



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO
MESTRADO EM PLANEJAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

MÁRCIA ELOISA LASMAR BIERI

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA
NA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU - PARÁ**

Belém
2004

MÁRCIA ELOISA LASMAR BIERI

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA
NA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ligia T. L. Simonian.

Belém
2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do NAEA/UFPA.)

Bieri, Márcia Eloisa Lasmar

Educação diferenciada, Políticas Públicas e Cidadania na Terra indígena Munduruku; Márcia Eloisa Lasmar Bieri; Orientadora. Ligia T. L. Simonian. – 2004.

156 f.: il.; 30 cm

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2004.

1. Povos indígenas – Pará. 2. Índios Munduruku - Educação. 3. Cidadania. 4. Educação - Política governamental. I. Simonian, Ligia T. L., orientadora. II. Título.

CDD 21.ed. 980.5

MÁRCIA ELOISA LASMAR BIERI

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA
NA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento do Desenvolvimento.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ligia T. L. Simonian
Orientadora - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Thomas Hurtienne
Examinador Interno - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Deni Moore
Examinador Externo - Museu Paraense Emílio Goeldi

A todos os povos indígenas e às populações tradicionais da região do rio Tapajós, especialmente aquelas que disponibilizaram seu tempo para participar das entrevistas no período de pesquisa de campo. Esta pesquisa dependeu de muitos que direta ou indiretamente estavam envolvidos, mas fundamentalmente não poderia ter sido concretizada sem a participação de todos que nos receberam.

A DEUS, a meus pais, Odete Melo Lasmar e Manoel Amoedo Lasmar, a minha avó Olívia dos Santos Melo. A minha avó Luiza Amoedo Lasmar (*in memoriam*). Especialmente a meu companheiro de vida e de luta, Harold Bieri. E aos queridos parentes, amigos e amigas que também me acolhem, Cleide e Joaquim Moraes e, Cristina Fernandes, esta desde o Colégio Salesiano do Carmo.

Às pessoas que acreditaram e acreditam que é possível uma nova sociedade, aos missionários que trabalharam e trabalham nas áreas indígenas do Brasil que dedicam suas vidas em prol da causa indígena.

Portanto, dedico esta dissertação a todas as pessoas que lutam pela edificação da sociedade solidária nas mais diversas partes do mundo.

AGRADECIMENTOS

Aproveito a oportunidade da conclusão desta dissertação de mestrado para agradecer a todos que colaboraram para a realização desta pesquisa. Este agradecimento vai especialmente ao povo indígena Munduruku, na pessoa do Cacique Geral Biboy Caba, aos professores do NAEA, em especial à orientadora, Prof^a. Dr^a. Ligia T. L. Simonian, pela dedicação e acompanhamento ao processo de produção deste, e que me possibilitou a avançar na compreensão e construção da pesquisa científica. Aos colegas do NAEA, Socorro Pena, Erica Azevedo, Rosiane Pinheiro, Sandro Bedin, Carlos Matos, Dion Monteiro, Luis Indriúnas, Rosilene Ferreira, Neusa Pressler, João Bosco, Eduardo Franco. Ao sociólogo e jornalista, Lúcio Flávio Pinto, pelas sugestões importantes.

Não poderia deixar de agradecer a UFPA, especialmente ao NAEA, através do Coordenador Geral, Dr. Luis Aragón, e do Coordenador do Mestrado, Dr. Índio Campos, e a todos os funcionários da instituição, aos quais sou muito grata. Agradeço ainda ao professor Carlos Romano, do Laboratório de Análises Espaciais (LAENA/NAEA), aos professores doutores Luis Forline e Thomas Hurtienne pelas sugestões quando da defesa do projeto de pesquisa.

Aos meus pais, Manoel e Odete, por acreditarem e investirem na minha formação científica, ao meu esposo e amigo, Harold Bieri, que nos últimos anos vem enfrentando todos os desafios comigo.

Gostaria de agradecer de forma especial ao apoio da missionária e linguista Edith Bieri, e aos colegas de jornada de campo, aos professores da área indígena, Adolfo, Valdenice, Naiara, Gislândia, Zenildo Saw, Celso Saw, Albino Saw, Terezinha Vieira, as enfermeiras da área, Marilene, Leusa e Francisca Apiacá, aos amigos da FUNAI, Osimar, Ivanice, Dorinha, Ivanildo, José Luis (*in memoriam*). Aos missionários do CIMI, Raimunda Soares e Bolívar Burbano, Pe. Diego, missão Cururu, Frei Gilberto, Arimatéia, Conceição e Maria José. A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre alguns aspectos do processo de escolarização na Terra Indígena (TI) Munduruku, cujo contato interétnico é marcado pela histórica disputa pela terra e a luta pela demarcação do território. É examinado neste trabalho o papel da escola diferenciada como instrumento de cidadania, concentrando-se na relação cidadania e diversidade. O trabalho está dividido em duas partes. A primeira examina a trajetória da luta pela educação diferenciada, a ação dos movimentos sociais no contexto da América Latina e os reflexos no Brasil, a partir dos marcos legais, é feita uma análise com relação ao papel do Estado no desencadeamento das políticas públicas para o setor educacional. A segunda parte descreve as evidências do trabalho de campo a partir de um estudo sobre a situação da educação escolar indígena na TI Munduruku, onde se evidencia a pedagogia indígena, o processo de introdução da educação formal, e a escolarização na contemporaneidade. Dentro desta perspectiva faz-se referência ao processo de municipalização da educação, as condições complexas de diálogo entre indígenas e o poder municipal. Cita-se ainda, as fontes de recursos destinados a educação e a insuficiência pedagógica relacionados à falta de referencial teórico metodológico para o trabalho diferenciado. Como consequência existe uma resistência indígena ao modelo de escola tradicional, o que vem ocasionando deste modo um baixo aproveitamento escolar.

Palavras-chave: Povo indígena. Cidadania. Diversidade. Identidade. Munduruku

ABSTRACT

This work is a reflection on some aspects of the schooling process in the Indigenous (IT) Munduruku whose interethnic contact is marked by the historic dispute over land and the struggle for the demarcation of the territory. Is examined in this study differentiated the role of school as an instrument of citizenship, focusing on citizenship and respect diversity. The work is divided into two parts. The first examines the history of the struggle for differentiated education, action in the context of social movements in Latin America and the reflections in Brazil, based on legal frameworks, an analysis is made with respect to the state's role in triggering public policies for the education sector. The second part describes the evidence of fieldwork from a study on the situation of indigenous education in IT Munduruku, which highlights the indigenous pedagogy, the process of introducing formal education and schooling in contemporary times. Within this perspective is referred to the process of decentralization of education, the complex conditions for dialogue between indigenous and municipal authorities. It also cites the sources of funds for education and educational failure related to lack of theoretical framework for differentiated work. As a consequence there is an indigenous resistance to the traditional school model, which is causing this way a low educational attainment.

Keywords: Indigenous People. Citizenship. Diversity. Identity. Munduruku

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01:	Mulheres da aldeia Sai Cinza	75
Fotografia 02:	Escola Indígena Sawré Muyatpu – Década de 1970	76
Fotografia 03:	Mulheres Munduruku em atividades rotineiras	78
Fotografia 04:	Menina Munduruku	79
Fotografia 05:	Momento de interação familiar	102
Fotografia 06:	Alunos da creche na aldeia Sai Cinza	105
Fotografia 07:	Margem direita do rio Tapajós, contaminação de mercúrio pelo rio Crepori	123
Fotografia 08:	Rodovia Transamazônica Reserva Legal Florestal	130
Fotografia 09:	Queimada ao longo da Transamazônica (próximo a Jacareacanga)	131
Fotografia 10:	Desmatamento na Transamazônica (próximo a Jacareacanga)	133
Fotografia 11:	Madeira no município de Jacareacanga	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Número de professores municipais em sala de aula (todos os níveis e modalidades), Jacareacanga	87
Tabela 02:	Número de professores estaduais em sala de aula (todos os níveis e modalidades), Jacareacanga	88
Tabela 03:	Número de escolas indígenas e matrícula inicial no ensino fundamental, Etnia Munduruku, 2000-2003	95
Tabela 04:	Aproveitamento escolar no ensino fundamental das escolas do município de Jacareacanga, 1999-2002	95
Tabela 05:	Rede municipal – ensino fundamental – Jacareacanga – Pará Taxa de fracasso escolar por série, 1999-2002	97
Tabela 06:	Número de creches e de alunos nas aldeias Munduruku, 2000-2003	105
Tabela 07:	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no município de Jacareacanga, 2000-2004	113
Tabela 08:	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Jacareacanga, 2000-2004	113
Tabela 09:	Programa Nacional de Alimentação Escolar-Indígena no município de Jacareacanga, 2003-2004	114
Tabela 10:	Programa Nacional de Alimentação Escolar–Creche no município de Jacareacanga, 2003-2004	114
Tabela 11:	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos no município de Jacareacanga, 2002-2004	114

LISTA DE SIGLAS

AHIMOR – Administração das Hidrovias Amazônia Oriental
CEB – Comunidade Eclesial de Base
CEMAM – Centro de Monitoramento Ambiental
CIMAT – Conselho Indígena Munduruku do Alto Tapajós
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
COPIAR – Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
DEN – Diretoria de Ensino
ECOPLAN – Empresa responsável pela pavimentação da BR-163, PA
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE – Fundo de Participação dos Estados
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MPF – Ministério Público Federal
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEI – Núcleo de Educação Indígena
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNF – Programa Nacional de Florestas
PPTAL – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal
PUSURU – Palavra Munduruku que significa pássaro
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SIL – Summer Institute of Linguistic
SIPAM – Sistema de Proteção da Amazônia
SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia.
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
UnB – Universidade de Brasília
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	19
2	ABORDAGEM TEÓRICA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA	26
2.1	EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA CONCEITUAL	28
2.2	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA	34
3	ANTECEDENTES HISTÓRICOS-SÓCIO-CULTURAIS	41
3.1	LEGISLAÇÃO	47
3.2	LEGISLAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ	49
3.3	CIDADANIA ENTRE OS(AS) INDÍGENAS	51
4	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS MUNDURUKU: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	67
4.1	CONHECIMENTOS ÉTNICOS E PEDAGOGIA INDÍGENA	71
4.2	PERSPECTIVAS CULTURAIS MUNDURUKU: FONTES ESCRITAS E ORAIS	73
4.3	EDUCAÇÃO TRADICIONAL MUNDURUKU E A INTRODUÇÃO DA ESCOLA	76
5	ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS MUNDURUKU NESTES TEMPOS CONTEMPORÂNEOS	78
5.1	ESTRUTURA FORMAL-EDUCACIONAL NA TERRA INDÍGENA MUNDURUKU	80
5.1.1	Escolas e condições materiais	83
5.1.2	Professorado, qualificação e conselho de acompanhamento	84
5.2	CURRÍCULO: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	89
5.2.1	Alunado e impactos do currículo e da metodologia/técnicas de ensino	91

5.2.2	Avaliação na 1ª. série do ensino fundamental	98
5.2.3	Cultura e creche: questão polêmica das creches na terra indígena Munduruku	99
6	CIDADANIA INDÍGENA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS NA TI MUNDURUKU	107
6.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARÁ	109
6.2	PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO/MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	110
6.2.1	FUNDEF e demais recursos destinados ao ensino fundamental	112
6.2.2	Processo de municipalização da educação no Pará e reflexos na TI Munduruku	114
7	MUNDURUKANIA: DESAFIO DA PRESERVAÇÃO DO TERRITÓRIO TRADICIONAL	120
7.1	ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O AVANÇO DA FRONTEIRA	121
7.1.1	Novas fronteiras e território Munduruku	124
7.2	SOCIODIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AMAZÔNIA	128
7.2.1	Florestas ameaçadas: especulação e grilagem de terras no interfluxo Xingu-Tapajós	132
7.2.2	Gestão ambiental na Amazônia: um rol de propostas para a contenção dos desmatamentos	138
8	CONCLUSÕES	141
	REFERÊNCIAS	145
	APENDICE	156

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena é mais bem apresentada quando analisada num contexto social específico, a exemplo da encontrada entre o povo Munduruku da região oeste do Pará. No Brasil, a pensar-se nos tempos recentes, foi somente a partir da década de 1980 que se verificou o movimento de reivindicação dos indígenas, cuja proposta à época, era de exigir do Estado a efetivação do ensino formal nas aldeias. Conforme posto por Kahn (1994), até então, a educação indígena não correspondia em nada, às necessidades econômicas e culturais do contexto daquelas comunidades. E ainda que se tenha registro de experiências no Brasil de trabalhos diferenciados em populações indígenas, particularmente na Amazônia e, mas especificamente no Pará, as mesmas parecem poucas ou escassas pelo número de povos existentes nesse estado.

Entretanto, os trabalhos existentes são fundamentais, pois informam sobre as condições dos professores que trabalham(ram) em áreas indígenas, o que inclui propostas pedagógicas diferenciadas capazes de gerar mudanças. Considera-se as análises do trabalho realizado por Quadros (1996), professora do CIMI, junto aos índios Kaiapó com a superação da barreira linguística através da análise do cotidiano, especialmente no sentido de trazer para a sala de aula elementos de sua cultura. No início da década de 1990, a Escola Parkatêjê representou uma proposta inusitada. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) realizaram um trabalho com a implantação de uma escola de 5ª a 8ª série, que funcionou regularmente de 1990 a 1995 na Terra Indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins. De acordo com Alvarez et al. (1996), a proposta pedagógica da Escola Parkatejê, estava relacionada com a produção de conhecimento contextualizado com a realidade indígena.

Diante do exposto, constitui o objetivo maior deste trabalho a análise de educação escolar entre os Munduruku, especialmente com relação à valorização e à preservação da cultura deste povo. Privilegiou-se, nesse estudo, uma abordagem do conceito de cidadania diferenciada, por sua pertinência, no momento em que os povos indígenas vêm conquistando espaços maiores no cenário regional, nacional e internacional, por meio das reivindicações de seus direitos. Nesse ponto, é de destacar-se que não só na Amazônia, mas no país como um todo, a intolerância, a violência e o preconceito relacionado aos direitos indígenas previstos na Constituição vigente (BRASIL, 1988; ver também OLIVEIRA, 1995b; SIMONIAN, 1999)

são presenças marcantes no cotidiano desses povos, nitidamente quanto aos direitos territoriais.

