas considerando as aldeias Vendaval, Feijoal, Umariáçu, Campo Alegre, *Vui-Uata-In* e Betânia¹¹⁴.

As técnicas da Funai tomavam por fundamento as orientações da Unesco - *The Use of Vernacular Languages in Education* - que propunham que: “é através de sua língua materna que todo ser humano primeiro aprende a formular e expressar suas idéias sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive” (Unesco, 1953, p. 47), considerando, ser mais fácil para as crianças se alfabetizarem com a língua que falam e da qual entendem todos os significados. Nessa concepção a língua indígena deixava de ser utilizada apenas como instrumento de transição para a aquisição da língua portuguesa. As autoras defendiam o uso da língua indígena como a única possibilidade de plena expressão da própria cultura, pois segundo elas: “É através da língua materna que ela poderá absorver o seu meio cultural. A língua tem assim papel preponderante na moldagem dos primeiros conceitos adquiridos por uma criança” (Paula e Pinheiro, 1979, p. 59).

---

¹¹⁴ É importante frisar que a Funai nunca havia realizado qualquer curso ou contratação de monitores bilíngües entre os povos indígenas do Alto Solimões, que aprendiam sozinhos, pelo trabalho junto aos professores não indígenas contratados pelas prefeituras ou nos cursos que eram ministrados pelas entidades da sociedade civil. A primeira contratação de monitores bilíngües ticunas pela Funai ocorreu em 1986.

Essas autoras recomendavam ainda, que o ensino da língua se estendesse ao máximo possível na educação, pela dificuldade inerente aos falantes nativos de uma língua de expressar conceitos que não sejam de sua cultura, assim como as suas limitações em expressar conceitos da cultura não-indígena utilizando-se da própria língua. Consideravam também, que a proposição de ensino bilíngüe deveria considerar a diversidade de situações de contato, o grau de bilingüismo e a opinião da comunidade relativa à educação e ao ensino de línguas.

As funcionárias da Funai, em suas visitas às aldeias de São Leopoldo e Santo Antonio no município de Benjamim Constant, registraram o encontro com professores indígenas altamente interessados em alfabetizar, também, em língua materna, pois até então só o faziam em língua portuguesa. Afirmavam terem sido esses professores que propuseram o curso para monitores bilíngües e que apresentaram exercícios de alfabetização em língua ticuna elaborados por alguns deles.

É significativo que a defesa do ensino da língua indígena por Paula e Pinheiro (1979) não tenha se concretizado na utilização do material já produzido pelos próprios professores indígenas num grande esforço de autoria e valorização da língua ticuna. Porém, alegando a falta de lingüistas não vinculados às missões, as técnicas do órgão indigenista recorreram a uma adaptação do material feito no Peru pelo SIL ao planejarem um curso para monitores bilíngües em Benjamim Constant, formação essa que não se realizou por falta de recursos da Fundação. Apesar da fragilidade do órgão indigenista e da ação restrita das missões, a busca por escolaridade crescia constantemente entre os indígenas.

Oliveira Filho et alli (1982) citam como exemplo a participação de alguns indígenas nos cursos para professores leigos rurais ministrados pelo Projeto Rondon e *Campus Avançado* do Alto Solimões da PUC/RS a partir de 1974. Para os Ticuna, o curso era difícil e pouco proveitoso, embora se empenhassem em entender a língua portuguesa, acompanhar conteúdos, conceitos e programas que não lhes diziam respeito. Os formadores não se preocupavam de oferecer práticas didáticas nem de avaliação diferenciadas aos indígenas, não só dificultando o aprendizado como os inibindo diante da classe, fortalecendo a rejeição da identidade indígena que passava a ser escondida diante dos colegas e professores.

Somente em 1978 iniciou-se o Plano de Educação com levantamento das necessidades de recursos materiais e humanos efetuado pela divisão da Funai denominada Coordenação da Amazônia¹¹⁵ - Coama -, firmando-se um convênio entre o órgão federal, o CAAS da PUC/RS e a prefeitura de Benjamim Constant para projetar, construir e equipar escolas, além de oferecer assistência pedagógica. A partir desse convênio foram erguidas as primeiras cinco escolas da Funai, todas no município de Benjamim Constant (que na época incluía Tabatinga), contemplando as aldeias de São Leopoldo, Tacana, Santo Antonio, Porto Cordeirinho e Bom Intento e atendendo 217 alunos de cinco a trinta anos. Essas escolas foram construídas de madeira, elevadas e com meias paredes para favorecer o arejamento e a luminosidade. O Plano também previa que os “monitores” indígenas seriam remunerados através de convênios com as prefeituras e preparados nos cursos do *Campus Avançado*.

A escolha de Benjamim Constant para sediar as escolas e o curso de formação de monitores pode ser explicada pelo apoio da Secretaria de Educação, por sua localização geográfica, mas principalmente, pela infra-estrutura e atividades educativas já oferecidas pelo do CAAS da PUC/RS como parte do Projeto Rondon.

A opção de oferecer alguma escolarização aos indígenas que atuavam como professores nas escolas das aldeias decorria também da carência de professores não-indígenas, ainda que leigos, para suprir a demanda das escolas nas áreas indígenas. Diante dessa situação foi criado o Curso de Nivelamento, conforme citado anteriormente, para selecionar monitores ticunas para posterior capacitação. Paula e Pinheiro (1979) revelavam que era grande a procura e a frequência por parte dos indígenas, inclusive os já professores ticunas de Feijoal, Belém do Solimões, Umariçu, Vendaval, Campo Alegre, Betânia e Nova Itália, aldeias dos municípios de São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Amaturá, respectivamente, que ainda não estavam incluídos no Plano de Educação. A conclusão desse curso foi muito valorizada pelos Ticuna que dele participaram, os diplomas obtidos são até hoje citados nos seus históricos de escolarização.

---

¹¹⁵ A Coama era chefiada pelo General Demócrito um dos responsáveis pelo massacre dos Waimi-Atroari na década de 70.

Entretanto, o modelo dessas escolas oferecidas pelo órgão indigenista ainda mantinha-se desvinculado da realidade cultural dos índios, não contribuindo para atender seus problemas cotidianos, mas favorecendo em muito o processo de aculturação e negação da identidade étnica. As escolas organizadas pela Funai não tinham programas e material didático específico, os professores (não-índios) não tinham orientação e o pagamento era irregular, levando, freqüentemente, ao abandono do trabalho e desativação das escolas.

Além disso, as grandes distâncias de muitas das aldeias, aliada ao pequeno número e constante ausência desses professores chamados de “civilizados”, acabava por deixar nas mãos dos auxiliares indígenas toda a responsabilidade pelas escolas e alunos. Preocupados em seguir as orientações dos professores vindos da cidade, estes obrigavam o uso da língua portuguesa, chegando mesmo a aplicar os mesmos castigos que os não-índios utilizavam, entre eles, a palmatória.

Quando havia ensino bilíngüe usava-se o material feito para os Ticuna do Peru¹¹⁶ pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), opção justificada por Paula e Pinheiro (1979) diante da facilidade de entendimento na leitura dos textos e do interesse em utilizá-los. Oliveira Filho et alli (1982) contestam a adaptabilidade do material elaborado pelo SIL apontando diferenças nas grafias e emprego de palavras entre os ticunas peruanos e brasileiros.

Entretanto esses últimos autores afirmam que, apesar de seguir exatamente o mesmo padrão do material do SIL para indígenas peruanos, o grande entrave para o ensino bilíngüe era a falta de continuidade dos demais livros, porque apenas a 1ª. CARTILHA TUTU e o respectivo manual do professor haviam sido publicados em 1979, sem que houvesse orientação e acompanhamento no uso do material. A cartilha continha apenas 24 palavras na língua e não adaptadas ao idioma ticuna falado no Brasil.

---

¹¹⁶ Conforme apresentado em páginas anteriores.

Figura 14 – Guia de ensino da Cartilha Tutu, lição 18 a 20
Fonte: Ministério do Interior, 1979

Em cada comunidade a escola seguia métodos e utilizava recursos muito diferentes, quase sempre adaptações das escolas para não-índios. As condições de trabalho também eram diversas, havia escolas nas aldeias de Feijoal, Belém do Solimões e Nova Itália que foram construídas pela Prelazia do Alto Solimões e os professores eram pagos por convênios com a Secretaria Estadual de Educação. Nelas os métodos e conteúdos do ensino eram os mesmos das escolas rurais; também em Belém do Solimões cuja população indígena era superior numericamente à da não indígena, seguia os mesmo procedimentos das escolas rurais dos chamados “civilizados”.

Uma das cartilhas em uso nessas escolas era a “Terra verde céu azul” elaborada pelo *Campus Avançado* da PUCRS no decorrer do curso de capacitação de professores leigos rurais de Benjamim Constant e que tinha entre seus 31 alunos três Ticuna e dois Kokama. Publicada em 1977, a cartilha apresentava as letras, as sílabas e as palavras como nas cartilhas convencionais, tendo como diferencial algumas palavras de uso regional.

Figura 15 – Cartilha Terra verde céu azul, p. 48 a 51
Fonte: PUCRS, 1997

Na época, atuando como professora no Posto Indígena Vendaval em São Paulo de Olivença, Marina Kahn desenvolveu uma cartilha para uso junto aos Ticunas “a partir da compilação e adaptação das cartilhas em língua ticuna, elaboradas pelo *Summer Institute of Linguistics* do Peru” (Kahn, 1982, não publicado). Kahn cita que as razões que a levou a preparar aquele material mimeografado era a inexistência dos volumes que dessem continuidade, tal como ocorria com o material para os ticunas peruanos, à Cartilha Tutu, da Funai, e a tentativa de evitar a interrupção do processo de alfabetização.

Figura 16 – Cartilha Ticuna, p. 21 e 22
Fonte: Kahn, 1981/82

Para atender aos adultos que sabiam falar a língua portuguesa e tinham alguma noção da sua escrita, Kahn, com a colaboração de Vera Paoliello, preparou um projeto¹¹⁷ de alfabetização na língua nacional partindo do uso de palavras chaves que representavam o universo temático da comunidade de Vendaval. Nessa proposta, o trabalho se iniciava com a discussão sobre o tema selecionado para que os significados das palavras fossem mais bem entendidos. Dentro da orientação freireana, Kahn partia do princípio que a discussão favorecia a conscientização dos problemas que os Ticuna enfrentam no contato com a sociedade nacional. Por ser um trabalho experimental, ela previa que a conclusão do material se daria após seu uso nas demais aldeias; Kahn projetava também a possibilidade da produção de textos pelos próprios indígenas favorecendo a difusão dos conhecimentos e da situação atual dos Ticuna, de modo que seu uso nas escolas estimulasse a identidade étnica e a recuperação da autonomia enquanto povo indígena.

3.5. AS AÇÕES EDUCATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL

Desde 1981 diferentes instituições públicas, religiosas e da sociedade civil atuavam na área da educação no Alto Solimões: o Movimento de Educação de Base (MEB) trabalhava com alfabetização de adultos em Vendaval, São Domingos e Campo Alegre; em São Paulo de Olivença tinha sido firmado convênio do MEC e Prelazia do Alto Solimões para formação de monitores. Havia ainda professores que tinham estudado com missionários batistas e lecionavam por conta própria em Campo Alegre. As parcerias incluíam também prefeituras municipais e Funai, e *Campus Avançado*.

Essa diversidade de atores gerava uma multiplicidade de métodos e cartilhas ficando o uso a critério do professor¹¹⁸; dentre elas a “Tutu” (em língua ticuna produzida pela Funai sob a orientação do SIL), “Cartilha para a escola de Vendaval” elaborada por Kahn em língua ticuna, além da “Cartilha Abelhinha” e a cartilha “O Camponês” utilizada com pelo MEB. Esta última foi proposta durante uma rápida capacitação que seguiu os moldes dos

---

¹¹⁷ O **Projeto para a Aldeia Vendaval** era parte de um projeto maior enviado em 1981 à Oxfam - *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de Oxford de Combate à Fome), cujos recursos somente foram liberados em 1983, conforme Oliveira Filho, et alli. 1982, p.21-31.

¹¹⁸ Numa mesma escola como a de Vendaval, o então monitor bilíngüe Reinaldo Otaviano do Carmo adotava numa das turmas o material bilíngüe, nas demais turmas Kahn usava o material preparado especificamente para Vendaval, e na classe de alfabetização de adultos, por orientação do MEB, recorria-se à cartilha “Abelhinha”.

trabalhos com professores leigos rurais e que, por sua inadequação e falta de acompanhamento, resultou numa formação frágil que se refletia na dificuldade dos professores e reprovações dos alunos. A organização das escolas também era diversificada: havia escolas mistas onde estudavam crianças ticunas e brancas tanto nas aldeias como fora delas, escolas só para alunos ticunas, professores indígenas ou não, sendo que estes alfabetizam apenas em português, e professores indígenas que lecionam em português e/ou ticuna.

Atuando junto com a Prelazia, a organização não-governamental Operação Anchieta (Opan)¹¹⁹ iniciou em 1980 um projeto de educação abrangendo todos os municípios do Alto Solimões, o que na época representava uma população ticuna de aproximadamente 20.000 pessoas distribuídas em 51 aldeias em terra não demarcada. Sendo a atuação da Prelazia voltada aos não-índios, a equipe da Opan buscou direcionar sua ação para os indígenas, aliando-se à equipe¹²⁰ vinculada ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) que desenvolvia pesquisas na área (Emiri e Monserrat, 1989).

Essa equipe elaborou o projeto “Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada”¹²¹ que se apresentava como uma proposta na contramão das práticas correntes definidas pelos pesquisadores como de “forte efeito desintegrador e aculturativo” pelo seu caráter etnocêntrico, cumprindo função burocrática e não educacional e, configurando-se assim, “numa pálida e estereotipada reprodução da escola tradicional” (Oliveira Filho, Gruber et al 1982, p.20). Segundo os autores, conhecedores da história e características sociais e culturais do povo Ticuna, a escola para esse povo deveria atender a duas particularidades básicas:

---

¹¹⁹ A atual Operação Amazônia Nativa, iniciou sua atuação no oeste amazônico atendendo principalmente os povos indígenas do Vale do Javari, muitos deles até hoje isolados, que eram pressionados pela Companhia Petróleo Brasileiro S/A, na época realizando prospecções na região. Desde 1977 Silvio Cavuscens atuava como voluntário, passando em 81 a assumir a Pastoral Indigenista da Prelazia do Alto Solimões, à qual se integrou em 84, Dílson Raspkiewicz.

¹²⁰ O que era chamado de equipe do Museu Nacional na época era o conjunto de pessoas que se envolveram num trabalho de educação que valorizava a cultura e a participação do povo ticuna na definição dos rumos de sua escola. Participavam: Maria Jussara Gomes Gruber que já havia atuado com a equipe do *Campus* Avançado PUCRS, Marina Kahn professora da Funai e Vera Maria Navarro Paoliello que atuaram em Vendaval, além de João Pacheco de Oliveira Filho antropólogo do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), conforme Oliveira Filho et al, 1982. Em diversos projetos integraram-se à equipe a linguísta Marília Facó Soares do MN/UFRJ e Silvio Cavuscens do Cimi/Opan. Ao longo dos diversos projetos e ações desenvolvidas por essas pessoas, outras funções e vínculos institucionais foram criados e modificados que não serão aqui detalhados, sem com isso deixar de valorizar o mérito de cada participante.

¹²¹ O Projeto **Os índios ticuna como agentes de um processo de educação integrada**, foi encaminhado à Fundação Pró-Memória, destinado ao Programa de Interação entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país, SEC/MEC em 1982.

1. visão de escola que não seja um quisto social dentro da aldeia, mas algo integrado aos problemas vivenciados pelo grupo indígena e que o conhecimento nela veiculado correspondam às suas necessidades
2. necessidade de participação efetiva da comunidade, programação específica que respeite a cultura e preserve a etnia base possível para a integração adequada dos indígenas como cidadãos (sem traumas e geradoras de desequilíbrios psico-sociais)

Em função dessas intensas discussões e das dificuldades para contratação de professores ticunas pelas prefeituras, os próprios professores ticunas da região (exceção aos municípios de Santo Antônio do Içá, Tonantins e Amaturá) decidiram pela criação de um “Curso de Capacitação *Magiüta*” que aconteceu em dezembro de 1983 na aldeia Água Limpa no igarapé Tacana contando 10 alunos e amplo apoio da comunidade¹²². Os Ticuna buscavam substituir os professores não-índios na certeza de que assim poderiam se assegurar do poder de decidir sobre a formação que pretendiam dar aos jovens, definindo o modo como melhor podiam se relacionar com os regionais.

Para além dos cursos, os Ticuna identificavam a necessidade de terem livros na língua materna para que a escola pudesse fortalecer a própria cultura. Esse desejo, estimulado pelo trabalho de alfabetização em língua ticuna desenvolvido por Marina Kahn em Vendaval orientou a produção, em 1983, do livro bilingue “*Torü duü’ügü* - Nosso Povo”¹²³. O objetivo era produzir um livro a partir da colaboração de muitas pessoas, onde os Ticuna se reconhecessem, bem como ao modo de vida de suas aldeias. Eles pretendiam reavivar as histórias, favorecer a lembrança de outras versões mas, acima de tudo, sua principal finalidade expressa na introdução era:

[...] ajudar a todos lembrar com mais força de como era essa terra nos tempos em que *Yo’i* e *Ipi* aqui viviam, quando o povo *Magiüta* era dono dessas matas e igarapés, antes da chegada dos brancos. Para os mais novos entenderem melhor porque têm todos a mesma língua. Porque é preciso continuar unidos como um povo só, para voltar a ser dono de suas terras. (Índios Ticuna, 1985, p.VIII)

---

¹²² Conforme OLIVEIRA FILHO, GRUBER et al. **Povos Indígenas no Brasil**/Cedi, 1983, p. 71. Esses periódicos publicados pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) até 1980 e na década de 90 pelo Instituto Socioambiental (ISA) contêm informações detalhadas dos cursos, reuniões, livros publicados assim como os embates com os órgãos que deveriam responder pelos direitos indígenas, em especial a educação escolar indígena na região.

¹²³ *Torü duü’ügü* - **Nosso Povo** foi publicado com recurso do FNDE através da Fundação Pró-Memória, apoiado pelo programa da SEF/MEC “Interação entre Educação Básica e Diferentes Contextos Culturais Existentes no País” e pela linguísta Ana Suelly Cabral. O lançamento em Brasília contou com a presença de lideranças indígenas e dos ministros da Cultura e Educação entre outras autoridades.

Os próprios Ticunas decidiram que o livro conteria apenas as histórias “de antigamente”. Esse primeiro material escrito em língua ticuna e com tradução para o português foi elaborado ao longo de vários encontros nas escolas, pátios de aldeias e casas de narradores das comunidades dos municípios de São Paulo de Olivença, Tabatinga e Benjamin Constant¹²⁴.

Ao cair da noite, nos encontros feitos nas escolas e nas casas de reunião, os velhos contavam suas histórias para um público muito amplo, de diferentes idades, homens e mulheres, todos interessados em ouvir as narrativas. Os relatos foram feitos inteiramente na língua nativa e gravados. Enquanto isso acontecia, eram distribuídos a alguns ouvintes material de desenho e pintura para que registrassem no papel os personagens e os episódios focalizados pelo narrador. (Índios Ticuna, 1985, p.VIII)

Figura 17 – Gravação de histórias para o livro *Torü duü' ügü*
Fonte: Jussara Gruber, 1983

Gruber (1984) afirma que, posteriormente os professores como Lucinda, Miguel, Reinaldo e Quintino transcreveram as gravações e fizeram diversas revisões junto aos narradores para a publicação bilíngue (ocorrida em 1985), o que os colocava numa posição de autoria e competência importantes, especialmente no contexto da discriminação regional. Os próprios Ticunas optaram por modificar a grafia de algumas palavras tal como eram escritas segundo orientação do SIL, buscando uma homogeneização da escrita a ser usada nas escolas do Brasil.

---

¹²⁴ Esse trabalho de pesquisa foi coordenado e orientado por Gruber, que na ocasião atuava como pesquisadora no projeto "Corpus Etnográfico do Alto Solimões" do Setor de Etnologia e Etnografia do MN/UFRJ com a colaboração de Paoliello e a consultoria de Oliveira Filho.

Figura 18 – Livro *Torü duû' ũgü* - Nosso Povo
Fonte: Professores Ticuna, 1985

Esse primeiro livro escrito por e para os Ticuna transformou-se em motivo de orgulho pelo registro escrito da origem do povo, valorização do modo de ser e conceber o mundo enquanto Ticuna e instrumento na escola para fortalecimento da alfabetização na própria língua. Mas também, esse feito tinha uma importância muito além da escola. Escrever o livro era se firmar enquanto povo indígena digno, dono de uma língua e cultura própria que assim se fazia reconhecida para si e diante da sociedade. Sobre ele assim declararam as lideranças Adércio Custódio (*Meta'nucü*) e Pedro Inácio Pinheiro (*Ngematiücüi*)

Dentro deste livro os Ticuna vão encontrar as histórias do tempo dos antigos, do tempo passado. Está aí a história do *Yo'i* e *Ipi*. Como eles criaram o povo *Magüta*, que foi o povo do princípio do mundo. O povo que estava aqui mesmo antes do homem branco existir.

É bom saber o que está escrito aqui para ninguém deixar de ser índio e de falar sua língua. Mesmo que aprendam a escrever em português, os Ticuna não podem esquecer sua língua, que é mais importante. E assim o pessoal poderá contar essas histórias para outros também.

A gente nunca teve um livro assim antes. Aqueles que irão estudar nele deverão acordar, deverão saber por que ele foi feito. O livro saiu porque nós estamos renascendo. Foi bom porque foi feito por nós mesmos.

Hoje os bisnetos, os novos, vão ver que os Ticuna têm razão de existir, porque neste livro aparece onde está a terra imemorial, o local sagrado, o local da nossa origem. Onde Ticuna nasceu aí ele tem de ficar. O livro vai ser bom pra gente lembrar, pra gente lutar pra ser dono de novo da terra.

Nas palavras desses capitães, por mim grifadas, estão contidas as linhas ou princípios que os Ticuna escolheram em sua luta pela escola: marcam a profunda ligação do movimento pela educação e a luta pela terra, e que a primeira deveria servir para favorecer a conquista da terra demarcada e para sua proteção como lugar sagrado de origem e possibilidade de vida. Assinalam também a extrema importância dada ao ensino da língua materna, seu valor como marca da identidade indígena, apesar da necessidade de se aprender a língua nacional; diferente da escola bilíngüe da Funai, não se tratava mais do uso da língua indígena como transição para o domínio da língua portuguesa.

Outro ponto que nortearia a luta dos Ticuna era a produção de livros didáticos pelos próprios professores sempre junto aos velhos e demais membros da comunidade, e a certeza de que, sem seus professores e seus materiais a escola jamais serviria aos interesses do povo Ticuna. Foram essas proposições inovadoras que os professores ticunas levaram, posteriormente, aos encontros regionais e nacionais e que marcaram o rumo das lutas da educação escolar indígena nas décadas seguintes.

Partindo desses objetivos os professores e caciques planejaram a elaboração de uma cartilha em língua ticuna que atendesse a necessidade e realidade dos Ticuna brasileiros, organizando um curso para favorecer o uso desse recurso didático. Consideraram os estudos da Cartilha Tutu, a proposta de cartilha escrita em língua ticuna por frei Arsênio Sampalmieri de Belém do Solimões e aquela elaborada por Marina Kahn em Vendaval, além dos trabalhos dos professores indígenas Reinaldo Otaviano do Carmo, Quintino Emílio Marques, Fidelis Antônio José, Francisco Otaviano do Carmo e Nino Fernandes¹²⁵, chegando-se a uma versão que foi entregue a outros professores para aprimoramento e adequações da grafia. A correção final se deu em São Paulo de Olivença em junho de 1984 juntando à equipe membros da Opan, padre Nailson e a lingüista Marília Facó Soares. Segundo Emiri e Monserrat (1989), a cartilha foi publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas em 1985 contendo muitos erros, o que exigiu a elaboração de errata e inclusão da introdução suprimida na edição da Secretaria.

---

¹²⁵ As ilustrações de todas as lições foram feitas pelo jovem ticuna Henrique Emílio Felix Marques.

Figura 19 – Capa e lição da página 41 da 1ª. Cartilha Ticuna
Fonte: Nailson. I; Cavuscens. S., 1985

Com o objetivo maior de “apresentar métodos e práticas que se contraponham aos programas de ensino até então implantados na área Ticuna”, “orientar sobre a utilização dos materiais confeccionados pelos professores, ou seja, a cartilha e o livro de mitos” e “criar condições para que os índios sejam os agentes de sua própria cultura”, produzindo novos materiais para as escolas e comunidades, as equipes da Opan e do MN/UFRJ¹²⁶ com a coordenação de Gruber¹²⁷, organizaram diversos cursos atendendo aos indígenas que atuavam como professores nos municípios de Benjamim Constant, Tabatinga e São Paulo de Olivença.

Muitos desses encontros tinham por objetivo também a aplicação do livro “Nosso Povo” e da “Cartilha Ticuna”. No Projeto *Torü duü' ügü*¹²⁸ para formação de professores ticunas (1985) Kahn por sua experiência na aldeia Vendaval desenvolvia os trabalhos iniciais de uso da cartilha, e Soares (MN/UFRJ) encarregava-se dos exercícios de fixação e das discussões sobre o modo de grafar as palavras, a questão da tonalidade da língua ticuna, entre outros temas.

¹²⁶ Os membros das equipes faziam parte do Grupo de Estudo instituído pela Funai através da portaria 1692/84 PRES.

¹²⁷ GRUBER. Jussara Gomes (coord.). **Projeto Educação Ticuna – A Formação do Professor Índio** (1985). Texto datilografado. Acervo Jussara Gruber.

¹²⁸ **Projeto Torü duü' ügü – a formação do professor ticuna** (1985), contava com apoio do Ministério da Cultura, FNDE, Seduc/AM, Prelazia do Alto Solimões e Funai. Era coordenado por Jussara Gruber com participação de Dilson Raspkiewicz, Silvio Cavuscens, Arlindo Leite e Nadir de Oliveira, pela Opan, Marina Kahn pela Funai, além da consultoria de Oliveira Filho e Paoliello do MN/UFRJ e Ana Suelly Cabral pelo Ministério da Cultura. Texto datilografado. Acervo Jussara Gruber.

A cartilha foi novamente revista, foram planejadas atividades práticas para cada lição, elaborado um manual para os professores contendo exercícios e planos de aula. Para o livro “Nosso Povo” foram propostas formas de utilizá-lo tanto para o estudo da língua ticuna, como da portuguesa e, para além da escola, em discussões sobre a valorização da cultura, da terra, da identidade étnica e fortalecimento do povo ticuna.

Ainda em 1986 foi organizado o primeiro curso de formação - *Torü duü' ügü* - que atendeu 22 professores e segundo seus depoimentos foi “um curso feito para os Ticuna”, “de acordo com nossos costumes”. Sob a coordenação de Gruber foram ministradas aulas de História tratando da ocupação do território do Alto Solimões pelos não-índios, aulas de gramática da língua Ticuna com Frei Arsênio, realizadas orientações didáticas para aplicação dos materiais específicos e aplicados exercícios de língua portuguesa.

Figura 20 - Curso em Bom Caminho
Fonte: Jussara Gruber, 1986

Durante os cursos Gruber iniciou a coleta de dados para outro livro solicitado pelos professores e que deveria servir para as crianças menores como preparação para a alfabetização, mas não que fossem aqueles exercícios de coordenação motora como os apresentados nos livros que chegavam das grandes capitais. Para preparar o material, as crianças foram sendo observadas em suas atividades de desenho e versões de exercícios

foram criadas e testadas. “*Ngi’ã Tanaüthchicünaagü: um Manual da Escrita*”¹²⁹ foi publicado em 1992, sua introdução estimula os professores a utilizarem o material como uma referência na criação e adaptação de outras atividades e histórias, partindo das próprias reflexões e experiências¹³⁰.

A idéia básica do manual era oferecer aos alunos a possibilidade de exercitarem sua expressão gráfica através do estímulo à realização de desenhos espontâneos e da representação de um rico acervo de linhas e figuras geométricas presentes em vários itens da cultura material Ticuna. Gradativamente entravam em contato visual com a escrita, a partir dos nomes dos padrões ornamentais, dos objetos do uso cotidiano, dos animais, das plantas e de outros elementos familiares às crianças. Uma segunda parte do manual apresentava um conjunto de exercícios caligráficos. (Gruber, 1992, p3).

Figura 21 – *Ngi’ã Tanaüthchicünaagü: um Manual da Escrita*, capa e lição da página 87
Fonte: Magüta/MEC/Seneb, 1992

O Projeto “Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada” e o “Plano para área de educação”¹³¹ retomavam a necessidade de continuação dos cursos de formação, da elaboração de materiais didáticos específicos e acompanhamento do trabalho

¹²⁹ Conforme consta na contra capa do livro *Ngi’ã Tanaüthchicünaagü* significa “vamos desenhar/ escrever”.

¹³⁰ Posteriormente, durante o curso de Magistério, sob a coordenação de Gruber, os professores indígenas organizaram o **Livro do Professor**, publicado em 1997, contendo sugestões de atividades para o uso do Manual de Escrita.

¹³¹ O Projeto **Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada** foi elaborado por Gruber e enviado ao Ministério da Cultura em 1986. O **Plano de Trabalho para Área de Educação – Índios Ticuna** foi encaminhado por Gruber ao chefe da Divisão de Educação da Funai de Brasília em 1985, relativo à programação para 1986. Datilografados. Acervo Jussara Gruber

nas aldeias, favorecendo a aplicação das orientações e recursos disponibilizados nos cursos. O que se tornava claro é que os cursos de curta duração eram sempre insuficientes diante da ampliação do número de professores indígenas e da crescente expectativa destes em preparar-se melhor, assumir com maior segurança a docência.

Leite (1994) apontava que durante os cursos os professores faziam boa avaliação da Cartilha Ticuna porque com ela as crianças aprendiam a ler e escrever mais facilmente do que quando alfabetizavam em língua portuguesa; diziam que entendiam o que estavam lendo, assim como se sentiam mais seguros porque dominavam os conteúdos, permitindo-lhes avançar no domínio da língua indígena escrita. Expressavam também a necessidade de um material que desse continuidade à cartilha e contivesse textos para os alunos já alfabetizados.

Durante o encontro de professores de 1987 teve início a criação de um material pós-cartilha com a participação de 77 professores de diversas aldeias. Eles propunham textos de leitura tendo por base o mundo ticuna, seus ambientes e atores em oposição aos livros enviados pelas prefeituras e que falavam de um universo estranho às crianças, o que dificultava muito a compreensão do sentido das palavras. Os professores decidiram pela elaboração de um livro na língua indígena, mas que tivesse tradução para o português, favorecendo o domínio das duas línguas; consideravam que, sabendo-se o significado das histórias na língua indígena, ficava mais fácil entender o que estava escrito em português. Sugeriram os temas e ilustrações que falavam dos animais e plantas da floresta, da roça, dos afazeres das famílias e dos próprios professores.

No final de 1987 houve novo curso com 109 professores de 49 comunidades no qual todos os textos produzidos anteriormente foram apresentados, selecionados e ordenados por grau de dificuldade resultando em dois livros com proposta de uso aberta, conforme as necessidades dos alunos e os avanços na aprendizagem.

Cinco professores, além da lingüista, atuavam como especialistas na língua ticuna orientando a correção detalhada de 35 textos em ticuna e em português, elaborando exercícios para o novo livro e plano de aulas para o livro anterior. Com a lingüista os professores elaboraram regras básicas da gramática ticuna, respeitando as intervenções dos próprios falantes e contemplando as variações lingüísticas do idioma ticuna. Por fim, os

professores ilustraram o livro de leitura “*Popera I Ugütaeruü Magütagawa*” e o caderno de exercícios “*Popera I Ugütaeruü Magütagawa Aru Puracü*” publicados em 1988 (a, b) com recursos da Prelazia do Alto Solimões.

Figura 22 – Livro de Leitura *Popera I Ugütaeruü Magütagawa*, capa e lição da página 32
Fonte: OGPTB, 1988

Figura 23 - Caderno de exercícios “*Popera I Ugütaeruü Magütagawa Aru Puracü*”, p. 56 e 57
Fonte: OGPTB, 1988

Conforme aponta Leite (1994) a importância dos detalhes sobre a produção desses livros revela o significado da escola e da educação para o povo Ticuna, a clareza que seus professores tinham da urgência da produção de um material que valorizasse o seu ambiente e modo de vida. Outro aspecto que Leite (1994) destaca é o trabalho coletivo, a ajuda

mútua, a persistência e dedicação, já que poucos dominavam plenamente a escrita em ticuna e, menos ainda, em português. O apoio também vinha das comunidades, transportando e acolhendo os professores e assessores e estimulando-os ao trabalho.

Por outro lado, esse movimento ampliou a percepção, pelos professores, da necessidade de se mobilizarem para avançar na capacitação para o magistério e especialização em cursos especiais sobre a língua ticuna. Os Ticuna pretendiam que, aqueles que sabiam mais a língua (Reinaldo, Quintino, Miguel, entre outros), se habilitassem para ensinar os demais. Para Leite (1994) os professores estavam criando a escola Ticuna,

[...] uma escola, sim com sua origem formal nitidamente não indígena, mas exibindo agora a marca inconfundível do perfil Ticuna: uma escola onde se falava Ticuna, onde se estudava e se preservava a língua Ticuna, onde se estudava assuntos relativos ao mundo Ticuna, onde as avaliações eram feitas à moda Ticuna, onde a comunidade Ticuna dizia sua palavra, onde Ticuna formava Ticuna, onde se estabeleciam relações com a sociedade envolvente de forma a garantir os interesses Ticuna, onde – e sobretudo – as decisões eram tomada pelos Ticunas. (Leite, 1994, p.135)

Emiri e Monserrat (1989) observam que em poucos anos os professores ticunas cresceram em capacidade de organização, produziram materiais para suas escolas, o que exigiu crescente domínio da língua escrita tanto em ticuna como em português. Apontam que o uso dos materiais não se restringia à escola, sendo procurado também por adultos, demonstrando o grande alcance do trabalho dos que participaram dessa experiência de autoria coletiva.

Nesse processo, os Ticuna tiveram de enfrentar os obstáculos impostos pelas prefeituras e pelo próprio órgão indigenista que ainda detinha a tutela sobre os indígenas, numa época em que não havia nenhuma legislação que os beneficiasse. Esses embates favoreceram a percepção dos professores da necessidade cada vez maior de assumirem, eles próprios, a condução de suas necessidades de materiais, formação, sua autonomia.

É significativo que, embora houvesse tantos indígenas atuando como professores e que já houvesse materiais bilíngues, ainda não havia nenhum deles atuando como monitores no quadro de funcionários da Funai. Na Informação Funai No. 61/SE/86 a própria programadora educacional do órgão indigenista em Manaus cobrava de seu superintendente a contratação de 76 professores, justificando que assim se resolveria o

problema do atraso e falta de pagamento dos professores indígenas que até então recebiam por meio de convênios daquela Fundação com as prefeituras.

O trabalho de produção do livro “*Torü duũ’ ũgü - Nosso Povo*”, “*Ngî’ã Tanaüthiciünaagü: um Manual da Escrita*” e o “*Popera I Ugütaeruü Magutagawa - Textos na língua ticuna*” (OGPTB, 1988a), favoreceu a realização de muitos encontros nas comunidades que, nessa época, também estavam sendo mobilizadas na luta pela delimitação de suas terras, fortalecida pela criação do Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT) na aldeia Vendaval, em 1982.

O envolvimento dos caciques na luta pela melhoria da educação com a construção de escolas, realização de cursos e contratação de professores, fortalecia o movimento dos professores ticunas. Em dezembro de 1986, 64 professores, 44 capitães (caciques) e representantes da sociedade civil, participaram de uma reunião na qual pleiteavam que a Funai contratasse mais 32 professores (completando o total de 108 que já trabalhavam nas escolas ticunas) regularizasse o pagamento, construísse escolas e distribuísse a merenda em quantidade e época adequadas. Entretanto, embora convidado, o representante da Funai não compareceu. Os presentes à reunião reforçaram a necessidade dos professores participarem dos cursos para aprenderem a utilizar os livros “*Ngî’ã Tanaüthiciünaagü: um Manual da Escrita*”, “*Torü duũ’ ũgü - Nosso Povo*” e a “*Cartilha Ticuna*”, além de planejarem fazer do Centro Magüta¹³² um local onde os vídeos, os livros e os elementos da cultura material ticuna pudessem ser expostos e divulgados.

Mas, com certeza, a decisão mais importante dessa reunião foi a de não aceitar a contratação de alguns Ticunas para trabalharem na Funai, conforme a proposta da coordenadora de educação e pelo contrário, apoiados por Pedro Inácio Pinheiro presidente da CGTT, decidiram

---

¹³² *Magüta* - Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões (CDPAS) entidade criada em 1986 para promover pesquisas sobre a história e cultura dos indígenas do Alto Solimões, especialmente os Ticuna e dar continuidade aos cursos para professores e apoio para elaboração de livros e materiais didáticos específicos, era formada por integrantes da chamada equipe do Museu Nacional e contava com um Conselho Indígena. Seus representantes estavam presentes à referida reunião em dezembro de 1986. Em 1991 foi criado o Museu *Magüta* - de especial importância para o Projeto Educação Ticuna. Os professores foram capacitados em curadoria, dinamização e administração do Museu que se tornou uma referência nacional e internacional sobre o povo Ticuna, recebendo muitos visitantes, especialmente turistas estrangeiros. Atualmente está sob a coordenação do Conselho Geral das Tribos Ticunas (CGTT) e ainda cumpre importante função.

[...] que este era o momento para fortalecermos nossa luta nos organizando e votamos contra a contratação desses professores. Resolvemos criar a OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües) que é a maneira que nós encontramos para defender a Educação Ticuna.¹³³

Nesse mesmo ano foram efetivadas as quatro primeiras demarcações de diminutas áreas para o povo Ticuna. O caminhar conjunto da luta pela terra e pela educação marcou profundamente o modo como os Ticuna concebiam sua escola: um direito, uma retomada do que lhes pertencia, dando tanto à terra, como à escola, sua própria feição. Se a terra que ocupavam desde tempos imemoriais havia sido tomada e explorada, mas começava a ser resgatada, também a escola, antes estranha, agora estava sendo apropriada e deveria servir a eles, ao seu modo de vida e ser facilitadora do convívio com a sociedade nacional.

Assim como o contato com os não-índios havia ampliado a produção de alimentos para comercialização, mas nunca chegou a alterar o processo de produção e obtenção de produtos tais como a farinha, os peixes, as frutas e artesanato vendidos para a compra de bens industrializados; também a escola, que estabelecia uma ponte com a sociedade nacional através do ensino da língua portuguesa e outros conhecimentos escolares, deveria manter e carregar consigo a língua, os conhecimentos, o modo de ensinar e de avaliar próprio do povo Ticuna.

O fortalecimento e organização interna motivados tanto na luta pela terra, como pela educação, foi acompanhado da ampliação de contatos com professores e associações indígenas de outras regiões, instâncias governamentais e não governamentais; nesse processo os professores foram apoiados, especialmente, pelos assessores das organizações da sociedade civil que atuavam entre os indígenas do Alto Solimões.

Através de diversos projetos enviados a instituições como Ministério da Educação e da Cultura¹³⁴, os professores ticunas representados pelo Centro *Magüta*, depois pela OGPTB e apoiados pela associação dos caciques (CGTT), empenharam-se muito para conseguir recursos pontuais para cursos de formação cuja demanda se expandia para atividades de supervisão escolar, realizada com muito sucesso pelos próprios professores indígenas, e

---

¹³³ **Ata da reunião de professores e capitães ticunas**, dezembro de 1986. Datilografado. Acervo Jussara Gruber.

¹³⁴ Entre eles: Projeto **Apoio à Organização dos Professores Ticunas** e Projeto **Construindo a Escola Tikuna**, ambos em convênio com Secretaria de Atividades Socioculturais do Ministério da Cultura (SEAC/Minc), no período de 1987-88. Datilografados. Acervo Jussara Gruber.

para consolidação da própria organização dos professores, fortalecendo a luta pela melhoria da qualidade das escolas indígenas. O que havia de novo eram os projetos que previam cursos de formação de longa duração, que titulassem os professores tirando-os da situação inferiorizada social e profissionalmente de professor leigo.

Os Ticuna são um povo com longa história de contato com os não-índios e que preservou, apesar disso, parcelas de seu território, parte significativa de sua forma de organizar-se socialmente e muito de sua cultura, arte e, especialmente, sua língua que é utilizada na forma escrita e oral por toda sua numerosa população. As experiências vividas junto aos diversos atores - missionários de diversas religiões, colonizadores, representantes das instâncias públicas como os militares, os funcionários dos órgãos federais, estaduais e municipais, além de pesquisadores de universidades e membros das organizações de apoio aos índios -, provocaram impactos e criaram demandas, entre elas a escola que tão forte significado tem entre os Ticuna até os dias de hoje.

As vivências dos Ticuna junto a esses diversos atores compuseram um quadro no campo da educação que, embora tenha pontos em comum com outros povos, traz marcas de um processo onde algumas características se revelam e nos ajudam a compreender as questões educacionais atuais desse povo. Podemos citar, por exemplo, a forte preocupação que demonstravam em meados dos anos 80 com a realização de cursos com terminalidade, quando, nessa época, poucas organizações os defendiam. Por terem insistido e iniciado sua formação em curso que os habilitava como professores, assumiram num espaço curto de tempo a docência e direção de suas escolas¹³⁵.

O modo de interação dos ticunas com esses atores citados, comuns a tantos povos indígenas no Brasil, suas lutas, aceitações, recusas, apropriações e transformações propiciaram a construção de uma realidade na qual alguns aspectos se destacam por permitirem a construção de uma síntese:

---

¹³⁵ Esse percurso mostra na atualidade, seus resultados: durante o seminário de apresentação dos Territórios Etnoeducacionais em Tabatinga (09 e 10/09/2010), destacava-se como a grande demanda da região a construção de escolas em função do enorme contingente de estudantes de todos os níveis. Em contraste com outras regiões do estado do Amazonas, especialmente a vizinha região do Vale do Javari, constata-se que embora ainda exista necessidade de formar mais professores, há um grande número de formados no nível magistério e superior. Destacou-se também a quantidade e diversidade de materiais escritos na língua ticuna, nunca suficientes, mas superior ao número existente em muitas outras regiões.

- Os cursos de formação de professores que lhes permitiu, em pouco tempo, assumirem suas escolas;
- A forte presença da língua indígena em todos os níveis de ensino como língua de estudo e instrução;
- A participação das comunidades nos cursos e produção de materiais;
- Produção de material didático e de literatura específicos, tanto bilíngues, como escritos na língua portuguesa e na ticuna;
- A presença da cultura indígena nos cursos, nos livros e nos conteúdos escolares
- Caracterização de uma prática docente diferenciada na relação com os alunos, no ensino e nas formas de avaliação;
- Persistência na construção da escola enquanto elemento que permite o estabelecimento de relações mais equilibradas com a sociedade regional e nacional.

Entendo que com o levantamento desses pontos torna-se possível evidenciar os fios que foram tecendo a educação escolar entre os ticunas, desde as propostas integracionistas voltadas à inserção dos índios como trabalhadores nas frentes de colonização e para as quais o aprendizado da língua portuguesa era imprescindível, até as ações dos que batalhavam junto aos índios para verem assegurados seus direitos à terra, à língua e cultura próprios atuando no sentido de fortalecer-lhes a autonomia.

A escola, os conhecimentos nela veiculados, a língua privilegiada, o currículo dos cursos de formação, a identidade étnica do docente, os materiais didáticos utilizados nas escolas sempre foram percebidos como espaços e instrumentos de poder, e como tais, apropriados pelos não-índios de diversas formas, em diferentes contextos e instituições e sob múltiplas justificativas: imoralidade dos costumes indígenas, sua incapacidade intelectual, seu atraso tecnológico, seu inevitável desaparecimento e/ou integração na sociedade nacional.

Assim como outros povos indígenas, os Ticuna do Alto Solimões foram submetidos à dominação econômica, social, política e cultural dos não-índios, desde os regionais que diretamente os explorava e discriminava, assim como missionários e representantes do Estado que buscavam moldá-los para servirem às suas finalidades. Um aspecto a ser destacado é aquele relativo ao modo como os diferentes agentes interagiram com os ticunas: alguns deles até aprenderam a língua indígena e conheciam suas práticas culturais, mas as desprezavam e/ou as utilizavam como meio para submeter e desqualificar os índios

e suas manifestações tradicionais. Seus projetos de cursos, os conteúdos destes, as práticas pedagógicas, enfim, toda a escola, tanto a destinada às crianças como aos professores, era marcada pela concepção e prática integradora e civilizadora que marcou durante séculos a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas. Nessa concepção, os ticunas não poderiam querer mais do que ser monitor bilíngue, não lhes cabia curso de formação para o magistério e, se assim fosse, deveria ser tal como o dos considerados “civilizados”, até mesmo para ser mais fácil reproduzir o modelo da escola dos não-índios.

Os Ticuna apreenderam rapidamente que a escola, seu currículo, a formação dos profissionais e os materiais didáticos eram detentores de poder e, portanto de disputa. Assim como a terra demarcada, trataram de assumir plenamente esse espaço criando a organização dos professores ticunas, elaborando e obtendo o reconhecimento oficial do curso específico de formação de professores, produzindo seus materiais didáticos com a participação dos seus sábios, exigindo a inserção da língua ticuna no currículo das escolas e assumindo a docência em todos os níveis de ensino.

Pode-se considerar que a grande mudança que os ticunas promoveram foi a de tomar os rumos da educação em suas mãos. Ainda que em meio a muitas dificuldades, acreditaram que somente eles poderiam assegurar a escola necessária a suas crianças e jovens, ao destino de seu povo. Num primeiro momento aceitaram os cursos bilíngües que os missionários ofereciam, depois acorreram para as propostas alternativas dos antropólogos, linguístas, educadores, pesquisadores e alguns raros funcionários públicos que abriam a possibilidade aos professores ticunas de estudarem para assumir a condução de suas escolas e da sua educação.

Ainda que fossem poucos os estudiosos e conhecedores da história e características sociais e culturais do povo Ticuna, estes os apoiaram na construção de propostas educacionais que convergiam para o atendimento de algumas características fundamentais: ensino na e da língua materna escrita que incluísse a participação da comunidade, considerasse os temas relevantes que estas propunham e, para tanto, fossem produzidos os materiais didáticos específicos. Se essa era a luta dos professores ticunas no Alto Solimões, foi essa experiência e proposições que levaram para as reuniões de professores indígenas da

Amazônia que, nas décadas seguintes, se consolidaram na legislação de educação escolar indígena.

Não há como não destacar essas ações dos professores e lideranças indígenas, da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, da sua assessora pedagógica Jussara Gruber, dos pesquisadores das universidades e a ação da Opan que, como outras organizações indigenistas, buscavam apoiar os índios em sua luta pelos direitos à preservação da sua terra e cultura.

3.6. O MOVIMENTO DOS PROFESSORES DO AMAZONAS, A OGPTB E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tendo ainda por base as questões de ordem legal, institucional e das políticas públicas, e as questões de ordem didática e pedagógica como guias na análise do contexto sócio-histórico da educação escolar do povo ticuna, o objetivo será apresentar o processo pelo qual as demandas por uma educação específica e de qualidade, construída ao longo de anos de luta pelos professores ticunas, extrapolam o espaço regional, alimentando e sendo alimentada pelo movimento de professores e lideranças em outras regiões do Brasil, especialmente na Amazônia.

A Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB)¹³⁶ havia sido criada em 1986 com o objetivo de desenvolver projetos e programas de educação, com destaque para a titulação de professores no nível médio e a oferta de cursos de especialização em educação indígena, incentivando os professores a produzir o material didático apropriado. Segundo seu estatuto, essas ações buscavam a valorização e respeito à língua, cultura,

---

¹³⁶ A Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB), criada em dezembro de 1986 e constituída juridicamente em 1994, atua na extensa área formada pelos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, na região do Alto Rio Solimões, Estado do Amazonas. É administrada pelos próprios professores que compõem a diretoria eleita a cada quatro anos, sua sede fica na aldeia Filadélfia, município de Benjamim Constant, onde também funciona o Centro de Formação de Professores Ticunas – *Torü Nguépataü* (Nossa Casa de Estudos).

história, práticas econômicas e sociais, valores e necessidades do povo ticuna, assegurando, ao mesmo tempo, o acesso a conhecimentos universais¹³⁷.

A articulação da OGPTB¹³⁸ com demais movimentos e associações de professores indígenas fortaleceu a Organização, assim como contribuiu com sua participação nos diversos fóruns, comissões, e seminários que foram realizados ao longo da década de 90 e início dos anos 2000, na convergência de esforços que construíram os caminhos da educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária e bilíngüe. Esse período, marcado pela intensa mobilização dos professores indígenas, pela constituição de associações indígenas e de intensa participação das organizações não governamentais de apoio aos índios, foi também o espaço de tempo no qual foram formuladas as leis, resoluções, diretrizes e referenciais para a educação escolar indígena.

Junto ao Ministério da Educação, os professores ticunas contribuíram com suas experiências bem sucedidas de formação de professores e de produção de material didático específico mas, acima de tudo, apresentaram uma reflexão acumulada sobre as políticas públicas mais amplas que precisavam ser consolidadas. Os indígenas e seus aliados concentravam seus questionamentos nos sistemas de ensino e em seus gestores. Buscar entender como essas forças interagiram na elaboração das leis e normas da educação escolar indígena (EEI) é o que será almejado a seguir.

3.6.1. Questões de ordem legal, institucional e das políticas públicas

A relevância de alguns grupos organizados da sociedade civil na formulação das políticas de educação escolar indígena vem sendo motivo de cantada conquista no Brasil das últimas décadas. Diferentes atores políticos envolvidos com a implementação da nova escola indígena - organizações não governamentais, movimentos indígenas e órgãos de Estado -, de diversas posições e perspectivas políticas, pronunciam discursos similares sobre a educação requerida. É como se as

---

¹³⁷ **Uma experiência de trabalho conjunto FIDA/PRAIA e OGPTB: a atuação da OGPTB e as políticas públicas de educação escolar indígena**, relatório final apresentado em dezembro de 2006 por Jussara Gomes Gruber e Sirlene Bendazzoli àquela instituição que financiou durante 12 anos o Projeto Educação Ticuna.

¹³⁸ Ao longo de mais de 20 anos, a OGPTB tem sido uma referência para os professores ticunas e, na última década, também para os professores Kokama, Cambeba e Kaixana que habitam a região. Sua importância está relacionada ao desenvolvimento de projetos de educação, a titulação de professores no nível médio e a oferta de cursos de especialização em educação indígena, iniciativas que vêm suprimindo a falta de ações públicas de formação específica por parte dos órgãos governamentais em todos os níveis. Em seus cursos de magistério indígena e preparação para a docência no ensino médio foram atendidos 481 professores indígenas e, desde 2006, atende 250 professores no curso de licenciatura intercultural.

vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro. (Monte, 2000, p.8)

A importância de retomar os principais temas de discussão dos Encontros Nacionais de Professores Indígenas organizados inicialmente pelo Cimi e depois pela própria Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar) revela-se ao tornar possível detectar não só a força do movimento indígena de então, como a clareza e atualidade das propostas. É possível dizer, até mesmo, da radicalidade inovadora do que era proposto, da força e determinação por uma escola verdadeiramente indígena e autônoma que se expressam nos documentos finais desses encontros. No decorrer dos anos algumas propostas se consolidaram, mas muitas delas, em certa medida, foram sendo abrandadas ou enquadradas pelas políticas, programas e práticas dos sistemas de ensino tão resistentes às demandas da educação escolar indígena; até por isso são continuamente retomadas como bandeiras de luta para se atingir uma educação escolar indígena diferenciada de qualidade.

No ano de 1981, em Assembléia realizada no Alto Purus/AM, índios dos povos Jarawara, Apurina, Makuxi, Kulina, entre outros, reclamavam da falta de escolas para suas crianças. Pleiteavam uma escola não como a que “funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar a ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia; essa escola deve ter professores indígenas e ficar dentro da malocas”¹³⁹

Conforme Dias da Silva (1997b) tratava-se, na época, de resignificar instrumentos como a escola, de dar corpo ao conceito de professor e escola indígena que estava sendo construído. Observava que existiam povos indígenas, como os do Rio Negro que tinham baixíssimo índice de analfabetismo por força de uma intensa ação da igreja e influência militar, ambas com objetivos integracionistas. Dias da Silva (1997b) criticava dizendo que os professores desejavam era uma escola desvinculada do sistema dos não-índios¹⁴⁰.

---

¹³⁹ Jornal Porantim n. 26 p. 6, citado por Dias da Silva, Rosa Helena. Escola indígena um caso particular de escola? In: D'Angelis, Wilmar e Veiga, Juracilda (orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. ALB e Mercado das Letras, Campinas, P. 172, 1997b.

¹⁴⁰ Na Declaração de Princípios firmada pelos professores no IV Encontro da COPIAR em Manaus em 1991 constava no item 15 que: “O Sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal”, justificando que os municípios e estados concentravam maior resistência às proposições da educação escolar indígena.

A partir de 1982, os professores ticunas também passaram a se reunir regularmente, discutindo a situação precária dos professores e das escolas. Através da articulação entre as comunidades do Alto Solimões, 64 professores e 44 capitães reuniram-se na Aldeia Paraná Ribeiro¹⁴¹ para tratar do problema gerado pela contratação de apenas 75 dos 108 professores indígenas que lecionavam nas escolas das aldeias, pela precariedade das construções escolares, a falta e atraso nos pagamentos e na entrega da merenda. Na mesma reunião fundaram a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB), para melhorar a qualidade da educação nas escolas ticunas, valorizar o saber, arte e cultura do povo Ticuna, promover cursos e produzir materiais específicos com a participação dos professores indígenas. (PIB, 1991, p.257)

Nesse contexto, marcado pela redemocratização e força dos movimentos sociais, os professores ticunas encaminharam, em 1988, ao Regional Norte 1 do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), através de seus assessores Nadir e Arlindo Leite (Cimi/Opan), um pedido formal para a realização de um Encontro Nacional de Professores Indígenas. Segundo Dias da Silva (1997a) os Ticuna deram início e inspiraram a organização dos professores no resto do país, de modo que existem marcas no movimento de professores indígenas do Amazonas Roraima e Acre que permitem observar “a forte influência das reflexões dos professores tikunas”. (Dias da Silva, 1997a p.39)

A firmeza dos professores Ticuna com relação a pontos básicos da educação escolar em sua área – importância da língua materna, do bilingüismo, de material didático próprio, de professores índios exercendo o magistério, da capacitação dos professores, de as decisões quanto às suas escolas serem tomadas por eles mesmos – foi um grande estímulo e desafio para os professores indígenas de outros povos consolidarem suas experiências e avançarem na formulação de uma concepção de escola coerente com suas especificidades étnicas. (Leite, 1994, p.240)

Essas determinações transparecem nas propostas e documentos dos encontros e poderiam ser sintetizadas nos seguintes tópicos: a) necessidade de formar professores indígenas para substituir os não-índios; b) ensino da língua indígena na escola; c) currículo e materiais didáticos próprios produzidos pelos professores e comunidades indígenas e que expressem o forte vínculo com o território tradicional. Uma das razões pelo fortalecimento da criação de cursos com terminalidade, que assegurasse aos indígenas o direito de pleitearem as vagas nas suas escolas, decorria da pressão das secretarias ao não contratarem os

---

¹⁴¹ Conforme **Ata da Reunião de Professores e Capitães Ticuna**, dezembro/86 (acervo Jussara Gomes Gruber)

indígenas, alegando que estes não possuíam diploma, apesar do grande número de professores leigos não-índios existentes no Alto Solimões.

Esse primeiro encontro em 1988, contou com 41 professores do Amazonas e Roraima representantes dos povos Ticuna, Kokama, Wapixana Sateré Mawé, Marubo, Baniwa, Tukano, Munduruku, Makuxi, Cambeba, Pira-Tapuia, Mayoruna. Entre as decisões aprovadas constava a discussão de um projeto de escola autônoma, específica e diferenciada, adequada às necessidades socioculturais de cada povo, nas quais os indígenas fossem protagonistas e autores dos processos tendo por base suas experiências. Propunham também a organização e capacitação dos professores (proposta dos Ticuna e Macuxi), para conseguir uma escola bilíngüe voltada para a cultura de cada povo, fundada na tradição e autonomia, na defesa dos direitos indígenas, uso de metodologia própria e avaliada pela comunidade. Esses princípios tornaram-se a bandeira de luta do movimento indígena organizado desde então. No primeiro encontro o grupo de professores ticunas defendia:

Se aprende a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. Se aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente. (citado por Ferreira, 2001, p.107)

Em 1989, durante o segundo encontro de professores, foi proposta a criação da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), contando com 24 representantes regionais. As discussões ampliaram-se para temas como currículo, não fracionamento das disciplinas e os saberes indígenas e não-indígenas. Iniciaram-se também os debates sobre gestão das escolas, reafirmando a necessidade de respeitar as diferenças étnico-culturais. Ao final da reunião os professores firmaram um documento contendo as reivindicações básicas dos professores indígenas relativas à EEI a serem incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estava em tramitação¹⁴².

No III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, em 1990, a crítica recaía sobre os conteúdos e currículos impostos pelas secretarias estaduais e municipais de

---

¹⁴² A discussão e elaboração de propostas de educação escolar para os povos indígenas a serem encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte e, posteriormente para o Projeto de Lei na nova LDB, reuniu diversas organizações indígenas, entre elas a União das Nações Indígenas (UNI), ONGs como CTI, Cedi, Anaí, Opan, CPI, professores e assessores de universidades, além de associações de professores indígenas que cresciam em número e importância, marcando um período de intensa mobilização da sociedade civil na elaboração de políticas que contemplassem as concepções e direitos dos povos indígenas.

educação que ainda desconsideravam os conhecimentos e modos de ensinar próprios aos indígenas. Em 1991 os professores focaram a luta pela autonomia administrativa e pedagógica; em 1992 eles questionavam que a escola que não deveria ser uma adaptação da escola dos não-índios, nem uma conciliação da educação tradicional e nova, mas sim, a criação de uma nova instância. Os professores apontavam ainda o risco de depositar na escola todo o foco da aprendizagem das crianças e jovens, deixando de valorizar outros espaços e pessoas como provedores de aprendizagens. Por outro lado, na busca pela construção do que seria a interculturalidade numa escola diferenciada, alguns deles propunham o ensino de medicina tradicional na escola.

No encontro de 1994, contando com 224 representantes de professores indígenas incluindo os do Acre os professores indígenas expressaram a dificuldade da participação indígena no Comitê de Educação Escolar Indígena criado pelo MEC, devido à falta de recursos para visitas às bases, a existência de um único representante para toda a região norte e a participação limitada no Comitê pelo seu caráter consultivo. Esse encontro marcou o lançamento da Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre cuja discussão havia se iniciado em 1991.

Segundo Silva e Azevedo (1995), o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre a cada ano se tornava mais forte e expressivo. As reuniões da Copiar, mais numerosas e ricas em discussões e propostas, apresentavam-se como uma vanguarda que irradiava suas experiências e reflexões a outros povos indígenas, favorecendo o debate sobre a EEI e impulsionando a criação de associações de professores. Os autores esclarecem que os professores ticunas, os primeiros a se organizarem, inspiravam os demais na luta de tomarem em suas mãos o destino de suas escolas.

3.6.2. As novas bases legais e conceituais da EEI: a atuação do MEC

Esse contexto de forte mobilização social acompanhava de perto as mudanças que se faziam no Estado brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 - marco de especial importância para os povos indígenas na medida em que delimitou o fim da tutela e o início do direito à manutenção de suas línguas e cultura, de se manterem índios

com suas formas próprias de organização social, do usufruto de suas terras tradicionais e de educar seus filhos considerando seus modos próprios de ensinar.

Em 1991 ocorreu a transição do atendimento à Educação Escolar Indígena da Funai para o MEC durante o curto governo Collor, revelando tanto a enorme crise e descrédito do órgão indigenista junto aos pesquisadores, antropólogos e educadores que atuavam nessa área, como também apontava para a fragilidade do lugar que ela passava a ocupar na estrutura do MEC.

O Decreto No. 26/91 que transferia para o MEC a tarefa de coordenar a educação escolar indígena o fazia nos mesmos moldes em que se dava a educação dos não-índios, ou seja, a execução ficava a cargo dos estados e municípios. Se as críticas à atuação da Funai junto aos povos indígenas eram antigas e generalizadas, especialmente motivadas pela delegação de suas funções aos missionários do SIL, como acreditar que a situação da EEI melhoraria se promovida pelos gestores que representavam os grupos locais e setores sociais que lutavam contra os direitos indígenas? Essa transferência para as secretarias estaduais e municipais contrariava a expectativa de que o Ministério seria o gestor das escolas no âmbito da educação escolar indígena; mais do que isso, era o rompimento de um princípio que norteava a política indigenista até então, ou seja, sua execução por órgãos federais para se contrapor às forças locais. A leitura de textos da época expressa o conflito latente: apesar desses graves e conhecidos problemas, como ser contra o decreto estando a Funai tão enfraquecida?¹⁴³

Ao Decreto No. 26/91 seguiu-se a Portaria Interministerial 559/91 que rompeu com o caráter integracionista das escolas para índios¹⁴⁴. Essa Portaria reconhecia a EEI como fundamentada no respeito às línguas, costumes, organização social e processos de transmissão do saber e manutenção da própria cultura, mas não delegava aos índios a responsabilidade pela elaboração dos currículos e programas específicos de EEI. Essa

---

¹⁴³ Em relatório elaborado em 1974, Coelho dos Santos já apontava como fator positivo de mudança a entrada do MEC na discussão sobre a educação escolar indígena, porque poderia favorecer a criação de um corpo técnico especializado em educação bilíngüe, e propor às universidades pesquisas sobre a problemática indígena que ampliariam o repertório sobre os povos indígenas. Entretanto o tempo passou e até hoje o MEC não criou um corpo técnico especializado em educação escolar indígena, sofrendo com falta de pessoal, de estrutura, além da enorme dificuldade de articulação interna entre as secretarias. Se há universidades que desenvolvem linhas de pesquisa sobre os povos indígenas, não o fazem por estímulo do Ministério da Educação.

¹⁴⁴ O modelo de escola integracionista é preconizado no Estatuto do Índio (Lei 60001/73), estando ainda em vigor, em decorrência da paralisação ao longo dos anos do processo de aprovação do Novo Estatuto do Índio, proposto de modo coerente com a inspiração democrática da Constituição Federal de 1988.

mesma Portaria criou no Ministério da Educação a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (Ferreira, 2001), composta por técnicos do MEC e especialistas em educação escolar indígena com a responsabilidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações de educação escolar indígena em andamento. Estabeleceu ainda a tarefa prioritária de formar professores indígenas, criar condições para a regularização das escolas indígenas com calendário e material específico, e também orientou a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais e municipais de educação, contando com a participação de representantes indígenas, das organizações governamentais e não-governamentais e universidades afetas à EEI.

Manter a educação na Funai era uma idéia indefensável às instituições e especialistas porque a Fundação pouco fizera além de distribuir alguns materiais escolares e recusar-se em “admitir que o processo de escolarização deveria passar, necessariamente, pela formação de professores indígenas” (Kahn, 1993, p.3). Kahn criticava também a inexistência no MEC de uma instância que gerisse a EEI, já sinalizava a demanda por formação de professores que cresceu bastante ao longo do tempo. A essa necessidade o Ministério da Educação não foi capaz de responder com a criação de políticas públicas de longo prazo, limitando-se a promover ações e programas isolados que não suprem, até hoje, as necessidades dos povos indígenas. Ao delegar a execução da educação escolar indígena aos estados, teve início um novo campo de conflitos derivado da ineficiência do Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios.

No governo de Itamar Franco, através das Portarias 60/92 e 490/93, o MEC instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena integrado por representantes indígenas das diversas regiões do país, antropólogos, lingüístas, representantes da Associação Brasileira de Lingüística (Abralin), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), ONGs, Funai, MEC e de dirigentes estaduais e municipais. O Comitê foi instalado mas sem regimento, sem definição de funções e capacidade de interferir na criação de uma política para a EEI, deixando que as ações ficassem por conta das secretarias municipais e estaduais. Alguns Núcleos de Educação Escolar Indígena já existentes se fortaleceram com a colaboração do Comitê, porém, em muitas regiões eles sequer existiam como ocorre até o presente.

Conforme Grupioni (2008, p.50), “[...] ao assumir a condução do processo de oferta de educação escolar aos povos indígenas, o Ministério da Educação que não tinha qualquer

tradição de atuação nessa área [...]” e acabou abrindo-se à participação de linguístas, professores e organizações indígenas, antropólogos, universidades, associações científicas e ONGs que contribuíam com suas experiências específicas na elaboração da nova linha de política pública. Como bem sinaliza o autor, a chegada e a atuação desses atores marcaram uma nova época, de forte participação da sociedade civil na definição de políticas e diretrizes¹⁴⁵.

O rompimento com representantes religiosos e missionários,¹⁴⁶ até então aliados à Funai, e a conquista de espaço no MEC pelos novos atores vindos da sociedade civil, fortaleceu a busca pela construção de novos parâmetros para a EEI tendo por base as boas experiências que já eram desenvolvidas pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), Instituto Socioambiental (ISA) no Xingu e Rio Negro, Centro de Trabalho Indigenista (CTI) entre os Terena e Timbira e a OGPTB/AM no Alto Solimões, além das contribuições dos professores indígenas, demais docentes e núcleos de pesquisas de universidades que atuavam junto a esses povos em diversas regiões brasileiras¹⁴⁷.

Para Grupioni (2008), o esforço do grupo foi partir dessas diferentes práticas e chegar a consensos que se traduzissem num novo papel para as escolas indígenas e em novas linhas de ação governamental. Os conceitos propostos, e que acabaram por se tornar paradigmas, são:

---

¹⁴⁵ Como veremos adiante, a partir de meados dos anos 2000 esses setores foram afastados e, em seu lugar, os técnicos dos sistemas de ensino assumiram o espaço e o poder junto ao Ministério de Educação marcando o fim desse ciclo.

¹⁴⁶ Em **Parecer sobre o Summer Institute of Linguistics**, encaminhado ao Ministério da Educação, GRUPIONI (1999) defende a adoção de critérios mais rígidos para entrada de missionários em terras indígenas. Critica que a Funai não formou corpo técnico para atuar na formação de professores deixando a educação escolar indígena na mão dos pastores que, usando a escola como canal de entrada, acenam com o ensino da língua indígena escrita. Aponta a desestruturação étnica causada pelos valores e práticas impostos. Revela que, com o objetivo de formar leitores da bíblia e não estudiosos críticos da política e da educação desqualificam a necessidade de demarcar terras, partindo do princípio que só a palavra da bíblia trará melhores condições de vida, num discurso civilizatório, “reduz o problema das injustiças sociais, da falta de terra (principal problema dos índios), das desigualdades sociais e de todo tipo de discriminação, ao desconhecimento que os povos indígenas têm dos Evangelhos. Os índios são tidos como primitivos e impuros por terem se mantido afastados “da palavra”. (Grupioni, 1999, p.10). Afirma também que o tipo de assistência em saúde e educação oferecidas pelo SIL tem criado um grande problema de concentração da população indígena no entorno desses equipamentos, e consequente escassez de recursos para alimentação. Ao final do texto defende a retirada dos missionários, todos e quaisquer das terras indígenas lembrando que adotar uma religião é direito individual e quem quiser vai buscar, mas a educação no Brasil é laica. Esse posicionamento foi acompanhado de reação por parte dos missionários, ocasião em que o Comitê de Educação Escolar Indígena determinou finalmente o afastamento do SIL das áreas indígenas.

¹⁴⁷ Sobre a atuação dos movimentos sociais junto aos povos indígenas, a partir da década de 70, consultar MONTE, Nietta Lindember. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: Unesco/MEC/Anped. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília 2005.

- Escola como possibilidade de estabelecer relações mais equilibradas e que permita o diálogo intercultural;
- Escola que contribua para valorizar práticas culturais e que mantenha as identidades diferenciadas dos povos indígenas;
- Escola que tenha um bom desempenho por serem os professores indígenas com direito a formação;
- Escola na qual a comunidade tenha papel na definição de objetivos e gestão;
- Escola que elabore seu material didático;
- Escola que alfabetize na língua materna.

Ainda em 1993 o Comitê lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena propondo princípios que refletiam as posições e as orientações que os professores indígenas imprimiam em seus debates e encontros mas que ainda não se constituíam em políticas públicas: ensino laico, afirmação da especificidade, valorização das línguas indígenas. A aceitação oficial da especificidade da EEI, inserida no sistema público e a ser universalizada, tornava-se um discurso encampado pelo Estado.

O texto das Diretrizes afirmava que a escola indígena específica e diferenciada referenciava-se nas particularidades culturais de cada etnia e sua história de contato. O currículo deveria ser construído através de pesquisa de equipe interdisciplinar e não imposta uma grade comum às escolas rurais ou urbanas. O professor e o aluno construiriam coletivamente o conhecimento, mantendo estreita relação dialógica entre si e a comunidade. Os materiais didáticos deveriam ser produzidos pelos indígenas, incluindo neles seus conhecimentos específicos, assim como refletiriam a situação sociolinguística de cada comunidade. A organização da escola deveria prever o respeito às datas, práticas e atividades da comunidade. Como todos os envolvidos seriam indígenas, haveria a necessidade de criar a carreira de magistério indígena para formar pesquisadores, redatores, gestores e docentes.

Na introdução, as Diretrizes mantinham a decisão de atribuir à União a responsabilidade pela EEI, cabendo a execução dos projetos aos estados e municípios, assim como a promoção da formação de professores indígenas e dos técnicos e gestores das secretarias de educação, contando com apoio das universidades. Afirmavam que a descentralização “[...] só será efetiva se as Diretrizes deste documento forem assumidas por todos agentes

envolvidos”¹⁴⁸ (MEC, citado por Inep, 1994, p.174). Como as Seducs e NEIs não recebiam recursos específicos para tal ação, previa-se que deveriam usar os de seus PTAs (Plano de Trabalho Anuais) comuns à educação básica e isso resultou em maior resistência ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Apesar desse posicionamento do MEC sobre a parceria com os demais entes federados na execução da EEI, o início da década de 90 foi marcado pelo otimismo e superação do modelo de escola integradora, tais como os internatos mantidos por ordens religiosas e destinados a retirar as crianças do convívio familiar e do aprendizado das suas língua e cultura, ou das escolas bilíngües da Funai nas quais os professores indígenas eram apenas monitores com o papel de ajudar seus parentes a aprenderem mais facilmente a língua portuguesa e abandonarem a indígena. Estudos e publicações da época, a exemplo da tese Dias da Silva (1997a), reforçavam a certeza de que os índios haviam tomado em suas mãos a escola que fora instrumento de dominação durante séculos.

Assim também, em seu discurso na posse dos membros do Comitê de Educação Escolar Indígena em março de 1993, Aracy Lopes da Silva, afirmava que diferentemente dos anos 70 e do predomínio das escolas catequéticas e “civilizadoras”, os anos 90 revelavam a força do movimento e da organização dos professores indígenas, das experiências de escolas e pedagogias e dos encontros regionais e nacionais de reflexão sobre o tema. Porém, com vistas à situação nacional, Silva (1993) já indicava que a incompetência, a falta de formação e o preconceito mostravam o longo caminho que se abria ao protagonismo indígena naquele Comitê. Defendia que os especialistas que atuavam desde a década de 70 nas organizações da sociedade civil eram indispensáveis para assessorar o novo Comitê, transformando as experiências inovadoras e sintonizadas como os interesses dos povos indígenas em diretrizes para as políticas públicas. (Silva, 1993, p.5)

O processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) contrapôs os planos da sociedade civil e do senador Darcy Ribeiro e contribuiu para que

---

¹⁴⁸ Este ponto é crucial para compreendermos como, em que momento, e por que tiveram origem os principais problemas sofridos no campo da educação escolar indígena. Embora, a defesa da transferência de responsabilidade da EEI para o MEC fosse antiga, e apesar das proposições dos encontros da COPIAR (depois COPIAM) apontarem inicialmente para a necessidade de um sistema federalizado, o Ministério da Educação deu o mesmo tratamento à educação dos povos indígena que oferecia aos demais: delegar sua execução aos entes federados. Entretanto, a maioria dos “agentes envolvidos” nunca assumiu, e outros o fizeram precariamente, as Diretrizes e mesmo as Resoluções e Pareceres que se seguiram, ignorando-as ou ponderando que elas não tinham força de lei.

essa lei pouco ampliasse o que já era reconhecido pela Constituição Federal de 1988; ou seja, assegurava às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, embora de modo inédito, explicitasse a existência da Educação Escolar Indígena (EEI). Incluiu, nas Disposições Gerais (Artigos 78 e 79) e não em um nível específico de ensino, a obrigação do Estado em oferecer uma educação que fortalecesse a língua e as práticas culturais e sociais dos povos indígenas, favorecendo a recuperação das memórias históricas e reafirmação das suas identidades étnicas. Além disso, determinava que na elaboração dos programas e dos currículos destinados aos povos indígenas, os sistemas de ensino contassem com a intensa participação dessas comunidades, assim como promovessem a formação dos professores e publicassem materiais didáticos específicos. Esse movimento pró-direitos indígenas no Brasil foi reforçado pelo crescimento da importância nacional e internacional de temas relacionados à valorização da identidade étnica e das minorias sociais e lingüísticas¹⁴⁹.

As orientações da LDB/96 e da política de municipalização da educação promovida por Fernando Henrique Cardoso, quando na Presidência da República, gerou, especificamente no estado do Amazonas, uma situação bastante crítica para a educação escolar indígena. A Seduc/AM, que sempre teve uma estrutura muito precária no interior, foi estimulada pela política federal de descentralização da educação, delegando aos municípios junto com o ensino fundamental dos não-índios, a EEI.

É também no bojo da elaboração de diretrizes curriculares nacionais para diversos níveis e modalidades de ensino que se insere o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, produzido a partir da mobilização de índios e não-índios. Vários professores ticunas, que na época faziam o curso de magistério, participaram desse processo, defendendo as proposições e experiências discutidas e construídas coletivamente.

---

¹⁴⁹ A síntese de alguns instrumentos internacionais aos quais o Brasil aderiu nas últimas décadas e um quadro comparativo dos avanços jurídicos a respeito do direito dos povos indígenas manterem suas culturas e línguas é encontrada em Grupioni (2008), entre eles: **Convenção 169 Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)**, em 1989 e ratificada pelo Brasil em 2003; **Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas** aprovada pela ONU em 2007, **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, desse mesmo organismo, à qual o Brasil aderiu em 1968; **Declaração sobre Diversidade Cultural**, de 2001; **Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino**, de 1960 e **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**, de 1995, todas aprovadas pela Unesco; **Declaração Interamericana sobre Direitos dos Povos Indígenas pela Organização dos Estados Americanos**, ainda em tramitação. A Convenção 169 da OIT tem especial importância na luta dos povos indígenas atualmente por ter instituído o “direito de consulta prévia” livre e informada dos povos indígenas em relação a ações dos Estados nacionais que atinjam seus interesses e direitos.

O RCNEI contou também com a colaboração de Jussara Gomes Gruber, coordenadora e professora de arte do curso ministrado pela OGPTB.

O RCNEI, ao pensar na educação como um processo para formar uma sociedade pautada por valores escolhidos com muita reflexão, é um achado, simples e complexo ao mesmo tempo, resultado de consultas a muitos setores, especialistas, índios e professores. O esforço é aproximar da realidade e do currículo de cada escola indígena os princípios e direitos assegurados pela CF e pelas leis – como vimos avançados. Trata-se de construir modelos e conteúdos pedagógicos, elaborando a diferença, em vez de impor idéias predeterminadas. (Mindlin et al, 2002, p.37)

Se havia a dificuldade de propor um documento nacional que contemplasse as especificidades locais, menor não eram os percalços para atingir também os gestores e técnicos das secretarias de educação que atuavam habitualmente de modo impositivo e desrespeitoso. Com intenção de fortalecer os indígenas e esclarecer os dirigentes, a primeira parte do RCNEI dá ênfase aos direitos e à legislação, seguida de módulos por disciplina, oferecendo orientações e experiências inovadoras de educação intercultural vivenciadas por professores de diversas regiões do país¹⁵⁰.

A avaliação feita por Mindlin (2004) da política educacional indígena no período 1995-2002 oferece um importante estudo das contribuições e limitações do RCNEI¹⁵¹. Expressa o valor do esforço empreendido pelos autores em oferecer propostas de ações concretas nas diversas áreas do conhecimento e incluir a participação indígena nos documentos produzidos pelo governo. Porém, critica o fato do tema da cultura constar de modo transversal e não central ao currículo. Como resultado, as disciplinas da base comum nacional são apenas tocadas pelas questões culturais indígenas, sejam as relacionadas às formas próprias de organização social e política, às concepções de mundo, de cura, de aprendizado, assim como a diversidade de situações socio-linguísticas existentes. Desse modo, tratados “como tema transversal apenas, assuntos tão densos se diluem e desaparecem” (Mindlin, 1994, p.116).

---

¹⁵⁰ Na minha experiência, um dos elementos dificultador do uso do RCNEI nos cursos e escolas indígenas é a linguagem pouco acessível do texto, especialmente para povos que têm a língua portuguesa como segunda língua. Apesar disso, continua sendo defendido pelos povos indígenas que pleiteiam sua continuidade para as demais séries da educação básica, já que o documento existente contempla apenas as quatro primeiras do ensino fundamental.

¹⁵¹ O relatório da avaliação independente das políticas e ações do MEC durante a gestão Fernando Henrique Cardoso/Paulo Renato de Souza, foi elaborado pelos antropólogos Betty Mindlin, Hector Muñoz com a colaboração de outros indigenistas mas não foi publicado, assim como outras avaliações e pesquisas que o MEC viabilizou mas nunca levou a público. Parte da referida avaliação compôs o artigo **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões**, (MINDLIN, 2004).

O empenho em construir um corpo de documentos que amparasse legalmente a educação escolar dos povos indígenas prosseguiu com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do CNE e normatizadas pela Resolução 03/99¹⁵². Esses textos de fundamental importância estabelecem, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, sua condição específica com normas e ordenamento jurídico próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, afirmação e valorização da cultura e diversidade étnica dos povos indígenas. Consideram a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão das escolas, elaboração do calendário, projeto político pedagógico próprio e material didático específico e, o que é bastante relevante: garante ao professor indígena a prioridade na docência nas escolas das aldeias, ainda que esteja em processo de formação, devendo esta ser específica e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras.

Na Resolução CEB/CNE 03/99 as atribuições da União, Estados e Municípios se apresenta claramente explicitada, ou seja, cabe à instância federal legislar, definir diretrizes, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no desenvolvimento da educação escolar dos povos indígenas, na formação de professores e elaboração de material didático. Os sistemas de ensino dos estados deverão ofertar e executar essa modalidade de educação, sendo permitido o regime de colaboração com o município, podendo estes ofertá-la desde que tenham constituído seus sistemas de ensino, disponham de condições técnicas e financeiras e contem com a anuência das comunidades interessadas.

Convém destacar alguns aspectos: as normas e ordenamento jurídico próprios de que fala a Resolução nunca foram estabelecidos e a EEI continua tendo de submeter seus projetos políticos pedagógicos e de cursos aos conselhos municipais e estaduais de educação que utilizam os procedimentos previstos para as escolas não indígenas para definir conteúdos, carga horária, sistemas de avaliação e currículo. Quando existentes, os cursos de formação em nível médio-magistério continuam sendo ministrados pelas secretarias estaduais de educação, embora não sejam instituições formadoras e nem possuam corpo técnico

---

¹⁵² Uma ótima análise desses dois instrumentos jurídicos encontra-se em GRUPIONI, 2004, p.51-53, Um território ainda a conquistar. In: IBASE, 2004, **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Para o conjunto das leis, resoluções e pareceres, ver: Grupioni. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil, in: GRUPIONI (org). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. MEC/Secad, 2006.

especializado no atendimento das necessidades específicas de cada povo indígena. A fragilidade das relações entre os entes federados e a delegação de responsabilidades a instâncias sem condições de conduzir o desenvolvimento da EEI, explicam a baixa eficácia dessa política pública. É, como afirma Grupioni,

[...] um mal de origem ainda hoje não resolvido. Ao imputar aos sistemas de ensino a responsabilidade por executar as ações de educação escolar nas terras indígenas, nos termos em que isso foi definido no Decreto 26/91 e no detalhamento que se seguiu em outros preceitos legais e normativos, num movimento de descentralização administrativa que marcaria a gestão federal do país nos anos 90, a proposta da nova política de educação indígena emergia com as marcas da impossibilidade de sua realização prática. (2009. p.60)

Na região do Alto Solimões a situação não era diferente: as secretarias municipais de educação continuavam responsáveis pelas escolas indígenas, colocando toda sorte de empecilhos na contratação de professores ainda em formação, na construção de escolas com prédios e recursos específicos e adequados, negando a participação das comunidades, impondo os PPPs, nomeando diretores e definindo calendários. Havia, inclusive, um secretário de educação que afirmava que “fazia questão de não diferenciar os estudantes, ou que a educação deve ser igual para todos”, e outros até mesmo declaravam desconhecer a LDB, reclamando que agora os índios tinham mais direitos do que os brancos.

No campo legal, esse tratamento diferenciado manteve-se no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 - Lei nº 10.172/01 que apresenta um capítulo exclusivo sobre Educação Escolar Indígena, com diagnóstico, diretrizes e 21 metas. Nelas se previa que as universidades públicas abrissem espaço no ensino superior para a formação de professores indígenas, a universalização da oferta do ensino fundamental nas escolas indígenas e a garantia de autonomia pedagógica e da participação das comunidades na gestão da escola indígena. Além de propor programas específicos e equipamentos para as escolas indígenas, como biblioteca, videotecas e outros recursos didáticos, o PNE reforça a necessidade de criação da categoria escola e professor indígena dentro dos sistemas de ensino, de modo que lhes sejam assegurados os direitos específicos.

A Meta 11 do PNE propunha a adaptação de programas de merenda, transporte, distribuição de material didático. Apesar da criação de valores maiores do Fundeb e da merenda escolar para os alunos indígenas, a maioria dos programas funcionam de modo ineficiente e inconstante. Os recursos, quando chegam, são poucos, atrasados e não

específicos; por má vontade, desconhecimento e/ou incompetência, nega-se na prática a especificidade da escola indígena. Por exemplo, até o hoje o MEC não modificou a norma que restringe o envio da Biblioteca Escolar às escolas com menos de 100 alunos, excluindo assim a maioria das escolas das áreas indígenas. A Meta 9 do PNE estabelecia que dentro de um ano deveriam ser criados padrões adequados para as construções de escolas indígenas, compatíveis com o clima e uso social embora o FNDE disponibilizasse apenas os modelos específicos para zona urbana e rural¹⁵³. O mesmo FNDE mantém um sistema complexo de prestação de contas que dificulta muito a possibilidade de administração, pelas associações indígenas, dos recursos da merenda escolar.

Na base desses problemas está o descumprimento das Metas 6 e 7 que tratam da criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino, do reconhecimento oficial dessas escolas, o que enseja que as secretarias de educação continuem tratando-as, frequentemente, como escolas rurais, obrigando-as a seguir projetos políticos pedagógicos feitos por seus técnicos. De modo semelhante, os professores indígenas não se constituindo em categoria específica (previsto na Meta 15), têm sido preteridos por professores não indígenas ou são submetidos a concursos genéricos no âmbito das secretarias de educação e a cursos destinados a professores leigos e rurais.

Das metas do PNE, algumas nunca foram implementadas, e outras o foram parcial e tardiamente, apesar de asseguradas pela legislação. A essa lei, os gestores federais, estaduais e municipais responderam majoritariamente com sua histórica falta de abertura às mudanças reivindicadas pelos povos indígenas, com a ausência de um corpo técnico qualificado para dialogar com os povos indígenas e construir soluções para os entraves administrativos e, ainda, com a não implementação de políticas de longa duração. Desse modo, embora a base legal seja avançada e benéfica, as conquistas da EEI diferenciada mantiveram-se, ainda, mais no discurso do que na realidade.

Os resultados obtidos pelo PNE no campo da educação escolar indígena foram objeto da Avaliação Independente do Componente Indígena do Plano Nacional de Educação do PNE

---

¹⁵³ Em junho de 2010 o FNDE promoveu uma Oficina de Construção de Escolas Indígenas da Região Amazônica na qual projetos e materiais diferenciados, específicos para regiões, povos e situações geográficas distintas foram aceitos, especialmente diante das enormes dificuldades do próprio FNDE em construí-las naquela região seguindo seus padrões.

2001-2010 promovida pela Funai/CGE e executada pela Fundação Ajuri da Universidade Federal de Roraima. Essa pesquisa envolveu cerca de 40 pesquisadores indígenas e não indígenas atuando em 24 estados e avaliou o grau de efetivação das metas do PNE relativas ao segmento indígena, junto às Seducs, Semeds, Secad/CGEEI, associações e representantes indígenas, com vistas a subsidiar a elaboração do PNE 2011-2020. A publicação dos resultados em maio de 2011 revelaram um baixíssimo grau de cumprimento da lei, tanto em termos dos prazos como dos objetivos que deveriam ser alcançados.

Constatou-se que o desenvolvimento da política de educação escolar indígena nos estados e municípios encontra-se em situação muito diversa, confirmando que as diretrizes e princípios ainda não direcionam as políticas, mas depende das vontades dos governos e da mobilização indígena, ou seja, a educação escolar indígena com suas diretrizes e princípios ainda não é uma política do Estado brasileiro.

As metas do PNE estão elaboradas com objetivo de “universalização” e enfrentam grandes problemas na sua execução. Seguindo o modelo da educação brasileira, para educação da população nacional, tais metas não consideraram os desafios da educação escolar indígena, a história e realidade dos povos indígenas. As metas também não levaram em conta a necessidade de preparação da administração pública brasileira para lidar com as especificidades desses povos. (Almeida, 2011, no prelo)

A Resolução CNE/CEB 03/99 já previa, e o PNE manteve, que a execução da EEI é de responsabilidade dos estados, cabendo aos municípios apenas quando esta é a opção da comunidade indígena e o município tenha organizado seu próprio sistema de ensino. Entretanto, o que encontramos especialmente na região norte do Brasil, são escolas indígenas que foram municipalizadas no processo geral de delegação do ensino fundamental aos municípios promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sem consulta às comunidades, sem que os municípios tivessem a mínima condição técnica e gerencial para manter tais escolas.

A essa ilegalidade não questionada, soma-se a constatação de que os gestores municipais tendem a ser representantes dos setores econômicos e sociais mais avessos aos direitos dos povos indígenas, quando não, são membros de famílias de madeireiros e fazendeiros que tiveram suas terras retomadas pelos povos indígenas durante os processos de demarcação de seu território. “No plano regional e local, as pressões econômicas contrárias aos índios são grandes, influenciam os governos e podem prejudicar a educação escolar indígena ligada à cidadania, à defesa de terras e dos direitos.” (Mindlin, 2002, p.108).

Deixar a execução nas mãos desses segmentos tem sido o melhor caminho para a não concretização da benéfica e avançada legislação da educação escolar indígena. Há regiões em que os povos indígenas pleiteiam a federalização da sua educação escolar porque nem os governos estaduais, nem os municipais, têm condições de executá-la decentemente. Ao longo dos anos, o regime de colaboração¹⁵⁴ entre os entes federados têm sido o alvo constante das críticas dos educadores indígenas e suas lideranças.

O enfrentamento atual ocorre entre o movimento social indígena que pleiteia a concretização das conquistas educacionais e as diversas instâncias do governo que procedem à institucionalização jurídica e política desses direitos indígenas. O que se observa no processo de implementação efetiva dessas propostas,

[...] é o desencontro entre as experiências positivas de construção de escolas indígenas diferenciadas pelos próprios índios e o modo como, via de regra, as novas normas e os novos direitos indígenas são apreendidos nos âmbitos institucionais estaduais e municipais. (Silva, 1998)

Constata-se que a crescente institucionalização da EEI não tem conseguido preservar a continuidade e expansão das experiências positivas; pelo contrário, a “mão pesada” do Estado sufoca a delicadeza com que cada detalhe da educação escolar indígena precisa ser tratado e usando procedimentos e programas generalistas, soterra a riqueza das possibilidades que a lei oferece.

Conforme Grupioni (2008), os Referenciais de Formação de Professores Indígenas de 2001, se constituiu no último documento geral de política pública de Educação Escolar Indígena publicado pelo MEC. Seu objetivo era orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento de programas de formação de professores que estivessem em sintonia com as demandas das comunidades indígenas e de acordo com a legislação em vigor. Apresentava as experiências de ONGs e universidades, além da contribuição dos professores indígenas, tendo por objetivo servir de subsídio aos sistemas estaduais de ensino. A elaboração do Referencial contou com a participação de professores ticunas e da

---

¹⁵⁴ Uma nova tentativa de fazer esse regime funcionar foi posta em prática no decorrer do ano 2010 com a criação dos Territórios Etnoeducacionais, essa proposta será desenvolvida adiante.

coordenadora do curso de magistério que encaminharam juntos a experiência de formação promovida pela OGPTB, e que se constituía na concretização das orientações propostas.

Grupioni (2008) aponta que a publicação desse Referencial marca também o fim do Comitê que estava à frente das ações e dos atores que haviam conduzido, até então, a instância coordenadora da política nacional. Afirma que novos atores são empoderados: os professores indígenas que passam a compor a única instância totalmente indígena de controle social e os sistemas de ensino que passam a ser os protagonistas da nova década (2000). O fim do Comitê significou também a saída das ONGs e universidades que ocupavam papel de destaque na elaboração de políticas de EEI no MEC, perdendo o espaço de influência e o canal direto e institucionalizado construído nas décadas anteriores¹⁵⁵.

Os documentos produzidos pelo MEC no âmbito da EEI se inserem no conjunto de publicações destinadas à reestruturação curricular da educação básica e a promoção de ações que objetivavam sua incorporação por gestores e professores. A partir de demandas e diagnósticos realizados pelo MEC, esse órgão criou um programa de formação de técnicos das secretarias estaduais e municipais sobre questões suscitadas na implementação da educação escolar indígena, tentando vencer as resistências dos sistemas de ensino em assumir a responsabilidade que a legislação lhes imputava. Conforme Mindlin et alli (2002, p.53) “O curso, estruturado em 2000, com início em 2001, é composto de dois módulos, um sobre a questão da diversidade cultural dos povos e suas línguas, e outro sobre a pedagogia específica necessária para a implementação das ações educativas”.

A partir de 2002 o Programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação para a Educação Escolar Indígena, começou a ser desenvolvido junto aos professores indígenas em formação, tendo por objetivo discutir e orientar sobre a nova base legal e conceitual da

---

¹⁵⁵ Em, 2004 o Comitê foi reorganizado como Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena integrada apenas por professores e representantes das organizações indígenas. Sua atuação foi perdendo força ao longo da década deixando de ser chamada para consultas e análises das políticas, entre outros motivos, devido aos fortes atritos entre as orientações do Ministério da Educação e as do movimento indígena. Somente no final de 2010 uma nova CNEEI tomou posse incluindo maior contingente de representantes indígenas, segmentos da sociedade civil que atuam nessa área da educação. Mas a proposta de transformá-la em Conselho com poderes deliberativos ainda não foi concretizada, tendo sido recusada pelo Congresso Nacional em 2010.

EEI, oferecer-lhes subsídios para dialogarem com as instâncias governamentais e cobrar a execução dos direitos assegurados pela legislação em vigor.¹⁵⁶

Embora tenha havido questionamentos quanto a generalidade das propostas apresentadas nos programas do PCN em Ação para Educação Escolar Indígena, assim como houvera em relação ao RCNEI ou o Referencial para Formação de Professores Indígenas, essa característica se explica pela metodologia utilizada, partindo de situações e experiências locais altamente significativas quanto aos conceitos e marcos legais. Como política e orientação pública, carregavam, necessariamente, a marca da generalidade, como afirma Grupioni (2008), e exigiam apoio e atuação qualificada local com vistas a sua aplicação em diferentes contextos. Entretanto, tanto pela enorme rotatividade dos técnicos e gestores dos setores responsáveis pela EEI nos estados e municípios, como por sua restrita adesão e capacitação, a implementação das orientações desses documentos foi mínima.

Entre a universalidade do que se propunha e a conjuntura particular de cada situação de interação de um grupo indígena com a escola, uma gama enorme de possibilidades se apresentava. Nos termos propostos nesses documentos, esse era o espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais, dos alunos e por suas lideranças. Na prática foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram atuar, disciplinando, legislando, restringindo. (Grupioni, 2008, p.56)

As denúncias de inoperância e desrespeito formuladas pelo movimento indígena tinham, e assim se conservam, pouca ressonância dentro do MEC, justificadas em nome do princípio federativo e da descentralização que rege as relações entre as instâncias da União, Estados e Municípios. Mindlin et al (2002, p.79) explicita no Relatório de Avaliação das Políticas Públicas 1995-2002:

Relatórios sobre índios do Javari, Lábrea, Parati, Manicoré, Mapuera, fazem saltar aos olhos a destituição em que se encontravam os índios e a importância da nova visão. Um dos relatórios mais impressionantes, sobre o Javari¹⁵⁷, transmite a sede que têm os índios de novas informações, e como pela primeira vez, quando receberam o material

---

¹⁵⁶ Sob a coordenação de Luís Donisete Grupioni, atuei em quatro cursos para gestores governamentais, e especificamente no Amazonas, com os representantes de Manaus e municípios vizinhos, do Alto Solimões e Vale do Javari. Conduzi dez Encontros de Implementação dos PCNs para EEI, dirigidos especificamente para professores indígenas em diversas regiões do Brasil. Sobre as diferentes situações e conflitos locais no âmbito da realização dessas ações consultar BENDAZZOLI, 2004, Retratos de Professores Indígenas em Formação. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3º. Grau Indígena, Barra do Bugres, Unemat, 2004.

¹⁵⁷ O curso que ministrei aos professores Marubo, Matis, Mayoruna, Kanamari e Kulina de 20 a 30/05/2002 no Centro de Formação Makumakamay, Terra Indígena Vale do Javari, Atalaia do Norte, AM só foi realizado por muita determinação dos indígenas e dos formadores em função dos inúmeros obstáculos criados especialmente pela Semed local. Apesar disso, houve grande interesse e aceitação, pelos professores em formação, das orientações sobre os direitos relativos à educação escolar indígena apresentado pela equipe de consultores do MEC.

do MEC (vídeos, PCN-EI, Guia do Formador e outros)¹⁵⁸ tomaram conhecimento de seus direitos. Aparece a diversidade de povos, com situações socioeconômicas difíceis.

Alguns povos são de contato recente, mal conhecendo o português, como os Matis, que começam agora a ter um curso de formação. Fizeram um esforço enorme para assistir ao curso, passando fome, assim como os formadores. A inexistência de apoio, contínuo ou mesmo pontual para o curso, da Semec/Seduc, a influência dos missionários, a força da tradição autoritária contrapõe-se à garra da equipe do MEC e da transmissão de novas perspectivas. Como mantê-las e torná-las regulares?

Do mesmo modo que tantas outras ações voltadas aos povos indígenas, o PCN para Educação Escolar Indígena foi mais um programa que não teve continuidade, apesar da sua inegável necessidade e das avaliações de que deveria prosseguir. Os relatórios nunca foram publicados ou utilizados como subsídios de ações da CGEEI ou na cobrança de melhoria das práticas desenvolvidas pelos estados e municípios.

Coerente com a LDB/96, a realização da maioria das metas do PNE 2001-2010 compete às esferas governamentais estaduais e municipais que as realizam se houver vontade política, sem nenhum instrumento de pressão ou obrigação por parte do MEC. O que se constata é uma acefalia na condução da EEI, a omissão do papel da União que não constituiu um sistema nacional de educação no qual aquela modalidade tivesse garantida sua implementação, nem desenvolveu as normas e os ordenamento jurídicos próprios.

No caso da temática da educação (*escolar*) indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, 13 estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: ‘é exigida a colaboração da União’. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz ‘a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União’. Parece brincadeira de ‘passa anel’... com previsível e triste final inspirado na política do ‘lavo as minhas mãos’. Ou seja, no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da ‘tríplice competência’ – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução. (Dias da Silva, 2001, p.8)

---

¹⁵⁸ Todos os professores receberam uma maleta contendo os seguintes materiais elaborados por GRUPIONI: os livros **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas** e **As leis e a educação escolar indígena**; os cadernos de Apresentação e o de Registro; e mais, **Mapa Etno-histórico** de Curt Nimuendajú, **Mapa Etnográfico Ilustrado** (MAE/USP). O formador levava para uso nas aulas, além desse material, o **Guia do Formador** e o kit **Índios no Brasil** com duas fitas de vídeo preparadas pela TV Escola e três livros. O Mapa das Terras Indígenas no Brasil só foi enviado aos professores indígenas no final de 2002 não se sabendo se chegaram ao destino.

Embora os gestores do MEC não se cansassem de orientar os indígenas a exercerem o controle social como mecanismo de pressão sobre as instâncias responsáveis por executar as ações relativas à EEI, a ambigüidade das responsabilidades, aliadas ao fato dos professores passarem a ser funcionários ou contratados pelos estados e municípios, foi tornando difícil ou inviável o acompanhamento e cobranças por parte da sociedade civil.

O reconhecimento da necessidade de uma ação específica e mais constante por parte do MEC, para dar efetividade ao regime de colaboração consolidou-se, a partir de 2002, com o estabelecimento da “Política de Concertação”. Tal política envolvia a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI)¹⁵⁹ do MEC, os Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Ministério Público e expressiva participação indígena. Todas as audiências eram encerradas com a assinatura de um termo de compromisso pactuado entre os gestores públicos.

Nos inúmeros encontros realizados estabeleceram-se prioridades, foram definidos os desafios dos estados e municípios e “pactuada com o MEC uma agenda que criasse um novo patamar de compromisso e responsabilidade institucional com uma educação escolar que respeitasse os projetos de futuro dos povos indígenas” (Secad/CGEEI, 2007, p.33). Prosseguindo, o MEC definia que seu objetivo era “dar centralidade à Educação Escolar Indígena no conjunto das políticas e programas desenvolvidos pelas secretarias de educação”, promovendo a “melhoria das condições de gestão da educação escolar indígena” (Secad/CGEEI, 2007, p.33) e fortalecendo o controle social pelas associações e povos indígenas, cobrando ainda a responsabilidade do Ministério Público. (MEC/CGEEI, 2007, p.33)

De fato, as condições para o controle público nunca foram dadas, desde o difícil acesso às informações necessárias para efetivar tal controle, como as limitações impostas pelos vínculos profissionais dos professores em relação aos gestores. Os resultados dessa “Política de Concertação” do ponto de vista do respeito aos princípios e normas da EEI foram mínimos.

---

¹⁵⁹ A Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas foi criada em 30/08/1996 e atuou até julho de 2004, quando pelo Decreto 5.159/2004 passou a denominar-se Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), estando vinculada à Secad.

Parte dos conflitos que se criavam entre os indígenas e suas associações e os dirigentes dos sistemas de ensino, referia-se ao entendimento dos gestores de que a EEI pode ser tratada através de mecanismos de adaptações e adequações ao modelo convencional de escola, entendido sempre como o único, o certo e o necessário a todos os brasileiros. Como explica Dias da Silva (2001, p.9):

Ou seja, contrariando a perspectiva defendida pelo movimento indígena, da construção de projetos indígenas de escola - escolas próprias: escolas Guarani, escolas Ticuna, escolas Baniwa, escolas Yanomami, escolas Pataxó, escolas Zoró..., segundo necessidades e interesses de cada povo -, mantém-se a idéia de que é preciso 'fazer a educação do índio'.

Cabe lembrar que o PNE propunha a universalização da escolarização até a 4ª. série do ensino fundamental mesmo sendo a oferta até a 8ª. série obrigatória no país. Propunha que as séries finais fossem ofertadas gradativamente nas áreas indígenas ou nas escolas das cidades sem, no entanto, cuidar dos problemas decorrentes da evasão dos jovens das aldeias, das dificuldades econômicas, sociais e de aprendizagem, decorrentes dessa proposição.

Como aponta Grupioni (2008), as disputas entre as diversas concepções conformavam o modo como o direito à educação específica poderia ser e como foi exercido. De um lado os sistemas de ensino disponibilizavam, quando muito, políticas de inclusão, estendendo aos índios as políticas gerais formuladas para a sociedade. Por outro, os defensores das políticas diferenciadas defendiam o direito à diversidade dos povos indígenas reconhecido pela Constituição Federal de 1988. “Do embate entre essas duas concepções configura-se a rede em que se tornou possível a proposta da educação diferenciada no Brasil” (Grupioni, 2008, p 62).

3.6.3. Os impasses da efetivação da EEI no Alto Solimões

A prefeitura ameaça com demissões se a gente não trabalhar com o currículo deles, com o material e as formas de avaliação da prefeitura.

O nosso material didático a secretaria não aceita. Só a comunidade. Na nossa língua o material é só para ensinar os alunos. Mas não é reconhecido. Na avaliação do desempenho dos alunos com o nosso material, as notas ficam com o professor, não vai para o município.

Essas observações colhidas por Dias da Silva¹⁶⁰ durante o 3º. Encontro de Professores Indígenas promovido pela Copiar em 1990, foram formuladas pelo Grupo do Alto Solimões e Grupo Ticuna, respectivamente. Refletem a situação difícil dos professores indígenas que não tinham respeitados os seus direitos de oferecer uma educação específica aos seus alunos. Embora empenhados em incluir a disciplina de Língua Ticuna na escola, a solicitação era desconsiderada pelas secretarias de educação que se negavam a inseri-la no boletim escolar.

Obrigando o uso de propostas das escolas da cidade ou dificultado a produção de materiais específicos, os gestores acusavam os professores pelas dificuldades de aprendizagem das crianças, desconsiderando a inadequação dos currículos, livros e avaliações que impunham às escolas indígenas. Fazendo “vistas grossas e ouvidos surdos” às mudanças nas leis voltadas à educação dos povos indígenas, a Secretaria de Educação de Tabatinga afirmava, em documento oficial em 1993, que a responsabilidade pelo “fracasso” das escolas indígenas era do próprio professor ticuna, concluindo que seriam substituídos por brancos “enquanto não houver reconhecimento da língua ticuna para permitir o legítimo funcionamento das escolas sob responsabilidade dos índios” (Kahn, 1993, p.3).

Um dos fortes motivos que levava os professores indígenas do Alto Solimões a desejarem um curso de formação com terminalidade era exatamente essa pressão das secretarias municipais de educação. Enquanto, na época, havia organizações de apoio aos índios que recusavam a formalização de seus cursos, os Ticuna, ao mesmo tempo em que eram “movidos pela vontade de dominar o instrumento de dominação – a palavra escrita” (Kahn e Azevedo, 2004, p.62), almejavam a certificação que lhes permitiria sair do lugar de professor leigo - inferiorizado pelos gestores através do baixo status e remuneração para assumir em igualdade com os não-índios o cargo de docente. Igualmente, não lhes bastava saber elaborar planos de aulas e projetos pedagógicos, precisavam se instrumentalizar para fazer com que a especificidade de suas escolas fosse reconhecida pelas prefeituras.

Num estado como o Amazonas, no qual professores com nível superior eram raros nas escolas das cidades até poucos anos atrás, o diploma de magistério se constituía na possibilidade de não só exercer a docência nas séries iniciais, como tornar-se por força das

---

¹⁶⁰ DIAS DA SILVA, 1997a, p. 70 e 71.

circunstâncias em um “especialista” apto a lecionar as disciplinas específicas das séries finais e até ensino médio¹⁶¹ recebendo por isso um “adicional”.

Mesmo assim, pode-se notar o tamanho da pressão que recaia sobre os professores indígenas pela iniciativa tomada pelos gestores daquele estado que buscaram, junto ao MEC, um posicionamento relativo à possibilidade de contratação de professores indígenas sem a formação convencionalmente exigida. Em fax de 23/11/2001 encaminhado pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas CGAEI/MEC ao Núcleo de Educação Escolar Indígena da Seduc/AM (atual Gerência de Educação Indígena), o órgão federal orientava com base na LDB, Resolução 03/99 e Parecer 14/99 do CNE/CEB, que autorizasse a contratação de professores indígenas, até mesmo para as séries finais do ensino fundamental, de acordo com as necessidades locais, desde que tivessem concluído o curso de “formação específica para o magistério indígena” ou estivessem em formação (especialmente na licenciatura indígena). Lembrava da autonomia dos sistemas de ensino no trato dessas questões, e sugeria que a questão fosse apreciada pelo Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI/AM) juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE/AM).

Como a formação era delegada aos estados, e especialmente no Amazonas apenas o curso de formação dos professores Mura e Sateré-Mawé era promovido pela Seduc, a situação era inusitada: ninguém promovia a formação e todos a cobravam. Novamente levados a se posicionarem junto a Fundação Estadual dos Povos Indígenas (Fepi) sobre o impedimento da contratação de professores indígenas por falta de formação, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (MEC/CGAEI) respondia em 26/02/2002 através do ofício No. 1.169 que o estado do Amazonas tinha recurso e sustentação legal para promover a formação dos professores indígenas, até mesmo por meio de programas de educação à distância, devendo incluir essa ação em seu planejamento e orçamento anual; e ainda, que para tanto poderia contar com apoio complementar do MEC/FNDE. O MEC/CGAEI

---

¹⁶¹ Em 2004, por exemplo, o quadro docente da Escola Estadual Pedro Teixeira na zona urbana de Tabatinga era assim formado: na 1^a. a 4^a. Séries havia 11 professores com magistério sendo que 10 cursavam o normal superior; na 5^a. a 8^a. Séries eram 20 professores, 4 com formação superior, 14 tinham o “adicional”, destes 12 cursavam o normal superior e 2 tinham pós-graduação. Os *Campi* da Universidade Estadual (UEA) e da Federal (UFAM) foram instalados na região em 2003 e 2006, respectivamente, sendo que até então havia apenas cursos “de férias” da UFAM para quem já lecionava numa determinada área. Outra observação é o equívoco criando em torno do Curso Normal Superior, difundido por todo interior do Amazonas como habilitando para as séries finais do ensino fundamental, o que gerou muita frustração e confusão sobre os direitos de quem o cursara.

buscava, através dessa informação, subsidiar os debates e cobranças dos indígenas diante da ausência de programas de formação pela Seduc/AM.

Os professores questionavam também os municípios e o próprio estado do Amazonas que impedia a presença de professores indígenas nas turmas de 5ª a 8ª série. O Parecer Jurídico da OAB datado de 15/02/2002, encaminhado à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), tratava como ilegal a substituição dos professores indígenas nas séries finais do ensino fundamental por não terem a formação no nível superior. Justificava como equivoco na interpretação da CF/88 e LDB/96, Resolução 03/99, uma vez que estas garantiam a excepcionalidade da docência ao professor indígena em formação, concluindo pela ilegalidade da substituição e afrontamento à legislação.

Essa longa exposição dos documentos se justifica porque permite calcular o embate que ocorria em cada escola, em cada secretaria municipal de educação e que reverberava nos órgãos estaduais (Seduc e CEEI) chegando ao MEC e na sociedade civil. Possibilita também que se observe o posicionamento do governo federal literalmente devolvendo aos demais entes federados a responsabilidade pela formação, tanto do ponto de vista técnico como financeiro; o que é grave quando o Ministério sabia, há muito tempo, que não havia recursos humanos, financeiros e, menos ainda, vontade política para desenvolver qualquer ação favorável aos indígenas. Considere-se ainda, que não havia concursos para professores indígenas e que formação a distância não só é por princípio inviável como, tomando a diversidade de povos e as dificuldades de comunicação naquele estado, a proposta era ridícula ou expressava profunda alienação da realidade regional.

Observa-se uma contradição entre a base legal defendida pelo MEC e a limitação a ações convencimento em relação aos estados e municípios que, continuamente, infringiam as leis justificados pelo princípio de autonomia dos entes federados. No que diz respeito à formação de professores indígenas, o Referencial para Formação de Professores Indígenas reiterava a necessidade de que ela fosse realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, pressupondo a observância de um currículo flexível atendendo a necessidade de formar um profissional que exerce funções muito mais amplas do que os não-indígenas.

Para tanto, o formador também precisaria preparar-se, além de buscar apoio junto a especialistas, linguístas, antropólogos, e instituições com maior experiência do que as secretarias de educação. Entretanto, poucos cursos promovidos pelas Seducs contavam a participação de alguns desses especialistas, como ainda acontece. Embora soubesse das enormes limitações das secretarias de educação, que não são instituições formadoras, o MEC continua, até o presente, atribuindo-lhes a responsabilidade pelos cursos de formação de professores indígenas, ainda que seus técnicos não tenham habilitação e formação para tanto. O que chama a atenção é que passados tantos anos da publicação dessas bases legais e referenciais da EEI, o Ministério da Educação não tenha criado nenhuma política para a formação de professores indígenas em nível médio ou superior como será visto adiante.

Outro aspecto polêmico da atuação do MEC refere-se a aceitar a municipalização onde ela não foi uma decisão da comunidade e o município não tem um sistema de educação instituído, conforme prevê a Resolução CNE/CEB 03/99. No Amazonas a educação era municipalizada em virtude da própria incapacidade do governo estadual que mantinha, quando muito, uma escola na sede dos municípios. Nessa situação, a opção dos povos indígenas do Amazonas entre municipalizar ou estadualizar a educação escolar indígena sempre foi uma escolha impossível. Talvez essas sejam as razões que explicam porque as demandas pela federalização da EEI quase sempre partem dos indígenas da Amazônia.

No Alto Solimões, o que o MEC fazia era financiar parte dos custos do curso ministrado pela OGPTB, mais precisamente pagava as passagens dos formadores, ação semelhante a que realizava junto a outras organizações indígenas e indigenistas de apoio aos índios. Sem nenhum apoio público os Ticuna buscaram a formação por seus próprios meios. Era também diante dessa omissão total da esfera estadual que a gerente de educação escolar indígena da Seduc/AM podia dizer que não se preocupava com a situação do Alto Solimões porque lá tinha a OGPTB que cumpria com qualidade essa função junto a um grande número de professores.

Embora os professores ticunas e a OGPTB tenham sido atores importantes e constantes no processo de elaboração das bases legais e das diretrizes da EEI, nem por isso deixaram de encontrar imensas dificuldades na implementação dessas orientações em seus municípios. A cada etapa do curso de formação de professores, a organização indígena convidava os

secretários de educação da região do Alto Solimões, a representante da Gerência de Educação Escolar Indígena da Seduc/AM, além do Coordenador da CGEEI do Ministério da Educação para discutirem e buscarem soluções para os problemas existentes.

Com apoio do MEC e da Funai, a OGPTB havia promovido dois encontros regionais de educação escolar indígena (em 1997 e 2001) com a finalidade de apresentar a esses mesmos gestores os problemas referentes às escolas ticunas. Foram discutidas formas de solucioná-los tendo por base a legislação referente à educação escolar indígena e assinados termos de compromissos para cumprimento dessa legislação pelas prefeituras municipais e Seduc. Entretanto, as providências não foram tomadas e nada do que havia sido discutido e planejado foi cumprido.

Sabendo do pouco interesse dos gestores regionais, os professores ticunas, sob a orientação da coordenadora do curso e assessora pedagógica, Jussara Gomes Gruber, elaboraram em 2003 um levantamento da situação da educação e das suas escolas, encaminhando o documento “Escolas Indígenas do Alto Solimões: Problemas e Providências” (OGPTB, 2003) a dirigentes e instituições municipais, estaduais e federais envolvidas com a educação escolar indígena. Partindo de um questionário elaborado durante as aulas do curso, os professores colheram dados sobre o número de alunos matriculados, os que estavam sem escolas para prosseguir seus estudos no segundo segmento do ensino fundamental ou médio, os que haviam seguido para as escolas das cidades. Detalharam ainda as condições físicas dos prédios escolares, a maioria locais improvisados e precários, sem instalações sanitárias, assim como relacionaram a existência ou falta de equipamentos e recursos didáticos.

O documento, além de apontar os problemas, propunha soluções e providências e fazia solicitações que cabiam legalmente a cada instância, envolvendo as instituições públicas e a OGPTB no compromisso de efetivá-las. Lembrava que “Apesar da publicação e ampla divulgação desses documentos, até hoje nenhuma escola indígena municipal ou estadual está regularizada na região do Alto Solimões” (OGPTB, 2003, p.5), e ainda que:

[...] a OGPTB vem cumprindo as determinações legais – que seriam de responsabilidade, prioritariamente, dos órgãos governamentais – no que se refere à formação de professores indígenas, através de cursos específicos, com apoio financeiro de diversas instituições, como Ministério da Educação, Funai, Fundação Abrinq pelos

Direitos da Criança, Programa de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas, Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola, Fundo para Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe, entre outras. (OGPTB, 2003, p.7)

Para a realização desses cursos, a OGPTB não contou com apoio financeiro da Seduc, e a colaboração das prefeituras municipais foi muito irregular e pontual, algumas apresentando sérias resistências em fornecer mesmo o mínimo solicitado. (OGPTB, 2003, p.7)

O documento cobrava mais uma vez do estado e dos municípios o cumprimento da legislação federal e da Resolução 11/2001 (CEE/AM) que asseguravam a presença do professor indígena em todo ensino fundamental e médio, pleiteando aos gestores:

Substituir, de imediato, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas municipais e estaduais nas turmas de 1ª. a 4ª. séries.
Garantir, para 2004, a substituição total dos professores não-índios que trabalham nas classes de 5ª. a 8ª. séries. (OGPTB, 2003, p.12)

Orientar as secretarias municipais de educação e a direção das escolas estaduais localizadas nas aldeias ticunas sobre a importância de valorizarem e apoiarem a Proposta Curricular elaborada pela OGPTB, assim como incentivar a adoção de propostas igualmente específicas para as turmas de 5ª. a 8ª. Séries, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. (OGPTB, 2003, p.15)

Orientar para que se cumpram as determinações legais que garantem às escolas indígenas o direito a construir seus projetos político-pedagógicos próprios sem querer forçá-los a seguir as orientações das escolas não-indígenas. (OGPTB, 2003, p.15)

Os professores e lideranças indígenas reiteravam a necessidade da criação de coordenações indígenas nas secretarias municipais onde ainda não haviam sido criadas e a contratação de supervisores indígenas para o trabalho de apoio aos professores nas escolas das aldeias. Esse trabalho, que havia sido organizado durante o curso de formação, era mantido apenas com os recursos da OGPTB que fornecia o combustível para o deslocamento. Além de não apoiar, havia municípios que não reconheciam essa atividade de supervisão escolar efetivada pelos próprios professores indígenas.

Produzindo um documento que envolvia a ação de diferentes agentes com vistas à implementação da educação escolar indígena no Alto Solimões, a OGPTB assumia parte das responsabilidades, propondo-se a manter os Encontros Regionais de EEI, o Programa de Formação de Professores Indígenas - que atendia o maior número de alunos/professores do país com 378 cursistas, dispunha-se a continuar produzindo materiais didáticos

específicos para as escolas indígenas e a desenvolver programas especiais nas áreas de saúde, arte e cultura.

O aporte da OGPTB se dava também pela entrega de livros para as bibliotecas escolares, tanto dos produzidos por seus professores e publicados pelo MEC, quanto aqueles angariados através de doações. Certos de que não era possível realizar uma educação de qualidade com os poucos livros didáticos que chegavam às escolas, alunos e professores indígenas pediam que, minimamente, as prefeituras construíssem espaços adequados para guardar aqueles que a Organização Indígena obtinha:

As escolas indígenas não possuem biblioteca. Mesmo as escolas maiores não dispõem de sala de leitura e de um acervo à disposição dos professores e alunos. Os livros distribuídos pela OGPTB muitas vezes precisam ser guardados na casa do professor ou em locais inadequados. (OGPTB, 2003, p.19)

Os programas do MEC, como Biblioteca da Escola, Biblioteca do Professor, Literatura em Minha Casa e outros, não chegam às escolas e alunos indígenas. (OGPTB, 2003, p.20)

As orientações do Programa Nacional do Livro Didático não estão sendo cumpridas adequadamente. Os diretores e professores das escolas indígenas em geral não participam da escolha dos livros. Raramente as escolas recebem esses livros e, quando recebem, são uns poucos exemplares, insuficientes para o número de alunos. (OGPTB, 2003, p.20)

Além de indicar os problemas relacionados à merenda, transporte e criação de conselhos municipais de educação, os professores indígenas apresentavam um levantamento detalhado das condições das escolas, reivindicando urgência na reforma, ampliação e construção das mesmas. Os documentos entregues às secretarias municipais, à estadual e ao Ministério da Educação incluíam a solicitação de pronunciamento e cumprimento das respectivas responsabilidades sob risco dos indígenas mobilizarem o Ministério Público. Essas respostas nunca chegaram aos interessados, nem houve significativa mudança nas costumeiras práticas de incompetência e má vontade política.

No contexto da “Política de Concertação” desencadeada pelo MEC a partir de 2002, foi realizado, em junho de 2005, o “Seminário Nova Política de Educação Escolar Indígena no Alto Solimões Biênio 2005/2006”, promovido pela Secad/CGEEI e contando com a participação da Seduc/AM, de alguns gestores municipais de educação da região e organizações de diversos povos indígenas, incluindo a região do Javari. O seminário aconteceu num clima de intensa cobrança, desde o reconhecimento étnico dos Wuitoto,

Kaixana, Kokama e Cambeba que protestavam por não serem considerados indígenas pelas instâncias públicas locais, passando novamente pelas reivindicações de criação e reconhecimento das escolas indígenas e da carreira específica para o professor indígena.

Em função da distância e da dificuldade em reunir os professores indígenas da região do Alto Solimões, os encontros e seminários patrocinados pelo MEC ocorriam quase sempre durante alguma etapa do Curso de Formação de Professores da OGPTB. A preparação para os eventos era incluída na programação das aulas, tanto do ponto de vista teórico através do estudo das leis, resoluções e diretrizes, como praticamente por meio de debates e organização dos temas a serem abordados, as reivindicações a serem apresentadas e mesmo a definição de quem se responsabilizaria por fazer as intervenções, montar cartazes e pintar faixas com palavras de ordem. A formação e a atividade política sempre fizeram parte do currículo dos diversos cursos ministrados pela OGPTB.

Cada município apresentou suas demandas, como por exemplo, os professores indígenas do município de Benjamim Constant que pleitearam reconhecimento das escolas, da carreira de professor, respeito ao currículo e apoio ao material específico, além de 9 escolas com 10 salas, 3 escolas com 8 salas, 6 escolas com 6 salas, 10 escolas com 4 salas e 3 escolas com 2 salas de aulas, num total de 31 escolas, além das demais instalações sanitárias, bibliotecas, cozinhas, etc. A reação dos representantes da Secad, especialmente um de seus diretores, foi de interromper as apresentações dizendo que não iria iludi-los:

As reivindicações são justas, mas nenhum município do Brasil nem da cidade tem tudo isso. Minha sugestão é para que consigamos hoje a noite sentar todos os representantes públicos e decidir quem vai pagar o que. Eu vim com a proposta de construir 15 escolas na região. Imagine 100 escolas para o Brasil e a região do Alto Solimões ganha sozinha 15. [...]. Estou representando o Presidente Lula e o Ministro Tarso e não quero mentir (CTI, 2005, p.5)¹⁶².

Descontentes com a exclusão dos dirigentes da OGPTB da reunião noturna entre os gestores, o presidente e diretores da Organização Indígena ocuparam aquele espaço com vistas a impedir um acerto que excluísse as listas de solicitações dos indígenas. A revolta destes era grande porque observavam que o seminário era um espaço não para consulta e

---

¹⁶² Informe sobre o **Seminário Nova Política de Educação Escolar Indígena no Alto Solimões Biênio 2005/2006** elaborado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Benjamim Constant, junho 2005, p. 5. Acervo pessoal.

apresentação de propostas, mas para comunicação de uma decisão já tomada no âmbito federal.

Uma liderança indígena apontava que na comunidade dele não havia escolas:

Pedi para o prefeito e ele disse que os Tikuna pedem muito. Vá dar aula debaixo de umas árvores, depois a gente constrói. Os índios são as pessoas mais odiadas pelos brancos. Minha esposa há 12 anos dá aula dentro da minha casa. A gente veio fazer o que aqui? Olhar um para a cara do outro? (CTI, 2005, p.6).

Os professores de São Paulo de Olivença cobravam que o MEC apoiasse “o curso da OGPTB, ajude o rio Javari que nem escola tem. Vocês entregam folheto dizendo que cada escola tem direito a uma biblioteca, mas depois diz não ter dinheiro. Então não coloque na lei” (CTI, 2005, p.6).

A ausência de diversos secretários municipais de educação foi outro ponto muito criticado, tanto porque inviabilizava a assinatura do Termo de Compromisso no momento e, possivelmente também depois, como demonstrava o descaso com uma parcela grande, por vezes majoritária, de estudantes e professores dos municípios. Os professores de Tonantins criticavam a falta do gestor local e apontavam que:

Há 25 anos não tem escolas. É uma vergonha. Tem aluno estudando na terra. O secretario fala, quer giz? Vai lá queima um tição e escreva. Eu trabalho há 16 anos, minha escola é minha casa. [...]. O merendeiro é o professor, o serviços-gerais é o professor. A única pessoa do nosso lado é a OGPTB na pessoa da professora Jussara (CTI, 2005, p.6).

Como parte do ritual o Termo de Compromisso foi assinado pelo MEC, Seduc, Fepi, Funai, OGPTB e Semed de Benjamim Constant (único dirigente municipal presente) “com o objetivo de melhor desenvolver as diferentes ações direcionadas à educação escolar indígena na região do Alto Rio Solimões”. Entre os mais de 20 itens constava que:

Todas as escolas do Município devem ser regularizadas até o final do ano. O MEC prestara todo apoio técnico, político-pedagógico ou de cunho antropológico para que a Semed tenha segurança para o bom êxito dessa tarefa, inclusive no caso de populações indígenas que residem na cidade. (OGPTB, 2005, p. 3)

A Semed deve construir com apoio técnico do MEC da Seduc e da OGPTB uma proposta de edital para realização de concurso público específico para professores indígenas. A proposta de edital deve ser encaminhada às comunidades indígenas até o final de 2005. (OGPTB, 2005, p. 2)

As instituições abaixo assinadas se comprometem a enviar no prazo de dois meses para a OGPTB seus planos de ação para a realização das metas aqui acordadas. A OGPTB se compromete a divulgar essas informações às demais organizações indígenas. (OGPTB, 2005, p. 4)

O acompanhamento desses embates locais mostra algumas das faces dos conflitos e limites da Política de Concertação proposta pela Secad/CGEEI e que ocorriam com matizes diversos em âmbito nacional. A inoperância do regime de colaboração entre os entes federados na efetivação da educação escolar indígena superava a busca de acordos políticos, assim como a dotação de recursos federais para que os estados avançassem na implementação da construção de escolas, na produção de material didático específico e na formação de professores. Mostrava o quanto era difícil superar o preconceito e a má vontade política. Revelava ainda, que ampliar e fortalecer o controle social não podia ser entendido como o ato de meramente divulgar numa ampla rede de *e-mails* as ações da CGEEI e orientar os indígenas a cobrarem os dirigentes municipais e estaduais, como era prática dessa Coordenação.

A própria CGEEI reconhecia que suas ações em prol da efetivação dos princípios e normas da educação escolar indígena chegavam a um impasse. Retomava que embora o Parecer 14/99 do CNE reconhecesse a “escola indígena” como categoria específica com “normas e procedimentos jurídicos próprios”, a educação escolar indígena - uma modalidade dentro da educação geral do país - continuava encontrando enormes obstáculos para a valorização da língua e cultura indígenas, desenvolvimento de projetos específicos e para a atuação das comunidades na condução da sua educação e escola.

Na publicação “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” (MEC/Secad, 2007, p.32), os técnicos do MEC elencam:

- i) a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege as relações entre as três esferas do governo, ii) a descontinuidade da ação dos sistemas de ensino, a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas, iii) problemas de gestão que mantêm as escolas indígenas sem receber insumos básicos para seu funcionamento como merenda e material didático, iv) falta de transparência na aplicação dos recursos públicos.

Cabe observar que o MEC tem clareza dos principais problemas que incidem sobre a educação escolar indígena mas não age no sentido de revertê-los. De modo significativo não é apontada falta de recursos, mesmo porque, além da ampliação dos fundos e

programas do MEC e FNDE destinados às escolas, acrescentaram-se a partir de 2007 as fontes do PAR. Com isso, ampliou-se substancialmente o volume recursos destinados à formação de professores, produção de material didático específico e construção de escolas, colocado à disposição dos governos estaduais para uso na educação escolar indígena.

Embora de forma tímida, o documento oficial já indica a demanda antiga do movimento indígena de criação de um sistema de educação específico para os povos indígenas, com a regulamentação das suas “normas e procedimentos jurídicos próprios” tantas vezes enunciados, mas nunca efetivados. Livre da submissão das regras dos sistemas de ensino, a educação escolar indígena deixaria de ser algo “adaptado” e “incluído” para poder exercer a autonomia que lhe cabe por direito.

A crítica às adaptações a que era submetida a educação escolar indígena em oposição à criação de instâncias próprias para o seu desenvolvimento cabia, antes de tudo, ao próprio MEC. Quando este assumiu a EEI ela foi alocada na Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), mais tarde denominada Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF). Após 2003 foi transferida para a Secad e, com a unificação desta à Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2011 (Secadi), nunca chegou a alcançar a autonomia desejada.

Em 2003 a modificação na estrutura do MEC está associada à saída de Cristovam Buarque como ministro e sua substituição por Tarso Genro. Na ocasião, a Secretaria de Educação Infantil fundiu-se à de Ensino Fundamental e Ensino Médio (antes na Semtec) gerando a Secretaria de Educação Básica (SEB), ficando o ensino tecnológico e o profissionalizante na nova Setec.

Nesse contexto, a educação escolar indígena deslocou-se para a recém criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que incorporava diversas secretarias de caráter inclusivo e compensatório no atendimento de populações consideradas vulneráveis. Segundo Almeida (2008), essas mudanças foram obra do novo ministro e sua equipe (Fernando Haddad, Ricardo Henriques, André Lázaro e Armênio Schmidt) tendo por base a noção de diversidade e educação continuada e o objetivo de inseri-las transversalmente no MEC, acreditando assim, ampliar sua importância no Ministério.

A falta de consulta aos índios sobre a mudança, o receio de que a educação escolar indígena perdesse o espaço já construído no MEC e, acima de tudo, a preocupação com o conceito de “inclusão” que norteava a nova secretaria, provocou movimentação entre os representantes indígenas, a Funai, a CNEEI e lideranças que endereçaram suas contestações ao então secretário da Secad Ricardo Henriques¹⁶³. Por parte da Secad, a previsão de que houvesse, como de fato ocorreu, um tensionamento com o movimento indígena, motivou a busca de adequação do nome, o que não mudou a essência da nova Secretaria: como foi revelado informalmente por Armênio Schmidt, houve um longo debate para se encontrar um nome para a nova secretaria que abarcasse todos os projetos e todos os diferentes públicos alvo sem conflitos e, por essa razão, desistiram do termo inclusão que era rejeitado pelos indígenas por trazer a idéia de junção e falta de identidade em relação aos demais “excluídos”. Com a intenção de vencer a resistência do movimento indígena adotou-se, então, o termo diversidade, compondo assim a sigla Secad¹⁶⁴.

As mudanças institucionais no Ministério da Educação tinham por objetivo, também, uma melhoria na aplicação dos recursos destinados à educação em geral. Na área da EEI, uma das dificuldades em fazer o regime de colaboração funcionar era a alegação de que essa modalidade de ensino custava muito caro, motivo pelo qual a maioria dos estados e municípios não atendia as especificidades exigidas pelas leis e pelos povos indígenas.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, todas as transferências voluntárias de recursos e de assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a ser vinculadas à adesão destes ao Plano de Metas

---

¹⁶³ Por ocasião da comunicação da criação da Secad estávamos participando de uma reunião na Semtec discutindo encaminhamentos para a pesquisa sobre o atendimento em ensino médio para povos indígenas, na qual estavam presentes Francisca Navantino Pinto de Ângelo – Conselheira Indígena no CNE e Joaquim Paulo de Lima Kaxinauwá – Membro da CNPI, além de Monica Pechincha coordenadora da pesquisa pelo MEC e um grupo de pesquisadores, como eu, recém contratados. Posteriormente esses representantes indígenas além de Fausto da Silva Mandulão – Coordenador do Copiam, Claudenildo Bento de Matos – Presidente da APROINT e Maria de Lourdes Cárceres Nelson – todos Membros da CNPI, encaminharam uma Carta à Secretaria Executiva do Ministério da Educação protestando e cobrando esclarecimentos sobre a falta de consulta aos índios conforme reza a Convenção 169 da OIT.

¹⁶⁴ A idéia da necessidade de inclusão dos povos indígenas constantemente aflora como durante os debates na Conferência Nacional de Educação (Conae) em abril de 2010, propondo-se aos povos indígenas o mesmo tratamento destinado aos presidiários, vítimas de violência e afro-descendente. Como afirma Maria Eliza Ladeira (ALMEIDA, 2008, p.89) trata-se de um equívoco reunir “Todos os que são ‘diversos’, que fogem do padrão, mas os que fogem do padrão por um problema que precisa ser sanado para serem incluídos”. O que não é o caso dos estudantes indígenas que estão plenamente incluídos em suas sociedades. Com a inserção em 2011 da Secad/CGEEI na Secretaria de Educação Especial, o MEC caminha na contramão do movimento indígena e das perspectivas que se delineavam até 2010, que era de criar uma Diretoria na Secad exclusiva para a EEI como um passo para maior autonomia e em busca de um sistema próprio.

Compromisso Todos pela Educação¹⁶⁵ e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Através desse Plano, o governo federal propunha convênios com os estados para a construção de escolas e formação de professores entre outros itens, buscando melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para atender à educação escolar indígena foi criado o PAR Indígena com recursos especialmente destinados à formação inicial e continuada de professores, construção de escolas, desenvolvimento do Ensino Médio Integrado e elaboração de material didático específico aos povos indígenas. O MEC apelava novamente para a Política de Concertação envolvendo o Consed e os municípios, com a finalidade de consolidar a institucionalização da EEI nos sistemas de ensino. Para tanto, o Ministério acenava com a aplicação de 400 mil reais em recursos no período 2007-2008, e mais 116 mil reais até 2011. Para o estado do Amazonas, conforme dados de setembro de 2009, apenas uma mínima parte dos recursos disponibilizados pelo governo federal havia sido utilizada para o atendimento da educação escolar indígena:

	PAR 2007				PAR 2008	
	AÇÃO	RECURSO	EMPENHO PAGO	METAS	RECURSO	SITUAÇÃO ATUAL
AM	Formação Inicial	2.045.671,08	PAGO	677 professores	-	Foi feito pregão eletrônico, homologado, para empresa de BSB que ganhou; executou etapas de formação em 5 polos; apresentou problemas de execução e Seduc interrompeu a execução;
	Formação Continuada	444.115,80	PAGO	247 professores	-	Foi feito pregão eletrônico e empresa de Manaus ganhou; está executando
	Material didático	234.000,00	PAGO	18 mil exemplares	-	Pregão homologado em nome de empresa em Manaus; em execução
	Construção Escolas	20.250.000,00		30 escolas	-	Em diligência no FNDE

Figura 24 - Execução dos recursos do PAR Indígena 2007 e 2008
FONTE: MEC/Secad/CGEEI

No caso do estado do Amazonas, a dirigente da Seduc/AM alegou não ter construído nenhuma escola com os mais de R\$ 20 milhões que recebeu porque não se apresentaram construtoras interessadas nas obras e, até mesmo o apoio do Exército antes prometido, não se confirmou. Para as outras ações, os pregões e licitações que a Seduc/AM realizou,

¹⁶⁵ Decreto No. 6.094 de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, da União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

contemplaram empresas que não tinham especialização na área da educação escolar indígena causando fortes reações e interrupção dos trabalhos.

As gestoras à frente da Gerência de Educação Escolar Indígena da Seduc/AM mantiveram durante muitos anos uma postura de total desrespeito para com os diversos povos indígenas, fechando qualquer possibilidade de diálogo e de busca de soluções para os problemas educacionais do estado.

A pressão do movimento indígena, especialmente dos representantes dos professores e do CEEI/AM, forçou uma mudança em abril de 2010 passando a Gerência a ser ocupada por Alva Rosa Lana Vieira da etnia Tukano e atuante no movimento da EEI, trazendo novas esperanças para a educação escolar indígena no Amazonas. Por ocasião da reunião¹⁶⁶ do CEEI/AM realizada naquela data, foram elencados diversos pontos críticos da situação da educação escolar indígena no Amazonas: cursos de formação que começaram em 2001 e ainda não foram concluídos, outros anunciados desde 2008 e nunca iniciados, baixa qualificação dos técnicos da Gerência, falta de reconhecimento dos cursos médios específicos e das escolas indígenas em geral. Foi questionada a rigidez das estruturas da Seduc/AM que conflituam com a necessidade de flexibilidade própria da educação escolar indígena específica a cada povo. Cobraram o retorno do Projeto *Pirayawara* à Gerência e o fortalecimento do CEEI/AM.

Esse movimento culminou no Parecer CEB Nº1/2011 favorável à solicitação do CEEI/AM de transformação desse Colegiado em órgão normativo, tendo em vista as dificuldades em desenvolver a EEI no estado do Amazonas, a falta de autonomia do CEEI/AM e as características e especificidades da EEI que exigem, conforme a legislação, uma atuação firme dos sistemas estaduais de educação. Diante da mudança na Gerência e da possibilidade do CEEI/AM vir a tornar-se o único órgão normatizador da EEI no Amazonas desvinculado-se do CEE/AM, reavivam-se as esperanças de que a educação escolar no Amazonas finalmente aconteça conforme os povos indígenas exigem por direito.

---

¹⁶⁶ Ata da Reunião Extraordinária do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM) realizada em 16/04/2010, no Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta e Recomendações à Gerência de Educação Escolar Indígena frente à situação atual da educação escolar indígena no Amazonas, encaminhado pelo CEEI/AM à Seduc/AM na mesma data.

Como já foi apontado, os recursos provenientes do MEC para as secretarias de educação eram destinados à formação de professores, publicação de materiais didáticos, além do atendimento através dos programas de Merenda e Transporte Escolar para as escolas indígenas, repasse do Fundeb e de outros programas como Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional do Livro Didático; do próprio orçamento, esses entes federados pouco destinavam às escolas das aldeias e a seus professores.

Entretanto os gestores municipais descobriram rapidamente que quanto mais alunos declarados no Censo Escolar, mais recursos por meio do Fundeb recebiam. Como o controle social sobre o uso dessas verbas é mínimo, observou-se a partir de então, o ingresso de crianças abaixo da idade no ensino fundamental, inchando os números de matrículas¹⁶⁷. Além disso, como contratados ou concursados pelas secretarias de educação, os professores podiam ser mais facilmente contidos, tornando o controle social ainda mais difícil. Isso, sem deixar de lado o fato ainda atual de que grande parte das escolas indígenas não serem reconhecidas, entrando no Censo Escolar como classes de extensão e, como tal, além de não receberem os benefícios específicos à EEI, torna impossível qualquer controle sobre os recursos que seriam a elas destinados.

As queixas dos indígenas quanto a falta de atendimento através desses programas sempre foi uma constante: falta de merenda ou sua entrega esporádica, atrasada e com produtos de má qualidade que já chegavam vencidos; contrato de professores que previa apenas o pagamento dos meses de aula, sem férias ou recesso; escolas que funcionavam em moradias, casas de farinha e outros locais improvisados; imposição de projetos pedagógicos e calendários válidos para as escolas das cidades; entrega de poucos livros e quase sempre inadequados aos alunos indígenas.

Neste ponto, é preciso destacar que, se a construção de um novo marco legal era um dos pilares que sustentava a inserção da EEI no Ministério da Educação, sua baixa institucionalidade, ficando a mercê dos governos e não se consolidando como política de Estado (Cf. Grupioni, 2008), revela que mesmo um completo aparato legal não garante a

---

¹⁶⁷ Esse é um dos principais fatores da expansão irrefletida e descontrolada da educação infantil nas escolas indígenas repercutindo profundamente no modo de transmissão da cultura tradicional indígena

especificidade necessária à educação escolar indígena. Partindo desse pressuposto, é importante analisarmos como ocorria a implementação do outro pilar, ou seja, os cursos de formação de professores indígenas e de produção de material didático específico para as escolas das aldeias, sem os quais não se poderia alcançar a concretização das novas propostas educativas.

O Ministério da Educação também destinava recursos para os cursos de formação conduzidos por ONGs e associações indígenas e considerados como referências dos novos parâmetros da educação específica e diferenciada para os povos indígenas. Os aportes a essas instituições vinham ainda de recursos internacionais de organizações como PRAIA, FIDA, CAF, BID, Fundo Francês, Unesco, Rainforest Foundation, favorecendo a publicação de livros e diversos materiais didáticos elaborados nos curso de formação, muitos deles escritos em língua indígena. Foi contando com recursos do MEC e de organizações internacionais que o curso de formação de professores do Alto Solimões pode formar mais de 200 professores, sem contar com qualquer apoio da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – Seduc/AM e recebendo apoio esporádico de algum prefeito. O Projeto de Educação Ticuna é um desses exemplos e o foco do próximo capítulo.

No meu pensamento, a semente que nasce é uma forma de vida da pessoa. Nós nascemos para ver tudo que existe no mundo.

Tudo que nasce serve para algum fim. Assim somos nós. Nascemos para dar as frutas do conhecimento. Nascemos para a dor, a tristeza, a alegria e, por fim, nascemos para morrer.

Através dessa experiência eu sonhei com minha infância, que neste momento não sabia que estava morando dentro de mim. Quando acordei encontrei aquela luz que morava dentro de mim. Uma luz que posso iluminar outras pessoas, para que outras pessoas possam ter aquela luz da sua liberdade. Imaginei que conhecer o mundo é ter a liberdade.

Lauro Mendes Gabriel, Ourique, Tabatinga (*in memoriam*).

**4. O PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA DA OGPTB: a
formação de professores indígenas específica, diferenciada,
bilíngue e comunitária**

Estou repensando o começo do curso. Quando entrei no curso, em 1993, eu tinha só a 4ª. série de estudo. E desde 1993 para cá a minha vida como professor foi melhorando, com mais conhecimento para dar aula. E também a comunidade se desenvolve quando as crianças têm mais condições de estudar. Por isso a organização dos professores ticunas, a OGPTB, tem muita importância para o povo Ticuna. Professor ticuna - Wilmar Augusto de Souza.

Com relação aos direitos indígenas, foi muito importante para saber como reclamar os direitos do cidadão indígena no Brasil. Se não acontecesse esse curso nada teria mudado aqui no Alto Solimões. Para o meu trabalho em sala de aula, o Curso foi uma segurança. A OGPTB foi importante para a melhoria da educação do povo ticuna. Isso é uma mudança para o futuro de nossas crianças. Professor ticuna - Teli André Félix.

A lei da educação eu antes não entendia nada mas agora esses dias de aula eu compreendi um pouco. Mas só que os brancos não estão respeitando as leis. Não acreditam na formação dos professores e a OGPTB é sempre criticada pelas secretarias. Será que essas pessoas não sabem respeitar as leis de educação indígena? Professor ticuna - Ronaldo Mariano Tenazor.

Então hoje nós professores de cada aldeia, nós vamos fazer reunião com a nossa comunidade para passar essas informações das leis de Educação Indígena. Que como cada escola vai funcionar. Por que já foi muitos tempos as secretarias dos cada município dominavam as escolas indígenas. Então hoje nestes tempos queremos acabar com essa dominação das secretarias. Por que já aprendemos um pouco mais das leis sobre educação indígena de como nós vamos se defender. Professor ticuna – Davi Felipe.

As palavras desses professores foram registradas em julho de 2002, após um conjunto de aulas sobre direitos e legislação da educação escolar indígena, ministradas a um grupo de quase 330 professores indígenas, parte do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena (PCN-EI) promovido pelo MEC¹⁶⁸. As aulas inseriam-se também como conteúdos curriculares fundamentais à formação dos professores do curso da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) que nesse período já havia formado mais de 200 professores em magistério indígena. Os depoimentos sobre as difíceis condições de trabalho, tanto do ponto de vista das instalações físicas, sempre precárias e dos materiais inexistentes, como das péssimas relações com as secretarias de educação, foram, ao longo das aulas, se transformando numa forte indignação. Constatavam que as leis existiam e lhes eram favoráveis, mas tudo o que se precisavam era que elas fossem aplicadas.

---

¹⁶⁸ Sobre esse encontro elaborei o “Relatório de Implementação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Fase 1”, encaminhado ao MEC em julho de 2002.

No capítulo anterior foram tratadas as questões de ordem legal e das políticas públicas, assim como as questões didáticas relacionadas às primeiras ações educativas desenvolvidas junto ao povo ticuna. Foi possível acompanhar o desenvolvimento das lutas, tanto na região do Alto Solimões como em termos nacionais, pela criação de leis, normas e diretrizes que construíram o aparato jurídico que garante a especificidade da educação escolar indígena. Do ponto de vista das práticas pedagógicas, procurei compor a trama de relações nas quais indígenas, missionários, agentes de órgãos públicos e da sociedade civil estiveram envolvidos em trabalhos de educação com os indígenas, especialmente os Ticuna, partindo de uma educação integracionista e anuladora da identidade étnica, para se iniciar a construção de uma educação na qual os Ticunas fossem os autores dos projetos, dos materiais e cursos destinados a seu povo.

Neste capítulo, considerando essas bases, serão analisadas algumas ações do Projeto Educação Ticuna tomadas como referências e possibilidades de concretização das orientações e diretrizes previstas para a Educação Escolar Indígena (EEI). Fazia parte desse Projeto o Programa de Formação de Professores, além das ações nas áreas de “saúde e meio ambiente, direitos indígenas e cidadania, arte e cultura, linguística, gestão escolar, produção de materiais didáticos, acompanhamento das escolas, construção da proposta curricular e do projeto político-pedagógico das escolas ticunas” (Gruber, 2003, p.4). Entendia-se que a formação dos professores não passava apenas pelas questões pedagógicas, mas deveria incluir espaços de discussão, organização e formação para além desse campo, entendendo que o professor indígena exerce múltiplas atividades em sua comunidade e a formação política é imprescindível para toda e qualquer atuação.

Com esse objetivo foi estabelecida uma parceria o Ministério da Saúde¹⁶⁹, especificamente com a equipe responsável pelo Programa de Prevenção de DST/AIDS e após diversos encontros e pesquisas realizados entre 1997 e 1998 foi produzido o livro como parte do "Projeto de Prevenção das DST/AIDS nas Escolas Ticuna: Formação de multiplicadores de Informações", no qual foram abordadas as medidas preventivas e as formas de transmissão das DST e da AIDS, e ainda, a forma mais adequada de conduzir essa discussão nas

---

¹⁶⁹ Em 1991, por ocasião da epidemia de cólera que atingiu o Brasil, o Centro *Magüta* em parceria com o Ministério da Saúde, Faculdade de Medicina da UFRJ, Fundação Oswaldo Cruz, Funasa e Médicos Sem Fronteira organizaram oficinas a partir das quais foi publicada a cartilha *Name* que significa estar bem, estar com saúde, dirigida à população indígena do Alto Solimões.

escolas e comunidades¹⁷⁰. As atividades desse projeto integraram o currículo do Curso de Formação de Professores Ticunas - Ensino Médio com Habilitação para o Magistério. Os procedimentos de prevenção foram construídos a partir das próprias concepções ticunas sobre saúde e sexualidade. Ainda na área da saúde foram realizadas cinco oficinas de prevenção e controle das doenças bucais, trabalho que resultou no “Livro de Saúde Bucal” (OGPTB/MEC, 2002b). Este livro enfatiza as relações da saúde em geral com a conservação dos recursos naturais e a produção de alimentos, bem como destaca os conhecimentos tradicionais dos ticunas sobre os cuidados com os dentes.

Figura 25 – Livro de Saúde Bucal, p. 45 e 46.
Fonte: OGPTB, 2002

Também com o objetivo de atender a demanda dos professores, em agosto de 2002 - portanto quatro anos antes do funcionamento do ensino superior - foi ministrado o Curso de Iniciação à Lingüística pela professora Marília Facó Soares, linguísta do Museu Nacional da UFRJ, para 44 professores ticunas que assim puderam preparar-se para a docência da disciplina de Língua Ticuna no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental, mesmo sem a habilitação oferecida pelo curso superior.

A questão ambiental foi tratada em diversas oficinas e também no “Projeto Educação Ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticunas do Alto Solimões”¹⁷¹ (2002 a 2006), no qual os professores realizaram importante pesquisa sobre os recursos naturais existentes do passado, a necessidade de preservar as riquezas da terra demarcada

¹⁷⁰ Informações extraídas do site da OGPTB, disponível em <<http://www.ogptb.org.br>>, acessado em 25/08/10.

¹⁷¹ Essa iniciativa se insere no contexto de projetos apoiados pelo Programa Manejo dos Recursos Naturais da Várzea, ProVárzea/Ibama/MMA, contando com financiamento de agências vinculadas ao PPG7, como DFID, KFW, Banco Mundial e GTZ, ver Cruz (PIB, 2006, p.423).

diante dos problemas impostos pela situação das comunidades e modo de vida atual. Os textos, entrevistas e fotos que foram organizadas e sistematizadas no livro “*Ngiã nūna tadaugü i torü naãne - Vamos cuidar da nossa terra*” (OGPTB, 2006). Paralelamente foram criados pelos professores-artistas diversos cartazes sobre a temática ambiental. Os cartazes ainda são amplamente utilizados nas escolas e por diferentes membros das comunidades, como agentes de saúde, pais de família e lideranças, auxiliando no desenvolvimento de ações preventivas e estimulando a conservação de conhecimentos e valores fundados na tradição.¹⁷²

Figura 26 – *Ngiã nūna tadaugü i torü naãne - Vamos cuidar da nossa terra*, capa e página 16
Fonte: OGPTB, 2006

Por onde se passava, as pessoas das aldeias ficavam muito alegres e animadas com o trabalho da OGPTB. Crianças, jovens, adultos e velhos iam para os lançamentos, e em muitos lugares as pessoas da comunidade preparavam vinho de açaí ou caiçuma para festejar. Os caciques falavam sobre os temas dos cartazes, da beleza das ilustrações, e assim surgiam muitas conversas entre os presentes sobre a necessidade de conservar as riquezas da várzea, das terras demarcadas, os problemas que existem, o que vem causando esses problemas e como podemos resolvê-los. Foi um trabalho muito emocionante, porque vimos a escola e a comunidade pensando junto os seus problemas ambientais. Constantino Ramos Lopes, Assessor e administrador do Projeto Educação ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticunas do Alto Solimões (PIB, 2006, p.424)

¹⁷² Conforme Lopes *Fupeatucü* (PIB, 2006, p.424) esses materiais foram entregues a “86 escolas ticunas, 10 escolas de outras etnias e 8 escolas de não-índios, os centros comunitários das aldeias e postos de saúde, e também as instituições e associações, chegando a um total de 1.626 cartazes distribuídos” o que incluiu Sindicatos Rurais, Associações Indígenas, Secretarias de Saúde e Meio Ambiente, entre outras instituições da região.

Figura 27 – Vamos cuidar da nossa terra
Fonte: Pintura de Xisto Batista Muratú, 2000

Figura 28 – No futuro, as crianças vão nos encontrar?
Fonte: Pintura de João Clemente Gaspar, 2000

Figura 29 - Vamos defender a vida da floresta
Fonte: Pintura de José Costódio Marques, 2006

Figura 30 - Vamos conservar as madeiras da várzea
Fonte: Pintura de Adélia Luis Bitencourt, 2006

Essas ações, assim como os cursos e oficinas na área dos Direitos Indígenas e, especificamente, sobre leis da educação escolar indígena ofereceram uma formação que

estimulou os professores a assumirem as turmas que iam sendo criadas nas escolas. Além da base cultural que lhes favorecia a docência nessas escolas, adquiriam uma formação geral inexistente na região para qualquer professor.

Por esse conjunto de ações, o Projeto Educação Ticuna recebeu o prêmio Destaque do Programa Gestão Pública e Cidadania, conferido pela Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford, em 2000¹⁷³ e mostrou que era possível fazer educação escolar indígena de qualidade mesmo atendendo um grande número de professores. Isso, desde que se seguissem os princípios da construção coletiva dos projetos, das aulas e materiais, contando com a participação ativa da comunidade e da presença forte da língua e da cultura indígena. Para alcançar tal resultado o Projeto exigia que em cada ação, curso ou proposta pedagógica, o conhecimento indígena fosse valorizado não como discurso, mas como prática. A forte presença dos saberes e concepções dos povos do Alto Solimões efetivavam-se através das aulas ministradas pelos caciques que lutaram pela terra, ou pelos sábios e artesão que detém imenso repertório das tradições e por meio das formas de expressão desses conhecimentos. Impunha também, que fosse respeitado o modo próprio de aprender dos professores em formação, e que apesar de limitações e/ou inexperiência de alguns docentes, estes fossem capaz de aprender, conseguissem construir coletivamente a aula, do planejamento até a avaliação. O compromisso da equipe sob a supervisão da Coordenadora Jussara Gruber, em relação a esses princípios, era fundamental.

Um dos grandes méritos do Programa Educação Ticuna foi que, apesar de todas as dificuldades derivadas da instabilidade dos apoios financeiros e do grande número de professores a serem atendidos, conseguiu cumprir todos os seus objetivos, de formação, publicação de materiais, propostas curriculares, programas de educação ambiental, saúde, e artes. Principalmente, manteve sempre presente os temas relevantes aos professores indígenas do Alto Solimões, tanto os do conhecimento tradicional como aqueles suscitados pela intensificação da relação com a sociedade nacional. Manteve também a constante presença de lideranças, homens e mulheres que como membros das comunidades interferiam e acompanhavam a formação dos professores.

---

¹⁷³ LIMA. Manuel da Silva; PEREIRA. Euclides. Projeto Educação Ticuna – aldeias indígenas do Alto Solimões. In: 20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania. FARAH. Marta F.; BARBOZA. Hélio B. (orgs). São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV, 2001.

Das diversas ações do Projeto Educação Ticuna foi tomado como referência apenas o Programa de Formação de Professores¹⁷⁴, destacando-se nele o curso de magistério indígena da OGPTB; a formação emergencial para docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e o curso de licenciatura OGPTB/UEA, este desenvolvido no próximo capítulo. Esta escolha tem por base a minha participação, maior nessas ações, tendo sido possível viver intensamente, desde setembro de 1999, a preparação de cada etapa, a docência, as intermináveis reuniões noturnas de replanejamento, de correção, de elaboração das propostas de trabalhos para as etapas intermediárias; e ainda a correção de todos os trabalhos para recomençar a próxima etapa, tendo-os como diagnósticos e como materiais básicos para a elaboração das publicações internas e externas. Esse envolvimento exigiu também a participação na elaboração de projetos de cursos, propostas pedagógicas, assim como a inserção em seminários e instâncias de discussão e definição de rumos para a educação escolar indígena para além do Alto Solimões.

O objetivo deste estudo não é apenas o de registrar uma longa e bem sucedida experiência de trabalho em educação escolar indígena destacando sua profunda ligação com a defesa da terra, da língua e da cultura ticuna. Pretendo fazer uma pequena sistematização de algumas experiências que pude vivenciar junto aos professores indígenas do Alto Solimões para que eles possam agregá-la aos seus registros da longa e constante luta pela educação.

Procuro compreender porque e como foi possível (as premissas que tornaram possíveis) o desenvolvimento desses cursos de formação, assim como sinalizar os enfrentamentos e limites que lhe foram impostos. Em especial, pretendo na parte final, focalizar o processo de institucionalização recente que tem impedido a continuidade dos princípios que nortearam aquela proposta, buscando entender as condições atuais nas quais ela já não mais consegue florescer e tentando captar as novas perspectivas que se delineiam.

Nessa transição percebo o fim de uma era, de uma possibilidade de realização da EEI, não só no Alto Solimões, mas para todos os que se envolveram e abriram caminho desde a década de 70 para atender dignamente as demandas da educação escolar dos povos

---

¹⁷⁴ O programa incluiu cursos de formação continuada, tanto para os professores formados pela OGPTB, como cursos de aperfeiçoamento em educação escolar indígena destinados aos professores que concluíram o nível médio em escolas da cidade.

indígenas. Cabe ao movimento indígena definir os novos rumos nas lutas que estão sendo travadas junto aos atores políticos de agora.

Em cada um dos cursos focalizados é feita uma exposição dos princípios e de algumas práticas que norteavam os trabalhos, destacando:

- a elaboração coletiva dos projetos e ações;
- a presença dos temas culturais nos cursos e aulas;
- a busca didática (equipe docente, construção da aula, formas de avaliação compartilhamento da docência);
- a produção de material didático e não didático em língua indígena;
- a presença e participação da comunidade.
- o professor indígena como pesquisador e autor

4.1. O CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA

O Projeto de Formação de Professores Indígenas da OGPTB (incluindo os então denominados 1º e 2º Graus) foi enviado à Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas e ao Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) que, através do Parecer 049/097 e da Resolução 51/97 reconheceu apenas o Curso de 1º Grau. Somente depois de um longo período de espera e incertezas, deu-se o reconhecimento do curso de ensino médio – magistério indígena, por meio da Resolução No. 140/00. Segundo Gruber e Bendazzoli (2006, p.3) “Tratou-se do primeiro curso no País oferecido por uma associação de professores indígenas, assim como o primeiro Centro de Formação autorizado a emitir certificados e diplomas”.

O Curso de Formação de Professores Ticuna, aqui apresentado, tem por finalidade habilitar professores índios que já exercem o magistério na condição de professores leigos. Uma iniciativa dessa ordem trará, sem dúvida, contribuições significativas aos esforços nacionais de melhoria da qualidade do ensino, visto que beneficiará uma população de mais de 7 mil alunos, distribuídos em escolas de cinco municípios do Alto Solimões (Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá). (OGPTB, 2005, p.16)

O projeto do curso lembrava aos gestores do estado do Amazonas que “desde 1986 a OGPTB vem lutando para garantir a presença dos professores ticuna nas escolas das aldeias”

(OGPTB, 2005, p.16), tendo promovido cursos emergenciais de capacitação e especialização, mas diante da ausência de providências por parte dos órgãos governamentais responsáveis, já em 1993, os professores ticuna haviam se reunido em assembléia geral e decidido organizar um curso que lhes permitisse a habilitação para o Magistério.

Ressaltava que, na ocasião, aproximadamente 98% deles não tinham o ensino fundamental completo, 35% já lecionavam há mais de 10 anos e que sofriam constantes ameaças de demissão feitas pelas prefeituras municipais, com a alegação de que eram atrasados e incompetentes; além disso, os professores indígenas necessitavam regularizar sua situação profissional para poder participar de concursos públicos. O Projeto apontava às autoridades que não convinha a esses docentes estudarem nas escolas das cidades, tanto pelas dificuldades em manterem-se e às suas famílias, como pela inexistência de cursos e formadores que considerassem sua língua, cultura, métodos de trabalho e materiais didáticos adequados à realidade indígena.

Segundo Gruber¹⁷⁵ a proposta curricular foi delineada na 1ª etapa do Curso, em fevereiro de 1993. A idéia inicial era fazer um curso que incluísse os conteúdos de 5ª a 8ª série e do ensino médio sem divisão entre os níveis e desde o início orientado para o magistério. Foi pensada uma proposta mais flexível em termos de disciplinas e carga-horária, de modo que algumas alterações pudessem ocorrer durante o processo de formação caso os resultados das avaliações assim exigissem.

Entretanto, para ser aprovado o Projeto elaborado pelos professores ticunas teve de cumprir uma série de exigências dos técnicos do Centro de Treinamento e Formação de Professores Padre José de Anchieta (CEPAN), órgão vinculado à SEDUC-AM, e também do CEE/AM. As modificações requeridas diziam respeito à grade curricular e carga horária padronizadas que incluíam, além dos conteúdos específicos, os comuns às escolas dos não-índios. A OGPTB realizou diversas alterações para que o Curso fosse reconhecido, até mesmo no próprio Centro de Formação de Professores Ticuna - Torü Nguépataü, que teve de adequar sua documentação para ser reconhecido como escola e assim poder formar e emitir certificados aos professores indígenas.

---

¹⁷⁵ Comunicação pessoal em 07/04/2011.

Porém a formação não esperou pela burocracia e, com recursos obtidos junto ao Ministério da Educação, em fevereiro de 1993 realizou-se a primeira etapa do curso. O 1o. Grau teve 7 etapas - fevereiro/1993 a julho/1996 mas só em 1997, com o reconhecimento, a OGPTB pode emitir os certificados do “Curso de Formação de Professores Ticuna a Nível de 1º Grau (Suplência) com Qualificação para o Magistério de 1ª a 4ª séries” para os 212 professores. Depois dessa autorização do 1o. Grau, o CEE continuou pedindo mais modificações, de modo que o curso de 2º Grau só foi autorizado pelo CEE em 2000, como “Curso de Ensino Médio com Habilitação para o Magistério”.

Mesmo assim, as dificuldades em desenvolver o trabalho eram grandes e foi necessária flexibilidade para driblá-las, uma vez que os objetivos e metodologias propostos no curso da OGPTB divergiam muito daquelas praticadas no curso promovido pela Seduc/AM e impostas ao projeto pelo CEE/AM. A Secretaria Estadual de Educação e sua Gerência de Educação Escolar Indígena tinham como parâmetro o programa que eles haviam criado em 1998 para atender as demandas dos professores Sateré Mawé. No desenho curricular do Projeto *PiraYawara*, o que é específico e fundamental aos povos indígenas é deixado apenas como acessório, complementar, enquanto são impostos conteúdos chamados de básicos sem que sejam questionados seu sentido ou necessidade. Quanto à política linguística o texto do Projeto confunde o trabalho do professor com o do linguísta e oferece um tratamento ultrapassado e descomprometido:

Para a Língua Indígena isso implica em dizer que este professor, no mais das vezes – e se as discussões com a comunidade levarem à conclusão da importância de se escrever na Língua – terá que ser um criador da tradição escrita em uma língua tradicionalmente ágrafa. (Seduc/AM, 1998, p.31)

A análise do Programa *PiraYawara* permite observar que nele não se cogita a inserção dos conhecimentos indígenas em qualquer área, nem mesmo sobre os modos específicos de ensinar e aprender utilizados na socialização das crianças e jovens indígenas. Esse projeto continua sendo desenvolvido, com interrupções e paralisações, pela Seduc/AM junto a diversos povos indígenas sem qualquer aperfeiçoamento ou adequação.

Para a segunda etapa do curso promovido pela OGPTB, realizada no mês de julho de 1993, os professores ticunas já contavam com as instalações do Centro de Formação contendo

duas salas de aula, uma cozinha e alojamentos construídos com apoio internacional¹⁷⁶. Ampliado depois com a construção de mais quatro salas de aula, secretaria, biblioteca e outro alojamento, é o local onde, até o presente, são realizados os cursos da OGPTB, inclusive o superior.

Como as etapas ocorriam duas vezes ao ano, cada uma com 30 a 40 dias em janeiro/fevereiro e julho, o curso prolongou-se bastante. Ao todo foram sete etapas para completar 1.600 horas de aulas presenciais e 120 horas de estágio para o ensino fundamental, e mais oito etapas com 2.100 horas-aula e 300 horas de estágio - acompanhado por um grupo de supervisores ticunas -, para cumprir o ensino médio magistério. Além disso, entre um módulo e outro, os alunos - que eram professores em suas aldeias - faziam pesquisas e trabalhos para serem avaliados na etapa seguinte e também servirem de base para a produção de materiais didáticos coletivos.

Além dos formados em 1996 no curso de nível fundamental, cujos componentes curriculares já qualificavam para o exercício do magistério, entre 2001 e 2002, concluíram a formação no nível médio magistério indígena 204 professores. Até 2008 foram atendidos 481 professores indígenas nos cursos de magistério, especialização em educação escolar indígena e preparação para a docência no ensino médio e, desde 2006 atende 250 professores no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões.

4.1.1. Os princípios e objetivos do curso de formação de professores

Os objetivos específicos remetiam à necessidade de formar professores que compreendessem a educação enquanto processo permanente de aprendizagem e transformassem as práticas escolares considerando seus valores, história e formas de pensar o mundo. Esperava-se que os professores indígenas contribuíssem para elaborar as propostas curriculares das escolas

---

¹⁷⁶ Durante doze anos, o Projeto Educação Ticuna contou com a colaboração do Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas Amazônicos/PRAIA, criado em 1992 com aporte financeiro do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola/FIDA, em convênio com a Corporação Andina de Fomento/CAF. Também foi firmado acordo com o Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundo Francês de Cooperação Técnica para Serviços de Consultoria e Atividades de Capacitação (2000/2001); com a Embaixada Britânica (1995/1996); Universidade Federal do Amazonas (1995/1997); *Rainforest Foundation*-Áustria (1997/2002); Ministério da Saúde (Coordenação Nacional de DST/AIDS) – 1998; ProVárzea – Projeto Manejo dos Recursos Naturais da Várzea – Ministério do Meio Ambiente/Ibama/PPG7 (2002/2006); Fundação Nacional do Índio (Funai), a partir de 1995; MEC/CGEEI a partir de 1997.

ticunas, os materiais didáticos e os sistemas de avaliação e organização escolar adequados à suas realidades. O curso deveria ainda incentivar e fortalecer as relações das escolas com as comunidades e integrando-se às ações relativas à cultura, saúde e ambiente.

Com a formação dos professores, as comunidades esperavam que houvesse maior facilidade para a criação de novos níveis de ensino nas escolas indígenas localizadas na área de atuação da OGPTB. A ampliação do número de alunos nas aldeias reverteria o quadro de exclusão escolar observado quando os jovens eram obrigados a seguirem para as escolas da cidade, ou interromper seus estudos. Para tanto, a formação deveria promover a substituição gradativa, mas não lenta, dos docentes não-índios por professores ticunas.

Ao longo do curso os professores, aliados às lideranças e comunidades foram assumindo as turmas¹⁷⁷, primeiro dos anos iniciais do ensino fundamental, em seguida dos anos finais, e logo depois do ensino médio; isso sem esperar pela formação completa, em acordo com a lei. Onde havia alunos, pais, lideranças e professores foram cobrando a abertura de turmas, lutando para que os jovens não mais saíssem da aldeia para estudar.

No Alto Solimões a resistência dos não-índios contra o ingresso dos professores indígenas nas escolas sempre foi grande, havendo todo tipo de pressão por parte de autoridades e professores não-indígenas. Porém, a persistência dos Ticuna tem superado os mais rígidos obstáculos colocados pelos não-índios, como por exemplo, conseguir a inclusão da língua ticuna nos boletins escolares que assim passou a ser reconhecida oficialmente pelas Semeds, e ainda, remover, gradativamente, os diretores e professores não-índios das escolas de ensino médio e das turmas de 5ª a 8ª série¹⁷⁸.

---

¹⁷⁷ A determinação em ter uma escola própria, como busca de cidadania e tentativa de redução das assimetrias sociais entre os índios e não-índios na região, já era destacada por Oliveira Filho et alli (1982) como uma decisão antiga, que remetia ao tempo das escolas do SPI. Os autores lembram da tentativa de um antigo patrão de Vendaval que conseguiu a contratação de pessoa de sua influência para ser professora da localidade, o que foi rejeitado pelos ticunas compreendendo que isso reforçaria o poder do seringalista. Como solução que se tornou padrão na região, a comunidade construiu a escola e colocou como professor um ticuna. Essa atitude possibilitou que em 1986 já houvesse 108 professores ticunas, alguns contratados como monitores bilíngues pela Funai, outros pagos por prefeituras e muitos pelos próprios pais dos alunos.

¹⁷⁸ Numa região onde os empregos são poucos e quase todos vinculados aos serviços públicos, o cargo de professor é disputado e motivo de pressão junto a secretários e prefeitos. Presenciei duas situações bastante ilustrativas: em 2001 durante o “II Encontro Regional de Educação Indígena: a escola Ticuna”, o grupo de professores não-indígenas da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré (aldeia Umariçu, Tabatinga) protestaram contra o “excesso de direitos dos indígenas” que “agora tem preferência para tudo” prejudicando-os. Em 2006 uma professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) visitou com seus alunos o Curso de Licenciatura e, ao informá-la que os diversos professores indígenas em formação já ministravam aulas nas séries finais do ensino fundamental e no nível médio, respondeu indignada: “e onde os nossos alunos vão poder trabalhar? Os indígenas só devem assumir depois de

Partindo do princípio que um curso de formação para professores indígenas não só forma um docente mas um agente político com papel destacado na sua comunidade, os professores ticunas e das demais etnias que participavam do curso de magistério tinham, aliada à sua formação técnica, um forte estímulo à prática política. Realizavam diagnósticos da situação de suas escolas, defendiam as propostas de seus municípios nas reuniões e seminários junto às autoridades, cobrando resultados e encaminhando denúncias.

Em todas as etapas dos cursos também eram reservados alguns dias para as assembléias da própria OGPTB, nas quais se definiam rumos para as ações da organização e do trabalho junto aos consultores e equipe pedagógica. Isso contribuiu para uma maior autonomia dos professores e comunidades na condução do processo educacional em suas escolas e no entendimento da escola como espaço de produção de saberes, de reflexão e ação política, de proteção do território e defesa dos direitos sociais, de promoção da saúde, de valorização da língua materna e do patrimônio cultural¹⁷⁹.

A persistência dos professores ticunas para atingir seus objetivos também enfrentou a falta ou má distribuição de recursos, porque mesmo se constituindo num grupo numeroso, nunca recebeu o tanto de recursos necessários para a manutenção de uma estrutura física e de pessoal suficiente, tanto nas escolas como nos cursos de formação. As salas do Centro de Formação foram sendo construídas ao longo dos anos com apoio internacional do FIDA, mas nunca deram conta da quantidade de professores que ainda as utilizam. As turmas eram enormes, sempre com mais de cem alunos cada, acomodados em bancos e mesas para três ou quatro pessoas. O calor vindo das telhas de zinco ampliava a temperatura natural da região, a lousa ficava longe dificultando a leitura dos que sentavam atrás, pelos vãos das tábuas de madeira vinham os sons da outra turma e da criançada ao redor. As filas para lanche, almoço e jantar eram inevitavelmente longas e os espaços para armar redes nos alojamentos a cada etapa diminuía mais.

---

formados, daqui uns dez anos”. Formou-se então uma reunião na qual os professores indígenas mais uma vez tiveram de ministrar, para os não-indios, aula sobre a legislação escolar indígena e sobre os direitos que ela lhes assegura.

¹⁷⁹ Assim como outras organizações indígenas do país, a OGPTB tem lutado pelo reconhecimento e cumprimento da legislação de educação escolar indígena na região do Alto Solimões, inclusive preparou editais e provas para os primeiros concursos públicos específicos realizados nos municípios de São Paulo de Olivença (junho de 2002) e Amaturá (janeiro de 2003).

Apesar dessas difíceis condições materiais, a concentração e o interesse eram tão intensos que, quando se superava os obstáculos de tantas mesas e bancos e o docente chegava lá no fundo da sala, encontrava os professores indígenas desenvolvendo suas tarefas, atentos e envolvidos no trabalho, empenhados em aprender, em colaborar com os professores para que as aulas fossem produtivas.

Os 204 professores que concluíram o curso entre 2001 e 2002 assumiram todas as classes de 1ª a 4ª séries, atuando também nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde passaram a compor a maioria do quadro docente. As escolas municipais, e depois de muita luta, também as estaduais situadas em terra indígena¹⁸⁰, são atualmente dirigidas por professores ticunas que também desempenham, em alguns municípios, atividades de coordenação de polos e do setor de educação escolar indígena nas Semeds.

Houve ainda uma segunda turma de Magistério Indígena composta por 127 professores ticunas, kokamas e kaixanas, cujo curso sofreu uma interrupção de 2004 a 2006 quando ocorreu mais uma etapa. Desde então foi paralisado assim como outros cursos mantidos por organizações da sociedade civil, em decorrência da mudança na política do MEC que deixou de apoiar essas instituições orientando os recursos apenas para as secretarias estaduais de educação que raramente deram continuidade à formação.

---

¹⁸⁰ Pelos dados do censo escolar 2010, existem 144 escolas municipais e 7 estaduais de ensino médio.

Figura 31 - Festa de formatura da turma de magistério no Centro de Formação “*Toriü Nguépataü*”
Fonte: Jussara Gruber, 2002

4.1.2. A prática pedagógica no curso de formação de professores

Os professores ticunas sempre expressaram seu forte desejo de domínio dos conteúdos escolares convencionais, mas agora não mais entendidos como imposição cultural dos não-índios, e sim, como direito de acesso a outras fontes de conhecimento que pudessem servir como recurso para enfrentar os diversos problemas com os quais se defrontavam. O projeto de formação de professores visava que estes se aperfeiçoassem na construção de uma escola voltada para questões estreitamente ligadas à vida e necessidades das comunidades, como defesa do território, promoção da saúde, conservação do meio ambiente, mantendo sempre uma atenção especial ao estudo e fortalecimento da língua materna e dos conhecimentos tradicionais.

Há um forte peso, no currículo dos programas de formação, de um conteúdo voltado para a cidadania, dado o papel da educação na defesa dos direitos indígenas. Outro fator para esta orientação é a meta de reconhecimento oficial da educação diferenciada, que não deve ser de qualidade inferior nem perder informações com relação à escola do país. Português, matemática, direitos indígenas, saúde, ciências ambientais, ou seja, matérias voltadas para a autonomia e desenvolvimento sustentável dos povos indígenas, além de história, geografia, ciências, pedagogia, têm sido centrais. O crescimento de projetos como o do Acre e o dos Ticuna nessa direção, ao longo dos anos, é digno de nota. São conhecimentos ocidentais, transmitidos com respeito à cultura tradicional, segundo os mais avançados princípios da educação popular tão desenvolvida no Brasil. (Mindlin et al, 2002, p.72).

A metodologia de trabalho que buscava integrar ao máximo e sem artificialismos os conteúdos indígenas e não-indígenas exigia dos formadores uma preparação que abarcava estudos antropológicos, históricos, além de muitas reuniões com a coordenadora pedagógica Jussara Gomes Gruber que já atuava com os Ticuna desde 1976, tendo construído um sólido conhecimento e longa experiência sobre esse povo. A cada etapa a Coordenadora enviava textos, estudos e bibliografias, promovia encontros e discussões, virtuais ou não, que permitiam construir uma unidade de atuação bastante benéfica para professores e alunos do curso. Provocava a reflexão sobre o projeto do curso e a necessidade de reconstruí-lo continuamente junto aos professores indígenas, sendo essa uma forte orientação para o trabalho dos formadores.