Deste modo, a opção pela análise destas questões exige um estudo maior da realidade educacional vivida pelos índios. Assim, um dos objetivos que norteiam este trabalho é verificar de que modo esta realidade afeta o direito da cidadania dos povos indígenas. Assim, o primeiro passo é o desafio de estudar estes povos indígenas no presente. A princípio, sempre que se pensa em “índios”, a ideia que se tem é de que é uma categoria homogênea, mas ignora-se que o termo “índio” é também definido como oposição ao branco. Ribeiro (1977) afirma que este problema é mais complexo ainda, tanto do ponto de vista ideológico com relação à expansão da sociedade nacional na conformação ideológica dos índios aculturados. Por conseguinte, é passada a impressão de que se parecem mais uns com os outros, portanto genéricos, e cada vez mais distanciados do que eram originalmente. A categoria de “índios genéricos” não existe, pois as principais características das etnias indígenas em face à sociedade nacional estão exatamente no fato da multiplicidade e heterogeneidade.

No entender de Ribeiro (1977), estas são diferenças fundamentais no contexto das relações entre tais sociedades. Por sua vez Oliveira (1976) define etnia como envolvendo a autodefinição, o que inclui os simbolismos culturais, raciais e religiosos específicos. Ainda segundo esse autor, a questão da alteridade ou identidade contrastiva é essencial em tais processos de identificação. Já Byrne e Forline (1997) ressaltam a questão da identidade indígena no contexto mais amplo das relações raciais, notadamente a partir da perspectiva êmica. O que de fato existe na Amazônia é uma enorme diversidade étnica como, por exemplo: os Yanomami, os Tembé Tenetehara, Munduruku, Kaiapó, Amanayé, Arara, Parakanã e muitos outros povos indígenas com seus habitats, tradições e costumes diferenciados.

Não há como negar a grande diversidade de povos, bem como as diferenças que os caracterizam. Em tempos de mudanças, referentes ao processo de globalização, disciplinas como a Antropologia podem fornecer os instrumentos para a compreensão de tais identidades culturais. Nesse sentido, na Antropologia são numerosos os debates acadêmicos desenvolvidos com relação ao processo de identificação. Não obstante os diversos tipos de identidade, no estudo das populações fala-se da identidade indígena, esta construída em função da cultura. De acordo com Hall (2002), as identidades não são coisas com as quais se

nasce, mas se constrói, pois as pessoas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional.

No caso do povo Munduruku, o conceito da identidade relaciona-se às questões de territorialidade, simbolismo, relações de parentesco, divisão sexual do trabalho, rituais de casamento, organização política, etnohistória, processos de migração, contatos e aspectos sociais da religião. Deste modo o reconhecimento da necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada para este povo, assume aspectos bem mais complexos. Consequentemente, a perspectiva interdisciplinar se impõe, enquanto possibilidade analítica.

No Brasil, na educação em todos seus níveis e modalidades, registra-se o fenômeno da exclusão, aumentando ainda mais, quando se trata do viés socioeconômico juntamente com a questão da raça ou gênero, significa via de regra, estar à margem dos produtos e benefícios produzidos (CONED, 2000). Por outro lado, tendo assegurado os direitos indígenas à cidadania, e a uma educação de qualidade na Constituição Federal de 1988, contraditoriamente o Estado nega as condições necessárias e linguísticas, financeiras, materiais e técnico-pedagógicas para que a mesma ocorra de modo adequado. Com base na literatura consultada, especialmente na Ata da reunião do Ministério Público Federal de 06.05.2003 (BRASIL, 2003), que tratou da situação em que se encontra a Educação Escolar Indígena no estado do Pará, tal situação fica bem clara. Este Relatório revela o descaso e o descompasso que existe na efetivação da proposta assegurada na Constituição Federal (1988), bem como quanto à garantia destes direitos através do Estado.

Em geral, o discurso corrente não deu conta de cobrir todas as modalidades de ensino, apesar dos esforços de muitos educadores, entretanto a situação da educação nas áreas indígenas deixa muito a desejar, sendo comum encontrar escolas que não respeitam a diversidade cultural e não valorizam a troca de experiências interétnicas.

Nas informações, através dos depoimentos recolhidos no momento da pesquisa em campo, conclui-se que o descaso e o não cumprimento dos direitos constitucionais é histórico tendo como consequência a ausência de políticas públicas definidas por parte do Estado, com relação à educação escolar indígena. Estas situações são pertinentes e remontam ao período de colonização do Brasil.

Neste sentido, as evidências apresentadas sobre a realidade escolar do povo Munduruku, que vem enfrentando uma série de dificuldades, com relação à inadequação do

processo de educação formal nas aldeias, agrava-se a partir do processo de municipalização do ensino no ano de 1998.

Discutir-se-ão, a seguir, as concepções do processo de municipalização do ensino, as novas demandas na educação que definem novos padrões culturais, alheios ao respeito à cultura e à identidade deste povo (BIERI, 2003). De todo, Murphy (1960) e Barbosa (2002) esclarecem que tais padrões foram estruturados a partir das necessidades imediatistas de colonização e a ocupação do território para exploração econômica.

Ao longo destes 504 anos de domínio das sociedades não índias, as comunidades indígenas vêm sendo atingidas pelas várias frentes de expansão. Ribeiro (1979) analisa os impactos com relação ao contato entre índios e não índios do ponto de vista ecológico, que trata apenas de um artifício metodológico, pois as questões ecológicas e bióticas ocorrem na maioria das vezes simultâneas às propostas socioeconômicas e ideológicas.

A opressão que estes povos sofreram a partir da ação dos colonizadores está diretamente relacionada às reduções das populações ao longo dos séculos. Desde problemas relacionados à redução das populações provocados por doenças transmitidas aos índios através do contato, até a adoção pelos governos de políticas desenvolvimentistas, etnocidas movidas por interesses diversos na exploração do ambiente.

Numa sociedade excludente e preconceituosa onde populações indígenas divergem dos padrões pré-estabelecidos, a cultura indígena ainda é vista pela sociedade não índia com discriminação. Ao longo de cinco séculos prevê-se a extinção destes povos, e tal sociedade parece não se dar conta de que, desde 1500, tem posto à prova as energias e determinação dos índios para sobreviver (RAMOS, 1994). No entender de Ricardo (1996), a sociedade brasileira projeta nos índios sua total desqualificação, onde frequentemente é imerso em correlações de forças em âmbitos regionais, o que tem ocorrido de modo bastante desfavorável.

Atualmente, uma das maiores implicações do choque entre índios e a sociedade nacional é o aumento do quadro de violência vivido contra estes indivíduos, a exemplo da violência a qual foi vítima Galdino Pataxó, morto em 20 de abril de 1997 incendiado vivo em Brasília. Em 2003 foram assassinadas 31 lideranças indígenas (CONSELHO, 2004) em diferentes estados do Brasil, vítimas de conflitos fundiários com fazendeiros, grileiros, garimpeiros, mineradoras entre outros. De todo modo, é um sinal claro de que a ofensiva

contra os povos indígenas requer que sejam tomadas medidas eficazes para conter esta violência.

Após o contexto apresentado com relação à integração forçada do índio à sociedade nacional com a sobreposição dos valores da cultura majoritária e a retração a cultura indígena, se faz necessário saber: que tipo de educação é esta que o Estado nega às populações indígenas, apesar dos índios terem seus direitos assegurados na Constituição Federal de 1988?

Do ponto de vista da educação, segundo Paredes (1994) o processo educacional praticado nas áreas indígenas tem demonstrado fragilidade, por não assumir a obrigatoriedade de formar novos indivíduos para que sejam capazes de aprender a preservar as especificidades culturais de seu meio. Particularmente, o tipo de educação nas aldeias não favorece a convivência com os mesmos com relação ao eu-pessoal e o eu-social, sem alterar a integridade do meio.

Deste modo, o papel da escola nas sociedades indígenas é ou deveria ser, de uma instituição que seja o instrumento do contexto do contato em favor das lutas dos povos. A escola deveria proporcionar os conhecimentos necessários para a compreensão das estruturas da sociedade nacional. Este tipo de instituição, segundo o Conselho (1999), seria o espaço de luta capaz de contribuir para a busca da garantia dos direitos e da autonomia indígena.

Em suma, pergunta-se: o que tem feito estados e municípios no sentido de assegurar esta educação, onde a escola seja o espaço privilegiado de promoção de cidadania indígena? Direitos de cidadania baseiam-se nos princípios do respeito individual e de igualdade de condições. Apesar disso, o Brasil caracteriza-se segundo Buffa (1987), por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão não existem para a imensa maioria da população de despossuídos.

Neste sentido, a realidade da educação enquanto direito do cidadão é bastante complexa. Na verdade é oferecida para a maioria da população uma rede de escolas precárias em todos os sentidos e que não chega a atender todas as crianças em idade escolar. Segundo essa mesma abordagem, a luta das populações indígenas pela cidadania pode ser entendida como o conjunto de direitos reivindicados pelos povos indígenas na situação da dominação em que se encontravam. A efetivação dos direitos torna-se mais complexa a partir do momento em que há o encontro dos indígenas e o poder do Estado centralizado.

Para o Estado a ideia de cidadania indígena é refletida no momento em que ela evoca o direito à reivindicação fundamentada na desigualdade social do sistema capitalista, que leva em consideração as desigualdades do interior das relações de produção que são definidas pela exploração e espoliação do capital (PAOLI, 1983). Esta situação, ressalta Paoli (1983), vivida pelas populações indígenas, é partilhada também por milhões de excluídos e minorias deste país, evidentemente de modo diverso como diversas são suas situações de vida. Mas, apesar de todas as diferenças, tais segmentos sociais têm em comum o fato do não reconhecimento legítimo de sua existência com identidade coletiva e o não reconhecimento de seus conflitos como politicamente relevantes no conjunto dos problemas nacionais.

Nesta perspectiva, com as intensas mudanças dos paradigmas mundiais que combinam o entendimento das demandas cada vez mais exigentes, a visão da escola tornou-se prioridade nacional, no sentido de rever e reformular o sistema educacional. Para Menezes (2001) tais mudanças exigem a formação para a cidadania fundada no aprendizado vivo, onde o aluno não é mais o espectador de aula.

Na análise de Paes (2003), no Brasil as trajetórias da educação escolar indígena foram implementadas desde o contato e marcadas pelas normas de controle rígido de comportamento pelas missões religiosas da época (SIMONIAN, 1999). De todo modo, a partir da Constituição Federal de 1988 rompe-se com o paradigma integracionista vislumbrando-se uma nova concepção de escola com a proposta de respeitar a diversidade cultural.

Na documentação bibliográfica reunida para análise e entendimento da situação dos povos indígenas no Brasil, foram consultados os trabalhos produzidos por Simonian (2001), Nascimento (1978), Ricardo (1996), Conselho (1999; 2002), Kahn (1994), Freire (1993; 1996; 2002), Grupioni (1999), Monte (1994; 1993). De fato, os trabalhos existentes são fundamentais por informar sobre a questão da educação indígena. As evidências a seguir sobre a implantação da escola na área Munduruku, e a metodologia empregada nas observações serão apresentadas a partir do próximo tópico.

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A reivindicação dos povos indígenas por melhoria das condições de educação remete aos anos de 1980. Como afirma Kahn (1994), os anos de 1980 foram o marco na

afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil. Os grupos organizados da sociedade civil, através de diversas entidades, dentre elas as indígenas e indigenistas, participam de maneira ativa no cenário político brasileiro, buscando alternativas que garantissem seus direitos e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre os índios e a sociedade nacional.

Almeida (1994) analisa este momento, a partir das lutas constituídas pelas unidades de mobilização, de forma bem sucedida, onde as propostas irão concorrer para tornar tais unidades em organismos legítimos de representação, impreteríveis nas tentativas de resolução dos conflitos que se constituem nas forças sociais.

Essas práticas tornaram-se alterações das tradicionais relações políticas estabelecidas com os centros de poder, o que inclusive tem permitido aumentar o poder de barganha em face do governo e do Estado (ALMEIDA, 1994). Estes grupos sociais mobilizam-se em torno das reivindicações imediatas, como na questão da educação diferenciada para os indígenas.

Posteriormente, passam para incorporação ideológica através das reivindicações das demandas de forma unificada como é o caso de mulheres organizadas em vários pontos da Amazônia que lutam pelo direito à terra e à defesa da floresta, desta forma participando do movimento sindical rural, criando núcleos de associação de mulheres e associação legais como têm feito as mulheres indígenas do nordeste de Roraima (SIMONIAN, 2001). Processo semelhante é o caso do movimento afro-descendente que visa a construção de uma identidade através da semelhança pelas carências, aliadas no desejo de atendimento a direitos à sobrevivência e à luta por posturas e práticas mais democráticas. Assim, o interesse no estudo específico dos povos indígenas, em especial do povo Munduruku, é importante no sentido de superar o abismo da falta de informações sobre a reivindicação destes povos indígenas por cidadania e educação na Amazônia.

Com relação ao povo Munduruku, apesar do grande número de artigos e registros de viajantes, existem poucos estudos de caráter acadêmico, dentre eles há de se destacar: *Headhunter's heritage: social and economic change among the Munduruku Indians*, de Robert F. Murphy (1957)¹. Este trabalho é dedicado ao estudo da ordem social e econômica bem como de alguns elementos simbólicos do povo Munduruku. A essência do trabalho de Murphy (1957) está baseada no modo de vida tradicional dos índios, na análise das relações

¹ Este trabalho constituiu-se inicialmente na tese de doutoramento em antropologia de Robert Murphy, defendida em 1957, junto à University of Columbia, de Nova Iorque, Estados Unidos da América.

de contato entre os Munduruku e os não índios e as transformações do modo de vida a partir do contato, considerando o sistema de organização social deste povo que é considerado como o mais complexo entre as sociedades Tupi.

De acordo com o levantamento até o momento realizado, nenhum trabalho abordou a questão da educação escolar entre o povo Munduruku. Esta proposta de trabalho tem como objetivo o estudo e a análise da educação escolar indígena na terra indígena Munduruku a partir de 1992, quando houve a transição da responsabilidade da educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação. As relações evidenciadas e a análise feita sobre o processo de transição de responsabilidade pela educação escolar indígena, como sugerem autores como Grupioni (1998), irá significar o início do processo de municipalização até os dias atuais, uma vez que estas perspectivas se desdobram em períodos importantes a serem minuciosamente analisados.