Quanto às orientações metodológicas o projeto indicava a prioridade da participação dos próprios professores em formação na definição dos conteúdos curriculares, considerando suas experiências individual e/ou coletiva enquanto profissionais e membros de uma sociedade que possui conhecimentos e modos de vida próprios, assim como, mantém estreito contato com a sociedade envolvente. Entendia-se, desde então, que os professores indígenas chegam aos cursos com um amplo repertório de conhecimentos e práticas que construíram ao longo das suas vidas. Por isso não cambia aos formadores ensinar “verdades” e “teorias consagradas” sobre o que é ser professor e/ou como ensinar. Escolher a melhor maneira de ensinar, definir o que ensinar para as crianças e jovens indígenas do Alto Solimões só pode ser uma construção coletiva, nunca decidida pelos não-índios a partir de suas referências sociais e das teorias que fundamentam a aprendizagem e o ensino tendo por base as escolas das cidades.

Do ponto de vista didático era preciso encontrar um meio de ministrar a escolarização, fazer a formação profissional considerando também que o modo como ensinávamos era um modelo didático em si e, portanto, estávamos o tempo todo oferecendo referências didáticas, metodológicas e avaliativas que precisavam ser questionadas por serem tão importantes quanto os conteúdos específicos ministrados. Deriva daí a importância do planejamento de cada etapa, considerando as necessidades, dificuldades no ensino ou problemas vivenciados pela comunidade.

O que ajudou muito na integração das disciplinas em cada etapa foram os temas sugeridos pelos programas especiais de saúde, meio ambiente, direitos indígenas, e também os assuntos dos livros e de outros materiais didáticos elaborados durante os

curso. Essa integração surgiu da própria motivação dos professores pelos temas, exigindo dos consultores muita flexibilidade no planejamento de suas aulas e competência na adequação dos conteúdos. Embora houvesse linhas gerais de orientação, o programa curricular dos cursos era construído em cada etapa, em função das propostas dos professores ou das dificuldades observadas nas avaliações, com a preocupação de estabelecer uma continuidade entre uma etapa e outra. (Gruber, 2003, p.133)

Outra meta proposta para o curso era construir, a partir de reflexões e discussões conjuntas e como parte do próprio processo de formação, um programa curricular para as escolas que correspondesse às expectativas da população ticuna quanto à educação formal. Deveria ser uma proposta que possibilitasse aos alunos das escolas um ensino de qualidade, com conteúdos, métodos, sistema de avaliação e calendário apropriados às suas necessidades, buscando a valorização do saber tradicional e garantindo o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos.

Tais objetivos exigiam dos formadores e professores indígenas uma postura aberta diante do aprender e do ensinar, compreendendo que não há saber melhor que outro, ou quem saiba tudo, que possibilitava criar uma atitude de busca de conhecimentos construídos por outros povos, e ao mesmo tempo, redimensionar o valor de sua cultura como parte do conhecimento universal. Assumindo-se ainda, que os procedimentos e relações se constituíam em modelos formativos e serviam de parâmetros aos professores em formação, procurava-se ir para além do discurso da interculturalidade.

Tratando-se de um curso modular, com intervalos de quatro a cinco meses, havia necessidade de retomar os conteúdos ministrados na etapa anterior, discutir os trabalhos e pesquisas desenvolvidas nos períodos intermediários e, principalmente, levantar as dificuldades e avanços relativos à prática do professor em sala de aula. Esses e outros procedimentos contribuíram para imprimir nos cursos um caráter flexível e participativo, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, uma interação altamente profícua entre a formação do professor e sua prática. Nesse sentido, foi muito importante a contribuição dos consultores, que, além de competentes em suas áreas específicas, possuíam uma experiência muito particular e enriquecedora nos aspectos pedagógicos, alguns por atuarem em instituições de ensino e pesquisa dedicadas a projetos educacionais inovadores, outros pela experiência na formação de professores, tanto do ensino regular quanto de projetos especiais de educação indígena. (Gruber, 2003, p.133)

Nessa perspectiva, a avaliação estava integrada ao próprio processo de formação do aluno, e para tanto, recorria-se a estratégias diversificadas que permitissem detectar suas dificuldades, estimular os sucessos e as soluções criativas, possibilitar a reflexão, incentivar uma postura crítica, respeitar a experiência individual, as formas próprias de expressão. Utilizavam-se

também diferentes situações, como apresentações orais, trabalhos desenvolvidos junto aos alunos e relatórios de atividades efetuadas nas comunidades. Procurava-se oferecer possibilidades de superação das práticas punitivas e uniformizantes, a utilização da prova como único instrumento de promoção ou exclusão do aluno, assim como haviam experimentado enquanto alunos das escolas não-indígenas. A auto-avaliação era constantemente estimulada para que os estudantes pudessem perceber as próprias dificuldades e avanços sugerindo meios de superá-las.

O projeto destaca também um aspecto fundamental no tratamento de trabalhos de educação com povos indígenas que é o do não privilegiamento da escrita como forma de expressão do conhecimento. A escola não indígena prioriza essa linguagem sobre as demais, observando-se uma forte valorização da produção escrita e em língua portuguesa, que é exatamente a linguagem na qual os professores indígenas ticunas demonstravam maior dificuldade. Tendo por base as experiências de seu trabalho com os professores¹⁸¹, Gruber afirma:

Os Ticuna, por exemplo, demonstram uma excepcional capacidade e sensibilidade para a arte. Essa particularidade, que se expressa de maneira muito rica e imaginativa em diferentes áreas de sua cultura, deverá fazer parte do processo ensino-aprendizagem através da valorização e utilização do desenho, da música, teatro, poesia e outras formas de arte.

Paralelamente, o professor deverá trabalhar aspectos que se acham estreitamente ligados ao *fazer* artístico, tais como criação, intuição, fantasia, imaginação, emoção, percepção: potencialidades fundamentais à construção de outros conhecimentos. (OGPTB, 2005, p.25)

É importante que se esclareça que grupo de professores do curso de magistério incluía alguns Kokama quase todos monolíngues em português, e um enorme grupo de Ticuna entre os quais o domínio do português era muito variado, sendo que alguns que vivam em aldeias próximas às cidades liam e escreviam razoavelmente, enquanto outros tinham muita dificuldade em entender o que os formadores diziam. O esforço pela mútua compreensão sempre ajudou muito, uns empenhando-se em buscar um repertório de palavras o mais claras possível, estabelecendo comparações, ilustrações, dramatizações, glossários e consultas a dicionários para alcançar o entendimento pelos alunos. Estes por sua vez, estabeleciam pausas para traduções, nas quais algum professor indígena se

---

¹⁸¹ Dos apontamentos feitos nas aulas de arte ministradas por Jussara Gomes Gruber no curso de capacitação de professores Ticuna, em fevereiro de 1994, resultou o texto “As extensões do olhar: a arte na formação de professores ticuna”, publicado pelo Inep na revista Em Aberto, ano 14, no. 63, jul/set 1994, Brasília.

levantava e dialogando com o grupo chegava às dúvidas ou compreensões, prosseguindo ou retomando o que era preciso.

Embora fosse sugerido que os professores indígenas buscassem captar o sentido geral do texto - que é a orientação de leitura instrumental habitual em segunda língua -, muitas vezes pediam para explicar o significado de determinadas palavras. Nesses momentos, além de recorrer ao dicionário que todos possuíam mas pouco ajudava, partia-se para usar todos os recursos disponíveis para ampliar o repertório dos professores. Como exemplo, a palavra reflexão trouxe à aula as ideias de reflexo e espelho, dessa conversa sobre a formação da imagem que vai e volta chegou-se a uma aproximação do que poderia ser reflexão: pensar e repensar sobre um tema, indo e voltando a ele para observar novos aspectos. Por vezes a proposta sugerida não ajudava, mas algum aluno que havia entendido salvava o formador do apuro, outras vezes restava lamentar a incompetência dos docentes em aprender a língua ticuna e assim facilitar-lhes o estudo.

O empenho em congregar diferentes conhecimentos, visões, tradições e linguagens se consolidava na presença certa, em todas as etapas do curso, dos formadores indígenas, tanto lideranças nacionais que se destacavam no movimento de luta pela educação escolar especificamente indígena, como os capitães ticunas, contadores de histórias, artesãos, pajés, parteiras, cantores e outros sábios. O convite era feito em função da temática abordada e os formadores indígenas ticunas ou das outras etnias presentes participavam ativamente das aulas em todas as etapas.

Figura 32 – Artesa em aula de Artes
Fonte: Jussara Gruber, 2000

Esses sábios, além de transmitirem seus conhecimentos e experiências, orientavam e exigiam compromisso dos professores em formação, questionando e avaliando o andamento do curso. Ainda, colaboravam ativamente na elaboração dos materiais didáticos, tanto através da narração de histórias tradicionais, como apresentação e gravação de músicas, orientação na feitura de objetos que os mais jovens já não dominavam.

O convite formulado pela coordenadora do curso Jussara Gruber, aos professores para que registrassem as histórias dos velhos resultou num enorme volume de narrações gravadas e transcritas pelos professores e que geraram os três primeiros volumes da série “*Ore i Nuciūmaiūgüū - Histórias Antigas*”, publicados em 2010, destinados a jovens e adultos. Na introdução do volume 1 A professora Lucinda Santiago Firmino (*Metchirena*) relata que durante quase dois anos gravou todas as noites as histórias que seu pai lhe contava e, quando ele faleceu, continuou registrando as narrações de sua mãe, porque eram histórias que eles queriam que “continuassem existindo no pensamento e na voz das novas gerações”. (Firmino e Gruber,org, 2010, p.7).

Figura 33 – *Ore i Nucümaüüüü* - Histórias Antigas, volume 1, p, 14 e 15.
Fonte: OGPTB, 2010

Em todas as apresentações dos livros é reafirmada a satisfação dos velhos em deixar suas histórias para as novas gerações, assim como a sintonia com as necessidades de materiais para os professores. Na apresentação do “*Werigü arü ae* - Livro dos Pássaros” (OGPTB/MEC, 2002a), o narrador das histórias Getúlio Nino Ataíde *Ngüpacu* assim coloca sua atuação:

Fui lembrando dessas histórias enquanto ouvia um disco que traz o canto de muitos pássaros aqui do Amazonas. Achei bonito ficar escutando esses cantos. Então pensei: as crianças também vão gostar.

Aí imaginei que seria bom fazer um livro com histórias pequenas, próprias para as crianças que estão começando na escrita da nossa língua. Nós, Ticunas, gostamos de escutar os pássaros na mata. Pelo canto a gente vai descobrindo cada pássaro, cada pássaro que anda por ali. Então, a gente se lembra das histórias.

Enquanto estou vivo, quero passar para as crianças as histórias que aprendi com meu pai e com meus avós. Quero que as crianças fiquem com esse saber e nunca esqueçam a nossa língua. Assim eu penso.

Figura 34 – *Werigü arü ae* - Livro dos Pássaros, capa e página 7
Fonte: OGPTB, 2002

Da mesma forma que os cursos e oficinas, a produção dos materiais didáticos específicos e de literatura era parte das orientações pedagógicas do Projeto. O objetivo era que se constituíssem em um importante canal de expressão e compreensão da cosmologia e de aspectos da vida social, além de fortalecer a arte, a cultura e a língua materna. Como instrumento prioritário para a implantação de uma escola diferenciada, os livros e outras produções didáticas exprimem as peculiaridades culturais dos Ticuna e a interação desse grupo indígena com o contexto regional e nacional, ainda, constituem-se em instrumentos de resistência étnica e expressão de identidade.

Nesse processo, através da valorização da autoria, da pesquisa, do uso da língua materna e das expressões artísticas, os professores tiveram a oportunidade de sistematizar e reelaborar seus conhecimentos e de suas comunidades, desenvolverem-se como pesquisadores, como artistas e escritores, tendo orgulho da sua língua e tradições. Contavam para tanto, com a participação e/ou a orientação de especialistas ticuna e de seus formadores.

A produção de materiais didáticos acompanhou o processo de formação dos professores. Livros, apostilas, cartazes, jogos e outros foram preparados durante os cursos, em oficinas ou nas próprias escolas. Os livros resultaram de um minucioso trabalho de pesquisa, onde as pessoas mais idosas, conhecedoras da tradição, tiveram um papel muito importante junto aos professores, auxiliando-os na definição dos temas, orientando suas ilustrações, contando histórias, colaborando com informações detalhadas, enfim, ampliando os conhecimentos dos professores com relação à sua cultura e outros tantos assuntos. (Gruber, 2003, p.133).

“O Livro das Árvores (OGPTB, 1997)¹⁸²”, “*Cururugü Tchiga* - O Livro dos Sapos” (OGPTB, 2002c) e “*Werigü Aru Ae* - O Livro dos Pássaros”, foram alguns dos materiais elaborados pelos professores indígenas durante o curso de formação e publicados pela OGPTB em parceria com o MEC. O principal objetivo foi criar recursos específicos para o trabalho em sala de aula diante dos poucos e inadequados livros enviados às escolas indígenas.

O Livro das Árvores, marca a profunda ligação dos Ticuna com a floresta e tudo que nela vive, as árvores, os animais e os próprios indígenas. Lembrando que a “A floresta é a coberta da terra” (p. 8) e que “A floresta é a maior riqueza que deixaremos para nossos

---

¹⁸² Esse livro foi distribuído para todas as escolas indígenas por ocasião do lançamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998, tendo participado de feiras de livros nacionais e internacionais. Em 1999 compôs a coleção de 110 obras de literatura infantil que o MEC adquiriu para ser entregue a 36 mil escolas públicas.

filhos” (contracapa), os Ticuna explicam o surgimento do rio Solimões, a relação das árvores com as diversas nações (clãs) dos ticunas, os usos medicinais, construtivos, alimentares, rituais, artesanais e artísticos das várias espécies presentes na várzea e na terra firme, os espíritos protetores do buritizal e açailal, assim como ensinam o que acontece com quem os desobedecem. Conforme Gruber, (1997, p7) “Não se trata de um livro de botânica, mas de uma memória das árvores, que permite aos Ticuna recordar a importância de cada uma delas na sua vida”. Para os professores é uma fonte inesgotável de apoio para as aulas, sem se preocupar se é hora de ciências ou língua portuguesa, ou ainda de relembrar as tradicionais práticas de cura ou cultivo:

As árvores existem em torno de nós.

A floresta é nosso mundo.

Nossos avós nasceram e cresceram dentro da floresta.

Aqui eles nos deixaram.

Aqui também deixaremos nossos filhos e netos.

Figura 35 – O livro das árvores, p. 66
Fonte: OGPTB, 1997.

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
E vem a noite.
Vem a lua.
E vêm as sombras que multiplicam as árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento. (p.48)

Figura 36 – O livro das árvores, p. 48 e 49.
Fonte: OGPTB, 1997.

Produzir um livro como esse que trata de aspectos fundamentais da concepção de mundo dos Ticuna exigiu mais do que respeito ao conhecimento tradicional desse povo, foi preciso tê-lo no mesmo patamar que o conhecimento não-indígena, saber orientar os professores a procurar quem o detém, conhecer suas diferentes versões, descobrir quem sabe desenhar cada espécie da flora e fauna e o local onde podem ser encontradas. Para produzi-lo as pesquisas foram detalhadas e longas, tanto em relação ao conteúdo a ser exposto como o na sua apresentação esmerada, considerando as exigências estéticas dos Ticuna.

O Livro das Árvores, escrito em português, requereu muita atenção na escolha das palavras que expressassem de fato idéias e sentimentos dos escritores, constituindo-se num significativo aprendizado da língua nacional. Esse tratamento incluiu o cuidado com o senso poético tão presente nas produções dos professores ticunas, o estudo de textos poéticos em si, além de dar toda expansão aos desenhos e pinturas que acompanham os textos, linguagens estas nas quais os Ticuna são mestres.

Os Livros dos Sapos e dos Pássaros dizem mais do que meramente as características de cada animal e de seu modo de vida. Escritos pelos mais velhos para as crianças que estão se

iniciando na escrita da língua ticuna, repassam histórias aprendidas com os antepassados, despertando a atenção e cuidado para com a natureza.

Neste livro nós contamos a história de alguns sapos que existem nessa região. Lendo as histórias, os alunos vão conhecer o cururu que se transforma em peixe, o cururu que serve para comer, o cururu que traz alguns segredos: quando os sapos cantam e quando eles não cantam, onde eles aparecem e onde eles se escondem.

Figura 37 - Cururugü Tchiga - O Livro dos Sapos
Fonte: OGPTB, 2002.

Getúlio Nino Atáfde Ngüpacu, Manoel Pereira Ângelo
Aucü rü Carecü, narradores das histórias
(OGPTB/MEC, 2002c, p.7).

Seu Getúlio (*Ngupacü*) e Manuel (*Aucü rü Carecü*) gravaram as histórias que tiveram a grafia revisada por professores especialistas na língua, ficando as ilustrações sob a responsabilidade de outros professores e estudantes ticunas.

Figura 38 – O autor Seu Getúlio e os ilustradores Ramberth Tomás do Carmo e Sandro do Carmo Ferreira.
Fonte: Jussara Gruber, 2001.

Um dos textos do Livro dos Pássaros traduzidos por Constantino Ramos Lopes diz:

Nhe'nu

A cigana gosta de cantar quando a lua está bonita e clara.

-Nheẽ, nheẽ, nheẽ, nheẽ, nheẽ! Assim ela canta.

A cigana vive no igapó e na beira dos lagos.

Agora se vê pouco essa ave. Ela está desaparecendo.

As penas da cigana servem para fazer remédio, defumação.

Figura 39 - Werigü Aru Ae - O Livro dos Pássaros
Fonte: OGPTB, 2002, p. 36

Werigü Aru Ae - O Livro dos Pássaros, OGPTB, 2002,
tradução da página 37

A produção desses livros expressa o forte envolvimento dos membros das comunidades durante os cursos, participando das aulas, percebendo a necessidade desse tipo de material e ainda ensinando-os a contar as histórias com toda a graça, sons, gestos e entonações que as faziam tão vivas e interessantes para todos. Além da importância da narrativa em si, os mais jovens aprendiam a valorizar a linguagem oral que tem sido cada vez menos incentivada dentro das escolas. O uso desses livros durante as aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna e de Música será detalhado adiante.

A produção de livrinhos feitos pelos professores para usos de seus alunos era outra vertente bastante incentivada durante o curso de formação em magistério. Tinham como objetivo maior favorecer o ensino da língua escrita ticuna e/ou portuguesa, propondo uma alternativa ao modelo centrado nas sílabas, palavras e frases descontextualizadas das cartilhas usadas na maioria das escolas. Ao longo do curso um número crescente de professores passou a trazer e mostrar para os colegas e formadores os materiais que construíam para seus alunos, exercitando a narrativa, a reflexão sobre a escrita e mantendo vivas as histórias tradicionais. Alguns desses livros eram bilíngues, outros exclusivamente na língua ticuna. Os professores também estimulavam seus alunos a elaborar suas histórias ilustradas, às vezes as produções eram coletivas: os menores colaboravam com os desenhos, algumas palavras eram grafadas

pelos que já se iniciavam na escrita e as pequenas frases pelos mais adiantados, criando um trabalho que revelava as possibilidades ricas em trocas das classes multisseriadas.

Figura 40 – Livro produzido por professor
Fonte: Francisco da Silva, s/d.

Durante as etapas de 2000 e 2001 do curso de formação, professores ticunas e assessores das diversas áreas¹⁸³ trabalharam juntos na elaboração da Proposta Curricular das Escolas Ticunas (1ª a 4ª série) lançada em fevereiro de 2002. Nesse período, as aulas constituíram-se em verdadeiras oficinas de estudos e planejamento para uso interdisciplinar da Proposta Curricular, contando com recursos didáticos específicos também produzidos durante o curso, entre eles os Cadernos de Planejamento. A Proposta Curricular contemplava a apresentação dos objetivos, temas/conteúdos de cada área/série, seguida das Orientações didáticas e Sugestões de Atividades que haviam sido elaboradas ao longo das aulas pelos professores e consultores.

Na etapa de julho de 2002, parte do tempo foi dedicada ao exercício de aplicação da proposta, que em função das limitações diversas mantinha a divisão por área e série que as secretarias de educação tanto lhes cobravam. O momento não era o de tentar abolir essas divisões ainda fortes na região e nas escolas indígenas, mas mostrar e discutir maneiras integradas de trabalhar. Curiosamente embora os professores indígenas defendessem as

¹⁸³ Alfabetização: Sirlene Bendazzoli e Carlota Novaes; Arte: Jussara Gruber e Suzana Vaz; Ciências: Lilavate Romanelli e Kleber Gesteira; Educação Física: Eleonora Gabriel e Roberto Barboza; Geografia: Márcia Spyer; História: Cassia Marconi da Silva e Eliete Toledo; Língua Ticuna: Marília Facó Soares; Língua Portuguesa: Macaé Evaristo, Rogério da Silva e Verônica Mendes; Matemática: Roseli Corrêa.

divisões convencionais, de turmas, de componentes curriculares, na prática eles demonstravam uma enorme facilidade de trabalhar com turmas multisseriadas e com temas integradores.

Para desenvolver esse trabalho foram reunidos em trios os professores que lecionavam na mesma série e/ou turmas multisseriadas, iniciando-se o estudo sobre o uso da Proposta Curricular pela área de Ciências por de ser a disciplina mais presente no cotidiano da prática desses professores. Na sequência, selecionaram entre os vários temas propostos, aqueles que consideravam mais adequados ou interessantes para seus alunos. Conforme relatório enviado ao MEC:

Em seguida orientei para pesquisarem os temas de Geografia que melhor ‘combinavam’ com o de Ciências já escolhido. Com enorme facilidade foram anotando os conteúdos correspondentes. O mesmo foi feito com História e Arte, e a integração entre as disciplinas foi sendo feita rapidamente porque já trabalham rotineiramente de modo interdisciplinar. (Bendazzoli, 2002b, p.13)

Uma das possibilidades para o grupo da primeira série seria escolher em Ciências, o tema: “As mudanças na natureza ao longo do ano” e nele alguns destes aspectos:

- o nível das águas dos rios, igarapés, lagos. A enchente e a vazante, o que sobrevive por baixo da água e o que morre por causa da água da enchente.
- o que muda na cor e no aspecto das águas dos rios, igarapés e dos lagos no tempo da cheia e da vazante.
- as mudanças na vegetação: o tempo da floração e das frutas; a cor e o gosto dos frutos “verdes” e maduros.
- os sinais do céu de dia e de noite.
- as nuvens, a chuva, a friagem, o arco-íris.
- os ventos.
- o solo, o barro, a argila e as margens dos rios.

Em seguida, consultando os conteúdos de Geografia, os professores poderiam encontrar um tema que também tratava das mudanças apresentadas pelos espaços no decorrer do ano, por exemplo: “As mudanças do espaço da aldeia e arredores nos tempos da cheia e da vazante. O que muda na paisagem, na vida das pessoas, no trabalho, na vida dos animais, das plantas, etc.”. Entre os conteúdos propostos em História, havia um intitulado “O calendário da natureza” no qual era proposta a:

- identificação das mudanças que ocorrem na natureza e sua interferência na vida dos alunos e da comunidade.

- construção e organização de um calendário com as mudanças observadas na natureza e na vida da comunidade.
- comparação entre o passado e o presente, identificando as mudanças e permanências da natureza e suas interferências na vida da comunidade.

O que se pretendia é que os professores atendessem às demandas, tanto das secretarias, como as já incorporadas por eles de ministrarem aulas das diversas disciplinas durante a semana, sem que fizessem do seu planejamento uma colcha de retalhos. Segundo relatavam os professores, as orientações propostas de integração dos conteúdos propostos favoreciam a aprendizagem e facilitavam a docência. Os conteúdos selecionados eram organizados no Caderno de Planejamento atendendo à preocupação em marcar no planejamento o que a aula era de História ou Ciências, embora na prática dessem um tratamento tão integrado a esses assuntos que era difícil perceber, nos relatórios, a separação antes proposta. Também as Orientações Didáticas para o trabalho com Ciências e de História na primeira série, mesmo porque foram elaboradas junto com os professores, não fugiam dessa aproximação ao propor:

É importante que as crianças percebam que a escola não é somente o ambiente da sala de aula. É também o entorno, a mata, os rios e igapós, e todos os seres que aí vivem e interagem. O professor pode realizar grande parte das atividades fora da escola. Sair com as crianças e conversar sobre o que existe naquele lugar, mostrando cada coisa, ouvindo o que sabem contar e respondendo às suas perguntas. (Ciências)

Nesses passeios, coletar materiais e depois levá-los para a sala de aula, onde podem ser feitos estudos sobre classificação, identificação e comparação. As crianças podem desenhar o que viram, descrever o que sentiram, e produzir pequenos textos e listas com auxílio do professor. (Ciências)

Solicitar aos alunos que pesquisem com seus pais ou outras pessoas a época de cada fruta, que escrevam o nome e desenhem as frutas. (História)

Junto com os alunos construir um calendário, organizando os desenhos e escritos nesse calendário. (História)

Utilizando o mesmo calendário o professor pode ampliar o trabalho com seus alunos, levantando e registrando: a época da piracema, a época da cheia e vazante do rio, o tempo que permanece e outras informações que o professor considere interessante trabalhar com seus alunos. (História)

A partir da construção desse calendário, levantar as interferências dessas épocas na vida do aluno e das pessoas da aldeia – o caminho a ser percorrido até a escola é o mesmo, na cheia e na vazante? Como fica o solo durante esse trajeto, na cheia e na vazante? Pesca-se durante a piracema? Por quê? O que as famílias fazem na época das frutas? (História)

Como se pode observar as Orientações Didáticas davam a oportunidade ao professor de perceber as conexões com os temas e atividades de Língua Ticuna e Língua Portuguesa. Além disso, a leitura de um dos conteúdos da área de Arte “Argilas para pintar e modelar” revela o modo como os professores ticunas propunham a organização de suas aulas:

observando e interagindo com a natureza, notando suas mudanças, assim como explorando as transformações dos recursos do entorno:

- estudo das cores das argilas (as argilas que existem nas proximidades da aldeia, as cores e as misturas, as tintas feitas de argila: mostruário com nomes em ticuna e português).
- pinturas com tintas feitas de argila (sobre papel e outros suportes, pintura de observação e imaginação).
- modelagem com argila (modelagem de placas usando relevo e incisões, preparação de maquetes com temas como: os peixes, canoas, floresta, aldeia).
- jogos e materiais de contagem feitos de argila.

As aulas sobre a Proposta Curricular e o uso do Caderno de Planejamento se tornaram também o espaço de vivência da própria prática pedagógica proposta, no caso o trabalho em grupo que, como nas turmas multisseriadas, contava com estudantes em diferentes situações de aprendizagem. Diante da dúvida que persistia entre alguns professores e as dificuldades em atender as turmas do curso de formação que tinham entre 170 a 210 alunos, foram organizados grupos de monitores que percorriam os grupos e, usando a língua ticuna, ouviam e explicavam aos colegas.

Outra solução, igualmente partilhada como possível aos professores indígenas em suas salas de aula, foi chamar os alguns professores que se destacaram na elaboração do planejamento do primeiro semestre para explicarem na própria língua como procederam. Entre os professores orientadores havia também os que trabalhavam com classes multiseriadas e, portanto, precisaram organizar os seus planejamentos de forma integrada, mas com níveis diferentes de dificuldade. Os dois recursos surtiram um ótimo resultado no entendimento do que estava sendo proposto e como modelo de prática de ensino.

O trabalho com a Proposta Curricular envolveu também a orientação para o desenvolvimento de projetos específicos. Naquela ocasião o tema escolhido era Saúde Bucal, considerando o lançamento do respectivo livro e cartaz em todas as comunidades, além da garantia de continuidade da distribuição de escovas, aplicação de flúor e controle da escovação de todos os alunos indígenas.

Tomando o Projeto de Saúde Bucal como modelo, foram sendo levantados todos os itens necessários à sua elaboração: o título, a listagem do que se pretendia que o aluno aprendesse com aquele estudo, a das disciplinas a serem trabalhadas e os conteúdos de cada uma delas, quais atividades o professor desenvolveria e quais caberiam aos alunos. No caso, os professores procuraram na Proposta Curricular os conteúdos que diziam respeito à saúde bucal:

[...] os que tratavam dos alimentos produzidos pelos ticuna e comprados na cidade, sobre os cuidados dos antigos com a saúde entre outros. No item desenvolvimento os professores elencaram possíveis ações: ler o livro de Saúde Bucal, pesquisar o que os alunos comem, trazer agente de saúde para orientar alunos e pais, ouvir o cuidados que os velhos tinham com os dentes, preparar o lançamento dos cartazes com uma festa sem alimentos industrializados, etc. Listaram os materiais e recursos necessários e como fariam a avaliação dos efeitos da campanha junto aos alunos e comunidade. Ao final tínhamos montado coletivamente na lousa um modelo básico de projeto para servir como referência. (Bendazzoli, 2002b, p.14)

No curso de formação o desenvolvimento de projetos era, também, uma das formas previstas de participação da comunidade, tendo por base pesquisas feita pelos professores sobre questões que afetavam a vida das aldeias como a defesa do território, a saúde, o meio ambiente. O que os formadores e os professores indígenas pretendiam era que a escola, através das disciplinas ministradas, pudesse contribuir para o melhor equacionamento desses problemas; e também, promovesse tudo aquilo que de bom e prazeroso existia na vida da sociedade indígena, como as manifestações culturais tradicionais, a língua e as festas. Essas reflexões foram amplamente estimuladas na etapa de julho de 2002, na ocasião, além dos levantamentos das demandas das comunidades foram analisados trechos do Livro das Árvores (OGPTB, 1997, p.70), como o que segue:

VIDA JUNTO COM A FLORESTA

A nossa riqueza está na terra.
Na terra podemos formar nossas aldeias.
Podemos cultivar nossas roças.
Nos rios, igarapés e lagos podemos pescar.
Na floresta que cobre a terra tem caça, remédios, frutas.
Tem madeira para construir casa.
E tem madeira para construir canoa
Tem materiais para fabricar os objetos da casa, os brinquedos e os enfeites,
As tintas para pintar.
Tem materiais para fazer a festa, as máscaras e os instrumentos musicais,
Para fazer a música.
Da floresta vêm as histórias para contar

E os espíritos que ajudam a curar.
Nossa vida anda junto com a floresta.

A leitura e os debates reforçaram a certeza de que a preservação da terra é que lhes dava autonomia, pois da terra retiravam o que necessitavam e ainda podiam obter recursos para comprar os produtos da cidade. Os professores indígenas apontaram que, do mesmo modo que a vida e a floresta andavam juntas, a escola e a comunidade também deveriam assim caminhar. Na avaliação final assim se expressou o professor ticuna Bernabé Bitencourt Serra: “Durante estes dias o curso começou com uma frase que diz: que a vida deve estar ligada à floresta. Isto me fez entender que os temas que vão ser ensinados nas escolas dependem das necessidades primordiais da comunidade” (2002b,p.16).

Ao final dos trabalhos, concluíram que escola não poderia se afastar das grandes questões que eram vitais para a comunidade. Desse modo, partindo dos problemas relatados pelos professores das várias etnias e que incluíam situações de valorização ou desrespeito à língua, práticas culturais e território, chegaram aos objetivos gerais da escola: defender a terra, a saúde, a língua, a cultura e os direitos dos povos indígenas. Conforme Bendazzoli, (2002b, p.6):

Os professores organizaram-se em grupos por comunidade e após um período de preparação redigiram um resumo que foi afixado na lousa dos principais problemas que sua comunidade vem enfrentando. Depois de todos prontos tiveram início a apresentação e o debate sobre as questões:

Para que tem servido a escola?

Como ela funciona?

Como é a vida na escola?

Como é a nossa escola?

Como é a escola que nós queremos?

Para que ter uma escola na comunidade?

No que a escola pode melhorar a comunidade?

As pesquisas realizadas durante o curso de formação também traziam elementos que contribuam para a compreensão dos processos informais de ensinar, aprender e saber fazer. A partir desses dados eram discutidas possibilidades didáticas, formas de organizar o tempo e o espaço da escola e mesmo sua gestão. As pesquisas estavam planejadas para serem desenvolvidas no período de ensino presencial e durante o trabalho nas aldeias, podendo os professores indígenas recorrer a livros, revistas, documentos históricos, vídeos, gravações, fotografias existentes na biblioteca do Centro de Formação, além de entrevistas com pessoas

que detêm conhecimentos específicos sobre determinados assuntos, sejam elas das próprias comunidades ticuna ou de outros locais.

O que pode ser observado é que durante o Curso de Formação de Professores Ticuna foi construído um sólido vínculo entre a proposta do curso, os docentes, os professores em formação, lideranças e comunidade, de modo que todos aprendiam e todos ensinavam na busca da construção da educação escolar indígena de qualidade para os povos indígenas do Alto Solimões. Apesar dos erros que ocorriam, o movimento de busca e de construção permitia aprender com essas situações e avançar, caminhando juntos, sem que uma parte dos envolvidos se sobrepusesse à outra, deixasse um segmento para trás ou de fora das discussões.

4.1.3. Aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna

A chegada na 11ª. Etapa do Curso de Formação de Professores Ticunas da equipe¹⁸⁴ que trabalharia com orientação para alfabetização revela um pouco os caminhos, por vezes tão inseguros, que os formadores trilhavam na busca de oferecer novos conhecimentos que fossem úteis e do interesse dos professores indígenas, e também valorizasse suas experiências e modos próprios de ensinar.

Além das reuniões de estudo, um dos melhores meios de tornar mais adequados os rumos do trabalho seria o acompanhamento escolar nas escolas das aldeias, tal como era realizado em diversos cursos de magistério indígena, por ser um momento rico de troca e mútuo aprendizado. A vontade da equipe de formadores da OGPTB em observar e apoiar os professores nas escolas indígenas era proporcional à impossibilidade de realizar tal atividade, pela absoluta falta de recurso. Dessa constatação surgiu a proposta de uso de cadernos de registro como alternativa, ainda que precária, de estabelecimento de um canal de comunicação e de orientação. Todo início de etapa a equipe recebia os cadernos, lia e escrevia as observações, uma vez que os planos de trabalho só eram concluídos após esse diagnóstico.

---

¹⁸⁴ A equipe de alfabetizadores que chegou em setembro de 1999 para trabalhar com os 212 professores que haviam completado o ensino fundamental em 1997 e era composta por Maria Carlota Novaes, Cássia Maria Marconi da Silva além desta pesquisadora.

Nos registros escreviam seus planos de trabalho, assim como ficavam marcadas as mudanças e alegria do professor e dos alunos ao perceberem que a aula estava ficando mais gostosa e produtiva. Em 21/03/2000 Ramos¹⁸⁵ anotava: “formamos outra palavra em língua ticuna, a palavra galinha “ota” e peixinho “bita” lembrando que a palavra bota tem duas sílabas. Elas são de duas famílias: ba, be, bi, bo, bu e ta, te, ti, to, tu, e assim terminou a aula de alfabetização”. O uso do alfabeto e famílias silábicas utilizadas convencionalmente na alfabetização em língua portuguesa trazia dúvidas para os professores que buscavam realizar o ensino paralelo da língua portuguesa e ticuna e, possivelmente mais ainda para seus alunos. A língua ticuna além de utilizar algumas letras diferentes, possui um modo de formar as palavras e ordenar as frases que não tem correspondência na língua portuguesa.

No curso era discutida a importância de primeiramente alfabetizar na língua ticuna e depois na portuguesa. O processo de alfabetização já traz em si desafios suficientes para a criança: compreender que a fala pode ser grafada, que para isso existem sinais convencionais que devem ser usados numa determinada ordem e direção, que a forma da expressão oral difere muito da escrita, entre muitas outras aprendizagens a serem adquiridas ao longo da vida. Um dos aspectos destacado durante as aulas de Metodologia da Alfabetização era a importância de desenvolver o processo de alfabetização utilizando as palavras do cotidiano da criança, as que ela conhecia bem, como seu nome, dos colegas, dos animais, ou ainda as músicas e brincadeiras. A observação do registro do dia 05/04/00 do referido professor refletia a gradativa incorporação das discussões junto aos colegas e formadores durante o curso, como também, maior segurança e abertura no seu trabalho:

De manhã pensei que as crianças estão sendo mais alegres com as músicas, todas as vezes que eu entro em sala de aula a criançada já pede as músicas. Então elas já começam a cantar, já na memória. [...] outra boa idéia é fazer várias vezes a letra estudada, fazer no cartaz, recortar as letras. Essas idéias estão sendo usadas na minha sala de aula, as aulas estão mais gostosas e maior o prazer de estudar nas crianças.

Suas anotações de 15/08 do mesmo ano nos deixavam também muito alegres ao constatar suas descobertas, a crescente participação dos seus alunos que passaram a pleitear a alfabetização na própria língua:

---

¹⁸⁵ RAMOS. Francisco, professor ticuna, lecionava na aldeia São Leopoldo, em Benjamim Constant/AM

Tivemos aula super legal! Tiramos um texto do Livro das Árvores, lemos em português e traduzimos em língua ticuna. Encontramos muitas dificuldades, mas alguns dos alunos conseguiram escrever em ticuna. [...] Os alunos gostaram muito e pediram mais aulas de língua ticuna. Levaram a tarefa de casa, uma colagem do título (A moça do *Umari*) para ser feito em língua ticuna.

No mês de outubro, dia 10, além do plano e do trabalho realizado Ramos (2000)¹⁸⁶ registrava suas reflexões que muito animavam os formadores porque era uma mostra de como as aulas estavam sendo apreendidas e re-elaboradas pelos professores:

Há tempos atrás, quando fazia meu planejamento, não colocava o item ‘linguagem oral’ porque não sabia. Olhava direto nos livros de Didática que utilizava como apoio. Na verdade eu não sabia o significado ou importância destas atividades e as encarava como a hora da conversa. Desde que comecei a participar do curso, venho pensando muito sobre esse assunto, assim como em outros aspectos da aprendizagem da língua, e tenho tentado reformular minha prática de sala de aula.

Havia professores como Francisco Ramos que havia feito parte de sua escolaridade nas cidades e traziam marcas ainda mais rígidas dos procedimentos didáticos tidos como certos. Mudar referências tão fortes exigia esforço, vontade e apoio. Aquele professor, ao notar os avanços dos alunos e a alegria com que todos participam da aula, empenhava-se em colaborar na realização de uma reunião de sua escola preparando cartazes, livros e materiais feitos pelos alunos, para serem apresentados a todos da comunidade. Nesse dia (20/10) Ramos (2000)¹⁸⁷ anota em seu Caderno a satisfação pela superação de certezas pedagógicas anteriores: “Falamos com orgulho da relação na nossa escola, aquela reunião mostrava o quanto estávamos empenhados em melhorar nossas práticas de ensino e como havíamos sido corajosos ao nos dispormos a colocar em questão a nossa maneira tradicional de ensinar”.

Embora fosse relativamente frequente que a equipe pedagógica encontrasse planos de trabalho que seguiam os modelos formais, notava-se também que no decorrer dos trabalhos, muitos professores acabavam abandonando tais padrões para dedicarem-se com gosto a um ensino bastante diferenciado. Contavam histórias antigas dos seres que vivem na floresta e a protegem, propunham pesquisas sobre a fauna e flora nas redondezas da escola e visitas a lagos para ver os animais que nele habitam. Era comum encontrarmos registros nos quais os professores junto com seus alunos iam para a beira dos igarapés

---

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Ibidem.

retirarem barro para modelá-lo, listarem e depois buscarem plantas medicinais ou aquelas próprias para produzirem tintas com as quais coloriam seus desenhos. Nesses casos, as anotações que a equipe fazia era no sentido do professor prosseguir com sua prática sem preocupar-se com os modelos de planos de aula.

Figura 41 – Registro da Aula
Fonte: Professora Anita Julião Santiago, 2000

Figura 42 – Caderno de Diário de Classe de Alfabetização
Fonte: Professora Nídia Arcanjo Eleutério, 2000

As práticas que reproduziam as cartilhas e orientações convencionais sobre alfabetização a partir da mera junção de letras, preocupavam pela dificuldade que geravam para os alunos e professores e que vinham expressas nos relatórios. Outros apresentavam dúvidas a respeito da divisão do tempo da aula, distribuição dos conteúdos e métodos usados para o ensino, enfim, insistiam muito que não sabiam fazer planos de aula por mais que o tema já tivesse sido tratado em diversas etapas anteriores. Ainda que já se soubesse que o tempo de aula com os professores indígenas transcorria num outro ritmo, em alguns relatos destacavam-se situações de monotonia, repetição e falta de continuidade das atividades e estudos. Nesses casos as ações ficavam centradas apenas no professor, as explicações seguiam sempre o mesmo roteiro e os assuntos tratados num dia não eram retomados noutro, uma vez que já eram considerados aprendidos.

Excetuando-se essas situações, cada vez menos frequentes, grande parte dos professores sabia desenvolver aulas muito interessantes e, quase sempre, o que não sabiam fazer eram os planos segundo as fórmulas impostas pela secretaria municipal de educação. Considerando-se ainda que muitos não tivessem domínio da língua portuguesa, especialmente a linguagem formal e técnica - desnecessariamente complexa daqueles documentos oficiais- tornava-se necessário observar com muita atenção as demandas por aprender a fazer planos de aulas.

A professora Florinda, da aldeia Campo Alegre em São Paulo de Olivença, escrevia em seu relatório que não sabia fazer planejamento porque tinha muita dificuldade de escrever em português. Porém, organizava de modo muito criativo, instigante e fluido a sequência de suas aulas: contava histórias antigas da qual é exímia narradora, escrevia a história num cartaz ou na lousa, propunha que as crianças identificassem o nome dos personagens principais, coloriam as letras iguais à inicial desses animais ou pessoas e, em outro dia, retomava o trabalho, contando as letras, ou as patas dos animais da história, perguntando sobre outros animais conhecidos pelas crianças, ampliando e desdobrando os assuntos e conteúdos propostos. Em seu caderno de registro, a orientação dada pela equipe pedagógica da OGPTB era que ela sabia muito bem o que, e como, fazer seu trabalho, e isso era mais importante do que preencher um quadro com objetivos, estratégias, recursos e avaliação que não lhe fazia sentido.

Figura 43 - Caderno de Registro ou Diário
Fonte: Florinda Costódio Manoel, Tchitanüna. 2000

A influência das práticas e métodos há muito superados mas ainda vivos naquela região entre os não-índios, como o ensino dos conjuntos para crianças que se iniciam no aprendizado da matemática, ficavam evidentes nos cadernos de registro dos professores indígenas. Evidentemente nada adiantaria os formadores dizerem que muito do que lutavam tanto para ensinar não era o mais importante naquela fase do estudo: sinais que expressavam se o conjunto era cheio ou vazio, classificação das palavras pelo número de sílabas ou dos animais em invertebrados, vertebrados, répteis e anfíbios, diferenciação das vogais das consoantes, escreverem aumentativos, coletivos e outros tantos nomes e termos de significado nulo para quem estava se iniciando na escolaridade, e quase sempre desconhecia a língua portuguesa, até oralmente.

O fato é que os professores indígenas eram cobrados pelas secretarias de educação de seus municípios a ensinarem esses conteúdos. Ainda que introduzissem a narração das histórias tradicionais, seguidas de perguntas sobre os fatos e personagens conforme aprendiam no curso, ou falassem das estrelas, animais, lagos e árvores conforme a concepção ticuna, eles, por pressão ou convicção, também entendiam como muito importante esses conhecimentos convencionais ministrados nas escolas “dos brancos”.

Figura 44 – Diário do professor alfabetizador
 Fonte: Professor Darcy Augusto Fidelis

Figura 45 – Caderno de professor alfabetizador
 Fonte: Alberto Balbino Izidoro

Mas havia práticas absolutamente próprias dos professores ticunas que faziam seus formadores refletir sobre aquilo que não lhes era possível deixar de lado, apesar das pressões dos técnicos municipais. Referiam-se às normas de tratamento para com os alunos, que se estendiam aos pais, marcadas pelo respeito e consideração. A ética do professor ticuna inclui cumprimentar os alunos ao chegar, apresentar o trabalho que será realizado no dia, cantar para alegrar a turma, colocá-los a par das aulas que os professores receberam durante a etapa do curso de formação. Ainda que possamos supor que os alunos não entendessem ou não tivessem interesse, os professores relatavam o que estudaram no período em que estiveram ausentes, apresentavam os materiais que elaboraram, preocupando-se em mostrar o que aprenderam e o que tinham de novo a oferecer.

O registro das aulas do professor Gabriel (2000)¹⁸⁸ aluno do curso de magistério expressa essa preocupação com os alunos, com a dinâmica da classe e, ainda explica como conseguia acolher 48 alunos de todas as séries, e com idades entre 7 e 18 anos, realizando um trabalho interessante para todos:

Às vezes faço grupos com os da segunda e terceira série, isso foi muito importante porque o aluno mesmo fraco aprende com outro colega, corrigem e ajudam uns aos outros. Muitos alunos mesmo da primeira série, sabem pronunciar as palavras e acompanham o aluno adiantado e aprende com ele a rima das palavras. [...] Tenho aluno muito esperto, com ele eu faço como se fosse um ajudante da classe ou responsável do grupo.

Em relação à correção e avaliação das atividades revela como agia:

[...] eu informo que é melhor primeiro corrigir pelo colega depois pelo professor, porque deve haver diálogo, ou troca de idéias para o outro aluno compreender melhor. [...] todos corrigem e dizem onde acertaram e onde erraram, fazem comparação com as palavras escritas.

Em seguida, registra a tarefa proposta para casa:

Depois que os alunos criaram o texto, mando eles pesquisarem melhor o assunto com outras pessoas, algum adulto. Eles saíram muito contentes e alegres para fazer a pesquisa conforme a ordem, os alunos devem ampliar o texto, voltar e apresentar o texto bem ampliado. Eu mando eles lerem e tem diferentes informações, porque cada aluno tem sua forma de escrever.

Integrando os conhecimentos tradicionais e aqueles considerados importantes na área da Geografia, propunha o desenho da comunidade com seus locais de pesca, de caça, de roça. Depois, ampliava a proposta para as comunidades, situando as mais próximas ou não, até estabelecer conexão com a sede do município, quando então trabalhava com os alunos as diferenças entre a cidade e as aldeias.

Cada aluno se orgulha do seu papel, do seu mapa do nome de cada estado. Isso é muito maravilhoso para os alunos da segunda e terceira série, dizem eles. No seu trabalho eles ajudam uns aos outros e assim outros colegas vão entrando no mundo do conhecimento, ou cada aluno vai mudando sua atitude.

Gabriel (2000)¹⁸⁹ anotava em seu caderno de registro que, quando um aluno questionava sobre a existência do sol e se havia mais de um, propunha que pesquisasse com os velhos e também nos livros, lembrava que “no trabalho ele escreve conforme o mito e o professor

---

¹⁸⁸ GABRIEL, Lauro Mendes. Caderno de registro das aulas da escola da aldeia de Ourique, Tabatinga/AM, 2000, manuscrito.

¹⁸⁹ Idem.

amplia o conceito” considerando que “tudo aquilo que conta no mito é verdade e nós podemos valorizar para nunca morrer a nossa história de verdade.”

Entre janeiro e fevereiro de 2000, avaliando os avanços de muitos professores e as dificuldades de outros, foi proposta a leitura de alguns textos nos quais alguns escritores famosos relatavam como haviam sido alfabetizados, solicitando que cada professor também fizesse o mesmo. Na etapa seguinte, em julho de 2000, os professores indígenas e os docentes da área de alfabetização discutiram e compararam a maneira como haviam sido ensinados e o modo como trabalhavam com seus alunos. Na sequência os estudantes elaboraram textos como os que seguem:

Fui alfabetizado através de histórias que foram contadas pelo meu avô e avó, demais outros velhos. Todas essas histórias que aprendi com os velhos, depois foram contadas por mim, passando a história para outras crianças, assim foi a minha alfabetização, desenhando no chão o que foi dito na história. Na minha época de adolescência, quase ninguém conhece bem o que é escola, temos somente o contar a história, desenhar, pintar e assim podemos levar a consciência de cada pessoa.

Nessa época, que estamos, temos professores próprio Ticuna que ensinam nossas crianças. O aluno aprende ter conhecimento através do professor que capricha com seus alunos para que o aluno possa ter conhecimento melhor. José Costódio Marques

Eu fui alfabetizado com professor Ticuna na comunidade de Campo Alegre em 1976. Eu [...] fui alfabetizada também com minha mãe tecendo aturá, peneira, paneiro, tipiti, bolsa e colar.

Quando eu trabalho na escola? Eu alfabetizo meus alunos com desenhos, cobrindo a linha dos desenhos e pintando. Eu mando fazer risquinho no chão do quintal da escola com pau ou carvão. Hilda do Carmo

As crianças se alfabetizam com a imaginação. Hoje eu alfabetizo através de desenhos, brincadeiras, cantando, imitando sons de animais. Depois da metade do ano, começamos a escrever os nomes dos desenhos, os nomes das brincadeiras e os sons dos animais. Assim, eu alfabetizo primeiro na Língua Ticuna e depois na Língua Portuguesa. Gilberto Alves Tertuliano

Fui alfabetizada numa casa grande, construída pela comunidade, cercada de madeira, com telhado de palha. Quando o Professor nos ensinava, tinha que ficar bem quieta, se fizesse barulho, levava um puxão de orelha ou palmatória na mão. O pior era a hora da tabuada.

Hoje eu alfabetizo com muito carinho, para que as crianças possam aprender com paciência. Todos gostam de mim e a aula é muito boa. Maria do Socorro C. de Lima

Eu fui alfabetizado numa escola comandada pelos militares em Umariáçu. Recebia castigo com palmatória para aprender e para não falar a língua materna. Meu professor era civilizado, aprendi a ler e escrever em português (língua nacional). Clóves Mariano Fernandes

Eu fui alfabetizada na escola dos brancos, com muito sacrifício porque naquela época tinha castigo quando a gente não soubesse a lição. Ficava de joelhos ou tinha a orelha

puxada. Com medo, eu estudei muito e aprendi a ler e a escrever. Comecei a estudar o “ABC” e terminei o ano com a cartilha.

Agora, eu alfabetizo meus alunos de outra forma. Com carinho, brincadeiras, cantos e parlendas. Não existe mais castigo. Assim, também, as crianças aprendem rápido, fazendo pesquisas, explorando os objetos com criatividade. Este é um bom ensino e um bom trabalho para cada educador. Deixar as crianças aprenderem bem o que estamos ensinando. Iracy Fernandes de Araújo

Para me alfabetizar não foi fácil. Eu não falava a Língua Portuguesa e só iniciei a fazer rabiscos quando cheguei na sala de aula. Não entendia as explicações do professor, mas com os meus esforços e com a insistência, consegui me alfabetizar. Eu não tinha liberdade para falar. Se eu falasse, ficava logo de castigo.

Hoje a alfabetização é muito diferente, não é mais como antigamente. As crianças têm bastante liberdade: falam, brincam, contam histórias, fazem perguntas e não recebem mais castigos como antes. Valdino Moçambique Martins

Esses textos nos dizem muito sobre o passado recente e, nele, o lugar da escola como espaço de negação da língua e cultura dos povos indígenas. Essa negação não se dava apenas pela prevalência da presença do professor, da língua, dos conteúdos e das metodologias dos não-índios porque, ainda que o professor fosse ticuna, a reprodução e imposição desse modelo cultural era a regra. Ainda que nada fosse mais distante aos povos indígenas do que o ensino através do castigo, como já afirmavam os jesuítas (Chambouleyron, 1999; Freire, 2004), alguns dos primeiros monitores e professores ticunas também recorriam à palmatória.

Embora sem base numa pesquisa sistemática por parte dos formadores, as observações informais nas aldeias e junto aos filhos dos professores que frequentavam o curso, e a leitura dos relatórios, ensinavam aos docentes algumas coisas sobre o tratamento dado às crianças ticunas. Notava-se que elas aprendiam muito com seus pais, participando ou observando as atividades que estes realizavam, testando-se através de brincadeiras com os amigos. Ainda pequenos acompanhavam os mais velhos, aprendiam a manejar facas e facões com habilidade, pescavam, lavavam louça nas beiras dos rios. Não eram tratados como incompetentes e rapidamente aprendiam a cuidar de si e dos irmãos e amigos menores, andavam em pequenos grupos pelos arredores, nadavam nos rios, sem que os adultos ficassem lhes vigiando ou chamando atenção. Procuravam os adultos quando se machucavam, mas nunca os incomodavam com birras; nessas situações, ainda que chorando, chegavam quietos e silenciosamente os pais atendiam com carinho.

Através dos relatos escritos pelos professores os docentes aprendiam também sobre a importância dos velhos, dos avós, dos contadores de histórias que através da oralidade

mantém vivas as narrativas tradicionais fundamentais para a reafirmação da língua, dos valores e do repertório cultural indígena. Outra aprendizagem fundamental aos que se dedicavam à formação dos professores indígenas, era a de lembrar que ensinar e aprender não estão restritos a situações de aula, ou a um só adulto. Ser um Ticuna ou um Kokama implica para a criança e o jovem num aprendizado e numa inserção social e cultural que somente o grupo indígena pode lhe proporcionar.

Os professores Hilda, Gilberto e José Costódio lembravam em seus textos que a educação para os Ticuna também é saber fazer os desenhos e pinturas, as tecelagens com fibras de arumã e tucum, as esculturas em madeira, as músicas e brincadeiras, enfim inclui a arte. Essa linguagem, tão forte e presente no próprio mito de criação do povo ticuna, também não poderia faltar na sala de aula.

Os textos revelam também a importância do reconhecimento da língua indígena e da necessidade de que ela esteja presente na escola desde a alfabetização, como meio de instrução e como disciplina, com o mesmo status da língua portuguesa. Se as crianças chegavam à escola falando apenas a língua ticuna e sem saber traçar letras, cabia ao professor, assim como faziam Gilberto, Iracy e Valdino, recorrer aos cantos, imitações, pesquisas, observações e exploração dos objetos do entorno, para ensinar com alegria, sem medo de fazer perguntas ou ser castigado.

Os referidos relatos dos professores orientavam aos formadores sobre como e por onde seguir. Embora a experiência de trabalho de alguns docentes junto aos povos indígenas ainda fosse restrita, enquanto formadores de professores defendia-se que as mudanças partissem do próprio professor e não determinando-as ou taxando de erradas algumas de suas práticas. Às vezes todos riam quando alguns professores mais jovens contavam que também tinham levado castigos de outro professor ticuna mais velho ali presente¹⁹⁰. Procurando criar um ambiente que valorizasse o trabalho que desenvolviam, na maioria das vezes, sem material ou com quem trocar opiniões, foram sendo abertos espaços para sugestões, autocríticas, ou apenas dúvidas sobre as certezas antes instaladas.

---

¹⁹⁰ Numa dessas ocasiões foi levada para a sala de aula uma palmatória, que o professor indígena relatou estar fora de uso, mas ainda guardada na escola.

Os formadores seguiam no mesmo rumo: duvidando do que até então parecia certo, aprendendo com os erros e os acertos, na profunda interação entre estudar e agir. A necessidade de pesquisar sobre o modo como as crianças ticunas aprendem crescia a cada curso, assim como a certeza de que essa pesquisa, para ter a profundidade que merece, deveria ser uma empreitada dos próprios professores ticunas. Esse e outros temas fundamentais para estudo e pesquisa expunham as limitações do trabalho, pelas restrições dos recursos e de disponibilidade da equipe em relação ao tamanho da demanda.

Além da impossibilidade de se fazer acompanhamentos nas aldeias havia, acima de tudo, o fato dos formadores, com exceção da linguísta Marília e da coordenadora Jussara, não conhecerem a língua ticuna. Essas faltas se refletiam na sala de aula do curso, nos planos que precisavam ser refeitos, nas dificuldades observadas nos diários dos professores. Entretanto, para quem trabalhava com a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Alfabetização em Língua Ticuna, esse desconhecimento da língua indígena gerava muita insegurança pelo risco de propor o inadequado pelo não domínio da estrutura da língua. Esse foi um desafio enorme ou talvez certa “loucura”, porque os textos que tratam da descrição da língua são extremamente complexos e destinados apenas a linguístas. O que ajudava eram as reuniões com Soares que procurava responder às dúvidas¹⁹¹ dos formadores nessa área.

Reunindo as sistematizações das aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna, os exercícios, os trabalhos e registros dos professores em formação, em julho de 2000 foi apresentada para análise, debate e revisão o livro “Novos Caminhos para a Alfabetização nas Escolas Ticunas” contendo pequenas reflexões sobre o tema além de

---

¹⁹¹ Toco neste ponto delicado porque o considero um problema de difícil solução: os linguístas, talvez com raras exceções, não se aproximam das questões didáticas sobre o ensino da língua indígena para as crianças e jovens. O trabalho que desenvolvem muito bem é do estudo da língua, sua estrutura e gramática, mas não contemplam o como ensiná-la, a sua didática, considerando as características da língua e as especificidades das diferentes faixas etárias. É necessário pensar em exercícios, atividades, planos de aulas, materiais didáticos, distribuição dos conteúdos nas séries; porém o entrosamento entre linguístas e pedagogos está por acontecer. Na época de desenvolvimento do curso de magistério Ticuna, na maioria dos cursos de magistério indígena os pedagogos eram profissionais ausentes, nos quais ainda predominam antropólogos, linguístas, especialistas em meio ambiente, desenvolvimento sustentável, direitos culturais e políticos, historiadores, biólogos, entre outros. Em minha opinião, essa falta quase sempre é desconsiderada pelas organizações de apoio aos índios (ONGs) e muito cobrada pelas secretarias de educação nos projetos dessas instituições. Acredito que esse desencontro tem origem nas más relações daqueles profissionais com os técnicos das Seducs e Semeds, quase sempre pedagogos que fazem juz ao preconceito que aqueles formadores têm dos diplomados em pedagogia. Uma mudança nesse quadro tem ocorrido em relação aos envolvidos nos cursos de licenciatura intercultural onde se nota a presença maior e bem-vinda dos pedagogos das universidades.

propostas de jogos e atividades. Era evidente que esse material deveria também ter uma versão em língua ticuna, o que não foi realizado pelas limitações já mencionadas.

Para mim, como alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores foi lançar-me num constante questionamento sobre o acerto ou erro de minhas escolhas, considerando, por vezes, uma temeridade o nosso trabalho. Apesar dessas angústias os professores indígenas sempre pediam a continuidade das aulas de alfabetização e nos empenhávamos para que o fizessem na língua materna, pois - nós teoricamente e eles praticamente, sabiam que é inconcebível alguém ser alfabetizado numa língua que desconhece, não fala, assim como seus familiares e vizinhos.

Nessas aulas, os professores indígenas eram incentivados a utilizar nomes de objetos, animais, pessoas e locais conhecidos das crianças, para neles os alunos reconhecerem as letras, especialmente as iniciais. Eram orientados a apresentarem as letras de músicas que as crianças já sabiam de cor, para elas acompanharem a leitura, e também, exploraram o uso de jogos que envolviam a formação e descoberta de palavras conhecidas. Desse modo foram sendo testados e construídos, conjuntamente, os possíveis métodos e recursos de trabalho de alfabetização, refletindo sobre quando e para quem poderiam ser mais adequados.

Na etapa de julho de 2001 aconteceu o lançamento dos livros “*Cururugü tchiga* - O livro dos Sapos” e “*Werigü aru ae* - O livro dos Pássaros”. Nos exercícios realizados durante as aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna dessa etapa, já eram constantes as propostas que envolviam: ler histórias dos pássaros para os alunos, pedir para que os alunos identificassem os sons que as aves produzem, fazer listas com os nomes dos que vivem na beira dos rios ou na floresta e fazer um convite junto com os alunos para apresentação de dança e imitação dos pássaros. Outros sugeriam escrever a música do sapo num cartaz, ler junto com as crianças, marcar onde aparece o nome do sapo, ou ainda usar cartelas para os alunos identificarem seus nomes na lista de chamada e poderem copiá-los.

À medida que novas atividades eram propostas, também a maneira de fazer os tão preocupantes planejamentos foi se modificando, substituindo-se as grades com estratégias e objetivos a serem preenchidos, por indicações como estas: o que o professor pretende ensinar; o que vai fazer (ou como vai organizar a aula) para ensinar isso; quais serão as

ações ou atividades que os alunos desenvolverão (visando com isto fortalecer aulas mais interativas); quais materiais seriam necessários; como e o que vai ser feito para saber se o aluno aprendeu o que foi planejado. Seguir esse roteiro se tornou muito mais fácil porque levantava questões que de fato o professor se fazia ao preparar a aula.

Uma das grandes facilidades dos professores era trabalhar de modo integrado ainda que no seu plano fizesse questão de delimitar as aulas de Ciências, Geografia e Matemática, por exemplo. Nos planos e registros podia-se observar um professor listar os nomes dos pássaros numa aula de alfabetização, em seguida propunha observar-lhes as características, visitar e identificar o local onde os animais viviam e lembrar as histórias tradicionais nas quais eles eram personagens.

Ainda em julho de 2001, na 15ª etapa do curso de formação de professores, os grupos apresentaram seus projetos para aulas de alfabetização tendo por base o Livro dos Pássaros, e o que se notava era a riqueza de possibilidades expostas para a turma. Um dos grupos propunha que fosse trabalhado o significado dos pássaros para o povo Ticuna, identificando-se aqueles que atribuem nomes às nações, pesquisando sobre a origem de cada clã relacionada aos pássaros, entre outros aspectos referentes à importância dos pássaros na cultura ticuna. Outro grupo de professores propôs pesquisas sobre as diferenças na situação ambiental do passado e atual e sua interferência na vida dos pássaros.

Mas, o grande avanço foi que todos os grupos tinham proposto planos de aulas de alfabetização que se estendiam por dias ou semanas, de modo que os assuntos e atividades tinham continuidade e maior aprofundamento. Como finalização dos trabalhos, vários planejamentos previam a organização de exposições de livrinhos feitos pelos alunos, dramatizações sobre as histórias dos animais, gravações dos cantos dos sapos e pássaros, cartazes, esculturas em argila ou bucha de buriti, e diversos outros trabalhos produzidos pelos professores e seus alunos.

Nesse esforço buscava-se explorar as diversas possibilidades de uso dos materiais produzidos em língua ticuna para as aulas de alfabetização, integrando, quando fosse adequado, outras disciplinas. A cada etapa eram retomadas as orientações didáticas para alfabetização em língua ticuna, lembrando da importância de iniciar o trabalho a partir de

palavras conhecidas pelas crianças como seu nome, pequenas músicas ou nomes de objetos do seu uso cotidiano. Propunha-se a utilização da letra de forma maiúscula no início do processo de alfabetização, a leitura de história, a escrita do professor para as crianças verem que o que se fala também pode ser escrito. Esperava-se que o professor reforçasse em seus alunos a certeza de que eram competentes, mas diferiam, em termos de contato com a escrita, em relação às crianças das cidades, sem que isso significasse inferioridade.

Um dos objetivos da etapa de janeiro de 2002, da qual participaram 295 professores¹⁹², era dar sequência aos trabalhos de orientações para alfabetização em língua ticuna utilizando para tal as novas produções de livros didáticos e implementando a Proposta Curricular para as Escolas Ticuna. Partia-se, como sempre, da análise das atividades que os professores haviam desenvolvido com seus alunos, seus planos e registros de aulas, observando o que precisava ser mais bem desenvolvido ou retomado:

Nos trabalhos de avaliação havia notado que alguns professores ainda tinham dificuldade em dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos em um dia. Com isso as atividades ficavam truncadas, não eram retomadas, ampliadas, revistas, parecendo que “uma vez ensinadas, já estavam aprendidas”. Observamos também dificuldades em graduar os níveis de dificuldade das atividades propostas. Por exemplo, após um trabalho que exigia desafios próprios a quem já domina o sistema alfabético, por vezes eram dadas tarefas condizentes com a necessidade de quem ainda não conhece o valor das letras.

Percebemos ainda uma excessiva centralização na atuação do professor e certa passividade do aluno, bem como, a utilização ainda rara de momentos de trabalho em grupo. (Bendazzoli, 2002a, p.1-2)

Mas nossas dúvidas eram muitas: não centralizar a atuação no papel do professor é uma proposta nossa ou deles? Qual o papel do adulto na situação de ensino entre os ticunas? E do trabalho em grupo? Com base em quais critérios diferíamos uma atividade como mais difícil do que outra? Eram válidos também para eles? Até que ponto os parâmetros teóricos que tínhamos sobre o processo de aprendizado da língua escrita, tal como estudávamos nas universidades, podiam nos ajudar ou atrapalhar na discussão sobre os melhores caminhos para ensinar a ler e escrever na língua ticuna?

---

¹⁹² Esses professores estavam divididos em apenas três turmas por falta de docentes impossibilitados de viajarem por má operacionalização do MEC no envio das passagens. As turmas cresciam e era sempre muito difícil mandar de volta jovens que chegavam ao início de cada etapa, com uma cartinha na mão enviada pela comunidade, informando que ele era o novo professor daquela aldeia e precisava frequentar o curso.

Apenas conhecer como se dava a educação tradicional desse povo indígena, conforme pesquisas dos antropólogos, era insuficiente para responder nossos questionamentos. O desejo de ver acontecer o trabalho nas salas de aula era enorme, mas sempre adiado por falta de recursos. A convicção que mais ou menos nos consolava era idéia de que essa construção seria feita por eles, apropriando-se do que lhes fizesse mais sentido e se mostrasse mais útil, abandonando as outras informações que apenas para os formadores tinham importância. A síntese seria feita por deles, e tínhamos de ter tranquilidade para que ela aflorasse e se consolidasse.

Seguindo esse modo de trabalhar em constante questionamento, em janeiro de 2002 o início das atividades foi de enorme alegria porque foi entregue a Proposta Curricular das Escolas Ticuna e nela havia o capítulo relativo ao trabalho de alfabetização construído ao longo dos últimos anos.

Sem pressa, retomaram as atividades desenvolvidas na etapa anterior conferindo com o que constava da Proposta. Procurou-se explicitar os objetivos das várias atividades propostas, avaliar se o trabalho em grupo poderia servir para ajudar as crianças, e ainda questionar a função dos painéis e textos afixados na sala, se como adorno ou referência para quem está aprendendo a escrever e ler. Foram evidenciadas as diferentes situações e experiências que as crianças trazem para a sala de aula, desde aquelas que têm um contato bastante raro com a língua escrita, até as que vivem próximas a lugares onde presencia esse uso. Para que fosse possível observar o quanto estava sendo entendida e apropriada essa relação, foi proposta a aplicação de algumas atividades constantes da Proposta Curricular usando como tema o livro dos pássaros “*Werigü arü ae*”.

A possibilidade de discutir, fazer, testar, refazer foi que realmente permitiu aos professores tornar claras suas dúvidas de concepção e seus erros no modo de preparar os recursos. Os momentos de trabalho em grupo foram muito proveitosos pois era possível sentar, ouvir o que estavam entendendo e planejando, ver o material, orientando, corrigindo, confirmando pontos de vista.

Atividades citadas como muito boas para serem dadas aos alunos, mas sem definição de objetivos ou grau de dificuldade, foram percebidas como bem mais complexas. Foi o caso da cruzadinha que todos disseram ser ‘legal’ mas pouco percebiam das suas inúmeras possibilidades e níveis de dificuldade.

O grupo que tinha por tarefa criar cruzadinhas teve bastante dificuldade, pois existia a possibilidade de criar:

Cruzadinha com poucas palavras e ilustração: supunham ser a mais fácil, mas como se escreve aquilo que está desenhado?

Cruzadinha com poucas palavras e banco de palavras separadas por número de letras: mostrar a palavra tornava mais fácil? Mas qual palavra escolher entre as que têm o mesmo número de letras e, para complicar, algumas começam com as mesmas letras? Para que serve esta cruzadinha? Ajuda o aluno a comparar palavras e letras e tentar discriminá-las? Em que momento do processo de alfabetização este é um problema real para os alunos?

Cruzadinhas com banco de palavras que implicam em adequação ortográfica. Como montá-la? Quando esta deve ser oferecida aos alunos? Pode emendar palavras nas cruzadinhas? (Bendazzoli, 2002a, p.5)

O exemplo citado foi relativo às dificuldades encontradas pelo grupo que trabalhou com as cruzadinhas, mas nos demais grupos as dúvidas, questionamento e descobertas foram semelhantes. Através de erros, acertos, tentativas, discussão e revisões das produções que não davam certo, é que todos, docentes e estudantes, iam descobrindo como proceder. As atividades foram desenvolvidas, trocadas, testadas e avaliadas pelos colegas; nesse fazer os professores absorviam uma metodologia de trabalho ativo, um saber realmente apropriado. Ao final, montavam painéis com as instruções de cada proposta, produziam os materiais (letras, cartelas, caça palavras, etc.) usando recursos locais e trocaram entre os grupos, de modo que todos tiveram a oportunidade de ler, usar e avaliar a atividade proposta. Algumas falhas ainda eram detectadas e corrigidas, para finalmente todo material ser exposto servindo de orientação para o conjunto dos professores.

Orientar a alfabetização das crianças, propor a criação de recursos e formar os professores numa metodologia baseada na pesquisa, incluía também propor a possibilidade de integração entre as disciplinas. Nessa linha, procurou-se interligar o trabalho de alfabetização e aquele desenvolvido pelos professores de música tomando dessa vez, o livro dos sapos “*Cururugü tchiga*” como base. O objetivo foi explorar o uso de músicas no trabalho de alfabetização, considerando que são textos curtos que em geral os alunos sabem de cor e, muitas vezes, possuem palavras que se repetem facilitando a identificação. Como os professores estavam produzindo as músicas para a apresentação, escolhemos uma relativa aos sapos para tomar como exemplo.

Figura 46 - Cururugü Tchiga - O Livro dos Sapos, p. 12 e 13
Fonte: OGPTB, 2002.

<i>Büwe</i>	<i>Sapo Büwe</i>
<i>Bü, bü, bü dautchitaanewa tchamaii</i>	Bu, bu, bu, eu vivo na terra firme
<i>Bü, bü, bü wairanecüwa tchamaii</i>	Bu, bu, bu, eu vivo no açazal
<i>Bü, bü, bü temanecüwa tchamaii</i>	Bu, bu, bu, eu vivo no buritizal
<i>Bü, bü, bü tchama rü büwe chiĩ</i>	Bu, bu, bu, eu sou o sapo <i>büwe</i> .

Música produzida pelos professores durante o curso a partir da história do sapo buwe. OGPTB, 2002

A primeira orientação foi para seguir o que haviam experimentado com os nomes dos alunos e dos pássaros. Assim como haviam feito com aquelas listas, que deixassem as músicas escritas em letras de forma maiúsculas sempre ao alcance dos alunos para que estes pudessem olhar as letras, tentar ler, acompanhar. Porém, em relação às músicas sugerimos que cantasse muitas vezes com os alunos para estes decorarem e, gradativamente tentassem acompanhar a leitura com o dedo. Procurei destacar a importância desse estudo do aluno: a tentativa de ajustar a fala à escrita é um dos passos importantes para a compreensão das relações entre fala e escrita.

Figura 47 – Preparação de material didático
Fonte: a autora, 2001

Além de reconhecerem o nome dos sapos e das músicas, propusemos que o professor procurasse desenvolver atividades de localização das palavras repetidas. Estas são constantes em músicas infantis e sabê-las é um grande passo para “ler” sem ainda dominar o sistema de representação alfabético. Procurei mostrar aos professores que esse tipo de trabalho entusiasma os alunos, ajuda-os a conhecerem novas palavras a partir das decoradas (repetidas) servindo como palavras de referência. Senti que os professores não se convenceram, parece que não acreditaram muito na possibilidade do aluno “ler” sem dominar todo o sistema, ou qual o proveito real dessa “leitura”. Percebi que era um trabalho que precisaria ser retomado ou abandonado, a partir de observada sua significação para os alunos e professores indígenas.

Como pode ser observado o trabalho que era realizado tratava como fundamental a produção coletiva inserindo formadores, professores indígenas, os contadores de histórias, cantadores e instrumentistas, assim como a construção de aulas interativas que propiciassem aos professores agirem sobre o que estava sendo ensinado, transformarem, serem também autores.

Durante as etapas do curso, os sábios indígenas participavam das aulas segundo seus interesses, tinham espaço garantido para fazer suas narrações, dramatizá-las, divertindo e ensinando os professores em formação. Em oficinas que ocorriam paralelamente ao curso, gravavam ou escreviam as histórias, ilustradas por crianças ou adultos, revisadas pelos professores e que finalmente se transformavam em livros e retornavam para o curso e, o que era mais importante: após festivos lançamentos nas aldeias iam para as escolas e casas, reforçando a língua, a cultura e a identidade ticuna.

A produção coletiva também eram o meio de elaborar sínteses das aulas ou estudos compondo um material de referência para o trabalho do professor indígena, como por exemplo, os textos sobre alfabetização que foram elaborados a partir das discussões, atividades, experiências, confecção de recursos e orientação para seu uso, sendo muitas vezes refeitos pelo grupo de professores indígenas até que os considerassem prontos para uma publicação. Era evidente que de nada servia sobrecarregá-los de textos ou apostilas como aqueles que víamos serem oferecidos nos cursos ministrados nos campus de

Tabatinga e Benjamin Constant pela universidade estadual e federal do Amazonas respectivamente.

Ainda que conseguissem desbravar aquela floresta de termos complexos e de significado obscuro, restava saber como aquela informação poderia ajudar a docência do professor indígena, ou colaborar na resolução dos graves problemas que muitos enfrentavam nas comunidades. Não se tratava de ministrar uma aula fácil, mesmo porque esse conceito é relativo, mas trazer o que fosse importante e pudesse ajudar os alunos, os professores e as comunidades a desenvolverem um ensino que favorecesse os planos de vida daquele povo indígena.

Os professores de todas as disciplinas exercitavam a leitura e escrita da língua portuguesa e, nesse sentido a elaboração dos textos que compuseram os diversos materiais utilizados e produzidos durante o curso, muito contribuíram para um maior domínio sobre a segunda língua, além de servirem de base inicial na elaboração do currículo da Escola Ticuna.

Na medida em que se sentiam mais seguros em relação aos diferentes recursos didáticos, às formas próprias de planejar a aula e aos conteúdos significativos que poderiam aplicar em suas aulas, as possibilidades de passarem de uma “área” ou “disciplina” para outra, ou de um nível de aprofundamento para outro, ficavam bastante facilitadas. Entretanto, esse modo de organizar a aula contrariava o modo de planejamento proposto pelas secretarias municipais de educação, que privilegiavam a fragmentação das disciplinas e separação dos alunos por faixa etária. Mesmo a custo deslocar as crianças para locais distantes, muitas Semeds extinguem, até o presente, as classes multiseriadas por considerá-las prejudiciais ao ensino. Isso talvez seja realidade pensando na maneira fragmentada dos planos de aulas e dos currículos escolares das escolas dos não-índios, mas para os professores indígenas a fragmentação é que se tornava complexa.

Por essa razão, nas aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna fazia muito sentido que os professores indígenas e seus formadores propusessem, como uma boa atividade, que os alunos descobrissem se na história do *Caure* (Japó) poderiam ser encontradas as palavras: RIO, NINHO E ÁRVORE (em ticuna); que na continuidade da aula os professores planejassem uma atividade de artes na qual fossem modelados pássaros ou outros animais, utilizando barro ou bucha de buriti.

Figura 48– Apresentação de plano de aula
Fonte: a autora, 2001

A seqüência também poderia ser uma aula de Ciências na qual os alunos pudessem realizar diferentes pesquisas conforme suas possibilidades e o grau de dificuldade da proposta, por exemplo: quais aves escolhem a palmeira buriti para fazer seus ninhos; ou procurar conhecer as histórias dos ticunas sobre essa planta; ler ou ouvir de algum adulto sobre o aproveitamento do buriti derrubado, a formação do húmus “*ngnaiura*”, o aparecimento da *moxiua* e a reprodução de alguns insetos. Os professores indígenas poderiam propor uma tarefa de observar e pesquisar sobre: a floração do buriti; as árvores e as palmeiras que dão flores e frutos; as árvores e palmeiras que dão flores e não dão frutos; as flores macho e fêmea, a polinização das flores; a função das abelhas e outros insetos na polinização das flores; quando se planta ou não as árvores que dão frutos ou que são usadas pelos ticunas; todas estas possibilidades elencadas pelos grupos de professores em formação.

A importância do buriti

O buriti é uma palmeira grande, das mais bonitas.
Vários buritis formam o buritizal.
O dono do buritizal é o *Wüwürii*.
As frutas do buriti dão em cacho.
Quando amadurecem, ficam escuras e começam a cair.
As pessoas, então, podem tirar as frutas para comer.
E podem vender as frutas na cidade.

As frutas também alimentam os animais.
 Com as folhas novas do buriti, os dançarinos da festa se enfeitam.
 Com as outras folhas, os homens constroem o cercado do *to'cü*.
 Com os braços do buriti, constroem o turi.
 Com o buriti as mulheres tecem a esteira da moça-nova.
 A máscara *Mawü* carrega talinhos das folhas do buriti.
 As crianças fazem brinquedos com o buriti.
 As mulheres representam nos pacarás o desenho da casca do buriti.
 O buriti serve para dar nome a uma nação.
 As araras fazem seus ninhos no tronco velho do buriti.
 Depois de muito tempo, o buriti cai.
 No tronco caído cresce o *muxiuá*.
 O *muxiuá* alimenta as pessoas e os animais. (OGPTB, 1997, p.92)

Considerando as avaliações levadas a efeito pelo MEC em 2002, assim como as que os professores indígenas faziam ao final de cada etapa, era possível concluir que o curso tinha trazido muitos ganhos para os professores indígenas, para as escolas e seus alunos, além de servir de referência para outros cursos de formação.

Nesse curso eu consegui mais experiência, mais conhecimento sobre a vida de um professor. A OGPTB foi importante para ajudar os professores a terem essa experiência. Se não existisse a nossa organização, nós não teríamos onde buscar a melhoria da educação e da comunidade. Desde o início eu trabalhei com a nossa língua, e a comunidade sempre apoiou esse trabalho. Na comunidade, meu trabalho é feito junto com o capitão, pois assim tem mais orientação para o povo. Daqui pra frente eu quero aprender mais, assim como nós queremos mais estudo para o povo ticuna nas aldeias. Assim podemos enfrentar os nossos problemas. (Prof. Evandro Basílio João, 2002)

Eu entendi que os professores sejam os próprios índios porque eles são conhecedores de suas terras e suas vidas. E devem ensinar a língua materna para preservá-la. Outra coisa que aprendi é que os períodos de trabalhos escolares dependem livremente das condições da própria comunidade e pode ser diversificada em cada comunidade porque, cada comunidade ou cada povo possui diferentes momentos de períodos como festejos, feriados, comemorações, etc. (Prof. Zelite Ramos, citado por Bendazzoli, 2002b)

O Relatório “Avaliação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002” coordenado por Mindlin, Muñoz e Azevedo (MEC, 2002, p.72) apontava:

O projeto Ticuna, por exemplo, conta com uma equipe de consultores de mais de trinta pessoas, provenientes de universidades, com experiência e títulos docentes, de fazer inveja a qualquer escola de qualquer nível no Brasil. Um dos pontos fortes do currículo é a área de artes e a de pedagogia, com resultados surpreendentes de produção pelos índios: desenhos, livros, um calendário divulgado no sul, capas, livre expressão de camadas submersas da tradição: um conteúdo universal, em que o novo e o antigo se fundem. A criação musical, com registro da tradição e recriação, vem sendo incorporada: as oficinas de composição, o coral e regência têm sido

documentados em vídeo. Outras matérias, como a de saúde bucal, têm sido lecionadas de modo lúdico e criativo, ligando a área de educação e saúde.

Entretanto, os formadores ainda que notassem claros avanços sempre trabalhavam sobre um caminho que não existia e que tinha de ser inventado a cada dia. Nesse sentido, era possível e ainda é, dizer que realizar um curso que ajude os professores indígenas a construírem uma educação de qualidade para seus alunos e comunidades era uma constante busca, dos professores em formação e também dos formadores, e que dúvida era o que mais se tinha ao final de cada dia e de cada etapa. Os parâmetros de formação consolidados são aqueles originalmente pensados para não-índios. Para a formação de professores indígenas existe o Referencial para Formação de Professores Indígenas publicado pelo MEC/SEF em 2002, reunindo as orientações originadas em experiências de qualidade reconhecida como a do Curso de formação de Professores da OGPTB. Desde então nada mais foi publicado como orientação ou diretriz pelo MEC.

Uma das certezas que se tinha era que somente os professores ticunas sabiam o melhor modo de ensinar as crianças ticunas, considerando seu modo de criar os filhos, de educar as novas gerações. Apesar dos estudos antropológicos existentes, esses conceitos não estão expressos em nenhuma literatura, são práticas que precisariam ser observadas, pesquisadas ao longo de muito tempo de convívio com as famílias e professores das várias localidades daquela imensa região. Seria necessário levar em consideração as diferenças derivadas do maior ou menor contato, credos religiosos presentes e as atividades de trabalho dos pais, por exemplo. A frustração por não poder fazer essa pesquisa só se acentuou diante da constatação que não houve recurso sequer para o trabalho fundamental de acompanhamento escolar, não podíamos ir às escolas observar e apoiar os professores. Essa era uma grande limitação derivada do grande número de professores em formação e dos poucos recursos disponíveis.

4.2. CURSO DE PREPARAÇÃO EMERGENCIAL PARA A DOCÊNCIA

4.2.1. A demanda pelo ensino fundamental completo e médio

A formação em Curso de Magistério oferecida aos professores indígenas ao longo dos anos 90, em maior número aos Ticunas, mas incluindo também alguns Kokama e Kaixana, teve

como consequência imediata a ampliação do número de estudantes nas escolas indígenas, na grande maioria concentrada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Na tabela abaixo é possível observar a descontinuidade das matrículas de estudantes da quarta para a quinta série, refletindo a falta de escolas nas aldeias para que os alunos prosseguissem os estudos. Os dados revelam também a diminuição do número de estudantes ao longo das séries pelas dificuldades em se manterem nas cidades.

Matrículas de estudantes indígenas de 4^a a 8^a séries dentro e fora das terras indígenas do Alto Solimões em 2004

Município	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Total (5 ^a A 8 ^a)
Tonantins	128	60	54	46	39	199
Amaturá	175	58	41	37	32	168
Santo Antônio do Içá	159	187	114	35	53	389
São Paulo de Olivença	390	301	164	102	52	619
Tabatinga	489	346	290	211	147	1003
Benjamim Constant	477	605	308	245	174	1332
Total por série	1818	1557	971	676	497	
Total geral						3710

Figura 49 – Tabela de matrículas de 4^a a 8^a séries em 2004

Fonte: BENDAZZOLI, S. 2004a¹⁹³

Motivada por esse crescimento do número de estudantes que concluíam a 4^a série, havia forte pressão junto às secretarias de educação dos municípios e do estado pela criação de escolas de 5^a a 8^a séries e ensino médio nas aldeias. Nesse movimento é que se insere a decisão de dezesseis caciques de São Paulo de Olivença que, em abril de 2002, encaminharam ao então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza um abaixo assinado contendo suas “preocupações com o presente e principalmente com o futuro do povo Ticuna”. “Nossas escolas estão caindo aos pedaços e os alunos estão estudando nas biqueiras das casas dos nossos caciques, não contando os outros defeitos como carteiras, mesas e quadro negro que estas comunidades nunca viram.”

Primeiro, os nossos filhos que são aprovados para quinta série, nós não temos como fazer para dar continuidade mais avançada devido a longa distância dos municípios vizinhos e mesmo nossos alunos não têm uma casa para morar se fossem estudar na cidade. E por isso, Senhor Ministro, queremos a construção da

¹⁹³ Dados quantitativos sobre demanda e matrículas de alunos indígenas do Alto Solimões. Primeiro relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. MEC/Secad/Unesco, 2004 a.

escola na comunidade Vendaval que pode atender as quinze comunidades vizinhas.¹⁹⁴

Alegando que a educação básica é obrigação do governo estadual, os caciques nunca obtiveram resposta ao seu abaixo-assinado. Por outro lado, os gestores municipais e estaduais responsabilizavam-se mutuamente por essa oferta, resultando que, no início do ano 2000, ainda eram poucas as escolas que ofereciam o mínimo obrigatório de então, ou seja, o fundamental completo.

Nessa situação alguns alunos refaziam a quarta série diversas vezes, aguardando mudança na situação e mantendo o vínculo com a escola. Essa também era uma maneira de retardarem a ida para a cidade para quando já estivessem com um pouco mais de idade e possivelmente com maior condição de enfrentar as dificuldades que os aguardavam.

Quando chegou na sexta série eu desisti, não tinha condição de eu estudar no meio dos brancos não porque no tempo que eu estudava não era como agora, eles não chamavam pelo nome da gente, mas de ticuna que não vale nada, e a gente fica lá sem falar nada, o que pode falar? Ninguém sabe falar!

Porque do tempo que eu estudei tem muito aluno que estudaram comigo e ainda estão estudando que não conseguiram terminar, desistiram. O meu primo mesmo, quando ele estudou, na mesma época que eu, mas na outra sala, tinha uns valentes que não deixava os Ticuna entrarem na sala de aula e nem professor nem diretor faziam nada; pegavam na porta e diziam: aqui Ticuna não entra. Ninguém contava para os professores, por isso muitos desistiram, não queriam atrito. Até agora muitos me perguntam por que eu terminei e ele não conseguiu terminar. (Cidberght Custódio Marques, Ticuna, aldeia Vendaval, São Paulo de Olivença/AM)¹⁹⁵

A história desse professor repetia-se na maioria das escolas das cidades. Algumas poucas famílias se mudavam para garantir apoio aos jovens, o que também lhes trazia dificuldade em se manterem com o pouco que ainda cultivavam nas aldeias. Os jovens, tanto rapazes como moças, que seguiam sozinhos para as cidades, quase sempre se empregavam como empregados domésticos como garantia de terem onde morar e à noite estudavam. Quando os pais podiam, levavam alguns alimentos disponíveis nas aldeias, mas caros para serem comprados nas cidades.

---

¹⁹⁴ Abaixo assinado de dezesseis caciques de aldeias próximas a Vendaval em São Paulo de Olivença, de 04 de abril de 2002, encaminhado ao Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Datilografado. Acervo pessoal.

¹⁹⁵ As entrevistas e parte dos dados aqui apresentados foram colhidos por mim durante a Pesquisa sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões, especificamente no relatório que trata da Análise da condição dos alunos indígenas, dentro e fora das Terras Indígenas: segundo relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. BENDAZZOLI. Sirlene. MEC/Secad/Unesco, 2004 b.

Quando entrei na sala, logo percebi que meus colegas me olhavam e alguns foram logo me discriminado por ser Ticuna. Mas com passar dos tempos fui me acostumando. Muitas vezes sentia dificuldade e até pensava em abandonar os estudos porque não tinha tempo para fazer os deveres. Porque tinha que fazer minhas obrigações na casa onde morava, lavar roupa, limpar casa cuidar de criança e fazer outros trabalhos domésticos. Mas apesar da dificuldade continuei os estudos até concluir o ensino médio. Isso não aconteceu somente com a minha pessoa, mas com outros alunos que ainda estudam na cidade. (Benes Coelho, Ticuna, São Paulo de Olivença/AM)

Alguns ticunas que tinham parentes na Colômbia seguiam para completar os seus estudos em Letícia, alguns deles chegando a cursar também o ensino médio e superior. O aluno indígena precisava dar conta de imediato: da língua diferente, da vida na cidade, das dificuldades econômicas, das novas formas de sociabilidade, enfim de uma grande mudança de normas e valores sem nenhum outro apoio que não a própria família, quando a tinha por perto. Nas escolas das cidades os alunos eram, quase sempre, separados em diferentes classes, aumentando a fragilidade diante dos demais e não facilitando a ajuda dos mais experientes em relação aos recém chegados.

A gente tinha que se virar, eu procurei um emprego vendendo curite [sorvete tipo geladinho em saquinhos] tinha que me virar para pelo menos conseguir algum dinheiro para comprar material, o uniforme que a gente tem que estar uniformizado.

Eu tinha parentes lá, mas não é tão fácil porque só tinha a moradia e tem a comida, o material, a roupa, muitas vezes a gente tinha só o almoço o resto... tinha que aguentar. Assim a gente passou oito anos, no meu caso que depois que terminei o ensino médio, eu fiz a faculdade, aí que foi pior, tinha que pagar muito, tinha que trabalhar também, o dinheiro que eu ganhava tinha que comprar o material agora para a faculdade. Agora para comer, tinha que pedir algumas coisas aqui em casa, papai mandava banana, peixe salgado para a gente agüentar. Foi uma experiência difícil, a gente tem que sofrer. (Henrique Agostinho Coelho, Ticuna, Feijóal, Benjamim Constant/AM)

As dificuldades que enfrentavam iam desde entender os conteúdos pouco significativos que os professores ensinavam numa língua que não dominavam, até a falta da família, o isolamento cultural e social, o desprezo dos colegas pelas roupas que vestiam. Os relatos que faziam eram de múltiplas reprovações e tentativas de desistências, quase sempre recusadas pelos pais que os mandavam sucessivas vezes de volta à escola.

Em relação aos professores observava-se uma situação de muita carência de informações atualizadas sobre orientações curriculares, estudos sobre teorias de aprendizagem,

pesquisas em práticas de ensino sintonizadas com as novas linguagens e recursos para as diferentes áreas do conhecimento. As aulas eram limitadas ao livro didático e a exercícios de repetição da aula, sem uso do espaço natural e da vida social do entorno como fonte de pesquisa e de estudo. Conforme afirmava a professora Rosa¹⁹⁶, pelo fato de faltarem livros os professores usavam muito o mimeógrafo além de passarem a matéria na lousa atrasando o trabalho. “A gente vai passando a nossa realidade para eles e eles, coitadinhos, não sabem o que falar”.

Nunca tem espaço para a gente, que o professor chame: está o aluno ali, é Ticuna vem se apresentar aqui na frente, nunca me deram essa possibilidade, eles mesmos não vêem, não enxergam, mas sabem que a gente existe, mas faz de conta que não. Os professores quase não dão valor no ensino médio para a gente não. Quando chega na aula de História vem um professor lá e começa a falar que índio é não sei o que lá, na cara da gente mesmo, não estão nem aí. (Cidberght C. Marques, Ticuna, São Paulo de Olivença/AM)

Quase todos os alunos relatavam enorme dificuldade em relação ao estudo da Língua Portuguesa, o que não pode ser explicado apenas pelo fato de muitos deles não serem falantes do português, mas pela concepção do ensino da língua que potencializava essa dificuldade. O mesmo se pode dizer do ensino de outras disciplinas, nas quais os professores em nenhum momento consideravam o repertório de conhecimentos e experiências prévias dos alunos, ou a própria realidade local, para inserir os temas e articulá-los com um contexto mais global e interdisciplinar. Os tópicos propostos eram listas de conteúdos de livros didáticos antigos que pretensamente se propunham a ensinar “tudo de tudo”. Diante dessas condições adversas, os alunos que estudavam nas cidades encontravam dificuldades em acompanhar os estudos o que reforçava os estereótipos sobre a “incapacidade dos índios”, a “falta de raciocínio lógico”, ou a “falta de compromisso” conforme explicitou o professor de História da escola indígena de Umariáçu.

Alguma coisa se falava sobre a cultura indígena. Nessa hora os colegas discriminam aquela pessoa, eu era sozinho que estudava lá, ficava na minha, falavam e eu deixava para lá. Na escola nunca aproveitavam que eu estava lá, não me perguntavam sobre a cultura indígena, por exemplo: fulano vem aqui na frente falar alguma coisa que acontece na sua comunidade, nunca me pediram isso. Nunca falavam do índio que estava ali, do povo de Amaturá. Nunca falavam ou perguntavam sobre os costumes, como vocês plantam, o que comem, só ensinam o que está nos livros. O pessoal espera, mas lá não tem comemoração do dia do indígena. (Alfonso Manoel Maurício, Ticuna, Amaturá/AM)

---

¹⁹⁶ Essa professora ministrava aulas na escola estadual da aldeia de Umariáçu e reclamava das más condições de trabalho, da falta de recurso didáticos, como por exemplo, de um zoológico onde pudesse levar seus alunos.

Não se fala sobre os povos indígenas na escola. Não pedem para falar sobre os conhecimentos, nunca pedem isso para a gente, os assuntos que eles dão é o da apostila. (Roseti Alexandre Bruno, Ticuna, Umariáçu, Tabatinga/AM)

A história da escolarização dos povos indígenas tem sido marcada pelo autoritarismo que se expressa de forma mais ou menos violenta e que objetiva, em última instância, impedir que os próprios povos indígenas assumam plenamente os rumos da formação de seus jovens na escola, instituição da qual já não podem mais prescindir. Se hoje as escolas da região do alto Solimões estão predominantemente nas mãos dos órgãos públicos que teoricamente possuem objetivos democráticos, nem por isso deixaram de ter, praticamente, como meta a integração forçada ou não dos povos indígenas à sociedade nacional. Os órgãos governamentais, que teoricamente deveriam ser os defensores dos direitos dos índios, também têm enorme resistência à diferença e grande apego à uniformização e à padronização. Nesse sentido são coerentes, as imposições das secretarias, como também, faz sentido não enxergarem os alunos indígenas que estudam nas cidades, não só deixando de contabilizá-los como indígenas, mas também, não percebê-los como representantes de uma cultura que deve ser valorizada e conhecida, enquanto grupo com uma identidade étnica própria.

A escola não tem nenhuma atividade relacionada à questão indígena, nada, nada, nada. Só no Dia do Índio que lembram, aí mandam desenhar cartaz que vai para a parede, essas coisas, e eu tinha que falar de um índio que não existia. Não se falava da identidade indígena, isso aí não tem espaço não, é uma pessoa miudinha lá no canto, não tem espaço para falar não, ficava isolado. (Robson Moraes Alexandre, Kokama, Tonantins/AM)

Para frequentar as escolas nas cidades os alunos indígenas enfrentavam longas caminhadas sob o sol forte ou percorriam áreas escuras e desabitadas, atravessavam igarapés, áreas periféricas e violentas, e ainda precisavam chegar bem arrumados para não ser alvo de gozação dos colegas. O transporte escolar demorou a chegar e seu funcionamento sempre foi precário.

Nunca passei por situação ruim que as pessoas me chateassem por ser indígena e se eles falavam que eu era indígena, que eu era muito simples, que não sabia me arrumar, eu dizia para elas que eu sentia orgulho por isso, porque vocês que são pessoas civilizadas, vocês não tem interesse assim como a gente para aprender cada vez mais. Também é difícil da gente estudar para lá, quando alagava é muito difícil atravessar, tinha falta de canoa, a gente tinha que andar na lama, a gente ia caminhando, tinha pessoas que queriam pegar a gente, os malandros lá, então a

gente se sentia mal. (Nadilene Fernandes Pinto, Ticuna, Filadélfia, Benjamim Constant/AM)

Diante da demora de uma solução por parte da Secretaria Estadual de Educação, os pais, estudantes e professores apoiados pelas lideranças indígenas pressionaram os prefeitos e secretários e, nas aldeias maiores, deram início às séries finais do ensino fundamental, contando consigo próprios como professores além de alguns não-índios por eles convidados. Essa escolha foi feita nas próprias aldeias, com a participação de técnicos da Seduc, membros da OGPTB, professores indígenas e a própria comunidade.

Nos municípios onde as classes foram criadas pode-se observar, na tabela abaixo, o avanço do número de matrículas nas séries finais do ensino fundamental. Nota-se também que a criação dessas turmas fez diminuir e, no caso de Benjamim Constant zerar, as matrículas de jovens indígenas nas cidades.

Matrículas de 5ª a 8ª séries de alunos que frequentam atualmente escolas dentro e fora das terras indígenas do Alto Solimões em 2004

Município	Etnia	Dentro	Tipo de escola na terra indígena	Fora
Tonantins	Kaixana	94	Escola não indígena	105
Amaturá	(*1)	-	-	168
Santo Antônio do Içá	Ticuna	374	Escola não indígena	15
São Paulo de Olivença	Ticuna	532	Escola Indígena	87
Tabatinga	Kocama	59	Escola não indígena	(*3)
	Ticuna	935	(*2)	9
Benjamim Constant	Kocama	97	Escola não indígena	114
	Ticuna	1121	Escola Indígena	-
Total		3212		498

Figura 50 – Tabela de matrículas de 5ª a 8ª séries em 2004

(*1) Os povos indígenas Ticuna, Cambeba, Witoto e Kokama não são atendidos com esse ciclo nas aldeias desse município.

(*2) Há escolas indígenas e não-indígenas e que mantém parte do corpo docente de não-índios

(*3) Não foi possível saber quantos estudavam fora, embora os diretores das escolas afirmassem serem muitos.

Fonte: BENDAZZOLI, S. 2004a

Porém, em relação ao nível médio a situação sempre foi muito mais complexa, tanto pela ausência do Estado na região, como pelas resistências internas da Seduc/AM. Conforme as normas, a criação de escolas de ensino médio demandava a construção dos prédios nas aldeias e a contratação de professores especialistas. No Alto Solimões a carência de escolas estaduais é marcante mesmo nas sedes dos municípios onde, em geral existe uma única escola com extensões e salas anexas nas periferias, zonas rurais e terras indígenas, como ocorre em Benjamim Constant.

Outra forma de organização era a existente em Santo Antônio do Içá, onde havia uma escola estadual na aldeia Betânia, mas que mantinha, na época, a gestora e normas de funcionamento como qualquer escola da cidade. Na aldeia Umariáçu, em Tabatinga, havia uma escola indígena estadual, embora com diretor e docentes não-índios; curiosamente, esta escola tinha uma extensão na aldeia de Belém do Solimões num prédio cuja construção estava inacabada há muitos anos. Em relação à formação dos professores a situação era ainda mais complexa, devido à exigência de habilitação no ensino superior que a Seduc apresentava e aliada à inexistência de cursos de formação até mesmo para os professores não-índios. Vale lembrar que a unidade de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas começou a funcionar em 2003 e o centro de Benjamim Constant, da Universidade Federal do Amazonas, iniciou seus trabalhos em 2006, ambos com cursos voltados aos não-índios.

Nível de formação dos professores indígenas do Alto Solimões em 2004

Município	Tonantins	Amaturá	Santo Antônio do Içá	São Paulo de Olivença	Tabatinga	Benjamim Constant	Total por nível
Ens.Fund. Incomp.	12	-	-	04	-	-	16
Ensino Fund. Comp.	02	-	06	19	-	18	45
Pró-formação	-	01	-	19	-	-	20
Ens.Médio Acadêm.	04	-	02	18	-	47	71
Ens.Méd. Magistério	05	10	03	08	42	06	74
Normal Superior	-	-	04	-	06	05	15
Magistério Indígena	-	19	24	59	88	47	237
Licenciatura	-	01	-	-	01	02	04
Total por município	23	31	39	127	137	125	482

Figura 51 – Tabela de nível de formação dos professores indígenas
Fonte: BENDAZZOLI, S. 2004^a

A leitura dessas três tabelas revelavam alguns dos problemas existentes na região do Alto Solimões para implementar a escolaridade do ensino fundamental completo, além do médio, e mostravam ainda as variações entre os municípios quanto ao atendimento às demandas dos povos indígenas. Tonantins que sempre negou a participação de seus professores nos cursos promovidos pela OGPTB, assim como Amaturá que dificultava essa participação ao máximo, mantinham, evidentemente, uma baixa taxa de escolaridade entre seus professores, aliada ao alto número de matrículas de estudantes indígenas fora das aldeias.

Outro dado que a leitura das tabelas permitia destacar era o fato de que a formação dos professores se concentrava no magistério indígena, que era o curso oferecido pela OGPTB. O funcionamento desse curso não implicava em gastos por parte das Semeds e da Seduc com docentes, alimentação, alojamento, ou materiais. E, embora recebessem a verba do Fundef/Fundeb para cumprirem essas obrigações, ainda questionavam porque o MEC não pagava o transporte dos professores que participavam do curso, valores esses que se constituíam na única contrapartida dos municípios. Apesar dessa situação cômoda, havia os que negavam o pagamento das passagens e até mesmo a liberação das aulas a quem frequentava o curso de formação; nesses casos os professores vinham fugidos e a OGPTB acabava tendo de pagar-lhes também a passagem ou combustível.

Figura 52 – Abertura do Seminário de Implementação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.

Fonte: Jussara Gruber, 2002.

A pressão dos vereadores presentes ao Seminário de Implementação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Fase 1, realizado no Centro de Formação “*Torü Nguepataü*” entre 18 e 28 de julho de 2002¹⁹⁷, revela a situação tensa a que havia chegado a demanda pela oferta de 5ª a 8ª e ensino médio. No evento exigiram que Arlene Bonfim, então Gerente de Educação Escolar Indígena garantisse a criação do ensino médio nas aldeias. A proposta que ela apresentou foi o Projeto Alvorada, no qual eram ministradas aulas de “especialização” a professores com magistério sem nenhuma

---

¹⁹⁷ BENDAZZOLI, Sirlene. Relatório de implementação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena – Fase 1. SEF/MEC, julho, 2002b.

adequação aos docentes indígenas. Como houve reação por parte dos professores ticunas, ela pediu a colaboração da OGPTB para ministrar uma formação emergencial e elaborar um currículo para um ensino médio indígena.

4.2.2. Os cursos de formação emergencial para docência

Embora a reunião entre representantes da Seduc, OGPTB e comunidades indígenas do Alto Solimões estivesse prevista para agosto de 2002, ela não aconteceu e as solicitações para instalação do ensino médio nas aldeias mais populosas continuaram ao longo do ano. No início de 2003, por ocasião do lançamento da “Zona Franca Verde” pelo governador do estado do Amazonas, no município de Tabatinga, novas pressões conquistaram o definitivo compromisso de que o nível médio começaria naquele ano nas aldeias de Filadélfia e Feijoal, no município de Benjamim Constant.

Essas turmas, com 53 alunos usavam as salas de aula e materiais básicos do município, os professores indígenas e não-indígenas eram contratados em caráter emergencial pela SEDUC e recebiam formação da equipe da OGPTB. A partir da criação dessas classes em Feijoal e Filadélfia no município Benjamim Constant¹⁹⁸, outras comunidades foram forçando e cobrando os gestores, sendo que em 2004 já havia seis escolas oferecendo o ensino médio.

Tabela 99 - Atendimento a estudantes indígenas de ensino médio no Alto Solimões em 2004

	Município						Total
Atendimento	Tonan tins	Amatu rá	S. Antônio do Içá	São Paulo de Olivença	Tabatinga	Benjamim Constant	Alto Solimões
Dentro das aldeias	0	0	150*1	60*2	291	188	689
Fora das aldeias	66	52	50	114	39	26	347

Figura 53 – Tabela de atendimento em ensino médio em 2004

(*1) Número de alunos previsto, mas ainda não matriculados para curso com início marcado para final de agosto de 2004.

(*2) Número de alunos previsto mas que não iniciaram as aulas por falta de motor de luz na aldeia Campo Alegre.

Fonte: a autora, 2004

¹⁹⁸ Em 2003, por iniciativa da prefeitura, passaram a funcionar classes de nível médio em Umariçu e em Belém do Solimões, mas em pouco tempo os cursos foram interrompidos porque não cumpriam as especificidades de um curso voltado à população indígena.

A criação do nível médio nas escolas indígenas do Alto Solimões exigia também a preparação de uma proposta de curso incluindo objetivos, currículo, carga horária. A equipe da Seduc tendo à frente Jesuete Pacheco encaminhou ao MEC/CGEEI em maio de 2003 a “Alternativa de ensino médio de currículo modular da escola indígena tikuna”. Nessa organização curricular estavam previstas aulas de disciplinas chamadas de “básicas” que funcionariam “como uma espécie de *nivelamento* para o desempenho escolar que será atrelado aos módulos seguinte” (Seduc/AM, 2003, p.4). As disciplinas desse primeiro módulo eram as convencionais de ensino médio acrescidas de Língua, Arte e Cultura Ticuna¹⁹⁹. Os módulos seguintes seriam destinados às disciplinas chamadas de “intermediárias” e, que estranhamente eram apresentadas como “extensões” das primeiras:

- a) Leitura e mídia impressa e eletrônica – como extensão da Língua Portuguesa e da Língua Tikuna;
- b) Uso da terra e espacialidades diversas como derivação da Geografia e extensão da Sociologia;
- c) Ética e cidadania como extensão da Filosofia;
- d) Transformações da sociedade até este século, como extensão da História, Sociologia e Antropologia;
- e) Poluição, degradação do meio ambiente, como extensão da Geografia, Química, Biologia e Física;
- f) Estudo da música, da pintura, dos artesanatos, do folclore, como extensão das Artes e em específico da Arte e Cultura Tikuna;
- g) Energia, seca, fome, analfabetismo, como extensão da Geografia, da História, da Sociologia e da Biologia;
- h) Linguagem tecnológica, como extensão da Língua Tikuna, Língua Portuguesa/Literatura e outras [sic] estrangeiras;
- i) Exploração da pluralidade do patrimônio cultural como extensão da Língua Portuguesa, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da Geografia, da História, Arte e de outros Componentes Curriculares.

O projeto da Seduc/AM invertia o conceito de interdisciplinaridade e contextualização ao propor tratar a questão do uso da terra como “derivação da Geografia e extensão da Sociologia”. Ou então, as mudanças nas sociedades como “extensão da História, Sociologia e Antropologia”, ao invés de recorrer a essas disciplinas para entender os processos de transformação das sociedades indígenas do Alto Solimões na sua relação com a sociedade nacional. De igual maneira, seria fundamental partir dos problemas que afligem as comunidades em relação à poluição e/ou degradação do meio ambiente, para

---

¹⁹⁹ A Seduc exigia e continua exigido o nível superior para a docência no ensino médio embora nem mesmo todos os professores não-índios tivessem essa formação. Para Língua, Arte e Cultura Ticuna inexisteriam profissionais que não os próprios professores ticunas.

que os jovens desenvolvessem estudos e pesquisas significativos em Química, Biologia, por exemplo, que fossem úteis na busca de soluções.

No último módulo seriam ministradas disciplinas “específicas” que não eram explicitadas, apontando-se, porém, que tanto quanto as “intermediárias” teriam seus componentes curriculares definidos a partir do Projeto Político Pedagógico - que não existia. O documento explicitava ainda que os módulos obedeceriam a uma organização “rotativa”, de tal modo que os docentes que ministrassem aulas em Filadélfia revezassem com os que estavam ensinando outras disciplinas em Feijoal.

O projeto proposto pela Seduc causou preocupação à equipe pedagógica da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, tanto pelo seu conteúdo como porque havia sido elaborado pela Gerência após rápidas visitas a algumas comunidades ticunas, sendo que seus técnicos nunca haviam participado dos projetos de formação desenvolvidos ao longo dos anos junto aos Ticuna. Os termos e as concepções contidas no texto também foram motivos de apreensão, pois se falava em “implantação” de um projeto que “certamente se adequará às exigências e aspirações das comunidades não-indígenas e indígenas”, e ainda, que a “Equipe da Gerência do Ensino Médio e a Equipe da Gerência Indígena selecionaram a proposta que mais se adequadas [sic] a situação indígena”.

Diante disso a equipe da OGPTB reuniu todo seu acervo de discussões junto aos professores durante as etapas do curso de magistério²⁰⁰ e redigiu a primeira versão do projeto de ensino médio seguindo as orientações, princípios e métodos do Projeto Educação Ticuna. Considerava além das exigências da base legal, a realização de encontros de formação para os professores indígenas e não-indígenas que iriam trabalhar com o ensino médio.

O Projeto tomava por base os levantamentos de problemas e aspectos positivos da vida na comunidade como também os estudos que fundamentaram as propostas e as perspectivas de encaminhamentos dos pontos levantados. O objetivo era transformar essas questões

---

²⁰⁰ O Projeto de Ensino Médio da OGPTB foi elaborado em maio de 2003, revisto nos Encontro de Formação em junho 2003 e maio de 2004 e sua última versão apresentada à Secad/MEC em junho de 2004.

debatidas pelos professores indígenas e seus consultores em focos de pesquisa e estudo na escola²⁰¹.

- Terra e Ambiente:
  - invasões de pescadores, madeireiros e caçadores
  - desmatamentos
  - diminuição dos peixes e animais de caça
  - necessidade de mais conhecimentos sobre os cuidados com o meio ambiente
  - necessidade de projetos alternativos de subsistência
  - áreas pequenas; áreas a serem demarcadas
  - problemas com o destino do lixo
  - poluição dos igarapés (em algumas aldeias)
- Saúde:
  - falta de medicamentos nos postos de saúde
  - consumo de álcool e drogas
  - necessidade de melhoria do atendimento à saúde
  - necessidade de mais orientação sobre os cuidados com a saúde
  - falta de posto de saúde (em algumas aldeias)
  - aumento da incidência de doenças por falta de saneamento básico, água tratada e outras providências
  - necessidade de valorização das plantas medicinais
- Educação:
  - necessidade de implantação do Ensino Médio
  - falta de salas de aula para todos os alunos e de áreas para atividades culturais e esportivas na escola; falta de materiais escolares e livros; merenda escolar insuficiente
  - necessidade de substituição de professores não-índios por professores ticunas (em algumas escolas)
  - maior participação da comunidade na escola
- Direitos:
  - maior reconhecimento dos professores ticunas
  - cumprimento do direito à saúde
  - cumprimento do direito a uma escola com lugar para todos, equipada, com livros, materiais didáticos e merenda suficiente
  - necessidade de a Prefeitura respeitar as leis da educação indígena e outros direitos dos povos indígenas
    - necessidade dos não-índios respeitarem as terras ticunas e suas riquezas naturais
  - necessidade de meios de comunicação e transporte nas aldeias

Além das dificuldades os professores destacaram também aspectos da cultura que permaneciam vivos entre os Ticuna e que a escola deveria reforçar e incentivar: a

---

²⁰¹ Esses levantamentos e reflexões destinaram-se inicialmente a organização da Proposta Curricular das Escolas Ticunas (para o Ensino Fundamental) e do Projeto Político-Pedagógico dessas escolas. Foram realizadas entre 2000 e 2002 como parte das atividades do Projeto Educação Ticuna – Programa de Formação de Professores Indígenas/OGPTB, durante as aulas das professoras Jussara Gomes Gruber e Sirlene Bendazzoli. O agrupamento por temas foi posterior à elaboração dos textos pelos professores sendo rediscutidos e selecionados para o Projeto de Ensino Médio.

capacidade de observar e conhecer a natureza, de cuidar da terra, da floresta e das diversas formas de vida que nela habitam. Destacaram ainda: a conservação da língua e valorização da identidade étnica reconhecendo a importância da mitologia, das festas, da organização social, da medicina tradicional, do trabalho, da arte, da religião, do respeito, da união que se expressa, por exemplo, no ajuri²⁰².

Não se tratava de pré-estabelecer temas de trabalho, nem tampouco de abrir mão de alguns dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas sim de considerar as expectativas dos Ticunas em relação às funções da escola em suas comunidades e quais práticas deveriam ser reforçadas para que essa escola cumprisse o seu papel, contribuindo para o fortalecimento da cultura e da identidade e construindo os caminhos da autonomia e da cidadania.

O Projeto do Ensino Médio Ticuna previa aulas das disciplinas básicas desse nível de ensino, língua ticuna, além de atividades complementares de informática, oficinas de arte (teatro, música, artes plásticas, produções artesanais), treinamentos e torneios, visitas e passeios, organização de exposições, palestras e outros eventos e reuniões de avaliação com a comunidade.

As duas propostas – da Seduc/AM e da OGPTB foram encaminhadas ao MEC/CGAEI para receberem parecer técnico. Sobre o projeto da Secretaria as observações foram para que aquele órgão considerasse os vinte e cinco anos de processo de formação dos professores ticunas que lhes permitiram definir seus interesses e necessidades, apropriando-se gradativamente da instituição escolar como espaço de construção de conhecimentos e reflexões sobre a diversidade sociocultural.

A proposta do ensino médio deve, assim, ter esse entendimento e se constituir levando em consideração os processos já vividos, as construções curriculares que vêm sendo experimentadas e a avaliação que comunidades e professores fazem desse processo. (Guimarães, 2003a, p.1)

---

²⁰² Mutirão organizado por uma família nuclear a qual convida e oferece alimentação e bebidas a outros familiares ou vizinhos envolvidos no trabalho coletivo.

O parecer do MEC/CGAEI²⁰³ apontava que o projeto deveria orientar-se pela interdisciplinaridade e contextualização, selecionando áreas do conhecimento e campos de estudo em associação com as competências que os Ticuna desejavam que fossem desenvolvidas em seus jovens.

Assim a preocupação com o *nivelamento*, apresentado com foco do primeiro módulo de disciplinas, está desfocada da fundamentação mais geral da proposta, porque concebe o conhecimento descolado da contextualização, tomado como valor em si, positivista, como se considerasse o domínio de certos conhecimentos a *chave teórica* para se atingir outros. (Guimarães, 2003a, p.2)

Propunha ainda a gestão compartilhada em todas as fases do projeto, ouvindo os estudantes, os pais, professores e membros das comunidades, conhecendo seus problemas, interesses e problemas, colaborando para explicitar os sentidos que o processo educativo escolar pudesse ter para aquele grupo. Quanto à organização do curso, por exemplo, o projeto da Seduc propunha módulos intensivos e períodos de atividades sem a presença dos professores, que assim, fariam rodízio pelas comunidades. Isso era exatamente o que havia sido rejeitado pelos pais que pretendiam um curso médio com aulas diárias.

Em relação à proposta encaminhada pela OGPTB o parecer do MEC/CGAEI²⁰⁴ valorizou a base legal e as experiências que tanto os professores ticunas como seus consultores haviam desenvolvido nos cursos de magistério indígena, de modo que o projeto apresentado se apresentava como uma continuidade da Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas Ticunas, trazendo as marcas das reflexões já acumuladas por esse povo quanto ao ensino escolarizado.

A proposta então tenta dar concretude aos princípios de autonomia, diversidade e identidade através de uma organização curricular com base em *projetos* que articulam estudo/pesquisa/reflexão com questões de interesse coletivo, escola/comunidade, conhecimentos escolares e saberes próprios da cultura ticuna, garantindo a orientação pela contextualização do ensino e abordagens interdisciplinares para dar conta dessas realidades integradas. (Guimarães, 2003b, p.2)

O projeto elaborado pela OGPTB propunha outra orientação em relação ao que era ensinado regionalmente, considerava que escola precisava rever seus objetivos e métodos e

---

²⁰³ MEC/SEF/DPE/CGAEI. Parecer: Estrutura para o Ensino Médio de Currículo Modular – Secretaria de Estado da Educação/AM, Gerência de Educação Escolar Indígena. Susana M. Grillo Guimarães. Brasília, 29.05.2003.

²⁰⁴ MEC/SEF/DPE/CGAEI. Parecer: Projeto de Implantação do Ensino Médio nas Escolas Ticunas de Feijóal e Filadélfia – OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües). Susana M. Grillo Guimarães. Brasília, 29.05.2003.

atender as demandas atuais dos jovens, como “ter acesso à informação e dominar novos códigos, conhecimentos e técnicas²⁰⁵” sem perder de vista os compromissos sociais e os valores culturais tradicionais (OGPTB, 2004, pag.14).

No texto do projeto explicitavam-se os motivos pelos quais não caberia implantar um modelo de curso pronto e acabado, mas sim um projeto formulado de modo aberto, num processo de contínua construção pelos estudantes, seus pais e lideranças indígenas. Cabendo a eles propor, acompanhar, avaliar e reformulá-lo de acordo com suas próprias orientações, necessidade e planos de futuro. O texto do projeto da OGPTB é claro:

Em se tratando da educação escolar indígena, essa questão é crucial. Sabemos que o currículo mais do que propiciar conhecimentos com esse ou aquele viés ideológico, ele implica na formação de subjetividades, dos valores que norteiam a ação do jovem em formação por toda sua vida. Por essas razões é que propomos um currículo aberto que seja continuamente desenhado e redesenhado pelo próprio povo Ticuna, de modo autônomo. O máximo que podemos fazer é nos colocar a serviço de suas propostas de ação, oferecendo-lhes subsídios, mas garantindo que eles próprios definam o rumo de suas escolas, atualizando suas funções e reinterpretando os conhecimentos aí propostos. (OGPTB, 2004 a, p.15)

Em seguida à aprovação pelo MEC/CGAEI, a OGPTB organizou o 1º. encontro para elaboração da Proposta Curricular para Escolas Ticuna de Nível Médio que reuniu 65 professores ticunas dos diversos municípios do Alto Solimões, 28 professores não-índios de Benjamin Constant e o Secretário de Educação do Município de São Paulo de Olivença, no período de 07 a 14 de junho de 2003. O principal objetivo dos trabalhos foi a apresentação para discussão da primeira versão do projeto do curso de Ensino Médio para as escolas ticunas²⁰⁶ e, a partir do debate do próprio projeto, iniciar a formação específica dos professores que deveriam assumir a condução deste curso nas aldeias de Filadélfia e Feijóal (município de Benjamin Constant).

A prioridade era, além da própria construção do projeto, orientar os professores, especialmente os não-índios quanto ao encaminhamento de uma proposta de educação específica, o uso de metodologias diferenciadas para o trabalho com os alunos indígenas,

---

²⁰⁵ São mudanças que ocorrem face ao contato cada vez mais intenso dos Ticuna com a sociedade nacional; mais facilidade de acesso a meios de comunicação, em especial o rádio e a televisão; da inserção dos Ticuna na economia de mercado; os cargos e funções que vêm assumindo junto às suas organizações; o gerenciamento de projetos; o exercício de funções, como agente de saúde, professor, chefe de posto, vereador, funcionário do DSEI, entre outras.

²⁰⁶ A organização da primeira versão do projeto foi feita pela equipe pedagógica da OGPTB (Jussara Gomes Gruber e Sirlene Bendazzoli, com a colaboração de Marly de Souza Barbosa e Lilavate I. Romanelli).

observando as questões culturais, históricas, os direitos, a legislação de educação, entre outros temas. Como apoio foi organizada uma exposição com imagens e textos que construía uma retrospectiva do trabalho de educação ticuna e serviram para sensibilizar os professores não-índios.

Figura 54 – Curso de preparação para a docência no ensino médio
Fonte: Jussara Gruber, 2003

Segundo os docentes (OGPTB, 2003a) considerando o curto espaço de tempo para o desenvolvimento da proposta, optou-se por organizar os conteúdos do curso por meio de um projeto de trabalho denominado “Implantação do Ensino Médio nas Comunidades Ticunas”. A ideia central desse projeto de trabalho era alcançar ao mesmo tempo o objetivo de debater os princípios e estrutura do ensino médio com a turma e, permitir-lhes vivenciar a elaboração de um projeto como uma das formas de organizar os conteúdos de ensino. Ou seja, iriam aprender a fazer um projeto, construindo o próprio projeto do curso de ensino médio.

Conforme Bendazzoli (2004d), a intenção do plano era que os professores percebessem que através dos projetos era possível conciliar as demandas das comunidades, os interesses dos alunos e conteúdos das várias disciplinas, favorecendo o tratamento multidisciplinar, integrado e contextualizado. Durante as atividades a turma em formação foi aprendendo a trabalhar com o questionamento, as hipóteses, a pesquisa nas diversas fontes, a sistematização das informações e apresentação em diferentes linguagens. O objetivo era

fazer com que os conhecimentos propostos fossem de fato aprendidos e não decorados e repetidos. Para garantir uma melhor apropriação do trabalho com projetos, os professores foram convidados a desenvolverem experimentalmente um projeto tal como o fariam na sala de aula. Escolheram o tema lixo, assunto já incluído “como prioritário nos registros diagnosticados nas comunidades e foi referendado pelo grupo participante do curso”. (OGPTB, 2003a, p.13)

Foram organizadas oficinas com a intenção de ampliar o repertório dos professores em relação à elaboração de atividades, utilização os diversos tipos de textos, ou materiais de uso cotidiano, descobrindo como extrair deles dados úteis aos seus objetivos ou temas pesquisados. Ao final do curso os professores retomaram, socializaram e ampliaram as propostas já contempladas no documento original da OGPTB, incluindo nos princípios e bases metodológicas do Ensino Médio os seguintes itens:

- Considerar as idéias dos alunos
- Estabelecer interações dialógicas
- O conhecimento é social e historicamente construído e visto como provisório
- O professor e os alunos são sujeitos constituídos também em seu meio cultural, social e histórico
- O processo de construção do conhecimento é coletivo; por isso é essencial a participação e a interação dos tantos segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professor, aluno e comunidade
- As situações de ensino-aprendizagem são complexas, por isso é desejável que sejam organizadas a partir de um problema
- O papel do professor é considerar:
  - as ideias trazidas pelos alunos e comunidade
  - as relações entre o conhecimento introduzido pela escola e o conhecimento produzido no âmbito da sociedade tucuna
  - as características individuais e sociais necessárias às interações efetivas para potencializar os conhecimentos em desenvolvimento
- A avaliação é processual, permanente e contínua
- O movimento metodológico é uma dinâmica contínua entre: ação – reflexão – ação. (OGPTB, 2003a, p.20)

A partir dos dados levantados durante o curso que inseriram o estudo da legislação, das orientações curriculares sobre projeto político pedagógico e as questões significativas para as comunidades, os professores desenvolveram um roteiro para discussão em suas aldeias de origem, com os seguintes itens:

Quais as idéias que se tem sobre o ensino médio?
O que gostaria de saber sobre esse nível de ensino?
O que se espera desse curso?
Quais temas devem ser ensinados?
Que relação tem o ensino médio com os projetos do povo Ticuna?

Atuando como professora, meu compromisso foi redigir também um texto preliminar reunindo as propostas já debatidas de modo que as contribuições vindas das aldeias pudessem servir de contraponto a esse texto, modificando-o, ampliando-o e reconfigurando o que fosse necessário.

Simultaneamente, atendendo à necessidade de dar início às discussões para a construção de uma Proposta Curricular das escolas Ticunas (5ª a 8ª série) - já em desenvolvimento nas diversas escolas das aldeias, a OGPTB promoveu um curso em agosto de 2003, que reuniu 75 professores ticunas. Foram discutidos intensamente os objetivos do ensino nas séries finais do Ensino Fundamental, realizadas pesquisas e estudos, junto aos seus formadores, sobre os temas e conteúdos com os quais pretendiam trabalhar. Ainda que em caráter emergencial, esse curso constituiu-se na única alternativa de apoio aos docentes que precisavam assumir as classes recém criadas.

As ações para a instalação das classes de ensino médio nas aldeias de Feijoal e Filadélfia em Benjamin Constant, caminharam junto com a demanda pela extensão da autorização de funcionamento dessas turmas também para outras aldeias. Em Umariáçu e Belém do Solimões havia cerca de 200 jovens em cada uma pleiteando o início do nível médio. Igualmente, solicitavam abertura de classes os municípios de São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Amaturá e Tonantins, sendo que nestes dois últimos que concentram a maioria dos povos indígenas Kokamas, Kaixanas, Cambebas e Witoto, era preciso ainda, dar início às turmas de 5ª a 8ª séries.

Para além da região do Alto Solimões, as discussões sobre o ensino médio nas terras indígenas, seus princípios, diretrizes e formas de organização se constituíam em temas largamente debatidos pelo movimento indígena junto aos sistemas de ensino e, especialmente, por seus representantes junto ao MEC. A necessidade de realizar um diagnóstico para dar uma resposta a essas pressões estiveram na base do desenvolvimento

da pesquisa em âmbito nacional sobre a demanda e oferta de ensino médio dentro e fora das terras indígenas.²⁰⁷

Alem dos levantamentos de dados fazia parte dessa ação a realização em abril de 2004 do Seminário: Os Povos Indígenas do Alto Solimões e a Educação Escolar Específica, do qual participaram representantes do MEC, Seduc, Fepi, Funai, das diferentes organizações indígenas, além de caciques, vereadores indígenas, professores e diretores de escolas indígenas, totalizando 196 representantes dos povos Ticuna, Kokama, Cambeba e Kaixana de todos os municípios da região. O objetivo era discutir os princípios e traçar planos de ação relativos à implantação de curso de nível médio específico nas aldeias, partindo dos trabalhos já realizados nos encontros de formação.

Houve também reivindicação generalizada pela oferta de ensino fundamental completo nas aldeias, lembrando ser esse um direito subjetivo dos alunos conforme a Constituição Federal e LDB e uma obrigação do Estado em oferecê-lo. Grande parte das reclamações se referia ainda às condições precárias das escolas, à falta de prédios, equipamentos e recursos didáticos.

Entretanto o ponto relevante era a questão da formação – os professores e lideranças apontaram que, para atender à premência de preparação de professores que já estavam lecionando no ensino médio, a OGPTB havia realizado encontros de formação²⁰⁸, mas que não substituíam a necessidade da criação urgente de um curso de nível superior específico para os professores. Pleitearam a concretização do curso de licenciatura específico para que não fiquem novamente na situação de professores “leigos”, dessa vez, em relação à habilitação necessária à docência nas séries finais do ensino fundamental e de todo ensino médio.

---

²⁰⁷ Patrocinada pelo MEC/Semtec (depois Secad) e Unesco, as pesquisas revelaram situações críticas em todo o país. Fui a pesquisadora da região do Alto Solimões e, como os demais consultores entregamos quatro relatórios detalhados além de uma síntese consistente para publicação em 2005. Em 2006 a publicação dos resultados foi novamente cobrada pelo movimento indígena durante o Congresso da Secad. A promessa do MEC de efetuar-las renovou-se inúmeras vezes, até 2010, sem nunca ter se concretizado.

²⁰⁸ A preocupação com a formação docente se expressou durante o seminário com a recusa do plano de trabalho da Seduc, que previa o início das aulas em Umariáçu sem que os professores tivessem planejado o curso e participado da formação emergencial realizada pela OGPTB.

Os professores se posicionaram com restrições em relação aos cursos de extensão promovidos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ou pela Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM), porque os mesmos não tinham nenhuma especificidade, além de só existirem em Tabatinga e Benjamim Constant. Avaliavam que para o ensino médio ser efetivado conforme as orientações previstas em seu Projeto Político Pedagógico, seria necessário que seus professores não só fossem indígenas, como também tivessem a formação superior adequada promovida por cursos específicos²⁰⁹.

Uma importante conquista obtida pelas comunidades indígenas presentes ao Seminário foi a de estender o ensino médio para as aldeias de Betânia em Santo Antonio do Içá, e Campo Alegre em São Paulo de Olivença, programando para junho de 2004. Outro dado significativo foi o compromisso da OGPTB, Seduc e MEC para a realização de outro curso de formação, integrando os professores a serem contratados para lecionarem em Betânia e Campo Alegre e os que já lecionam em Feijóal, Umariáçu, Belém do Solimões e Filadélfia.

No Plano de Ação Interinstitucional formalizado ao final do seminário ficava definida a responsabilidade de cada agente: à OGPTB cabia a orientação pedagógica geral e condução dos cursos preparatórios para os professores, o acompanhamento pedagógico das turmas de ensino médio e a avaliação, que seria realizada em parceria com Seduc e MEC. Caberia ao governo do Estado e da União o apoio financeiro necessário ao funcionamento do curso de formação e das classes de ensino médio. À SEDUC cabia a construção dos prédios escolares que, até então eram cedidos pelos municípios e, também, regularizar as escolas de ensino médio das aldeias como escolas indígenas. Outra decisão importante foi a garantia pela Seduc de acatar as escolhas feitas pelas comunidades em relação aos nomes dos professores que atuariam no ensino médio, mas assumindo plenamente a tarefa de contratação dos novos professores.

Um dos aspectos relevantes da retomada dessas informações é no sentido de salientar aquilo que já era reclamado em 2004 e que assim continuou nos anos seguintes. No Alto Solimões as organizações indígenas já haviam entregue documentos relativos à precariedade das construções escolares a cada prefeito, à Seduc/AM e ao MEC em diversas situações, mas as reivindicações, as promessas e o não cumprimento delas continuavam as

---

²⁰⁹ O projeto do curso de licenciatura específica já estava, nessa data, em processo de construção.

mesmas por anos seguidos. A partir desse encontro em 2004 a falta de construções escolares pelo governo estadual permaneceu igual, assim como a falta de regularização das escolas e todo tipo de dificuldades e problemas na contratação dos professores. O financiamento pelo MEC foi interrompido e apenas mais um encontro de formação pode ser realizado pela OGPTB.

O 2º encontro de formação emergencial²¹⁰ aconteceu entre maio e junho de 2004 reunindo os docentes que já ministravam aulas para as primeiras turmas e os que ainda aguardavam pela contratação e início do funcionamento do ensino médio em seus municípios. Foram incluídos também professores ticunas que trabalham com as disciplinas de Língua Ticuna e Artes nas turmas de 5ª a 8ª série, diretores de escolas, supervisores e coordenadores de educação indígena lotados nas Secretarias Municipais de Educação (ticunas e não-índios), totalizando 72 educadores em formação. As aulas foram ministradas por seis docentes da equipe da OGPTB²¹¹, atendendo as disciplinas de História, Antropologia, Língua Ticuna, Língua Portuguesa, Artes, Ciências Naturais e as Práticas de Ensino.

Conhecendo as dificuldades enfrentadas pelas escolas com relação a materiais didáticos ou para-didáticos, a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües providenciou a organização de cinco apostilas de textos (reproduzidos pela Secad/MEC), a partir de uma seleção que teve por foco o tema “Água”. Continham textos de pesquisa e artigos de revistas especializadas, notícias de jornais, legislação ambiental, poemas e músicas sobre o tema, totalizando 773 páginas cada. A OGPTB adquiriu também, para cada escola, livros das diferentes disciplinas, mapas, Atlas, CDS e obteve alguns outros materiais de doação (fitas de vídeo, livros,) para ajudar a compor a biblioteca de cada escola²¹².

---

²¹⁰ O encontro teve o apoio da Seduc, Secad/MEC, OGPTB e prefeituras municipais.

²¹¹ Professores: Eliete Toledo, João Guilherme Nunes Cruz, Jussara Gomes Gruber, Lilavate Izapovitz Romanelli, Marly de Souza Barbosa, Marília Facó Soares. O planejamento do curso contou também com a participação de Sirlene Bendazzoli.

²¹² Para o diretor de cada escola com Ensino Médio foram entregues os seguintes materiais: 3 ou 4 exemplares de cada uma das 5 apostilas organizadas pela OGPTB, contendo artigos e outros textos sobre o tema água; 1 fita cassete com músicas relacionadas ao tema água; livros didáticos para o Ensino Médio (1 ou 2 exemplares de cada uma das disciplinas); livros de literatura e publicações sobre povos indígenas; 2 exemplares de O Livro das Águas, publicado pelo ISA; 1 mapa hidrográfico do Brasil; 1 mapa – O Brasil indígena, terras indígenas (Funai); 1 mapa-mundi; 1 mapa do Brasil; 1 atlas geográfico; 4 vídeos: documentários sobre povos indígenas da América do Sul e América Central. 2 vídeos: Índios do Brasil, acompanhado de 3 livros que integram o kit produzido pelo MEC. 2 CD-Rom sobre a cultura ticuna: *Magüta arü inü*, produzido pelo Museu Goeldi. b) Para os professores de Arte foram entregues: um texto referente às aulas de Arte ministradas no curso; uma pasta/arquivo contendo 30 reproduções de pinturas, fotos e desenhos (sobre os Ticunas, viajantes, entre outros assuntos) para serem utilizadas em sala de aula. c) Para todos os professores não-índios: 1 exemplar da publicação: As leis e a educação escolar indígena - MEC; 1 exemplar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, MEC. d) Para todos os professores (ticunas e não-índios) do Ensino Médio: um caderno para registro das aulas e outras atividades realizadas no âmbito do projeto

Figura 55 – Aula de química
Fonte: Jussara Gruber, 2004

As atividades tiveram por objetivo trabalhar junto aos docentes a revisão e re-elaboração do programa de algumas disciplinas, em função das necessidades dos alunos, do andamento do curso e a avaliação dos trabalhos realizados. Visaram também, discutir com os coordenadores do Ensino Médio e diretores das escolas indígenas a necessidade de adequação da carga horária dos cursos, orientando sobre o acompanhamento das atividades dos professores, elaboração de relatórios, organização da biblioteca, entre outros assuntos referentes ao funcionamento das escolas.

Seguindo a metodologia de trabalho de valorização da interdisciplinaridade e da significação, foi convidado o cacique da aldeia Filadélfia onde se realizou o curso. Dando início ao projeto “Água” ele contou como era o igarapé da aldeia, lamentando a situação em que agora se encontrava. Os professores indígenas também deram depoimentos importantes sobre a situação dos igarapés próximos às suas aldeias, enquanto os formadores registravam os conceitos que seriam posteriormente estudados, e que abrangiam várias disciplinas. A seguir listaram as perguntas que serviriam de ponto de partida para suas pesquisas e estudos.

(o caderno foi elaborado especialmente para essa função); um texto-resumo da metodologia adotada no curso; a nova carga-horária do curso de Ensino Médio; 1 cópia da Convenção 169.

Esse modo de trabalhar tinha como principal alvo que o professor aprendesse como deve trabalhar com seus alunos desenvolvendo, ele também, os mesmos processos de trabalho que depois proporia aos seus alunos (OGPTB, 2004d, p.10):

- discussão e planejamento do projeto com pessoas da comunidade (como escolher o tema)
- lançamento do tema / atividade de abertura
- levantamento dos aspectos ligados ao tema
- organização dos conhecimentos prévios
- pesquisa e estudo de aprofundamento
- sistematização e apresentação dos resultados obtidos

Todas as disciplinas procuraram desenvolver a capacidade de pesquisa, de uso de recursos locais, de valorização dos conhecimentos indígenas e não-indígenas e da integração das disciplinas e do trabalho dos professores que as ministravam, ao mesmo tempo em que aprofundaram o estudo de alguns conceitos próprios a cada uma delas²¹³.

Os estudos antropológicos e linguísticos despertaram grande interesse também entre os professores não-índios e as discussões tiveram um forte impacto na valorização das línguas indígenas entre os presentes, pela consciência despertada de que estavam no centro da maior diversidade lingüística do planeta.

A partir dos seus conhecimentos práticos, os professores ticunas discutiram ainda, parentesco lingüístico, empréstimos, semelhanças tipológicas e mesmo a questão do tom em línguas que, como a Ticuna, são tonais. Isso abriu espaço para um aprofundamento do estudo dos aspectos principais da língua Ticuna: o tom, os constituintes de uma sentença, a estrutura interna da palavra, e os pontos de afastamento em relação a uma língua tipologicamente diferente, como é o caso do português. Dessa forma, muito do que era visto nos Ticuna como grave erro na fala ou escrita da língua portuguesa passou a ter uma explicação, uma razão de ser plausível aos não-índios, favorecendo uma melhor relação entre professores e alunos indígenas e docentes não-indígenas.

---

²¹³ Sobre as aulas de Física nas quais foram trabalhados os conceitos de tempo, espaço e velocidade, entre outros, consultar: NESPOLI, Aurélio, W. **Uma experiência de ensino de Física em educação escolar indígena**. IN: Revista Física na escola. SBF, vol.8, no. 2, 2007. Disponível em: www.ogptb.org.br/docs.htm#doc4, acesso em 28/04/2011.

4.2.3. O ensino médio específico nas aldeias ticunas

O Projeto Político Pedagógico das escolas de ensino médio construído pelos professores e formadores durante os encontros e seminários organizados pela OGPTB definia como objetivos e orientações gerais da escola:

- cuidar da terra e do ambiente como forma de garantir a subsistência e ter recursos para comprar outros produtos, preservar a saúde e poder ter a integridade necessária para lutar pela valorização da própria cultura, da cultura e os direitos dos povos indígenas.
- reunir tanto os saberes tradicionais como os novos conhecimentos, mas que estes sejam incluídos desde que necessários para que as comunidades possam encontrar respostas às suas demandas e fazer frente às pressões da sociedade nacional.
- ter por base o sentido coletivo das decisões através de uma ampla participação de todos que formam a comunidade desde a definição dos objetivos, até a avaliação dos resultados, apoiando e refletindo juntos: pais, professores e lideranças.
- o ensino deve partir da realidade e dos conhecimentos que o aluno já possui, utilizando os recursos oferecidos pelo ambiente natural e social, fazendo pesquisas, reflexões, integrando o estudo ao uso prático.
- o ensino fundamental completo e médio nas aldeias deve ser bilíngüe, intercultural, diferenciado, presencial, não modular e sob controle social da comunidade, utilizando recursos e metodologias próprios, desenvolvidos a partir das formas peculiares de tratar as crianças e jovens na transmissão de conhecimentos.
- o Ensino Médio deve ter uma matriz curricular específica, funcionar de acordo com a realidade dos povos indígenas do Alto Solimões, saber respeitar e incentivar a cultura de cada etnia. Deve ter por base o fortalecimento das identidades étnicas, a recuperação da memória, valorização da cultura, a história de cada povo e o conhecimento indígena.
- o ensino da língua Ticuna, da Língua Portuguesa e da Arte deve permanecer durante todo o ensino médio, não dando a elas um tratamento de “disciplinas da parte específica”, mas como fundamentais no currículo específico.
- o currículo deve ter por base a interdisciplinaridade entre as disciplinas: Língua Ticuna, Kokama, Cambeba, Kaixana, Witoto (conforme a etnia da escola) História do Brasil, Arte e Cultura indígena, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Língua Espanhola, Ciências (Química, Biologia) Sociologia e Antropologia e Física, atividades esportivas e outras, definidas por cada etnia em suas comunidades.
- as escolas devem ser reconhecidas como escolas indígenas, com edital e portaria para que seja respeitada autonomia da comunidade indígena. É preciso apoio financeiro do MEC e Seduc e orientação pedagógica da OGPTB.
- os professores precisam ter formação em nível superior compatível com a orientação dos projetos de educação que já estão sendo desenvolvidos pela OGPTB.
- os povos indígenas do Alto Solimões querem respeito por parte dos dirigentes de ensino de seus municípios e do estado e que isso se expresse no atendimento às suas reivindicações.

Considerando todo o histórico de lutas, o ensino médio que passou a funcionar nas aldeias ticunas do Alto Solimões, se constituiu num marco do qual todos os povos indígenas se orgulhavam muito. Era a confirmação junto às suas próprias comunidades da força de seus membros e da competência em educação que nada ficava a dever aos que ministravam e administravam a educação não-indígena.

Povos indígenas como os Kokama que sofreram uma constante negação da sua identidade étnica já se mostravam muito mais fortalecidos, organizados, assumindo as aulas em suas escolas, propondo um currículo diferenciado. Assim também os Kaixana, os Cambeba e Witoto, que por serem poucos foram tratados como inexistentes, puderam através dos cursos, encontros e seminários, adquirir melhores condições de lutar pelos direitos indígenas e, em especial, por uma educação escolar indígena específica de qualidade.

Através dos cursos preparatórios para professores do ensino médio criou-se uma nova forma de convivência entre não-índios e índios de modo muito diferente da habitual nas cidades que, ainda longe de representar o fim do preconceito, da discriminação e do desrespeito dos primeiros em relação aos segundos, representavam um certo avanço.

A existência do ensino médio em terra indígena trouxe, acima de tudo, alegria para os alunos. Mesmo contando com vários professores não-índios, os estudantes declaravam que se sentiam respeitados, descontraídos, sem medo de falar a própria língua, de perguntar, de serem o que eram. O fato do professor não-índio ter sido escolhido para estar na aldeia lecionado na escola indígena e seguindo um currículo específico, fazia toda a diferença. Ele estava lá para atender aquele aluno, de acordo com o que fora proposto pela comunidade e que constava de um projeto político pedagógico discutido nos cursos de formação.

Quando tem aula eles (professores) respeitam o horário, eu pergunto, ele explica e pergunta: alunos, vocês entenderam? Eu mesmo dizia: não professor, explica mais, porque tem alunos que não falam; então eu entendo, mas peço mais explicação para entender melhor. Não professor eu queria que o senhor explicasse, a gente vai entendendo. O professor de Biologia ia dizendo: é assim aluno, é assim. Davi Felix Filho, Escola Indígena da aldeia Feijoal, Benjamin Constant/AM)

Os alunos já não tinham vergonha de falar sua língua e podiam imprimir um ritmo próprio às aulas, o que seria impensável numa escola não-indígena. Os professores se

mostravam flexíveis na didática e nas relações com os alunos. A língua indígena no ensino médio específico tinha o mesmo estatuto que a língua portuguesa, e os alunos expressavam essa percepção comentando que não tinha problema se o professor não entende a língua indígena, que ele (professor) falava a língua dele e os alunos também falavam a sua. Para quem sempre foi considerado como falante de uma gíria e não uma língua, esse novo patamar de equalização era de máxima importância.

No ensino médio a matéria que eu mais gostei é português, a professora explica bem coisas que a gente não entende, a segunda coisa que gostei é a nossa língua ticuna. [...] Na nossa turma o professor explica para a gente depois tem um interprete ele está acompanhando, ele traduz e está ajudando a esclarecer o que o professor está dizendo. Não tem problema que o professor não entende nossa língua.

Aqui a gente não tem vergonha de falar na nossa língua nossa mesmo, o professor fala na língua dele e a gente também. A gente informa qual é a dúvida do aluno, o professor informa pra gente e a gente vai perguntando. Eu mesmo na cidade falo, eu não tenho vergonha não, quando um caboclo me diz: 'Tu é Ticuna, eu digo: eu tenho orgulho de ser Ticuna'. (Davi Felix Filho, Escola Indígena da aldeia Feijoal, Benjamim Constant/AM).

Os alunos dos cursos de ensino médio indígena não ficavam calados se tinham dúvidas como os que estudavam nas escolas das cidades. Passaram a perguntar, queriam saber mais e ter melhores explicações, que podiam ser dadas em língua ticuna sempre que preciso (pelos próprios colegas ou por um professor indígena).

A situação de precariedade dos que viviam nas cidades para poderem cursar o ensino médio também já não existia, porque estavam apoiados por seus pais e amigos. Nas escolas de ensino médio das aldeias o companheirismo, o sentimento de pertencimento a um grupo humano com valores e conhecimentos próprios se fortalecia. Para todos os povos indígenas do Alto Solimões o ensino médio já criado nas seis aldeias de quatro municípios da região, se constituía, ao mesmo tempo, numa vitória e numa busca contínua por uma inserção em patamares mais equilibrados junto à sociedade nacional e regional.

Entretanto, as mudanças das políticas públicas do MEC a partir de meados da primeira década deste século retiraram o apoio às organizações da sociedade civil, incluindo entre elas a organização indígena OGPTB, passando a destinar exclusivamente aos sistemas de ensino os recursos financeiros para a educação escolar indígena. Nessas circunstâncias, os encontros de formação emergencial foram interrompidos não sendo criada nenhuma outra ação para acompanhar os professores e os cursos já em andamento.

A situação do ensino médio específico que hoje existe no Alto Solimões é o retrato da luta dos povos indígenas e do pouco caso das autoridades educacionais. Criado pelo empenho de professores, vereadores, caciques, pais, enfim das comunidades e organizações indígenas, sofreu com a falta e demora nas contratações de professores, sofre ainda pela inexistência de prédios, pela falta de equipamentos e demais recursos de trabalho necessários ao ensino e à aprendizagem. Os tantos problemas que existiam, e ainda permanecem, podem ser entendidos como a soma da inoperância costumeira em órgãos públicos de educação naquela região, com o descaso propositado em relação à educação escolar indígena.

Embora as escolas de ensino médio sejam vinculadas ao Estado, tanto as turmas de 5ª a 8ª como as de ensino médio, foram criadas sem que existissem os prédios escolares, os equipamentos, os materiais e o pessoal. Além de funcionarem todas elas em locais emprestados pelas Semeds, pelas organizações indígenas e comunidades, as prefeituras foram chamadas a ceder também professores. Estes, devido às dificuldades de acesso aos cursos superiores eram insuficientes até para as escolas da cidade. Além disso, sentiam-se desmotivados porque o Estado não disponibilizava alojamentos adequados nas aldeias acarretando a suspensão ou adiamento das aulas.

O problema que temos é com a descontinuidade das aulas, com o resto estamos satisfeitos. Da quinta a oitava série já tem cinco professores ticuna trabalhando, tem professor de Matemática que é ticuna, se o aluno não entende português o professor usa o idioma, então fica mais fácil para aquele aluno que entende menos, assim pode acompanhar os outros. De primeira a quarta séries todos são ticuna. No ensino médio temos um professor, o de Língua Ticuna da própria aldeia, devagar a gente vai pondo os outros. (Bernardo Marculino Aiambo diretor da escola Marechal Rondon onde funciona provisoriamente o ensino médio indígena de Feijóal.)

Os livros são muito importantes, nós aqui ficamos sem livros [...] para nós fica muito difícil de trabalhar sem livro, é complicado porque não tem como fazer pesquisa, trabalho, e demora mais. Tendo o livro a gente faz sozinho, vai em frente, não precisa ficar escrevendo, vai consultando. Isso é um problema de não ter livro, não tem como pesquisar.

Algumas aulas são ligadas aos assuntos da aldeia, principalmente agora o tema água, meio ambiente, fala da nossa região, nossa comunidade. Alguns professores estão trabalhando com esse assunto. Os professores explicam de diversos jeitos, tem uma maneira de explicar fácil e uma mais difícil, eles variam, tem uns que entendem melhor de um jeito então tem que mudar. (Elias Alexandre Ferreira, 1º. ano ensino médio, Escola Estadual Almirante Tamandaré, aldeia Umariacu, Tabatinga)

O revezamento de professores - como previsto - não funcionava a contento e os pais e alunos cobraram sua extinção, porque somente acrescentava mais um problema aos tantos existentes na luta por fazer funcionar o ensino médio. Para tanto o caminho estava claro: era preciso criar urgentemente um curso superior específico para formar os professores indígenas, de modo que assumissem todas as disciplinas, e fossem desnecessários os professores vindos da cidade.

Os professores indígenas do Alto Solimões concluíram o curso de magistério, depois o de formação emergencial para a docência em ensino médio e, imediatamente, começaram a pensar como deveria ser um curso superior que atendesse as necessidades dos povos indígenas da região, explicitando a força e rapidez com que ocorriam as transformações na educação escolar indígena. Essa construção tão recente tem exigido dos professores indígenas nela envolvidos, soluções criativas e inovadoras que entrelaçam os seus saberes tradicionais aos novos conhecimentos e demandas.

*El proyecto de educación [ticuna] ha logrado construir liderazgo y colectividades organizadas em torno a la escuela y a la idea de irse apropiando de ese espacio inicialmente a través de la presencia masiva de profesores ticunas allí. La participación indígena en todas las instancias relacionadas con la educación ha aumentado, se ha cualificado y ha ganado respeto y reconocimiento de personas y entidades externas en los ámbitos regionales, nacionales y transfronterizas. También ha logrado dar confianza hacia la escuela dentro de la misma comunidad a partir de la calidad y rigor del trabajo desarrollado.*²¹⁴

---

²¹⁴ MONTES, Maria Emilia. *Evaluación del proyecto “Formación de Profesores Ticuna – Habilitación para el Magisterio”*. (Programa PRAIA/FIDA/CAF, 2001, p. 2).

Comparamos as sementes com as crianças que estão do nosso lado. Quando chega o tempo da árvore morrer, as sementes já estão espalhadas em várias partes, e outras árvores crescem e se transformam em árvores grandes. Assim, um professor deixa aqui sobre a terra o seu conhecimento.

Juscelino Severino, Umariáçu II, Tabatinga.

**5. ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS:
DE PROGRAMA A POLÍTICA????**

A partir dos anos 90 as mudanças na legislação educacional fortaleceram a presença dos professores indígenas nas salas de aula o que possibilitou o crescimento rápido e intenso do número de alunos e de escolas indígenas. Como decorrência, foi se ampliando a necessidade de formar professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. A crescente busca por formação acadêmica, também era motivada pela demanda por profissionais indígenas qualificados que colaborassem com a conquista da autonomia e da sustentabilidade de cada povo, valorizando e promovendo suas culturas, línguas e conhecimentos.

Até então o que havia sido colocado como possibilidade de acesso aos povos indígenas ao ensino superior era algo extremamente distante e difícil. O estudante teria de passar pelos processos seletivos para os quais estava, em geral, pouco preparado quer pela escolaridade precária das pequenas cidades de onde se originavam, quer pela exigência do domínio da língua portuguesa, o que eliminava o alcance dessa meta para a maioria deles.

Conforme afirma Terena (2003), antes da Constituição Federal de 1988 raramente um índio chegava ao ensino superior. Relata que em 1977 quatro desses estudantes chegaram a Brasília para cursar a universidade, porém o constante aumento no número dos que buscavam essa escolaridade levou o governo militar, através de seu representante na direção da Funai, a concluir que não cabia aos índios o acesso sequer ao segundo grau, devendo todos ser expulsos dos cursos e saírem da cidade.

Após décadas pleiteando formação em magistério indígena, a demanda pelo ensino superior passou a fazer parte de todos os encontros de lideranças indígenas com gestores governamentais federais. O que os povos indígenas exigiam era que as universidades públicas cumprissem as metas do Plano Nacional de Educação e se abrissem aos segmentos da população brasileira, até então excluídos em função do modelo elitista e conservador dessas instituições. Pleiteavam não era apenas o auxílio ao estudante que freqüentava a escola dos não-índios, mas uma formação que considerasse suas línguas, saberes e cultura, atendendo aos planos de futuro dos povos indígenas.

Além de vagas, cobravam a inserção desse tema nas instâncias de discussão e proposição de políticas públicas para a educação escolar indígena. Entre os atores envolvidos nesses processos estavam: o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a Fundação Nacional do Índio (Funai), as universidades públicas e privadas, as organizações não governamentais, as associações indígenas e os órgãos de financiamento internacional, entre eles, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Conhecer como agiram esses atores e como foram sendo delineados os percursos da educação indígena de nível superior, é o objetivo deste capítulo, caracterizando o espaço político no qual os povos indígenas lutaram pelo acesso ao ensino superior. Na primeira parte são apresentadas as ações, desenvolvidas pela Funai, de apoio a estudantes indígenas que buscavam formação superior nas cidades. As mudanças decorrentes da expansão da procura desse nível de ensino, da criação de programas pelo MEC e as questões internas ao órgão indigenista, são tratadas com o objetivo de situar o lugar da Funai e sua Coordenação Geral de Educação nos debates sobre a condução das políticas públicas de educação para os povos indígenas.

Na segunda parte construo um histórico da criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas inserido nas políticas de atendimento à diversidade, apontando algumas implicações dessa vinculação. Apresento diversas propostas de institucionalização de financiamento a cursos de licenciatura intercultural encaminhadas pela Secad e os limitados resultados obtidos. Nesse contexto situo a aposta do MEC na implantação dos Territórios Etnoeducacionais entendidos como canal privilegiado para a consolidação das demandas da educação escolar indígena.

Na terceira parte tomo o processo de criação do Curso Superior para Professores Indígenas do Alto Solimões pelos Ticuna analisando seu projeto político pedagógico e seu funcionamento, em especial, na relação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A partir dos planejamentos, relatórios, registros das aulas e materiais produzidos pelos docentes e professores-estudantes são detalhados aspectos metodológicos postos em prática pela equipe pedagógica da OGPTB a partir dos princípios definidos no curso. Num segundo

momento são apresentadas algumas observações e entrevistas realizadas nas últimas etapas do curso.

A relevância de detalhar o processo através do qual foi possível o acesso ao ensino superior aos povos indígenas e, especificamente aos do Alto Solimões, decorre das características e condicionantes que o modelo proposto pelo governo federal trouxe consigo. As discussões sobre formas de acesso, de permanência, de controle social estão longe de se encerrarem, mesmo porque, as políticas públicas para o ensino superior destinadas aos povos indígenas continuam na promessa e, portanto, na pauta de luta do movimento indígena e indigenista.

5.1. Ações da Funai no campo da educação escolar indígena: resistências e contradições

Na época em que a FUNAI era ainda o único órgão responsável pela educação indígena, as escolas que existiam nas áreas indígenas atendiam as crianças até no máximo a 4ª série quando então a maioria deixava de estudar, tanto para se dedicar às atividades cotidianas, como pela obrigatoriedade de sair da aldeia se quisesse prosseguir os estudos, recurso esse limitado aos filhos de algumas lideranças.

Souza (2003) em seu estudo sobre as demandas relativas ao ensino superior pelos povos indígenas no Brasil demonstra que os critérios para concessão de bolsas de estudo pela Funai - ainda em vigor na década de 80 - eram o nível de aculturação e de domínio da língua portuguesa. O apoio financeiro era destinado àqueles que atingiram resultado considerado adequado tendo por base o desempenho: elevado, médio ou baixo, associado ao grau de conhecimento que o candidato tinha da língua e da sociedade nacional. Considerando esses critérios, pouquíssimos indígenas, em geral os que já haviam se escolarizado fora das aldeias, obtinham uma bolsa de estudos daquela Fundação para se manterem na cidade durante os estudos universitários.

Esse atendimento era incorporado pela Funai no mesmo campo do apoio aos estudantes do ensino fundamental ou médio que buscavam nas cidades o estudo que na aldeia não existia.

Na década de 80, não chegava a duzentos os estudantes indígenas em cursos superiores de todo o país beneficiados pelo órgão indigenista por meio de aquisição de material didático-pedagógico, hospedagem, passagens e alimentação em casas de estudantes. Como o acesso dos estudantes indígenas ocorria, principalmente, nas instituições privadas de ensino mais próximas das aldeias, havia ainda o pagamento das mensalidades.

A década de 90 viu crescer a procura por apoio financeiro mas não o orçamento da Funai. O governo Collor, imbuído do propósito de desmontar aquela Fundação, impôs um corte radical nos recursos a ela destinados o que redundou num atendimento realizado com extrema dificuldade. A partir do ano 2000 as casas de estudantes, que então totalizavam 34 unidades e abrigavam os estudantes dos cursos superiores, foram quase todas desativadas em razão da ausência de aporte técnico e financeiro para geri-las de forma adequada. A própria Coordenação Geral de Educação (CGE) da Funai, que havia sido drasticamente reduzida, questionava sobre a validade de subsidiar cursos de qualidade duvidosa e manter a relação de distanciamento entre estudantes indígenas e comunidades, o que favorecia a queda no rendimento dos acadêmicos, desentendimentos e conflitos no interior das casas.

Apesar desses questionamentos, entre os anos de 1997 e 2005, o número de estudantes de cursos regulares do ensino superior apoiados pelo órgão indigenista saltou de aproximadamente 100 para cerca de 1.000. Com essa expansão cresceram também as críticas a respeito do formato do auxílio (transporte, alimentação e moradia do estudante) e sua limitação porque aqueles que não obtinham esse apoio frequentemente abandonavam o curso por falta de condições de permanência nas cidades.

O órgão indigenista também foi chamado a apoiar os estudantes que ingressavam no ensino superior através do ProUni – Programa Universidade Para Todos criado pelo MEC²¹⁵. Nesse Programa as instituições privadas de educação superior oferecem bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de formação específica e recebem como contrapartida isenção de alguns impostos e tributos.

---

²¹⁵ Programa criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13/01/2005, no Prouni as instituições que a ele aderem convertem em bolsas os valores correspondentes ao que pagariam de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) e dos seguintes tributos federais: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Programa de Integração Social / Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL).

Os indígenas entusiasmavam-se pelas facilidades oferecidas pelas instituições privadas de ensino para o ingresso nos cursos, porém, ainda que não pagassem mensalidades precisavam manter-se na cidade por vários anos e, nesse momento, recorriam àquela Fundação para obter auxílio. Esse tipo de apoio cresceu bastante, apesar de todas as distorções que apresentava, quais sejam: várias instituições eram de pouca qualidade; muitas vezes os cursos não mantinham nenhuma relação com as necessidades das comunidades de origem dos estudantes; somente pleiteavam os recursos do órgão indigenista aqueles indígenas que tinham mais acesso a esses programas, considerando tanto os da universidade como os da Funai e, ainda, o pouco conhecimento dessas oportunidades pelos estudantes das regiões mais afastadas dos grandes centros. Os problemas com o ProUni abrangiam ainda a difícil adaptação e a falta de um grupo de apoio dentro da instituição, o que levava a um grande número de desistências, sendo poucos os que chegavam a concluir o curso. Enfim, o apoio aos estudantes indígenas ingressantes pelo ProUni apresentava-se como uma má aplicação dos recursos públicos.

O crescimento dessa demanda fez com que a Funai fizesse ajustes nas formas de apoio disponibilizadas, organizando-as de maneira a facilitar o planejamento, execução e prestação de contas dos recursos públicos disponibilizados para o desenvolvimento destas ações. Foram estabelecidos: a) critérios para seleção de beneficiários e orientações sobre as condições para manutenção do recebimento do apoio (Portarias Nº. 849/PRES de 2009) e, b) especificação do auxílio financeiro (Portarias Nº744/PRES de 2007). A Tabela Referencial de Auxílio Financeiro (anexo às Portarias Nº744/PRES) representa claramente o empenho de regulamentação e, ao mesmo tempo, a manutenção das exceções e distorções.

Auxílio financeiro a estudantes indígenas do ensino superior em instituições estaduais, federais ou particulares:

Categoria A	Categoria B	Categoria C	Categoria D
R\$ 700,00	R\$ R\$ 900,00	De R\$ 200,00 à R\$ 400,00	De R\$ 70,00 a R\$ 150,00
Apoio a hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar	Apoio a hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar	Apoio a hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar	Transporte e apoio escolar
Esta categoria é exclusiva para o Convênio 002/2006 entre a FUNAI e UFPR.	Esta categoria é exclusiva para o Convênio 001/2004 entre a FUNAI e UnB.	-	-

Figura 56 – Tabela auxílio financeiro
Fonte: Funai. 2007

Cabe ressaltar que o valor da Categoria B também contempla os estudantes indígenas da UFMT, porém, na maioria dos termos de Cooperação os valores são definidos entre R\$ 250,00 ou R\$300,00 mensais; já no caso do apoio repassado diretamente pela regional a estudantes de instituições que não mantém instrumentos jurídicos firmados com a Funai, o valor pode incluir desde deslocamentos de viagem até o simples Passe Escolar.

Mesmo não tendo mais a obrigatoriedade pela execução da educação escolar (Decreto N°. 26 de 1991), a Funai – em razão da ausência de uma política pública de educação superior para os povos indígenas – continuou sendo a única instituição nacional a ter em sua programação anual, por meio do Plano Plurianual 2008-2011, uma ação para apoio aos estudantes indígenas. Essa ação denominada “Fomento e Valorização dos Processos Educativos dos Povos Indígenas”, está subdividida em três sub-ações, sendo uma delas “Políticas e Gestão de Projetos Educacionais” destinada a apoiar às demandas de estudantes indígenas nos cursos regulares do ensino superior, aos cursos específicos de formação de professores indígenas no magistério²¹⁶ ou licenciatura, e aos cursos em áreas de formação inovadoras, como o de Gestão Territorial ministrado pela Universidade Federal de Roraima.

Com a publicação do Decreto de Reestruturação da Funai²¹⁷ a CGE, assim como as demais coordenações tiveram que rever seus métodos de trabalho e suas competências. As

²¹⁶ Inclusive os cursos promovidos por Organizações Indigenistas como o CTI e Iepé.

²¹⁷ O Decreto No. 7.056 de 29/12/2009 de Reestruturação da Funai provocou fortes reações entre os indígenas e funcionários. Para além da necessidade antiga de mudanças no órgão indigenista e do conteúdo discutível da proposta, os mais intensos questionamentos foram relativos a ausência de diálogo na definição das medidas adotadas.

Portarias nº 849/PRES de 2009 e nº744/PRES de 2007 estão passando por uma revisão a fim de se adequarem às novas exigências do TCU e da Procuradoria Jurídica daquela Fundação. Novos instrumentos normativos estão sendo criados para atender essas recomendações, principalmente no que se refere à concessão e monitoramento do apoio do órgão indigenista a estudantes indígenas nos cursos regulares.

A Coordenação Geral de Educação da Funai definiu como prioridade o apoio a estudantes indígenas que ingressam nas universidades públicas com as quais possa estabelecer instrumentos jurídicos. Nos Termos de Cooperação que são firmados ficam discriminadas as responsabilidades das partes, entre elas a obrigação da criação pela Instituição de Ensino Superior (IES) de constituir um grupo ou comitê de acompanhamento e avaliação do desempenho da parceria, dos cursos e dos estudantes, composto por representantes indígenas, da universidade e do órgão indigenista. Desse modo as dificuldades tanto pedagógicas como de adaptação tem espaço para serem debatidas e encaminhadas. Nas instituições onde os comitês funcionam adequadamente o desempenho dos estudantes flui e são raros os casos de abandono do curso pelos estudantes.

Há universidades que, pressionadas pelo movimento indígena, abrem vagas, porém não planejam qualquer sistema de manutenção dos estudantes indígenas. Estes recorrem à Coordenação Geral de Educação que não tem estrutura técnica e financeira suficiente para tal atendimento. Entretanto a maior dificuldade da CGE durante o ano de 2010 foi a grande batalha interna travada para manter não só o apoio aos estudantes, mas a sua própria existência²¹⁸.

As ações da CGE, especialmente as de apoio a estudantes indígenas em cursos superiores foram intensamente questionadas, primeiro pela Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável (DPDS) à qual é subordinada a Coordenação Geral de

---

As manifestações contrárias foram muitas, assim como ações de convencimento posteriores, desenvolvidas pela presidência da Fundação e envolvendo diversas lideranças. Mas a reação mais chocante refere-se à solicitação do presidente da Funai para o uso da Força Nacional e os termos da Portaria de autorização que foi aprovada pelo Ministro da Justiça. Com o objetivo de “de garantir o pleno desenvolvimento dos trabalhos no âmbito da sede da Fundação Nacional do Índio, em Brasília, bem como a incolumidade física das pessoas envolvidas na questão e do patrimônio” a Portaria No. 564, de 08/04/2010 autoriza, inclusive, em seu Artigo 4º “O uso de armas letais destina-se à legítima defesa dos policiais e de terceiros;”. Em fevereiro de 2011 o MPF determinou através de um Inquérito Civil Público, a apuração da ilegalidade daquela Portaria.

²¹⁸ A CGE permaneceu no organograma da FUNAI mas a Coordenadora Maria Helena de Souza Fialho depois de dez anos de luta em defesa da educação escolar indígena foi exonerada do cargo.

Educação, e depois pela própria Procuradoria Jurídica da Funai. Para cada Termo de Cooperação a ser assinado ou renovado com uma universidade, a CGE precisava elaborar diversas e longas notas técnicas para a DPDS fundamentando a inexistência de políticas do MEC para subsidiar o ensino superior indígena, as bases legais e normativas, e a existência de recursos previstos no orçamento interno, que permitiam à Funai/CGE cumprir os compromissos para o apoio aos estudantes.

A Procuradoria sustentava que desde o Decreto 26/91 as ações na área da educação haviam sido transferidas para o MEC, e que pelo Decreto de reestruturação da Funai cabia à sua Coordenação Geral de Educação apenas acompanhar as ações desenvolvidas por aquele Ministério. As notas e pareceres emitidos pela CGE durante o ano de 2010 ressaltavam que o texto do Decreto Nº 26/91 que atribuiu ao MEC a competência de coordenar as ações de educação indígena ressaltava que, para tanto, fosse ouvida a Funai. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 78 atribuiu ao sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, a responsabilidade de desenvolver programas voltados para a educação indígena, planejados com audiência das comunidades indígenas. O artigo 79 responsabilizava a União pelo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. A CGE apontava que sendo a Funai parte da União e o único órgão indigenista federal e de assistência específica aos povos indígenas, não só lhe cabia como era sua obrigação atuar junto ao MEC, tanto técnica como financeiramente.

Cabia vencer outra batalha interna para que a CGE pudesse dar continuidade às suas ações e não fosse extinta durante a reestruturação. O objetivo era esclarecer o sentido da palavra acompanhar, entendido de modo restrito pela Procuradoria Jurídica indicando que, por isso, a CGE estava impossibilitada de: promover, realizar, exercer, formular qualquer ação de educação junto aos povos indígenas. Toda uma contra-argumentação teve de ser elaborada para fazer entender que sendo a CGE parte da DPDS tudo que fosse competência dessa Diretoria - promover políticas para o desenvolvimento sustentável (...), realizar a promoção e a proteção dos direitos sociais indígenas (...), acompanhar as ações de educação escolar indígena realizadas pelos estados e municípios em articulação com o Ministério da Educação - deveria ser entendida como de responsabilidade, na sua execução e promoção por suas coordenações, entre elas a CGE.

E mais, pelo Decreto Nº. 7.056/09 a primeira finalidade da Funai é “exercer, em nome da União, a proteção e a promoção dos direitos dos povos indígenas”, e sendo a educação um direito social e subjetivo, ela não poderia furtar-se a promovê-lo. Neste sentido, a CGE colocava-se como a Coordenação responsável pelas ações de Educação que permitiam à Funai atingir suas finalidades estatutárias. Desse modo defendia que lhe cabia, entre outras ações: 1) proteger e promover o direito indígena a uma educação específica e diferenciada, de acordo com a realidade dos povos indígenas; 2) formular, coordenar, articular, acompanhar e garantir o cumprimento da política indigenista, neste caso da política voltada para a educação indígena²¹⁹.

Foi necessário investir muito, tanto no esclarecimento dos setores internos à Funai, quanto junto às universidades. O objetivo de apoiar estudantes de cursos importantes para o desenvolvimento do próprio povo esbarra na impossibilidade da Funai/CGE ter qualquer interferência na decisão da abertura ou não de vagas, assim como em seu número, num determinado curso. Essas ações dependem da escolha da universidade que tem total autonomia para decidir sobre isso. Existem também IES que oferecem vagas apenas em alguns de seus cursos porque as congregações dos demais departamentos, cursos ou faculdades rejeitam a idéia de vagas específicas para indígenas. Na verdade, o esforço por abertura de espaços no ensino superior é quase sempre a ação de alguns profissionais, dentro e fora das Instituições de Ensino Superior, que lutam contra as estruturas obsoletas das universidades. A expectativa da CGE é que o Ensino Superior seja institucionalizado dentro das Universidades, mas que seja um espaço de intercâmbio de experiências e não de colonização do conhecimento.

Os termos de cooperação novos ou aditados, que têm sido formulados atualmente constituem-se num esforço da CGE e de algumas IES públicas com o objetivo de formalizar o apoio que antes ocorria individualmente e, muitas vezes, de modo desigual. Apesar desse empenho, ainda existem instituições de ensino superior que pretendem que a Funai subsidie desde a passagem para o vestibular, hospedagem, alimentação, transporte e até, por exemplo, o material odontológico. Essa lógica assistencialista não considera que os

---

²¹⁹ A Nota Técnica no. 018/CGE/2010, de outubro daquele ano, em resposta à Nota No. 237 AMPSA/PGF/PFE/CAA-FUNAI/2010, finalmente foi acolhida possibilitando a continuidade do trabalho da coordenação de educação.

recursos para a educação estão alocados no Ministério da Educação e não no órgão indigenista.

Os termos de cooperação antes realizados também não focalizavam o universo nacional da demanda. Até recentemente, a pressão das coordenações regionais, dos estudantes e lideranças indígenas e das universidades, geraram documentos que agora estão passando por revisões devido à disparidade dos valores destinados aos universitários indígenas de diferentes estados ou IES. Ainda que a universidade queira abrir muitas vagas em seus cursos para os indígenas, a CGE tem se empenhado em limitar o valor e o tempo de concessão do seu apoio financeiro, condicionando-os ao bom desempenho dos estudantes. Sem esses limites, encontravam-se casos de estudantes que após oito anos recebendo ajuda ainda não haviam completado o curso, impossibilitando que outros pudessem usufruir do mesmo direito.

Atualmente a Funai atende aproximadamente 3.858 estudantes indígenas, descentralizando recursos no valor de R\$. 5.519.542,00. São 1.517 alunos de cursos superiores regulares (R\$. 3.309.455,00), 1.189 professores nas licenciaturas interculturais (R\$. 1.019.455,00), e 1.152 estudantes nos cursos de mestrado, de formação continuada e formação de gestores (R\$. 1.190.632,00). Entretanto a demanda é muito além da capacidade orçamentária da FUNAI que teve um corte de 20% em 2010, e de 40% para 2011; do valor solicitado pela CGE de R\$14.847.000,00 foi aprovado R\$ 6.000.000,00, sujeito a cortes²²⁰.

No contexto atual, as ações da Funai/CGE relativas às licenciaturas interculturais visam: viabilizar o deslocamento dos estudantes de suas aldeias até o local do curso e retorno, disponibilizar um técnico para fazer o acompanhamento das etapas dos cursos e participar das reuniões de planejamento e avaliação. Quanto aos cursos superiores regulares os objetivos são: apoiar mensalmente os estudantes – principalmente com auxílio financeiro e participar das Comissões/comitês gestores dos Programas de Ações Afirmativas das IES. Ainda existem resquícios de apoios suplementares para algumas regiões/instituições para o deslocamento (uma vez/ano) dos estudantes de suas aldeias até o campus universitário e

---

²²⁰ O Decreto No. 7.446 de 01/03/11 que estabeleceu limites para empenho de despesas com diárias, passagens e locomoção no exercício de 2011 gerou uma verdadeira paralisação em todos os ministérios e, evidentemente, também na Funai. Sem autorização para viagens os técnicos não podem realizar os acompanhamentos de cursos, cumprir a agenda de reuniões com secretarias, universidades e associações indígenas comprometendo desse modo todas as suas ações programadas.

retorno, o que tem sido questionado interna e externamente. A busca de articulação com as Universidades, Institutos Federais e Secretarias de Educação para o acompanhamento dos cursos e dos estudantes, têm esbarrado constantemente nas limitações técnicas e financeiras do órgão indigenista.

Nas relações que a Coordenação Geral de Educação estabelece com as universidades, estas são estimuladas a acessarem o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O Reuni embora não seja específico aos indígenas permite que universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica, criando cursos específicos em locais próximos aos povos indígenas. Através do Pnaes as IFES podem obter recursos para a permanência de estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Apesar da existência desses programas são poucas as IES que os acessam para incluir as solicitações dos estudantes indígenas.

Mesmo considerando todas as limitações, críticas e questionamentos jurídicos, durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)²²¹ a Funai/CGE foi cobrada no sentido de garantir recursos para apoio aos estudantes de cursos regulares e de licenciaturas. Entre as decisões, foi definido que a Funai se articulasse com as demais instituições responsáveis e não se retirasse do panorama atual do financiamento do ensino superior indígena.

Nessa perspectiva, os técnicos da CGE têm participado, por exemplo, do Grupo de Trabalho criado pela Secad²²² e do qual fazem parte representantes indígenas, das universidades, da CGEEI, além da representante indígena junto ao CNE, com o objetivo de coletar e sistematizar as contribuições da CONEEI para elaboração de subsídios para as diretrizes da educação escolar indígena. Esse grupo se organizou a partir das antigas reivindicações do movimento indígena que cobram a elaboração das diretrizes para a educação básica e superior à qual se somou a mobilização de alguns coordenadores de cursos de licenciaturas preocupados com a inexistência dessas orientações.