Deste modo, a partir do que foi exposto trata-se de uma pesquisa empírica onde a questão da história oral é primordial para o entendimento do papel da escola na comunidade a ser realizada a partir do exercício etnográfico completo do cotidiano do povo Munduruku. Nesta direção, a permanência de no mínimo seis meses em campo exigiu a utilização de muitas habilidades do pesquisador, principalmente o emprego do olhar, ouvir e do escrever (OLIVEIRA, 1996). Assim como o perguntar, o sentir e o fotografar (SIMONIAN, 2000), além da pesquisa contida nas fontes documentais e bibliográficas, uma vez que todos os dados puderam ser confrontados.

O método de bricolagem que se baseia na produção de conhecimento científico a partir de fragmentos da realidade, conforme proposto por Strauss (1989), por certo contribuiu como um excelente instrumento teórico utilizado. De fato, a importância da valorização do conhecimento e das tecnologias das populações tradicionais, ressaltado por Strauss, destaca-se em especial no trabalho com as populações indígenas.

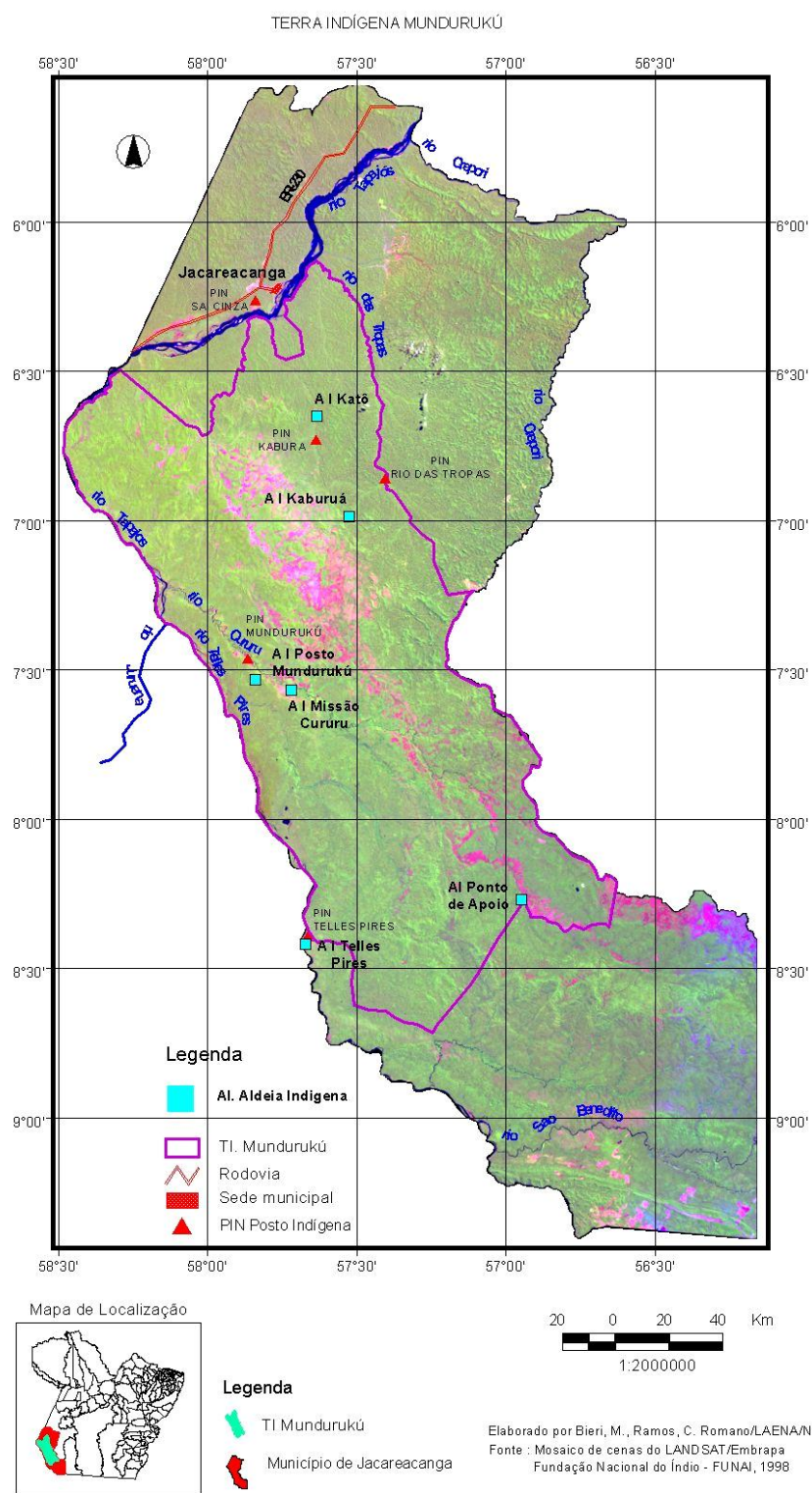
De todo modo, o caderno de campo e a máquina fotográfica foram de suma importância para se enfrentar a bricolagem do dia-a-dia entre o povo Munduruku. A utilização do diário de campo foi sem dúvida o elemento mais importante, uma vez que pôde ser registrada a impressão de todas as situações observadas (OLIVEIRA, 1996), assim como em algumas circunstâncias a utilização de máquina fotográfica.

A entrevista focalizada constituiu-se em um “roteiro de tópicos” (LAKATOS; MARCONI, 1991), menos formal que a entrevista estruturada. Por este motivo entrevistado e

entrevistador, estabeleceram uma relação mais aberta (CARDOSO, 1996), o que possibilitou o registro dos relatos orais dos informantes. A opção pela utilização deste tipo de recurso se deu, fundamentalmente, a partir da inibição de alguns entrevistados contatados através das pré-entrevistas feitas em campo na fase de elaboração desta dissertação.

Neste contexto, fez-se necessário a definição “de onde”, “e quem” iria ser entrevistado. O território Munduruku no oeste do Pará, e as aldeias à margem do rio Tapajós até o rio Cururu, com destaque para a aldeia Sai Cinza como base para o início da pesquisa e as aldeias Kaburuá, Katõ, Posto Munduruku, aldeia Teles Pires, aldeia Ponto de Apoio, aldeia da Missão Cururu (ver localização no Mapa 01) foram os locais escolhidos para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados.

Entre os meses de maio e dezembro de 2003, foram realizadas as coletas das informações em campo, com a permanência de períodos seguidos de dois meses na área indígena, a fim de observar, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1996) as impressões. Assim, ao investigar estes sujeitos, adotou-se o referencial metodológico da Antropologia, uma vez que esta disciplina trabalha fundamentalmente com o indivíduo no entendimento da vida e suas nuances nas sociedades.



Mapa 01: Terra Indígena Munduruku
 Fonte: FUNAI (2003)

Neste sentido, é interessante analisar o papel dos(as) antropólogos(as) que contribuíram e contribuem para uma conceituação mais aprofundada acerca dessas questões. O método de trabalho de campo utilizado pelos(as) antropólogos(as) possibilita evidenciar os contextos de dominação, opressão e exploração em que vivem as camadas mais pobres da população mundial (LÉVI-STRAUSS, 1976; OLIVEIRA, 1996; SIMONIAN, 2004). A importância desses profissionais no contexto, principalmente no final do século XX, na inserção nas “comunidades” e nelas permanecem por longo período, tem produzido espaços para chamar atenção quanto às intervenções econômicas dos países desenvolvidos e aos impactos de suas políticas no terceiro mundo.

Desta forma, este trabalho não teria sentido, caso não houvesse uma ampla abordagem a respeito da relação entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade de modo geral. Nesse sentido fez-se necessária a permanência em campo por um período de tempo mais prolongado. As evidências em campo possibilitaram a verificação *in loco* da questão da educação, e dos problemas enfrentados no cotidiano do povo Munduruku.

Alguns sujeitos ou mesmo indivíduos foram privilegiados quanto da realização das entrevistas. Dentre esses, tem-se as lideranças indígenas, os professores índios, pois estes sofrem os efeitos, no cotidiano de suas salas de aula, de todos os problemas enfrentados pela educação. Os alunos juntamente com seus pais também foram interlocutores muito importantes no estudo em questão. Os missionários que estão há bastante tempo na área indígena atuando também na educação. No setor público, a coleta de informações deu-se entre os indivíduos vinculados a FUNAI, Governo do Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação do Pará e a Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga. Com este conjunto de entrevistas, pode-se produzir uma completa configuração para o entendimento dos problemas da educação, os quais estão sujeitos os Munduruku.

A documentação bibliográfica reunida para análise constituiu-se de diversas fontes, como por exemplo, livros, artigos de publicações científicas, documentos institucionais, matérias de jornais locais e nacionais, revistas e textos capturados pela Internet. O referencial teórico adquirido através do levantamento bibliográfico, as entrevistas, as notas recolhidas em campo foram imprescindíveis para a produção de conhecimento sobre a etnia (MALINOWSKI, 1989; OLIVEIRA, 1996), permitiram a produção de uma bricolagem (LEVI-STRAUSS, 1989) acerca da realidade vivida pelos índios na Terra Indígena (TI) Munduruku, da região oeste do Pará.

De todo modo, o que se propõe é uma discussão sobre os impactos sócio-culturais ocasionados a partir do contato, ressaltando a presença dos agentes responsáveis por estes impactos. Não é só visibilizar a presença da escola, mas destacar o quanto é essencial à implantação de um sistema educacional de ensino diferenciado que atenda às reais necessidades atuais de sustentabilidade e preservação da identidade e da cultura da população Munduruku, definidas através das políticas públicas.

Apesar dos esforços do movimento e das organizações indígenas no Brasil, evidenciou-se que o povo Munduruku vive numa problemática realidade em função da desvalorização de sua cultura, em função das intenções econômicas da sociedade majoritária.

Neste sentido, esses indígenas enfrentam sérios problemas que estão diretamente relacionados à falta de informações e de comunicação para que tenham entendimento dos problemas relacionados à questão econômica. Dentre outros aspectos, tem-se ainda a expansão da fronteira agrícola, a expansão do arco do desmatamento, a exploração de minérios e atividades de garimpo, o que marca na TI Munduruku um ponto de culminância, pois essa TI encontra-se no meio deste complexo jogo de interesses econômicos.

Assim os capítulos que seguem, após as considerações iniciais foram organizados em discussões diferenciadas. A primeira parte trata das perspectivas teóricas onde é desenvolvida uma discussão sobre os povos indígenas com relação ao processo de educação no Brasil e a educação ofertada nas aldeias. A segunda parte aborda os antecedentes histórico-sócio-culturais desde a colonização até os movimentos de luta e resistência destes povos no país em busca da cidadania diferenciada. A última parte trata das implicações teóricas e sociais. O que se espera ao final, após a análise do material, é uma contribuição para o entendimento do processo e do contexto recente de produção e implementação de políticas públicas, notadamente, no que diz respeito à educação e cidadania entre os(as) indígenas.

2 ABORDAGEM TEÓRICA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

A presença dos povos indígenas na Região Amazônica apresentava no passado e ainda apresenta atualmente, uma grande diversidade de sociedades e culturas (GALVÃO, 1979). Tal realidade contribuiu para a formação cultural amazônica, que se constitui de um sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais da região. No entendimento de Benchimol (1998), com o objetivo da estruturação de suas vidas econômicas.

Para Descola (1988), a floresta é o lugar por excelência onde se exerce a relação seres humanos-natureza e com o outro de forma privilegiada. Balée (1989), ao estudar os indícios encontrados nos sítios arqueológicos amazônicos, como as características da vegetação,² demonstra a associação entre cultura, ciência e natureza desde os tempos pré-históricos. Mas, há de se ressaltar que os povos indígenas não fazem parte apenas do passado. Neste sentido, há de se pensar a Amazônia de um modo pluriétnico e pluricultural, bem como problematizar se as políticas em andamento estão levando em consideração as populações indígenas e tradicionais, especialmente quanto à preservação de suas culturas e habitat.

Para além de o Brasil ignorar a imensa sociodiversidade contemporânea entre os povos indígenas (RICARDO, 1996), não se sabe ao certo sequer quantos povos e nem quantas línguas nativas existem. E como ressaltava Simonian (2004, i. v.), apesar da importância dessa questão, não existe no país um planejamento interinstitucional quanto à pesquisa e muito menos recursos suficientes, o que inclusive afeta a possibilidade de interesse por parte de estudantes.

Entretanto, segundo posto em ISA (2003), presume-se que existem mais de 200 grupos indígenas, falando mais de 170 línguas e dialetos, distribuídos em centenas de aldeias, ocupando o equivalente a 10% do território nacional, com uma população em torno de 350.655 indivíduos. Embora insignificante em comparação ao total da população do país, estimada em 179.008.334 habitantes (CENSO, 2000), esse total de indivíduos indígenas remete para uma diversidade sociocultural ímpar, em que as práticas educacionais são igualmente diferenciadas.

No que diz respeito à educação indígena, o processo de escolarização deve capacitar os professores indígenas como educadores e pesquisadores de suas culturas, de modo que se tornem agentes do processo de ensino/aprendizagem de suas escolas. Espera-se

² Escolha de espécies, associação e subassociação.

que sejam capazes de formular e conduzir seus currículos próprios adaptados a sua realidade, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo Instituto Socioambiental no curso de formação para o magistério de 50 professores indígenas de 14 povos do Parque do Xingu, no período de 1994 até 1998.

Do ponto de vista da cultura linguística e suas expectativas com relação à escola indígena, trata-se de uma discussão relevante, principalmente quando são observadas a falta de material didático escrito em língua materna e as dificuldades dos professores índios em trabalhar principalmente as classes de alfabetização. A necessidade de expansão do uso da língua indígena na escola, a começar pela alfabetização demanda basicamente de material escrito de apoio. Nessa direção, destacamos a produção de um livro plurilíngue de autoria dos professores indígenas da parte alta do rio Negro (AM) no momento do curso de formação de professores indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, publicado em 2001. De acordo com Oliveira (2001), este material objetiva firmar as práticas escritas, de reflexão e de produção própria com o apoio à diversidade e ao combate ao preconceito linguístico.