---

²²¹ A CONEEI promovida pelo MEC em parceria com a Funai/CGE realizou 1.861 reuniões nas comunidades educativas, 18 conferências regionais além da nacional, mobilizando cerca de 50.000 representantes indígenas e indigenistas.

²²² Portaria Secad Nº 593, de 16 de dezembro de 2010.

Outro espaço de ação conjunta são as comissões gestoras dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)²²³, nas quais a FUNAI/CGE tem assento. Para viabilizar essa e outras ações, foram formalizados acordos de cooperação técnica entre Mec/Secad e Funai/CGE, um deles de caráter amplo, visa desenvolver “projetos de cooperação mútua” e “implementar políticas públicas educacionais” que garantam o direito à educação das populações indígenas brasileiras.

O outro Termo permite que através do repasse de recursos do Mec para a Funai possam ser executadas as ações de discussão e implementação da política de territórios etnoeducacionais, necessárias à realização de seminários de discussão e reuniões de trabalho. Ambos aguardam assinatura dos novos gestores do MEC, na expectativa que o repasse desses recursos possa, ainda que limitadamente, compensar o corte do orçamento de 2011 e assim viabilizar algumas ações da Funai/CGE.

A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) configuram-se também em espaços de articulação dos quais a Funai participa. Na CNEEI, junto com organizações indígenas e indigenistas tem por função assessorar o MEC na tomada de decisões relativas aos rumos da educação escolar indígena. Na CNPI, a Funai compõe a bancada governamental paritária à representação indígena na discussão de políticas públicas que incidem sobre os povos indígenas, fazendo a CGE, parte da subcomissão de educação.

Entretanto essas instâncias têm demonstrado enorme fragilidade, desde dependerem da convocação governamental, como por nem sempre contarem com representantes indígenas que de fato expressam os interesses coletivos, entre outros motivos, pela dificuldade desses indígenas trazerem e levarem as demandas e as informações para sua área de representação. Os vínculos de trabalho de muitos indígenas com órgãos públicos municipais estaduais e federais se refletem também numa atitude, entre alguns deles, de maior atrelamento, pouca criticidade, quando não mera defesa de interesses privados em relação às proposições originárias de instituições que os empregam, inclusive a Funai.

---

²²³ Território Etnoeducacional é a proposta que vem sendo desenvolvida pelo MEC/Secad/CGEEI na organização das ações da educação escolar indígena conforme será detalhada adiante.

Um balanço possível da atuação da Funai no que se refere à educação escolar indígena reflete a contradição e ambigüidade que caracterizam esse órgão indigenista como um todo, além do longo processo de sucateamento da instituição que conta com um quadro técnico insuficiente para atender as demandas, tanto em número quanto em formação. Constatase que, tanto são realizadas ações de alta qualidade e especificidade no atendimento aos povos indígenas envolvendo técnicos dedicados e comprometidos, como também são deixadas de realizar outras ações que seriam imprescindíveis para a garantia dos direitos indígenas, ou então, são substituídas por práticas assistencialistas com forte poder de manipulação. Porém, o mais grave não está nas possíveis falhas de seus técnicos, nos vícios de favorecimento de um povo ou uma região em relação à outra, mas no distanciamento cada vez maior dos objetivos para os quais a Funai foi criada, ou seja, defender os direitos indígenas e não facilitar o caminho de implantação das obras do PAC.

5.2. A FALTA DE POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO MEC

Entre 1995 e 2000 os cursos de magistério indígena em diversas regiões brasileiras formavam professores habilitados para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a legislação que trata da educação escolar indígena previa, assim como para todas as demais crianças brasileiras, o direito ao ensino fundamental completo. Embora fosse necessária a formação específica para que os professores indígenas pudessem melhor se preparar para lecionar naquelas séries, o que se observou no decorrer daqueles anos foi a ausência de uma política pública que atendesse essa demanda. Frequentemente, os professores indígenas com magistério eram orientados a cursarem a modalidade normal superior que, no entanto, não lhes propiciava a habilitação adequada. Nesse contexto, a formação no ensino superior para o exercício da docência no ensino fundamental e médio passou a se constituir na grande demanda dos pais, estudantes e professores indígenas.

O movimento organizado e forte das associações e lideranças indígenas havia obtido avanços significativos na legislação que regulamenta e define metas para a educação escolar indígena. Entre elas, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 9 de janeiro

de 2001) já previa a formação dos professores indígenas para além do magistério em nível médio, embora tanto a meta 17 quanto a 20 (abaixo, respectivamente) tenham alcançado, ao longo dos 10 anos de vigência do PNE, um nível de realização muito baixo:

Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de ensino equivalentes.

E ainda:

Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.

A crescente demanda alimentou o empenho de diferentes povos indígenas na busca de um ensino superior que formasse professores para as suas escolas. Em 2001 a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) deu início ao primeiro curso superior específico para 200 professores indígenas de diversas etnias oriundos de várias regiões do Brasil. Era o resultado dos intensos esforços de lideranças indígenas, professores, membros do Conselho de Educação Escolar Indígena, representantes das universidades públicas locais e demais membros da Comissão Interinstitucional Paritária criada para esse fim.

Em março de 2002 a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir) recebeu a resposta à sua solicitação para que o Conselho Nacional de Educação se pronunciasse quanto à formação dos professores indígenas no nível superior. A aprovação do Parecer do CNE/CP 010/2002 relatado por Carlos Roberto Jamil Cury apontava para todas as exigências e garantias legais que, desde a Constituição Federal até o Plano Nacional de Educação, favorecia aos indígenas o direito à educação específica, ministrada por professores indígenas cuja formação deveria se dar através de programas especiais.

O voto favorável do relator foi acolhido pelo reitor da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e, em 2003 através do Núcleo Insikiran, teve início a formação de 60 professores em curso de licenciatura intercultural. Eram apenas duas entre as 208 instituições públicas de ensino superior existentes no País, mas a notícia percorreu as organizações e comunidades indígenas e novos projetos começaram a ser gestados.

Ainda sem políticas para a educação superior para povos indígenas, em outubro de 2003, o MEC criou um Grupo de Trabalho constituído por representantes das suas secretarias: Sesu,

Semtec, SEED, SEIF e nesta incluiu especialmente a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, além de reitores e a Coordenação Geral de Educação da Funai, para apresentar proposta de políticas públicas para a educação superior dos povos indígenas que respeitasse a cultura específica de cada povo. Propunha a realização de um diagnóstico para que as propostas fossem “expressão da vontade soberana da representação indígena”²²⁴. Nesse mesmo ano o deputado Carlos Abicalil encaminhou a proposição da criação de uma universidade federal autônoma dos povos indígenas. Assim como tantos seminários, levantamento de dados e grupos de estudos desenvolvidos aos longos da última década, nenhuma dessas propostas teve continuidade ou avançou na construção de ações de longo prazo. Os diagnósticos e relatórios sequer foram publicados ou se constituíram em material acessível à consulta.

Nem mesmo a votação por unanimidade dos conselheiros do CNE no caso da UFRR, e que incluía orientação para que as instituições de ensino superior públicas se comprometessem com a formação específica dos professores indígenas, refletiu-se em ações dentro da Sesu. O MEC parecia ignorar, tanto o conjunto da legislação referente a educação escolar indígena como as deliberações do CNE, e insistia em afirmar que os povos indígenas estavam contemplados pelas ações do Programa Diversidade na Universidade.

5.2.1. Do Programa Diversidade na Universidade ao Prolind

Um dos marcos no debate sobre a educação no início da década de 90 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Na ocasião foi proposta a implementação de uma política de universalização da educação básica, apesar das divergências de concepções sobre os anos de escolaridade que ela abarcaria. Segundo Coraggio (2000) o texto divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)²²⁵ e PNUD²²⁶ valorizava a parceria com o setor privado e organizações não-

---

²²⁴ Portaria No. 2.947, de 21 de outubro de 2003.

²²⁵ O BID foi fundado em 1959 como uma associação entre os Estados Unidos e 19 países latino-americanos, sendo que posteriormente houve o ingresso de países de outras regiões. Sua atuação inicial se dava no aporte de recursos para países devastados por guerras ou desastres naturais, implantando projetos e programas de cooperação e assistência técnica. Atua em parceria com as várias esferas do governo, instituições públicas autônomas, algumas entidades do

governamentais. Propunha uma maior equidade no acesso à educação colocada como uma válvula de escape para as tensões sociais que se acirravam em decorrência das formas predatórias da exploração econômica.

Entretanto esse mesmo discurso que colocava a educação como direito humano omitia que as ações de financiamento do Estado favoreciam a educação básica, aumentando a participação do setor privado no nível superior. Segundo Lima (2002), essa orientação política partia do princípio que para ampliar o acesso à educação era imprescindível a expansão do ensino privado, a oferta de cursos de curta duração, uso de meios eletrônicos em educação à distância, criação de fundações e de estratégias de pagamento de mensalidades nas instituições públicas. Destacava-se ainda o apoio a estudantes carentes que tivessem qualificação, mas dificuldades em prosseguir os estudos devido à baixa renda familiar.

A dimensão prática dessas orientações foi o rápido e descontrolado crescimento de empresas de prestação de serviços em educação, produção de materiais e textos, de avaliação de processos e de alunos e, especialmente, instituições de ensino superior que proliferaram nesse período de mercantilização da educação, estimulada pelo Banco Mundial e acolhida pelos governos dos países periféricos de modo bastante diverso. A cultura dos direitos universais aos bens e serviços a serem oferecidos pelo Estado foi sendo substituída pela oferta crescente dos serviços privados, pela idéia da competitividade e premiação, pela transferência das responsabilidades públicas para setores privados e, complementarmente, por ações assistencialistas.

Bancos como o BID, BM e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) omitiam, também, que a exclusão social e o acesso restrito das chamadas minorias étnicas a uma educação que respeitasse suas especificidades, fosse consequência da assimetria do crescimento econômico mundial. Conforme Lima (2002), o objetivo dessas políticas de mitigação da miséria era mantê-la em níveis aceitáveis, controlando as

---

setor privado e organizações da sociedade civil, colaborando com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BID e outras agências de desenvolvimento econômico, social e institucional, tais como a Corporação Andina de Fomento (CAF) e entidades internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a família das Nações Unidas, em particular a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

²²⁶ BID, PNUD, 1993, comentado por CORAGGIO, José Luís. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 2000, p.85.

possíveis forças contrárias que colocassem em risco a reprodução do capital. No Brasil, o foco dessas políticas recaía sobre as chamadas minorias étnicas, incluindo nelas a maioria de afrodescendentes.

Segundo Kruppa (2000) entre as prioridades estabelecidas pelos bancos financiadores incluía-se também a reorganização orgânica dos ministérios, a descentralização e redução de custos, definição de políticas para setores prioritários, contrariamente ao atendimento universal. Para Torres (2000) uma das tendências das políticas do Banco Mundial aplicadas aos pobres era a generalização das chamadas “experiências exitosas” ou “programas inovadores”, consideradas como práticas efetivas que poderiam ser levadas a outros grupos como modelos, ou receitas de sucesso. Para esses projetos eram previstos controles através da análise de custo-benefício e de processos centralizados de avaliação e adesão a currículos nacionais.

Especialmente nas políticas desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso são visíveis as marcas dessas orientações ou condicionantes dos financiamentos internacionais. Entre elas destacam-se: educação superior na forma de educação à distância, o estímulo aos investimentos privados na educação de nível secundário e superior, treinamento técnico e vocacional tanto por parte de entidades não lucrativas como por empresários, e a importância do oferecimento de bolsas para o pobre-porém-capaz. Do mesmo modo, no governo Lula, o desenvolvimento do Programa Diversidade na Universidade e sua derivação – o Prolind, a criação da Secad, a Oficina de Avaliação²²⁷ dos cursos de Licenciatura Intercultural e mesmo a descontinuidade desses programas, também são exemplos da adoção daquelas orientações pelo MEC.

Em termos nacionais, a luta pelo acesso ao ensino superior tinha no movimento negro uma organização ampla, combativa e representativa de uma parcela grande da população brasileira, com penetração na mídia e junto às populações urbanas. A conquista do Programa Diversidade na Universidade esteve fortemente associada a esse movimento. Aos negros interessava melhorias na condição de ingresso nas universidades que, em

---

²²⁷ Para os quatro primeiros cursos de licenciaturas interculturais promovidos com recursos do Programa Diversidade para a Universidade financiado pelo MEC/BID, a Secad desenvolveu, em 2007, a Oficina de Sistematização. Realizada por técnicos contratados pela Secad tinha como objetivo acompanhar e avaliar os cursos em Mato Grosso, Roraima, Minas Gerais e Amazonas. Os resultados dessa Oficina serão apresentados adiante.

decorrência, favorecesse a integração na sociedade nacional. Nesse sentido, bolsas e cotas faziam sentido.

A inclusão dos indígenas como “os outros excluídos” num programa feito para os negros, refletia tanto a falta de políticas específicas para os povos indígenas, como o retardo das ações do governo no que se referia às demandas desses grupos que, tendo ficado represadas durante muito tempo, afloravam numa rapidez impressionante. Porém os objetivos dos índios eram outros que os dos negros - finalmente depois de séculos de políticas integracionistas e sendo forçados a desaparecerem nas margens da sociedade nacional, as leis lhes garantiam os direitos de manterem suas organizações sociais, conhecimentos e línguas. Além disso, bolsas e cotas lhes eram experiências antigas e largamente insuficientes.

As pressões desses segmentos tradicionalmente excluídos do ensino superior e exigindo ações do MEC culminaram na aprovação da Medida Provisória 63 convertida na Lei Nº 10.558 de 13/11/2002, que criava o Programa Diversidade na Universidade (PDU)²²⁸. Considerando as orientações dos programas internacionais, assim como, a posição contrária a cotas do então ministro da educação Paulo Renato de Souza, conseguiu-se abrir, através do PDU, um espaço para o acesso dos “desfavorecidos” nas universidades; ressaltando-se, porém, que o investimento era em cursos pré-vestibulares e não em abertura de vagas nas universidades como pleiteado.

O Programa Diversidade na Universidade começou a ser concebido em junho de 2001, durante as discussões que antecederam a Conferência contra o Racismo, a Intolerância e a Xenofobia, realizada em setembro daquele ano em Durban, na África do Sul. A Presidência da República criou um comitê paritário composto por representantes de órgãos governamentais, intelectuais e lideranças negras como objetivo de promover o debate interno preparatório da participação do Brasil na conferência²²⁹. Entre as formulações do comitê, destacava-se “a adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso dos negros às universidades públicas”, além de “criação de um fundo de reparação

---

²²⁸ Para detalhamento sobre as ações do BID e do PDU consultar a dissertação de mestrado de Nina Paiva Almeida. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-raciais no Brasil**. UFRJ, 2008.

²²⁹ Não localizei nenhuma informação que assinalasse a presença de representantes indígenas ou indigenistas nesse comitê.

social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação” (Silva Junior, 2003, p.17).

Em junho de 2002 foi aprovada a operação de apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ao Ministério da Educação para desenvolvimento do Programa Diversidade na Universidade (PDU)²³⁰. Na conceituação do Programa (BID, 2002, p.4)²³¹ constava a realização de um amplo processo de consulta resultando na inserção da contribuição dos grupos sociais interessados e da sociedade civil. Entretanto, ficava evidente o distanciamento do PDU em relação às proposições, ainda que não unívocas, dos pesquisadores, associações indígenas e indigenistas que atuavam na educação escolar indígena. Estes reforçaram a importância do MEC garantir, tanto a inclusão de estudantes indígenas através de cotas em cursos regulares, como a elaboração de programas de nível superior específicos, especialmente para a formação de professores. Essas medidas foram algumas das defendidas no Seminário Bases para uma Nova Política Indigenista²³² - 2002.

Evidentemente o diagnóstico do BID para o Programa Diversidade na Universidade não revelava as questões mais candentes aos especialistas em educação no Brasil e, por conseguinte, não mencionava a necessidade de políticas públicas que enfrentassem as bases das desigualdades educacionais brasileiras. O Documento limitava-se a propor as ações a serem desenvolvidas através de quatro componentes, para os quais estavam destinados os seguintes valores: 1) desenvolvimento de estudos e pesquisas (US\$1 milhão); 2) fortalecimento institucional (US\$500 mil); 3) apoio a projetos inovadores de cursos (US\$ 5.890 milhões); 4) comunicação social (US\$960 mil), designando como beneficiários diretos os jovens

[...] estudiantes afrodescendientes e indígenas que están en el último año de la enseñanza secundaria o personas afrodescendientes e indígenas que han concluido la

---

²³⁰ BID – Documento Del Banco Interamericano de Desarrollo. Brasil – Programa de Diversidad en la Universidad (BR-0364). Operación No. 1406 OC/BR. Aprobada em junio 7, 2002.

²³¹ O texto em sua parte denominada Marco de Referência – antecedentes e contexto socioeconômico, citava cifras e estatísticas do Ipea mostrando que ainda eram poucos os jovens afrodescendentes que atingiam o nível médio e ingressavam e concluíam o superior, não havendo, entretanto, nenhuma referência aos povos indígenas.

²³² O Seminário Bases para uma Nova Política Indigenista-2002 realizou-se no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, entre 16 e 18 de dezembro, foi organizado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (Coiab), a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoiname) e o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced/MN/UF RJ) e apoio do PDPI (Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas). Na ocasião foi aprovada também a "Carta aberta aos candidatos à Presidência da República sobre a educação escolar indígena no Brasil", buscando manter essa temática na agenda do novo governo.

educación secundaria y que tienen interés en continuar sus estudios en educación superior. (BID, 2002, p. 5)

Em relação à educação escolar indígena, o documento sequer incorporava os dados do censo escolar que revelavam o baixíssimo número de estudantes indígenas no ensino médio e, portanto, impossibilitados de prosseguirem para o superior, ainda que tivessem “interesse”.

A leitura comparativa dos editais, ações e decretos relativos ao Programa Diversidade na Universidade com a dos textos que tratam das orientações e programas dos organismos internacionais que atuavam junto ao MEC tornam evidente, tanto o alinhamento às políticas internacionais, quanto os impasses e contradições de sua aplicação nacional no que se refere às populações indígenas. Isso ficava particularmente expresso no Decreto Nº 4.876 de 12/11/2003 relativo aos Projetos Inovadores de Cursos (PIC)²³³ do PDU.

Alguns artigos desse Decreto asseguravam: “a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”; “a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos”; “o desenvolvimento de projetos inovadores para atender a finalidade do Programa”; “a celebração de convênios”; “o pagamento de bolsa de manutenção aos alunos mais carentes”; “o valor reduzido das bolsas (40 a 60 reais)”; “a concessão de prêmios, em dinheiro, aos alunos egressos dos Projetos Inovadores de Cursos” que tivessem obtido “os melhores resultados na prova final [...] sido aprovados e estejam matriculados em curso de ensino superior nas instituições melhor qualificadas [...]”. Eram proposições que iam exatamente à contramão das demandas do movimento indígena por uma educação específica e diferenciada.

Deixando de universalizar o ensino médio²³⁴ de qualidade à população, o governo oferecia uma solução emergencial às demandas colocadas pelos movimentos sociais. Colocadas no lugar de verdadeiras “UTIs” de conteúdos escolares, os “cursinhos” oferecidos por essas

---

²³³ A transferência de recursos para grupos organizados da sociedade civil que promovessem ações educativas destinadas a favorecer o acesso dos negros e indígenas ao ensino superior era realizada cumprindo as normas dos editais do PIC do Programa Diversidade na Universidade.

²³⁴ Somente com a Emenda Constitucional Nº. 59, de novembro de 2009, o Estado tornou-se obrigado a ampliar o acesso à educação básica, da pré-escola ao ensino médio, com prazo de adequação até 2016.

associações eram promovidos a responsáveis por compensar o atraso e fragilidade da formação desses jovens em relação aos alunos da classe média e alta, melhor preparados. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recaía sobre o estudante, caso ele não se esforçasse e não entrasse em uma instituição pública de boa qualidade, não ganharia a premiação. Como tantos outros, iria engrossar o número dos que só conseguiam ingressar nas instituições privadas de ensino, de baixo nível, que proliferavam pelas periferias e grandes centros.²³⁵

A ênfase recaía sobre ações pontuais, desenvolvidas fora da rede pública de ensino e com transferência de recursos públicos para instituições privadas. O foco do Programa Diversidade na Universidade foi posto nos Projetos Inovadores de Cursos (PIC) que promoviam cursos de curta duração e de resultados rápidos, contrariamente aos cursos médio ou superiores regulares. O investimento era baixo porque não eram previstos laboratórios, formação de docentes, bibliotecas e outros recursos necessários a uma educação de qualidade.

Para apresentar à sociedade o referido Programa foi organizado em Brasília o Fórum Nacional da Diversidade na Universidade, entre os dias 10 e 13 de dezembro de 2002 com a presença de intelectuais, lideranças dos movimentos indígena e negro, além de representantes do CNE e secretarias do MEC. O texto divulgado pelo Ministério da Educação apresentava as linhas gerais do Programa nas quais era explícito o foco no atendimento em cursos de curta duração aos afro-descendentes. Contando com US\$ 9 milhões, dos quais, US\$ 5 milhões do BID e US\$ 4 milhões do Tesouro Nacional, o programa foi coordenado inicialmente pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC).

Aos indígenas era evidente que o Programa não poderia ser desconsiderado, principalmente pelo tanto de recurso envolvido, mas era evidente que o formato não lhes cabia e teria de ser reformulado. No referido Fórum, os indígenas expressaram a certeza de que sua participação no PDU se dera pela pressão e organização dos índios, e porque o próprio governo não podia considerar apenas os negros como “os diferentes”, ou “os

---

²³⁵ Como justificativa afirmavam romper o círculo vicioso da pobreza, oferecendo oportunidades que gerariam mais renda, apoiando as famílias que não podiam manter os jovens estudando, e assim superando os fatores educacionais derivados da má qualidade da escola pública. No entanto, nenhum recurso ou ação do Programa incidia sobre as deficiências das escolas públicas.

excluídos”. As lideranças indígenas defendiam que o conceito de diversidade não poderia ser tão restritivo e, além disso, a orientação do próprio BID os incluía, embora nada no texto do PDU refletisse suas demandas.

Uma das considerações básicas desses debates dizia respeito ao acesso dos estudantes indígenas ao ensino de nível médio, que era (e ainda é) extremamente restrito, tanto por serem raras as escolas desse segmento nas aldeias, e ainda pela dificuldade em cursar as escolas da cidade. Apresentava-se, então, uma situação bastante contraditória: os indígenas pouco ou nada podiam se beneficiar de cursos pré-vestibulares se não tinham como completar a escolaridade básica.

Os poucos jovens e professores indígenas que já tinham nível médio pleiteavam a inserção de seus estados no PDU que em 2003, já ampliado, atendia além de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, também, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná e Rio Grande do Sul. Em agosto daquele ano lideranças tradicionais e diversos representantes de organizações do povo Ticuna, do Amazonas, encaminharam solicitação ao Ministro de Educação Cristovam Buarque para que fossem criados cursos pré-vestibulares no Amazonas²³⁶. Apesar de haver um contingente expressivo de professores indígenas formados no nível médio magistério, nenhum dos três editais contemplou os povos indígenas daquele estado, alegando-se que eram povos com “baixa escolarização” e “pouco contato”²³⁷. Essas justificativas revelavam o baixo conhecimento pelo Ministério da Educação do resultado dos cursos de formação que ele próprio havia financiado.

As discussões referentes ao acesso ao ensino superior reforçaram as pressões pela ampliação da oferta do ensino médio, inclusive levando o movimento indígena a propor que parte da verba do PDU fosse investida na criação de escolas de ensino médio específicas em terras indígenas. Justapunha-se uma nova fase de demandas sem que ainda se houvesse completado o atendimento da anterior, ou seja, para além do ensino fundamental completo, que estava (e ainda permanece) longe de ser plenamente ofertado

---

²³⁶ Lideranças Ticuna e Cocama querem atendimento do Diversidade na Universidade, 2003. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/agosto/un0807.htm> acesso em: 12/12/2008.

²³⁷ Conforme apresentação oral do professor da Universidade Federal do Amazonas Guilherme Martins Macedo, citado por LIMA; BARROSO HOFFMANN, 2007, p.113.

em todas as aldeias do país, precisavam ser formados os professores para as escolas de ensino médio que iam se multiplicando.

Esses tópicos marcaram os debates do 1º. Seminário de Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas, realizado em outubro de 2003, em Brasília. Os representantes de 22 etnias, de organizações indígenas e indigenistas, universidades, secretarias estaduais de Educação, Funai e Funasa, presentes ao evento, redigiram um documento, entregue a então diretora da Semtec Marise Nogueira Ramos, em que propunham:

[...] a implantação de um ensino bilíngüe e intercultural, com um currículo que fortaleça as identidades étnicas, respeitando os valores culturais, políticos e ideológicos, o interesse e as expectativas de cada povo; recuperação do conhecimento tradicional indígena; e oferecimento de cursos profissionalizantes que contribuam para o desenvolvimento sustentável das comunidades, em áreas de conhecimento como saúde e meio ambiente. [...] O cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas no Conselho Nacional de Educação em 1999 - Parecer nº 14/99, que fundamenta a educação indígena e determina a estrutura e o funcionamento das escolas. (MEC, 2003)²³⁸

Na busca de conciliar os parâmetros do Programa Diversidade na Universidade com as demandas dos povos indígenas representados no Seminário, a Semtec, órgão executor do PDU, assinou convênios para a realização dos projetos-piloto de cursos para professores indígenas de nível médio. Um deles destinava-se ao Instituto Socioambiental (ISA) que atuava na formação de 81 professores de 16 etnias de Mato Grosso, outro contemplava a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), da Bahia, com recursos para deslocamento, alojamentos, alimentação, material didático para os 177 professores de nove etnias em formação (Funai, 2003)²³⁹. Nesses dois PICs, o acesso à graduação ficava laconicamente colocado no documento mais como imposição do foco do Programa do que como realidade possível.

No campo da educação escolar indígena (Grupioni, 2002) entendia-se por projetos inovadores as fecundas ações especialmente de ONGs que há muito tempo vinham desenvolvendo curso de formação de professores, agentes agro-florestais, agentes de

---

²³⁸ Povos indígenas querem ensino médio nas aldeias. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4518>> Notícias, 24/10/2003> acesso em: 01 de novembro de 2007.

²³⁹ Ministério da educação assina convênios para melhorias na educação indígena. 28/10/2003. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/outubro/un1028_002.htm> acesso em: 12/12/2008.

saúde, entre outras ações voltadas a promover a autonomia dos povos indígenas no gerenciamento de suas terras, escolas, bens culturais e recursos naturais.

Projetos inovadores eram os que não seguiram os padrões integradores da Funai, das secretarias e das missões e tornaram-se parâmetros para as políticas e orientações pedagógicas em relação à educação escolar para os povos indígenas como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002). Uma das características daqueles projetos era o forte vínculo entre formadores e comunidades indígenas tendo por base o profundo respeito aos diferentes saberes; outra era que se constituíam em trabalhos de longo prazo, envolvendo recursos e equipes bastante especializados.

Entretanto, a leitura dos termos que regulamentavam o Programa Diversidade na Universidade e do referido convênio expressavam os impasses que se colocavam: os povos indígenas e seus representantes, com base nas diversas e bem sucedidas experiências de formação de professores em nível médio magistério, necessitavam urgentemente de apoio para a continuidade desses cursos, quase todos paralisados por falta de verbas governamentais. Esse era o caso do trabalho de formação de professores ticunas no Alto Solimões ou dos povos do Xingu promovido pelo Instituto Socioambiental (ISA), contemplado pelo referido convênio, mas que já era uma das grandes referências nacionais.

Um outro caminho encontrado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC foi iniciar estudos para uma pesquisa de campo que favorecesse o cruzamento de dados novos e antigos²⁴⁰, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), para saber quem eram esses alunos indígenas e onde estavam, entre outras informações que pudessem auxiliar a política da secretaria.

---

²⁴⁰ É necessário esclarecer que apenas em 1999 houve um Censo Escolar específico para os povos indígenas, nos demais anos foram incluídos alguns itens buscando identificar as escolas, professores e estudantes indígenas. Entretanto o Censo escolar ainda não dá conta de traçar um quadro preciso da educação escolar indígena, sendo que as dificuldades vão desde a falta de demanda específica do MEC ao órgão responsável pelo Censo que é o Inep, quanto pelo fato de diversas escolas indígenas existirem apenas como extensão de escolas de não-índios impossibilitando a contagem diferenciada desses alunos e professores indígenas. Nas instituições de ensino superior a busca pelo número de indígenas matriculados é bastante dificultada porque etnia não entra como dado passível de classificação. Como exceção, há maior facilidade de levantamento estatístico nas instituições que disponibilizam reservas de vagas ou mantêm cursos específicos para povos indígenas. Por essas razões, nem o MEC nem a Funai possuem dados precisos sobre o número de estudantes indígenas, principalmente os do nível superior. Sobre o tema consultar GRUPIONI (2008,p106-139) e CUNHA (2007 citado por LIMA; BARROSO HOFFMANN, 2007, p. 95-101).

Utilizando recursos do componente Plano de Estudos e Pesquisas do Programa Diversidade na Universidade, a Semtec através da Unesco²⁴¹ contratou 10 pesquisadores para, em 24 estados, levantar dados nas escolas das aldeias e nas secretarias de educação, traçar um diagnóstico da situação e das necessidades dos estudantes indígenas de ensino médio, com o objetivo de elaborar propostas que fossem coerentes com a realidade de cada povo. Três outros pesquisadores tinham como foco avaliar os projetos de formação de professores em andamento ou já realizados e os cursos (PIC) recém-subsidiados.

Essas pesquisas revelaram a situação calamitosa da educação escolar indígena em todos os níveis e locais. Os volumosos relatórios foram preparados para publicação on-line e impressa e, em dezembro de 2006 os livros ficaram prontos para impressão. Entretanto, após sucessivos adiamentos nada foi produzido, disponibilizado ou informado pelo MEC e, tendo em vista a permanência dos graves problemas apresentados, constata-se que o estudo também não foi utilizado como referência para a elaboração das políticas públicas que se mostravam necessárias.

Possivelmente as mudanças no Programa Diversidade na Universidade e no próprio MEC contribuíram na descontinuidade das ações previstas. Alterações ocorreram no PDU com a vinda da missão do BID ao Brasil em 2004 para tratar, junto à coordenação do Programa e da Semtec, da avaliação das ações desenvolvidas até 2003 e das planejadas para 2004. A referida missão encontrou um quadro de baixa execução orçamentária, ações pouco estruturadas e dificuldades enfrentadas pelas organizações da sociedade civil responsáveis pelos cursos. Elas recebiam os repasses com atraso e tinham dificuldade em cumprir as exigências para prestação de contas.

Em relação às instituições indígenas, as dificuldades começavam por não conseguirem atender aos critérios previstos nos editais do Programa. As poucas experiências de cursos pré-vestibulares para indígenas que chegaram a se concretizar não alcançaram bons resultados e não houve continuidade. A coordenadora geral do PDU Eliane Cavalleiro avaliou que esses cursos²⁴² instituídos em 2003 “não tiveram muito sucesso, uma vez que

---

²⁴¹ Contrato 914 BRA1086 – Projeto de apoio ao Programa de Diversidade na Universidade. Sobre a pesquisa realizada pela autora na região do Alto Solimões consultar o capítulo anterior desta tese.

²⁴² Além do apoio aos cursos de formação de professores já em andamento promovidos pelo ISA e ANAI, foram concedidos recursos, especificamente para curso pré-vestibular, ao Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (Ideti), à Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), e ao Centro Universitário da Grande

dos 250 alunos inscritos apenas 24 haviam passado no vestibular. Destes, 16 receberão um apoio de U\$500 mensais para custear as despesas com o ensino superior”. (Lima; Barroso Hoffmann, 2007, p.61)

Outra demanda apresentada à missão do BID foi a da necessidade de agir sobre o grande gargalo da educação escolar indígena que era (e continua sendo) o ensino médio. A falta de professores e escolas indígenas para atender os jovens desse nível de ensino nas aldeias forçava-os a seguirem para as escolas da cidade, inadequada para suas necessidades e onde sofriam forte preconceito. Tal situação, somada às dificuldades financeiras para se manterem longe de casa, contribuía para tornar bastante restrito o acesso ao ensino superior para os indígenas.

Foi no contexto da missão do BID que ocorreu também a reestruturação do MEC e a já citada criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) para a qual foi transferido o PDU. Almeida (2008, p.79-80) aponta que tanto para Rita Sório, especialista setorial do BID responsável pelo PDU, como para Eliane Cavalleiro coordenadora daquele programa, sem o aporte de R\$ 27 milhões do Diversidade na Universidade provavelmente a Secad não teria sido criada.

Conforme Almeida (2008), a partir dessa mudança no MEC/Secad os gestores da unidade executora do Programa estabeleceram informalmente a repartição dos recursos destinando 70% para o Programa Diversidade na Universidade, e 30% para a nova Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) que substituíra a antiga Coordenação Geral de Apoio a Educação Indígena (CGAEI). Essa porcentagem passou a compor os recursos destinados ao atendimento das demandas específicas do movimento dos povos indígenas por uma educação diferenciada. Como se nota, os povos indígenas continuavam a ocupar no MEC um lugar político e financeiro de mínima relevância, apenas mais um entre os muitos que partilhavam a diversidade – ou adversidades.

Havia um receio, bastante consistente entre as organizações indígenas quanto ao tratamento coletivo das “diversidades” que, ignorando suas diferentes trajetórias e projetos,

---

Dourados (Unigran), também no MS, atendendo principalmente indígenas residentes nas áreas urbanas ou em suas proximidades.

associava as demandas dos índios por uma educação específica, às necessidades de maiores e melhores oportunidades educacionais para inclusão social dos negros, mulheres, prisioneiros e homossexuais. Aos povos indígenas o discurso da inclusão, integração e diluição na sociedade era algo velho e rejeitado porque não contemplava sua cultura, organização social e projetos de vida próprios. Os indigenistas questionavam que era preciso levar [...] “em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas”. (Lima; Barroso Hoffmann, 2007, p.13)

Conforme Almeida (2008) em entrevista realizada com Maria Elisa Ladeira, Coordenadora Geral do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a visão da Secad é atender individualmente aos “diversos”, aqueles que fogem a um possível padrão e precisam de apoio para ser incluídos com equidade junto aos demais estudantes, ou seja, chegar ao padrão. Segundo Ladeira, o que os povos indígenas querem e têm por direito constitucional é manterem-se enquanto tais, com suas diferenças e especificidades.

Para atender as diferenças e especificidades de cada povo, construídas a partir de diversas histórias de contato, variadas situações lingüísticas e realidades territoriais complexas, as escolas, os cursos de formação e também a escolarização em nível superior precisa e deve ser diferenciada. Defendendo a necessidade de superar as orientações homogeneizantes, Cunha (2007) propunha que as políticas públicas atendessem dois tipos de demandas: as dos cursos de licenciaturas para formação de professores para as escolas indígenas, e os cursos específicos para áreas prioritárias como: saúde, gestão territorial e valorização cultural, entre outros.

Atender a diversidade era também considerar as diferentes condições em que os estudantes ingressavam no ensino superior, a dificuldade no uso da língua portuguesa, a necessidade de apoio pedagógico, e até psicológico segundo alguns especialistas, assim como condições práticas de moradia, transporte, alimentação e suporte em saúde. Significava ainda lembrar que as universidades, como instituições tradicionalmente elitistas, não estavam preparadas para receber esses alunos, havendo necessidade de ações junto aos docentes e estudantes indígenas e não-indígenas no enfrentamento das atitudes de discriminação, preconceito e desqualificação dos conhecimentos indígenas. Uma das

críticas aos programas de cotas e cursos pré-vestibulares também dizia respeito à submissão ou colonização da cultura indígena do estudante que neles ingressavam.

O desapontamento do movimento indígena com o governo Lula no que se referia ao atendimento de suas demandas e expectativas, e a pluralidade de visões relativas ao tema do ensino superior, entre elas, as do MEC, da Funai, das universidades e das organizações indígenas, foram expressas no seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”²⁴³, realizado em Brasília, em 2004. Nesse encontro reforçou-se a crítica ao conceito de “diversidade” que vigorava na Secad reunindo povos indígenas, negros urbanos, quilombolas, assentados, assim como à idéia de “inclusão” dos estudantes indígenas nas universidades, pleiteando-se a “construção de uma outra universidade”.

Apesar dessas manifestações contrárias, Lima e Barroso Hoffmann (2007, p.15) consideram que houve maior sensibilidade para as questões da educação escolar indígena com a entrada de Tarso Genro no MEC e de Nelson Maculan na Sesu. Na ocasião foi contratada uma consultora que apresentou um programa de ações, a ser desenvolvido pela Sesu, para a educação superior de indígenas, em especial, para a formação de professores. Entre os programas propostos constavam: diagnóstico e mapeamento dos cursos e estudantes indígenas universitários; provimento de docentes para o exercício da docência e pesquisa no campo da educação superior indígena; tutoria e apoio logístico aos acadêmicos indígenas; apoio à elaboração, produção e ao acesso a material didático; acompanhamento e avaliação dos cursos e do desempenho dos acadêmicos. Principalmente, a consultora defendia a criação de um “Programa para a construção de uma política de educação superior, no âmbito da reforma universitária, para a criação de diretrizes curriculares e para formação, titulação e certificação de professores”. (Lima; Barroso Hoffmann, 2007, p.86)

Na época a Sesu ainda investiu seus esforços no sentido do MEC e Secad desenharem a um Prouni específico. Esse programa, tal como estava estruturado não atendia aos indígenas porque eles não conseguiam manterem-se nas cidades, além das faculdades lhes destinarem apenas as vagas rejeitadas pelos demais estudantes. A quase totalidade das proposições da

---

²⁴³ O Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil foi realizado em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, com recursos do Fundo de Inclusão Social, doados pela Noruega e geridos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e da Pathways to Higher Education Initiative da Fundação Ford, como atividade do projeto Trilhas de Conhecimentos – o ensino superior de indígenas no Brasil.

consultora Renata Bondim não foi encaminhada, ao mesmo tempo em que a participação da Sesi em relação ao ensino superior dos povos indígenas reduziu-se de mínima a nula²⁴⁴.

Nesse contexto, as críticas dos indígenas de que eles não eram devidamente contemplados pelos recursos do Programa Diversidade na Universidade, a necessidade de contemplar o atendimento ao ensino médio e a formação de professores para a educação básica nas escolas indígenas, além das avaliações negativas dos cursinhos pré-vestibulares e do Prouni, fortaleceram o esboço do programa de formação de professores no nível superior já apresentado por Bondim. Finalmente, em 2005, o Programa Diversidade na Universidade, gerido pela Secad, passou a investir na formação de professores indígenas por meio dos Projetos Inovadores de Cursos de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas (PIC LIPI). Com recursos orçamentários do PDU e da Sesi foi então lançado o primeiro edital (Edital nº 05, de 29/06/2005) do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Em sua primeira versão o programa permitiu a transferência de R\$ 500.000,00 para cada uma das quatro universidades que tiveram seus projetos aprovados em 2005: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Pode-se avaliar o conflito gerado pelo formato do Programa Diversidade na Universidade - todo ele calcado nas orientações dos organismos de financiamento internacionais - e as necessidades dos cursos de formação de professores, destacando-se que esse primeiro edital do Prolind previa recursos apenas para duas etapas da Licenciatura Intercultural²⁴⁵. Conforme previsto nos PICs, os cursos rápidos e pontuais recebiam verbas através de convênios com a instituição que ministrava o curso e esta, sendo bem avaliada, poderia entrar com novo pedido de verba para seu projeto quando houvesse um novo edital. Essa lógica foi estendida para os quatro primeiros projetos contemplados pelo Prolind e com

---

²⁴⁴ Renata Bondim deixou a Sesi quando da substituição de Ricardo Henriques por André Lázaro na Secad. Posteriormente até mesmo o emblema e a apresentação do Prolind, foram retirados da página da Sesi, no site do Mec, embora este seja um programa de promoção do ensino superior.

²⁴⁵ De modo geral, os cursos de licenciatura para professores indígenas mantêm duas etapas presenciais anuais e outras de atividades desenvolvidas nas aldeias, ao longo de 5 anos. As etapas presenciais ocorrem, em geral, no período das férias escolares.

enorme surpresa descobriu-se, logo na primeira etapa do curso, que só haveria repasse para duas etapas, ao fim das quais, o projeto de licenciatura deveria se candidatar novamente para disputar com outros projetos de outros povos indígenas. A reação imediata do conjunto de alunos e docentes dos cursos atendidos pelo Prolind fez a CGEEI retirar tal afirmação de seu discurso, porém a descontinuidade no financiamento deixou todos os envolvidos temerosos quanto à manutenção dos cursos.

O descompasso entre os cursos em andamento e o modelo dos projetos financiados pelo BID por meio do Programa Diversidade na Universidade também foram expostos durante a Oficina de Intercâmbio Licenciaturas Interculturais Indígenas Sistematizando Experiências, realizada em Brasília em maio de 2007²⁴⁶. O Programa previa uma avaliação dos cursos de licenciatura intercultural que, se fossem consideradas “experiências exitosas”, serviriam de parâmetros para a construção de políticas públicas para a formação superior de professores indígenas no Brasil. Com esse objetivo foram contratadas duas avaliadoras que realizaram 12 oficinas nos referidos cursos com o objetivo de reunir, sistematizar e apresentar os produtos naquela Oficina, com a publicação dos resultados.

Houve contestação por parte dos representantes indígenas e das universidades em relação aos resultados da sistematização em si. As avaliações, realizadas num momento em que os cursos ainda estavam nas etapas iniciais, foram duramente criticadas como superficiais e sem capacidade de subsidiar políticas públicas conforme proposto. Embora tenha sido apresentado um encaminhamento para revisão dos relatórios pelas universidades e assessoras, estes nunca foram retomados e nem publicados, assim como tantos outros documentos formulados no âmbito do MEC.

Por outro lado, a ausência da Sesi durante a Oficina sinalizava que a parceria Sesi – Secad propalada pelo MEC ainda não havia saído do campo das intenções, e como tal se manteria nos anos seguintes. As questões levantadas pelos representantes indígenas e universidades encaminhadas por carta ao ministro da educação²⁴⁷, aos secretários e a Funai, apontavam

---

²⁴⁶ Para esse encontro foram convidados representantes dos quatro primeiros projetos aprovados (UFRR, Unemat, UEA-OGPTB, UFMG), e ainda gestores do MEC, Secad, Sesi, Inep, Capes, CNPq, Funai, BID, Unesco, lideranças indígenas e da CNEEL, de universidades que ainda iam implantar seus projetos (USP, UFT/UFT, UFGD) e do Comitê Técnico de Seleção e Avaliação do Prolind, sob a coordenação de duas consultoras contratadas pelo MEC (Memória da reunião, acervo pessoal).

²⁴⁷ Carta a Fernando Haddad, Ricardo Henriques e Márcio Meira datada de 08/05/2007.

mais uma vez, para a necessidade urgente de serem definidas políticas de longo prazo e orçamento específico para o ensino superior. A interrupção do aporte de recursos do PDU pelo encerramento do termo de cooperação BID/MEC em 2006 evidenciava que um programa temporário como o Prolind, era incompatível com as demandas de escolarização dos povos indígenas. Decorria desse fato a paralisação das ações e o não lançamento do novo edital²⁴⁸.

O Secretário da Secad defendia que a partir de então, as universidades deveriam assumir os cursos para indígenas e incorporá-los aos seus orçamentos. Entretanto a Sesi se omitia em criar mecanismos que ampliassem os recursos das universidades que possuíam cursos de formação para professores indígenas, como também, em pressionar as que não abriam espaços para esses, e outros cursos, aos indígenas.

Às observações dos coordenadores dos cursos de que as demandas das licenciaturas indígenas não encontravam espaço dentro da universidade, o então dirigente da Secad Ricardo Henriques contrapunha que as licenciaturas indígenas tinham que se institucionalizar travando uma disputa política dentro das universidades, uma vez que o MEC não iria se responsabilizar pelo curso, o que seria uma “intervenção” nas IES. Afirmava ainda, que o MEC não iria tutelar as universidades, mas sim alavancar e aperfeiçoar processos e que dentro de 5 ou 6 anos não faria mais sentido colocar dinheiro no Prolind porque os cursos já deveriam estar no plano de custeio da instituição. Significativamente apenas o dinheiro do Prolind é o que a Secad tem a oferecer ainda em 2011 no atendimento específico ao ensino superior dos povos indígenas, segundo declaração do coordenador da CGEEI Gersem dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) durante a reunião da Sub-Comissão de Educação da CNPI em 30/03/2011.

Os representantes indígenas e indigenistas reiteravam também as demandas por: uma política de formação de professores no nível superior em interação com a de nível médio (magistério); maior flexibilidade no sistema de bolsas disponibilizadas pelas entidades de fomento a pesquisa de modo a atender os alunos indígenas; acesso a restaurantes e alojamentos universitários. Defendiam ainda a realização de concursos públicos

---

²⁴⁸ A partir de 2007 o Prolind passou a ser financiado pelo FNDE/Secad, sendo o FNDE o órgão responsável pelas operações de descentralização de recursos e celebração dos convênios. Foram lançados mais dois editais - nº 3, de 24/06/2008 e nº 8, de 27/04/2009.

específicos, capacitação de pessoal, adequação curricular e produção de material didático específico, entre outros pontos. Para tanto consideravam necessária a participação da Sesu, da CNEEI e do representante indígena no CNE nos encaminhamentos junto ao MEC.

A reação por parte dos representantes indígenas e das universidades devia-se, ainda, ao fato desse debate já ter sido realizado durante o Seminário Nacional de Avaliação do Projeto de Formação de Professores em Cursos de Licenciatura Indígena, em novembro de 2006 em Brasília. Na ocasião havia sido entregue um documento a Ricardo Henriques, então secretário da Secad, elaborado pelos representantes da CNEEI, das universidades e das organizações indígenas, com orientações claras sobre as necessidades dos cursos de Licenciatura Intercultural. Defendiam a necessidade de orientar o CNE na elaboração das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas Interculturais²⁴⁹, além de gerar documentos que servissem ao incremento e aprimoramento das políticas públicas de educação superior para os povos indígenas. A repetição de eventos como os apontados, onde as cobranças da educação escolar indígena eram reafirmadas junto ao MEC/Secad, mas sempre postergadas por esse Ministério, gerou como medida de protesto a retirada da CNEEI da plenária no seminário da Secad de 2006. O enorme desgaste e descrédito nas relações entre povos indígenas, os representantes da CNEEI e do MEC só começou a se reverter parcialmente, com a nova CNEEI reempossada em dezembro de 2010.

Cabe salientar ainda que o objetivo geral do Prolind previsto no primeiro edital tratava da “formação superior indígena”, ou seja, comportava a “implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Licenciaturas específicas e demais Cursos de Graduação” (Edital Nº 05, de 29/06/2005). Porém, os poucos recursos disponibilizados pela Secad que restringiu o acesso das IES ao Prolind aliado às dificuldades para conseguir que a formação dos professores não fosse interrompida, talvez explique a não cobrança, pelas organizações indígenas, de que os recursos do Prolind também fossem utilizados para manter os estudantes dos cursos regulares nas universidades, como previsto originalmente.

---

²⁴⁹ Somente no final de 2010 foram retomadas as articulações para as discussões sobre as Diretrizes da Educação Escolar Indígena (básica e superior), ainda que de forma aligeirada e, quanto a alguns tópicos, pouco representativa das diversas experiências regionais e do acúmulo de estudos existentes.

O outro objetivo do Edital Nº 5 era favorecer a aproximação dos docentes das universidades da “vivência nas comunidades indígenas” e, ainda, “Promover a participação em processos de capacitação tanto de organizações, lideranças indígenas e de indígenas portadores de notório saber reconhecidos pelas comunidades [...]”. Esses objetivos não foram desenvolvidos, nem renovados. Nos editais seguintes os três eixos passaram a ser: apoio a preparação de projetos, a cursos que se iniciavam, e às licenciaturas interculturais que estavam em andamento.

O Relatório de Gestão do MEC/PDE²⁵⁰ relativo ao período 2003-2010 aponta que desde a criação do Prolind foram oferecidas as seguintes quantidades de vagas: “420 em 2005, 452 em 2006, 150 em 2007, 414 em 2008 e 985 em 2009”. Indica ainda que foram formados 186 alunos em 2005, 39 em 2008 e 90 em 2009, havendo “1.564 professores indígenas em formação nas 23 Licenciaturas Interculturais criadas em 20 IES”, mas não cita as falhas do Programa, especialmente a demora do FNDE em repassar os recursos às instituições prejudicando a realização das etapas e o cumprimento dos compromissos firmados.

5.2.2. Projetos, Programas, Conferências, mas nenhuma política para o ensino superior indígena

Para transformar as licenciaturas interculturais em cursos regulares algumas universidades federais utilizaram os recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni) instituído por meio do Decreto 6.096, de 24/05/2007²⁵¹. Não sendo um Programa específico, as demandas indígenas concorrem com as dos diversos segmentos, departamentos e grupos de pressão internos às IES na busca de recursos para ampliação de vagas, edificações e concursos para docentes especializados. Na avaliação de André Lázaro (2007)²⁵², apesar da sinalização para as universidades federais no sentido de reconhecerem a necessidade de uma política que considerasse as peculiaridades de cada região do país e as legítimas demandas indígenas, as respostas das instituições “no gozo de sua autonomia” haviam ficado aquém do esperado. Lamentava também que não houvesse sido aprovada no Congresso uma lei de cotas para as

---

²⁵⁰ Disponível em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/programa_153.php> acessado em 14/03/2011.

²⁵¹ O Reuni é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que constitui o componente educacional do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) criado na gestão do presidente Lula.

²⁵² Entrevista com André Lázaro. Trilhas de Conhecimentos. Acessado em 14/04/2011. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_andre_lazaro.htm>

universidades federais que permitiria a definição de vagas específicas para os indígenas.

Diante da fragilidade que a Secad foi demonstrando ao longo dos anos em convencer o próprio MEC, a Capes, as universidades e os legisladores, sobre a necessidade de políticas e recursos específicos para a educação escolar indígena em todos os níveis, é que o movimento indígena ainda mantém a forte defesa do Prolind. Mesmo considerando as muitas limitações desse programa, a Licenciatura Intercultural foi e tem sido mantida dentro do MEC/Secad por meio da incansável defesa promovida pelos indígenas e professores universitários comprometidos com a educação escolar indígena. Em diversas ocasiões o fim do Prolind foi anunciado pelos gestores daqueles órgãos e proposta sua substituição por programas de bolsas. Porém, os recursos necessários aos cursos de formação de professores indígenas incluem alimentação, hospedagem e transporte durante as etapas presenciais, o acompanhamento escolar, a produção de material específico, custos que não se resolvem simplesmente com a concessão de bolsas aos estudantes, porque são de caráter coletivo.

Isso sem considerar que em cursos como o de formação de professores indígenas do Alto Solimões, desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), de nada valeria uma bolsa para hospedagem ou alimentação. Isso porque as aulas acontecem no Centro de Formação de Professores Ticunas *Torii Nguapatai*, na aldeia Filadélfia onde, evidentemente não existem restaurantes nem hotéis.

Avalio que a concessão de bolsas se apresenta aos gestores da Secad e da CGEEI como a “solução dos problemas” porque retira deles a responsabilidade pela condução de um atendimento que exige muitas especificidades, para as quais os órgãos e instituições não têm construído a abertura e flexibilidade administrativa e pedagógica necessárias, e nem assegurado o corpo técnico suficiente e preparado. Uma vez dada a bolsa, o governo se desincumbe dos compromissos para com o estudante indígena²⁵³ e em relação ao curso que ele frequenta.

---

²⁵³ A situação de estudantes do ensino superior que, pela falta de estrutura para seu acolhimento pela IES, acabam tendo que alugar moradias temporárias nas cidades durante as etapas dos cursos e preparar refeições nos intervalos das aulas, criando muitas dificuldades para a dedicação aos estudos, revela também a inadequação da concessão de bolsas como meio privilegiado de resolver o problema da permanência.

Essa proposta foi levantada em 2007 quando o financiamento do Prolind transferiu-se do BID para o FNDE/MEC e André Lázaro assumiu o lugar de Ricardo Henrique na Secad. Este sinalizava a intenção de que o Prolind viesse a se constituir num programa de apoio à docência, específico para a população indígena, que permitiria o pagamento de bolsas para tutores, orientadores e para os próprios indígenas.”²⁵⁴ Em entrevista concedida a pesquisadores do Projeto Trilhas de Conhecimentos, o Secretário anunciava como seria o próximo edital do Prolind:

O edital assumirá o compromisso de manutenção dos cursos ao longo dos quatro anos, de tal maneira que nenhuma universidade sofra descontinuidades de financiamento. Creio que o melhor formato virá a ser um Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID (sic) Indígena. Isso dará maior institucionalidade para o programa, e eu creio inclusive que um PIBID Indígena será mais atrativo do que o modelo que hoje temos. Nós não queremos acabar com o PROLIND sob hipótese alguma, muito pelo contrário, queremos é lhe dar melhor institucionalidade. Se hoje se tem o PROLIND, e teremos também um programa de iniciação à docência chamado PIBID Indígena, assim teremos uma base legal para o pagamento de bolsas. (Lázaro, 2007)²⁵⁵

Um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) orientado para os povos indígenas somente se concretizou, e com muitas limitações como será visto adiante, em 2010. Nesse período outros projetos foram apresentados por André Lázaro como “a solução” para o atendimento às demandas de acesso e permanência no ensino superior pelos povos indígenas. Por exemplo, o Secretário previa para 2009 a criação do Conexões de Saberes²⁵⁶ Indígena que incluiria estudantes das outras áreas além da licenciatura. Como tantas outras promessas, essa também não foi concretizada e os alunos indígenas dos cursos superiores regulares continuam a recorrer ao apoio financeiro da Funai, por não haver ainda no Ministério da Educação nem mesmo um projeto precário, à semelhança do Prolind, que permita a sua manutenção fora das aldeias.

---

²⁵⁴ Idem.

²⁵⁵ Idem.

²⁵⁶ O Programa Conexões de Saberes existe desde 2004 e oferece apoio financeiro e metodológico a jovens universitários de origem popular para a construção de conhecimentos científicos e intervenção em seus territórios de origem. O programa propõe a possibilidade da avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares. Acessado em 10/04/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=715>.

No campo dos programas genéricos que também podem atender os estudantes indígenas insere-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)²⁵⁷ lançado pelo MEC no final de 2008. Tem por objetivo apoiar a permanência e combater a evasão de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Os critérios para seleção de estudantes é da instituição, podendo privilegiar os povos indígenas ou apenas incluí-los nos processos seletivos.

Todo esse conjunto de indefinições expressa a dificuldade do Estado brasileiro e suas instituições em, de fato, incorporar as demandas por escolarização dos povos indígenas. Explica também, porque o movimento indígena há tanto tempo pleiteia a criação de um sistema próprio²⁵⁸, que possa suprir competentemente suas necessidades.

A criação desse sistema foi uma das decisões votadas na plenária final da 1ª. Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizada pelo MEC em parceria com a Funai, em novembro de 2009 e que reuniu 804 participantes, sendo 604 delegados de 210 povos indígenas. Fruto de anos de cobrança do movimento indígena, e, em especial da CONEEI, essa conferência culminou um processo que se desencadeou ao longo de 2009 e incluiu reuniões nas escolas e aldeias, além de encontros regionais.

Um dos temas mais duramente criticados pelos indígenas foi a não aplicação das leis que garantem os direitos e a especificidade da educação escolar indígena. Depois de anos tantos anos de vigência da LDB/96 e da Resolução CNE/CEB Nº 03/99, a propalada responsabilidade dos estados pela execução da educação escolar indígena confirma-se como uma falácia, reforçando as propostas de criação de secretaria de educação indígena,

---

²⁵⁷ Os recursos do MEC/PNAES destinam-se a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

²⁵⁸ Sobre as relações entre sistema próprio e território indígena ver: BANIWA, Gersem. **Possibilidades para um sistema de ensino da educação escolar indígena**. s/d. As críticas ao sistema atual e estudo de novas perspectivas são tratadas por: ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Uma análise acerca das propostas alternativas ao atual modelo de inserção das escolas indígenas na organização do ensino brasileiro**. Quinto documento técnico, Termo de Referência do Projeto 914 BRA 1119, do CNE, em parceria com a Unesco, Olinda, 2007. Sobre as bases legais para a criação de um sub-sistema de educação escolar indígena consultar: Cury, Carlos Roberto Jamil. **Para um novo marco legal da Educação Escolar Indígena**. Belo Horizonte: 2008, manuscrito. Sobre a inexistência de um sistema nacional de educação consultar: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, Federativo, Democrático e Efetivo**. Texto elaborado para o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em março de 2009, disponível em: www.mec.gov.br/cne; SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**. Caxambu, 2008. SAVIANI, Demerval. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. 2010; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação**. (subsídio para a CONAE) 2010.

de subsistema próprio, e mesmo, a federalização da educação escolar indígena, dotada de um fundo específico de financiamento.

Os delegados indígenas pleitearam ainda que fossem criados grupos de estudo para elaborar as diretrizes para todos os níveis da EEI, uma vez que o RCNEI apresenta orientações curriculares apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Propunham, mais uma vez, que o MEC e as agências financiadoras, criassem com urgência uma política para o acesso e permanência dos estudantes do ensino superior em cursos regulares e de licenciatura. O documento final da CONEEI defende ainda concursos e censo específicos, melhores condições para o exercício do controle social, a garantia de vaga nos Conselhos Estaduais e Nacional²⁵⁹ de Educação, e reafirma a eterna demanda por construção de escolas e o reconhecimento, pelos sistemas de ensino, das escolas indígenas como categoria dotada de normas e ordenamento jurídico próprios.

A crítica mais contundente feita pelos delegados presentes à CONEEI dirigiu-se contra a ineficácia do regime de colaboração entre os entes federados, a declarada má-vontade política dos gestores dos estados e municípios na operacionalização do que prevê a lei como direito dos índios e obrigação do Estado. Cansados das tantas reuniões, congressos, pactuações levadas a efeito durante a última década, sem que de fato os graves problemas da educação escolar indígena tivessem o encaminhamento adequado, o movimento indígena exigia que o MEC fizesse mais do que aconselhar, orientar, sugerir e estimular os gestores municipais e estaduais. Apesar dessa pressão, os dirigentes daquele Ministério alegavam não poder cobrar ou exigir porque isso significaria ferir a autonomia dos entes federados.

Entretanto, os governos estaduais já não podiam mais recorrer ao argumento de que não tinham recursos para as ações de EEI por força de seu elevado custo. Além da destinação de valores diferenciados do Fundeb e da merenda escolar para os alunos indígenas, havia os recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Conforme declaração de André Lázaro (2007)²⁶⁰, a partir de 2007 “nós induzimos os estados e municípios a produzirem Planos de

---

²⁵⁹ Oficialmente os assentos atualmente ocupados pela representante indígena Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara) e do movimento negro Nilma Lino Gomes pertencem ao MEC que faz uma lista tríplice após consulta às organizações de base dos índios e negros. O conselheiro tem que necessariamente possuir grau de doutor.

²⁶⁰ Entrevista com André Lázaro. Trilhas de Conhecimentos. Acessado em 14/04/2011. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_andre_lazaro.htm>

Ação Articulados (PAR)”, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No caso específico da educação escolar indígena 24 Seducs passaram a contar com R\$ 116 milhões do PAR Indígena, no período de 2008 a 2011, para a formação inicial e continuada de professores, a produção de material didático, a construção de escolas e o ensino médio integrado indígena.

Formulado por setores técnicos responsáveis pela educação escolar indígena nos Estados, sem participação dos indígenas e sem diagnóstico prévio, o PAR Indígena demonstrou baixa execução orçamentária. Uma parcela considerável dos recursos disponibilizados pelo MEC não foram executados pelos Estados, não chegando sequer a ser empenhado, atestando a incapacidade gerencial e administrativa dos setores técnicos e financeiros das secretarias de educação. (Grupioni, 2011, p. 3)

Ainda em 2010, na tentativa de que parte dos recursos do PAR fosse utilizada antes do final do mandato de Lula, a Secad/CGEEI abriu para as prefeituras a possibilidade de encaminhamento de pedidos de construção de escolas a partir dos projetos padrões do FNDE. Conforme consta da Ata da 12ª. Reunião Ordinária da Subcomissão de Educação Escolar Indígena de 03/03/2010, o Coordenador da CGEEI afirmava que “Assumiram o compromisso de construir 100 escolas indígenas em 2010, conveniando diretamente com os municípios”. Porém a resposta também foi muito aquém do esperado e da necessidade apresentada pelos indígenas.

Durante a CONEEI, outro ponto que provocou intensas discussões foi a implantação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)²⁶¹. Apresentado pela CGEEI como a solução para a paralisia dos estados no encaminhamento das ações do PAR, os TEEs prevêm a gestão compartilhada da educação escolar indígena envolvendo as organizações indígenas e indigenistas, universidades, Seducs e Semeds, a Funai, sob a coordenação de um gestor contratado pelo MEC.

Inicialmente o conceito de TEE estava associado ao de áreas etnográficas e ao modelo dos Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena (DSEI), nesse sentido, considerava-se que a separação dos povos indígenas levadas a efeito pelos estados e municípios não correspondiam às formas de organização social que lhes eram próprias e, ainda, que um mesmo povo recebia atendimento desigual das diversas instâncias públicas. Em síntese, as divisões político-administrativas não respeitavam a distribuição histórica dos povos

---

²⁶¹ Decreto Presidencial No. 6.861 de 27/05/2009.

indígenas no território nacional e para além dele. O parágrafo único do Artigo 6º do decreto Nº 6.861 define que:

Cada território etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

As reações contra os TEEs se desencadearam inicialmente pelo fato de ter sido instituído por decreto e antes das Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena (COREIs) onde o tema deveria ter sido previamente discutido. A reação a esse processo já havia motivado debates acalorados nas reuniões da CNPI e, durante a CONEEI, foi um dos pontos que levou à exigência por parte de delegações indígenas que os TEEs somente fossem implantados a partir de uma ampla consulta e com a anuência dos povos indígenas.

A partir de dezembro de 2009 foram sendo realizadas as reuniões de pactuação dos TEEs, sendo a primeira delas no Alto Rio Negro. A implantação dos TEEs prosseguiu durante todo ano de 2010 como a principal ação da CGEEI no encaminhamento das demandas de educação escolar indígena. Como rotina é realizada uma reunião de esclarecimento sobre as características e alcance dos Territórios, seguida de outras duas para apresentação dos diagnósticos, pactuação de um Plano de Trabalho e criação de uma Comissão Gestora. Esta reúne: representantes de cada povo indígena e de suas organizações na área abrangida pelo TEE, universidades presentes na região, secretarias estaduais e municipais de educação, técnicos da Funai, organizações indigenistas com notória atuação na educação daqueles povos indígenas e o MEC.

Conforme declarações do próprio Coordenador da CGEEI colhidas ao longo de diversas apresentações dos TEEs, entre elas, Salvador/BA, Vale do Javari/AM, Alto Solimões/AM e Manaus/AM, os TEEs representam um derradeiro esforço do MEC para com os sistemas de ensino, no sentido que criar mecanismos que favoreçam a ação conjunta e a responsabilização dos estados e municípios na oferta da EEI.

Entretanto, ou por isso mesmo, os Territórios mantêm intacto o regime de colaboração, não provoca alterações na LDB, não cria nenhuma unidade executora autônoma com recursos específicos, ou um órgão administrativo próprio. Não rompe com a lógica do regime de

colaboração, do modelo ineficaz de repasse do governo federal ao estadual e municipal tal como vigora no PAR Indígena. Em última instância, se um prefeito ou secretário de educação não quiser realizar as propostas aprovadas no Plano de Ação, ainda que tenha assinado tal termo de pactuação, o MEC nada pode fazer para obrigá-lo. Quando muito pode propor que outra instituição participante da Comissão Gestora assuma o referido compromisso.

Outra limitação do TEE tal como proposto, refere-se ao fato do representante do MEC junto a Comissão gestora dos TEEs não fazer parte da equipe técnica do MEC/Secad/CGEEI. Tanto essa Secretaria como sua Coordenação possuem um reduzido quadro de funcionários, quase sempre administrativos, contando para seu funcionamento com consultores contratados através de editais de organismos internacionais. Esse mesmo modelo foi levado para o TEE, de modo que os representantes do MEC para os Territórios já pactuados foram selecionados por editais com o compromisso de entrega de produtos no prazo de um ano. A fragilidade desse vínculo e o pouco tempo previsto não favorecem a ação desses consultores nos embates com os políticos locais, nem na apropriação das peculiaridades dos povos e suas realidades, para o efetivo encaminhamento das demandas em cada território.

Sem querer entrar no espinhoso debate sobre área e povos abrangidos nos TEEs, outro dado preocupante é a extensão de alguns deles, envolvendo municípios e povos bastante dispersos o que leva a pensar sobre as possibilidades reais em comporem uma unidade administrável. Alguns dos mapas apresentados pelo MEC/CGEEI no Seminário Etnoeducacional do Estado do Amazonas, realizado em Manaus em dezembro de 2010, exemplificam essa situação:

Figura 57 - Territórios Etnoeducacionais do Amazonas
Fonte: MEC/Secad/CGEEI, 2010

Durante a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Alto Solimões realizada em maio de 2009 na cidade de Tabatinga/AM, os representantes dos povos indígenas do Javari posicionaram-se contra os TEE pleiteando a federalização da educação escolar indígena como única possibilidade de vencer as resistências dos gestores anti-indígenas da região. O posicionamento contrário aos TEEs também foi defendido por outros povos, especialmente os do Nordeste. Entretanto, as reuniões de apresentação dos TEEs tanto em Salvador/BA como no Vale do Javari/AM culminaram com a aceitação e posterior pactuação dos Territórios, estimulando a reflexão sobre as razões de tais mudanças.

Parte delas pode ser encontrada nas diversas declarações de Gersem Baniwa da CGEEI, como por exemplo, durante o Seminário Etnoeducacional do Estado do Amazonas (2010) e na 16ª. Reunião da Sub-Comissão de Educação da CNPI em março de 2011. Nesta o Coordenador da CGEEI explicita que o “MEC vai materializar as ações a partir dos TEEs, os povos que não estão organizados sob essa forma serão atendidos, mas deverão contar

com a própria mobilização indígena para pressionarem as secretarias”²⁶². Gersem afirmou ainda que as ações previstas nos Planos de Ação dos TEEs foram assinadas pelo conjunto dos representantes de cada Comissão Gestora e, portanto, tem legitimidade; para ele o mesmo não se pode dizer das apresentadas por povos que não fizeram tais pactuações, pois podem representar interesses pontuais e não têm a mesma força.

Em relação às propostas de construção de escolas contidas nesses Planos de Ação Gersem confirmou que, dos projetos de construção de escolas encaminhados através dos TEEs, terão prioridade no atendimento aqueles que seguirem o padrão daquele órgão, ficando aberta a possibilidade de criação de projetos específicos que, entretanto, exigiriam mais tempo para sua aprovação no FNDE.

Diante de tal enquadramento das demandas dos povos indígenas não surpreende que a agenda para consulta, diagnóstico, pactuação e reuniões iniciais das Comissões Gestoras dos Territórios Etnoeducacionais esteja sobrecarregada, com 79 reuniões²⁶³ previstas para 2011. Existem 14 territórios já pactuados, destes aproximadamente a metade conta com Coordenador contratado pelo MEC, porém as reuniões das Comissões Gestoras que devem dar andamento às ações não foram ainda realizadas. Outros 10 TEEs já definiram sua área de abrangência, elaboraram diagnósticos mas não assinaram os termos de pactuação, havendo mais 11 em processo inicial de discussão.

Para o Coordenador da CGEEI os territórios reúnem os atores diretamente envolvidos nas questões e ações relativas à educação escolar indígena favorecendo a pressão e controle social, rompem com a estagnação presente em diversos sistemas de ensino no trato com os povos indígenas, podendo até ser um caminho para a construção do sistema próprio. Indica que para tanto, as Comissões Gestoras de cada território poderiam ter assento numa Comissão Gestora Nacional dos TEEs, e esta ser inserida na CNEEI. Com a expectativa de essa Comissão ser transformada em Conselho, já se teria a base de um órgão similar ao CNE, mas específico para a EEI.

---

²⁶² Anotações pessoais retiradas na versão oficial da ata da 16ª. reunião.

²⁶³ Com o Decreto Presidencial No. 7.446 de março de 2011 que limita o empenho de despesas com diárias, passagens e locomoção no exercício de 2011, avoluma-se a preocupação de que não se conseguirá cumprir a agenda de reuniões necessárias para o andamento dos TEEs.

A ideia de etnoterritório balizando políticas públicas voltadas aos povos indígenas é uma grande revolução histórica conceitual, na medida em que pode e deve mexer e mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dirigentes, gestores, e técnicos. Por isso mesmo seu alcance em termos de impactos e resultados é de médio e longo prazo, pois sabemos a morosidade com que pensamentos e culturas enraizadas mudam. (Luciano, 2010)²⁶⁴

Considerando as decisões e compromissos assumidos pelo MEC na CONEEI, a agenda do Ministério posterior a esse evento não se limitava à implantação dos Territórios Etnoeducacionais, mas demandava a elaboração das Diretrizes da EEI, e a criação no âmbito federal de: Secretaria, Conselho, Fundo e Sistema de Avaliação de EEI, ou o que vem sendo chamado Sistema Próprio de EEI. Entretanto na 12ª reunião da CNPI em março de 2010, o representante do MEC anunciava que diante da diminuta equipe da CGEEI, teriam de priorizar a implantação do TEE e aplicação dos recursos do PAR Indígena, ficando as discussões sobre o novo PNE, a elaboração das Diretrizes e a discussão sobre Sistema Próprio para serem tocados pela CNEEI, Funai e outros atores.

As expectativas dos povos indígenas no sentido do efetivo encaminhamento das proposições votadas e incluídas no Documento Final da CONEEI, ainda não publicado, reforçaram a motivação do pequeno grupo de representantes indígenas presentes à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em abril de 2010. Esse grupo empenhou-se arduamente para que as decisões tomadas pelo conjunto dos povos indígenas fossem incorporadas pela CONAE como suas legítimas demandas. Entretanto, o que lhes restou foi tão somente batalhar e colher as 400 assinaturas necessárias para incluir o Documento Final da CONEEI como uma moção de apoio aprovada no âmbito da CONAE.

Considerando a relevância das discussões sobre o PNE 2011-2020 e a necessidade de nele incluir as demandas indígenas, especialmente as aprovadas no âmbito da CONEEI, e ainda, o fato do MEC/CGEEI ter declarado que não tinha condições de cumprir essa agenda política, a Funai/CGE mobilizou representantes indígenas para os encontros regionais “Mais Dez - O Legislativo e a Sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação”. Os debates foram promovidos pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em parceria com o Conselho Nacional de Educação, Assembléias Legislativas e diversos segmentos da sociedade civil organizada. As proposições e

---

²⁶⁴ Seminário Etnoeducacional do Estado do Amazonas, realizado em Manaus em dezembro de 2010.

recomendações dos encontros regionais foram sistematizadas numa “Carta Indígena” incluída no documento final entregue ao CNE em dezembro de 2009. Significativamente porém, nem essas propostas, nem as aprovadas na CONEEI e ratificadas pela CONAE compõe o projeto do novo PNE apresentado pelo MEC.

Outra frente de ação foi a desencadeada pelos representantes das universidades presentes na CONEEI preocupados diante da indefinição quanto à continuidade do Prolind. Na ocasião, em reunião com o secretário André Lázaro, o grupo solicitou a criação de um Fórum das Licenciaturas que reunisse além da Secad a Andifes, Consed, Undime, Funai, Capes e Sesi e representantes indígenas. O objetivo era: mobilizar instrumentos disponíveis para a licenciatura indígena (Pibid, PET, Bolsas Capes), o reconhecimento dos cursos (mesmo em ausência de Diretrizes), financiamento que contemplasse as necessidades de veículos, equipamentos e construções, docentes permanentes e temporários, colaboradores específicos, monitoria/tutoria, transporte, entre outros itens não contemplados nos editais do Prolind.

O encontro no qual se debateria essas e outras questões propostas não se realizou, mas a pressão para discutir os rumos do ensino superior e a elaboração das Diretrizes das EEI para o ensino superior tomou força e maior nitidez com o Seminário de Políticas do Ensino Superior e Povos Indígenas, realizado em junho de 2010 em Brasília. Um aspecto significativo foi a “intensa preocupação ante a ausência de instâncias importantes da educação superior, como a Sesi, Andifes e FNDE no contexto deste Seminário”²⁶⁵. Retomavam-se as cobranças junto ao MEC/Sesi/Secad para a elaboração de políticas públicas com a criação de Fundo específico para fomentar as iniciativas de acesso e permanência dos indígenas nas universidades públicas, e também, a criação das diretrizes do ensino superior no âmbito do CNE, a partir da ampla participação de indígenas, universidades e representante indígena na Câmara de Ensino Superior.

Quanto ao Prolind, pleiteava-se que tivesse “seu status de Programa elevado à categoria de política de Estado, com dotação orçamentária regular e redefinição dos critérios de repasse de recursos.” (MEC, 2010, p. 3). As recomendações foram direcionadas para FNDE, Abruem, Andifes, Forgrad, Consed, Undime, Abralim, Inep, Capes, Secad, Sesi, Funai,

---

²⁶⁵ Seminário de políticas de ensino superior e povos indígenas: Propostas finais, Brasília, MEC, junho de 2010, p. 2.

CNPq, indicando-se a necessidade de políticas linguísticas, censo específico, capacitação dos quadros da administração pública federal, estadual e municipal em educação escolar indígena, entre outras orientações para as entidades envolvidas com o tema. Especialmente às agências financiadoras de pesquisas, solicitava-se a abertura de processo diferenciado para concessão de bolsas de mestrado e doutorado para indígenas, tendo por base o Pibid-Af, garantia de edital do Pibid, do PET e do ProDocência específico para indígenas, contemplando a presença de sábios indígenas e de profissionais indígenas, entre outras especificidades próprias às licenciaturas interculturais.

As restritas possibilidades de apoio ao ensino superior dos povos indígenas apresentadas pelas instituições de pesquisa e órgãos federais presentes ao Seminário de junho, reafirmaram para o grupo de coordenadores dos cursos de Licenciatura Intercultural a necessidade de construir uma sistematização das experiências em curso. O objetivo era o de subsidiar a elaboração das diretrizes que favorecesse inclusive a constituição de parâmetros para avaliação e reconhecimento das licenciaturas indígenas. Esse foi o foco do Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas realizado em Belo Horizonte, pelo MEC com forte apoio da UFMG, em outubro de 2010, contando com coordenadores e estudantes indígenas de mais de vinte instituições.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura foram previamente sistematizados levantando-se os pontos comuns que os caracterizam e sobre os quais se pretendia apresentar - não um padrão - mas o leque de possibilidades que cada realidade comportava. O relatório final “Subsídios para as Diretrizes sobre Formação de Professores Indígenas” apontou os seguintes aspectos relevantes a serem considerados quando da elaboração das Diretrizes:

As especificidades dos cursos de licenciatura intercultural indígena e dos diversos contextos de sua realização

- a relação do curso com o território
- as políticas linguísticas
- o perfil dos professores em formação

1. Possíveis desenhos curriculares

- as propostas curriculares existentes e seus desafios
- o princípio da interculturalidade; a relação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos; a presença de sábios, lideranças e docentes indígenas
- a pesquisa em suas variadas formas de inserção nos cursos
- a prática pedagógica contínua nas escolas indígenas como princípio formador

(estágio)

2. As atividades nas aldeias e a produção de material didático
  - as diferentes formas de realizar as atividades formadoras nas terras indígenas, suas dificuldades e desafios
  - a produção de material didático e sua relação com os componentes curriculares dos cursos
  - a relação do curso com as comunidades
  - necessidade de mecanismos de financiamento regulares e continuados
3. A gestão dos cursos e sua institucionalização
  - as diferentes formas de institucionalização dos cursos e suas implicações (Prolind, Reuni)
  - a relação do curso com a universidade
  - as políticas de ensino superior para povos indígenas e a licenciaturas interculturais: avanços recentes e desafios atuais

Um dos pontos reafirmados foi a necessidade dos cursos vincularem-se à defesa e sustentabilidade do território indígena, formando professores preparados para atender a demanda dos seus povos, criar e gerir projetos sociais das suas comunidades, reforçarem a cultura e identidade do seu grupo de pertencimento. Outro ponto relevante foram as sugestões de superação das limitações e redundância dos estágios convencionais. O professor indígena muitas vezes não tem onde estagiar, não pode abandonar sua turma, não tem um acompanhamento que de fato coloque em discussão a prática pedagógica observada, por isso, as propostas indicaram sua incorporação ao item pesquisa/tcc.

Embora os debates tenham reforçado a necessidade da criação de materiais didáticos, observo como ainda é predominante a idéia de que eles destinam-se basicamente à alfabetização ou séries iniciais. Os povos indígenas que possuem ensino médio e séries finais do ensino fundamental necessitam também produzir materiais didáticos, e esse é um desafio que precisa ser enfrentado a partir de muita discussão que forneçam perspectivas e orientações específicas para cada povo. Esse aspecto torna ainda mais complexa a preparação prévia dos docentes dos cursos e a criação de formas adequadas de seleção e contratação.

Um aspecto preocupante diz respeito às orientações relativas ao magistério. A proposta original do Grupo de Trabalho (GT) foi de criar diretrizes para a formação de professores como um todo, mas nenhuma referência específica sobre a formação em nível médio aparece no documento final do Seminário de Belo Horizonte. Possivelmente pelo fato das universidades não conduzirem cursos de magistério, houve menor familiaridade no

desenvolvimento de propostas. Esse assunto é altamente polêmico porque envolve uma posição da CGEEI favorável à continuidade da formação de nível médio executada pelas Seducs, apesar delas não serem instituições formadoras e não terem em seus quadros os docentes especializados. Nesse caso a Resolução CEB Nº 03/99 mostra-se contraditória porque em seus Artigos 6º e 7º afirma que a formação será específica e deverá ocorrer em instituições formadoras de professores; enquanto que no Artigo 9º que trata das competências dos Estados inclui nelas a de realizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

Atualmente as licenciaturas não dão conta da formação dos docentes para as séries iniciais, Educação Infantil ou EJA, embora essas especificidades pudessem se constituir em outra habilitação se o MEC e as universidades chegassem a um consenso sobre o tema. Outra demanda apresentada foi a dos professores indígenas já formados que pleiteiam criar seus próprios cursos de magistério, ou minimamente, construir propostas conjuntas com as Seducs.

Cabe refletir ainda que as primeiras turmas das licenciaturas interculturais foram formadas, basicamente, por professores com larga experiência em docência das séries iniciais que seguiram para outras séries e níveis. Muitos deles estudaram nos cursos promovidos por ONGs e outras entidades da sociedade civil e que se constituíram em referências para a criação das orientações, normas e resoluções da EEI. Os professores que entram agora no magistério são jovens e não participaram dos movimentos que geraram todas as mudanças pelas quais passou a educação escolar indígena. Os cursos de formação deveriam incluir tanto especialistas em cultura e língua de cada povo, como prover uma formação política que é fundamental para o exercício da docência nas aldeias. Isso as Seducs não querem nem sabem fazer e, pelo contrário, disponibilizam cursos padronizados aos diferentes povos indígenas que não tem outra opção senão aceitá-los. Esse também seria um espaço importante de atuação dos professores indígenas já formados.

As discussões relativas ao ensino superior para os povos indígenas tiveram continuidade no Seminário Nacional de Educação Superior Indígena e XV Seminário de Formação Superior Indígena de Roraima, em outubro do mesmo ano. Discutiu-se a necessidade de um encontro nacional onde se tematisse a questão da política lingüística para os povos indígenas, articulando-as com as práticas desenvolvidas nas licenciaturas. Porém, o

enfoque prioritário foram as questões do financiamento. Mais uma vez foi questionada a incapacidade das agências financiadoras criarem uma linha específica que atendesse as características e necessidades dos cursos e dos estudantes indígenas. Mais uma vez também, o que se conseguiu minimamente assegurar junto ao secretário André Lázaro foi a continuidade do Prolind e alterações no edital do Pibid então recém lançado.

No Seminário, o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração dos subsídios das diretrizes para formação de professores definiu que os documentos que serviriam de base seriam: a legislação vigente, as discussões dos últimos Seminários e as decisões da CONEEI. Além desse grupo, foram organizados em Roraima os GTs da Educação Infantil e do Ensino Médio partindo do mesmo aparato e das experiências de referência existentes, com o objetivo de delinear princípios e bases para as diretrizes desses segmentos. O forte crescimento, especialmente da educação infantil, sem qualquer orientação ou suporte teórico e prático, tem sido motivo de real preocupação entre os especialistas.

Constituídos por representantes indígenas, das universidades, do CNE, da Funai e do MEC, os GTs se consolidaram formalmente²⁶⁶ na reunião do CNE em dezembro de 2010. O compromisso é que as equipes apresentem os resultados dos trabalhos até meados do primeiro semestre de 2011 em uma audiência pública, reunindo as Câmaras da Educação Básica e Superior do CNE. Durante as discussões foi definido que o trabalho não trataria de revisar a Resolução CEB Nº 03/99 e o Parecer 14/99, mas sim, fazer duas novas diretrizes, uma para toda educação básica e outra para a formação de professores, incluindo o magistério e as licenciaturas.

Durante o Seminário de Roraima os coordenadores de cursos de licenciatura intercultural pleiteavam principalmente a ampliação dos exíguos prazos de apresentação das propostas do Edital do Pibid e do número de bolsas, ambos insuficientes para contemplar o total dos estudantes até então atendidos pelo Prolind. Propunham também a ampliação do número de coordenadores bolsistas e a manutenção do valor aluno/ano já existente no Prolind. Depois de muitos e-mails desencontrados entre os participantes do grupo virtual “rede licenciatura indígena” e os gestores do MEC, o que se confirmou foi uma pequena alteração no edital que não contemplou nenhuma das solicitações acima mencionadas. A

---

²⁶⁶ Portaria MEC/SECAD nº 593, de 16/12/2010 criou o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar.

Secad prometeu ainda que “na análise e seleção das propostas seriam feitos os ajustes, conforme consensuado com a Presidência da Capes, e nos termos expostos na mensagem mencionada”²⁶⁷.

Em muitas ocasiões o Secretário André Lázaro confirmara sua vontade que inserir o Prolind na Capes como meio de torná-lo contínuo e estável e, nesse sentido o Pibid poderia ser o caminho. Porém, o que se constatou é que mesmo um edital chamado de específico não comportava o atendimento de todos os itens necessários ao funcionamento das licenciaturas, nem mesmo os que o Prolind de alguma forma contemplava. A Coordenadora da Licenciatura Intercultural da UFRR perguntava: “[...] os alunos passarão a receber uma bolsa, que deverá suprir qual elemento antes atendido pelo Prolind? alimentação? transporte? material didático? Xerox?”²⁶⁸

As expectativas de melhoria no edital do Pibid Diversidade geradas no Seminário de Roraima foram fortemente contrariadas pelas imposições da Capes, tais como o cadastramento dos cursos e o formulário eletrônico, que não se adaptam às necessidades e especificidades das licenciaturas interculturais e seguem a mesma lógica do Pibid convencional. O plano de inserir o Prolind na Capes, tanto tempo acalentado por André Lázaro, teve seu fim com a mudança do secretário da Secad. O que resta é a confirmação²⁶⁹ de que o programa Pibid continuará apenas para bolsa de iniciação científica. O Prolind e o Pibid atuarão independente no atendimento aos indígenas.

Outra promessa apresentada é o lançamento de um novo edital do Prolind para continuidade dos cursos em andamento e para instituições e povos indígenas que pretendem concorrer para apoio a seus cursos de licenciatura. Cabe lembrar que o repasse dos recursos do Edital do Prolind de 2009 foi liberado pelo FNDE para as IES federais após o período eleitoral de 2010 e, para as universidades estaduais os convênios assinados ainda não foram pagos²⁷⁰. Em relação aos cursos regulares, foi apresentada a necessidade

---

²⁶⁷ Mensagem de e-mail enviada em 19 de novembro de 2010, 09:27 por Susana Martelleti Grillo Guimaraes, do MEC/Secad/CGEEI.

²⁶⁸ Mensagem de e-mail enviada em 18 de novembro de 2010, 10:09, por Lucianne Vilarinho da UFRR.

²⁶⁹ Apresentação do Coordenador da CGEEI na Reunião da Subcomissão de Educação da CNPI na 15ª. Reunião Ordinária da CNPI, 2010.

²⁷⁰ O FNDE também é o órgão responsável pelas operações de descentralização de recursos para os Projetos Inovadores que têm uma interface com o Observatório de Educação Escolar Indígena, criado pela Capes e Secad – Edital 001/2009.

de uma deliberação do Ministro para atender esta demanda específica, assim como um Prouni específico focando a permanência.

Quanto às construções escolares, cursos de formação inicial e continuada e produção de material didático específico, foi anunciado o lançamento do PAR Indígena 2012-2014 e uma campanha de regularização administrativa das escolas indígenas; esta com o objetivo de favorecer a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino e fazer avançar a dimensão pedagógica do reconhecimento dos Projetos Políticos Pedagógicos próprios das escolas indígenas.