A imposição do ensino escolar e a implantação de escolas entre esses povos são processos que ocorreram/ocorrem paralelos ao processo de expansão europeia, de natureza colonial e neocolonial. No Brasil, desde o século XVI até metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar indígena esteve pautada na catequese e integração forçada dos índios à sociedade nacional (KAHN, 1994). Do modelo de catequese ofertado pelos missionários jesuítas com seus internatos, até os positivistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a tônica foi uma só – a negação da cultura e da identidade nativa, fazendo com que os índios se transformassem em algo diferente do que eram, em cujo processo perdiam grande parte de suas raízes culturais.

Nessa perspectiva, Simonian (1999a) faz uma análise do ponto de vista antropológico sobre o papel das missões religiosas entre indígenas. Segundo a mesma autora, é de se destacar o trabalho de Malinowski (1927-1932), pois questionou presença das missões entre os povos indígenas. Esse autor introduziu a metodologia do trabalho de campo que possibilitou a produção de evidências para a crítica do papel dos(as) agentes coloniais, entre os quais se encontravam os(as) missionários(as), que mantinham uma relação etnocêntrica com os(as) indígenas. Para Malinowski (apud SIMONIAN 1999a, p. 134), tal relação ocorre “[...] quando uma raça superior contata uma raça inferior, se tende a atribuir aos membros desta última, poderes demoníacos misteriosos”.

Precisamente no que diz respeito à educação escolar indígena, a perspectiva dos(as) missionários(as) é em geral de natureza despótica, pois juntamente a ela tudo fazem no sentido de destruir a religiosidade indígena e impor crenças e ritos novos (SIMONIAN, 1999a). Também, exceções a essa perspectiva missionária e educacional têm ocorrido, a partir da “teologia da libertação”. Ainda acerca dessa questão, Ribeiro (1977) analisou o significado da catequese que, em fins do século XIX, era defendida em nome da experiência secular e única dos missionários no trato com os indígenas.

À época, o governo assegurava às missões a necessária ajuda financeira para iniciar a catequese entre as diversas etnias brasileiras. Mas, com o advento da república no Brasil, o Estado passou por um processo de laicização, tendo inclusive assumido a educação escolar indígena. Segundo Oliveira (1995), o positivismo a que estavam filiados os militares e intelectuais que se encontravam envolvidos nesse processo, idealizou o lugar dos índios na nação brasileira e definiu as normas administrativas pelas quais eles deveriam ser tratados a partir da doutrina fraternal aos indígenas. Esta foi colocada em prática por Cândido Mariano da Silva Rondon, a partir de 1910, com a criação do SPI.

Neste último século, a educação escolar indígena tem passado por mudanças as mais diversas, o que tem incluído a participação de missões religiosas, mesmo das de natureza fundamentalista. Assim, dificilmente essa educação tem respeitado os valores e as práticas educacionais indígenas, ou mesmo as línguas nativas, isso apesar dos avanços teóricos e, mais recentemente, de princípios constitucionais que garantem o multiculturalismo. Por sua vez, os indígenas têm tido dificuldades diversas no sentido de exigir a implantação de políticas educacionais diferenciadas.

2.1 EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA CONCEITUAL

O que se entende por educação? As dinâmicas das sociedades contemporâneas têm atingido de forma surpreendente o conceito de educação, o que por si já exige um esforço permanente de conhecimento e reflexão que caracteriza a prática de educação. Para Hegel não há sociedade que se sustente sem educação, pois ela é a expressão da razão que busca estabelecer a liberdade de implementá-la enquanto prática corrente.

De acordo com o pensamento de Pereira (2002), as lutas pela libertação nacional, principalmente nos países de ditadura, em especial na América Latina, a participação popular

nos novos movimentos sociais, bem como a contribuição dos cientistas sociais mudou o conceito para uma prática de educação voltada para o desenvolvimento, que exige um redimensionamento das relações de dependência (centro – periferia) voltada para uma nova ordem econômica baseada na justiça social.

Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução que diz que a educação para o desenvolvimento é a Educação para a compreensão, a paz, a cooperação internacional; é a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. De modo geral, o processo de globalização, a crise econômica mundial, a revolução das tecnologias, o desaparecimento dos regimes socialistas com a queda do muro de Berlim e a expansão do pensamento único tornaram-se os desafios do início deste século.

Em escala planetária, os problemas atingem a todos, e são comuns em todas as regiões. A má distribuição de renda ocasiona a degradação econômica e social, a violência urbana, a desordem ambiental, o tráfico de drogas, o terrorismo, o trabalho escravo e as demais mazelas das sociedades contemporâneas. Nesse contexto, nasce o conceito de educação global para fazer frente às novas demandas. A educação para o desenvolvimento busca o equilíbrio ambiental, o respeito aos direitos humanos e a paz. Nesta perspectiva, a educação tem como objetivos a mudança e a transformação do mundo, no sentido de conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, refletir, avaliar a realidade.

O objetivo da educação fundada no desenvolvimento é tornar o sujeito capaz de refletir e de agir para mudança das situações que provocam o desequilíbrio e a injustiça individual e coletiva. Não existe receita de produzir o conhecimento das pessoas, da situação, dos desafios que se colocam em cada espaço e em cada momento. Os objetivos para reverter esse o quadro constituem-se nos pontos de partida essenciais. Isto se dá através das relações interétnicas, interculturais, descobrir conexões com outras culturas para compreender as raízes dos problemas do dia-a-dia.

A tendência nova da educação contemporânea está voltada para a criação de uma sociedade intercultural, que privilegie um modelo de desenvolvimento sustentável para todos. De todo modo, tais tendências reforçam a criação do sentimento de solidariedade internacional, considerando a interdependência global de nossa sociedade. Nesse sentido o papel da educação é determinante e irá contribuir para reforçar estas novas perspectivas.

Com base nestas perspectivas, uma questão fundamental a ser considerada é com relação ao reconhecimento da multiculturalidade brasileira e a perspectiva intercultural, previstas em 1988 através da Constituição Federal. Estes preceitos ganharam relevância com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1987, e acentuaram-se mais ainda com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, havendo a legitimação das demandas dos movimentos sociais. Assim, a discussão em torno de cultura(s) e educação invadiu a área pedagógica contemporânea, trazendo para o cenário educacional este debate que tem ocupado boa parte das teorizações das ciências humanas.

Apesar dos reconhecidos avanços, as perspectivas e as propostas para o sistema educacional brasileiro, quanto à formação para cidadania, têm sido construídas somente a partir das últimas três décadas. Mas ainda não conseguiram alcançar a sociedade nacional como um todo, no sentido de provocar mudanças efetivas. Nas escolas das zonas rurais e indígenas, em especial da região Norte, encontra-se com frequência aquelas utilizando metodologia e currículo dentro do modelo tradicional, apenas com acúmulo e repetição de conteúdos.

Do ponto de vista da educação escolar indígena, a compreensão dos índios a respeito do papel da escola é de instrumento de acesso aos saberes ocidentalizados, apresentando-se como essencial no interior dessas comunidades. Na análise de Paes (2003) a escola tem como objetivo a transmissão dos códigos simbólicos da sociedade envolvente, com a qual as relações tornam-se mais estreitas, não querendo os índios estar alheios à realidade nacional. Nesta perspectiva, a escola é responsável em oportunizar aos índios o acesso e a participação na sociedade envolvente, uma vez que os povos indígenas hoje requerem uma inserção na dinâmica da sociedade global, e não mais estar alheios ou marginalizados no processo.

Os povos indígenas têm a necessidade do conhecimento e da compreensão dos novos códigos normativos e legislativos, caso contrário estarão sempre na dependência da FUNAI, das ONG, das missões religiosas e de outros agentes, para garantir seus direitos. Como argumento para esta tendência, aponta-se a necessidade de cursos de formação e de profissionalização das pessoas das aldeias para que haja um posicionamento diante da sociedade envolvente.

Enquanto o processo de transformação desta realidade é lento, há de se pensar em garantia da especificidade, da interculturalidade, do uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem aliados ao debate da contemporaneidade na escola. Ainda há de

redirecionar a garantia de eficiência das propostas, o envolvimento e a participação dos povos indígenas na elaboração das propostas. Tais questões serão eficientes apenas quando existir a participação e o interesse dos índios no processo, com base na real necessidade da cada povo. Assim, vários fatores estão em jogo como aspectos culturais, situação de contato e outros fatores determinantes, mas estas questões realizam-se quando se estabelece um diálogo permanente com os povos indígenas, incorporando desta forma suas perspectivas e seus interesses.

Dentre as principais tendências conceituais, pode-se destacar a questão da educação multicultural e a questão da equidade. A respeito, Gadotti (1992, p. 12) afirma que “[...] a escola tem que ser o local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada”. Desta forma, esta escola deve superar o simplismo regionalista ao se encaminhar para o respeito às particularidades culturais, e a universalização do acesso ao patrimônio tecnológico, que deve ser comum, para que o conhecimento não seja um instrumento de dominação, mas sim de libertação. Esta teoria é reafirmada por Saviani (1987), por entender que o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade.

Assim, o papel desta escola, sua instrumentalização e seus métodos deverão realizar-se no sentido da definição das disciplinas, as quais são as ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário e outros que o professor dispõe, e pode colocar de posse dos alunos. Tal contribuição será mais eficaz, na medida em que este professor seja capaz de compreender os vínculos de sua prática, com a problematização da prática social. Na compreensão de Saviani (1987), desse modo haverá uma alteração qualitativa na prática de seus alunos, enquanto agentes sociais, não desvinculando o conteúdo das disciplinas das finalidades sociais mais amplas do contexto do cotidiano dos povos indígenas.

A efetivação dessa educação, que abre espaço para conscientização dos povos indígenas enquanto cidadãos, e o processo de escolarização são sentidos como necessários e oportunistas das condições intelectuais, que segundo Vale (1992) irão proporcionar um maior grau de esclarecimento a estes(as) cidadãos(ãs), em função do engajamento na transformação social. Por sua vez, Morin (1999) chama a atenção para a importância do conhecimento, que classifica como um problema universal de todo cidadão no novo milênio, com relação ao acesso as informações e a possibilidade de saber lidar com essas informações para entender e perceber o contexto global. Esta questão, segundo esse autor, é fundamental, para situar estas informações repassadas na escola ao contexto, para que estes dados não

sejam desconexos, e venham a adquirir sentido, e não sejam conhecimentos fragmentados/insuficientes.

Já é de algum tempo que a proposta de educação escolar diferenciada nas aldeias trata-se de uma reivindicação dos índios. No período de 15 a 18 de outubro de 1988, professores indígenas de Roraima e do Amazonas reuniram-se em Manaus, no I Encontro de Professores Indígenas, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (COIAB, 2004). Nesse encontro, discutiu-se os seguintes assuntos:

1. As formas originais do processo educacional de cada povo;
2. A necessidade de outra educação formal decorrente da situação de contato com a sociedade nacional;
3. Os tipos de escola que os diversos povos indígenas reivindicam. Para os professores participantes do primeiro encontro a escola deveria ser bilíngue, para defesa dos direitos dos povos indígenas com uma metodologia de ensino própria.

O II Encontro de Professores Indígenas foi realizado no período de 10 a 14 de julho de 1989 e teve como objetivos:

1. Dar continuidade à troca de experiências e conhecimento entre os professores indígenas;
2. Elaborar uma proposta para o reconhecimento das escolas indígenas, através da regulamentação federal.

E de acordo com a Coordenação (2004), com base nestas discussões foi encaminhado ao Congresso Nacional um documento através de uma Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima (COPIAR). A proposta, à época, era de pressionar o Estado para a efetivação do ensino formal nas aldeias, levando em consideração o tipo de educação que estava sendo ofertada nas aldeias, que não correspondia em nada, às necessidades do contexto daquelas comunidades. Conforme o entendimento de Kahn (1994), os conhecimentos que eram repassados nas escolas indígenas eram incapazes de relacionar-se com a realidade local, limitados a leituras de “bê-á-bás”, ou de textos que empobreciam e infantilizavam fragmentos de sua tradição oral.

Neste aspecto, há de considerar os problemas decorrentes do avanço do Estado e da sociedade nacional sobre os territórios indígenas, processo que tem se dado predominantemente de modo negativo, bem como todas as implicações de ordem ambiental e sócio-cultural que se seguem. Essas implicações que atingiam/atingem os índios eram/são

graves, sobretudo as invasões de terras, roubo de recursos naturais, a dominação cultural (OLIVEIRA FILHO, 1995b; RIBEIRO, 1977; SIMONIAN, 1999b, 1993). Enfim, são questões que impulsionaram os índios a reivindicar um novo modelo de escola, diferente do modelo que até então estava estabelecido nas aldeias.

Além dos fatores já referidos, outros estão a contribuir para esses desdobramentos, que exigem, no entender de Monte (1994), uma análise da representação social de um instrumento de controle a ser conquistado e internalizado. Assim, a escola no contexto dos povos indígenas passa a ser um elemento indissociável do sistema educacional brasileiro. A educação escolar indígena passa a ser uma modalidade específica e diferenciada de ensino, portanto, não pode deixar de ser problematizada no estudo e análise da educação e da cidadania.

O panorama da educação indígena brasileira é marcado por lutas e resistência, mas o que é problemático são as situações anômalas e contraditórias (EMIRI, 1996) quanto aos direitos assegurados na legislação. Por sua vez, Parede (1996) analisa a questão das disparidades regionais e da educação, com o enfoque na questão da discriminação em torno da educação escolar indígena. Ainda segundo esse autor, o poder público é ausente quanto às políticas voltadas para a melhoria do atendimento das necessidades de respeito à identidade e da diversidade linguística e cultural destes povos, bem como ao reconhecimento de sua educação própria.