Em relação à elaboração de materiais específicos fica a preocupação de que seja mantida a mesma orientação proposta por André Lázaro:

[...] eu acho que nós precisamos avançar na direção de um desenho que comprometa mais os parceiros, os estados, universidades, municípios, as organizações indígenas e indigenistas. Eu sinto que, por um tempo, foi correto nós trazermos para o MEC uma responsabilidade maior quanto ao atendimento dessa demanda legítima, mas creio que quanto mais o MEC puxa para si essa responsabilidade, menos constrói condições locais de governança sobre a política, e uma política pública sem governança local se torna uma política meio ao arbítrio do gestor. Não fortalece o controle social sobre ela. (Lázaro, 2007)²⁷¹

Esse discurso de que a política sendo executada pelos estados e municípios, portanto mais perto dos povos indígenas favorecia o controle social foi largamente usada pelos gestores da Secad e, especificamente pelos da CGEEI. Não levaram em conta as difíceis condições para o exercício do controle social por qualquer brasileiro e em especial os índios, tanto pelas dificuldades de acesso a informações como pelas relações de dominação existentes nas pequenas cidades próximas às áreas indígenas.

Talvez até fosse possível animar-nos com as mudanças no discurso do mesmo secretário. Na memória da reunião de 13/04/2010 ele afirma que para haver controle sobre os itens que são específicos aos indígenas (merenda, transporte e Fundeb) precisaria existir uma conta separada, esses recursos deveriam ser distinguidos nas contas de cada ente federado e ser de uso exclusivo e obrigatoriamente indígena. Seria preciso convencer os políticos dessa necessidade de alterar os procedimentos, ou que pelo menos fosse divulgado o que a

---

²⁷¹ Acessado em 10/04/2011 e disponível em:
<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_andre_lazaro_integra.htm>

educação indígena recebeu para haver controle social. Mas isso não foi pauta da Secad nem da gestão do André Lázaro.

Ainda quanto à produção de material didático, a delegação de responsabilidades aos estados e municípios gerou uma queda acentuada no número de títulos publicados pelo MEC destinados às populações indígenas, e que não foi compensada por iniciativas dos demais entes federados. Cabe lembrar que a elaboração de livros, vídeos, mapas e outros materiais específicos, implicam em trabalho cuidadoso de pesquisa, assessoria de linguistas e sábios indígenas e não podem ser realizadas por instituições e pessoas sem a devida especialização.

Diante da falta de ação e de propostas dos estados e municípios, em julho de 2009 foram lançados pela Secad os editais nº 13 e nº 19 a partir dos quais foram aprovados 14 projetos de instituições indígenas e indigenistas. Objetivavam o desenvolvimento de ações nas áreas de formação de professores e gestores indígenas e de produção de materiais didático - pedagógicos específicos. Entretanto, até abril de 2011 os recursos ainda não haviam sido pagos pelo FNDE e os cursos promovidos pelas associações da sociedade civil permaneciam paralisados. A abertura para essas instâncias se fez também no discurso do secretário, que declarou, em junho de 2010, durante o Seminário sobre ensino superior, que reconhecia seu erro e que tinha clareza que sem o diálogo com o movimento indígena e indigenista organizado e a presença das organizações indígenas e indigenistas, a agenda da educação escolar indígena não podia ser tocada, uma vez que só o Estado não dá conta do trabalho a ser realizado.

Os discursos do MEC reafirmam a importância do envolvimento dos gestores públicos, lideranças indígenas, professores, organizações indigenistas, o conjunto de atores que formam a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e que esta fosse transformada em conselho não apenas junto a Secad, mas ao Ministério da Educação. Isso também não aconteceu e o máximo alcançado foi a inclusão daqueles parceiros na CNEEI, cuja nomeação e posse ainda teve de esperar até o final de 2010.

A transferência de tantos recursos aos estados através do PAR Indígena e o seu baixo nível de execução foi talvez o item de maior peso negativo ao longo dos anos de funcionamento da Secad. Em março de 2010, tentando ainda converter esses recursos em obras, o MEC

tentou atrair os municípios orientando-os na destinação de 70 milhões para a construção de 100 escolas, mesmo assim, poucos municípios enviaram projetos. Mais uma vez André Lázaro reconheceu que havia se enganado ao acreditar que o problema da educação escolar indígena era a falta de dinheiro, e não o preconceito e a má-vontade política como constatou diante do baixo nível de execução do PAR Indígena²⁷².

É significativo que em 2011 ainda sejam estas mesmas as reivindicações dos povos indígenas quanto ao ensino superior e as promessas dos gestores do MEC. Embora algumas universidades já tenham assumido as licenciaturas específicas como cursos permanentes, o que se pode observar e acompanhar durante esses anos em relação ao MEC/Secad foi a continuidade de ações pontuais, tentativas de criar mecanismos de apoio junto a Capes que nunca avançaram. Depois de tantas supostas “soluções” o que restou para 2011 foi a continuidade do Prolind o que significa até um alívio diante do risco de não ser mantido sequer esse programa, ainda que precário, para o apoio às licenciaturas interculturais.

Num balanço da situação com vistas ao futuro o que se observa é que, assim como outros gestores, o secretário levou anos para aprender algo sobre as necessidade da educação escolar indígena, sobre o que é na prática uma sociedade preconceituosa e anti-democrática e como essas forças agem nas estruturas dos órgãos públicos que deveriam garantir os direitos dos povos indígenas. Com a mudança de gestores, a junção da Secad com a Seesp, caberá aos índios e seus aliados terem de ensinar tudo de novo?

5.3. CURSO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES: CONQUISTAS E IMPASSES

Qual a importância desse curso na perspectiva da possibilidade de efetivação de uma proposta de ensino superior específico? O que diferencia um projeto pedagógico criado e executado por uma organização indígena em parceria com uma universidade? No que serve como exemplo do andamento das políticas de educação destinadas ao ensino superior para

---

²⁷² Memória da reunião sobre sistema próprio, realizada na Secad/MEC, em 13/04/2010, estando presentes: André Lázaro (Secad), Maria Pankararu (CNE), Susana Grillo e Raquel Martins (CGEEI), Sirlene Bendazzoli e André Ramos (Funai).

os povos indígenas? A orientação temática do curso de magistério da OGPTB, ligada à terra e à cultura, manteve-se no superior?

Essas questões que mobilizaram minha reflexão são desenvolvidas nesta parte, situando o processo de criação do projeto pedagógico do curso superior, o desenvolvimento das quatro primeiras etapas da licenciatura realizadas durante o período de atuação da equipe pedagógica da OGPTB e, no final, são apresentadas as observações e entrevistas realizadas no final da nona etapa do curso sob coordenação exclusiva da UEA.

A análise dessas práticas teve por base o mesmo tratamento dado às experiências de formação de professores no nível médio/magistério analisadas no terceiro capítulo, ou seja, foram considerados os seguintes aspectos:

- participação dos indígenas na elaboração do projeto do curso;
- interculturalidade ou presença dos temas culturais nos cursos e aulas;
- didática (atuação da equipe docente, construção da aula, formas de avaliação compartilhamento da docência);
- produção de material didático;
- fortalecimento da língua indígena;
- presença e participação da comunidade;
- o professor como autor.

5.3.1. A criação e implantação do curso de licenciatura

Em 1997 mais ou menos começaram as discussões sobre o ensino superior, aconteceram várias reuniões para os professores escreverem o que entendiam com o nome de ensino superior. Assim, cada professor escrevia sua opinião, foi assim que aconteceu durante mais ou menos uns dois ou três anos e depois o Projeto de Ensino Superior da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues – OGPTB ficou pronto. (Lopes²⁷³, 2010)

Durante os encontros citados pelo professor ticuna foram apresentadas diversas questões que favoreciam a reflexão, a criação e a análise de diferentes possibilidades de organização

---

²⁷³ Constantino Ramos Lopes é aluno do curso de licenciatura, professor de ensino médio na aldeia São Francisco, município de Benjamim Constant, e ex-presidente da OGPTB, Coordenador Indígena do Curso, participou dos primeiros cursos de nivelamento oferecido pelo *Campus* Avançado do Alto Solimões na década de 1970, foi monitor do Museu *Magiita* orientando visitantes na década de 80, lutou pela terra ticuna tendo visitado países da Europa em busca de apoio para demarcação e guarda no corpo as balas do massacre do Capacete. Grande batalhador na criação de cursos, elaboração de livros e na viabilização de apoio junto aos órgãos públicos, é ainda, representante indígena do Alto Solimões no Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas. Entrevista concedida a autora em 10/09/2010.

de um curso superior. O que se pretendia, mais uma vez, era ser coerente com o princípio de que toda educação escolar indígena deve ser construída pelos povos indígenas, junto com assessores e técnicos, nunca imposta a partir dos padrões dos não-índios.

Em 2000 uma versão ainda inicial do projeto foi encaminhada à PUC/DF. Nessa instituição os Ticuna, por meio de alguns freis que, no passado, haviam atuado no Alto Solimões, buscavam apoio institucional e financeiro para que fosse possível iniciar o quanto antes a formação.

O Projeto de Ensino Superior foi entregue pela nossa assessora e coordenadora pedagógica a senhora Maria Jussara G. Gruber para a Universidade Católica de Brasília – DF, no ano de 2000. Ele foi aceito pela Universidade Católica, que logo deu resposta positiva, que o Curso de Licenciatura iria iniciar no ano de 2001. Mas no mesmo ano de 2000 trocou de Reitoria e o novo reitor não aceitou o Projeto de Ensino Superior. (Lopes²⁷⁴, 2010)

A luta por um curso que seguisse os princípios e métodos do Projeto Educação Ticuna determinou a recusa pelos professores e caciques da proposta do Curso de Terceiro Grau do Centro de Estudos Superiores Indígenas, elaborada sob a coordenação da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (Fepi) e encaminhada à OGPTB. Numa assembléia na qual estavam presentes cerca de 300 indígenas, estes reafirmaram a necessidade de continuidade dos estudos, mas em um curso de nível superior específico. Questionavam naquele projeto desde o alcance da habilitação proposta, a fragilidade dos conteúdos apresentados, até a duração do curso considerada insuficiente para permitir uma formação adequada. Além disso, havia dúvidas relativas à quantidade de vagas que lhes caberia e a total discordância quanto a existência de módulos de ensino à distância, motivada pela dificuldade do acesso à internet na região, de acompanhar esse tipo de linguagem, de compreender o vocabulário, ampliada pela pouca ou nula interação entre professores e alunos.

Todas essas questões foram apresentadas à Fepi numa grande reunião no Centro de Formação em 2002. A Fundação, que parecia pouco conhecer da região insistia em levar os professores do Alto Solimões para receberem aulas no Rio Negro, onde também havia muitos professores formados no nível médio. Foi nesse contexto que os Ticuna

---

²⁷⁴ Idem.

reafirmaram a exigência de que o curso funcionasse no Centro de Formação *Torü Nguetataü*, na aldeia de Filadélfia, que é uma referência para a população ticuna e onde tinham garantidos as salas de aulas, os alojamentos, biblioteca e cozinha. Embora precário esse era o seu espaço, onde podiam livremente decidir os rumos do curso, onde as crianças ficavam à vontade enquanto seus pais estudavam, onde os velhos, caciques e outras pessoas das comunidades podiam colaborar, assistir aulas e integrar-se ao curso.

Os professores preferiram prosseguir nos encontros para discussão e elaboração de um projeto próprio²⁷⁵. Partiram do debate sobre: Qual o sentido de estarmos discutindo um curso superior? Quais ideias temos sobre o que é um curso de terceiro grau? Quais são as expectativas sobre o curso? Para que serve um curso de terceiro grau indígena (específico)? O que cada um gostaria de saber sobre o curso de terceiro grau? Como deve ser um professor indígena para participar desse curso? Quais as relações do curso superior com os projetos de futuro das comunidades?

Tudo o que os participantes propuseram foi alvo de discussão, esclarecimento, registro, a partir dos quais se chegou a alguns consensos, como: o espanhol deverá compor a disciplina de Língua Estrangeira; os estudos de Língua Portuguesa, Língua Indígena e Artes deverão ocorrer em todas as etapas da formação básica; nas etapas de formação específica deve ser mantida a disciplina de Língua Portuguesa em todas as habilitações; haverá curso e oficinas de informática para todos os alunos; o programa curricular será organizado por meio de projetos pedagógicos contemplando temas de relevância para os professores e suas comunidades.

---

²⁷⁵ As discussões foram iniciadas nos cursos de formação e tiveram continuidade em quatro encontros promovidos pela OGPTB: em fevereiro de 2002, durante a Assembléia Geral da OGPTB, com 270 participantes; em agosto de 2003, com 104 participantes (apoio MEC e Funai); em novembro de 2004, com 53 participantes (apoio Funai); e em dezembro de 2005, com 83 participantes (apoio PRAIA/FIDA). (Gruber et al, 2006, p.422)

Figura 58 – Reunião de elaboração do projeto do curso de licenciatura
Fonte: João Guilherme Nunes Cruz, 2003

Ao final de cada encontro os professores levavam o material produzido para apresentar nas comunidades ouvindo críticas e sugestões. O roteiro construído propunha questões aos pais e jovens sobre os objetivos da escola em relação a: defesa da terra e dos direitos indígenas; incentivo às atividades produtivas; manutenção da saúde; presença e fortalecimento da língua e da cultura indígena; o que queriam para si e para seus filhos em termos de futuro; como viam o papel dos jovens na vida da comunidade. (OGPTB 2003a, p.13)

Durante as reuniões preparatórias os professores e lideranças dos diversos municípios definiram os objetivos, metodologias, organização e funcionamento do curso superior a partir dessas demandas. Alertados pela equipe pedagógica²⁷⁶ da OGPTB, os professores sabiam que o curso Normal Superior, muito difundido no interior do Amazonas, somente poderia lhes dar a mesma habilitação que já possuíam. Por essa razão um das primeiras

---

²⁷⁶ Os trabalhos de construção do projeto de ensino superior e o planejamento das quatro primeiras etapas do curso foram coordenados por Jussara Gomes Gruber e Sirlene Bendazzoli que, junto com as formadoras Eliete Toledo, Marly de Souza Barbosa e Lilavate Izapovitz Romanelli, compunham a equipe pedagógica da OGPTB. Além desses, integravam o quadro docente do curso outros professores e consultores dessa organização além de professores da UEA, UnB, UFRJ, MN, UFSM, UERJ, entre outras: João Guilherme Nunes Cruz, Caroline Mendes dos Passos, Dirceu Cenem dos Santos, Marília Lopes da Costa Facó Soares, Maria Cecília Guedes Condeixa, Maria Teresinha Figueiredo, Fernando Antônio de Carvalho Dantas, Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Suzana Terezinha Gruber Vaz, José Ribamar Bessa Freire, Andréa Borghi Moreira Jacinto, Ney José Brito Maciel, Théó Botelho Marés de Souza, Thiago Ávila, Aurélio Waldir Néspoli, Mônica Celeida Rabelo Nogueira, Alfredina Nery, Suelly Aparecida Amaral, Shirley Goulart de O.G Jurado, Fernando Mussa Abujamra Aith, Roberto Antônio Caner, Carla Newton Scrivano, Veridiana Scudeller, Sandra Patrícia Zanotto.

decisões foi que curso deveria habilitar para a docência em toda educação básica. Também concluíram que o número de professores a ser formado - 250 - era menos do que o necessário e não correspondia aos formados no nível médio que poderiam fazer o curso, porém ao pleitearem os recursos do Prolind que eram muito limitados, impunha-se um corte. Definiram então que seriam 230 vagas para os Ticuna e 20 para professores de outras etnias. Dos quatro projetos que deram início ao Programa Prolind, o curso do Alto Solimões era o que congregava o maior número de professores, recebendo, porém, o mesmo recurso que os demais.

O ponto de maior relevância era a estrutura curricular, planejada com o objetivo de formar professores que pudessem somar aos conhecimentos tradicionais de seu povo, aqueles disponibilizados pelas culturas de outros povos indígenas ou não, de modo a encontrarem soluções criativas e adequadas às grandes necessidades de suas comunidades. Tomando por base os levantamentos realizados foram definidos os eixos: terra, direitos indígenas, língua e cultura, saúde e meio ambiente. Em torno deles foram articuladas as disciplinas e as pesquisas a serem desenvolvidos ao longo das etapas.

Ao final de tantas reuniões e da negativa de outras instituições em apoiar o curso superior, uma versão final do projeto foi encaminhada pela OGPTB à Universidade do Estado do Amazonas.

Só no ano de 2003, no dia 28/4/03 que o Projeto Ensino Superior foi entregue ao Reitor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, nas mãos do Prof. Lourenço Braga que era reitor na altura. Prometeu que a UEA aprovaria dentro de 90 a 120 dias e isso não aconteceu. Isso demorou de 2003 a 2006.

Apesar de aprovado no âmbito da UEA em agosto de 2005, o Projeto permaneceu paralisado entre os 12 projetos de licenciatura indígena selecionados pelo Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas (Prolind/Sesu/MEC).

A ansiedade dos professores crescia tanto quanto as pressões decorrentes do crescimento do número de classes de 5ª a 8ª séries e ensino médio e das exigências das secretarias de educação para que se habilitassem. Vários professores haviam participado do Curso de Formação Emergencial para a Docência, voltado para as disciplinas específicas da

educação básica, entretanto esse apoio tinha sido interrompido em 2004. Diante dessa premência, o presidente da OGPTB decidiu retirar o projeto entregue à UEA em busca de uma nova instituição que o acolhesse:

Isso só foi resolvido quando eu como Professor Constantino Ramos Lopes resolvi sozinho e pensei de pegar o Projeto de Ensino Superior de volta, quando voltava de uma reunião do MEC que não tinha resolvido nada.

Como essa reunião sobre ensino superior não teve resultado, pensei em pegar o projeto de volta. Isso acontecia no dia 09 de junho de 2006, cheguei na reitoria com o vice-reitor o professor Carlos Alberto, falando que eu gostaria que ele me devolvesse o Projeto de Ensino Superior da OGPTB. Quando falei que queria o projeto de volta o professor vice-reitor se assustou. Perguntou se o que eu estava dizendo era verdade. Respondi que sim – era verdade.

Logo me chamou para o gabinete dele e nessa altura chegava também a professora Márcia Montenegro e o professor Afonso de Souza que eram os dois coordenadores que eram escolhidos pela OGPTB para cuidar do Projeto. O vice-reitor perguntava deles se era verdade que eu estava dizendo para ele, os dois professores não responderam porque não sabiam o que eu estava planejando, não sabiam de nada o que estava acontecendo. A nossa conversa continuou e logo o vice-reitor soube ou caiu a ficha do que eu estava falando e logo chamou a moça da finança perguntando o que estava faltando para o curso ser autorizado. A moça respondeu que estava faltando o reitor assinar o documento da liberação do recurso para a publicação do edital, e para os professores fazerem a inscrição do vestibular no Alto Solimões.

Logo em seguida, o vice-reitor mandou a professora Márcia e o professor Afonso fazerem a carta para que o reitor assinasse, isso foi feito, e como o reitor não estava, logo o vice-reitor assinou a Carta Parecer autorizando as inscrições do vestibular no Alto Solimões. Foi assim que aconteceu finalmente, foi uma luta muito cansativa para nós conseguirmos. Então foi assim professora. (Lopes²⁷⁷, 2010)

Quando a aprovação do Projeto foi liberada em junho de 2006, restavam poucos dias entre a inscrição, realização do vestibular e início das aulas. A OGPTB teve de cumprir prazos curtíssimos para poder dar início às aulas do curso superior ainda no mês de julho. Era finalmente o momento de por em andamento o Projeto que teve um longo processo anterior de discussão, de escolhas, de elaboração²⁷⁸.

Sob a orientação de Constantino Ramos Lopes, coordenador indígena do curso, os professores indígenas nas sedes dos municípios se organizaram e voluntariamente realizaram as inscrições, encaminharam os documentos e ajudaram na organização da preparação dos locais de provas que foram elaboradas pela equipe da OGPTB e aplicadas por professores da UEA. As questões tratavam das bases legais, princípios e diretrizes da educação escolar indígena, além de temas culturais e avaliação de línguas - ticuna ou

---

²⁷⁷ Entrevista concedida a autora em 10/09/2010.

²⁷⁸ Os professores e caciques junto com assessores decidiram, por exemplo, o número de vagas por município em função das matrículas e demandas pesquisadas.

portuguesa - conforme a etnia do candidato. Inscreveram-se 372 Ticuna; 35 Kokama; 6 Cambeba; 4 Kaixana e 1 Witoto, num total de 418 pessoas. O tempo entre corrigir as provas e o início das aulas foi mínimo e mesmo assim, só foi possível porque o recurso utilizado²⁷⁹ para a primeira etapa não era do Prolind, uma vez que o MEC estava atrasado no repasse para a UEA.

O dia de hoje é uma grande conquista para os professores indígenas ticuna, [...]. A sua língua materna, o saber tradicional, os valores e as concepções de mundo dos ticuna, com as questões ambientais e de saúde, assim como os conhecimentos universais compõem a programação das várias etapas do curso. Então fico feliz enquanto que estou no curso superior nunca vou desistir, somente quando a vida repassa para outra face da terra, quero aprender mais, quero estudar mais, estou me experimentando de tanto escrever ou relatar o meu percurso, tenho enormes erros, através dos meus erros que vou conseguir aprender cada vez mais. (Marques, 2006)²⁸⁰

A abertura do curso foi um momento especial para todos os que vinham lutando há tantos anos pela educação escolar indígena no Alto Solimões. Conforme Grupioni (2006), havia uma grande afinção entre o Projeto Educação Ticuna e as orientações e legislação federal que se expressava na contribuição dessa experiência para a elaboração das políticas públicas em educação escolar indígena ao longo de décadas. O referido autor cita também a intensa participação de consultores comuns, que tanto ministravam aulas nesse curso como realizavam consultorias para o MEC, participavam de seminários, grupos de trabalhos para elaboração de documentos oficiais.

Grupioni (2006) destaca ainda como relevante o fato das orientações definidas no nível federal para implementar uma política de educação escolar indígena coerente com os princípios constitucionais de direito a autodeterminação dos povos indígenas, estarem plenamente contempladas nas orientações e práticas desenvolvidas pela OGPTB em seu trabalho de educação junto ao povo ticuna. Essa convergência das políticas federais e da prática da OGPTB foi reforçada durante a cerimônia de abertura do curso pelas autoridades presentes:

---

²⁷⁹ A primeira etapa do curso foi desenvolvida entre julho e agosto de 2006 com apoio do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola/Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas/Corporação Andina de Fomento (PRAIA/FIDA/CAF) cujos recursos haviam sido solicitados pela OGPTB em 2003 para preparação do projeto do curso. Essa etapa teve ainda o apoio financeiro da Fundação Nacional do Índio para o transporte dos professores indígenas.

²⁸⁰ MARQUES, José Costódio, mora na comunidade Campo Alegre, município de São Paulo de Olivença, declaração de julho de 2006.

[...] o que acontece hoje aqui é principalmente fruto de uma luta do povo indígena do Alto Solimões. A OGPTB que vem trazendo essa bandeira da educação diferenciada, intercultural, bilíngüe, específica, de qualidade, de diálogo, e vem inspirando o movimento dos professores indígenas do Brasil inteiro está de parabéns. Eu gostaria de agradecer à OGPTB em nome de todos os professores indígenas, de todas as organizações indígenas que procuram o MEC, que se inspiram no exemplo da OGPTB, que buscam os livros da OGPTB, que perguntam como é que eles fizeram isso, como é que eles começaram essa caminhada. A gente recebe essa demanda lá no MEC, está sempre passando as informações da organização de vocês para outros professores indígenas do Rio Grande do Sul até o Amapá, da Paraíba até o Acre. O exemplo da OGPTB é sempre solicitado pelos companheiros de vocês, a busca de uma educação de qualidade para todos os povos indígenas do Brasil. Então, por esse fato, a OGPTB está de parabéns, e todos nós brasileiros que temos compromisso com todos os cidadãos desse país, agradecemos profundamente a luta de vocês, das lideranças de vocês. (Matos²⁸¹, 2006)

(...) Esse é um momento que a gente vem agradecer a todos vocês. Quando se fala em educação escolar indígena em todos os municípios do Amazonas, eu tenho visto as dificuldades enfrentadas em todas as áreas, porque eu fui chefe do departamento de educação da COIAB²⁸² por seis meses e participei de várias discussões, inclusive no médio Rio Negro. E assim fiz um acompanhamento e fiz uma avaliação. No Amazonas existem dois lugares onde a educação está bem avançada: é a educação do alto Rio Negro e aqui do Alto Solimões. Isso que a gente quer ver, é a luta de vocês. Aqui a organização indígena, no município de Benjamin Constant, está dando um exemplo, isso é muito bom, isso é o orgulho de vocês, é aí que vem a questão da união dos povos indígenas, a questão da luta para que eles tenham autonomia de colocar aquilo que eles bem entendem. Porque a nossa diversidade é preciso ser respeitada, para isso nós temos que garantir a nossa terra demarcada, para isso nós temos que ter um lugar pra nós. (...) O Alto Solimões está de parabéns, todos os povos Ticuna, Kaixana e outros que nós temos por aí. É assim que continuamos a nossa luta. Por isso trouxe aqui o povo Mayoruna, Kanamari, para ver, para que eles possam falar com seu povo, para que possamos nos organizar mais e possamos lutar pela educação que nós temos e que está precária. (Marubo, 2006)²⁸³

Como uma marca dos cursos promovidos pela OGPTB, os trabalhos começaram com uma aula inaugural ministrada por Manoel Pereira Ângelo (*Aucü rü Carecü*) de Belém do Solimões e por Getúlio Nino Ataíde (*Ngupacü*) da aldeia de Betânia, grandes contadores de histórias e conhecedores da cultura e tradições dos Ticunas. Em continuidade, Manoel (*Aucü rü Carecü*), Francisca e Conceição Bibiano apresentaram músicas tradicionais ticunas. Os artistas com os corpos pintados de jenipapo e ainda imbuídos do “clima” o ritual da Moça-nova (*Worecü*) de que haviam participado dias antes, falaram da

---

²⁸¹ MATOS, Kleber Gesteira, chefe da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC. Comunicação oral na abertura do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, em 16 de julho de 2006.

²⁸² Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

²⁸³ MARUBO, Clóves, presidente do Conselho dos Povos Indígenas do Vale do Javari (Civaja, atualmente Univaja). Comunicação oral na abertura do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, em 16 de julho de 2006.

importância da realização desse ritual na cultura ticuna, contaram histórias e também responderam a perguntas dos professores-alunos.

Figura 59 - Manoel, Conceição, Francisca e Getúlio na abertura do curso
Fonte: Jussara Gruber, 2006

Os alunos foram organizados em seis turmas, sendo cinco salas exclusivamente de professores ticunas e uma sala com os Kokama, Kaixana e Cambeba. O tema “Educação, Direitos e Identidade” foi desenvolvido através das aulas de: Introdução a Ciências Humanas, direitos e identidade indígena²⁸⁴; Política Educacional, Organização Língua Kokama. Diante da urgência do iniciar o curso não havia sido possível incluir maior carga horária e outras disciplinas, de modo que já estava planejada a retomada do mesmo tema na etapa seguinte.

A equipe pedagógica decidiu começar os trabalhos com a retomada das demandas apresentadas pelos professores nos encontros preparatórios, levando em consideração tanto o tempo decorrido desde o início dos debates sobre o projeto do curso, quanto o fato das turmas incluírem professores novos que não haviam participado do processo, e ainda, fazendo a inserção das novas proposições dos que agora cursavam o nível superior. Foi realizada também a socialização do histórico do Projeto de Educação Ticuna enfatizando: o

---

²⁸⁴ Esta disciplina incluiu na primeira etapa aulas de Antropologia, Direito e História. Os nomes das disciplinas foram mudados diversas vezes nas etapas seguintes do curso como será explicitado adiante.

percurso do curso superior desde a concepção até o momento, os contatos anteriores para estabelecimento de convênio (FIDA, PUC/DF), o contato com a UEA (reuniões e aprovação), a inclusão no Prolind observando o que é esse projeto, a identificação de onde vem a verba, as condições de seu funcionamento, o orçamento, o processo de aprovação do convênio MEC/UEA e a liberação de verbas (Bendazzoli, 2006).

Essa discussão tinha um importante objetivo metodológico que era o de colocar o próprio curso como objeto de análise, questionar a estrutura da licenciatura, seus conteúdos, sua didática e recursos. A equipe pedagógica considerava que era necessário que todos os professores, “veteranos e novatos” se (re) apropriassem plenamente do curso, não só em termos da organização mas de princípios, diretrizes, metodologia de trabalho e avaliação. Foi enfatizada a importância de que o curso tal como foi pensado não estaria nunca fechado, mas pelo contrário, era um projeto aberto às mudanças que se fizessem necessário. Porém, sendo um curso dos professores indígenas, era preciso que todos, docentes e professores-estudantes estivessem afinados no trabalho de longo prazo que tinham pela frente.

Os professores indígenas, orientados pelos formadores, se organizaram em grupos, cada um estudando um item do projeto com a obrigação de apresentá-lo ao grupo. Essa atividade gerou inúmeras dúvidas e discussões, desde as relações entre Semed, Seduc e MEC referentes ao tema da educação escolar indígena, até a diferença entre licenciatura e bacharelado. Neste trabalho também havia um objetivo metodológico que era conhecer e exercitar a preparação e apresentação de um seminário.

Nada seria mais inadequado do que os docentes exigirem que essa atividade seguisse qualquer apostila de “Normas da Metodologia Científica”; a equipe sabia que elas em muitas instituições de ensino superior se resumem em orientações para formatação e apresentação de um texto. Queríamos que os professores de fato entendessem a importância, por exemplo, de apresentar as conclusões de seus grupos, portanto era preciso que este se organizasse para que todos ouvissem e falassem até chegar a um consenso. Essa talvez seja uma das tarefas mais difíceis a ser realizada junto a um grupo de professores indígenas.

Depois seria preciso colocar as conclusões num cartaz, observando que o texto escrito

fosse de fácil leitura pelos colegas. Tomando apenas esse simples item, os professores tinham que resolver o problema de como fazer uma boa síntese, um esquema facilmente legível para sustentar a exposição e uma apresentação oral bem organizada. A orientação era para que evitasse ler o texto durante a exposição, fossem formuladas perguntas e houvesse clareza das conclusões que levaria ao grupo. A valorização dessa atividade decorria de se entender que a preparação dos estudantes para a realização daquele seminário podia fornecer-lhes ferramentas a serem usadas em outras situações.

A orientação didática do projeto do curso era que a introdução desse e outros conteúdos práticos inerentes a um curso superior indígena, deveriam ser feitas de modo gradativo e acima de tudo significativo. Como exemplo, um trabalho de conclusão de curso se constituiria apenas no fechamento de um processo desenvolvido ao longo de todo o percurso acadêmico do estudante. Entre os conteúdos instrumentais solicitados podia-se citar: leitura de textos científicos com identificação das idéias contestadas e defendidas pelo autor, elaboração de resumos e textos opinativos, desenvolvimento das diversas etapas de uma pesquisa e experiência com variadas formas de apresentação de trabalhos.

Havia plena certeza de que essas atividades formais lhes traziam muitas dificuldades, mas também, fazia parte dos objetivos dos professores indígenas dominarem esses procedimentos. O que se pretendia era oferecer a possibilidade de vivenciar cada passo desses trabalhos analisando os erros e acertos, orientando, fazendo junto, buscando a compreensão e não a imposição de fórmulas, de modo que pudessem avançar também no campo tão valorizado dos conhecimentos dos não-índios.

Após essas atividades iniciais, as aulas de Introdução a Ciências Humanas: direitos e identidade indígena e Fundamentos de Política Educacional Indígena tiveram prosseguimento cada uma enfocando o tema - Educação, Direitos e Identidade - dentro de sua área. Em Fundamentos foram planejadas atividades para o conhecimento e socialização das histórias de vida dos professores considerando o tipo de escola que frequentaram, as situações vividas como estudantes, com destaque para as características mais gerais desses processos educativos.

Os relatos dos professores mais velhos e que constituíam a maioria da turma apontavam a existência de escolas improvisadas de palha, sem recursos, feitas pelas comunidades.

Falavam do início de escolarização tardia, acima dos 10 anos, da interrupção ao final da 4ª série, dos muitos castigos físicos aplicados pelos professores, enfim de muita dificuldade em se manter na escola, seja pela distância, ou pelo fato dos pais não conseguirem pagar, especialmente nas escolas dos missionários. Apesar disso, vários deles, com a pequena escolaridade obtida, eram convidados pelos caciques a se tornarem professores em locais ainda mais distantes.

Eu comecei a estudar com 9 anos numa escola particular que fica na zona rural do município de Santo Antônio do Içá (...) eu não sabia ler nem escrever, tudo que achei na escola para mim foi estranho, como lápis e caderno eram coisas novas na minha vida.

Mas a minha professora era muito boa e me tratava com carinho e assim cada dia que passava eu gostava muito das aulas. A dificuldade que eu encontrei durante o primeiro ano era a língua portuguesa. Na escola eu era como um mudo entre os outros alunos brancos sentava no cantinho, calmo, não falava, entendia poucas coisas, mas nem assim desisti da aula. Naquele tempo não tinha merenda, a nossa merenda era peixe assado com farinha que cada um levava de casa, e não tinha materiais escolares, para ter lápis e caderno, o aluno tinha que roçar no campo de algum comerciante. (Saturnino Jesuíno Jumbato, Ticuna, Santo Antônio do Içá, jul/2006)

Para ir à escola eu viajava com canoa de remar, baixava devagar, algumas vezes tinha banheiro²⁸⁵, molhava meus livros, minha camisa, calça e sapatos, assim mesmo eu ia para a escola e o professor se assustava quando me via. Eu ficava com muita vergonha. Na escola o professor pregava a palavra de deus e eu decorava alguns versículos da bíblia. Em 1966 aprendi a ler e a escrever e fiquei muito contente. Às vezes no meio da viagem a chuva molhava o livro, o caderno, eu ficava todo molhado, foi assim durante 3 ou 4 anos. Meu pai também sofrendo por causas de pagar cada mensalidade, isso até a escola acabar quando o pastor americano foi embora. (Jazão Pereira, Ticuna, Campo Alegre, São Paulo de Olivença, jul/2006)

Eu abandonei meu estudo por causa da distância da escola, são 6 km. E naquele tempo não havia a estrada quer liga Tabatinga a Umariáçu era somente um caminho estreito, debaixo das árvores e eu tão corajoso vencendo tantos medos: da cobra, de atravessar o igarapé, de voltar ao anoitecer. Em 1983 teve uma grande reunião na comunidade e o cacique me escolheu perante o povo para ser professor voluntário, eu tinha só a 8ª série. Eu ingressei na OGPTB e participei de várias etapas do curso. Já alfabetizei muito aluno que hoje são professores e outros estão cursando a faculdade em Tabatinga. (Gentil de Souza Bruno, Ticuna, Umariáçu, Tabatinga, jul/2006)

Um dado que se observa é o deslocamento das famílias ou apenas do estudante em busca de estudo e de trabalho. Por vezes os jovens paravam de frequentar a escola por muitos anos, voltavam, ingressavam em turmas de EJA, e sempre que podiam regressavam às comunidades.

---

²⁸⁵ Sucessão de ondas no rio provocadas por vento, chuva ou passagem de barcos a motor.

Entrei na escola com seis anos de idade em 1981 na comunidade ticuna do Peru em Castillo Cocha. Já no ano de 1984 aprendi a ler a primeira palavra “mama” desde aí eu senti que abriu uma luz e descobri o mundo da leitura. No ano de 1986 terminei o ensino fundamental e passei para o ensino médio obrigando-me a ir para um colégio internato, sendo que o mesmo só oferecia o curso de técnico em agropecuária, e assim fiz o curso. A pior coisa era que a escola era comandada pela igreja católica, ou seja, pelos padres obrigando todos os alunos a seguir a religião católica. E uma das vantagens é que a língua materna não era proibida falar, mas ao contrário nas apresentações dos trabalhos éramos obrigados a falar as duas línguas. Sempre existia o preconceito dos meninos não-indígenas, mas os colegas ticunas mais velhos faziam reunião dando orientação para assim sermos respeitados pelos outros. Em 1990 voltei ao Brasil para procurar meus pais. (Bernabé Bitencourt Serra, Ticuna, Filadélfia, Benjamim Constant, jul/2006)

Em 1977, ao completar os meus 10 anos de idade meus pais me matricularam na escola, mas ficava pouco porque meu pai me levava para cortar seringa. Nessa peleja aos meus 14 anos ainda não sabia nem ler nem escrever, tudo isso para ajudar os meus pais a trabalhar para manter os meus irmãos menores, eu estudava 2 ou 3 meses e ia embora para o seringal. [...]

Voltei para São Paulo de Olivença e me matriculei numa escola pública onde tive a honra de cursar o ensino médio já em 2002. Participei da cerimônia na Catedral e nessa hora foi a coisa mais marcante da minha vida, eu me emocionei, lagrimeei, lembrei de meus pais e de toda a trajetória da minha vida [...]. (José Maria Moraes Arcanjo, Kokama, São Paulo de Olivença, jul/2006)

Além das condições materiais, as diferentes épocas em que esses professores estudaram criaram condições mais ou menos facilitadoras para seus estudos. Em décadas recentes, alguns estudantes que foram para as cidades, após as dificuldades iniciais, adaptaram-se à rotina das escolas urbanas; entre os alunos do curso superior eles são os mais jovens e que têm maior domínio da língua portuguesa.

Meus pais quiseram que eu estudasse no município [na sede], eu chorei porque eu pensei assim, quando eu chegar na escola a professora vai perguntar alguma coisa para mim e eu não tinha como responder porque não entendia bem o português. Eu dizia para os meus pais que eu não ia estudar na cidade porque não tinha calçado nem vestuário. Meus pais responderam assim – não importa se você tem ou não só queremos que você estude. A professora Maria nunca me deu castigo porque nunca baguncei, mas a palmatória eu peguei com ela. Mudei para a escola estadual e fiz EJA, no segundo grau fiz telecurso, eu não gostei, eles não explicavam os assuntos, mas depois foi acabando minha dificuldade. (Maria da Conceição Arthur Guedes, Ticuna, São Paulo de Olivença, jul/2006)

Na primeira e segunda série os meus professores eram indígenas, depois passei para a terceira e quarta série e os professores eram não-indígenas que ensinavam a ler e escrever corretamente na língua portuguesa, e este é objetivo dos brancos que nos ensinam a sabedoria do seu conhecimento. Com a idade de 20 anos concluí o ensino médio e me lembro que os professores eram excelentes e compreensivos nos conteúdos de ensino, esclarecem bem o assunto dado, até alguns orientam e dialogam com os alunos para facilitar, terem conhecimento no ensino e escolher uma profissão. (Lisete da Silva Jorge, Ticuna, Umariáçu II, Tabatinga, jul/2006)

Os estudantes mais velhos, vários deles tendo estudado com professores indígenas nos anos iniciais não puderam, pelos diversos motivos já expostos ao longo deste trabalho, prosseguir sua escolaridade nas sedes dos municípios. Sua formação foi ocorrendo através de pequenos cursos oferecidos por instituições públicas ou da sociedade civil. O que se destaca nos relatos dos professores que trilharam esse percurso é o vínculo com a sua cultura, a ligação com sua comunidade, com suas lutas e, ainda uma forte valorização da sua organização de professores. Quase sempre as dificuldades na escrita da língua portuguesa são maiores, mas em contrapartida, a marca da formação política fica clara no seu relato e se evidencia na sua postura como professor e como indígena, ele não é só alguém que conseguiu uma profissão.

Eu aprendi a ler, escrever e contar numa escola da missão batista em Santa Rita do Weil, comunidade não-indígena no município de São Paulo de Olivença. Mas a cultura ticuna era proibida e não consentido de fazer festa da moça nova e demais outras. Para o missionário tudo era pecado, nunca dizia que a cultura era importante.

Em 1969 os meus pais morreram e nessa época eu já tinha 12 anos e eu já entendia o que era educação e a cultura e frequentava a segunda série. Em 1970 eu saí da comunidade buscando trabalho e estudo em Tabatinga, durante 3 anos eu estudei na escola Marechal Rondon, estudava e trabalhava. [...] Em 1973 eu voltei para a comunidade. Em 1976 comecei a trabalhar como professor da escola da comunidade Vendaval em São Paulo de Olivença. Na época a comunidade estava se formando, era organizada pela missão apostólica evangélica santa cruz. Nessa época eu trabalhava na escola da comunidade ensinando as pessoas, adultos e jovens por minha própria conta, as pessoas pagavam a mensalidade com farinha.

Além de todos esses movimentos apareceu pela primeira vez uma supervisora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) buscando professor de cada comunidade para capacitar e ensinar pessoas da comunidade. Em 1977 foi a primeira experiência que eu tive na época do Mobral, neste mesmo ano também recebi outra orientação pelo Movimento de Educação de Base (MEB).

Depois de todos esses (Mobral e MEB) em 1978 eu participei do curso de nivelamento para capacitação realizado pelo Campus Avançado da PUC/RS na aldeia São Leopoldo em Benjamim Constant. Assim eu aprendi a seguir o caminho da educação até hoje. Porque na vida de um ser humano existe o segredo que a outra pessoa não pode saber e não pode usar e nem a criança pode saber cedo. As brincadeiras dos velhos são proibidas aos jovens. Isso é uma educação. (Reinaldo Otaviano do Carmo, Ticuna, Umariçu, Tabatinga, jul/2006)

Depois de terminada a 4ª série não tinha mais condição de buscar outro estudo, fiquei parado dois anos sem escola. No mês de março o povo da comunidade realizou uma reunião para escolher um professor e decidi me escolher, eu aceitei com boa vontade e no mês de julho do mesmo ano (1993) participei do curso da OGPTB. O curso veio abrir meus olhos, ouvidos e pensamento para conhecer, por exemplo, como defender os direitos, saúde e educação diferenciadas e a demarcação da terra. Após concluir o meu estudo no curso da OGPTB me sinto muito alegre por ser um educador forte e corajoso porque eu já experimentei discutir na Casa (Câmara e Prefeitura). Agora queremos alcançar nível superior porque através dos estudos os alunos das comunidades ticunas deram um passo para alcançar o nível médio. Agora sou professor conhecido em vários lugares, sou professor respeitado, considerado como

forte guerreiro, por isso eu preciso do nível superior. Aqui é o quartel general do meu povo Ticuna.

(Paulo Felipe Macário Olimpio, Ticuna, Jacurapá, São Paulo de Olivença, jul/2006)

Por meio da leitura dos relatos de alguns professores é possível observar algo muito significativo e talvez único. Na atualidade podem ser encontradas escolas de ensino fundamental completo e até médio das aldeias. As universidades (UEA, Ufam e Ifam)²⁸⁶ instalaram *campus* na região do Alto Solimões e estão atuando até mesmo com ensino técnico nas aldeias, restando saber o quanto seguem os princípios das leis e diretrizes da EEI. Porém, na época que esses professores veteranos estudaram as escolas não eram indígenas mesmo nas séries iniciais. Entretanto, diferente de outras regiões nas quais os religiosos ou leigos não-índios dominaram por muito tempo as escolas feitas para os índios, os ticuna - com ou sem formação - desde muitos anos atrás foram assumindo a docência, por sua persistência e possivelmente por absoluta falta de não-índios que se dispusessem.

Desse modo, é digna de destaque a existência de trajetórias como a do professor José Costódio que na década de 1980 alfabetizou-se com seu pai, um dos primeiros professores ticuna que fora aluno de um missionário. Sem poder continuar os estudos na cidade integrou-se à turma de nivelamento para capacitar professores indígenas do *Campus* Avançado da PUC/RS e, em 1993 começou o curso de formação para o magistério indígena da OGPTB que incluía o ensino fundamental. Em 2002, quando concluiu o ensino médio, passou a professor de 5ª a 8ª; em 2004 já atuava como professor de Arte no ensino médio em Campo Alegre e, em 2005, assumiu a direção da escola municipal *Tchuiiegune*²⁸⁷. Além de participar das oficinas de arte, agora cursa o ensino superior sem nunca ter frequentado uma escola para não-índios, assim como seu colega Paulo Felipe e muitos outros.

A professora Jussara realiza oficina de arte e participei de todas, com a aula de arte me sinto orgulhoso que eu sou um artista ticuna, porque antes de entrar na escola nunca percebi na minha vida que existe algo importante para defender minha identidade. Fizemos muitas pinturas, desenhos, divulgamos cartazes, e com esse trabalho estamos defendendo o direito do meio ambiente e o educacional. Sou professor, pintor e artista

---

²⁸⁶ A unidade de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas passou a funcionar regularmente em 2003. A Universidade Federal do Amazonas possuía um Centro em Benjamin Constant desde a década de 1980, porém somente em 2006 passou a manter cursos regulares. O Instituto Federal de Educação (ex-IFET) criou um *Campus* em Tabatinga em 2010.

²⁸⁷ Desde julho de 2010 é o presidente da OGPTB e membro da CNEEL.

ticuna, esse grupo dos artistas estão se organizando com o nome de Grupo *Etüena*. Alguns livros do povo ticuna que foram organizados pelo curso da OGPTB foram ilustrados por mim. (José Costódio Marques, Ticuna, Campo Alegre, São Paulo de Olivença, jul/2006)

O que considero mais importante é o quanto seus relatos revelam da qualidade dos cursos que, até então, faziam na OGPTB. Eles dizem da alegria de seus alunos com os trabalhos em classe e da satisfação dos pais, mas principalmente, evidenciam a formação política que lhes permitiu se sentirem fortes para enfrentar dirigentes governamentais, diretores das universidades, representantes legislativos e, ainda, reunir a comunidade para obter conquistas para a educação em sua região. São professores indígenas competentes, mas, acima de tudo, orgulhosos de sua identidade, de sua arte, de sua língua e de suas tradições.

Por isso a escola indígena ticuna está se multiplicando cada vez mais. Desde o início do curso da OGPTB vem melhorando o nosso estudo. Nesse curso superior estou aprendendo novos conhecimentos importantes, valorizando mais nossa cultura, tradição, costume, crença e língua, sabendo como viviam os nossos antepassados. Estamos no tempo de modificações, mas ninguém vai esquecer a nossa língua materna, eu tenho orgulho da minha língua, de minha nação (clã). Por isso a comunidade gosta de acompanhar o seu professor e ver nossos saberes e conhecimentos que sempre desenvolvem a melhoria e a situação de nossos alunos e comunidade. Com certeza em cada etapa estarei em movimento de buscar novos conhecimentos dentro de mim. Esse movimento que tenho aparece sempre nas reuniões pedagógicas, com os pais, caciques e agentes de saúde. Esse conhecimento que mudou a situação da comunidade vai ficando como história, fica para sempre, para nossos filhos e netos. (José Costódio Marques, Campo Alegre, Ticuna, São Paulo de Olivença, jul/2006)

Ainda durante a primeira etapa do curso de licenciatura, as aulas de Fundamentos de Política Educacional Indígena propuseram um tratamento inicial aos dados coletados através das histórias de escolarização dos professores. Os aspectos mais significativos foram anotados orientando-se o estabelecimento de relações entre as informações trazidas pelos professores e o contexto específico, tanto educacional, como político e social. Foram lembradas as atuações da Funai, das prefeituras, da Opan e outros agentes, estabelecendo-se conexões entre as histórias individuais e os processos educativos que existiram ou ainda perduram no Alto Solimões.

Para que pudessem entender melhor a origem de muitos dos problemas levantados, foi realizado um estudo inicial sobre as características da educação trazidas pelos colonizadores, e que por muito tempo marcou a educação oferecida aos povos indígenas.

Através de textos e vídeos foram propostas comparações entre os processos de educação existentes nas sociedades indígenas e aqueles trazidos pelos colonizadores²⁸⁸.

Novamente, além de conhecerem aspectos da história da educação escolar, foram sendo orientados nos procedimentos necessários para a leitura de textos informativos: observar quando e em que lugares foram escritos, tentar saber quem é o autor, qual o seu objetivo, de forma a somar mais informações ao conteúdo²⁸⁹. Aos poucos iam sendo levantadas novas dúvidas e construídas novas explicações não apenas sobre os conteúdos, como por exemplo, o que são esses escritos miúdos no final da página? O que significa esta ou aquela palavra? Porque dentro do texto tem partes escritas com letras diferentes?

As explicações tinham por finalidade facilitar a leitura orientando sobre a organização dos diferentes textos. Por vezes a explicação se resumia a esclarecer o que era uma convenção da língua portuguesa ou de normas de publicação de um livro, mas pelo fato dos formadores, com exceção da linguísta e da coordenadora não saberem a língua ticuna, adotava-se um procedimento fundamental: após a explanação do docente, havia uma pausa para conversa entre o grupo, para discussão na língua indígena e pequenas traduções com perguntas ao professor comunicando as dúvidas do grupo. Esperava-se, até que se ouvisse o aviso: “já professora” – era o sinal de que se podia prosseguir. Ou então, retomava-se por outros meios a explicação contando com a ajuda dos que haviam entendido.

---

²⁸⁸ Para os formadores era sempre uma dificuldade muito grande equilibrar os conteúdos convencionais e às vezes meramente formais mas demandados pelos professores indígenas por serem considerados próprios do ensino superior, e aquilo que eles precisavam urgentemente resolver: saber como preparar currículos, projetos políticos pedagógicos, organizar os cursos, as séries ou ciclos, o sistema de avaliação, as questões de planejamento e didática de ensino, e gravíssimo: o ingresso de crianças pequenas no fundamental. Nesse contexto fazia mesmo sentido falar dos jesuítas?

²⁸⁹ Os trechos de cartas dos jesuítas geraram muita curiosidade em relação ao português utilizado na época.

Figura 60 - Apresentação de músicos kokamas
Fonte: Dirceu Cenem dos Santos, 2006

Para os estudantes kokamas as aulas de iniciação à sua língua tiveram uma importância muito grande no contexto da possibilidade de revitalização das práticas culturais através da escola. Além das atividades práticas, estudaram a situação sociolinguística kokama, sua importância histórica na Amazônia ocidental e a história de seus falantes. Com a finalidade de iniciar a composição de materiais a serem utilizados na disciplina de Língua Kokama e, posteriormente, nas escolas, a lingüista Ana Suelly de Arruda Câmara Cabral (UnB) fez os registros das músicas tradicionais interpretadas por André Kokama e acompanhadas por um grupo instrumental.

5.3.2. As reflexões da equipe pedagógica: as orientações teóricas e as práticas pedagógicas

Fazer a integração entre as disciplinas não era um trabalho simples, exigia muita flexibilidade dos docentes, alguns mais ou menos abertos a esse movimento. A equipe da OGPTB já trabalhava dessa maneira há muitos anos, havia uma sintonia entre as pessoas e um enorme esforço em desenvolver os conteúdos fundamentais de cada campo do conhecimento considerando os interesses dos indígenas. A meta era não transformar o

curso num amontoado de disciplinas fragmentadas cabendo ao estudante encontrar um meio de dar sentido ao conjunto.

O projeto de formação de professores indígenas do Alto Solimões, em sua licenciatura, estava inserido nas ações mais amplas da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües e fundamentadas na concepção de que a formação de professores deve ser teórico-prática em todos os momentos, integrando conteúdos, vivências e pesquisas. A equipe partia do princípio que os modelos de exercício da docência postos em ação pelos formadores, as formas de organização curricular do próprio curso, de atendimento aos estudantes, de preparação das aulas e as práticas avaliativas, eram fundamentais na formação dos professores indígenas e exigiam por isso, uma atenção e cuidados redobrados. Por essa razão, o trabalho de preparação de cada etapa era feito com antecedência e muito empenho em encontrar soluções didáticas, formas de organização que favorecessem ao máximo a aprendizagem daqueles professores.

A maioria dos professores indígenas era conhecida de cursos anteriores, assim como suas necessidades de aulas dinâmicas nas quais se intercalasse exposição, leituras e exercícios. A partir dos trabalhos iniciais tinha-se um perfil também dos alunos novos, o que facilitava ao docente estabelecer relações com situações ou fatos do conhecimento de todos para apoiar as novas aprendizagens que propunha. As aulas eram necessariamente participativas, os alunos não só faziam seus trabalhos como os expunham, sendo questionados pelos docentes e colegas num clima de muita interação e colaboração. Era importante fazer e testar, avaliar e ser avaliado, refazer diversas vezes se necessário, o que implicava numa atividade intensa da coordenação no acompanhamento dos estudantes e na orientação aos docentes.

Sabia-se que os professores com menor contato com a língua portuguesa tinham dificuldade em entender as palavras utilizadas nas explicações, era fundamental que o professor desse o tempo necessário para as traduções em ticuna e fosse claro em sua linguagem e no seu modo de se expressar. Às dificuldades dos conteúdos novos, somavam-se as antigas dúvidas no entendimento do português, sua leitura e escrita. Era preciso considerar também que os professores indígenas haviam ficado alguns anos sem nenhum curso, o que criou uma situação de readaptação que precisava ser avaliada pelos formadores.

Para os educadores da equipe da OGPTB havia clareza de alguns princípios: como o de que a aprendizagem do profissional em educação é renovação de saberes, atitudes e formas de interagir que se estabelecem na interação entre indivíduos e cultura. Reafirmava-se que aprender é estabelecer relações sobre fenômenos, pessoas, objetos que se deseja conhecer e não somente acumular dados sobre eles. Tinha-se a convicção que, em um curso de licenciatura para professores indígenas, necessariamente esses princípios deviam considerar as diferentes culturas e concepções sobre fenômenos e seres, assim como, outras formas de estabelecimento de relações, que não apenas as da chamada sociedade ocidental. Como sempre ocorrera em cursos anteriores, na licenciatura, necessariamente tinha que ser garantido o espaço e o valor do conhecimento indígena e de suas formas de expressão.

Decorre dessa concepção que não bastava propor pesquisas aos professores na perspectiva de um ensino atraente ou da construção ativa de conhecimentos. Também não era suficiente tomar a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor por favorecer a análise e busca de soluções em situações reais de ensino e de aprendizagem. A pesquisa deveria permitir trazer o conhecimento indígena para o curso, para a formação de todos, formadores e professores em formação. Para que pudesse ser construída uma interculturalidade era preciso que no curso fossem abertos espaços para o que não estava nos livros, para o conhecimento não consagrado pelas universidades. A equipe da OGPTB buscou concretizar esses propósitos enquanto pode participar da coordenação e docência do curso.

Essa equipe empenhou-se para que o professor indígena soubesse como são produzidos os conhecimentos contidos nos livros que utiliza para ensinar, cuidando para não tomá-los como absolutos e imutáveis. De igual maneira, os estudantes foram questionados sobre os conhecimentos tradicionais, suas formas de aprendizagem e transmissão e, ainda, a adequação ou não de ministrá-los na escola. Foram provocados debates para que os professores refletissem se os métodos validados pela ciência dita ocidental, e reforçados na academia, podiam ou não conviver com outras formas de construir conhecimento. Sem buscar soluções fáceis que não existiam, os docentes procuravam favorecer uma atitude de maior autonomia e de autoria dos professores indígenas nas suas intervenções junto a seus alunos, sua comunidade e a sociedade nacional.

Acima de tudo privilegiava-se a formação política dos professores, desde colocá-los em contato com lideranças do movimento indígena nacional e regional, disponibilizar-lhes notícias e esclarecimentos sobre o andamento de questões importantes na área da educação escolar indígena e, também, garantir tempo para os encontros, assembléias e seminários para discussão de assuntos de seu interesse. Para estimular a participação dos professores nos eventos era realizado um trabalho cuidadoso de apoio para que conseguissem superar as suas dificuldades de expressão na língua portuguesa, expusessem suas idéias enfrentando as autoridades e o idioma português. Outro ponto fundamental nessa formação ampliada era a presença constante, nas discussões, assembléias e festas, dos velhos, das mães e dos caciques que tinham o curso como um espaço deles, porque havia sido por eles conquistado.

Figura 61 – Elaboração de cartaz sobre o tema da etapa
Fonte: Dirceu Cenem dos Santos, 2007

As disciplinas escolhidas na segunda etapa para desenvolver o tema Educação, Direitos e Identidade eram algumas das que podiam ajudar a compreender o caráter multifacetado do conceito de identidade: está ligado ao pertencimento a um grupo étnico (Antropologia), a uma forma de se comunicar e comunicar o mundo em que vive material e simbolicamente (Língua Indígena e Artes), a um lugar de nascimento e de ocupação no qual se estabelecem

formas específicas de relacionamento com a natureza e outras sociedades (Artes e História).

Já os conhecimentos dos Direitos Indígenas e da Matemática cumpriam a função de oferecer instrumentos e apoio ao exercício pleno dessa identidade, assim como o estudo das políticas públicas na área da Educação, que se transformou em um importante meio de fortalecimento e debate sobre a identidade indígena. Ao estudar Biologia, a investigação da identidade podia ser feita a partir do próprio sujeito, seu corpo humano, compreendendo-se que não há neutralidade nos estudos do corpo humano. Essa concepção trazia para o ensino e aprendizagem da Biologia e da saúde um caráter subjetivo, que não devia ser ignorado, sob pena de impedir a compreensão do corpo humano em suas várias dimensões - física, psíquica, emocional, espiritual e social. (OGPTB, 2007, p.2-3)

A presença de aulas de Direito - que constituem uma das diferenças fundamentais entre os cursos de formação de professores indígenas e não-indígenas - decorria da necessidade de conhecer as bases legais que lhes asseguram a especificidade de sua escola, do ensino de sua língua, da merenda escolar, da posse da terra e de uma educação diferenciada. Interligava-se com História especificamente do Brasil, no estudo do processo de constituição das inúmeras normas, leis e regulamentações a que foram submetidos os povos indígenas desde a chegada dos portugueses. Esse modo de entender o Direito também o relacionava à Antropologia na medida em que se apresentava como fruto das relações entre as sociedades indígenas e não-indígenas ao longo da formação da História do Brasil.

Entre os direitos assegurados aos povos indígenas, os formadores da área da Matemática, focalizaram a questão da merenda escolar dentro do quadro das políticas públicas e da realidade local. Utilizando números, tabelas e gráficos sobre a educação escolar indígena do Brasil contidas nos textos do Inep/MEC, do IBGE, do censo escolar e do Fundef²⁹⁰, as aulas de Matemática serviram como instrumental do professor indígena na defesa de sua escola e comunidade.

---

²⁹⁰ Foram utilizados os dados referentes ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. A partir de 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb entrou em vigor em janeiro de 2007 com validade até 2020.

Esses objetivos definiram o recorte dos conteúdos matemáticos ministrados: construção de tabelas; proporcionalidade; regra de três simples; estudo de medidas padronizadas e não-padronizadas; escalas; cálculo de porcentagens; sistematização no estudo de equações de primeiro grau; resolução de problemas. Ainda que esses conteúdos pareçam áridos, o contexto em que foram ministrados favoreceu bastante sua compreensão. A partir dos dados dos censos e textos oficiais, os docentes orientaram a construção e apresentação de gráficos e tabelas. O trabalho com porcentagem utilizando situações-problema exigiu o aprendizado de multiplicação de números decimais, regra de três simples, todos tendo por base o domínio dos cálculos relativos às verbas destinadas para a merenda escolar. Para entender a distribuição desses recursos por município, tendo como referência o valor por aluno, os estudantes tiveram uma abordagem inicial do estudo de equações.

A partir da segunda etapa, as aulas de Química e Biologia proporcionam conhecimentos sobre o valor nutricional dos alimentos entregues pelas prefeituras e os disponibilizados pelas comunidades para a alimentação dos estudantes, sua oferta e seu papel no organismo humano; as necessidades nutricionais de crianças e adultos; os conceitos de boa alimentação, comida, nutrição e saúde dos indivíduos e da população; estrutura e funcionamento do organismo animal com ênfase nas funções de nutrição; órgãos, sistemas e funções de nutrição em células e tecidos dos animais; doenças nutricionais do ser humano; valor nutricional de cardápios, e orientações didáticas sobre aprender e ensinar sobre corpo humano e saúde.

Com o objetivo de subsidiar os professores na tomada de decisão sobre os cardápios da merenda escolar e na orientação nutricional aos seus alunos, as aulas de Química trataram da constituição química dos alimentos; das características, propriedades e energia contida nos alimentos; conceitos químicos associados aos processos da alimentação, tais quais: reações de oxidação e redução, acidez e pH de soluções, coagulação e outros.

Os professores estudaram sobre as transformações nos alimentos, a saber: a) o que estraga e a ação dos microorganismos; b) os processos de manipulação, limpeza e conservação dos alimentos; c) fatores que afetam a preservação, como: os aditivos, a embalagem e o transporte e o que indicam os rótulos dos produtos. Todos os conteúdos tinham por objetivo desenvolver uma análise mais profunda da própria alimentação dos professores e

seus alunos de diferentes idades, de modo que houvesse maior conscientização para a tomada de decisões sobre como estava planejada a merenda escolar nas escolas das diferentes comunidades.

A questão da merenda se apresentou apenas como um exemplo nos estudos de Educação, estes tomaram como ponto de partida a constatação de que a forma de educar as crianças e jovens, estabelecida pelos povos indígenas do alto Solimões, foi historicamente muito diferente da escolarização imposta com a colonização, e mesmo, das atuais características da educação demandada pelas comunidades. Nesse sentido as disciplinas de Educação, Antropologia e História se integraram para propor um estudo da educação como instrumento de socialização dos jovens pelas diferentes sociedades ao longo do tempo e do espaço, com vistas a contemplar seus projetos de humanidade e atualizar essa discussão para os povos indígenas do Alto Solimões.

Pensar uma escola diferenciada significava também considerar os aspectos estéticos e o quanto ela se aproxima ou se afasta do que é valorizado na cultura e na arte indígena. O estudo da História da Educação permitiu ponderar que, em diferentes épocas, culturas e povos existiram tipos distintos de escolas marcadas por características estéticas, epistemológicas e metodológicas específicas. A integração dos estudos de História, Educação, Artes e Antropologia favoreceram pensar na escola indígena de hoje: seus espaços, suas cores, sua adequação ao ensino específico que os professores defendem, suas características e fundamentos. Ao debater esses conteúdos, os professores puderam aprofundar o sentimento de apropriação dos rumos da escola, uma escola que pode ter horta para melhorar a merenda, pode ser pintada pelos alunos artisticamente usando os recursos culturais de sua etnia, valorizando e revitalizando os conhecimentos tradicionais.

Partindo da observação de algumas fotografias do vasto repertório da professora de arte e coordenadora Jussara Gruber, os professores indígenas entraram em contato com imagens de escolas de diversos povos, indígenas ou não. Observando as fotos de escolas indígenas do Alto Solimões, eles notaram as mudanças ocorridas ao longo do tempo, a situação em que se encontravam e discutiram sobre os direitos a uma escola que leve em consideração os padrões culturais indígenas. Como proposição, os professores elaboraram através de textos, pinturas e maquetes projetos para suas escolas e salas de aula, planejando a execução de diversas soluções com uso de materiais industrializados e naturais. Para

começar a deixar a escola com as marcas de seus valores estéticos, os professores das etnias presentes realizaram intervenções no próprio Centro de Formação, utilizando seus padrões de desenhos, modelagem, pintura e estamparia, aprendendo e aplicando recursos e técnicas diversas. O Centro não só era um espaço indígena, como também mostrava essa identidade.

O tema desenvolvido durante a primeira e segunda etapa do curso de licenciatura também esteve presente nas Oficinas de Saúde Bucal. As orientações ministradas por especialistas²⁹¹ detalharam as relações entre os diferentes tipos de alimentos contidos nas merendas pesquisadas e a saúde bucal das crianças. Fizeram sugestões sobre o uso do Livro de Saúde Bucal (OGPTB, 2002b) e dos seus cartazes nas aulas e palestras junto às escolas e comunidades.

A preocupação com a formação política dos professores perpassava todas as atividades, mas algumas tinham essa clara e única função como os seminários, palestras e assembléias. Esses encontros permitiam aos professores ouvirem, questionarem, encaminharem propostas, conhecerem agentes importantes nos encaminhamentos das políticas públicas. Na segunda etapa, as ações que cumpriam a função de reforçar os estudos e os debates sobre direitos indígenas e educação consistiram na realização de palestras sobre Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena²⁹², sobre Financiamento e Gestão da Merenda Escolar²⁹³ e a questão do Direito e Construções de Escolas para Povos Indígenas²⁹⁴.

Durante essas etapas foi realizada também uma assembléia sobre Políticas Públicas reunindo Secad/MEC, Seduc e Semeds com o objetivo de discutir os termos de cooperação que foram firmados por essas instituições com a OGPTB, tratando do funcionamento das escolas, construção de prédios escolares entre outras questões e providências que visavam

---

²⁹¹ Maria Aparecida de Araújo Guerra, cirurgiã-dentista, especialista em Odontologia Social e consultora da Funasa e Marisa Maia Drumond, cirurgiã-dentista, doutora em Odontologia Social, professora do Departamento de Odontologia Social e Preventiva da UFMG.

²⁹² Proferidas por Gersem dos Santos Luciano (então representante indígena no CNE/MEC) e Bonifácio José Baniwa (então Diretor presidente da Fepi).

²⁹³ Ministrados por Thiago Garcia do MEC/Secad/CGEEI.

²⁹⁴ O arquiteto da Funai Renato Sanches e o antropólogo do MEC/CGEEI Eduardo Vieira Barnes desenvolveram um plano de trabalho e cronograma de visita a algumas comunidades ticunas para criação de um projeto arquitetônico para construção de escolas indígenas no Alto Solimões e para análise dos investimentos necessários para dotar o centro de formação da OGPTB de uma estrutura física para o melhor desenvolvimento do curso de Licenciatura. Os planos foram traçados mas nunca executados.

à melhoria do atendimento às escolas indígenas da região²⁹⁵. Havia ainda a necessidade de discutir o Termo de Cooperação Técnica UEA-OGPTB e, para tanto, realizou-se uma assembléia com os professores indígenas participantes do curso, a direção da OGPTB e lideranças indígenas.

A equipe pedagógica da OGPTB defendia que os conhecimentos propostos a serem ensinados não ficassem restritos aos trabalhados nas aulas e nos livros, mas que se ampliassem para um conjunto de outras atividades, internas e externas às aulas e ao curso. Essa orientação tinha por base a certeza da importante função formativa dessas ações para a prática política e pedagógica do professor na comunidade e para além dela. Portanto, não bastava aos docentes cumprir um programa, fazer provas e entregar notas, e nem aos professores indígenas somente anotar e reproduzir para na última etapa ganhar um diploma. A equipe da OGPTB defendia que a licenciatura tinha um compromisso maior, porque deveria constituir-se em uma formação que favorecesse a vida dos povos indígenas do Alto Solimões. As mudanças na orientação do curso a partir da quinta etapa, e o fim dessas atividades diversas realizadas pela OGPTB, acabaram por fazer do curso uma mera sequência de aulas desconectadas, sem debate e sem autoria.

Figura 62 - Assembléia da OGPTB na segunda etapa do curso superior
Fonte: a autora, 2007

---

²⁹⁵ Encontro sob a coordenação de Kleber Gesteira e Matos da CGEEI/MEC com Secretários de Educação, representantes da SEDUC e FUNAI para avaliação das ações previstas nos termos de compromisso firmados em 2005 e nunca cumpridos. Os novos termos firmados em 2006 tiveram o mesmo resultado.

Na segunda etapa, a equipe pedagógica da OGPTB avaliava que os resultados do empenho de todos para que as aulas fossem significativas, os conhecimentos científicos fossem ministrados e o conhecimento indígena aflorasse, estavam seguindo um rumo satisfatório. Porém, notava-se que havia muitas solicitações de trabalhos e eles também precisavam ser integrados, tanto para obter um produto melhor, como pelo fato dos professores ficarem confusos com as diversas atividades a serem feitas.

A partir dessas constatações foi desenvolvida uma proposta de trabalho para a etapa intermediária reunindo atividades de avaliação de Química, Biologia e Matemática. Composta por uma parte teórica e outra prática e utilizando tabelas informativas sobre a escola e o município de cada professor, este tinha por tarefa realizar exercícios de cálculos e porcentagem, elaborar gráficos e explicar os resultados apresentados. Cabia ao professor realizar uma pesquisa na escola sobre o número alunos, a lista dos alimentos e produtos que a escola recebia para fazer a merenda, avaliando se a quantidade era suficiente e se eram de boa qualidade e, por fim, deveria preencher uma tabela anotando a merenda servida numa semana. Solicitava-se ainda, uma pesquisa com 10 pais de alunos para saber quais alimentos eles gostariam que seus filhos consumissem na escola, sendo que os dados deveriam ser organizados numa tabela.

O trabalho proposto além de avaliar o que havia sido ensinado, disponibilizou para os formadores das áreas envolvidas nesse tema, um rico conjunto de informações a partir das quais puderam preparar a etapa presencial seguinte, de modo muito produtivo. Esse modo de encaminhar as atividades das etapas intermediárias foi aprovado também pelos professores estudantes que percebiam as muitas possibilidades dos trabalhos integrados também na sua sala de aula²⁹⁶.

Preparar as etapas presenciais e intermediárias, avaliar cotidianamente o desenvolvimento dos trabalhos, produzir textos e materiais específicos para as aulas envolvia muito trabalho,

---

²⁹⁶ Apesar de todo esse cuidado da equipe, durante a apresentação e explicação dos trabalhos a serem feitos, percebeu-se que haviam falhas nos enunciados e proposições de pesquisa, uma delas porque exigia que o professor fizesse um exercício a partir de uma hipótese (quantos produtos e a qual preço o indígena da comunidade poderia disponibilizar alimentos para a escola). Diante da dificuldade para explicar a tarefa fui esclarecida pela professora de língua ticuna que não havia nesse idioma a partícula “se” com indicação de hipótese tornando a tradução da idéia um tanto complicada. Detalhes como esse revelam o quanto precisa ser específico o trabalho junto aos povos indígenas.

não traduzidos em pagamento que se restringia às aulas dadas. Os textos frequentemente tinham que ser elaborados especialmente para o curso, ou então eram criadas sínteses a partir das aulas para servir de apoio ao conteúdo considerado complexo pelos indígenas. O trabalho de avaliação era igualmente meticuloso, procurando entender o que alguns professores haviam escrito e anexando orientações individualizadas para que o professor pudesse refazer o trabalho proposto. Os trabalhos das etapas intermediárias eram enviados pelo correio para a coordenadora do curso que os distribuía aos formadores.

Com o resultado das pesquisas, os docentes aprofundaram os estudos nutricionais, propondo a avaliação dos cardápios das escolas e o seu aperfeiçoamento. Os professores indígenas listaram os alimentos de uma dieta equilibrada que podiam ser encontrados na sua comunidade e os da merenda enviados pelas secretarias. Uma dos ganhos dessa pesquisa foi romper com os textos padronizados contidos nos livros didáticos - em geral produzidos em regiões que desconhecem os hábitos alimentares dos indígenas. Os alimentos apresentados incluíam todo tipo de carne de caça ou criação (anta, cutia, veado, galinha) peixes (tambaqui, pirarucu, carauaçu, tucunaré, tracajá) ovos e frutas, especialmente os frutos das palmeiras como buriti, açaí, pupunha, tucumã, todas de alto valor energético, além de banana, abacaxi, mamão, raramente um legume como abóbora ou cará, mas sempre a farinha e o beiju.

Os professores de matemática também tinham muitos recursos para o trabalho porque a pesquisa incluiu um levantamento dos possíveis fornecedores dos alimentos, o quanto poderiam dispor e quanto custaria cada maço, cacho, e diversas outras unidades de medida regional, exigindo que os professores fizessem muitos cálculos para saber não só o valor nutricional dos alimentos do novo cardápio proposto, mas quanto custaria prepará-lo considerando o número de alunos da escola.

Esta atividade além de mostrar o quanto o professor indígena havia aprendido sobre o tema, permitia reforçar para ele e para o grupo que os alimentos necessários a uma alimentação equilibrada e saudável estavam à disposição na própria comunidade. Eram alimentos frescos que os alunos estavam habituados a comer, além disso, a compra feita junto aos fornecedores locais ajudaria na ampliação da renda da comunidade. Os cardápios apresentados, eram discutidos e modificados quando se apresentavam desequilibrados; elencavam às vezes apenas produtos locais como: vinho de buriti ou açaí com farinha de

tapioca; cará com mingau de banana; mujica de peixe com macaxeira e banana, peixe frito com tacate. Mas também associavam produtos industrializados aos obtidos na comunidade: leite com pupunha; suco de cupuaçu com bolacha.

O trabalho realizado pelos professores durante a etapa intermediária trazia subsídios também para os docentes da área da educação uma vez que eles tiveram como tarefa preparar, desenvolver e registrar a aplicação de um plano de atividades para orientar os alunos sobre hábitos de saúde, destacando a importância de uma boa alimentação. Nestes registros muitas informações importantes foram levantadas do ponto de vista da apropriação dos conteúdos e das práticas pedagógicas utilizadas, favorecendo o posterior debate sobre elas.

É importante destacar que os trabalhos propostos, e suas orientações, deveriam contemplar todas as séries com as quais os professores trabalhavam, isto porque, havia os que lecionavam em classes de educação infantil, outros no ensino fundamental multisseriado ou ainda no ensino médio. Portanto o trabalho do professor relativo às qualidades os alimentos, dietas saudáveis, conservação dos alimentos entre outros, deveria ser planejada considerando essa variável. Os trabalhos revelavam essa diversidade, alguns propondo em classes das séries iniciais que os alunos escrevessem listas de nomes de frutas que colhiam no mato, em outros, realizando um estudo da composição química dos alimentos ou, o significado das tabelas nutricionais contidas nos rótulos dos produtos industrializados.

Figura 63 - Vamos produzir nossos alimentos
Fonte: Pintura de Hilda Tomás do Carmo, 2006

Figura 64 - Vamos cuidar dos lagos da várzea
Pintura de João Clemente Gaspar, 2006

Exemplos dessa diversidade podem ser notados nos relatórios dos trabalhos que realizaram durante a etapa intermediária. O Professor Zezinho Calisto que ministrava aulas para turma de 4ª série na aldeia Betânia, em Santo Antônio do Içá, registrou:

Conversei com a turma sobre a importância dos alimentos presentes na comunidade e a turma descobriu vários nomes de alimentos que elas comem e dão saúde, força e energia ao corpo das pessoas. Conte a história da origem das plantas cultivadas na roça dos Ticuna, depois escrevi o texto na lousa e pedi para os alunos lerem e escreverem em seus cadernos. No outro dia pedi para os alunos desenharem os personagens do texto e fizemos exercícios de gramática e ortografia com os nomes das plantas. No dia seguinte, escrevi na lousa “Os alimentos e a saúde” que é o texto do Livro de Saúde Bucal (p.42) e perguntei o que significava. Minha aluna Mirian explicou que devemos comer alimentos saudáveis todos os dias para poder viver, estudar, brincar, dormir, e passear. Os alunos leram mais vezes o texto e conversamos sobre a importância dos alimentos.

O professor de ensino fundamental Nazareno Pereira Cruz da aldeia São Fernandes, em Tabatinga, anotou em seus registros que construiu diversas tabelas com seus alunos contendo os nomes dos alimentos que fornecem gorduras, carboidratos e outros, discutindo a função de cada nutriente no organismo. Depois, ele e seus alunos pesquisaram a presença de gorduras, carboidratos, sódio, proteínas e outros elementos nos rótulos de refrigerantes,

bolachas, café, feijão e óleo de soja. O Professor Nazareno anotou as seguintes observações:

O refrigerante não podemos comprar na cidade que esse é um suco que não tem vitaminas assim como os bombons, porque doce temos o mel de abelhas que é nutritivo. Os alunos relataram que não tem alimentos que comem de acordo com a idade²⁹⁷, eles comem qualquer alimento que encontram sempre que tem fome.

Nazareno concluiu seu relatório dizendo que os alunos ficaram admirados em saber sobre a alimentação e o corpo, em comparar os alimentos que consomem cotidianamente na aldeia e que possuem maior valor nutritivo do que os industrializados que compram na cidade. Encerrou o registro do seu trabalho comentando da reunião que fez com os pais dos alunos sobre o tema, utilizando os cartazes sobre alimentação e saúde e explicando o que havia aprendido no curso para melhorar a vida na comunidade.

Alguns relatos de professores reafirmavam a distância entre os livros enviados pelo governo federal e as experiências de vida dos alunos das escolas indígenas, reforçando a necessidade do professor indígena ter e criar outros materiais que destaquem o mundo que eles conhecem e não só dos produtos industrializados hiper-valorizados. Entre os registros encontravam-se informações sobre os hábitos das famílias. Eles concluíram que os alunos comem sempre frutos e peixe moqueado, que os filhos dos Ticuna após os seis meses de idade começam a provar algumas comidas como mingau de banana madura ou verde ou banana assada, e que os Ticuna consomem diariamente vários alimentos e não há horário para comer (almoçar pode ser de manhãzinha ou a tarde, às vezes só meio dia). Perceberam também que antigamente os velhos não conheciam o que era café da manhã e que hoje o café da manhã é composto por mingau de tapioca e macaxeira cozida, que a água que bebem não é tratada - é do igarapé do centro do mato ou da chuva – e que existe poluição, mas só no tempo da seca.

Ao professor também se abria a oportunidade de discutir sobre outros temas afins como a importância de não comercializar peixes na época da enchente quando os peixes estão se reproduzindo. Ou ainda convidar o agente de saúde para completar as informações sobre a importância que os alimentos têm para a saúde, as doenças provocadas por alimentos

---

²⁹⁷ Essa havia sido uma solicitação de pesquisa dos docentes em função das diferentes necessidades nutricionais em cada fase da vida.

estragados, por exemplo. Tanto o professor que ministrava a atividade como aquele outro encarregado de registrá-la, ampliavam a capacidade de trabalhar com pesquisa, coleta de dados e aplicação em aula, considerando a participação de outros atores das comunidades, e ainda, a realização de auto-avaliação por meio do relatório de observação do colega.

Ao final da segunda etapa do curso em janeiro de 2007, novamente os professores discutiram sobre os assuntos que gostariam que fossem tratados nas próximas aulas e, posteriormente esses temas foram agrupados pela equipe pedagógica resultando na definição de “Saúde e qualidade de vida” como o eixo articulador da terceira etapa. Um texto orientador sobre as demandas dos professores indígenas foi encaminhado a todos os docentes contendo os temas priorizados:

- Política de saúde:
- Aprofundamento da reflexão sobre a necessidade de haver uma educação para a saúde, incluindo discussões sobre os sistemas públicos de saúde (DSEI e Funasa).
- Análise da situação das políticas públicas atuais para o atendimento e prevenção da saúde indígena, as necessidades e direitos na área de políticas públicas de saúde.
- Medicina tradicional: refletir sobre a qualidade de vida e a saúde de modo a valorizar os conhecimentos e hábitos tradicionais de preservação da vida e do ambiente,
- Reprodução humana: o ciclo da vida, corpo humano, função reprodutora, sexualidade.
- As doenças e os processos de cura: abordagem sobre doenças infecto-contagiosas, doenças crônico-degenerativas, epidemias; primeiros socorros; medicina tradicional e plantas medicinais.
- Comportamentos de riscos, auto-cuidado, prevenção de doenças e manutenção da saúde: questões como saneamento básico, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, higiene e funcionamento do organismo.

Na terceira etapa as aulas de Língua Portuguesa trataram do tema já escolhido por meio do trabalho com jornais. Destacou-se, para além da função informativa do jornal, seu caráter formador de opinião, chamando atenção para a não neutralidade do que é veiculado. Como a região do Alto Solimões é extremamente carente de acesso a qualquer material impresso, os docentes preocuparam-se em fornecer uma grande variedade de jornais: os de grande circulação, os institucionais e os de movimentos sociais como do MST. O primeiro momento dessas aulas foi de pleno usufruto desses materiais, seguido de orientações básicas sobre as características das manchetes, legendas e reportagens, dos diferentes procedimentos de leitura exigidos e enfocando o estudo da notícia.

Foram selecionados e disponibilizados textos (notícias, entrevistas, entre outros) relativos ao tema “Saúde e qualidade de vida” que foram expostos num grande jornal mural. No decorrer das aulas os professores foram identificando os elementos constitutivos das notícias, observando as diferenças com outros gêneros e eles mesmos produzindo-as e remontando o jornal mural.

Figura 65 – Aula de língua portuguesa na terceira etapa do curso superior
Fonte: a autora, 2007

As aulas de Antropologia ocorreram concomitantes às de Biologia e nelas os conceitos de saúde, doença e cura foram tratados do ponto de vista de ambas as disciplinas, construindo-se um diálogo dos mais instigantes. Os antropólogos, alguns com pesquisas realizadas junto a parteiras indígenas em outras regiões, utilizaram textos clássicos sobre esses temas, assim como os relatos do trabalho com essas mulheres, confluindo ou divergindo os discursos indígenas e não-indígenas sobre aqueles assuntos. Os biólogos trabalharam os conceitos científicos utilizando textos, filmes, réplicas de órgãos e do corpo humano que favoreceram a compreensão pelos professores indígenas. A boa relação que se estabeleceu entre formadores e estudantes permitiu que aflorassem as concepções referentes aos cuidados com o próprio corpo e sobre a sexualidade, bem como a apresentação das dúvidas individuais e coletivas e seus devidos esclarecimentos.

Como parte integrante da formação, o Seminário da terceira etapa trouxe²⁹⁸ a parteira Dionísia Souza Ramos, o pajé General Geraldo, as professoras Lucinda Santiago Firmino, Florinda Custodio Manoel, Rainha Custodio Firmino e a professora e pesquisadora Veridiana Vizoni Scudeller da UEA, para o debate sobre práticas de cura, uso de remédios e função de plantas medicinais.

O objetivo do trabalho era permitir que esses indígenas fossem colocados no lugar de detentores de um conhecimento específico assim como a doutora em botânica da universidade, que houvesse a apresentação desses saberes e que os professores indígenas realizassem suas sínteses. Durante as aulas de Biologia, por exemplo, havia acontecido uma situação emblemática dos conflitos e das possíveis conclusões ou conciliações que os indígenas acabam estabelecendo entre os conhecimentos tradicionais e os ditos científicos: entre os Ticuna conta-se que o peixe mandi se forma a partir da transformação do girino de um determinado sapo. No estudo da reprodução entre os animais foi feita a dissecação de um peixe fêmea e observados seus ovos. Nas conclusões os estudantes mantiveram, majoritariamente, as duas explicações sobre a reprodução do mandi.

Figura 66 – Seminário Saúde e Qualidade de Vida
Fonte: a autora, 2007

---

²⁹⁸ Um médico especialista em saúde de povos indígenas e outros pajés não puderam comparecer devido aos entraves nas passagens que deveriam ter sido fornecidas pelo MEC.

As parteiras explicaram, em ticuna e com tradução para os estudantes das demais etnias, sobre as práticas tradicionais para evitar a gravidez, trataram do cuidado com as gestantes, parturientes e recém-nascidos. Diversas professoras relataram os desconfortos pelos quais passaram quando optaram por terem filhos nos hospitais das cidades, discutiu-se sobre o crescimento dessa prática entre as mães mais jovens apesar das más condições do atendimento médico.

Figura 67 – Palestra das parteiras
Fonte: a autora, 2007

Figura 68 – Aula de professora ticuna sobre cuidados tradicionais no parto
Fonte: a autora, 2007

As questões da sexualidade foram debatidas intensamente e depois ainda revistas com a equipe de educadores de saúde do Ministério da Saúde (MS) e da Funasa. Essas Oficinas tiveram o objetivo de colaborar na formação dos professores indígenas para o trabalho de prevenção das DST e Aids nas escolas, identificando os problemas de saúde e conhecendo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Atuaram também no fortalecimento das atividades de saúde bucal nas escolas, promovendo a interação entre profissionais de saúde do DSEI e professores e, ainda, distribuindo livros e vídeos para cada escola.

A crescente capacidade de apontar não só os aspectos bons do curso, como era habitual, mas também as falhas, se tornava mais evidente com a sequência das etapas. Constatava-se um aprimoramento do curso ministrado, um forte avanço no nível de aprendizagem, da participação dos estudantes e também da habilidade de avaliar propositiva e objetivamente as aulas e os docentes. Todas as avaliações eram lidas, sistematizadas e enviadas aos formadores. O debate e elaboração de projeções para as próximas etapas, feitas a partir das

críticas e sugestões socializadas, é que encaminhavam a definição do tema da etapa seguinte. Durante o seminário de avaliação da terceira etapa, os professores indígenas decidiram que o estudo do território e a luta pela terra seria o tema da quarta etapa.

Um aspecto muito bem avaliado pelos docentes e estudantes foi o trabalho solicitado para ser desenvolvido durante a terceira etapa intermediária e que era ainda associado ao tema “Saúde e qualidade de vida”. Conforme a orientação prevista no projeto do curso, o trabalho era interdisciplinar, envolvia a participação da comunidade e colocava o professor no lugar de autoria, de intermediador entre as demandas da sua aldeia e os conhecimentos que estava construindo e poderiam servir a seu povo. Como já era habitual a tarefa era detalhadamente exposta por meio da linguagem oral e escrita, buscando-se dirimir as dúvidas. O trabalho consistia na realização pelo professor de 1ª a 4ª séries de uma palestra com pais e mães de alunos, agentes de saúde e outros adultos da comunidade para apresentar o tema “Saúde e Qualidade de Vida”. Para os de professores de EJA, 5ª a 8ª ou Ensino Médio, esse trabalho deveria ser feito com seus próprios alunos.