A respeito, Freire (1996) esclarece como sendo progressista a prática educativa de respeito às individualidades como absolutamente fundamentais. Ao analisar os processos de alfabetização, esse autor afirma que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve uma série de fatores valorativos e subjetivos num trabalho-ação de transformação do mundo. Assim, a educação não pode ser vista como puramente subjetivista e nem objetivista-mecanicista, mas compreendida na unidade dialética entre a subjetividade e a objetividade de uma percepção crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a sustentabilidade em educação há de ser igualmente tomada em consideração. Conforme posto por Ansell (2000), esta problemática traz para o contexto educacional formal entre populações diferenciadas, os modos de vida delas, que por sua vez são bastante fluídos, principalmente no aspecto relacional. Como a pesquisa desse autor foi feita na África rural, o mesmo lembra que as sociedades que ali vivem não podem ser vistas de modo isolado, especialmente, porque desde muito têm sido as mesmas vêm servindo como

reserva de mão-de-obra (ANSELL, 2000), diga-se, ainda, nos contextos do colonialismo e do neocolonialismo. Mais, a educação escolar também influi na cultura local, principalmente se mais avançada, a exemplo da escola secundária.

Na Amazônia, a relação educação e sustentabilidade foram levantadas por Simonian (apud FERREIRA, 2001) a partir de experiências junto a indígenas e a extrativistas, o que foi aprofundado por Ferreira (2001). Precisamente, este autor investigou a realidade educacional da Reserva Extrativista (RESEX) de Soure (Pará), em especial, a partir das políticas públicas e em contraponto do movimento social local. A população extrativista vinculada a essa RESEX trabalha principalmente com pesca, inclusive, com a de caranguejo (*Ucides cordatus*). O enfoque antropológico permitiu uma aproximação significativa junto a esses(as) trabalhadores(as), que revelaram uma política pública antitrabalhadores dessa área interiorana. À época, em sua maioria os(as) mesmos(as) eram analfabetos, escolas inexistentes, ou, quando havia acesso, eram desqualificadas em termos gerais, mas, principalmente, no sentido do desrespeito à especificidade cultural dos(as) mesmos(as). Nessa sequência, as eventuais demandas desses(as) trabalhadores(as) quanto à educação, eram simplesmente desconsideradas.

E, em se tratando de educação escolar indígena, impõe-se inicialmente um compromisso político, pois o dispositivo constitucional vigente (BRASIL, 1988) não tem sido suficiente para garantir uma educação pautada pela diversidade cultural existente. Tal realidade revela uma complexidade ímpar, não só devido aos modos de vida diferenciados, mas também pela diversidade linguística entre os(as) indígenas. Assim, *a priori*, há de se garantir um alto nível de formação e capacitação docente, dos educadores pelas características linguísticas, culturais, históricas, sociais, econômicas e políticas particulares (PAREDE, 1996). Ainda, importa garantir recursos bibliográficos, laboratoriais, audiovisuais e/ou outros, com vistas a uma educação de excelência e adequada aos contextos indígenas a partir de sua diversidade, inclusive, em termos de identidade sócio e etnocultural.

2.2 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

Neste trabalho, todavia cabe uma reflexão com relação ao papel do Estado e o desencadeamento de políticas públicas que atendam aos direitos das populações indígenas do Brasil pelo viés da cidadania. O'Donnell (1993) analisa a relação entre o tamanho e a

eficiência do Estado como sendo a crise da heterogeneidade. Na maioria dos países, essa instituição é grande no sentido de possuir um enorme número de organizações públicas, embora incapazes de resolver os problemas da equidade social. Ao assim proceder, o Estado acaba gerando condições para que haja aumento de taxas de crescimento econômico sem desenvolvimento sustentável, e atendendo apenas aos interesses de poucos favorecidos.

As ordens que são emanadas do Estado têm efetividade similar em todo território nacional, quando por meio de lei se estende muito irregularmente sobre o território e as relações de classes, gênero e etnia. Estes estados tornam-se ostensivamente incapazes de promulgar a regulação efetiva da vida social e de seus territórios (O'DONNELL, 1993). As consideráveis mudanças que ocorreram ultimamente nas relações sociais, a partir da sociedade mais ampla, exigem um diálogo entre as categorias que esperam uma redefinição quanto ao papel do Estado. Assim, nesta perspectiva questiona-se a atuação do Estado, e da capacidade de intervenção em áreas complexas como na economia e na educação.

Na atualidade, com relação aos direitos assegurados na legislação, há de se problematizar o modo como se dá a educação indígena no Brasil. Nesta direção, quem tem a responsabilidade por esta modalidade de ensino, ou seja, sobre as escolas indígenas? Elas são federais, estaduais ou municipais? (EMIRI, 1996). Outro questionamento diz respeito a que tipo de cidadão(ã) é este(a), que o Estado desrespeita e ignora seus direitos adquiridos? Analisar estas questões torna-se uma operação bastante complexa. Uma vez que a partir das diferenciações de suas culturas, os(as) índios(as) são considerados(as) como minorias étnicas e, enquanto tal, são reconhecidos(as) como sujeitos iguais, isso não ocorre no cotidiano e há muito tempo.

Uma opção para o entendimento da problemática que envolve o universo dos povos indígenas foi a leitura de trabalhos produzidos por Ramos (1994), Ribeiro (1977) Paredes (1994), Oliveira (1976), Simonian (2001, 1999, 1998), Matta (1987), Descola (1988), Conselho (1979; 2002), Ribeiro (1977), Gramkow (2002, 1999), Groupioni (1995) e Silva (1988). Essas leituras possibilitaram uma análise crítica das políticas colonialistas e neocolonialistas, que, predominantemente, transformam os povos indígenas em vítimas. Desse modo, o papel dos intelectuais é relevante no sentido moral, com o intuito de defender os direitos e a dignidade das minorias étnicas (ARANTES, RUBEN, DEBERT, 1992). Essa política acadêmica se faz extremamente necessária na busca da compreensão dos problemas,

dos questionamentos críticos das bases sociais vigentes e do que pode vir a constituir os alicerces para a análise das informações.

De todo modo, a partir de Descola (1988) e Oliveira (1976), evidencia-se a racionalidade da educação escolar indígena baseada no etnoconhecimento e no respeito às identidades indígenas. O etnoconhecimento é baseado na identidade, pois a educação nas sociedades indígenas dá-se tanto na vivência e no aprendizado do dia-a-dia das atividades, uma vez que o ato de ensinar preconiza que “[...] a transmissão de conhecimentos e técnicas, valores, é deixar o outro fazer, orientando, explicando, fazendo junto” Fontana (1997). Desse modo, promove-se o desenvolvimento dos(as) alunos(as) enquanto seres humanos e cidadãos.

No contexto bi-cultural emergente da relação Estado/sociedade não índia e povos indígenas, cabe à instituição escolar, a responsabilidade de promover uma educação de qualidade entre os índios, que, por sua vez, respeite os processos, os padrões e as tendências culturais de cada um desses povos. A respeito, Ferreiro (2001) entende que só uma educação com essas características garantirá a universalização do ensino nas aldeias, diferenciando as atuais taxas de repetência que na América Latina chegam a ser umas das mais altas do mundo.

As pesquisas em educação indicam que, de modo geral, o “filtro” mais severo, acerca da evasão e da repetência está na passagem do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental. No Brasil, esta realidade adquire cifras excessivas (FERREIRO, 2001) e, em se tratando da educação ministrada nas aldeias, a mesma não é diferente, pois os índios integram o conjunto da população carente deste país. Por conseguinte, a visão reducionista de considerar estes(as) alunos(as) como portadores(as) de patologias sociais relacionadas às deficiências linguísticas e culturais, tenta livrar a instituição escolar da responsabilidade pelo fracasso escolar. Como posto por Freire (2002), tal entendimento está ligado à negação da experiência existencial dos povos indígenas, em que pese o acúmulo de conhecimentos que a experiência cotidiana dá aos alunos e continua lhes dando.

De modo geral, a educação e o processo de alfabetização ou letramento têm na sociedade ocidental um significado quase messiânico (FREIRE, 2002). Nesse sentido, o(a) analfabeto(a) é o ser humano “perdido”, sendo que a salvação pode se dar somente por meio da alfabetização – do domínio da leitura e da escrita – imposta muitas das vezes pelos(as) alfabetizados não índios(as), principalmente no caso dos índios. Ainda, essa compreensão é fundamentalmente agravada pela adoção de metodologias inadequadas e por recursos

didáticos (livros, cartilhas etc.) desconexos em face da realidade sócio-lingüística e existencial dos(as) alunos(as), enfim, de sua cultura específica.

No que diz respeito ao processo de alfabetização nas aldeias se dá na língua dominante. Os livros didáticos são os mesmos adotados nas escolas urbanas. Conseqüentemente, essa prática apresenta como resultado, a constatação do grande índice de reprovação de alunos nas turmas de alfabetização. Os alunos índios são monolíngues e a língua materna está interligada às esferas sociais da tradição indígena da oralidade, ao passo que a língua portuguesa está relacionada às relações de contato e de ações internacionais da escola (MONTE, 1994). Monte, ainda revela que entre os(as) indígenas, o processo da escrita é visto como integrado ao mundo/linguagem do(a) estrangeiro(a), do(a) não índio(a), em contraste com a oralidade da língua indígena. Freire (2002) defende que a alfabetização fundada na prática social dos(as) educandos(as) associa a aprendizagem da leitura e da escrita como ato criador e, assim, pode contribuir para o processo de recuperação e resistência da cultura e da língua dos povos.

Neste contexto, a formação de uma proposta pedagógica junto às comunidades, que pudesse oferecer aos(às) índios(as) o atendimento de suas aspirações por uma educação diferenciada. Em tese, é de se esperar que tal proposta possa servir (KAHN, FRANCHETTO, 1994) no contato interétnico, principalmente nas atividades econômicas, e com relação às situações de contato vividas diretamente com as forças políticas locais interessadas em suas terras, se voltam sobretudo para a formação de professores indígenas. Tal formação, além de politicamente desejável por oferecer os efeitos da melhoria do desempenho escolar, pelo bilinguismo e o respeito à cultura, revela uma proposta bastante positiva. Portanto, na busca de sentido, pode-se pensar na possibilidade da definição de uma proposta curricular diferenciada e assegurar o assessoramento pedagógico periódico, para que os professores possam trabalhar os conteúdos específicos.

Um passo coerente, no sentido de atender às reivindicações dos povos indígenas por educação, foi a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Entretanto, ainda o que se observa nas escolas indígenas é a adoção do mesmo currículo das escolas urbanas. De fato, os currículos são elaborados pelas secretarias estaduais de educação e repassados aos municípios, e este material é adotado nas aldeias.

Como se pode constatar, a educação, na maioria dos municípios do estado do Pará, descentralizou no ensino fundamental. Paralelamente, os municípios em sua quase totalidade, não têm um projeto político pedagógico, e não possuem em seus quadros funcionais, profissionais qualificados para o trabalho com as escolas indígenas. Com relação à questão curricular, há de se ressaltar a contribuição de Cavalcante e Maher (1993, p. 219), quando dizem “[...] de que adianta a inclusão de alguns aspectos da cultura material indígena nos livros didáticos, se todo o resto, os modos de transmissão de conhecimento, os estilos cognitivos interativos, os papéis sociais, são da cultura dominante”.

No Brasil, para superar suas contradições promotoras da exclusão e do fracasso, a escola indígena há de, urgentemente, repensar a sua função, principalmente a partir do entendimento da identidade cultural dos povos, uma vez que todos os debates em torno do “aproveitamento escolar” remetem à questão do insucesso escolar e, por conseguinte, para o problema da escola (TAMBORIL, 2002). De modo geral, as discussões quanto ao aproveitamento escolar não podem ignorar as relações construídas num país como o Brasil, de formação histórico-cultural diversa, logo esta educação tem que considerar o caráter pluriétnico, plurilingüístico e pluricultural. Nessa direção, para Silva e Melo (1996), a etnoeducação pode e deve ser vista de maneira ampliada, uma vez que os problemas educacionais são resultantes da dinâmica histórico-social, portanto são essenciais os processos educativos diferenciados, especialmente elaborados para cada situação social.

É ainda de se ressaltar, que é primordial a existência de uma sincronia entre as necessidades da escola, a vivência do(a) aluno(a) e as experiências do(a) professor(a), pois essa problemática envolve o docente como um agente extremamente relevante no processo educativo. Portanto, é a partir dessa articulação que será possível a implementação de práticas pedagógicas eficazes para o atendimento das necessidades e dos objetivos sociais da escola. Contudo, esta tarefa não é fácil, e terá de envolver uma série de questões, a começar pelo comprometimento dos(as) professores(as) que estão trabalhando nas escolas indígenas, tanto índios(as) como não índios(as), bem como o comprometimento de estados e municípios e da própria FUNAI,³ quanto à elaboração de políticas públicas que resultem no cumprimento da legislação brasileira. Por certo, tal desdobramento implicará respeito ao direito dos povos indígenas à educação pública e de qualidade voltada para a formação da cidadania indígena.

³ Mesmo não sendo responsável diretamente pela educação escolar indígena, esta instituição ainda é responsável pela tutoria dos(as) índios(as).

Particularmente, a inclusão de docentes indígenas nesse processo pode favorecer a relação professor-aluno pela questão da identidade, em princípio na perspectiva de vê-los(as) como realmente são e não como deveriam ser. Do ponto de vista sociológico, ao citar Charlot, Pacífico (1996) fez alusão aos termos significado e competência, pois as crianças, em especial os(as) alunos(as) índios(as), somente estudarão se a escola e mesmo o ato de aprender lhes fizerem sentido. Não obstante, são comuns as situações em que os(as) professores(as) índios(as) e não índios(as) apresentam uma carga enorme de responsabilidades, mas, o estado e as secretarias municipais não lhes oferecem os meios pedagógicos e materiais para que possam cumpri-las. Em sala de aula, o(a) professor(a) índio(a) reproduz o que aprendeu na escola tradicional, sendo necessário um redimensionamento de seu papel, principalmente no sentido da preparação acadêmica, do envolvimento na pesquisa do conhecimento e da remuneração.

Consequentemente, como avaliar o desempenho deste(a) professor(a)? É possível identificar-se alguns elementos que se destacam nesse conjunto e que estão diretamente ligados ao processo educativo. Primeiramente, tem-se a questão dos conteúdos curriculares, pois o material (livros e cartilhas) que o(a) professor(a) índio(a) recebe para o trabalho em sala de aula é desconhecido dele(a) próprio(a), principalmente quanto à essência de seu significado. Segundo Freire (2002), esse material constitui-se em instrumento domesticador, que limita o poder de expressão e de criatividade destes(as) professores(as). Na análise de Freire, que significação pode ter para os(as) índios(as) os textos em português, que além de colocar uma situação contemporaneamente inaceitável, apresenta uma resposta que não condiz com os princípios constitucionais. Freire (2002) transcreve uma dessas situações: pergunta – “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo à ave”!

A segunda possibilidade de avaliação dá-se a partir da indefinição quanto aos objetivos do processo educativo, pela falta de acompanhamento pedagógico e de um curso de formação de professores(as) adequado e de qualidade. Nesse aspecto, o problema não é estritamente linguístico, pedagógico e(ou) metodológico, mas trata-se de uma questão política. Portanto, caberá ao povo específico um esclarecimento maior e a conscientização de seus direitos, o que poderá fundamentar uma tomada de decisão frente à realidade social injusta que o cerca. Deste modo, este comprometimento pode ser “despertado” no/a professor(a) índio(a), a partir da instauração de um processo de busca (FREIRE, 2002), mais

do que escrever e ler que “a asa é da ave”, os(as) alunos(as) precisam “escrever” a sua vida e “ler” a sua realidade. Mas, isto só será possível quando ocorrer uma conscientização por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as) acerca da realidade social em que se encontram os povos indígenas deste país.

Em resumo, a partir desse contexto teórico, no Brasil, a educação escolar vivida pelos povos indígenas se faz com base em problemas múltiplos. As questões da identidade étnica e do preconceito etnocêntrico colocam os(as) índios(as) numa posição desfavorável no contexto multicultural injusto e excludente da sociedade mais ampla. Deste modo, o descumprimento da legislação brasileira quanto às reivindicações indígenas acerca da educação formal relega tais populações a uma educação destoante das aspirações dos(as) índios(as), principalmente no sentido de uma escola que respeite a cultura e o uso de suas línguas maternas.

Embora a possibilidade de uma educação que atenda às reivindicações dos(as) indígenas seja difícil, pois requer um comprometimento político maior das autoridades responsáveis, na medida em que se conscientizam de sua importância em contextos pluriétnicos, a tendência é que os(as) indígenas persistam com suas propostas. Conseqüentemente, a educação compromissada com os interesses políticos locais não indígenas tem sido imposta no cotidiano das escolas indígenas. O que se discute a seguir é o processo que envolve a educação escolar entre os Munduruku, bem como suas implicações na construção da cidadania indígena.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICO-SÓCIO-CULTURAIS

Quando os europeus chegaram à América, supondo ter encontrado as Índias e uma população relativamente homogênea em termos culturais e linguísticos, identificaram como índios os habitantes. Após a constatação de que este continente não estava ligado à Ásia, de acordo com Melatti (1993), mantiveram o nome que continuou a designar todos os habitantes da América que não eram europeus.

Esses grupos ficaram conhecidos como Tupi-Guarani, embora fossem distinguidos em dois subconjuntos: os tupis que dominavam o litoral sul, indo da região onde hoje está a cidade de São Paulo até o estado do Ceará, e os Guarani que viviam na bacia dos rios Paraná-Paraguai e na Costa, desde a lagoa dos Patos até Cananeia. Havia ainda no interior central do Brasil, a dominância de vários grupos de língua Jê, dos quais hoje descendem vários grupos contemporâneos (FAUSTO, 1999), como os Kaiapó e os Timbira (Apinajé, Gavião, Krakó e outros). Na Amazônia havia representantes de três outras famílias linguísticas principais: Arawák, Karib e Tupi-Guarani.

O período da colonização portuguesa do Brasil foi marcado pelo processo da inclusão da população indígena, através do uso da violência dos atravessadores de escravos (FAUSTO, 1999) e por meio da catequização missionária. A posição de Portugal no contexto socioeconômico da Europa no século XVIII, era de um país subdesenvolvido economicamente, enquanto toda a Europa era efervescida pelos reflexos de uma revolução industrial (CARVALHO, 1998). De todo modo, os efeitos do progresso europeu refletiam em Portugal, que necessitava urgentemente de mudanças em sua estrutura política e econômica para a retomada do crescimento.

A ascensão do príncipe José I ao trono, favoreceu as circunstâncias para a mudança. O Marquês de Pombal foi nomeado para ocupar a pasta de Negócios Estrangeiros, cargo este que o colocava também como responsável pelo destino econômico e político de sua pátria⁴. Com o objetivo de consolidar o domínio português no Brasil, era necessário integrar

⁴ Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, havia morado em Londres e o convívio com políticas e economistas ingleses possibilitou que pudesse estabelecer um paralelo entre a situação que se encontrava seu país, um estado retrógrado economicamente e dominado pelo catolicismo contrastando com as forças dinâmicas da sociedade e da economia europeia. Essa tal situação fez com que Pombal elaborasse um projeto político-econômico de caráter global, tomando medidas econômicas que alcançavam a área ultramarina, especialmente a Amazônia que foi pensada como empório fornecedor de especiarias e matéria-prima para a indústria europeia, tomando medidas para fomentar o povoamento, a lavoura e o comércio (CARVALHO, 1998, p. 108). Numa pesquisa bibliográfica sobre a política Pombalina, cita-se os seguintes autores: Mendes

os índios à sociedade colonial. Nesse sentido, Pombal tomou as seguintes medidas: proclamou a liberdade dos índios, instituiu o uso obrigatório da língua portuguesa, favoreceu os casamentos interétnicos (mestiçagem), bem como transformou as aldeias missionárias em vilas administradas por representantes do Estado. Por fim, uma das medidas mais impactantes foi a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. De acordo com Fausto os jesuítas possuíam outro projeto político, baseado no monopólio do controle dos índios, e não cumpriam as funções de transformar os índios em “súditos” do rei de Portugal.

De todo modo, nenhum dos problemas iria ser resolvido de modo simples, sendo necessária uma grande articulação política, disponibilidade de pessoas, que o processo de colonização exigia, e uma predisposição para o enfrentamento do ambiente natural de colônia, inóspita para o europeu colonizador. A expulsão dos jesuítas, em 1759, acabou estimulando as expedições de apresamento de índios, e as práticas de resgate para a exploração do trabalho indígena (FAUSTO, 1999). Assim, vilas e aldeias espalharam-se pelos rios da bacia amazônica, e os(as) índios(as) saídos(as) das aldeias missionárias se misturavam com a massa de brancos e mestiços pobres, que caracterizavam, nesse período, a população rural livre.

Após a independência do Brasil, a questão da integração dos índios à sociedade nacional ainda persistia. O tema tornou-se motivo de intensos debates, leis e ações governamentais, e durante o Império, fizeram com que o Estado brasileiro impulsionasse as políticas de integração dos índios à sociedade nacional.

Na segunda metade do século XIX, as capitais concentraram-se fortemente na comercialização ou na produção do principal produto extrativo, a borracha (*Hevea brasiliensis*) (SANTOS, 1980). Este produto nativo da floresta amazônica tem seu aparecimento no comércio interno na segunda ou terceira década do século XVIII (SANTOS, apud REIS, 1980), baseado no conhecimento tradicional, do uso da goma elástica praticado pelos Cambeba ou Omágua, índios Tupi-Guarani que habitavam a região do rio Solimões ou Marañon. Os comerciantes portugueses aprenderam com os indígenas o uso da borracha.

Neste período, as indústrias nascentes dos pneumáticos e automobilísticas necessitavam de uma demanda maior de mão-de-obra. Aubertin (2000) esclarece que os índios amplamente dizimados devido à violência de contato, não poderiam mais fornecer.

(1960) com a análise da obra administrativa do ministro português e seus reflexos na Amazônia, Carvalho (1998, p. 107-113) que traz a interpretação do projeto político-econômico global do Marquês de Pombal e seus reflexos no Brasil, Fausto (1999, p. 64-66) com uma abordagem das políticas pombalinas e o reflexo nas populações indígenas.

Muitos povos indígenas abandonaram suas terras na busca de refúgio em áreas mais distantes da floresta para fugir da dominação e da morte. Conseqüentemente, no início do século XX, o cenário indígena brasileiro já estava bastante diferenciado daquele de 1500.

No Brasil, o século XIX conheceu o apogeu e o declínio do modelo pré-capitalista de exploração da borracha⁵. O final do século marca o início da Primeira República do Brasil (1889-1930), quando aconteceu a expansão demográfica e econômica do país que se voltou para o Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso). De acordo com Fragoso (1996), iniciaria então, um período econômico estável com o comércio interno forte independente das flutuações externas, onde a economia agro-exportadora de *plantation* supre as demandas internas e externas. De todo modo, esta estrutura econômica mercantil e agro-exportadora, constitui-se ainda de bases não capitalistas, e terá a características de lavoura de alimentos.

O processo de formação econômica e social é o desafio maior dos cientistas em dar conta dos conceitos que implicam na transição de um modelo econômico-social para outro, pois estes conceitos darão as bases para o entendimento da dinâmica do processo histórico.

O modelo de produção capitalista, juntamente com a combinação de vários elementos é um modo de pensar o desenvolvimento de uma determinada sociedade. Assim, pode-se analisar a formação econômica e social do Brasil, como um processo que vem se constituindo a partir das diversas formas de transição, desde a produção escravista de economia de exportação para o modelo industrial. Também, há de se analisar o processo da colonização do novo mundo, e o que representou este desenvolvimento histórico tão diferente do que estava ocorrendo na Europa, apesar de manter algumas características do feudalismo em determinadas circunstâncias.

No século XIX, com o desenvolvimento do sistema capitalista, observa-se a emergência de países capitalistas que se desenvolvem na retaguarda de países como a Inglaterra. Nos países ditos de capitalismo tardio, incluindo o Brasil, a interpretação da gênese

⁵ Imensas somas de dinheiro foram ganhas pelos barões da borracha, e cidades como Manaus e Belém tiveram seu apogeu, década iniciada em 1870 até o ano de 1912 (HALL, 1991, p. 22), baseado no modelo de exploração da mão-de-obra de índios e seringueiros (caboclos e nordestinos) atraídos pelo surto do progresso na Amazônia. Entretanto, ao chegarem deparavam-se com um selvagem e implacável sistema de escravidão de trabalhadores, conhecido como aviamento. O colapso da produção da borracha brasileira deu-se em 1876, quando o botânico Henry Wickhem contrabandeou sementes de seringueira para fora do país, especificamente para Malásia e Ceilão, o destino da indústria amazônica fora selado pelo aumento da produção na Ásia, conseqüentemente a produção da borracha na Amazônia jamais recuperou sua antiga posição de destaque no cenário mundial. Numa pesquisa bibliográfica sobre este período ver a respeito Carvalho (1998), Hall (1991), Oliveira Filho (1979) Pinto (1984), e Santos (1980).

deste processo está nas imposições das leis de mercado, na articulação entre países industrializados e países produtores de matéria-prima. As condições mundiais impostas impediam que estes países alcançassem maiores patamares, ocasionando, desta forma relações econômicas internas complexas. De todo modo, caso o Brasil não rompesse com as relações coloniais, jamais poderia chegar às condições capitalistas.

Para Einsenberg (1983), na obra intitulada “Escravo e proletário na história do Brasil”, o centro dessa questão é a transição de como se produz nos séculos XVIII e XIX. Segundo análise do autor, nos primeiros anos da colonização as discussões giraram em torno das formas de trabalho. De um lado, a discussão na Europa a respeito da transição do trabalho livre para o assalariado, e nas outras sociedades o modo de produção escravo que na época era considerada uma mercadoria especial. Esse explica que na relação entre trabalho escravo e proletário ambos os casos produzem um excedente, sendo esta considerada uma semelhança importante, uma vez que estas relações só existem em função da realização do excedente.

O processo de transição do modelo de produção escravo para o capitalista baseado no pensamento de Williams (ALMADA, 1984) o escravismo constitui-se numa irracionalidade, um retrocesso com relação ao sistema capitalista, onde jamais o sistema escravista seria capaz de enfrentar a dinâmica das transformações e a implantação de tecnologias provenientes do sistema capitalista.

A forma de produção escrava no Brasil perdurou até a década de 1880, como mão-de-obra lucrativa na região cafeeira, entretanto devido às pressões abolicionistas, o fim do tráfico, ocasionou um desequilíbrio econômico regional. De todo modo, entre outros fatores, este modelo se mostrou incapaz de sobreviver frente ao capitalismo industrial em expansão (ALMADA, 1984). Assim, no processo de transição das formas de trabalho para a formação econômico-social do Brasil, sempre foi de exploração da mão-de-obra. Desde o período de colonização com a exploração de mão-de-obra indígena, e outras formas como as práticas de aviamento na Amazônia, o escravismo, o colonato, a parceria, dentre outros modos tecnicamente não capitalistas de produção, ocasionando o aumento da concentração de riquezas nas mãos de poucos privilegiados nas diferentes regiões do país.

Durante a Primeira República, após abolição da escravidão, grande contingente de imigrantes vieram da Europa para trabalhar nas lavouras de café, numa relação não capitalista conhecida como colonato ou parceria. Esta onda migratória transformou a composição da população brasileira nas regiões Sul-Sudeste. O trabalhador com sua família eram enviados

para região de lavouras ante a proposta de receber um lote de terra, onde lhe era permitido cultivar e partes do produto poderiam ser comercializadas. O trabalho do imigrante não poderia ser considerado como trabalho livre e assalariado, pois de acordo com Frago (1996), semelhante ao que acontecia no trabalho escravo, os fazendeiros faziam um investimento no custeio das despesas desses imigrantes e suas famílias para o Brasil num processo semelhante ao tráfico de escravos.

As transformações de base da economia do século XIX, com a abolição da escravidão, acontecem de modos diferentes nas regiões do país. O processo de reprodução dos capitais, e a exploração da força de trabalho fizeram com que a região Sudeste tornasse o café seu principal produto de exportação. Deste modo, o capital agrário foi transformado e organizando num processo de industrialização e urbanização, e posteriormente terá como consequência a transformação das relações de trabalho não capitalista para uma forma de trabalho livre e assalariado.