Do mesmo modo que havia ocorrido quando da realização do primeiro seminário, também em relação à palestra foram desenvolvidas diversas orientações sobre como prepará-la. Como passo inicial, exigia-se que o professor desenvolvesse um texto sobre sua concepção de saúde, esclarecendo: fatores da saúde coletiva conforme as definições de saúde trabalhadas em Biologia; reprodução e sexualidade e os novos conhecimentos a serviço do bem estar físico e social; saberes tradicionais fundamentais para o bem estar individual e social; a importância da auto-atenção e da intermedialidade conceitos trabalhados em Antropologia; valorização do uso da medicina tradicional e alerta para os riscos da automedicação, e a promoção da saúde que havia sido o principal alvo das aulas de Biologia e Antropologia.

Além desse texto para a palestra, havia a necessidade de elaborar questões que estimulassem a participação do público que assistiria ao evento, tal como ocorrera nas aulas do curso superior, incentivando a participação, respondendo as perguntas sem que os alunos ficassem envergonhados. Solicitava-se que o professor anotasse as principais idéias discutidas na reunião estimulando o encaminhamento de propostas para a promoção da saúde. Ele necessariamente tinha de entregar para a avaliação: o texto de preparação da

palestra, o relato da palestra contendo os comentários dos participantes e as propostas que surgiram.

Os trabalhos desenvolvidos foram os mais diversos e interessantes havendo casos de professores que reuniram os demais colegas, caciques, agentes de saúde e realizaram encontros com até 500 pessoas, que se desdobraram em diversos momentos e se constituíram em um grande evento na comunidade. Houve um reforço da atuação dos curadores e das parteiras que, valorizados, se animaram a apresentar seus saberes, saindo da situação de obscuridade em que alguns foram colocados.

Essas impressões e comentários fizeram parte do trabalho de Língua Portuguesa, no qual os professores deveriam, após a realização da palestra e debates e de posse de suas anotações a respeito, escrever uma notícia, conforme estudos realizados durante a etapa, apresentando o acontecimento para compor o jornal que estava sendo construído coletivamente e seria retomado na 4ª etapa do curso.

Os trabalhos realizados na terceira etapa intermediária forneceram elementos para o planejamento da quarta etapa em janeiro de 2008 cujo tema era “Terra e território”. Os relatórios produzidos pelos professores durante a etapa de trabalho nas aldeias tratavam de aspectos da História, Ecologia e do Direito, como: utilização sustentável dos recursos naturais; território indígena e não indígena; história da demarcação e necessidade de novas terras indígenas a serem reconhecidas; invasões e fiscalização das terras indígenas; preservação dos recursos hídricos; proteção de animais em extinção; manejo florestal; fenômenos naturais: piracema, cheias e vazantes; reciclagem do lixo; poluição de rios e igarapés, entre muito outros. A partir dos assuntos trazidos, foram definidas as disciplinas: Língua Ticuna; Língua Kokama; Língua Portuguesa; Biologia; Geografia; História; Física; Educação; Direitos Indígenas.

Os objetivos previstos consideravam também o fato que havia professores muito jovens que não haviam participado dos movimentos pela educação e pela terra demarcada. Vários deles estudaram nas escolas de ensino médio nas cidades e não tinham tido oportunidade de entrar em contato com pessoas e histórias importantes, como ocorrera com muitos outros que acompanhavam o curso desde há muito anos e eram os protagonistas dessas lutas e conquistas.

A quarta etapa deveria favorecer aos professores indígenas:

- Conhecer e/ou aprofundar o conhecimento do processo de ocupação das terras do Alto Solimões pelos seus antepassados; as invasões dos colonizadores e as lutas de resistência; os ciclos econômicos na região amazônica e a exploração do trabalho indígena; as migrações; o processo de luta pela demarcação da terra indígena.
- Aprender com os próprios atores das conquistas territoriais atuais, com os conhecimentos científicos apresentados pelos docentes, e nas pesquisas bibliográficas e de campo.
- Refletir sobre as questões ambientais em termos micro e macro (a aldeia, a região do Alto Solimões e a Amazônia) definindo espaços de atuação enquanto professor indígena.
- Analisar as ações existentes no campo do Direito Ambiental e do Direito Constitucional (direito à terra indígena).
- Oferecer recursos iniciais para o professor observar, relacionar meio ambiente e energia, pesquisar demandas na área ambiental e do direito e os cuidados com a terra demarcada em sua escola/comunidade, bem como elaborar propostas/atividades de encaminhamento e/ou intervenção.

A abertura do curso foi uma homenagem aos caciques, lideranças e pessoas mais idosas que participaram da luta pela demarcação da terra Ticuna, assim como das lideranças das demais etnias que atuaram e mais recentemente têm retomado o processo de reconhecimento de terras Kokama, Kaixana e Cambeba. Depois de todos falarem sobre alguns momentos fundamentais dessa história, as lideranças inauguraram uma exposição fotográfica com imagens marcantes das tantas reuniões realizadas nas cidades e nas aldeias para reconquistarem a própria terra ocupada. Em seguida, puderam atender as demandas dos professores-estudantes e garantir um amplo debate. Como material de estudo havia sido montada uma apostila com documentos, reuniões, notícias, artigos, estudos, mapas, enfim diversas informações relativas ao processo de demarcação e outros acontecimentos relevantes às lutas dos povos indígenas do Alto Solimões, desde 1983 até 2005. Grande parte dos textos foi extraída do periódico “Povos Indígenas no Brasil” do Instituto Socioambiental; cada professor e liderança recebeu a apostila “A luta pela Terra”.²⁹⁹

---

²⁹⁹ A apostila era fundamental como um arquivo de informações para os professores indígenas e como subsídio para as aulas dos formadores. Entretanto faltando 10 dias para o início das aulas a UEA comunicou que não as reproduziria. Não restou alternativa à equipe pedagógica da OGPTB, em plena véspera de Ano Novo, do que bancar o pagamento das cópias e do excesso de bagagem, para não prejudicar os trabalhos planejados.

Figura 69 – Abertura do curso pelos caciques
Fonte: a autora, 2008

As avaliações dos grupos feitas ao final da etapa refletem alguns dos ganhos e das faltas que, percebia-se, eram cada vez mais apontadas sem receio, mas com a certeza de que era a análise dos erros e acertos que permitia aos envolvidos, rever o trabalho e avançar.

Na palestra dos caciques os assuntos que foram tratados são importantes para toda a sociedade indígena ticuna. Pois nos lembra a história e da luta pela conquista da terra e da educação que traz o progresso para o povo ticuna.

Melhorou a aula de História porque a professora utilizou uma metodologia de participação e uma forma de explicação com palavras próprias à nossa realidade. Teve comparações da história passada com o presente dos diferentes povos.

O professor de Geografia trouxe nova experiência de como manusear e explorar o mapa e os materiais que podemos usar na sala de aula.

Na aula de Física aprendemos como medir a temperatura, a quantidade de chuvas usando e aprendendo como fazer o termômetro e o pluviômetro. O professor explicou bem a matéria e o que chamou mais a atenção dos alunos foi o trabalho com experiências.

Nas aulas de Educação a explicação foi boa, principalmente sobre como poderia funcionar a escola com sua própria autonomia, do jeito que a lei determina e também nos temas como gestão escolar termo novo para os alunos. Deu participação aberta para os alunos e esclarecimento dos conteúdos.

A aula de português foi bem explicada de como resumir um texto e formular o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, que antes não sabíamos, e ao mesmo tempo ensinou como escrever corretamente. Foi uma das formadoras que teve muita paciência com os alunos.

Falta de materiais como: mapa dos municípios e das áreas indígenas já demarcadas.

Falta esclarecer as palavras científicas.

Falha do DVD, televisão é muito pequena e difícil de ver.

Pouco tempo de aula. Falta de local adequado para as experiências

A professora se expressa rápido na fala e na explicação.

Falta de explicação da gramática, precisa de mais tempo de aula.
Falta de tempo, falta exercício de fixação.

Na disciplina de Língua Ticuna a falta emergencial da linguísta Marília Soares havia gerado, já na terceira etapa, uma grande apreensão entre os alunos que esperavam por essas aulas, por mais gramática e mais discussão sobre a grafia definitiva de uma ou outra palavra. A solução possível foi convidar os especialistas ticunas para ministrarem as aulas a seus colegas a partir do programa montado pela formadora. Essa experiência foi muito boa para todos como pode ser observado nos comentários e avaliações, tanto que na etapa seguinte eles se mantiveram como monitores da titular, podendo atender melhor às cinco turmas que tinham a mesma aula. Porém, a universidade não acolheu o direito dessa reconhecida docência e os especialistas em língua ticuna não receberam pelas aulas dadas.

A etapa que tratou do tema “Terra e Território” foi muito envolvente, dinâmica e revelou um grande avanço entre os alunos em relação à primeira etapa. Isso era visível em todos os aspectos: escreviam e falavam mais e melhor, a participação era intensa, o interesse por mais conhecimento era surpreendente, pediam aos formadores para lhes comprarem livros, gravarem vídeos, queriam participar de encontros e seminários, queriam saber como se inserirem em programas de iniciação científica, alguns já pensavam no mestrado. Eram poucos os que faltavam e as desistências eram raras.

Os docentes das várias disciplinas haviam conseguido superar certas barreiras difíceis da formação de cada especialista e chegado a conceitos e a posturas que se revelavam favoráveis aos professores indígenas no diálogo do conhecimento tradicional e científico. Essa questão raramente se apresentava como problema aos professores indígenas, mas sim aos formadores, apesar de todo debate e leitura. As reflexões da professora³⁰⁰ de Biologia revelam alguns de seus aprendizados:

Quando fizeram esses exercícios [teia alimentar] com exemplos da floresta foi muito bom e eles foram compreendendo que as cadeias sempre se iniciam por vegetais, tanto nos igarapés como na mata. O interessante é que os peixes herbívoros comem capim que nasce nas margens dos igarapés ou outras plantas das regiões alagadas, frutos que caem e flutuam na água; então, as cadeias alimentares aquáticas, normalmente difíceis de serem compreendidas por se iniciarem com algas microscópicas, foram assimiladas com facilidade.

---

³⁰⁰ Maria Teresinha Figueiredo trabalhou na formação emergencial para professores que ministravam aulas para turmas de 5ª a 8ª série (2003 e 2004) e no curso de ensino superior (2007 e 2008).

Fui nocauteada por algo que concretamente não considerei no planejamento, pois quando pedi um exemplo de cadeia alimentar nativa, sem o homem, Constantino disparou calmamente: ‘Mas professora, nós somos nativos da floresta.’ Claro! O índio é nativo da floresta e, por isso, não se separa das cadeias alimentares nativas. Aprendi para nunca mais esquecer e o homem entrou em quase todos os exemplos deles.

A mesma professora relatou sobre as dificuldades que notava entre os estudantes na compreensão do conceito de fotossíntese e, ao mesmo tempo, revelava a facilidade em compreenderem a formação de sais minerais pela decomposição das plantas e animais mortos na mata. Lembrando que os ticuna têm uma palavra própria para este conceito *ngaura*, registrava que “eles assimilaram com tranquilidade o ciclo dos materiais. Em muitas ocasiões lembrei-me do *ngaura* e eles sempre entendiam, quer fosse a ação dos decompositores ou os fungos e bactérias ali presentes, ou as minhocas e centopéias como detritívoros.” (Figueiredo, 2008, p.2)

O esforço dos formadores de construir um curso, uma aula, que de fato pudesse favorecer aos professores indígenas na preparação para uma docência que atendesse aos anseios das comunidades e dos jovens por um ensino significativo e de qualidade, movia a busca por soluções didáticas, por maior clareza na exposição, pela capacidade de ouvir e abrir espaço para todos. A equipe de formadores da OGPTB tinha certeza que estava aprendendo a fazer o curso enquanto dava andamento a ele, e os professores em formação eram parceiros também nesse aprendizado. As dúvidas eram várias, as certezas iam sendo construídas pouco a pouco. Uma situação ilustrativa das muitas aprendizagens em jogo faz parte do relatório da professora Teresinha, de Biologia. Em dúvida entre fazer ou não uma visita aos arredores do Centro de Formação durante as aulas por considerar que possivelmente “eles já sabem tudo sobre a mata”, apresentou como resultados da visita concretizada as seguintes observações:

Dúvidas sobre processos, estruturas e cadeias alimentares eram levantadas, ao mesmo tempo em que eram respondidas (ou não), por mim e por eles enquanto foram brotando várias idéias de aulas para eles ministrarem. Foi surpreendente como os conhecimentos deles e os meus foram se juntando, uma coisa muito bonita mesmo. Eles perceberam como a floresta é uma biblioteca viva, rica e variada e nem se davam conta disso, a ponto de um aluno da Turma 3 me desafiar antes de sairmos: ‘Professora, não é necessário dar aula na mata, pois os alunos já sabem tudo dela e nós também.’ Propus que avaliássemos isto na volta e assim fizemos. Foi interessante que ao responderem a questão se havia ainda o que conhecer na mata, os professores aplaudiram ao constatarem como há tanto por conhecer e trabalhar com seus alunos e como coletivamente a gente aprende muita coisa além daquelas que já sabemos! (Figueiredo, 2008, p.4).

Figura 70 – Aula de biologia
Fonte: a autora, 2007

Aprender coletivamente era uma das metas perseguidas pelo projeto do curso superior, incluindo os professores indígenas e os não-indígenas, as lideranças, os pais, os artistas, os sábios, os palestrantes e representantes dos órgãos governamentais. E o que se ensinava tinha que ser significativo, entrar no campo dos conhecimentos colocados em ação nas diversas situações vividas pelos professores, dentro ou fora da escola. Esse foi um dos motivos do estudo das relações ecológicas não ter permanecido no campo estritamente teórico, mas ter estimulado os professores a pensarem as situações concretas nas quais podem e devem ter contribuições a dar à sua comunidade.

As apresentações em grupos das leituras sobre manejos de camarões, tracajás, caça, pesca, madeira, agrofloresta, óleos vegetais ou criação de abelhas foi muitíssimo interessante. [...] quase todos os alunos, nos vários grupos e temas, incluíram a questão do equilíbrio ecológico e a importância de ações voltadas à preservação ambiental, daquele ambiente, do ambiente deles, do qual são nativos, fazem parte e não podem perder, que devem aprender a recuperar, a se organizar para manejo principalmente da caça, pesca e roçado, se preocupar em mudar alguns hábitos dos tempos em que podiam esbanjar da floresta, quando eram poucos e havia tempo para a floresta se recompor. Enfim, uma educação ambiental como nunca vi antes. Longe de frases vazias e generalizantes, ao contrário, tudo fez sentido: o que vivem, o que aprenderam, o que se coloca para ser feito com a comunidade e a ser ensinado para os alunos deles, ações maiores (várias comunidades do mesmo igarapé se organizando) e menores (incentivar entre as suas crianças, o arquivo de sementes, a plantar árvores, a criar tracajás e outros bichos para soltarem na mata, etc.) e que sem a floresta, a sobrevivência deles está ameaçada. (Figueiredo, 2008, p.5)

A proposta era a de fazer junto - desde o projeto do curso até as avaliações e revisão do percurso trilhado - tentando melhorar os materiais didáticos disponíveis, as condições das salas cada vez mais velhas, as refeições que deviam agora também seguir o que se havia estudado quanto ao cardápio equilibrado, a integração dos formadores (cada um com suas características), o transporte quase sempre atrasado, a documentação dos alunos muitas vezes confusa. Embora implicassem em muito trabalho, todos esses itens eram administráveis. O que causava os grandes problemas era a atuação da coordenação e de alguns docentes da universidade como será explicitado adiante.

Havia também dificuldades derivadas da pouca capacidade do MEC em atender ao que lhe era demandado, como as passagens dos formadores da equipe da OGPTB. Um curso que ocorria apenas duas vezes ao ano, em local distante, deslocando 250 professores indígenas, exigia para cada etapa um cronograma cuidadoso quanto às chegadas e partidas dos docentes de modo a não haver descontinuidade. Embora inadmissível, o MEC falhava nesse procedimento. Uma passagem antecipada ou atrasada significava turmas sem aulas, sabendo-se que as possibilidades existentes de uma readequação dos horários eram mínimas.

Outra limitação era a dos recursos tecnológicos e, até mesmo os filmes que eram apresentados, padeciam da precariedade do aparelho de televisão pequeno demais para o tamanho das turmas. Apesar dessas faltas o Seminário interdisciplinar foi bem avaliado. Houve um ciclo de filmes sobre a luta pela terra em outras regiões do Brasil que permitiu um amplo debate para além das questões da terra indígena, discutindo-se o tema da apropriação da terra desde os colonizadores até o agronegócio, assim como a inexistência de uma política fundiária favorável ao povo.

O Seminário interdisciplinar ensinou a trabalhar em conjunto com outros grupos sociais como preservar a floresta e o recurso da natureza no meio ambiente em que vivemos.

O Seminário foi ótimo, com palestras dos professores que explanavam no seminário e mostraram vídeos sobre as quebradeiras de coco de babaçu e roças sem queimada.

Seminário interdisciplinar foi bom, nós assistimos vídeos, é um exemplo para nós como lutar pelo seu povo e pelos direitos, como fez Chico Mendes, como aconteceu aqui no massacre por causa da terra.

Tendo por base o estudo das normas e diretrizes que garantem a educação escolar específica aos povos indígenas, os docentes e estudantes propuseram-se, desde a terceira etapa, a concretizar um desses direitos com a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) próprio. A proposta era elaborar as partes gerais e iniciais do PPP até a quinta etapa e depois, cada turma, dependendo da área de habilitação escolhida completaria com a proposta curricular de sua especialidade. Ao final do curso todos teriam os PPP de suas escolas prontos incluindo o currículo a ser desenvolvido nas diversas áreas em todos os níveis de escolaridade.

Nesse contexto, as aulas de Educação da quarta etapa trataram das questões relativas à direção ou gestão escolar. Como ponto de partida considerou-se o modo de organização dos povos indígena ali presentes, o papel dos caciques ou capitães, das organizações indígenas, das pessoas que vivem nas comunidades. Após conversas, exemplos e narrações de casos, concluíram que o exercício da liderança se fazia pelo consenso, nunca pela imposição, que todos revelavam ser inútil. Na ocasião, os formadores haviam partido do exemplo dos capitães que se uniram na luta pela demarcação das terras, mas nunca se impuseram aos seus parentes, defendendo junto às autoridades somente aquilo que havia sido acordado.

O professor ticuna Pepi da Escola Municipal Indígena Alegria, aldeia Paranapara, São Paulo de Olivença, apresentou uma realidade própria às comunidades mais tradicionais, muito frequentes nesse município. Em seu relato lembrou que na implantação da comunidade a escola foi construída pelos pais com recursos locais e, ainda, pagavam com víveres o professor que tinha estudado somente até a 3ª série. Esse forte vínculo entre escola e comunidade estendia-se também à gestão da escola. Segundo o professor Pepi, o cacique daquela comunidade, uma respeitada liderança, em suas decisões considerava sempre as idéias dos professores, dos agentes de saúde, do pastor e da comunidade, sendo as decisões válidas para os índios e não-índios que eventualmente trabalhasse na escola. Concluía que na sua escola a gestão era democrática e a forma de trabalho coletiva, como no restante da comunidade, onde a prática do mutirão (*ajuri*) para fazer roça, derrubar, queimar, capinar e plantar era feita com a ajuda de aproximadamente 60 pessoas.

Havia relatos dos professores que davam conta de muita arbitrariedade, autoritarismo, pouco ou nenhum diálogo. Frequentemente isso ocorria nas escolas indígenas dirigidas por

não-índios, mas também havia casos de diretores indígenas que se imbuíam desse modelo de gestão. Para alguns, ser diretor era agir dessa forma, era mandar, cuidar apenas dos aspectos burocráticos e administrativos da escola. Embora houvesse situações nas quais não faziam sentido haver um diretor por ser a escola muito pequena, a presença desse profissional era percebida como uma demonstração de maior importância, melhor qualidade e organização da escola.

Por vezes as escolas muito próximas às cidades eram as que seguiam mais de perto as orientações das secretarias. É o caso da “Escola Municipal Indígena Ebenezer” situada na aldeia Filadélfia, com turmas de educação infantil desde os três anos de idade, ensino fundamental completo, 34 professores, sala com quatro computadores e a própria gestora indígena. Seu Projeto Político Pedagógico segue o modelo da prefeitura, inclusive quanto às citações e referências a Saviani, Freire, Veiga e Cury e outras tantas palavras e expressões que seguramente não foram propostas em reuniões com a comunidade. Nessas situações, a especificidade da escola pode ficar restrita ao quadro docente indígena e ao ensino da Língua Ticuna.

Os professores do município de Amaturá, que só mais recentemente incorporou um coordenador indígena à Semed, apontavam dificuldades que extrapolavam as questões relativas ao tipo de gestão escolar. As escolas não tinham projeto político pedagógico próprio que considerasse as necessidades próprias da escola e, menos ainda, pudesse contribuir para a melhoria da comunidade. Observavam uma situação de abandono, estando os professores sozinhos sem saber como se mobilizarem para favorecer a escola, os alunos e a comunidade; como as escolas também não tinham diretores nem prédios adequados, quem delas cuidava era somente a comunidade.

Muitas dessas informações já eram do conhecimento da equipe pedagógica que procurou nessa quarta etapa, trazer a questão para ser discutida no pano de fundo dos processos de construção da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas. No caso das escolas indígenas, em sua relação com os sistemas de ensino, o exercício da autonomia passa, necessariamente, pela administração da escola indígena, pela gestão feita pelos próprios indígenas, que para isso precisavam preparar-se, questionar e mudar as práticas existentes que não lhes favorecia.

Com o objetivo de sensibilizar os professores para as relações existentes entre construção da identidade da escola e a ocupação do território, foram propostos estudos de textos e análise de situações reais de gestão escolar indígena e não-indígena, especialmente as do Alto Solimões. Os textos disponibilizados tratavam do conceito de gestão escolar democrática e a construção de processos coletivos de participação, da relação dos aspectos administrativos e pedagógicos da função do diretor, além dos desdobramentos práticos: reuniões, papel do diretor, coordenador, a participação da comunidade. A eles foram acrescidos trechos de relatórios e relatos de experiências de professores indígenas do curso; esse conjunto variado de recursos favoreceu as discussões e o entendimento dos aspectos técnicos e conceituais envolvidos no tema.

Para os trabalhos da quarta etapa intermediária foi proposta a realização de uma pesquisa sobre as concepções e as práticas de direção escolar das escolas indígenas e sua relação com os sistemas de ensino e as comunidades, utilizando os referenciais apresentados na etapa presencial para fundamentar a análise. Esse material depois de sistematizado deveria incorporar-se ao texto do PPP em elaboração. Fazia parte da tarefa da etapa intermediária a continuidade da coleta de dados para o PPP a partir de um roteiro construído coletivamente nas aulas, e que considerava desde situar a escola do ponto de vista físico e histórico, até tecer comentários sobre o funcionamento dos aspectos administrativos e pedagógicos associados à função do diretor. Para realizar essas pesquisas os professores reuniam pais, caciques e demais colegas que não participavam do curso superior, formando grupos responsáveis pela redação e apresentação de cada item.

Os relatórios entregues revelaram projetos de enorme riqueza, tanto pelo conteúdo e soluções propostas como pelo nível de participação alcançado. São trabalhos que por si só possibilitariam um longo estudo, pela diversidade de situações que refletiam, pelas diferentes formas de conduzir a tarefa proposta e que expressavam não só níveis na compreensão do conteúdo, mas uma relação com a comunidade que favorecia determinadas ações e percepções. A professora Iracy Fernandes de Araújo anotou em seu trabalho:

Escola Indígena *Dauragiine*, Paraná do Matintim, Rio Içá, município de Santo Antônio do Içá. Na aldeia vivem 150 pessoas e suas atividades são como pescadores, agricultores e caçadores. Não existe alimentação enlatada porque a cidade é muito distante. Existe grande problema com invasão dos lagos e florestas com o costume do branco que nunca para de vender peixes, madeira e carne, isso é causa da grande

extinção dos animais na floresta. O projeto de futuro da comunidade é a preservação do lago e projeto de plantio.

Sobre o histórico da escola a professora registra que ela foi construída pelos pais e posta a funcionar em 1986 por um missionário que pagava o professor que, segundo a professora Iracy, assim ensinava: “uma hora os alunos aprendem a cantar hinos da igreja, a rezar as orações, outra hora a ler e a escrever, outra a bordar, fazer crochê e corte e costura, outra hora aprende a fazer plantio e a estudar a bíblia”. Em 1997 a escola foi municipalizada e assumiu o nome indígena, mas a construção continuava precária e no momento da pesquisa Iracy assim descreve:

A casa da escola: essa escolinha só tem uma sala, não tem cozinha, biblioteca³⁰¹ e sanitários. Ela é feita de madeira, é escura, não tem nada de equipamento, possui nenhum mobiliário, não é confortável para os professores e alunos, é uma escola muito velha os alunos acabam se molhando, a sala de aula é pequena, não precisa de reforma e nem ampliar, precisa fazer uma nova construção. [...] a merenda, todos os dias são os alunos e a professora que fazem, longe da escola, às vezes queima. As mães não podem fazer porque não param de trabalhar na roça.

A professora cita que ela mesma organiza os documentos da escola embora nunca saiba para onde vai o dinheiro do governo federal que é enviado para cada escola. Na secretaria de educação dizem que existe um conselho escolar, mas ninguém sabe quem são os membros e suas funções e, portanto não há nenhum controle sobre a aplicação dos recursos a que teria direito, como os da merenda e dos materiais escolares.

Havia uma preocupação entre os docentes de não serem apontados só os aspectos negativos, de falta, de problemas que havia nas comunidades, embora fossem muito presentes. Era preciso destacar o que existia de bom, de positivo, que precisava ser valorizado e preservado. Quanto a esses aspectos os registros da professora Iracy apontam:

Na nossa floresta temos: mutum, jacamim, cujubim, jabuti, tracajá, peixes de mais de 40 espécies, arara, papagaio, etc. Nosso artesanato: tipiti, maqueira, flecha, arpão, colar de semente, vassoura, tipóia para carregar criança, peneira de beiju, de açaí, de massa de farinha, de pajuaru e de goma, cesta, anel, pulseira e material da festa da moça nova, etc.

---

³⁰¹ Talvez resultado da formação que receberam durante o curso de magistério e superior e que valorizava o uso da biblioteca pelo professor e aluno como espaço de pesquisa, especialmente na ausência de livros didáticos adequados, resultou que os professores ticunas fazem absoluta questão da biblioteca na escola; tanto que em 2010 na reunião de elaboração de prioridades para o Território Etnoeducacional do Alto Solimões, todos os grupos de todos os municípios inseriram essa demanda entre as prioridades.

Interessada em saber como um gestor não-indígena desempenhava seu papel, deslocou-se para a sede do município e entrevistou a diretora de uma escola e as respostas são significativas, tanto da discriminação no trato com os indígenas, como na falta de qualificação dos profissionais. A cada pergunta de Iracy a diretora repetia que fazia: “Cumprir e fazer cumprir as disposições do regimento interno, bem como as leis, regulamentos e determinações das autoridades educacionais”.

Também em Santo Antonio do Içá, na numerosa comunidade Betânia, durante muitos anos a escola foi dirigida por uma não-indígena extremamente refratária aos professores indígenas, às regulamentações da educação escolar indígena, recusando o diálogo com a comunidade que há pouco tempo conseguiu retirá-la do cargo. Complicando ainda mais o quadro local, a Semed havia criado um concurso para professores sem especificação para os que eram indígenas, o que ampliava o número de não-índios nas salas de aulas. O resultado desses procedimentos foi apresentado pelo professor kokama José Amarildo Peres Tibão por ocasião de seu estágio numa turma de EJA. O que ele observava era que a professora não-indígena demonstrava esforço para ensinar seus alunos, mas não compreendia o que eles perguntavam, assim como o que ela explicava também ficava confuso para os alunos que pouco entendiam da língua portuguesa.

Também de Santo Antônio do Içá o grupo de professores da escola *Ngeuwane* na aldeia Betânia (*Mecürane*) relataram que reuniram os pais, lideranças e, durante vários dias, discutiram em grupos os diversos itens para a criação do PPP da escola que possui 786 alunos e 28 professores, sendo a maioria com magistério e cursando a licenciatura. Muito organizados e definindo com firmeza os objetivos da educação específica que desejam, apresentaram e debateram o tema da gestão democrática. A apresentação foi bem aceita pela comunidade assim como a proposta do diretor, que já é indígena, ser também eleito.

O relato do professor José Tenazor mostra uma situação muito diversa da apresentada, por exemplo, pela professora Iracy. A aldeia Belém do Solimões no município de Tabatinga foi criada a partir de uma missão franciscana em 1870 e em 2008 somava cerca de 8.000 indígenas Ticuna e Kokama, considerando também as povoações do entorno. Um dos grandes problemas é derivado do impacto ambiental dessa população sobre o território, a escassez de recursos e a falta de perspectivas para os jovens que concluem o ensino médio. A escola São Francisco de Assis tem falta de espaços adequados, equipamentos e água

potável. Conta com 30 professores indígenas e cinco não-indígenas e depois de anos de luta conseguiram que o prefeito nomeasse um diretor indígena.

Nessa aldeia, tão grande, muitos indígenas exercem funções na área da saúde e educação, vários deles são alunos do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões e estes, naquela ocasião, reuniram os colegas não universitários e propuseram que fosse criado o Projeto Político Pedagógico para a escola e discutida a questão da gestão democrática indígena. Convidaram as autoridades locais, representantes da Funai, da secretaria de educação, caciques diretores de escolas. Os professores do curso tomaram a palavra e, recorrendo à base legal e às informações apresentadas durante as aulas, fundamentaram o direito da escola em ter um PPP próprio e um gestor democrático.

Elaboraram um texto inicial para o PPP contando com a participação de líderes comunitários e professores e também decidiram por uma eleição para a qual escolheram quatro candidatos. No dia marcado, quatro mesários e quatro fiscais assinaram as fichas de votação apuradas pelo pastor e administrador regional da Funai, sendo que o vencedor obteve 261 votos de 695, os resultados foram registrados em atas.

A relevância do que foi exposto refere-se ao sentido que o trabalho da etapa intermediária tomou para aquele grupo de professores. Mais do que entrevistar o gestor foi criar um movimento na comunidade para destituí-lo e eleger um que correspondesse à necessidade de mudança na gestão da escola. Contra o diretor tinha a questão dele não falar ticuna o que criava muita dificuldade nas relações com os pais, mas acima de tudo, o fato de preocupar-se mais com a politicagem local do que com o bom andamento da escola. Para atender seus interesses como candidato a vereador “do prefeito” havia nomeado vários professores leigos, mesmo havendo muitos outros com magistério e/ou cursando a licenciatura que ficaram sem aulas.

No desdobramento das ações relatadas no trabalho, José Tenazor - que é coordenador regional da secretaria de educação - revela que o secretário de educação não aceitou a eleição considerando que o cargo é de confiança e, não tendo sido convidado para a eleição, não a reconhecia. O conflito que se seguiu foi grande, mas a atenção foi desviada do objetivo principal, recaindo a culpa em quem não convidou o secretário e não neste gestor que afrontava os direitos indígenas.

O que importa destacar do relato é também o sentido que as aulas e os trabalhos de Educação tinham, ou seja, o de oferecer subsídios de modo que os professores se assegurassem de seus direitos, tivessem condições técnicas de dialogar e argumentar com as autoridades que rotineiramente tentavam desqualificá-los. Precisam saber sobre as questões da educação, leis, normas, diretrizes, fundamentos e precisam mostrar que sabem e que conhecem as palavras técnicas através das quais os não-índios muitas vezes os confundem e enganam. O ensino precisa lhes dar mais força, essa força de enfrentamento e resistência, é para isso que os Ticuna tão persistentemente buscam a escolaridade.

Tabela de matrículas de estudantes indígenas

Ano	1996				2004				2010			
Nível Município	Ed. Inf.	E. Fund 1	E. Fund 2	E. Médi o	Ed. Inf.	E. Fund 1	E. Fund 2	E. Médi o	Ed. Inf.	E. Fund 1	E. Fund 2	E. Médi o
Amaturá	-	593	-	-	96	614	0	0	93	626	93	257
Benjamim Constant	-	1.137	-	-	123	1589	1131	185	330	1343	1413	791
Santo Antônio do Içá	-	917	-	-	54	649	411	0	350	1274	85	199
São Paulo de Oliveira	-	2.089	-	-	11	3093	505	0	365	2899	1117	166
Tabatinga	-	2.223	-	-	274	2946	1007	102	659	2242	1478	397
Tonantins	-	*	-	-	9	774	0	0	25	72	13	0
Total Alto Solimões	-	6.959	-	-	567	9665	3054	287	1822	8456	4199	1810
		6.959				13.573				16.287		

Figura 71 – Tabela de matrículas de estudantes indígenas 2010

*não contabilizado

Fonte: 1996: OGPTB, 2005, p.8; 2004: Dados do Censo enviados pela CGEEI a OGPTB; 2010: MEC/Inep.<dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

Os números desta tabela informam sobre a grande expansão das matrículas de estudantes indígenas, a maioria ticunas, mas também expressam os resultados das políticas e ações levadas a efeito pelos governos municipais, estadual e federal, além da OGPTB. Em 1996, três anos após o início do curso de formação para professores ticunas, a quase totalidade dos alunos situava-se nas séries iniciais do ensino fundamental, os que prosseguiram nos estudos o faziam nas escolas urbanas e não eram contabilizados. Na medida em que foram se escolarizando, os professores indígenas assumiram também as classes das séries finais do ensino fundamental, depois as turmas de ensino médio. Além disso, havendo mais

professores eram abertas escolas em outras aldeias o que facilitava e ampliava o ingresso das crianças.

Um dado que precisa ser considerado é que as escolas de ensino médio estão todas situadas em comunidades ticunas, do mesmo modo que quase a totalidade das que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Para os Kokama, Cambeba, Kaixana e mais ainda para os Witoto, o ensino médio em área indígena se apresenta como um objetivo. A saída de jovens para as cidades não favorece o movimento de revitalização dessas línguas e de reafirmação identitária, o que tem motivado muita mobilização desses professores e suas lideranças junto à Seduc e Semeds. Curiosamente, nas comunidades mais distantes, as famílias indígenas daquelas etnias têm optado em enviar seus filhos para as escolas ticunas, nas quais eles aprendem inclusive a língua ticuna. Algumas dessas escolas ticunas contam, inclusive, com docentes indígenas de outras etnias, em especial, Kokamas.

Apesar de não consideradas as diferenças populacionais, a distribuição por município mostra-se bastante desigual. Os professores de Tonantins só passaram a frequentar o curso de magistério em 2002 e apenas dois deles ingressaram na licenciatura para professores indígenas em 2006. A demora na formação desses professores reflete-se no baixo índice de matrículas desse município e na ausência de escolas indígenas com nível médio. Desse modo, fica criado o círculo vicioso da falta de professores indígenas e de condições para os estudantes indígenas estudarem sem ter de sair da aldeia.

Amaturá também resistiu muito em criar escolas e encaminhar os professores para o curso de formação da OGPTB, resultando na demora da criação de turmas de 5ª a 8ª série. Somente no ano de 2010 teve início o ensino médio na aldeia Nova Itália e, ainda, como extensão da escola estadual da sede do município. Um dos problemas derivados dessa dependência é o atrelamento pedagógico e a decorrente falta de especificidade da escola indígena em relação aos conteúdos ministrados, escolha de docentes, definição de calendário, práticas de avaliação, uso de materiais didáticos, entre outros aspectos fundamentais que garantem a qualidade e especificidade da escola indígena. Outro ponto problemático é que no censo escolar, os alunos indígenas dessas salas “desaparecem” enquanto tais, e nenhuma verba ou material específico chega até eles. O Censo escolar de 2010 apresenta uma melhoria nessa situação, com a separação crescente das escolas indígenas, mesmo que ainda ocupando os prédios municipais.

Pode-se observar também um decréscimo nas matrículas das séries iniciais, e uma oscilação delas nos demais segmentos. Isso decorre do fato que, ao serem abertas as primeiras turmas dos anos finais do ensino fundamental e as de ensino médio, havia uma demanda reprimida que, após alguns anos se desfez, tornando-se o fluxo constante. Já a explosão da educação infantil é alarmante porque há indícios que representa menos as necessidades das comunidades do que a busca por mais recursos do Fundeb pelos secretários de educação municipais, e ainda, o retorno lamentável da concepção da educação infantil como etapa compensatória e preparatória.

A maior quantidade de professores que participa dos cursos oferecidos pela OGPTB desde o início provém, principalmente, das comunidades situadas nos municípios de São Paulo de Olivença, Benjamim Constant e Tabatinga; igualmente eles compõem o maior grupo dos estudantes do curso de licenciatura. Esse contingente de professores foi, ao longo dos seus anos de escolaridade, assumindo turmas cada vez mais adiantadas, de modo que hoje a maioria leciona nas séries finais do ensino fundamental e no médio, outros são diretores e coordenadores municipais de EEI.

Quanto aos gestores, a Seduc exige que todos sejam concursados pelo Estado, situação que impede aos professores ainda não formados no ensino superior, assumirem esse lugar. Precariamente são criados cargos de Coordenador da escola, ocupados por professores que estão cursando a licenciatura e possuem um bom diálogo com a comunidade. O problema para eles se situa no lugar que ocupam, de intermediação, de levar e ser coerente com as demandas da sua comunidade junto à secretaria e de trazer desta as cobranças que em geral a comunidade rejeita.

O aumento do número de professores formados no magistério indígena e muitos deles cursando o ensino superior, aliado à pressão das lideranças e vereadores indígenas obteve, primeiro a criação de turmas dos anos finais do ensino fundamental, depois as do nível médio, mas a questão da direção escolar é um problema a ser resolvido. Cabe ressaltar que as classes do ensino médio eram, em princípio, apenas salas anexas das escolas das cidades o que gerava enormes dificuldades em relação à organização da escola e do ensino. A custa de muita luta os Ticuna e demais povos indígenas do Alto Solimões vêm conseguindo desmembrar suas escolas. Hoje, em Benjamim Constant, na aldeia Filadélfia, a Escola

Estadual *Untachigune* já não é mais extensão da Escola Estadual Imaculada Conceição e, na aldeia Feijoal, a Escola Estadual Cacique Manoel Florentino *Me'cüracü*, há mais tempo separada, mantém ela mesma, duas escolas anexas nas comunidades São Leopoldo e Porto Espiritual.

É importante destacar que criar turmas não significa para o governo do estado do Amazonas construir prédios escolares. Em Feijoal um espaço semi-construído foi o local destinado ao ensino médio. Em Filadélfia depois de anos ocupando as salas municipais e as do próprio Centro de Formação da OGPTB, as turmas de ensino médio têm desde 2010 um prédio novo, construído pelo estado, mas que não pode ser usado porque não foi previsto o abastecimento de água.

Em Tabatinga a Escola Almirante Tamandaré já era desvinculada, enquanto a escola de Belém do Solimões conquistou sua separação somente em 2010. O crescimento das turmas de ensino médio e a falta de construções escolares pelo governo do estado do Amazonas têm gerado uma situação caótica porque não existem salas disponíveis no município. Soma-se a isso a carência das demais instalações básicas de uma escola, como bibliotecas, laboratórios e quadras, padrão sempre solicitado mas que está muito longe da realidade atual.

Em São Paulo de Olivença a escola *Moruapü* em Campo Alegre desde 2005 atende alunos de 5ª a 8ª série e ensino médio sem dependência em relação a qualquer escola da cidade. Já o ensino médio profissional a distância que existe na comunidade Vendaval é anexo à escola da sede do município. Entre todos os municípios do Alto Solimões, São Paulo de Olivença é que possui maior número de escolas indígenas (58), seguido de Tabatinga (39), Benjamim Constant (20), Santo Antônio do Içá (12), Amaturá (11) e Tonantins com apenas 4 escolas.

Esse forte crescimento das matrículas e do número de escolas tem acentuado o problema da falta de continuidade na formação de novos professores. Com a paralisação em 2006 do curso de formação em magistério, promovido pela OGPTB, em decorrência da falta de recursos, foi criada uma situação nova e pouco adequada. Os estudantes indígenas para poderem assumir as turmas das séries iniciais são forçados a fazer um magistério sem nenhuma especificidade na cidade, numa situação muito diferente dos veteranos que

tiveram uma formação especialmente destinada a eles, considerando sua cultura e suas necessidades. Sem linguístas, antropólogos e docentes especializados em educação escolar indígena, a formação desses jovens fica muito prejudicada, o que se reflete imediatamente na qualidade do ensino ministrado nas escolas das aldeias. A especificidade da educação que devem oferecer, eles próprios não receberam, pelo contrário, durante anos são levados a incorporar os padrões das escolas dos não-índios, o que dificulta muito a consolidação da tão desejada educação bilíngue, específica, diferenciada, e comunitária nas escolas indígenas.

A prometida retomada do Projeto *PiraYawara* de formação de professores em magistério indígena, pela nova gerente do setor de EEI da Seduc/AM é aplaudida por todos que se afligem com a situação de falta de professores no estado do Amazonas. Porém, esse projeto datado da década de 1990 contém muitas falhas em seus objetivos, organização e conteúdos, algumas delas já apontadas neste trabalho. Para ser implementado largamente como se faz necessário, o projeto precisaria passar por uma total reformulação, sendo esta orientada pela assessoria de pedagogos experientes e atualizados quanto à educação escolar indígena, além de antropólogos e linguístas, entre outros especialistas em EEI.

Subsistem no modelo de aplicação do *PiraYawara* dois problemas: ele é genérico mas os povos indígenas não o são, e têm o direito de que o curso de formação de seus professores seja específico e diferenciado como definem as orientações legais. Além disso, tendo por base o Referencial Nacional de Formação de Professores Indígenas, os docentes que atuam em curso de formação para indígenas devem ser profissionais com formação específica e não técnicos da secretaria de educação. Entretanto, a Seduc/AM apresenta um único projeto para todos os povos indígenas do estado e ministrado por seus técnicos, sem a presença de linguístas que conheçam o idioma dos povos abrangidos pelo curso e possam apoiar o fortalecimento da língua indígena, Também sem a presença de antropólogos que conheçam as especificidades dos povos e de suas manifestações culturais e sem especialistas atualizados em EEI e com afinidade de trabalho com os povos indígenas presentes nos cursos.

A leitura dos relatórios dos professores chama atenção para um problema que não tem sido enfrentado nem citado pelas políticas públicas federais e estaduais, que é a questão do tamanho das escolas em relação ao número de moradores de uma aldeia³⁰². Nas zonas rurais e terras indígenas, os prefeitos e governadores têm como padrão de construção escolar prédios com duas salas, sem sanitários, água e espaço abrigado do sol e da chuva. O FNDE tem como limite máximo a construção de escolas indígenas com 06 salas, conforme Nota Técnica No. 01/2009 CGEST/DIRPE/FNDE. Esse documento orienta as entidades federadas quanto à apresentação de projetos para construção de novas unidades escolares em áreas indígenas, quilombolas e rurais no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) e estabelece também os custos, no caso de R\$ 850 mil para escola de 06 salas, conforme projetos padronizados estabelecidos no convênio.

Como já foi apresentado não houve execução do PAR no estado do Amazonas no que se refere a construções escolares entre 2007 e 2010. Nas aldeias, como as escolas não comportam os estudantes, os pais e lideranças lutam para obter a construção de mais uma escola com mais duas salas. Por serem escolas pequenas nunca são contempladas com os itens de escolas maiores, como bibliotecas, quadras, laboratórios, computadores, refeitórios, e demais espaços administrativos. Nessas condições, embora não sejam aumentados os recursos e equipamentos multiplica-se a burocracia, sendo necessário transferir alunos de uma escola para outra ao completarem uma determinada série. Igualmente os professores precisam ser lotados em duas escolas complicando toda a gestão que poderia ser muito mais simplificada. O MEC colabora não mudando a regra pela qual apenas as escolas com mais de 100 alunos recebem a biblioteca escolar; mesmo não tendo onde colocá-la todos a querem, precisam e tem direito.

Como nas campanhas eleitorais o que os políticos valorizam em suas propagandas é o número de escolas construídas e não qual sua capacidade, equipamento ou conforto, em diversas comunidades são encontradas diversas escolas construídas uma ao lado das outras. Além dessa situação, existem as construções que são iniciadas e interrompidas várias vezes e, por fim, diante da necessidade a escola é usada nesse estado, sem piso, móveis, ou

---

³⁰² População das grandes aldeias: em São Paulo de Olivença (Vendaval 1.480 habs., Campo Alegre 4.765 habs.); em Tabatinga (Umariáçu I 1.969 habs., Umariáçu II 5.250 habs., Belém do Solimões 4.616 habs.), em Amaturá (Nova Itália 1.184 habs.), em Santo Antônio do Içá (Betânia 4.328 habs.). Em Benjamim Constant, além de Feijóal com 3.618 habs., assim como em outros municípios ocorre um fenômeno que é o da concentração de diversas aldeias numa pequena região com elevada população que utiliza a mesma escola, especialmente de ensino médio como a de Filadélfia, Bom Caminho e Bom Jardim que somam 1.944 habs.

paredes. Conforme relato dos professores existem comunidades que, para contornar a falta de salas de aula, criam o período intermediário ou terceiro período diurno, que nem os pais nem os alunos querem ou gostam.

5.3.3. Parceria OGPTB e UEA: conflitos e rompimento

A notícia do Portal do MEC sobre o início do curso de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, em julho de 2006, causou preocupação à equipe de professores da OGPTB. O texto da notícia foi perdido, mas em resposta uma carta foi enviada pelos professores à Secad/CGEEI destacando que havia informações incompletas e incorretas na notícia veiculada pelo MEC e solicitava sua correção e republicação. Contrariamente ao divulgado: o curso era fruto de um projeto detalhadamente elaborado pelos professores da OGPTB que o entregou pronto à UEA; a adaptação do projeto às exigências previstas pelo Prolind também foram realizadas pela equipe da OGPTB permitindo sua aprovação pelo MEC; o orçamento das etapas com todas as especificações foi inteiramente elaborado e inúmeras vezes atualizado pela coordenadora pedagógica da OGPTB Jussara Gruber.

Em relação ao processo seletivo dos estudantes havia necessidade de corrigir a informação divulgada pelo MEC deixando explícito que o edital do concurso vestibular para o curso de licenciatura do Alto Solimões foi redigido pela equipe pedagógica da OGPTB embora seus membros tivessem deixado claro que essa não era a sua especialização, à UEA coube publicar o edital. As questões e critérios de correção também foram elaborados pela equipe da OGPTB. Considerando que o pessoal da UEA não conhecia a região, as orientações sobre como organizar os locais das provas foram dadas por Gruber aos representantes da UEA. Ficou por conta do coordenador indígena Constantino Ramos Lopes a organização e orientação dos professores ticunas responsáveis pelas inscrições uma vez que a Universidade não deslocou pessoal próprio para isso.

Nas questões suscitadas e contestadas pela equipe da OGPTB já aparecem os pontos que se acirraram ao longo dos anos e que levaram ao afastamento, pela UEA, da equipe pedagógica da OGPTB da docência e da coordenação do curso após a quarta etapa, em 2008. Como dado novo havia a chegada recente da UEA à região e a ausência de trabalhos

ou experiências desenvolvidas com povos indígenas; como instituição era nova, sem quadro docente concursado, mas com um processo forte de interiorização. O curso havia sido aprovado por insistência do presidente da OGPTB junto ao vice-reitor e por ser, essa demanda, amparada legalmente.

Por outro lado, a equipe da OGPTB tinha um trabalho de décadas na área da educação escolar indígena, que começara junto com a luta pela demarcação da terra nos anos 80 e nunca perdeu esse forte vínculo com os capitães e as comunidades. Grande parte dos professores do curso superior havia feito toda sua escolarização nos cursos da OGPTB e, desde 1993, duas vezes por ano, em todos os anos dirigindo-se para o Centro de Formação com suas famílias. A espera pela aprovação e início do curso superior só fizera aumentar a expectativa, ainda mais considerando a participação de uma universidade, algo tão desejado e tão difícil naquela região amazônica.

A equipe e os professores indígenas da OGPTB esperavam por um encontro e uma abertura da UEA que favorecesse a todos, professores e alunos, ampliarem seus conhecimentos e propiciarem o bom andamento do curso conforme o projeto. Mas a omissão, explícita na notícia veiculada pelo MEC, da equipe da OGPTB e de todo o trabalho construído junto aos professores indígenas do Alto Solimões, foi só o anúncio do que veio na sequência.

As questões que se colocaram na relação entre a equipe da UEA³⁰³ e a equipe da OGPTB³⁰⁴ eram de ordem administrativa e pedagógica e se somaram na consecução dos resultados aqui parcialmente apresentados. As questões administrativas diziam respeito à organização das etapas do curso, aos procedimentos burocráticos de adaptação e aprovação da grade curricular e dos termos do Acordo de Cooperação Técnica UEA/OGPTB, além da definição do uso dos recursos do Prolind.

Quanto à organização das etapas, a OGPTB, compreendendo a pouca experiência da universidade na região e na organização de cursos para professores indígenas, fez seu

---

³⁰³ A coordenadora responsável era Marcia Maria Montenegro da Escola Normal Superior em Manaus, além de seus auxiliares Afonso Araújo de Souza também em Manaus, e Sebastião Rocha de Souza que leciona em Tabatinga e atuava diretamente no curso.

³⁰⁴ A coordenação indígena exigida como condição de aprovação do projeto pelo Prolind era exercida pelo presidente da OGPTB Constantino Ramos Lopes, assessorado pela equipe pedagógica da OGPTB.

trabalho habitual: organizou o calendário da etapa distribuindo as disciplinas com base na disponibilidade dos professores, montou as planilhas de chegadas, saídas e destinos para todos os professores, pagou a limpeza e preparação do alojamento, contratou cozinheiras e ajudantes para o transporte de água e lenha, organizou com a Funai o transporte do professores participantes dos cursos e as listas de compras para os fornecedores habilitados. No Centro de Formação a coordenação do trabalho dos professores e dos alunos, distribuição de materiais e equipamentos também ficavam sob a responsabilidade da OGPTB.

Questionava-se, porém, que num curso ministrado em parceria esses trabalhos precisavam ser partilhados com a universidade para que ela fosse incorporando essas rotinas. Também porque havia um coordenador pago para isso, enquanto os professores da OGPTB recebiam somente pelas aulas ministradas, sendo o restante do trabalho voluntário. Considerando os recursos do Prolind, pleiteava-se que houvesse suporte financeiro para a equipe pedagógica ter maior disponibilidade de efetuar essas ações, liberando-se de parte das suas atividades remuneradas. Do mesmo modo, era preciso dividir com a universidade a melhoria das instalações das salas, sanitários, e equipamentos, que continuavam sendo pagas pela Organização Indígena.

Outro ponto polêmico era o das mudanças constantes nas orientações para a reorganização da grade curricular exigida pela universidade. A indefinição e constantes mudanças em relação aos nomes das disciplinas, seus códigos, a distribuição delas ao longo das etapas, os valores dos créditos que não correspondiam ao das horas aulas dadas, dificultava o lançamento das notas dos professores indígenas. Esse problema poderia ter sido facilmente contornado se não fosse o impedimento, pela Universidade, de se fixarem as listas de notas, o que acabou por gerar forte insatisfação entre os estudantes.

Os professores indígenas reclamavam bastante da reprodução de má qualidade das apostilas e do atraso com que eram distribuídas, apesar dos formadores cumprirem seus prazos nas entregas dos originais. Os problemas se avolumavam porque nunca havia um responsável da Universidade com quem dialogar em busca de uma solução, uma vez que, após a abertura das etapas a Coordenadora da UEA e seu auxiliar voltavam para Manaus. O professor Sebastião do Centro da UEA em Tabatinga justificava que não era ele o coordenador do curso e essa estranha situação se manteve na primeira e segunda etapa.

As limitações impostas à equipe da OGPTB e a inoperância da coordenação da UEA na resolução dos problemas que se apresentavam, fazia crescer a cobrança para que o Termo de Colaboração Técnica entre a UEA e a OGPTB fosse rapidamente assinado. Esse Termo, elaborado pelo conjunto de estudantes durante a primeira etapa, estava previsto no projeto do curso de licenciatura aprovado pela UEA e MEC:

- a) A Coordenação Geral do Curso ficará a cargo de representantes da Universidade do Estado do Amazonas-UEA e da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües - OGPTB.
- b) O Curso estará vinculado institucionalmente à UEA.
- c) Será firmado um Convênio entre a UEA e a OGPTB.
- d) A OGPTB e a UEA poderão também firmar Termos de Colaboração para estabelecer parcerias com outras instituições, tais como: Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas, Fundação Estadual dos Povos Indígenas, prefeituras municipais e universidades.
- e) Conselho Gestor Indígena:
Será criado um conselho indígena, formado por representantes dos cursistas, lideranças e pessoas idosas, entre outros, para acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos, definir estratégias e propor encaminhamentos, de modo que sejam contemplados os objetivos e as linhas de orientação previstos no projeto, ou as adequações e necessidades identificadas pelos cursistas, formadores ou pelos próprios membros do Conselho. (OGPTB, 2006, p.36)

A primeira versão do termo foi encaminhada à Procuradoria Jurídica da UEA que, tendo por base a Lei N.º 2.637, de 12/01/2001 do Estado do Amazonas, posicionou-se favorável (Parecer Nº 011/2007/ PJ/UEA Manaus/AM de 10/01/2007). Em suas justificativas aponta:

O Curso de Licenciatura para os Indígenas foi implementado e está sendo executado através do Convenio firmado entre esta Universidade e o Ministério da Educação, cujo objeto é a formação de professores indígenas. Atualmente, conforme informações da Coordenadora desse curso em andamento, a OGPTB auxilia na execução do Convenio, com a cooperação na linguagem, na orientação pedagógica e, inclusive, oferecendo infra-estrutura de hospedagem, biblioteca e refeitório.

Com isso o Acordo proposto será de grande importância, visto que apenas regularizará as ações já praticadas pela OGPTB. Assim, considerando que apresente cooperação tem como principal objetivo a melhoria na execução do Curso de Licenciatura para Indígenas, concluo que a Universidade está praticando tanto os objetivos contidos no inciso I, quanto no inciso V do art. 1º da lei 2.637/2001, ambos acima transcritos.

A Procuradora solicitava algumas alterações que foram prontamente atendidas e que incluíam a apresentação de um Plano de Trabalho conforme as normas e a juntada da documentação da Organização. Lembrava que o Plano de Trabalho Simplificado anexado aos autos pela Coordenadora da UEA não correspondia ao termo proposto por tratar-se do

Plano do Convenio Prolind já firmado com o MEC. A OGPTB providenciou a documentação dos professores de sua equipe pedagógica e as diversas certidões negativas, de cadastros e regularidade da Organização enquanto pessoa jurídica, assim como elaborou o Plano de Trabalho específico para o referido Termo.

Corrigido, o Termo de Cooperação N.º 004/2007 – UEA previa a cooperação na execução do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, sendo que à UEA cabia:

1. Desenvolver em parceria com a OGPTB as atividades relacionadas à execução do curso, de acordo com as orientações e objetivos previstos no projeto pedagógico;
2. Selecionar, entre seu quadro docente, profissionais para atuar como formadores no curso, com perfil que deve corresponder às orientações do projeto;
3. Capacitar os formadores com a colaboração dos profissionais que integram o Núcleo de estudos e Orientação Pedagógica da OGPTB;
4. Prestar contas, ao Comitê Gestor do curso, dos recursos financeiros repassados diretamente para a entidade.

As obrigações da OGPTB eram:

1. Prestar orientação pedagógica ao curso e aos formadores, através dos educadores que compõe o Núcleo de Estudos e Orientação Pedagógica da OGPTB;
2. Planejar, do ponto de vista pedagógico, as etapas presenciais e intermediárias do curso;
3. Selecionar, entre seu quadro de consultores, profissionais para atuar como formadores no curso, com perfil que deve corresponder às orientações do projeto;
4. Desenvolver, em parceria com a UEA, as atividades relacionadas a execução do curso, de acordo com as orientações previstas no projeto, objeto do Convenio com o MEC;
5. Oferecer a infra-estrutura de hospedagem aos professores indígenas em formação, bem como salas de aula, biblioteca e refeitório para a realização das etapas presenciais do curso;
6. Elaborar projetos para a captação de recurso, individualmente, ou em parceria com a UEA, a fim de garantir a realização de todas as etapas do curso;
7. Prestar contas ao Comitê Gestor do Curso dos recursos repassados diretamente à entidade.

É possível notar que o Termo era um instrumento fundamental para explicitar as responsabilidades de cada parceiro e garantir as boas relações necessárias ao desenvolvimento do curso. Nesse sentido, o principal item era o que tratava do Comitê Gestor do curso:

Para garantir o alcance dos objetivos e as orientações previstas no projeto do curso, fica criado o Comitê Gestor com a finalidade de deliberar sobre assuntos administrativos, orçamentários, financeiros e pedagógicos, bem como outros assuntos extraordinários. O Comitê Gestor será composto por:

- 3 (três) representantes da UEA;
- 3 (três) representantes do Núcleo de Estudos e Orientação Pedagógica da OGPTB;
- 12 representantes dos professores indígenas em formação;

A aprovação do Termo de Cooperação se apresentava como a possibilidade de uma gestão mais democrática do Curso e de controle social dos professores sobre a própria formação. Por meio dele a coordenação do curso era ampliada passando a contar com mais dois representantes, além dos já incluídos no projeto aprovado no Prolind. Esses representantes, dois da UEA, dois da OGPTB, deveriam atuar de modo integrado e estavam submetidos ao Comitê Gestor do curso, tendo as seguintes atribuições:

- Implementar as deliberações do Comitê Gestor;
- Garantir as condições necessárias para o bom funcionamento de todas as etapas do curso;
- Representar o curso em outras instancias, como fóruns, conselhos, seminários congressos nacionais e internacionais.

Desse modo, o risco de decisões unilaterais na Coordenação ficava diminuído porque dependiam da aprovação do Comitê Gestor e criava-se uma dinâmica para tratar dos problemas que surgissem.

Além das dificuldades de cunho administrativo já citadas, durante as etapas iniciais do curso surgiram questões pedagógicas relativas ao descumprimento de diversos itens do projeto, tal como fora aprovado. Os principais aspectos referiam-se ao respeito aos critérios de escolha dos docentes para o curso, a realização do seminário de formação continuada e aplicação de princípios e práticas pedagógicas específicas, tendo por base a trajetória da educação desenvolvida pela OGPTB junto aos Ticuna.

Nas orientações propostas pelos coordenadores da UEA observava-se a insistência em aplicar os princípios pedagógicos, a organização curricular, as práticas de avaliação e de estágio conforme os padrões dos cursos regulares da universidade. Evidenciava-se acima de tudo, a falta de vontade em aprender, abrir-se para uma nova experiência, trocar, construir junto, respeitar os professores indígenas e suas propostas.

Alguns professores daquela universidade tinham um posicionamento muito diverso; esses foram convidados para ministrarem aulas no curso por suas experiências³⁰⁵ com povos indígenas ou desenvolvimento de projetos muito afinados com o do curso superior para professores indígenas. Esse era o caso dos que trabalhavam na área do Direito Ambiental, incluindo professores de Antropologia e as pesquisadoras da área de Botânica e Química; porém, a presença de docentes altamente qualificados e envolvidos não era a regra. Tanto a Coordenação como da maioria dos não titulados nem experientes, portava-se junto aos professores indígenas com muita arrogância, sobrepondo seu saber livresco através de palavras difíceis. Em diversas oportunidades foi lembrado à universidade que o projeto do curso, aprovado por ela e pelo MEC, previa que:

As aulas serão ministradas por professores da UEA e por professores da equipe da OGPTB, além de profissionais de outras instituições – com destacada experiência –, convidados para atender necessidades específicas do programa curricular ou dos temas em discussão.

Também serão convidados educadores indígenas que detenham conhecimentos específicos sobre a cultura, a arte, a história, a natureza, entre outros, e ainda professores e lideranças de povos indígenas de outras regiões do país.

Considerando o caráter específico do Curso, os professores/formadores da UEA e OGPTB deverão:

ter, preferencialmente, qualificação em nível de pós-graduação e/ou experiência comprovada em educação escolar indígena; com relação à equipe da UEA e aos novos professores convidados pela OGPTB, poderão atuar aqueles docentes que atendam aos quesitos referidos ou que tenham participado dos encontros de formação;

ter sensibilidade em relação às questões que envolvem os povos indígenas, suas lutas, direitos e expectativas, bem como à história de educação escolar construída pela OGPTB;

saber adequar suas práticas pedagógicas em função das orientações do projeto político-pedagógico do Curso e das necessidades identificadas pelos cursistas, pela Coordenação e pelo Conselho Gestor Indígena. (OGPTB, 2006, p. 65)

É importante lembrar que esses requisitos foram construídos nas reuniões preparatórias do curso, considerando as decisões dos professores indígenas. Para que não restasse margem de dúvidas sobre o tema, no próprio texto do projeto do curso aprovado, constam algumas

---

³⁰⁵ O professor Fernando Antônio de Carvalho Dantas coordenador do curso de mestrado em Direito Ambiental da UEA havia atuado como consultor durante o processo de demarcação das terras ticunas e era muito respeitado e querido pelos professores e lideranças indígenas. Foi personagem importante no esforço para que a universidade assumisse o compromisso de efetivar uma educação diferenciada no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, colaborando para montar uma equipe afinada com o projeto específico do curso. Posteriormente, por conflitos com Reitoria da Universidade do Estado do Amazonas, se viu obrigado a pedir sua exoneração.

das proposições redigidas nos grupos de discussão exclusivamente formado por indígenas, entre elas:

Nós queremos um professor que respeite a cultura dos povos indígenas.
Um professor que tenha idéia da educação específica e diferenciada.
Que dê valor ao conhecimento do nosso saber tradicional.
Um professor alegre, com experiência, paciência e conhecimento, que respeite a fala dos alunos, sua escrita, suas dificuldades e seu saber.
Que tenha paciência, boa vontade, goste do trabalho que faz, aceite a nossa cultura, aceite as opiniões dos alunos.
Queremos um professor de qualidade, de caráter, de respeito, que assuma a sua responsabilidade em relação ao trabalho que vem desenvolver entre nós.
Um professor que conheça bem os conteúdos de sua disciplina.
Que conheça a realidade do professor indígena.
Um professor que saiba usar uma linguagem clara para suas explicações e que faça retrospectivas em caso de dúvidas.
No caso do português, um professor que explique os erros e dúvidas que a turma de alunos apresenta.
Um professor que se aproxime dos alunos para tirar as dúvidas daqueles que muitas vezes não perguntam. (OGPTB, 2006, p 66)

Buscava-se dessa maneira manter um corpo docente de qualidade e alinhado com as questões dos povos indígenas, independente da instituição a que estivesse ligado. Como era certo que não haveria professores experientes ou titulados suficientes, o projeto do curso propunha a capacitação dos que desejassem se envolver nesse trabalho, trocando experiências e estudos, buscando uma coesão nas ações. Com o objetivo de iniciar esse processo de “formação continuada” do quadro docente Gruber enviou à UEA uma caixa com todos os livros publicados pela OGPTB, relatórios dos encontros de preparação do curso superior, textos teóricos clássicos de antropologia e linguística, além de artigos sobre os trabalhos de educação já realizados junto aos Ticuna, além de livros sobre as leis da educação escolar indígena³⁰⁶. O planejamento da preparação dos docentes sugeria as seguintes práticas:

A formação dos docentes será realizada em reuniões, encontros e oficinas orientadas por profissionais qualificados com experiência em educação indígena e/ou pelos consultores da OGPTB. Essa formação também deverá realizar-se por meio de:

leitura da bibliografia referente aos ticunas, cocamas, caixanas e outras etnias da região; leitura da bibliografia relativa à educação escolar indígena; estudos de antropologia e pedagogia;

---

³⁰⁶ Esse material nunca foi utilizado nem foi esclarecido o destino dado ao mesmo.

auto-avaliação de sua prática docente;

experiência adquirida no próprio Curso como professor (no caso dos iniciantes, como professor-auxiliar), nos relatos e trabalhos produzidos pelos cursistas, no acompanhamento e avaliação dos trabalhos, nos relatórios dos demais formadores. (OGPTB, 2006, p. 66)

A preparação, estudos e trocas entre os docentes da OGPTB e UEA havia ocorrido muito rapidamente na primeira etapa por força da urgência com que foi organizada logo após o vestibular. Entretanto, para a segunda etapa as solicitações de agendamento do seminário de planejamento não foram atendidas pela universidade, ficando as discussões, sugestões e encaminhamentos restritos às trocas virtuais. Com isso, os cuidados e procedimentos previstos para garantir a qualidade e o bom relacionamento entre professores e estudantes não foram considerados pela UEA, especialmente, na designação de alguns professores - auxiliares, para as etapas que se seguiram.

Convidados a participarem das aulas, mas não a ministrá-las, esperava-se que os professores novatos conhecessem o trabalho, participassem das reuniões, incorporassem a literatura sobre os povos indígenas e a EEI e, posteriormente, se inserissem como docentes. Algumas incompatibilidades porém afloraram antes do processo de adaptação. Houve os que questionaram a condição de professor - auxiliar, talvez desconhecendo os termos do Projeto do curso que previa o período de aprendizagem para os não titulados ou iniciantes na docência junto a povos indígenas. Esses, expressavam que se sentiam humilhados pois eram professores da universidade e portanto aptos a ministrarem as aulas. As conversas entre as partes eram dificultadas pelas polarizações, que foram se tornando cada vez mais evidentes, em relação às concepções da educação e da docência específicas para professores indígenas.

Alguns professores enviados pela universidade manifestavam opiniões e atitudes em relação ao projeto do curso e aos professores indígenas que variavam do simples desinteresse, incompetência e má formação, até as mais explícitas manifestações de preconceito e discriminação; nesses casos, inviabilizando a permanência do docente. Havia quem fosse simplesmente um professor interessado num ganho extra nas férias ou que visse o curso exatamente como um castigo no lugar das férias. Incluía desde a esposa de militar que servia na base de Tabatinga sem ter trabalho no momento, até o professor

doutor de um dos institutos de pesquisa da UEA que foi delicadamente expulso pelo presidente da OGPTB em função de suas atitudes em classe. As manifestações comportavam até a proposta para que os professores indígenas deixassem suas terras e aldeias em busca da “cultura universal”, para não se tornarem “verdadeiros fósseis vivos” (sic). Os problemas que alguns geraram foram tantos que os professores indígenas solicitaram que não mais voltassem à região.

O objetivo do estudo da Língua Ticuna foi questionado por um professor de Língua Portuguesa que considerava relevante aos índios saber apenas a norma culta da língua nacional. Embora tivesse recebido o mesmo questionamento como resposta - ou seja, o professor ticuna lhe indagou porque nas escolas dos não-índios os estudantes passam tantos anos estudando português, e se esse também não seria um direito dos estudantes indígenas, - essas manifestações criavam um clima muito tenso nas salas de aula. As intervenções eram muitas vezes inadequadas do ponto de vista da didática do que estava sendo ensinado, além de agressivas no tratamento para com os índios, desrespeitando sua língua, cultura e dificuldades no uso da Língua Portuguesa.

Para encaminhar a aprovação do Termo de Cooperação UEA/OGPTB e resolver as pendências e conflitos já apontadas, foi organizado um encontro em Manaus, reunindo representantes do MEC, UEA, OGPTB, alunos, professores e coordenadores do Curso. Durante dois dias foram feitas críticas, recomendação e por fim, em 11 de maio de 2007 foi assinado um documento com os encaminhamentos aprovados, as tarefas e responsabilidades de cada parte.

Cabia à OGPTB refazer a formatação da grade curricular revisando mais uma vez os nomes das disciplinas, incluindo a equivalência de créditos tendo por base outro modelo da UEA. Os nomes das disciplinas do curso do Alto Solimões não eram aceitos pela Universidade porque não constavam do cadastro de siglas de disciplinas da instituição, e por essa razão a Coordenadora não podia siglá-las (sic) e inserir no sistema para divulgação de notas aos alunos.

Quanto aos formadores que participariam do curso de licenciatura específico para professores indígenas, ficou estabelecido na reunião que o Comitê Gestor definiria os critérios para seleção dos iniciantes e, para todos os demais, ficava reafirmada a

necessidade do estudo e dos seminários temáticos, partindo-se dos materiais já enviados pela OGPTB para a Coordenadora do curso. Para a equipe da OGPTB, foi prevista a remuneração das atividades de coordenação pedagógica que incluía preparar as apostilas, planejar as etapas, e realizar as avaliações e também, pagamento aos consultores e palestrantes indígenas e não-indígenas.

À UEA caberia prestar contas dos recursos vinculados ao Prolind até então utilizados e organizar o uso das salas de informática do Centro de Tabatinga pelos professores indígenas do curso, entre outras responsabilidades. Designaram-se também os encarregados em providenciar melhorias na infraestrutura do Centro de Formação da OGPTB, do funcionamento da biblioteca e dos alojamentos. Quanto ao Comitê Gestor, as decisões foram para que os membros das instituições presentes fizessem o acompanhamento junto à reitoria para obter sua aprovação.

A preparação da terceira etapa do curso incluiu a avaliação da etapa anterior e os compromissos derivados da reunião entre MEC, UEA e OGPTB em Manaus, em maio/2007. Havia um consenso na equipe pedagógica da OGPTB relativo à avaliação da etapa passada e que apontava para a necessidade de que os docentes deveriam estudar mais sobre a cultura dos povos presentes no curso. Considerava-se, especialmente, a questão das concepções de conhecimento próprias às culturas indígenas dos estudantes da licenciatura e dos docentes não-indígenas, e suas implicações para o curso. A avaliação havia apontado também a importância dos formadores refletirem sobre as relações entre as línguas e suas diferenças, e como elas intervêm nos processos de aprendizagem. Para tanto seria preciso discutir a concepção de língua e linguagem no projeto do ensino superior, contando com a contribuição das linguístas Marília Facó Soares e Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, especialistas em Língua Ticuna e Kokama, respectivamente.

Com vistas ao cumprimento dessas expectativas pedagógicas, administrativas e organizacionais para a terceira etapa e, considerando os encaminhamentos acordados no documento final da reunião de maio em Manaus, foram feitos vários contatos com a Coordenadora representante da UEA do curso no sentido de alinharem-se as ações da OGPTB e universidade. Os principais aspectos tratados foram relativos aos cuidados com a reprodução das apostilas e seleção dos docentes, solicitando que fossem respeitados os termos previstos e alertados os professores sobre a necessidade da etapa preparatória antes

de assumirem as aulas. Em carta enviada à Coordenadora do curso em maio de 2007, a equipe pedagógica da OGPTB orientava sobre a seleção dos professores-auxiliares:

É importante também esclarecer aos interessados que o referido Termo prevê que, com vistas a favorecer a integração dos professores ao quadro já existente, se faz necessária uma etapa formativa. Assim, a partir da seleção prévia por meio dos currícula vitae, os professores receberão textos, materiais para estudo e análise, participarão de seminários, etc. Acompanhando os professores que ministraram as aulas, poderão conhecer melhor o trabalho desenvolvido.

Talvez seja bom orientá-los sobre o que foi por todos nós observado na reunião em Brasília, ou seja, que em todos os cursos de licenciatura intercultural existentes hoje no Brasil o processo de integração de profissionais é gradativo exige um amplo estudo sobre os povos indígenas atendidos, sobre o tanto que se produziu sobre educação indígena nos últimos anos. Assim, com certeza não haverá mais situações de dúvidas sobre os processos que levam à participação no curso.

Colocamo-nos a disposição para orientar os professores sobre a especificidade da formação de professores indígenas (ticunas e outras etnias do alto Solimões) e sobre todo o trabalho de educação que já foi desenvolvido na região, além de fornecer subsídios e outros recursos que se fizerem necessários.

Assim como a carta apresentava a disponibilização para reuniões de estudo que favoreceriam a apropriação do projeto do curso pelos professores da UEA, também as planilhas da grade curricular de todas as etapas com respectivos créditos e adequações exigidas pela Universidade foram entregues, incluindo os registros das atividades Complementares (seminários, palestras, apresentações artísticas, entre outras) e, até mesmo, o relatório exigido pela Sesa e que a Coordenadora da UEA não sabia fazer.

Mas não houve contrapartida da UEA em relação aos compromissos assumidos quando da assinatura do Projeto do curso e do acordo feito junto ao MEC em Manaus. As apostilas continuavam pouco legíveis e atrasadas, os pagamentos falhos ou ausentes, os alunos permaneciam sem notas, os equipamentos audiovisuais não eram disponibilizados pela Universidade assim como a prometida sala de informática. Os professores enviados para ministrarem aulas, com as honrosas exceções já citadas, não tinham condições de atuarem como docentes de um curso superior para professores indígenas. Talvez as escolhas levassem em consideração não os critérios de qualidade já tantas vezes repetidos, mas os do senso comum que supõe que para os índios qualquer professor serve e já está bom demais. Essa situação difícil e conflituosa permaneceu no período de preparação, realização e avaliação das terceira e quarta etapas.

Essa última somente se realizou a custa de enorme esforço. Conforme explicado anteriormente, o primeiro edital do Prolind previu apenas recursos para as duas primeiras etapas. No caso do curso do Alto Solimões foi possível avançar até a terceira porque a primeira havia sido financiada pelo FIDA. Para a quarta etapa restava um pequeno montante de recursos que demandava uma complementação em função das despesas previstas; para isso foi encaminhada uma solicitação ao MEC que a remeteu ao FNDE. A etapa foi realizada, mas os recursos nunca chegaram de tal modo que nenhum professor recebeu as diárias e os fornecedores tiveram de esperar a liberação dos recursos do outro edital do Prolind, já em 2009. Para que não faltassem os materiais previstos, a equipe pedagógica da OGPTB, mesmo sem receber, arcou com o custo da reprodução e transporte da apostila “Luta pela Terra” essencial ao desenvolvimento dos trabalhos da quarta etapa.

Os capitães, que na quarta etapa participaram ativamente das aulas sobre os processos de demarcação das terras indígenas do Alto Solimões, reuniram-se com os professores e preocupados com os problemas que encontraram, escreveram à reitora solicitando a máxima urgência na assinatura do Termo de Cooperação para que o curso tivesse o desenvolvimento e qualidade pelo qual tanto lutaram. Reenviaram, ainda, as cópias do Termo assinado por parte da OGPTB bem como o Parecer 011-2007 PJ/UEA.

Nós, caciques e professores ticunas, kokamas, kaixanas e cambebas, alunos do curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões abaixo assinados, solicitamos a efetiva assinatura do Termo de Cooperação Técnica no. 004/2007-UEA.

Lembramos que o referido Termo foi longamente discutido por todos os envolvidos e já se encontra na versão consensual entre as partes e ainda conferido e revisão pelo Departamento Jurídico desta Universidade.

Os cacique e professores nunca tiveram retorno da mensagem enviada. Mesmo diante dessas condições adversas, crescia o ânimo com o trabalho pedagógico que avançava em qualidade e organização a cada etapa. Para a quinta estava previsto o Tema Arte e Cultura de enorme relevância especialmente para os Ticuna, que são grandes artistas³⁰⁷. Foi planejado com os professores indígenas que haveria, não só, muitas aulas de sua professora de longos anos Jussara Gruber, como a vinda de artesãos, contadores de histórias, cantores e músicos de diversas aldeias. As listas feitas pelo professores kokamas, cambebas e

---

³⁰⁷ Até mesmo nas solicitações de trabalhos de classe feitas aos professores ticunas era preciso considerar o tempo que eles exigiam para apresentá-los caprichosamente ilustrados. Até mesmo os gráficos, planos de aulas, jogos de percurso e relatórios muitas vezes se transformavam em obras de arte.

kaixanas foram encaminhadas para a Universidade providenciar as passagens para próxima etapa.

Para a quinta etapa estava prevista também a discussão dos critérios de composição das turmas, já que, a partir da sexta etapa os grupos se dividiriam por área de habilitação. Os professores estavam encarregados de organizarem um levantamento das demandas de especialistas em suas regiões, de forma que as escolhas concilhassem as necessidades das escolas e os desejos e preferências pessoais.

Após as primeiras reuniões de avaliação internas da equipe da OGPTB foram realizados vários contatos com a UEA para dar início ao planejamento dessa quinta etapa que, como sempre, se iniciava na sequência da anterior. Havia um enorme volume de trabalhos referentes à etapa intermediária enviados pelos professores indígenas e que precisavam, não só serem corrigidos, mas utilizados como diagnóstico para as propostas a serem desenvolvidas nas próximas aulas.

As avaliações feitas pelos docentes e equipe pedagógica foram elaboradas, mas na comunicação com a Universidade não havia avanço o que causava muita preocupação. A preparação dos trabalhos para as aulas de arte previstas envolviam, especialmente, um volumoso aporte de recursos materiais que causavam muita inquietação para a professora responsável.

Em 06/05/2008 nova comunicação da OGPTB à UEA solicitava, senão o pagamento, pelo menos uma comunicação por parte dos responsáveis pela gestão financeira que facilitasse a espera. Nela, reafirmava-se a preocupação com a demora na efetiva assinatura do Termo de Responsabilidade Técnica UEA-OGPTB, o que mantinha a relação entre as duas instituições numa situação delicada ou vaga, e não colaborava para o enfrentamento das dificuldades habituais em cursos diferenciados. Apontava ainda, que essa situação deixava a todos, professores indígenas e docentes extremamente inseguros quanto à continuidade daquele trabalho inédito e de grande valor político e pedagógico.

Na referida mensagem a OGPTB também solicitava urgentes esclarecimentos sobre o encaminhamento financeiro da quinta etapa para poder organizar-se pedagogicamente. Lembrava que não havia recebido o retorno das propostas de trabalho enviadas no mês de

março e sem o qual não era possível concluir o Plano do Curso considerando as ressalvas que porventura a UEA tivesse feito.

À premência do tempo somava-se o atraso do MEC em lançar o novo edital do Prolind prometido desde a reunião de maio de 2007 em Brasília - ocasião em que a Secad passou a assumir o financiamento dos cursos de licenciatura indígena, antes a cargo do BID. Em carta enviada em 19/05/2008 à Secad/ CGEEI, a OGPTB cobrava um posicionamento:

Se todas as etapas foram realizadas com esforços, a quarta etapa só aconteceu pelo empenho quase desesperado da equipe para que não houvesse paralisação do curso, acreditando no lançamento do novo edital do Prolind conforme prometido pelas autoridades da Secad.

O atraso no repasse dessa verba e a não definição das regras para garantir as próximas etapas do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões deixa a todos, professores indígenas e docentes, extremamente inseguros e revoltados, pois não podemos sequer aventar a hipótese da interrupção. Tampouco consideramos a possibilidade de uma continuidade descaracterizada da especificidade que o curso requer e que a equipe responsável tem construído com eficiência.

No mesmo mês a professora Márcia, Coordenadora do curso pela UEA finalmente se manifestava comunicando que:

- Eu e o Sebastião estamos fechando a partir de sseu planejamento para o currículo do curso, o Projeto Político Pedagógico, assim que estiver pronto enviaremos, pretendemos entregar a Secretaria Geral ainda início da próxima semana, par aque seja feito um planejamento financeiro de todo o curso, e assim entrar no orçamento da UEA. (sic)

- A quinta etapa está dependendo destas medidas, gostaria de opuvir sugestões de replanejamento da mesma. (sic)

Até então, os professores e a equipe pedagógica da OGPTB acreditavam que o projeto a ser enviado para aprovação na reitoria era o que havia sido longamente construído pelos professores ticunas e não algo feito num gabinete em Manaus sem o conhecimento dos professores indígenas. Havia a certeza também que a quinta etapa estava muito atrasada, mas aconteceria de acordo com o previsto. Não se vislumbrava o rompimento da parceria estabelecida na qual a orientação pedagógica do curso era estabelecida pela OGPTB e UEA e a docência desenvolvida pelos professores realmente experientes e especialistas em educação escolar indígena, tanto da UEA, como da UnB, UFRJ, e da equipe da OGPTB. Depois de diversas solicitações de melhores esclarecimentos, a UEA encaminhou ao Coordenador indígena do curso uma comunicação que foi repassada à equipe pedagógica nos seguintes termos:

Professora Sirlene, a professora Márcia Montenegro, me falou no dia 13/06/2008 de que o curso vai acontecer sim, de qualquer maneira, assim já foram determinadas as datas do curso para o dia 12/06 a 12/08 de 2008. O dia para iniciar o curso seria no dia 14/06 a aula se iniciaria segundo a professora Márcia e o prof., Sebastião, disseram também que o curso tomará outro rumo, porque a UEA esta assumindo a responsabilidade, não mais o Prolind/MEC, por isso, não está mais na mão do MEC. Essa foi a informação que recebi pelo telefone. Eu pedi que mim enviasse o documento da decisão oficialmente, até aqui não recebi nenhum documento oficial dizendo a data do curso.

Então é isso professora Sirlene que tenho para a informar.

Outra coisa que disseram, que, só alguns professores só que puderam vim para o curso não mais aqueles que vinham, porque a UEA que vai decidir pela escolha dos professores foi essa a outra informação que mim passaram. Constantino Ramos Lopes

Essa decisão, a maneira como foi encaminhada e as ações que se seguiram foram de profundo desrespeito aos professores indígenas, à OGPTB e aos docentes vinculados a essa organização. Simplesmente tudo o que foi realizado nas últimas décadas e, mais especificamente, as quatro primeiras etapas do curso, as disciplinas em andamento, o projeto de licenciatura intercultural elaborado pelos professores indígenas, os projetos políticos pedagógicos em construção nos estágios, o protagonismo da OGPTB, tudo isso foi sumariamente desconsiderado pela ação da UEA. A reafirmação prática desses propósitos também se evidencia na comunicação de 15/6 da referida Coordenadora da universidade na qual comunica que “O Prof. Sebastião está seguindo para Tabatinga e fará uma reunião com a OGPTB colocando a par do planejamento dessa etapa”. Ou seja, o planejamento era então algo feito pelos coordenadores restando aos professores indígenas serem colocados “a par”.

A OGPTB comunicou ao MEC sobre as decisões da UEA e o quanto elas haviam deixado os professores indígenas e não-indígenas perplexos e desconsolados. A resposta da CGEEI em 17/6 foi a que segue:

A decisão de fazerem (a UEA) a 5ª etapa com recursos próprios é extremamente positiva, pois indica que a Universidade está institucionalizando essa formação docente intercultural. [...] Nosso interesse é que esses cursos sejam apropriados pela IES, institucionalizados no âmbito universitário, consolidando o tratamento da diversidade. E fácil? É linear? Sabemos que não, mas reconhecemos o valor dos processos em curso...

Não se tratava apenas da institucionalização, mas da maneira como ela estava sendo implementada, em total desrespeito aos processos que os professores indígenas, lideranças e suas organizações haviam construído durante décadas. Ao MEC pouco ou nada

importava se os professores indígenas, seus alunos e todas as comunidades perderiam com a descontinuidade do trabalho de tão longa data. O foco das ações do MEC há muito tempo não eram mais as organizações e associações indígenas, mas apenas delegar, fosse os cursos de magistério às Seducs ou os cursos superiores às IES sem acompanhar se respeitam e cumprem os princípios da educação escolar indígena. Não mais valia o projeto do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões criado pelos indígenas e aprovado no âmbito do próprio MEC/Prolind, ou valia muito menos do que o conveniente argumento da autonomia da Universidade em fazer o curso como quisesse.

Mesmo diante do quadro que se apresentava, a equipe pedagógica colaborou para que os professores indígenas, em resposta à chamada do novo edital de Convocação Nº 3 do Prolind, redigissem e encaminhassem o seu projeto para que a UEA assinasse e encaminhasse ao MEC/CGEEI. Essa atitude era decorrente da falta de ação da Universidade diante do prazo que estava se esgotando. A preocupação que houvesse alteração no que fora por eles proposto, levou os professores indígenas Ticuna, Kokama, Kaixana e Cambeba a encaminharem uma carta ao MEC/Secad/CGEEI relatando os resultados da assembléia que tratou do Prolind, assinada pelo então presidente da OGPTB Constantino Ramos Lopes:

Certos de que somente a mútua colaboração pode resultar num projeto que de fato reflita os anseios dos professores indígenas, assim como as exigências para aprovação pela universidade e pelo MEC, solicitamos que sejam incorporados ao projeto, como contribuição do coletivo dos professores indígenas deste curso, os itens do formulário da proposta para o Prolind, bem como de seu orçamento. Os itens aqui encaminhados foram por nós discutidos, analisados, escolhidos e definidos como sendo aqueles que representam os anseios do conjunto dos professores indígenas do Alto Solimões. Queremos que sejam plenamente incorporados pela Universidade do Estado do Amazonas e encaminhados junto aos demais documentos exigidos pelo Ministério da Educação para pleitear as verbas disponíveis no Programa Prolind.

O Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões foi contemplado com a aprovação do Prolind 2008, as etapas prosseguiram e a conclusão está prevista pra julho de 2011 sem que houvesse retorno da equipe pedagógica da OGPTB. A última comunicação que a UEA enviou para a equipe pedagógica da OGPTB foi por meio do professor Sebastião, da UEA de Tabatinga, em 25/06/2008:

Professora professora Sirlene,
Estou enviando as informações do curso.
Segue anexo mais informações,

sei que é bastante difícil para todos as decisões que a UEA vem tomando, mas penso também que ela tá pensando na formação, não só dos ticunas, mas também dos outros povos da amazonia, se a senhora puder vim sera um prazer tê-la de novo ao nosso meio, ao contrario, lamento profundamente.
para a disciplina educação estamos com um grupo de 4 pedagogos, inclusive com a professora auxiliadora.
se tiver alguma recomendação estou ao seu dispor, sem amis para o momento (sic),
abraços Sebastião

Entre o cinismo e a ingenuidade da proposta, restava que não havia passagem para dar o “prazer” ao referido professor. Principalmente, cabia perguntar a que ou a quem serviria “ter” a professora em “nosso meio”, seria para assistir as aulas dos quatro pedagogos? O mesmo convite acintoso foi feito a Jussara Gruber depois de 28 anos de dedicação integral ao povo Ticuna e especialmente à educação e a formação dos professores.