No período republicano, observa-se o Estado empenhado na tarefa de atrair os índios e integrá-los na sociedade nacional. Deste modo será criado um órgão especialmente voltado para este fim (FAUSTO, 1996). Em 1910 foi criado um Serviço de Proteção dos Índios (SPI), sob a direção de Cândido Mariano da Silva Rondon. Na análise de Oliveira (1995) desde a proclamação da República, o positivismo era a corrente filosófica-política, a qual estiveram filiados intelectuais e militares. Esta corrente influenciou e definiu as normas administrativas que deveriam ser tratados os índios. Para Oliveira (1995), esta doutrina é caracterizada como uma doutrina de proteção fraternal ao silvícola. Rondon criticou seriamente as práticas de extermínio de índios, bem como os processos de integração forçados, a exemplo, do que faziam algumas missões religiosas, defendendo a proposição de um tratamento humanitário aos índios.

Nas discussões acadêmicas sobre a expansão do capitalismo no campo, algumas pesquisas, com destaque para o trabalho de Oliveira (1995) e Velho (1975), tratam do desenvolvimento do sistema capitalista de forma articulada e compatibilizada com os interesses locais. Para Ribeiro (1970), tais interesses são vestígios de um modelo superado de produção. Nessa perspectiva, Oliveira ressalta o avanço dos setores econômicos sobre as populações indígenas, e chama atenção para os dados estatísticos à época que mostram o prejuízo trazido aos povos indígenas desde o período da colonização com a chegada dos europeus ao Brasil. De fato, estimava-se que existiam aqui cerca de 1.100.000 índios,

entretanto na década de 1940, esta população estava em torno de 500.000. Ribeiro (1970) esclarece que desapareceram 87 etnias, somente no período de 1900 a 1957, apesar da existência do órgão indigenista oficial. Esses dados corresponderiam a 0,2% da população brasileira na época, um número irrisório, que segundo Monteiro (1995) significa um eloqüente testemunho do despovoamento lastimável no campo da demografia histórica indígena, sendo este processo no Brasil mais avançado que nos demais países do continente americano.

Com base nas análises, fica evidente a ausência do Estado dos processos de expansão capitalista no interior do país (OLIVEIRA, 1995). Em 1967, em meio às denúncias graves de corrupção e de destruição do patrimônio indígena, o SPI foi extinto. Em substituição, foi criada a FUNAI.

Desde o período colonial, o quadro da educação escolar indígena não mudou significativamente. No período republicano, por exemplo, observou-se a inércia do Estado (SILVA, 1994) e a educação escolar indígena sobre o encargo das missões religiosas, cuja tarefa educacional consistia, desde a chegada dos europeus, nos seguintes princípios: catequizar e civilizar os índios.

De todo modo, na década de 1970 no regime militar (o golpe de Estado se deu em 31 de março de 1964), os militares tomam o poder, pondo em prática o Plano de Integração Nacional e de Desenvolvimento da Amazônia (VIEIRA, 1985). De acordo com Fausto (1999), um dos principais projetos do governo militar foi a abertura da Transamazônica, que atravessou inúmeros territórios indígenas. Dessa maneira, o papel da recém criada FUNAI foi o de “pacificação” (FAUSTO, 1999) e integração dos índios, principalmente através da educação, para prepará-los para as mudanças geopolíticas voltadas para o desenvolvimento regional. O desenvolvimento econômico imposto na Amazônia pôs em perigo a sobrevivência de muitos povos indígenas, que tiveram seus territórios cortados pela rodovia. No estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980, a FUNAI contatou e aldeou grupos indígenas como os Parakaná, Arara, Panará, Assurini do Koatinemo, Araweté entre outros, em postos de atendimento desse órgão.

Na época deste “contato”, muito índios morreram de doenças, uma vez que não houve a prudência e a preocupação da elaboração de um planejamento adequado para a “pacificação”. Não se pensou, à época, na possibilidade da realização de estudos etnográficos, acompanhamento médico e prevenção. Desta forma, repetiu-se mais uma vez a experiência

histórica e cruel do contato interativo desde a conquista. Somente nestas três décadas, assistiu-se a uma profunda transformação, nas relações de contato interativo e algumas vezes no atendimento aos índios, simplesmente no que se refere à educação escolar indígena, pois durante o esgotamento do regime militar, é que a sociedade civil passa a se organizar e a reivindicar seus direitos.

3.1 LEGISLAÇÃO

De modo geral a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada. Passados quinze anos de sua promulgação, é correto afirmar que foram assegurados aos índios brasileiros o direito a uma educação específica e de qualidade respaldada com amplo detalhamento na legislação subsequente (BRASIL, 2000)

Desde então, após a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação vêm enfatizando o direito dos povos indígenas a uma educação específica voltada para cidadania diferenciada. A Lei 9.394/1996, estabelece a educação escolar indígena em dois momentos: no artigo 32 relaciona tal modalidade de ensino ao ensino fundamental, semelhante ao Artigo 210 da Constituição, e reafirma que serão assegurados às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. Nos Artigos 78 e 79 das “Disposições Gerais”(BRASIL, 2002), conforme reforça-se o papel do Estado como responsável pela oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas sócio-culturais e o uso da língua materna de cada etnia, a oportunidade do resgate cultural e a reafirmação da identidade indígena, assim como proporcionando o acesso aos conhecimentos técnicos científicos da sociedade nacional.

No Artigo 87 da LDB foi instituída a “Década da Educação” que teve início após a publicação da LDB, onde ficou estabelecido que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), contendo os objetivos e metas para os dez anos seguintes. Dentre os objetivos e metas propostos no Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, pode ser destacada a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental. Dessa maneira, asseguraria a autonomia para as escolas indígenas, tanto do ponto de vista financeiro, quanto na elaboração

do projeto pedagógico específico, garantindo a participação da comunidade nas decisões quanto ao funcionamento da escola.

O Plano Nacional de Educação atribui aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena, assumindo como uma das metas a serem atingidas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. Desse modo, criando a categoria de professor(a) índio(a) com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do(a) professor(a) indígena.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), instalado em 26.02.1996, é composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. Após a promulgação da LDB foram preparadas as normas necessárias para a implantação da nova estrutura educacional exigida pela nova legislação. A Câmara de Educação Básica (CEB) foi responsável pela preparação das diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, dentre eles a educação escolar indígena. As diretrizes curriculares para as escolas indígenas estão baseadas em dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação, na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI). O Comitê de Educação Escolar Indígena preparou ainda um documento ressaltando a necessidade da regulamentação da educação indígena. Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do parecer 14/99-CEB.

O Parecer 14/99-CEB merece destaque, principalmente com relação às diretrizes para a proposição da categoria escola indígena, a definição das competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo escolar e sua flexibilização. A normatização dessas questões encontram-se na resolução n.º3/99 do Conselho Nacional de Educação, gerada no âmbito das discussões deste parecer.

A Resolução n.º. 3/99-CNE fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-as como condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, garantindo a autonomia pedagógica e curricular para o funcionamento. A regulamentação das escolas indígenas dar-se-á junto aos Conselhos Estaduais de Educação, que serão responsáveis por instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena nas discussões sobre a escola.

Em conformidade com a LDB, o Conselho Nacional de Educação definiu as esferas de competências e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos

indígenas, estabelecendo o regime de colaboração entre a União, estados e municípios. Assim, caberá à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas interculturais e de formação de professores índios.

Aos estados caberá a oferta e execução da educação escolar indígena diretamente, ou, por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas como unidades próprias, autônomas e específicas no regime estadual. Cabendo aos estados ainda, a contratação de recursos humanos, aquisição de materiais didáticos e equipamentos, bem como o apoio financeiro as escolas. De todo modo é de responsabilidade dos estados instituir a regulamentação do curso de magistério indígena (BRASIL, 2002). Nesse contexto, faz-se necessário que cada estado crie sua legislação específica para o atendimento de suas demandas.

3.2 LEGISLAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ

De acordo com a Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes para a educação desenvolvida nas instituições pressupõem a existência do órgão normatizador que é o Conselho Estadual de Educação. Como afirma Menezes (2002), o Conselho Estadual de Educação, que juntamente com as instituições de educação básica e superior, mantidas pelos poderes público estadual e municipal constituem o Sistema Estadual de Educação.

Deste modo, em consonância com a atual LDB, o Conselho Estadual de Educação do Pará expediu as resoluções normativas baseada nas diretrizes da LDB para a adequação à nova legislação educacional do Pará.

A Resolução nº 231, de 05 de maio de 1998, estabelece as normas que disciplinam a parte diversificada do currículo para o ensino fundamental. O Capítulo I, Artigo 2º, trata da garantia da igualdade de acesso para todos os alunos pela base nacional comum de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional e a base nacional comum que deverão integra-se em torno do paradigma comum curricular que vise o estabelecimento da educação fundamental e a parte diversificada. Este artigo assegura às populações indígenas o uso da língua materna nas escolas, bem como o respeito à cultura indígena no atendimento ao que diz a Constituição Federal e a LDB.

A Resolução nº 880, de 16 de dezembro de 1999, fixa as normas para a estrutura de funcionamento das escolas de educação indígena junto ao sistema de ensino do estado do Pará. No Capítulo I, Art. 1º, estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com ordenamento jurídico próprio fixando como diretrizes curriculares o ensino intercultural e bilíngue objetivando a valorização da cultura e a afirmação e manutenção da diversidade étnica.

A normatização caberá ao Sistema Estadual de Ensino, sendo que o Conselho Estadual de Educação terá como principal atribuição: construir critérios próprios para a regularização da escola indígena e dos cursos de formação de professores indígenas. Nesse sentido, cabe a esse mesmo conselho autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino nas terras indígenas, credenciá-los e reconhecê-los para sua plena validade. As atividades exercidas pelos sistemas estadual e municipal de ensino terão como base as orientações do Conselho Estadual de Educação.

Com relação à questão curricular, o Capítulo II, Art. 4º, estabelece que os currículos deverão ser elaborados de acordo com as peculiaridades de cada povo indígena. Terão como base os seguintes pressupostos:

- a) As diretrizes curriculares nacionais referentes à educação básica;
- b) As especificidades das escolas indígenas com relação aos aspectos étnico culturais de cada povo;
- c) O respeito ao uso da língua materna;
- d) A utilização da pedagogia e dos saberes indígenas nos conteúdos curriculares.

Já o Capítulo III, Art. 5º, trata da formação de professores para trabalhar nas escolas indígenas. Os cursos de formação serão desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras de professores, conforme a regularização própria contemplando a construção do conhecimento, valores, habilidades e competências para elaborar, desenvolver e avaliar currículo e programas de ensino. Esse artigo enfatiza a produção de material didático científico e a realização de pesquisa de cunho lingüístico e antropológico.

As escolas indígenas desenvolverão suas atividades no decorrer de todo o ano letivo, e seus períodos escolares poderão ser desenvolvidos de maneira assistemática com duração diversificada, em consonância com o calendário peculiar de cada povo. Nesse sentido, o Capítulo IV, Art. 6º., refere-se ao calendário escolar indígena esclarecendo que poderá estender o ano letivo subsequente para atender as especificidades de seu calendário.

De todo modo, caberá aos sistemas de ensino e educação instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. No Capítulo VII, o parágrafo único esclarece que a implantação das atividades é de competência do sistema de ensino. Mas, deverá contar com a participação de representantes dos professores indígenas, das organizações indígenas e de apoio aos índios como universidades e órgãos governamentais.

A Resolução N°. 813, de 11 de dezembro de 2000, regulamenta o funcionamento do Sistema de Nucleação ou Escolas Anexo no Estado do Pará. No caso das escolas indígenas, o Art. 7°. estabelece que estas têm características definidas face a suas peculiaridades, e estarão sujeitas à ordenação e agrupamento de acordo com a análise de especialistas de área, sob coordenação da Secretaria Estadual de Educação.

A Resolução N°. 361, de 18 de setembro de 2001, autoriza a realização de exames supletivos especiais em nível de conclusão do ensino fundamental para as comunidades indígenas. O art. 1°. autoriza a SEDUC a promover os exames supletivos especiais em nível de conclusão do ensino fundamental para os estudantes indígenas e as provas deverão ser realizadas através de pólos. No caso do povo Munduruku será o polo Jacareacanga.

3.3 CIDADANIA ENTRE OS(AS) INDÍGENAS

Em meio a conflitos, terrorismo, violência e exclusão social, a noção de direitos civis alcança cada vez mais pessoas, nos diversos locais do mundo. Atualmente um dos maiores questionamentos da humanidade é com relação ao direito à vida, à liberdade, à prosperidade, à democracia, à saúde, à educação, a um salário mais justo, a uma velhice tranquila, ou seja, seus direitos de cidadania.

De modo geral, mais antiga ainda é a ideia de cidadania que permeia a humanidade há quase 30 séculos. Segundo Pinsky (2003) os profetas sociais já falavam em proteção aos despossuídos e exclusão social.

De acordo com este autor, o grande legado dos antecessores dos judeus modernos foi a concepção de um Deus

[...] que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Um Deus pouco preocupado em ser objeto de idolatria, mas muito comprometido com

problemas vinculados à exclusão social, à fome, à solidariedade (PINSKY, 2003, p.16).

Para esse, tal conceito de cidadania está muito presente, não só nas bases do Judaísmo, mas ainda no Cristianismo e no Islamismo.

No mundo clássico pensava-se que a natureza humana era integrada ao sistema do mundo físico, como resultado da transposição do humano para o cósmico. Numa ideia primeira, de que o todo está presente, daí o pensamento antigo da preocupação com o todo social, que Platão, a partir das ideias de Sócrates, elegerá a *polis* como organismo completo, a unidade perfeita onde os indivíduos encontraram a felicidade.

Notadamente, Guarinello (2003) faz uma reflexão com relação ao legado do mundo clássico para o conceito e a prática de cidadania hoje. De acordo com Guarinello, a imagem que faziam os primeiros pensadores da cidadania antiga, no entanto, era idealizada e falsa. A cidadania nos Estados nacionais contemporâneos, no entanto é um fenômeno único na história. Não é possível falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada, nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, são sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos.

O desenvolvimento econômico e social na contemporaneidade, ao contrário do que prega a ideologia liberal é marcado por profundas desigualdades, cujo resultado segundo Altvater (1995, p.47) leva à seguinte afirmação “A industrialização é um luxo exclusivo de parcelas da população mundial, mas não para a ampla maioria de seus 6,25 bilhões de habitantes na virada do milênio”. Nessa perspectiva, Frigotto (1997) esclarece que os marcantes fatos históricos do final da década de 1980, em especial a queda do muro de Berlim em 1989, e o colapso do socialismo real, ressuscitaram as teorias conservadoras ou neoliberais, mascarando a profunda crise por que passa o sistema capitalista nesse final e início de milênio.