Em agosto de 2010 acompanhei o final da nona etapa do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, na condição de profissional da Funai/Coordenação Geral de Educação responsável pela elaboração de estudos e diagnósticos, gestão e controle social dos programas e projetos educacionais orientados para os povos indígenas, especialmente aqueles que o órgão indigenista apóia técnica e financeiramente. Por solicitação da diretoria recém empossada da OBPTB foi realizada uma grande assembléia reunindo aproximadamente 150 professores das diversas etnias. Nela foram apresentados os objetivos da visita técnica e apresentado um quadro geral do andamento das políticas de educação escolar indígena na Funai e MEC, principalmente.

Na reunião que foi gravada, a crítica mais constante dos professores indígenas referia-se ao que chamavam de “abandono”, “isolamento” ou “esquecimento” em que se encontravam, desde que a equipe pedagógica da OGPTB foi afastada do curso e a coordenação passou exclusivamente para a UEA. Os professores indígenas apontaram que essa instituição não dialoga, não informa, e os mantém distantes dos debates que ocorrem no estado e no país, algo que não ocorria anteriormente. Eles explicaram que nada sabem sobre a situação do próprio curso, da relação dele com as atuais políticas educacionais, não participam das decisões que os envolve e nem são informados sobre elas. Afirmavam ainda, desconhecer o que se passa nas conferências e seminários sobre educação escolar indígena que ocorrem em Manaus, Brasília e outros centros de decisão; sentem-se discriminados e desrespeitados porque não são tratados como sujeitos, embora sejam os principais interessados e motivo da existência do curso.

Mudou muito professora, logo no início do curso do tempo da professora Jussara, a gente pensava que a UEA ia levar o curso daquela maneira (anterior), mas totalmente agora é diferente. A gente aqui, para bem dizer, está perdida, a gente não está mais sabendo o que está acontecendo ao nosso redor, o que a gente pode se comunicar, aqui na escola está acabado, modificou totalmente agora, não foi mais para frente. (Dorotéia, professora ticuna)

Às vezes [os docentes] respeitam, mas o que coordena não respeita, desde que nós passamos para a UEA no ano que vocês não vieram mais, ele deixou calar a OGPTB daí ninguém fez reunião, daí só ele que manda, só ele que manda tudinho, não quer que a gente faz reunião porque diz que a gente briga, que ele não gosta que a gente briga, aí os membros [da OGPTB] pararam, nós estamos observando o que eles vão fazer, até agora a gente não vê nada de melhoria, nada. (Iracy, professora ticuna)

Relataram que o professor Sebastião, coordenador do Curso em Tabatinga havia viajado e, como em etapas anteriores, pouco permanece no Centro de Formação; segundo a professora kokama Orlanda “a gente está abandonado aqui, a gente não sabe, nunca faz reunião com nós, não chega aqui, a senhora está vendo, não tem ninguém não tem onde para correr”. Não são mais realizadas reuniões com os representantes dos universitários, não são feitas reuniões de planejamento e avaliação das etapas, nem dado nenhum informe sobre alterações no quadro docente, do cronograma e nem sobre os motivos das mudanças, desconsiderando suas objeções e pedidos relativos aos formadores.

[...] então nós, que a gente vem acompanhando desde o início, a gente vê que eles não estão trabalhando junto com a organização (OGPTB) porque se realmente eles estavam trabalhando junto com a organização a gente estava sabendo das coisas que estava acontecendo fora, o que pode melhorar para a organização, mas bem dizer a gente está fechado aqui. Não tem mais reunião dos representantes das turmas [...] não tem organização, eles nem comunicam, A gente está aqui, mas nem consulta, nem nada. (Faustino, professor ticuna)

Outra crítica bastante frequente e intensa foi quanto à alteração do Projeto Político Pedagógico do curso, tanto no que diz respeito ao currículo, quanto aos trabalhos finais e das etapas intermediárias, a inadequação de muitos dos formadores que desconhecem a realidade indígena, assim como, a baixa titulação e formação restrita que esses docentes apresentaram ao longo das últimas etapas. Citaram que tiveram que mandar embora alguns professores recrutados entre docentes do município e que lhes são duplamente indesejáveis: sendo da região mantém atitudes fortemente preconceituosas em relação aos indígenas e também, não possuem titulação nem formação específica para o trabalho com educação escolar indígena, especialmente em nível superior.

A professora que estava dando orientação nós já expulsamos, já expulsamos não sei quantos professores, mandaram outros que são a mesma coisa! (Orlanda, professora kokama)

Agora não tem mais planejamento conjunto, não tem mais tema, eles (UEA) que decidem, não seguem mais o projeto, os alunos sabem, eles estão sofrendo aqueles que vinham lá do início, aqueles que vinham lá do início eles estão sabendo, mas os que entraram depois (só para a licenciatura) que vieram das escolas dos brancos, eles não estão sabendo. Aqueles que vinham acompanhando lá do início, que trabalharam no projeto estão sabendo o que está acontecendo. (Hilda, Professora Ticuna)

A falta de titulação e qualificação dos professores contratados pela Universidade foi uma das críticas mais constantes, assim como a mudança constante, mesmo quando havia aprovação do docente pelos professores indígenas. Alguns professores indígenas explicavam que essas frequentes alterações aconteciam “porque a universidade não quer pagar os professores, pois então o professor acaba desistindo de vir dar aula”. Comentavam também que às vezes os professores tentavam ajudar, mas por não conhecerem a realidade indígena ficava muito difícil para os alunos, em especial, aqueles mais idosos, que conhecem menos a língua portuguesa e por isso acabam tendo maior dificuldade na aprendizagem.

Estamos fazendo Letras temos que ter um orientador e a UEA tem que mandar professores melhores, mas não, a UEA manda aquela pessoa como nós mesmos. O professor de espanhol falou que a UEA não devia mandar esses professores que não são titulados, mandam aquelas pessoas que estão estagiando só, e quando a gente pergunta ele não sabe. (Reinaldo, professor ticuna)

A gente queria o Prof. Virgílio, que a gente estava apoiando, que a gente estava vendo que estava ensinando, mas tiraram! Ai mandaram aquela professora que está igual nós mesmo, que a gente pergunta e ela nem sabe orientar, então a gente não quer mais. (Iracy, professora ticuna)

As poucas anotações que fiz das aulas ministradas pelos professores de língua portuguesa evidentemente não podem ser generalizadas, porém, são indícios das práticas pedagógicas e dos conteúdos tratados, permitindo pensar que o problema da dificuldade na aprendizagem não se situava apenas no pouco domínio do idioma português pelos professores indígenas.

Não é verbo de ligação o predicado é verbal, é verbo de ligação é predicado nominal, tudo que não é predicado vai ser sujeito. Eu tenho um único núcleo ou dois ou mais núcleos, mas atenção: José Maria de Alcântara é um único homem, não é um José qualquer é o José Maria de Alcântara então todo este espaço aqui é um único núcleo. Se eu colocar: a floresta amazônica esverdeante é o pulmão do mundo - tudo isto é sujeito (a floresta amazônica esverdeante) floresta é o núcleo do sujeito, a é adjunto

adnominal que é artigo, amazônica esverdeante são qualidades, todas essas palavras é um único núcleo, eu tenho que saber quem é o núcleo. Pedro e Paulo foram felizes, aqui eu tenho vírgula? Não; aqui eu tenho vírgula? Não; quantas pessoas? Duas; então eu tenho sujeito composto, se eu tenho um milhão de pessoas é sujeito composto o problema é qual é o verbo...

Conjunção adverbial pode ser:

Alternativa, de alternância, exemplo – ou uma coisa ou outra; ora – ora fazia uma coisa ora fazia outra, a criança ora chora ora ri; quer – quer isto ou aquilo.

Explicativa, de explicação, razão, motivo, exemplo – porque, porquanto, pois, só que o porque tem de estar antes do verbo, se estiver depois do verbo é outra coisa. Corra porque vai chover logo. Esse porque aqui dá explicação, corra, porque irá chover.

Conclusão: Por conseguinte, logo, portanto, colocado depois do verbo: Está muito frio, logo sairei agasalhado.

Enquanto anotava e ouvia apenas a fala do professor respondendo, ele mesmo, às perguntas que fazia para a turma, refletia o quanto aquele conteúdo melhoraria a escrita de textos em língua portuguesa que é a grande expectativa dos professores indígenas. Observando as apostilas entregues aos professores constatava-se mais uma vez a falta de cuidado na seleção de materiais significativos e adequados aos professores indígenas, entre elas estão abaixo exemplificadas as apostilas de Física, Língua Portuguesa e Biologia:

A cor de um corpo "A cor que um corpo apresenta por reflexão é determinada pelo tipo de luz que ele reflete. Por exemplo, um corpo ao ser iluminado pela luz branca (que contém todas as cores), se apresenta azul, porque reflete a luz azul e absorve as demais. Um corpo iluminado pela luz branca se apresenta branco porque reflete todas as cores. Um corpo negro absorve todas as cores." Questões 1. Por que uma rosa é vermelha, a grama é verde e um carro é preto? 2. Têm-se três cartões, um branco, um vermelho e um azul. Como se apresentam esses cartões num ambiente iluminado pela luz vermelha? 3. Iluminando a bandeira brasileira com luz monocromática azul, você irá vê-la com que cor (ou cores) ? 4. Sob luz solar você distingue perfeitamente um cartão vermelho de um cartão amarelo. No entanto, dentro de um ambiente iluminado com luz violeta monocromática isso não será possível. Explique por quê.	Reflexão da luz <i>Reflexão regular:</i> é a reflexão que ocorre numa superfície lisa e polida. Exemplo: espelho. <i>Reflexão difusa:</i> é a reflexão que ocorre numa superfície irregular. Nesta reflexão os raios espalham-se desordenadamente em todas as direções. Leis da reflexão <i>1ª lei :</i> O raio incidente, o raio refletido e a normal pertencem ao mesmo plano. <i>2ª lei :</i> O ângulo de reflexão é igual ao ângulo de incidência. Exercícios 7. Um raio de luz forma com a superfície plana na qual incide um ângulo de 40°. Determine o ângulo de reflexão desse raio. 8. O ângulo formado entre o raio incidente e o raio refletido numa superfície espelhada é de 60°. Determine os ângulos de incidência e de reflexão.

Figura 72 – Apostila de Física
 Fonte: UEA,s/d

Leia a tira a seguir e responda às questões de 7 a 9.

(Angeli. Folha de S. Paulo, 27/2/2003.)

7. Na tira, todos os verbos empregados encontram-se no mesmo modo e expressam a mesma idéia.
  - a) Em que modo os verbos estão empregados?
  - b) O que eles expressam?
8. O verbo *cair* é empregado duas vezes no mesmo modo verbal, porém com formas diferentes: *caia* e *cai*. De acordo com o contexto, as duas formas são aceitáveis na língua portuguesa? Por quê?
9. No último quadrinho, Moska emprega o verbo *chispar* em "chispa daqui". De acordo com o contexto, que palavras ou expressões de sentido equivalente poderiam substituir a expressão usada por Moska?

Figura 73 – Apostila de Língua Portuguesa
Fonte: UEA, s/d

SENSE COMUM E CIÊNCIA

Uma característica humana é a necessidade que as pessoas têm de interpretar a natureza, desde o universo mais amplo até a si mesmas. A maneira mais comum de se fazer essa interpretação é por meio do chamado senso comum.

Senso comum é uma forma não-programada de conhecimento que se dá pela simples observação dos fatos, em geral, sem um aprofundamento racional. Isto é, não há uma preocupação com as explicações para os fatos, ou, quando estas são propostas, não há uma preocupação em testá-las. Muitas vezes, as explicações propostas são de natureza mística ou sobrenatural. No entanto, a importância do senso comum não deve ser subestimada; foi essa forma de conhecimento que produziu as bases sobre as quais se sustenta a civilização moderna. Foi esse tipo de conhecimento que levou à descoberta e ao melhoramento das plantas comestíveis e medicinais, ao melhoramento dos animais para uso humano, à invenção da roda e da maioria das máquinas, apenas para citar alguns exemplos.

A ciência difere do senso comum porque procura explicações sistemáticas para fatos (provenientes da observação e de experimentos), as quais possam ser submetidas a testes e a críticas por meio de provas empíricas¹. O objetivo do conhecimento científico é desvendar a ordem oculta que atrás das aparências das coisas ou fenômenos.

Além da racionalidade, uma segunda característica do conhecimento científico é a objetividade. Assim, em ciência deve-se fazer grande esforço no sentido de excluir ao máximo a rigidez de pensamento, a emoção, a aceitação prévia de afirmações, as opiniões pessoais não baseadas em informações científicas e as explicações sobrenaturais. O ideal seria acreditar só no que a natureza nos mostra e não no que gostaríamos que fosse verdade por razões pessoais, religiosas, políticas etc.

O poder da ciência como caminho para o conhecimento reside no fato de que toda resposta, independentemente de como ela foi obtida, necessita ser confirmada por outros cientistas com igual sabedoria, perícia e receptividade. Assim, os procedimentos da ciência são autocorrigíveis. Nesse sentido, o caminho da ciência contrasta com o da filosofia, da religião e de muitas disciplinas humanísticas em que a opinião freqüentemente toma o lugar das conclusões verificáveis. O contraste entre esses dois modos de pensar é importante tendo-se em vista o objetivo da resposta que se procura.

¹ Empírico é relativo ao mundo natural observável. Na verdade, a ciência moderna lida com diversos fenômenos que não são diretamente observáveis, tais como as partículas fundamentais, genes, estados da mente, etc. Nesse contexto amplo, empírico refere-se ao uso de informações obtidas da observação direta ou indireta.

Figura 74 - Apostila de Biologia
Fonte: UEA, s/d

Diversos cursistas relataram que a maioria dos docentes não aceita quando eles apresentam dúvidas, protestando contra o fato de que “já deveriam ter aprendido”, não abrindo espaços para aqueles que entenderam melhor a explicação do professor possam traduzi-la na língua ticuna aos colegas, desconsiderando as dificuldades de muitos em acompanhar aulas dadas em língua portuguesa. Esse recurso, que sempre foi largamente usado nas etapas anteriores do curso superior (assim como do magistério) e agora não tem mais vez, é apontado como um dos motivos do abandono do curso por mais de 40 professores. O professor ticuna Geno afirma em entrevista que, assim como seus colegas, também reclama da cobrança excessiva no uso da língua portuguesa nas aulas:

[...] que o nosso trabalho tem que melhorar muito a parte da escrita, ele não sabe que para nós como indígena que o português é segunda língua, [...] a Universidade do Estado do Amazonas tem que ver que nós somos indígenas mesmo assim estudando muito, mesmo assim que estamos entrando na universidade agora, ninguém pode conseguir de falar muito bem mesmo na língua portuguesa é uma língua estrangeira para nós, a gente tem que mudar esse olhar da Universidade do Estado do Amazonas. Ele tem que acompanhar, ele tem que pensar muito bem onde que está aplicando o curso licenciatura [...]. Isso porque tem lei que diz que não é ele que vai decidir, que nós como universitário que vai dizer conforme a gente quer que a universidade pode aplicar o curso do ensino superior indígena.

A falta de compromisso da Universidade e dos seus docentes fica expressa na descontinuidade das aulas, dos formadores em constante troca, dos conteúdos que não tem sequência de uma etapa para outra dificultando e fragilizando em muito a aprendizagem e a formação dos professores (com exceção de Língua Ticuna, Kokama e Espanhol que mantém os mesmos professores). Os temas presentes no PPP e que articulavam as disciplinas em cada etapa deixaram de existir, assim como não há mais seminários interdisciplinares com a presença dos docentes das várias áreas, especialistas indígenas e não-indígenas convidados para ministrarem palestras e participarem de debates, privilegiadamente, interculturais.

O que mudou no Curso de Licenciatura intercultural? Sempre estou observando assim, é que não tem mais, não tem o intercultural, não mais tem os velhinhos, que vêm aqui no curso que conta histórias, que conta coisa das histórias passadas que a gente não sabe ainda, tem que chamar eles, todos aqueles historiadores, assim como nas primeiras etapas, esse é um ponto negativo que eu estou observando no meio neste curso. Não tem mais parteiras, acabou não tem nada mesmo, acabou mesmo, esse é o primeiro ponto negativo, isso tem que melhorar, porque esse curso não é da Universidade do Estado do Amazonas esse projeto, esse projeto é do índio, do ticuna, a universidade não pode aplicar o curso de licenciatura indígena assim conforme ela entende. Primeira coisa eles tem que ver como este curso superior indígena está

funcionando, aqui agora ninguém mais fala da nossa realidade. (Geno, professor ticuna)

Assim como esse professor muitos repetiram na assembléia e em entrevistas e conversas sobre a total ausência dos velhos, contadores de histórias, caciques, artesãos que sempre eram convidados a participarem, de diferentes modos, na formação dos professores indígenas. Ou seja, apontam que o curso não pode ser chamado de intercultural porque não existe nenhum espaço para os conhecimentos dos povos indígenas, lembram que a presença das disciplinas Língua Ticuna e Língua Kokama não são suficientes para tanto. Observam preocupados que existe uma Geografia, Ciências e História indígena que não é mais considerada e tão pouco ensinada pelos sábios indígenas; desse modo, os professores formados no curso não saberão sobre esses conhecimentos tradicionais e não os ensinarão, contribuindo para uma grande perda cultural.

[os professores da universidade] não se preocupam que a gente tem geografia também, porque eles sempre dizem assim que tem conhecimento diferenciado só na teoria porque na prática não é diferenciado, mas para mim isso não é verdade porque diferenciado, para mim como indígena, é tanto na teoria como na prática. Então ele tem que respeitar que a gente está querendo aprender também o que é a nossa geografia, o que é a nossa história mesmo assim terminando nossa faculdade nós vamos perder muito nossos conhecimentos por isso que é bom que tenha um professor qualificado mesmo que vai dar aula para história e mesmo biologia. Porque para mim só aprendendo esse conhecimento universal, melhor dizendo o conhecimento do não-indígena para mim não está dando certo, a gente tem que aprender as duas, o que é nosso e o que não é nosso. [...] nem governante nem universidade não vai se preocupar com esse conhecimento milenar, o nosso filho dentro da sala de aula e os nossos alunos precisam ter professores próprios bem preparados para ensinar nossa história e geografia. (Paulo Felipe Macário Olimpo, professor Ticuna)

Um dos pontos mais criticados pelos professores indígenas entrevistados foi o trabalho de conclusão do curso e as constantes mudanças de professores que o orientavam e do próprio tipo de trabalho que também não foram discutidas com os alunos. Diante da proximidade do final do curso os professores se mostraram apreensivos: “agora não sabemos se tem outro [trabalho], se não vai ter pesquisa, nós ficamos sem saber, não falou mais nada, acabou. A professora foi embora e não falou mais nada” (Reinaldo, professor ticuna); ou: “Não sei porque mudou, na etapa passada disseram que ia ter esse tal de TCC, quando chegamos não era mais isso, era artigo. Nesta etapa que marcaram para nós era artigo, aí fizemos artigo. Acho que não vai ter TCC, que é esse aí mesmo não é professora?” (Iracý, professora ticuna); ou ainda: “A gente não sabe por que mudou. Sim, foi nesta etapa,

mudou da outra [oitava etapa] para esta [nona], nesta que a gente está fazendo o artigo” (Dorotéia, professora ticuna).

A alteração na nona etapa do trabalho proposto anteriormente para a elaboração de um artigo causou grande tensão entre os professores indígenas porque, diferente da metodologia utilizada anteriormente pela equipe pedagógica da OGPTB, a exigência foi feita sem que eles conhecessem o que era um artigo enquanto tipo de texto. A professora Iracy relata como foi a atitude da docente na aula em que esse trabalho foi solicitado, cobrando que os professores indígenas usassem a voz ativa na redação do texto:

Tem aquela que se zangou com nós, aquela que ensinou artigo, que ninguém sabia, eu tinha dúvida numa palavra: como é que é professora? Explica para nós como é que é isso? A voz ativa, então ela gritou: ah, vocês não estudaram não, a professora de língua portuguesa não ensinou? Não a senhora que deveria explicar para nós, porque a nossa professora de língua portuguesa às vezes ela não explica tudo, a senhora sabe também que todas professoras não explicam todas as palavras de uma vez, eu disse para ela. Ela gritou com nós, nós brigamos também, pronto, ela se calou e chamou nós um por um, para explicar como que é [artigo] porque na apostila não tem, todo mundo tinha dúvidas porque apostilas não tinha. Depois, porque eu tinha muita dúvida nesse tal de artigo, então eu perguntei: será que professora não tem nem apostila para a gente ver o que é esse tal de artigo? Eu queria ter uma apostila para a gente aprender. Ela tinha uma e aí ela me deu. E então, só depois que eu já eu fiz errado e escrevi a toa, sem saber o que é esse artigo.

Na assembléia em que foram discutidos esses assuntos, os professores criticaram o fato de a Universidade ocupar o espaço de Centro de Formação mas não dispensar nenhum cuidado ao local. Apontavam especialmente a situação da falta de água e dos banheiros, concordando com a comunidade que não gosta que os alunos do curso utilizassem a balsa³⁰⁸ local para tomar banho. Apontaram o constante atraso na entrega das apostilas, além da ausência de recursos didáticos e materiais de pesquisa para aulas práticas, que por isso, não são desenvolvidas como planejadas. Embora contrariados com a situação, pensam na continuidade, nas novas turmas que deverão vir, e na possibilidade de buscarem apoio em outras instituições.

Eu estou pensando como que vai ficar, tem que fazer mudança ou procurar outra coisa assim, de melhorar a organização, se tem alguma coisa a UFAM ou o IFAM, ou eu nem sei como dizer, tem que conhecer, tem que ver como vai funcionar. Para esses novos que vem que não estão sabendo a realidade como está funcionando, e se nós deixar eles não vão saber como era a organização que estava funcionando antes com a

---

³⁰⁸ Estrutura pequena de madeira, flutuante, presa à beira do rio e usada para lavar louça, roupa e banhar.

equipe da OGPTB, então nós, que a gente vem acompanhando desde o início, a gente vê que eles não estão trabalhando junto com a organização porque se realmente eles estavam trabalhando junto com a organização a gente estava sabendo das coisas que estava acontecendo fora, o que pode melhorar para a organização, mas bem dizer a gente está fechado aqui. (José Costódio, professor ticuna)

E nós como que a gente vai terminar, a gente tem que continuar, nós temos que continuar nosso estudo não tem que parar, a gente vai ter de se reunir como antes, fazer reunião com as autoridades da comunidade, os caciques, eles tem que respeitar então tudo isso, os alunos, no meu pensar, para os alunos que vem no futuro nós temos que melhorar. (Iracy, professora ticuna)

[...] construir um aqui, furar poço esse é nosso sonho, dessa turma que agora nós elegemos. Se a gente conseguir parceria com qualquer desses cinco ou seis municípios apoio da FUNAI, Funasa porque esse é nosso sonho agora, melhorar a construção para o pessoal que vem, que nós já vamos sair, pessoal que vem atrás nossos filhos e netos. (Paulo Felipe Macário Olimpo, professor Ticuna)

Nas observações que fiz durante a visita técnica ao Curso de Licenciatura notei que os docentes pouco ou nada interagiam com os professores indígenas. O tempo das aulas é pensado de modo semelhante ao das escolas não-indígenas: ministram as aulas e se retiram, no último dia fazem provas e ao seu final dispensam os alunos, perdendo parte do tempo que poderia ser dedicado a mais explicações. O último dia de aula foi “ocupado” com a distribuição da lista de notas para assinatura, reduzindo ainda mais a real carga horária dedicada ao ensino. Do ponto de vista da orientação didática o professor ticuna Reinaldo comenta: “Na aula de português eu observo que não é assim intercultural não, é só como ele aprendeu lá na UEA que nós estamos aprendendo. Na cultura da gente não tem, não tem a participação da cultura ticuna, só a parte como ensina o branco.” As duas avaliações que seguem exemplificam o tipo de “ensino de branco” a que Reinaldo se refere:

Avaliação de Língua Portuguesa (7/8/2010)

Indique o radical, desinência de gênero, desinência de tempo e modo, desinência de número... a vogal temática das palavras abaixo quando houver

Andáramos, andemos, falaríamos, convidam, (?). (5 pontos)

Identifique a vogal temática dos verbos abaixo e diga a qual conjugação eles pertencem

Corremos, andava, falavas, mexeste, limpamos, sentiste, começamos. (2 pontos)

Indique o radical, o sufixo e prefixo das palavras abaixo quando houver.

Moleza, infelizmente, endiabrado, despreparado, destemido, limitado. (3 pontos)

Disciplina: Prática de Língua Portuguesa³⁰⁹

1. Classifique as vozes verbais em ativa, passiva ou reflexiva:

---

³⁰⁹ Prova impressa apresentada, juntamente com apostilas do curso, pelos diretores da OGPTB.

- A) Ele não se feriu
  - B) O menino foi mordido pelo cachorro
  - C) Machado de Assis escreveu obras imortais
  - D) O ladrão arrombou a loja
  - E) O ladrão foi preso pela polícia
2. Indique as formas nominais, infinitivo, gerúndio ou particípio:
- A) vendido
  - B) cantado
  - C) ser
  - D) indo
  - E) amando
3. Classifique os verbos em regulares ou irregulares:
- A) andar
  - B) ser
  - C) falar
  - D) perder
  - E) pôr
4. Conjugue o verbo sofrer no tempo presente do modo indicativo:
5. Indique o modo (indicativo, subjuntivo, imperativo) dos seguintes verbos:
- A) Vá trabalhar.
  - B) Vendi vários peixes.
  - C) Se eu trabalhasse viveria melhor.
  - D) Deixe os cadernos sobre a mesa.
  - E) Remetemos o ofício ao diretor.

Os momentos coletivos de abertura, seminários interdisciplinares e encerramento foram excluídos favorecendo o isolamento entre os estudantes que não mais compartilham momentos de discussão coletiva, integração de estudos, aprendizado com os especialistas convidados. Não há avaliação da etapa e dos docentes ou apresentação dos resultados dos estudos realizados para além das provas formais. Não mais se encontram, não planejam, nem mesmo há um momento de confraternização ou de despedida, não há um começo nem um fim, há apenas esvaziamento que é a marca atual do curso - em todos os sentidos.

Portanto professora, o curso funciona dessa maneira, nós ficamos sem a orientação no conhecimento do curso, ou seja, no andamento do curso. Por fim professora gostaria que alguém de vossa equipe nos acompanhasse novamente para podermos discutir as questões da educação de qualidade, se for possível voltem para trabalharmos juntos novamente. (Hilda, Professora ticuna)

A situação de abandono do curso e dos professores era patente: durante os dias em que acompanhei as atividades no Centro de Formação *Torü Nguetataü* não havia ninguém da coordenação ou da universidade com exceção dos professores formadores. Embora o final da etapa estivesse programado para o dia 14/8/2010, pelo cancelamento, mais uma vez, das aulas de informática, o retorno dos professores foi antecipado para o dia 11/8. Entretanto a Funai (CR do Alto Solimões) não foi avisada dessa antecipação, tanto que havia

programado as reservas de viagens nos barcos que saem no sábado dia 14, não havendo como fazer a mudança de última hora. Nessa confusão restou aos professores indígenas pagarem pela sua passagem para retornar no dia 11, aguardando um futuro ressarcimento, ou esperar o barco do dia 14/8. Porém, a UEA já havia dispensado cozinheiras e recolhido mantimentos. Foi preciso acionar a Funai de Brasília, o responsável pelo setor de educação da CR do Alto Solimões e um responsável pela UEA, para garantir o atendimento aos professores que ficariam ainda por mais quatro dias no alojamento.

Vejo que a UEA não tem respeito com os Ticuna, Sebastião não aceita conversar. Faz uma semana não tem merenda. Acho que a UEA não tem respeito. Quando Sebastião avisou que o curso acabaria antes não avisou a Funai para mudar as passagens, isso é falta de respeito, de saber trabalhar junto. Queremos cobrar da Márcia. (Reinaldo, Professor ticuna)

Posteriormente, em reunião com o diretor do campus da UEA em Tabatinga, foram solicitados os históricos escolares dos alunos do curso de licenciatura intercultural para que fossem levantados os resultados alcançados. Essa é uma exigência da DPDS, diretoria da Funai à qual a CGE está subordinada e para quem deve prestar informações sobre o desempenho dos estudantes apoiados pela Funai, no caso com transporte.

	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	6ª etapa	7ª etapa	8ª etapa
Desistências	-	3	-	14	11	12	3	3
Porcentagem	-	1,2 %	-	5,6 %	7,3 %	5,4 %	1,4%	1,4%
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6		
Desistências	12	10	10	06	07	01		
Porcentagem	26 %	21,7 %	21,7 %	13 %	15,2 %	5 %		
Alunos matriculados	Desis tências	Porcen tagem						
250	46	18,4 %						

Figura 75 – Tabela de número de professores desistentes do curso de licenciatura

Fonte: a autora, 2011-05-04

O resultado do estudo das planilhas de notas demonstra a ocorrência de 46 desistências, evasão, ou abandono, um número inédito em cursos de licenciatura para professores indígenas, marcados pelo alto percentual de alunos formados em relação aos ingressantes.

Nós estamos calados sofrendo, por isso nossa preocupação, por isso o José pensou e o resto pensaram, o pessoal é todo daqui do município [Benjamim Constant], por isso os outros se reuniram das outras comunidades para mudar, pessoal de Santo Antônio do Içá, de Tonantins, de São Paulo de Olivença, Amaturá, se reuniram e ganhou e a gente vai fazer de novo, isso é sério. (Dorotéia, professora ticuna)

No caso a professora está se referindo à recém empossada diretoria da OGPTB eleita dias antes e que pretende buscar parceria com outra universidade para novas turmas. Nada poderia melhor expressar a persistência dos Ticuna com a sua escolarização, mesmo em meio a todo tipo de dificuldade, quanto a determinação de Dorotéia: “a gente vai fazer de novo”, porque com a absoluta certeza, criar e desenvolver um curso superior para professores indígenas é de fato, algo muito sério.

Entretanto, além de seriedade é fundamental que as pessoas e instituições envolvidas em um trabalho de educação junto a povos indígenas tenham muita competência e sensibilidade, entre outras qualidades. Dorotéia e os demais professores do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões não sabem, mas grande parte do texto do projeto do curso por eles elaborado foi apresentado em um seminário realizado em Manaus em junho de 2009 como um artigo assinado pela coordenadora do curso pela UEA. São diversos parágrafos literalmente copiados do projeto, sem qualquer referência aos verdadeiros autores do texto. No mal estar que causa tal constatação indago - se uma instituição não respeita sequer a autoria do projeto escrito pelos indígenas, o que os professores indígenas podem esperar ainda dela? Poderão ser respeitados na autoria dos rumos de sua educação e de seus cursos? Será que resta apenas como conteúdo específico da universidade a parte do artigo que não é cópia mas da autoria da própria coordenadora do Curso?

Para garantir essa proposta é necessário ter-se em mente aspectos antropológicos, sociológicos e pedagógicos. Antropológicos ao garantir a interlocução de saberes, numa educação verdadeiramente intercultural, respeitando a presença da comunidade com seus valores, ritual, visão de mundo. Essa visão de mundo onde o mundo real é percebido como parte do mundo religioso é a base antropológica do diálogo intercultural.

Dentre os aspectos sociológicos a metodologia prevê aspectos pedagógicos plurais e diversificados politicamente na formação de uma categoria socio estutural libertando-o do determinismo cultural de inclusão compulsória. Além de aspectos sociais como o papel do professor que adquire com o aprendizado do conhecimento do branco prestígio social e poder frente a comunidade, e este aspecto deve ser discutido e analisado tendo em vista o impacto na própria organização que pertence. (Montenegro, 2009, p.87)

A cada ano há um movimento em mim. Quando há movimento, há formação. O movimento da minha formação, no nosso curso é a transformação da escola.

Raimundo Fidelis Manuel

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender os diferentes contextos que propiciaram o desenvolvimento do Projeto Educação Ticuna, este estudo se inicia com a construção de uma breve retrospectiva que situa alguns dos povos indígenas que vivem na região do Alto Solimões e seus contatos com diversos missionários e aventureiros que, desde os primórdios da colonização portuguesa e espanhola, procuraram estender os seus domínios sobre aquela área.

No contexto de ocupação das terras tradicionais dos indígenas, abordei a atuação das frentes seringalistas e seu marcante papel no desmantelamento das formas tradicionais de organização social e de imposição do regime de exploração que atingiu fortemente os Ticuna. A redução dos índios à condição de caboclo foi tratada associando-a com a atuação tardia, pontual e controversa do SPI e, posteriormente, também da Funai.

Neste estudo apresentei as bases gerais de atuação desses órgãos indigenistas, os princípios e métodos utilizados nas escolas por eles criadas com o objetivo de integrar os índios como mão de obra nas frentes de colonização, e fazê-los desaparecer enquanto grupo étnico. Em seguida, destaquei o pequeno trabalho educativo realizado tanto pelo SPI quanto, mais tarde, pela Funai junto aos Ticuna, apresentando especialmente as cartilhas elaboradas pelo SIL do Peru e usadas no Brasil, como base para o único material feito pela Funai para os Ticuna brasileiros.

Entre as ordens religiosas que também marcaram presença no Alto Solimões destaquei as missões que desenvolveram algum tipo de trabalho educativo com os indígenas, especialmente os Ticuna. Algumas delas, como a Missão Batista, criaram escolas específicas para os indígenas e orientaram alguns adultos que se tornaram os primeiros professores ticunas. Salientei também o trabalho de formação de professores leigos desenvolvido pela PUCRS por meio do Projeto Rondon e que se estendeu, também, aos indígenas; posteriormente, associaram-se a essas ações do *campus* avançado da universidade algumas secretarias de educação e a Funai.

Ainda no trabalho de contextualização da trajetória da educação escolar indígena no Alto Solimões, incluí as organizações da sociedade civil que passaram a atuar na região na

década de 80, período que marcou o rompimento como o padrão integracionista das ações educativas anteriores. O trabalho de fortalecimento da língua indígena, das tradições culturais e do direito à terra, passam a ser veiculados junto com as ações de formação de professores indígenas e da elaboração de materiais didáticos específicos.

A marca desse período foi o fortalecimento das organizações indígenas, no caso dos Ticuna foram criados o CGTT e a OGPTB, que favoreceram a mobilização interna dos indígenas e fomentaram o intercâmbio com o movimento nacional dos povos indígenas, tanto na luta pela educação específica, como pela demarcação da terra. Esse aspecto, analisado neste trabalho é fundamental no entendimento das especificidades da educação escolar indígena que se constituiu no Alto Solimões. Para acompanhar e compreender o percurso da educação escolar ticuna apresentei, por um lado, a crescente participação dos professores ticunas nos encontros e instâncias de participação de professores indígenas e, por outro, evidenciei a ligação estreita entre a educação desenvolvida entre os Ticuna e a luta pela terra.

A participação dos professores ticunas em comissões, seminários e órgãos consultivos responsáveis pela definição de princípios e rumos da educação escolar indígena contribuiu na elaboração das normas e diretrizes da EEI, sumariamente apresentadas neste trabalho. Detive-me na situação específica da efetivação, ou não, dessas políticas no Alto Solimões e nas repetidas reuniões, seminários, documentos de pactuação firmados entre governo federal, municipal e estadual que nunca se concretizaram. Desse modo, avalio que se torna possível entender com maior nitidez tanto a ineficácia do regime de colaboração, como o importante papel da OGPTB que assumiu grande parte das ações de educação escolar indígena que caberiam aos gestores públicos.

A relação da educação com a luta pela terra foi detalhada na apresentação dos projetos de curso, seja no de formação de em nível médio/magistério, no de preparação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no médio e, por fim, também no curso superior. Tal como foi desenvolvido quando da análise dos trabalhos de educação das missões e dos órgãos de proteção aos índios, os cursos promovidos pela OGPTB também foram analisados considerando-se prioritariamente:

- a) a participação dos indígenas na autoria do projeto político pedagógico;

- b) o vínculo do curso com os projetos de vida do povo indígena;
- c) a relação da equipe de formadores com os povos indígenas;
- d) a metodologia e didática aplicada nos cursos e seu impacto na formação dos professores;
- e) o lugar dos conhecimentos indígenas nos cursos;
- f) a elaboração de materiais e recursos didáticos específicos e na língua indígena.

A partir de diversos registros, planos de trabalho e relatórios dos formadores e dos professores em formação pude concluir que, sem a garantia da constante e efetiva participação dos professores indígenas, suas lideranças e demais membros das comunidades; sem um profundo compromisso por parte dos formadores para com as especificidades daquele povo indígena, desenvolvendo um trabalho conjunto de definição de rumos e possibilidades para a educação escolar indígena, não existe a possibilidade de fazê-la diferenciada.

Os detalhamentos, talvez excessivos, das aulas e das atividades desenvolvidas em classe e nas aldeias foram apresentados com o objetivo de mostrar como é possível um trabalho de qualidade, que respeite a história e os projetos de vida de cada povo, sua forma de inserção na sociedade nacional e suas manifestações culturais. O presente estudo revela parte de uma experiência que não ficou no discurso da educação diferenciada e que se contrapôs aos cursos de formação que disfarçam sua generalidade com a inclusão de conteúdos e atividades folclorizadas, tratando-as como se fossem cultura indígena.

Porém, do mesmo modo que procurei demonstrar como e porque o Projeto Educação Ticuna foi uma referência para a elaboração das políticas e diretrizes pedagógicas da educação escolar indígena, explico o rompimento do curso superior em relação às raízes do trabalho de educação que há décadas se fazia por meio da OGPTB, como expressão, não só das deficiências e incompetências de uma instituição de ensino superior, mas das políticas que atualmente vigoram no campo da educação escolar indígena.

Nesse sentido, a hipótese de trabalho que Grupioni (2008) apresenta em sua tese de doutorado orienta o que considero o foco principal do debate atual sobre educação escolar indígena. Esse autor considera que a transferência do atendimento às demandas escolares dos povos indígenas após a Constituição Federal de 1988, da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação, foi marcada, inicialmente, por uma ruptura no tratamento assistencialista governamental e por um acolhimento das práticas educacionais alternativas

originárias de diversas organizações de apoio aos índios. Entretanto, num segundo momento, Grupioni defende que ocorre um processo de transformação dessas ações desenvolvidas pela sociedade civil, em políticas públicas de caráter universal, colocando à margem as organizações indigenistas e, até mesmo, as indígenas e suas aspirações diferenciadas de escolarização.

O que se observa é que, após tantos anos de luta para que o Estado reconhecesse a especificidade da educação escolar indígena e transformasse esse direito em leis, resoluções e pareceres, o próprio Estado não se estruturou para cumprir essas orientações. Também não tem construído instrumentos adequados para que os entes federados responsáveis pelo desenvolvimento da educação escolar indígena cumpram suas obrigações. Em nome da autonomia dessas esferas administrativas, o MEC apenas tenta convencê-los através de políticas como a de “concertação”, a dos territórios etneducacionais, a do PAR Indígena, nenhuma delas obrigatórias ou que altere a correlação de força entre os que lutam pela concretização das normas e diretrizes da EEI e os gestores dos estados e municípios que deveriam implementá-las.

A Secad não coloca na pauta política junto ao Ministro da Educação o estabelecimento de um novo marco jurídico, de alterações na LDB e no Fundeb para que a educação escolar indígena possa usufruir plenamente das prerrogativas e da especificidade, que ainda continuam predominantemente no plano teórico. Submetida às padronizações, limitações e homogeneização com que é tratada no âmbito das secretarias de educação, do FNDE, da Capes, entre outros órgãos do MEC, a educação escolar indígena busca sua real identidade. Oscila entre cumprir seus objetivos de ser instrumento para fortalecer a autonomia dos povos indígenas e limitar-se a uma disfarçada recolonização da cultura indígena.

Entendo que a EEI não tem autonomia real administrativa, financeira e, nem mesmo, pedagógica, o que a impede de concretizar o que afirmam leis, pareceres e outros instrumentos legais. Existem as limitações impostas pela divisão de responsabilidades previstas na LDB e referendadas pela Resolução 03/99, pela inexistência de um fundo de financiamento próprio, mas há também as restrições relativas à inexistência, até hoje, de um quadro de técnicos competentes para desenvolver as ações necessárias.

Em relação aos estados e municípios, os poucos programas e ações que foram criados pelo ministério para promover a formação dos gestores governamentais eram de caráter pontual,

localizado e descontínuo. Mesmo que não se considere as dificuldades técnicas de realizar uma formação mínima em tão poucos dias, e as resistências ideológicas de vários participantes, ainda assim, é preciso lembrar a alta rotatividade dos gestores e mesmo dos técnicos das secretarias.

Quanto ao MEC, e no caso da educação escolar indígena a CGEEI, é muito significativo constatar a existência de um quadro diminuto de pessoal, com pouquíssimos técnicos, alguns cargos de confiança e uma maioria de contratados temporários por produto, através de órgãos como PNUD. Não há número suficiente de pessoas para o tamanho da demanda, sem pensar na qualidade e especificidade que ela exige. Mesmo as cobranças do movimento indígena durante a CONEEI e em outras instâncias têm revertido a fragilidade da CGEEI dentro do MEC. André Lázaro e sua equipe que tantas vezes anunciou a possibilidade de transformar a CGEEI não numa secretaria, mas numa diretoria, saiu do MEC sem alcançar a meta. Pelo contrário, a própria Secad integrou-se à SEESP³¹⁰, tornando ainda mais amplo o leque da “diversidade” a ser atendida.

Com essa situação interna fica muito difícil para o órgão federal cobrar dos estados e municípios o que ele próprio não construiu, ou seja, a criação de um quadro técnico altamente qualificado e a atribuição da autonomia financeira e administrativa aos setores encarregados da execução da educação escolar indígena. Essa amarra, que perpassa todos os sistemas de ensino, exige uma mudança muito mais radical que não vislumbro no campo das políticas atuais. Observo, e nisto situo a impossibilidade da plena realização da EEI, que as instâncias e gestores fazem, quando muito, o que é possível dentro dos limites do que está dado pelas normas e leis estabelecidas, mas não atuam no sentido de modificar essa limitação. Não vejo possibilidade da existência da educação escolar indígena ser específica, diferenciada e própria para cada povo indígena no quadro atual que é oferecido; é preciso ter força e coragem política para mudar, para romper com a fórmula costumeira e limitada de aparar as arestas das demandas dos índios para fazê-la encaixarem-se nos padrões arcaicos e ineficientes da educação dos não-índios.

---

³¹⁰ A junção da Secad e SEESP gerou a Secadi, agora incluindo a educação especial. No Plano Pluri Anual de MEC para 2012-2015 não há verbas específicas para a Educação Escolar Indígena mas apenas para as “diversidades”.

A questão que se coloca é o porquê não muda? Quantas vezes o movimento indígena e as organizações da sociedade civil pleitearam a criação de um sistema próprio, da federalização ou, mais limitadamente, de uma secretaria específica que não se subordinasse às normas, regulamentos e procedimentos administrativos e pedagógicos homogeneizantes da educação dos não-índios? Por que não se enfrenta o paradoxo existente na política educacional para os povos indígenas no Brasil que propõe o respeito à pluralidade cultural e ao mesmo tempo impõe uma política e uma prática homogeneizadora? Por que não há objeções nem propostas de modificações do projeto do novo Plano Nacional de Educação (2011- 2020), mesmo considerando que ele não incorporou nenhuma das decisões da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena?

Há quem afirme que ainda não se sabe bem o que seria um sistema próprio, ou se a federalização não seria outra versão dos mesmos problemas. Mas todos os que atuam na EEI sabem que o formato atual não serve, e qualquer proposta que não altere a questão polêmica do regime de colaboração entre entes federados não é solução, mas apenas contemporização, não enfrentamento dos problemas. Não faltam estudos sobre o conceito de sistema de educação, sua inexistência enquanto tal no Brasil e sobre as possibilidades de um sistema específico para a educação escolar indígena; entre eles podem ser citados os de Jamil Cury, Demerval Saviani e de Gersem dos Santos.

Considerando a contribuição desses e outros estudiosos, a pesquisa desenvolvida em 2007 por Eliene Amorim de Almeida no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Unesco, analisa as potencialidades e limites do modelo de gestão e financiamento para o desenvolvimento da Política de Educação Escolar Indígena dentro da atual organização da educação nacional. Apresenta também, propostas alternativas como a de federalização das escolas indígenas, a criação de um Sistema ou Subsistema de Educação Escolar Indígena, e ainda, a então chamada distritalização - atuais territórios etnoeducacionais - considerando a legislação educacional em vigor no país.

Há estudos, há determinação política por parte dos professores indígenas e suas organizações como ficou fortemente evidenciado durante as Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena, nos debates da CONEEI e em seu documento final. Mas falta a mobilização para fazer dessas propostas, seja qual for a escolhida, a bandeira de luta do

movimento indígena, como foram em décadas passadas as campanhas pela criação da legislação que existe atualmente em vigor.

Mas porque não há? ou por que existe tão pouca mobilização entre os povos indígenas, seus professores e organizações indígenas? Existem as associações de professores, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a Subcomissão de Educação da CNPI, todas em número maior e com mais facilidade de comunicação se comparadas às que existiam nas décadas de 80 e 90. Por que os questionamentos não transcendem os espaços das assembleias? Por que tantas vezes silenciam ou conciliam diante dos representantes dos governos? Nesse campo espinhoso, só posso fazer perguntas e intuir que a crescente transformação dos professores indígenas em servidores públicos é um argumento mais forte do que o da apatia geral dos movimentos sociais.

No processo que se desencadeou de institucionalização da educação escolar incluem-se também as universidades. Essas instituições, embora parceiras em muitos momentos da luta dos indígenas, não necessariamente incorporam suas demandas por acesso ao ensino superior sem forçar um enquadramento às suas normas e padrões; e estes estão longe de serem pluralistas, democráticos ou abertos aos conhecimentos que possam questionar as verdades da ciência ocidental. Além dos seus problemas internos que por vezes dificultam a abertura para novas frentes de conhecimento e de ação, existem as limitações de recursos para custear adequadamente o trabalho com a educação escolar indígena, mesmo que haja pessoal qualificado e sensível para ministrar e promover cursos.

A trajetória da formação dos professores do Alto Solimões, desde o curso de nível fundamental e médio, até o superior, é o exemplo explícito da limitação a que a EEI vem sendo submetida. No Alto Solimões as pressões dos indígenas, especialmente dos Ticuna, foram fundamentais para a criação da atual legislação que defende e orienta as políticas públicas de educação escolar indígena enquanto modalidade específica e diferenciada. Durante décadas a atuação desses indígenas e suas organizações foi muito relevante, contribuindo com propostas e suas bem sucedidas experiências de cursos de formação de professores, de produção de materiais didáticos, de mobilização das comunidades em torno do Projeto de Educação Ticuna desenvolvido pela OGPTB. Antes se constituíram em referências da história da educação escolar dos povos indígenas, mas no momento atual, a

educação escolar indígena tem deixado de ser fruto do trabalho coletivo e autônomo, perdendo também sua vinculação com a vida e os problemas das comunidades.

As limitações para que a OGPTB possa continuar a ser atuante no âmbito da formação dos professores indígenas do Alto Solimões não estão fundadas na precariedade de suas instalações, ou no fato dela não ter qualquer fonte de financiamento. Ao final deste trabalho observo que outras e mais complexas limitações lhe estão sendo impostas, antes de tudo pela universidade, mas também, pelo rumo das políticas do MEC/Secad. Isso pode ser notado na entrevista que Gersem Luciano dos Santos, coordenador da CGEEI me concedeu em março de 2011:

Essa parceria público privado, governo e movimento indígena, acho que está muito longe de chegar a um acordo que possibilite desenvolver políticas públicas, compatíveis, articuladas do ponto de vista da criação de idéia, de projetos e de programas. Principalmente na gestão desse projeto [ensino superior] acho que esse foi o principal desafio enfrentado naquela região, nos embates do governo [...], a tendência é caminhar para que a execução seja do governo e o papel dos índios seja o acompanhamento, o controle, o monitoramento, o acompanhamento, propriamente dito.

Acreditando que os desafios, conflitos, compromissos e monitoramento encontram nos Territórios Etnoeducacionais o espaço privilegiado do diálogo e da tomada de decisões, o coordenador da CGEEI continua:

... nossa ferramenta principal serão os Territórios Etnoeducacionais [...] a idéia é organizar o plano de ação, definir as responsabilidades e as instituições públicas executam suas obrigações, suas responsabilidades pactuadas no TEE e o papel do MEC vai ser de certa maneira isso. Assim eu entendo que seja também o papel da Funai de acompanhar, mas não só no sentido passivo, tem que ser o acompanhar no sentido ativo, que possa ter condições de intervir, [...] para que as ações se desenvolvam, sejam executadas. Neste sentido, o Ministério da Educação deve ter essa função mais típica, o que significa que estamos chegando a um desenho que [...] estabeleça de forma mais clara as responsabilidades.

O TEE, tendo clareza de suas responsabilidades e tarefas, vai facilitar muito ao MEC concentrar suas forças e seus esforços para apoiar que as instituições desenvolvam as suas tarefas e, ao mesmo tempo, obviamente apoiando aos índios para que eles acompanhem de forma permanente por meio de colegiados dos TEE [...] os índios fazem a esfera do acompanhamento e do controle e as instituições públicas firmam seus compromissos para desenvolverem e executarem as ações de acordo com o planejado.

Na continuidade o entrevistado se detém no caso específico do TEE do Alto Solimões pactuado em novembro de 2010:

No caso do Alto Solimões estamos próximos [...] de definir com maior precisão essas responsabilidades do que será feito nos anos seguintes, por exemplo: nós ainda precisamos ter uma última reunião com as Instituições que atuam no Alto Solimões para definir, só entre as Instituições, a partir do plano já pactuado com os índios, para ver o que cada instituição vai assumir, então vai ser a hora da Universidade do Estado do Amazonas que tem atuado na licenciatura dizer: olha nossa primeira turma está se formando este ano e a partir de agora nós queremos atuar com mais uma turma, com outras ações, com outros programas nessas condições, isso nós vamos ter que fazer instituição a instituição porque ao definir o que cada instituição vai fazer, nós também vamos definir o como vamos apoiar.

Enquanto gravava ia pensando no lugar que estava sendo destinado aos professores ticunas que tanto lutaram para construir uma educação que atendesse suas especificidades culturais. Eles sempre souberam que o modo como um professor é formado incide diretamente nas práticas que desenvolve em sala de aula, nos conteúdos que ministra, nos materiais que usa e no que é ou não valorizado como conhecimento. Por isso cabe perguntar - um curso de formação de professor, seja de nível médio/magistério ou superior, alienado da cultura e da língua dos povos indígenas envolvidos, pode construir a educação específica e diferenciada na escola da aldeia? Quais as implicações dessa orientação para o futuro dos povos indígenas?

Aquele curso é pioneiro, mas foi tocado com muita precariedade eu sempre soube e acompanhei isso, estive uma ou duas vezes no período de curso naquela região, por exemplo: a infra-estrutura é bastante precária, é uma infra-estrutura dos índios, da comunidade, da organização dos professores, bem antiga. Hoje o governo, o Ministério da Educação (a Funai até tem outros mecanismos para isso) mas o MEC não acredito que vá conseguir em algum momento apoiar a OGPTB para melhorar aquela infra-estrutura porque aqui é muito difícil achar instrumentos para repassar recursos para uma organização indígenas. [...] quando fomos pensar essa nova ação na região a primeira coisa [...] em relação a UEA é pensar essa infra-estrutura a exemplo do que nós estamos iniciando a fazer com as universidades federais, começando a apoiar a melhoria da infra-estrutura isso tudo para atender os indígenas dentro da Universidade.

Lembrando que a reforma do Centro de Formação da OGPTB foi uma decisão tomada por indígenas e secretários de educação e incluída como prioritária no plano de trabalho do TEE Alto Solimões, fiquei bastante preocupada com o destino do Centro e com o valor das decisões, mesmo as tiradas no âmbito do TEE, mas que não se enquadram nos limites da forma atual de financiamento e gestão da educação escolar indígena. Diante de minha insistência de que no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões o

problema das instalações não era o mais importante, mas sim a questão do pessoal disponibilizado pela universidade, Gersem explica:

Há falta de pessoas preparadas para trabalhar com a população indígena, mas essa pauta deverá ser superada, não é uma crítica que tenha que se manter, mas é formar pessoas, por que para ampliar o atendimento no Brasil inteiro, não se pode contar com cinco ou seis pessoas porque são sempre as mesmas, viajando pelo país inteiro, tem que formar uma nova geração para poder capilarizar o atendimento. Para o Alto Solimões o meu entendimento é isso: diversificar os atores, fazendo com que as instituições todas elas públicas, principalmente, atuem dentro do desenho do plano do TEE com clareza de suas responsabilidades e tarefas.

Durante a entrevista observei que a formação oferecida pelas secretarias estaduais de educação também apresentavam muitas deficiências por não serem elas instituições formadoras e nem contarem com os especialistas necessários. No caso do projeto da Seduc/AM ainda conta o fato de ele estar muito desatualizado e ser genérico aos índios daquele estado. Segundo coordenador da CGEEI:

[a falta] não é apenas a questão da infra-estrutura, mas o projeto político pedagógico precisa ser revisto [...] pensar que a instituição vai formar, não acho que a secretaria tem esse papel fazer isso sozinha, então vai ter que achar uma instituição formadora, específica e essa instituição verificar o quadro que tem e formar quadros para poder tocar o projeto isso também é um trabalho que o Território vai ter que acompanhar.

[...] não se colhe esse resultado em curto prazo e você não forma esse quadro de lingüista, antropólogos, sociólogos, filósofos de um dia para o outro, mas tendo definido a instituição formadora ela vai começar a compor essa equipe, a mapear, formar. No momento talvez vai ter que pensar em formações intensivas para já dar uma qualidade com mais pessoas formadas na pós graduação.

[...] para a questão de formação não tem jeito, seja para licenciatura, seja para magistério é [preciso] pensar em recursos humanos. As pessoas que tem diplomas, são pessoas que temos que colocar para trabalhar com eles, então isso não cai do céu, pensar em abrir programas, criar projetos de especialização pós-doutorado para formar pessoas capacitadas e especialista nesse campo. No Brasil sempre se trabalhou com projetos piloto, dois ou três, então você consegue chamar do Brasil inteiro especialistas nessa área, enquanto você tinha quatro projetos piloto funcionando... três ou quatro especialistas bons davam conta... estamos falando do Brasil inteiro.

Pensando há quantos anos os povos indígenas cobram que seus formadores sejam especializados, no quanto de tempo ainda que tenham de levar para que se formem e, tomando como referência grande parte dos formadores que a Universidade encaminhou para o curso, como atribuir a ela essa importante função de formar os especialistas? Lembrando que não há políticas propostas pelo MEC com esse objetivo específico, de

onde virão esses formadores competentes? Isso sem considerar as outras exigências para um bom formador que não se resumem a um diploma. Porém, o conjunto da entrevista me revela o grande empenho em “por a máquina para funcionar” ficando a questão da qualidade apenas como item formal.

Retomando a situação do Alto Solimões informei-o da decisão dos professores indígenas e de sua organização, a OGPTB, de buscar outra universidade com a qual possam estabelecer uma nova parceria. Gersem então me esclareceu como se insere, no contexto das políticas do MEC, o lugar e o valor das resoluções tiradas nas assembléias das organizações representativas dos povos indígenas:

Isso terá que ser conversado com eles, isso não foi o que eles disseram nos TEEs, eles não podem tomar essa decisão sem discutir isso nos TEEs, na discussão do TEE você um colegiado que você tem que discutir por ali, o TEE é exatamente uma mesa de negociação para acabar com essas reuniões das redes que acontecem em paralelo e que não se discute publicamente. [...] são desafios que os índios têm que aprender. Tem que saber se é isso mesmo, a gente não sabe em quais circunstâncias as reuniões aconteceram e nem sempre tem unanimidade, pode ser que os índios do Alto Solimões não queiram, mas pode ser que os do baixo queiram [a OGPTB atua apenas no Alto Solimões], então só vamos discutir isso se for em uma discussão dentro dos TEEs, tem que respeitar o fórum. [...] Um exercício nosso nos TEEs é fazer exatamente isso porque se antes era o governo que tomava decisões e a impunha aos índios, da mesma maneira os índios não podem tomar decisões e impor ao governo, isso não produz diálogo. O governo tem que respeitar as decisões deles, desde que seja decisões do colegiado e eu acho que o fórum dos TEEs também ajudam a afinar todo esse processo.

Se para o MEC/CGEEI o que vale mesmo é “definir, só entre as Instituições, a partir do plano já pactuado com os índios, para ver o que cada instituição vai assumir” e se os indígenas priorizaram não será efetivado, qual o papel que os povos indígenas têm de fato na organização dos TEEs? Diante dessas declarações de Gersem Baniwa tentei entender o que significava a sua afirmação de que:

A nossa legislação por ser ampla, aberta, generosa, ela permite que as comunidades indígenas, que as escolas indígenas inovem o quanto quiserem, isso as diretrizes não vão impedir [...] as diretrizes farão é ajudar com certeza no reconhecimento dessas experiências nessa responsabilidades, [...] as diretrizes vão trazer é a possibilidade da regulamentação organização do reconhecimento dessas experiências.

Contrariamente, o que tenho notado no momento atual é que a institucionalização das propostas e práticas de educação escolar indígena tem transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial,

mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma. Concordando com Grupioni (2008, p. 48)

Nesse percurso, partiu-se da proposição da necessidade de elaboração de *políticas diferenciadas*, especialmente formuladas para atender as demandas indígenas, mas alcançou-se tão somente a elaboração de *políticas de inclusão*, que estendiam aos índios políticas gerais, formuladas para outros segmentos da sociedade nacional. Isso responde, em parte, pela baixa efetividade da ruptura que se pretendeu estabelecer entre antigas práticas de educação impostas aos índios e as novas propostas então construídas.

Torna-se impossível não lembrar as palavras de Aracy Lopes da Silva alertando, já em 1998, para a crescente institucionalização da educação escolar indígena:

O quadro é, esquematicamente, o seguinte: uma demanda social - por educação diferenciada - muito bem caracterizada como tal, elaborada ao longo de cerca de vinte anos de organização do movimento indígena, inscrita na Constituição Federal como fruto de mobilização e ações concatenadas de índios e ONGs à época dos trabalhos da Assembléia Constituinte (vista, portanto, como “conquista” de movimentos populares articulados), é incorporada pelo Estado e “devolvida” como política pública. O poder final de decisão sai de mãos indígenas e assessores – os índios, membros de ONGs, pesquisadores filiados a instituições universitárias - têm espaço de participação ativa no início do processo de elaboração dos documentos de base dessas políticas mas nenhum controle sobre sua versão final. Além disso, a implementação dessas “conquistas” é feita através dos mesmos canais altamente normatizados e burocratizados da administração da educação escolar no país: uma “máquina” mal preparada para o trato da “diferença”.

Desde então esses mecanismos se aperfeiçoaram contrariando o exercício da autonomia indígena e sufocando experiências criativas com a pesada máquina do Estado. Tanto do ponto de vista dos marcos legais e institucionais, quanto políticos e pedagógicos, a luta que se apresenta agora ao movimento indígena é para que se reinvente, que reúna forças com vistas à reapropriação dos rumos da educação escolar indígena realmente autônoma, diferenciada, e que atenda aos objetivos de vida dos diferentes povos indígenas. É nesse impasse que também se encontram hoje os professores indígenas ticunas e a OGPTB que os representa, e cujas trajetórias de lutas, conquistas e grandes desafios procurei compreender na expectativa de que este registro possa a eles servir.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABA Boletim da **Educação Indígena: um longo caminho da aldeia ao Congresso**, nº. 16. Associação Brasileira de Antropologia. Santa Catarina, abril de 1993.
- ACAUAN, Ana Paula. Memória Campus Avançado Alto Solimões. In: **Revista PUCRS/Informação**. Ano XXV, volume 112. Porto Alegre, p. 38-39. Nov/dez/2002.
- ACUÑA, Cristóbal de. **Novo descobrimento do grande rio das Amazonas**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. Avaliação Independente Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, Cumprimento dos Objetivos e Metas do Capítulo Educação Indígena. Boa Vista: Fundação Ajuri/RR; Brasília: Funai/CGE, 2011.
- ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional UFRJ, 153p, 2008.
- ALVIANO, Frei Fidélis. Notas Etnográficas sobre os Ticunas do Alto Solimões. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Volume 180, julho/setembro de 1943. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- AMAZONAS. (Estado) Secretaria de Estado da Educação e qualidade de Ensino. **Alternativa de ensino médio Currículo modular da escola indígena tikuna**. Manaus, 2003.
- _____. _____. **Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas**. Manaus, 1998.
- ARAÚJO OLIVEIRA, General Ismarth. A Política Indigenista Brasileira. In: FUNAI. **Política e Ação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 1975.
- ARGAÑARAZ, Silvina Bustus. **Das trevas da floresta... Práticas missionárias dos capuchinhos da Úmbria no Alto Solimões (1910-1960)**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- AVÉ-LALLEMANT, Robert. **No rio Amazonas (1859)**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 283 p., 1980.
- BATES, Henry Walter. **Um naturalista no rio Amazonas**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 300 p., 1979.

- BENDAZZOLI, Sirlene. **Relatório das aulas de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Ticuna**. Curso de Formação de Professores Ticunas – OGPTB, jan/fev, 2002a.
- _____. **Relatório de implementação do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena** – Fase 1. SEF/MEC, julho, 2002b.
- _____. **Segundo Relatório de Atividades para a Elaboração Preliminar da Proposta Curricular para Escolas Ticuna de Nível Médio**. Curso para Professores do Ensino Médio. Agosto de 2003.
- _____. Retratos de professores indígenas em formação. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3º. Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3 n. 1, 2004.
- _____. **Dados quantitativos sobre demanda e matrículas de alunos indígenas do Alto Solimões**. Primeiro relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. MEC/SECAD/UNESCO, 2004 a.
- _____. **Análise da condição dos alunos indígenas, dentro e fora das Terras Indígenas**. Segundo relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. MEC/SECAD/UNESCO, 2004 b.
- _____. **Identificação e análise das finalidades atribuídas ao ensino médio pelas comunidades indígenas**. Terceiro relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. MEC/SECAD/UNESCO, 2004 c.
- _____. **Análise das tentativas de ensino médio específico oferecidas para os povos indígenas da região do Alto Solimões - AM**. Quarto relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões. MEC/SECAD/UNESCO, 2004 d.
- _____. **Relatório sobre demanda, expectativas e experiências de ensino médio entre os povos indígenas do Alto Solimões** – Síntese para Publicação. SEMTec/SECAD/MEC, 2005.
- _____. Relatório da 1ª. Etapa Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. São Paulo: OGPTB, 2006.
- _____. Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o Programa Diversidade na Universidade. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – PROESI. Organizadores: Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v.6, n. 1, 2008.
- BENDAZZOLI, Sirlene; NOVAES, Carlota. **Orientações para alfabetização**. Curso de Formação de Professores Ticunas – OGPTB, 2001. mimeografado
- BID – Documento Del Banco Interamericano de Desarrollo. Brasil – **Programa de Diversidad em la Universidad**. Operación N°. 1406 OC/BR. Aprobada em junio 7, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. In: INEP, **EM ABERTO**. Brasília: ano 14, n, 63, jul/set, 1994.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 1998.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. _____. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

_____. _____. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. _____. **Parecer: Estrutura para o Ensino Médio de Currículo Modular – Secretaria de Estado da Educação/AM, Gerência de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CGAEI., 2003 a.

_____. _____. **Parecer: Projeto de Implantação do Ensino Médio nas Escolas Ticunas de Feijoa e Filadélfia – OGPTB**. Brasília, MEC/CGAEI, 2003 b.

_____. _____. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

_____. _____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD 3. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007.

_____. _____. Relatório de gestão. acessado em 14/03/2011. Disponível em:
<http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_153.php>

BRASIL. Ministério do Interior. **Guia de Ensino da Cartilha Tutu nº.1 Língua Ticuna**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conversando sobre doenças sexualmente transmissíveis e AIDS: sugestões para trabalho com professores e agentes indígenas de saúde**. Coordenação Nacional de DST/AIDS. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. **Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências**. Disponível:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Lei10558_02.pdf> acesso em: 01 de novembro de 2008.

- _____. **Portaria no- 2.947**, Gabinete do Ministro da Educação, 21 de outubro de 2003, Diário Oficial da União, 22/10/2003, seção 2, pg. 9. acesso em: 01 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/imprensa>>
- _____. **Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos. 13.11.2003. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4876.htm acesso em: 08 de novembro de 2008.
- _____. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam> Acessado em: 20/03/2011
- _____. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº. 010/2002** aprovado em 11/03/2002, PROCESSO Nº: 23001-000291/2001-11. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. RELATOR: Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União, 11/4/02, p.14.
- _____. Câmara do Deputados – Comissão de Educação. **Mais Dez – O Legislativo e a Sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação**. Documento Final. CNE, MEC, Brasília, 2009.
- CAAS. **Imagens do Campus Alto Solimões**. s/d. Disponível em <<http://www.pucrs.br/proex/extensaocomunitaria/album/principal-campus-solimoes.htm>> acessado em 19/9/2009
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 2ª. ed. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1972.
- _____. **A Sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1978.
- _____. Tukuna, 1959: exertos de um diário de campo. In: **Os Ticuna Hoje**. Amazônia em Cadernos, nº. 5. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, jan/dez1999.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DO ALTO SOLIMÕES (MAGÜTA) **TERRA MAGÜTA: a luta pela demarcação das terras Ticuna no Alto Solimões**. Rio de Janeiro: PETI/PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, CDPAS-Magüta, Cedi, 112 p. 1988.
- _____. **Rü aü I Ticunagü arü wu'i - A lágrima Ticuna é uma só**. Benjamim Constant: CDPAS- Magüta, 87 p. 1988.
- _____. **Name' educação para a saúde: Cartilha de Saúde Ticuna**. Benjamim Constant: CDPAS-Magüta; Brasília: Ministério da Saúde, 1991.
- _____. **Boletim do Museu Magüta**. Benjamim Constant: CDPAS-Magüta. nº. 1 a 5, 1994-96.

- COELHO DOS SANTOS, Sílvio. A escola em duas populações tribais. **REVISTA DE ANTROPOLOGIA**. Separata do volume 14. São Paulo: 1966.
- _____. **Educação e Sociedade Tribais no Sul do Brasil**. Versão Preliminar do relatório a ser apresentado a The Ford Foundation e Fundação Nacional do Índio. Universidade Federal de Santa Catarina/ Museu de Antropologia. Abril de 1974.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. Del. (org) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. **A Política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**, dissertação de mestrado, UNB, 1990.
- DE TOMMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, 1997a.
- _____. Escola indígena um caso particular de escola? In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: LB e Mercado das Letras, 1997b.
- _____. **O Estado Brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação**. 24^a. ANPED, Caxambú, 2001.
- EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs). **A Conquista da Escrita: Encontros de Educação Indígena**. OPAN- Operação Anchieta, São Paulo: Iluminuras, 1989.
- FEPI. Fundação Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas. **Portal Oficial do Governo do Estado do Amazonas**. Disponível em:<www.fepi.am.gov.br> acesso em 15 de janeiro de 2009.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- FIGUEIREDO. Maria Teresinha. **Relatório das aulas de Biologia**. São Paulo, 2008. Acervo pessoal.
- FREIRE. José Ribamar Bessa (coord.). **A Amazônia Colonial 1616-1798**. Manaus: Editora Metro Cúbico, 1994.

- _____. José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: IBASE. **Educação escolar indígena em *Terra Brasilis*, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- FUNAI. **POLÍTICA E AÇÃO INDIGENISTA BRASILEIRA.** Publicação da FUNAI, Brasília, 1975.
- _____. Informativo. **Antropólogos estudam o desenvolvimento dos Tikuna.** nº. 13, ano IV. Brasília, FUNAI, março 1975.
- _____. **Relatório do 1º. Encontro de Monitores Bilíngues.** Brasília: FUNAI, 1976.
- _____. Conferência Nacional dos Povos Indígenas: **Relatórios sintetizados e documentos finais das conferências regionais dos povos indígenas.** Brasília: CGDOC/FUNAI, 2006.
- _____. Notícias, 07/08/2003. **Lideranças Ticuna e Cocama Querem Atendimento do Diversidade na Universidade.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/agosto/un0807.htm> acesso em: 12/12/2008
- _____. Notícias, 28/10/2003. **Ministério da Educação Assina Convênios para Melhorias na Educação Indígena.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/outubro/un1028_002.htm> acesso em: 12/12/2008
- _____. Notícias, 2003. **Curso superior indígena é oficializado pela UFRR.** http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/setembro/un0901.htm#004 acesso em: 10/12/2008
- _____. Notícias, 28/10/2003. **Terceiro grau indígena tem novo tratamento no MEC.** Disponível em: http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2003/outubro/un1028_001.htm acesso em: 10/12/2008
- GARCEZ, Cláudia Leonor López. **Ticunas brasileiros, colombianos y peruanos: Etnicidad y nacionalidad en la región de fronteras del alto Amazonas/Solimões.** Tese (Doutorado), Universidade de Brasília/CEPPC, 2000.
- GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 20, nº. 39, p. 15-42. 2000. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882000000100002&script=sci_arttext>, acessado em 15/2/2005.
- GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. **3º. Grau Indígena, projeto de formação de professores indígenas.** Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.
- GOW, Peter. “EX-COCAMA”: Identidades em Transformação na Amazônia Peruana. **Revista Mana.** Vol 9 (1):57-79. Rio de Janeiro, 2003

GUIMARÃES. Susana M. Grillo. **Parecer: Estrutura para o Ensino Médio de Currículo Modular – Secretaria de Estado da Educação/AM, Gerência de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF/DPE/CGAEI, 29.05.2003a.

_____. **Parecer: Projeto de Implantação do Ensino Médio nas Escolas Ticunas de Feijoal e Filadélfia – OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües.** Brasília: MEC/SEF/DPE/CGAEI, 29.05.2003b.

GRUBER, Maria Jussara Gomes. **Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada: O livro *Torü duũ' ügü*.** Comunicação apresentada na Pré Conferência do XXV Congresso Mundial da INSEA, em 20/07/1984. Rio de Janeiro, datilografado.

_____. ***Ngì'ã tanaüthiciünaagü (Um manual da escrita).*** Coord. GRUBER. Jussara.G. Benjamin Constant: CDPAS- Magüta; Brasília: MEC/SENEB. 1992.

_____. O Centro Magüta e a educação para os Ticuna. In: **Boletim da ABA- Educação Indígena: um longo caminho da aldeia ao Congresso**, nº. 16, abril de 1993.

_____. As extensões do olhar: a arte na formação dos professores ticuna. In: INEP. **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC. Ano 14, nº. 63, pp.122-136. jul./set.1994.

_____. Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas. In: INEP. **Em Aberto**, v. 76. Brasília: INEP/MEC, 2003.

GRUBER. Jussara, G. (org) **O Livro das Árvores.** Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, pp. 64, 1997.

GRUBER. Jussara, G. et alli. **A OGPTB e a Educação Escolar Indígena nº Alto Solimões. Povos Indígenas no Brasil.** São Paulo: ISA, 2006.

GRUBER. Jussara, G.; BENDAZZOLI. Sirlene. **Uma experiência de trabalho conjunto FIDA/PRAIA e OGPTB: a atuação da OGPTB e as políticas públicas de educação escolar indígena.** FIDA/PRAIA, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Parecer sobre o *Summer Institute of Linguistics*.** Texto digitado, São Paulo, 13 de agosto de 1999.

_____. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, nº. 198. Brasília: INEP, 2002.

_____. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: **Em Aberto**. INEP. Brasília: v.20, nº.76, p.13-18, fev.2003.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil, in: Grupioni (org) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/Secad, 2006.

- _____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado, USP/FFLCH/Antropologia Social, 2008.
- _____. Impasses marcam a execução da política de educação escolar indígena no país. In: **Povos Indígenas no Brasil 2006-2010 (PIB)**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- HARTMANN, Thekla. **Cartas do sertão de Curt Nimuendajú** para Carlos Estevão de Oliveira. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, Assírio & Alvim, 2000.
- HÜTTNER, Édson. **A Igreja Católica e os Povos Indígenas do Brasil: Os Ticuna da Amazônia**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.
- IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, 2004.
- ÍNDIOS TICUNA. **Torü duũ' ũgü - Nosso Povo**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ; Brasília: SEC/MEC/SEPS/ FNDE. 1985.
- Instituto Socioambiental (ISA). **Banco de Dados sobre os Povos Indígenas**. Disponível em: <www.socioambiental.org.br> Acesso em: 02 de março de 2009.
- JOÃO, Irmão Faustino; CLEMENTE, Elvo. **História da PUCRS 1951 – 1978**. volume II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- KAHN, Marina; Os núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação In: **Boletim da ABA**. Associação Brasileira de Antropologia, Florianópolis, nº. 16, abril, 1993.
- KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, 2000.
- LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para educação escolar indígena. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**, vol.1, nº. 2. Brasília: CGDOC/FUNAI, dez 2004.
- LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. **Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 1994, 195 p.

- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. **O Empresariamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.
- LIMA, Antônio Carlos de Sousa; HOFFMANN, Maria Barroso. (orgs). **DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, CNPq, FAPERJ, Fundação Ford, 2007.
- LIMA. Manuel da Silva; PEREIRA. Euclides. Projeto Educação Ticuna – aldeias indígenas do Alto Solimões. In: **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. FARAH. Marta F.; BARBOZA. Hélio B. (orgs). São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV, 2001.
- MACEDO, Guilherme Martins. **Negociando a Identidade com os Brancos: política, e religião em um núcleo urbano Ticuna**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.179 p.
- _____. Guilherme Martins de. A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre. In: **Os Ticuna hoje**. Universidade do Amazonas. Manaus: 292 p. (Amazônia em Cadernos, 5), 1999.
- MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 2001.
- MEC. Assessoria de Comunicação Social, notícias, 24/10/2003. **Povos Indígenas Querem Ensino Médio nas Aldeias**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4518>> acesso em: 01 de novembro de 2008
- _____. _____. Notícias, 10/12/2002. **Organizações vêm importância da Diversidade na Universidade**. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=2962>> acesso em: 01 de novembro de 2008
- _____. _____. Notícias, 05/09/2002. **MEC lança ações da Diversidade na Universidade**. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=2719>> acesso em: 01 de novembro de 2008
- _____. _____. Notícias, 19/01/2004. **Diversidade na universidade recebe missão do BID**. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4968>. acesso em: 04 de novembro de 2008
- _____. _____. Notícias, 19/12/2006. **Alunos Da Diversidade Na Universidade Participam De Avaliação**. Disponível: <<http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=2911>> acesso em: 01 de novembro de 2008
- _____. Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - 2 a 8 de agosto de 2004 - Boletim Semtec. **Secretaria de Educação**

Mídia e Tecnológica tem nova estrutura. Disponível: http://mecsrv04.mec.gov.br/news/boletim_semttec.asp?Edicao=26 13 de novembro de 2008

MEC Contrata Pesquisadores para Conhecer Proposta Pedagógica de Indígenas. 16/01/2004. Agência Brasil. **JB On Line.** Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/extra/2004/01/16/e16011367a.html>. Acesso em: 08/12/2008

MEC amplia diversidade na universidade. 17/07/2003. **Portal Universia.** Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_dentrodocampus_ighh.html> Acessado em 03 de novembro de 2008

MEC retoma programa diversidade na universidade. **Programas Políticas da Cor.** Boletim nº. 06, 15 de setembro de 2003.

MELATTI, Júlio César. **Página do Melatti.** Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/i>>, acessado em 02/08/09.

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**, vol.1, nº. 2. Brasília: CGDOC/FUNAI, dez 2004.

MINDLIN, Betty; Muñoz, Hector; Azevedo, Marta M. (Coord). **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002.** Relatório. Brasília: MEC/SEF. 2002.

MONSERRAT. Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. In: INEP. **Em Aberto**, v. 14, nº. 63, p 11-18 jul/set. Brasília: INEP/MEC, 1994.

MONTE. Nietta Lindember. “Os outros, quem somos? Formação de Professores indígenas e identidades interculturais”. In: Fundação Carlos Chagas - **Cadernos de pesquisa**, n. 111 p. 08. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

_____. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: UNESCO/MEC/ANPEd, **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: 2005.

MONTENEGRO. Márcia. Licenciatura intercultural tikuna no Alto Solimões. In: Workshop **Nas trilhas e redes do saber: universidade e educação superior indígena.** Manaus, 2009.

NAILSON. Inácio; CAVUSCENS. Silvio. **1ª. Cartilha Ticuna.** Secretaria de Educação e Cultura. Manaus, 1985.

OGPTB. Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues. **Popera I Ugütaeruü Magütagawa** (Cartilha). Equipe de Professores Ticuna. Alto Solimões: Universidade Católica de Goiás, OPAN, Prelazia do Alto Solimões, 1988.

- _____. ***Popera I Ugütaeruü Magütagawa Arü Puracü.*** (Caderno de exercícios) Equipe de Professores Ticuna. Alto Solimões: Universidade Católica de Goiás, OPAN, Prelazia do Alto Solimões, 1988b.
- _____. Regimento Interno da OGPTB 1988. In: **PIB 1987, 88, 89 e 90.** São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1991.
- _____. **Escola Ticuna, Caderno de Planejamento.** Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, 2001.
- _____. **Proposta Curricular para as Escolas Ticunas.** Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, 2002.
- _____. ***Werigü arü ae.*** Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües pp. 48, 2002a.
- _____. **Livro de saúde bucal.** Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües pp. 64, 2002b.
- _____. ***Cururugü tchiga.*** Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, pp. 64, 2002c.
- _____. **Relatório do I Encontro Pedagógico: Discussão do Projeto e Formação de Professores para o Ensino Médio,** elaborado por Jussara Gomes Gruber, Lilavate Izapovitz Romanelli e Marly de Souza Barbosa. Benjamim Constant: 2003 a.
- _____. **Problemas e Providências: Levantamento da Situação das Escolas de Tonantins, Amaturá, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Benjamim Constant e Tabatinga.** Benjamim Constant: 2003.
- _____. **Relatório do Encontro para construção do projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas.** Benjamim Constant: 2003a.
- _____. **Projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões.** Benjamim Constant: 2004.
- _____. **Dossiê da organização.** Benjamim Constant: 2004.
- _____. **Projeto de Curso de Ensino Médio para as Escolas Ticuna do Alto Solimões.** Benjamim Constant: 2004a.
- _____. **Projeto Educação Ticuna.** Benjamim Constant: 2004 b.
- _____. **Documento final do Seminário Os povos Indígenas do Alto Solimões e a Educação Escolar: Construindo um ensino médio específico.** Benjamim Constant: 2004 c.
- _____. **Relatório do II Encontro Pedagógico: Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio da OGPTB** elaborado por Eliete Toledo, João

Guilherme Nunes Cruz, Jussara Gomes Gruber, Lilavate Izapovitz Romanelli, Marly de Souza Barbosa, Marília Facó Soares. Benjamin Constant: 2004 d.

- _____. Termo de Compromisso do Alto Solimões. **Benjamim Constant, Amazonas, 2005.**
- _____. **Curso de Formação de Professores Ticuna: Projeto Pedagógico.** Benjamin Constant: 2005.
- _____. *Ore i Nucümaüügüü - Histórias Antigas.* Volume 1. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 2010.
- _____. *Ore i Nucümaüügüü - Histórias Antigas.* Volume 2 e 3. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües; Brasília: MEC/SECAD, 2010.
- _____. *Ngiã nüna tadaugü i torü naâne - Vamos cuidar da nossa terra.* LIMA. Deborah, org. Cloves Mariano Fernandes et al. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- _____. **Projeto Educação Ticuna.** Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, Benjamin Constant, Amazonas, 2005.
- _____. **Fundamentos metodológicos da temática da 1ª. e 2ª. etapas: Educação, Direitos e Identidade.** 2007.
- _____. **Site da OGPTB.** disponível em <<http://www.ogptb.org.br>>, acessado em 25/08/10.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. PROJETO TUKUNA. In: FUNAI. **Política e Ação Indigenista Brasileira.** Brasília: FUNAI, 1975.
- _____. PROJETO TUKUNA. In: **Sociedades Indígenas & Indigenismo no Brasil.** São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987.
- _____. **“O Nosso Governo” os ticuna e o Regime Tutelar.** São Paulo: Editora Marco Zero co-edição Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1988.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco et alli. Os Índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada - (projeto encaminhado à Fundação Pró-Memória, destinado ao Programa de Interação entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país, SEC/MEC) In: **FORUM EDUCACIONAL.** Revista trimestral do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: Volume 6, nº. 4 , out/dez 1982.
- OLIVEIRA FILHO, João P.; FREIRE, Carlos Augusto R.. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

- OPAN. **II Encontro de Educação Indígena**. Capa, mapas e ilustrações: Maurílio Barcellos, Colaboração: OXFAM, Edição: Operação Anchieta – OPAN texto datilografado. Fátima de São Lourenço, MT, 1 a 7 de fevereiro de 1984.
- PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS, 2006.
- PAOLIELLO, Vera Maria N. **Projeto para o curso de alfabetização e formação dos monitores em Vendaval**. Agosto/setembro de 1981, manuscrito.
- PAULA, Ruth Wallace de Garcia; PINHEIRO, Lydia Gomes Dias. Plano Educacional para os Tikúna. In: **Revista de Atualidade Indígena**. Ano III, nº. 15. Brasília: FUNAI, março/abril de 1979.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: 2001-2005**. Editores: Beto Ricardo e Fany Ricardo. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: 1987, 88, 89 e 90**. Aconteceu Especial 18. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1991.
- PINHEIRO, Pedro Inácio (Ngematüci). ***Tchorü duũ'ũgüca tchanũ / Minha luta pelo meu povo***. Transcrição de Reinaldo Otaviano do Carmo (*Mepaweci*), tradução de Marília Facó Soares. Rio de Janeiro: Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.
- PORRO, Antônio. História indígena do alto e médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.
- PORRO, Antônio. **O Povo das Águas – ensaios de etno-história amazônica**. Petrópolis: Editora Vozes; São Paulo: EDUSP, 1996.
- PROJETO RONDON - 40 anos A concepção Política Estratégica dos Campi Avançados. **Revista do Clube Militar**. no 426. Rio de Janeiro. <<http://www.clubemilitar.com.br/site/pres/revista/426/22.pdf>> acessado em 15/09/2009 outubro de 2007.
- REPÚBLICA PERUANA. Ministério de Educacion Pública. ***Ticuna 2***. Cartilla 2 para las classes de transicion ticuna-castellano. Sistema de Educación Bilingue de la Selva. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 1968.
- _____. ***Papa rü Mama tapuracüe***. Libro de Lectura y escritura 3. Ticuna com traducion al castellano. Sistema de Educación Bilingue de la Selva. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. **O SPI NA AMAZÔNIA – política indigenista e conflitos regionais 1910-1930**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.
- SAMPALMIERI. Frei Arsênio. **Cartilha Ticuna**. Belém do Solimões/AM, s/d, mimeografado.
- SBPC. Seis ONGs participam do programa diversidade na universidade. **JORNAL DA CIÊNCIA –SBPC**, 06 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/ Detalhe.jsp?id=4621>> acesso em: 02 de novembro de 2008
- SILVA, Aracy Lopes. Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. In: **Boletim da ABA**. Associação Brasileira de Antropologia, Florianópolis, nº. 16, abril, 1993.
- _____. As Contribuições Indígenas para as Leis. In: **Boletim da ABA**. Associação Brasileira de Antropologia, Florianópolis, nº. 16, abril, 1993.
- _____. **Assessorias Antropológicas na Área de Educação Escolar Indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas**. Versão preliminar. XXII Encontro Anual da ANPOCS, GT: Educação e Sociedade, 1998.cd.
- _____. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: Grupioni, L.D.B., VIDAL, Lux, FISCHMANN, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância**. São Paulo: UNESCO/EDUSP, 2001.
- SILVA, Aracy L; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001
- SILVA, Marcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática Indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SOUZA. Ana Maria Tarragô; ROCHA. Maria Alba Marques. **Cartilha terra verde céu azul**. Porto Alegre: PUCRS, 1977.
- SOUZA. Hellen Cristina. Educação superior indígena no Brasil (mapeamento provisório). Tangará da Serra: UNEMAT, 2003.
- SPIX, Johann Baptist von & MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Vol. 3. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 326 p.
- SOARES. Marília Facó. Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas. In: D'ANGELIS. Wilmar, e VEIGA. Juracilda (orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB ; Mercado das Letras. 1997.

STEIN, Irmão Lourenço. Benjamim Constant/AM, 03 de novembro de 1979. **Projeto do Curso de Capacitação de Candidatos Ticunas ao Magistério de 1ª. A 4ª. Séries.** *Campus Avançado do Alto Solimões/PUCRS*. Mimeografado.

STEIN, Irmão Lourenço. Benjamim Constant/AM, 20 de dezembro de 1978. **Avaliação do Curso de Nivelamento pelo Diretor do Campus Avançado do Alto Solimões/PUCRS.** Mimeografado.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: um estudo sobre o terror e a cura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou! In: BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

TRILHAS DO CONHECIMENTO. **Entrevista com André Lázaro.** Acessado em 14/04/2011. Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_andre_lazaro.htm

VILLAS BÔAS. Marina Kahn. **Cartilha Ticuna.** Aldeia Vendaval/AM, 1981-2. Mimeografado.