As desigualdades entre os hemisférios Norte e Sul, o aumento do desemprego em escala global, explicitam as diferenças do desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e as desigualdades entre os grupos sociais e inclusive entre indivíduos. De acordo com Altvater (1995, p.67), “[...] o modelo de industrialização capitalista visivelmente não é generalizável; as exceções bem sucedidas desta regra não chegam a invalidá-la. A sociedade capitalista afluenta possui um lado ordeiro no Norte, e um lado desordeiro e caótico

ao sul”. Frigotto (1997) respalda tal assertiva tomando como exemplo nesse sentido, o Produto Interno Bruto (PIB) Brasil no ano de 1988, segundo o Banco Mundial, estava entre os 12 maiores PIB mundiais, tinha um PIB per capita de 2.130, enquanto que em países como a Alemanha, Estados Unidos da América (EUA) e Japão no mesmo período tinham respectivamente, 18.480, 19.840 e 21.020.

De todo modo, a crise iniciada nos anos de 1990 evidencia tais diferenças, nas palavras de Frigotto (1997) põem o “rei nu”, e mostram que os críticos ao capitalismo tinham razão, pois no mundo contemporâneo apenas uns 20 países tiveram um amplo desenvolvimento, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Dentre estes, apenas oito (Grupo dos oito países mais desenvolvidos - G8) têm se destacado, dentre eles EUA, Alemanha e Japão. Segundo Noam Chomski (1993), constituem aqueles que têm o poder e o governo do mundo de fato hoje.

Os estudos mostram que o conceito moderno de cidadania foi um lento processo de construção, que surgiu com o sistema capitalista, e foi se aperfeiçoando ao longo dos séculos em meio às revoluções que marcaram a civilização humana, como no caso das Revoluções - Inglesa, Americana, Francesa e Industrial. Desde os primórdios, até a concepção moderna, discute-se a luta das minorias pela ampliação de sua participação na sociedade e das práticas de cidadania. O Estado liberal julgava inconcebível que um não proprietário pudesse ocupar um cargo de representação em um dos poderes estabelecidos (Executivo, Legislativo e Judiciário). Chauí (1997, p. 403) esclarece “[...] ao afirmar que os cidadãos eram homens livres e independentes, queriam dizer com isso que eram dependentes e não livres os quais não possuíssem propriedade privada”. Entretanto, do ponto de vista funcional estavam excluídos do poder político, portanto os trabalhadores e as mulheres, representantes da maior parte da sociedade.

Neste sentido, as lutas populares foram intensas desde o século XVIII até nossos dias (CHAUÍ, 1997), com o intuito de forçarem o Estado liberal a tornar-se uma democracia representativa, que ampliasse o direito à cidadania política. O panorama do século XVIII demonstra, que com exceção dos EUA, onde trabalhadores brancos foram considerados cidadãos desde o século XVIII com direito a cidadania plena e ao voto, nos demais países do mundo tais direitos somente passaram a existir no século XX. Ainda nos EUA, os afro-descendentes do sul, somente conquistaram a cidadania nos anos 60 do século XX. Também é importante lembrar que ficaram excluídos de cidadania os afro-descendentes da África do Sul

que votaram pela primeira vez apenas em 1994, com a vitória do movimento liderado por Nelson Mandela. Chauí (1997) esclarece que essa foi uma luta longa e sangrenta contra o *apartheid*, a segregação racial imposta pelos colonizadores brancos a tais cidadãos.

Em duas das maiores potências mundiais, Inglaterra e França, as mulheres só alcançaram plena cidadania em 1946, após a Segunda Guerra Mundial (CHAUÍ, 1997). Na própria França, o país da revolução francesa e da inauguração de valores como a “liberdade, igualdade, fraternidade” e do sufrágio universal, somente em 1944 ocorre a inclusão das mulheres no direito ao voto, isto a partir de uma revisão de sua carta constitucional.

No Brasil, as mulheres por muito tempo estiveram ausentes ou desfiguradas da história brasileira, e como em diversas partes do mundo, não se fez justiça ao papel que as mulheres desempenharam no desenvolvimento do país e do mundo. Na primeira metade do século XIX, surgem as primeiras atividades do movimento feminista no Brasil, o que coincide com o movimento sufragista. O movimento feminista estava, à época, vinculado à classe de mulheres cultas que tinham escolaridade, e que, participavam de certa forma dos círculos políticos. No final da década de 1880, o movimento republicano impulsionou o desejo feminino por direitos a participação política, pois se vislumbrava a possibilidade de uma estrutura política mais aberta.

De modo geral, entretanto somente no final de agosto de 1931, com o final da República Velha, o governo de Getúlio Vargas liberou um código provisório que concedia às mulheres o voto limitado. Esse foi apenas destinado às mulheres solteiras, viúvas com renda própria, ou casadas com a permissão dos maridos. Por certo, isso gerou uma enorme insatisfação, porém, em 24 de janeiro 1932 a partir do código novo concedia o direito às mulheres do voto sob as mesmas condições que os homens.

O principal fator para análise da questão de direitos, principalmente no Brasil, reside no enfrentamento do problema das desigualdades, simultaneamente no plano das mentalidades e no plano da ação correta para a mesma situação. Deste modo o enfrentamento é duplo, porque embora extremamente importantes, as ações concretas no plano das autoridades públicas e da sociedade a partir das lutas populares nos permitiram avançar pouco, senão enfrentássemos também o plano das mentalidades.

Após a Segunda Guerra Mundial, o conjunto das Nações Unidas elaborou e promulgou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento é um código de leis, destinado a proteger os direitos de todas as pessoas em todo o

mundo: homens, mulheres, crianças, jovens e velhos, de qualquer raça, idioma, crença religiosa ou convicção política. O mesmo traduz o que é cidadania universal nos seus 30 artigos, relacionados a direitos econômicos, sociais e culturais, bem como aos direitos que todos têm à alimentação, ao trabalho, à saúde e a educação. Menciona-se os direitos políticos, o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, o direito de ir e vir, o direito à liberdade de expressão e pensamento, o direito ao acesso à justiça, à defesa jurídica e por fim o direito a julgamentos justos e tratamento adequado às pessoas que estão presas.

Nos países da América Latina, sob a democracia liberal, as populações indígenas ficaram excluídas do direito à cidadania. Assim, depois de mais de 150 anos da primeira declaração dos direitos humanos que veio com a Revolução Francesa, o Estado Liberal não tinha logrado a universalidade desejada com relação aos direitos à cidadania. Analisando posteriormente a declaração de 1948, observa-se nitidamente a referência aos direitos exclusivos dos povos. Neste sentido, existe o reconhecimento da existência de povos, ainda citando que Bartolomé de Las Casas, já no século XVI defendia o direito dos povos da América e pregava que Espanha e Portugal deveriam respeitar suas organizações sociais sem impor-lhes o seu direito.

Desta maneira, o conceito de cidadania, de universalidade de direitos consiste na possibilidade de que cada povo construa seus próprios direitos humanos. Conforme posto por Souza Filho (2004, p. 2) “[...] não existem direitos humanos universais, mas existe um direito universal de cada povo de elaborar seus direitos humanos com única limitação de não violar os direitos humanos de outros povos”. Nessa perspectiva, o princípio considerado universal será a liberdade, ou seja, a liberdade que cada povo possui de viver de acordo com sua própria cultura e crenças e modificá-los, a partir do momento se desejável e quando necessário.

No Estado contemporâneo, as constituições pressupõem a existência de um Estado único, tendo como lei máxima uma Constituição inflexível, ali contendo todo o sistema das organizações sociais que regem a vida das pessoas. Para Souza Filho (2004), a partir desta visão, as relações coletivas, independentes da origem étnica comporiam um mesmo único povo sobre os auspícios do Estado. A partir-se desse pressuposto, os povos indígenas são entendidos como povos em condição de transição, que, a partir do contato com a civilização não índia deixariam, segundo Souza Filho (2004, p. 1), “[...] felizes imediatamente, de ser índio para ser um cidadão integrado na cultura constitucional”.

Observa-se que nas décadas recentes, houve mudanças significativas nas cartas constitucionais dos países da América Latina, o reconhecimento da existência da diversidade social e cultural que tem se tornado um fenômeno mundial. Alguns Estados latino-americanos adicionaram aos seus textos constitucionais referências ao reconhecimento da sociodiversidade, como é o caso de países como o Paraguai, a Colômbia e o Brasil. Entretanto, estas medidas não são suficientes, pois o correto, deveria ser o reconhecimento integral dos valores de cada povo, o reconhecimento de seus direitos e de sua jurisdição, o que Souza Filho (2004) denomina de jusdiversidade.

Neste sentido, cita-se a tese da “*sociedade contra o Estado*, de Pierre de Clastres (1974), que ao analisar as sociedades indígenas, e a complexidade de suas organizações políticas, esclarece que os povos indígenas estão organizados de modo a evitar o surgimento do poder político separado do conjunto da sociedade. A representação política do cacique ou tuxaua é a representação de um poder político que não se desloca do conjunto do grupo para as mãos de um indivíduo.

De modo geral, não são apenas os povos indígenas que estão à margem do reconhecimento de seus direitos na América Latina, não é difícil reconhecer os excluídos da sociedade, especialmente no Brasil que compõem uma sociedade plural, desigual, injusta e preconceituosa em relação aos pobres de um modo geral. De fato, existe uma mentalidade de discriminação às pessoas que pertencem às classes sociais mais desfavorecidas. Nessa categoria, estão incluídos afro-descendentes, desempregados, aqueles que têm uma opção sexual considerada minoritária, velhos, índios, mulheres. Na verdade, são as pessoas carentes dos direitos mais elementares, mas que se encontram sobre a égide de uma constituição organizada por um Estado, que reprime a diversidade existente nesse país.

O conceito de democracia está relacionado às práticas e aos ideais de liberdade e igualdade (BENEVIDES, 2004) em relação às pessoas. Considera-se que são as detentoras dos direitos humanos, onde o regime democrático tem por obrigação a garantia dos direitos civis, políticos e sociais pelo Estado de direito.

Os regimes democráticos contemporâneos são estruturas dinâmicas, e em constante processo de mudanças. Do ponto de vista das mudanças, as lutas populares e os movimentos sociais vinculadas aos direitos humanos representam as mudanças através de suas reivindicações para a criação de novos direitos para os novos sujeitos políticos portadores destes direitos.

Segundo Benevides (2004, p. 1), “[...] foi através de uma luta popular que foram criados novos sujeitos políticos, novos direitos humanos e novos espaços de reivindicação, para a fruição e o reconhecimento legal pela sociedade desses novos direitos”. Nesse sentido, a influência do movimento indígena é indiscutível, com relação à aceitação maior da diversidade por parte dos Estados e da sociedade na América Latina, desde o início nos anos 1970.

Ao ganhar força para sua expansão a partir dos anos 1980, marcado por crises econômicas e da recuperação da democracia em vários países latino americanos, tal região transformou-se. As reivindicações indígenas se dirigiam ao reconhecimento de seus direitos nos diversos setores, e não somente em nível nacional, mas também internacional. Desta forma como saldo positivo do movimento reivindicatório é apresentado um convênio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, sobre a proteção aos povos indígenas e tribais com a criação do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe.

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Indígenas acentuaria a ênfase aos direitos coletivos, que deve ser, a condição necessária para que desfrute o que convém chamar de direitos individuais. As reivindicações do movimento indígena contêm uma demanda implícita a respeito da pluralidade social e cultural, e propõem a superação definitiva do indigenismo tradicional. Em 1980 foi realizado o VIII Congresso Indigenista Interamericano, onde as principais demandas eram:

- a) A criação de um estatuto político que reconhecesse à autonomia dos autogovernos que se refletem na maneira como os povos indígenas se denominam, ou seja, como povos, nações;
- b) Uma participação maior das organizações indígenas nos assuntos públicos e o reconhecimento de suas leis, costumes e instituições sociais indígenas;
- c) A questão da autossustentação na questão do desenvolvimento econômico e social baseado no uso tradicional da terra e do direito de propriedade, e finalmente com relação ao direito linguístico-cultural que destaca o direito educativo e linguístico dos povos indígenas.

O direito dos povos indígenas a uma educação bilíngue representa um passo significativo no reconhecimento da pluralidade linguístico-cultural dos países, principalmente

da América Latina, sua consolidação e generalização. Por sua vez, Calbo (2004), e outros especialistas esclarecem que se dará de fato e de direito o reconhecimento e a autenticidade as sociedades multiculturais e interculturais.

De maneira geral, vive-se num mundo plurilíngue, onde o plurilinguismo é a norma e o monolinguismo é a exceção. Segundo esta mesma abordagem, produziram-se discussões para tratar a respeito do direito dos povos indígenas a serem alfabetizados em suas línguas maternas. Do ponto de vista teórico, seria a forma mais correta de alfabetizar, principalmente as crianças e os demais falantes das línguas minoritárias que desconhecem a língua oficial. Em geral, nas Américas foi percorrido um longo caminho de críticas e não aceitação ao bilinguismo. Análises foram feitas, e cada vez mais foram colocadas as evidências de que os resultados de alfabetização mais favoráveis se davam nos projetos bilíngue. Como exemplo, os Estados Unidos da América (EUA), que em 1968 iniciaram um programa federal dirigido às crianças de origem hispânica. Na Europa, em Luxemburgo toda a educação é bilíngue, inclusive a universitária, na Noruega o ensino primário e secundário é bilíngue inclusive a universidade a critério do professor.

Com relação à América Latina é acentuado o caráter plurilíngue e multiétnico na maioria dos países, com um grande número de línguas faladas desde a época pré-colombiana. O processo de desestruturação étnica deu-se pelo desmembramento territorial, a partir do processo de conquista - colonização –independência.

Neste sentido, Calbo (2004, p. 6) esclarece:

La desestructuración étnica, el desmembramiento territorial, la inmensidad y dificultades del espacio físico y, por consiguiente, la dispersión y aislamiento de la población, contribuyen a explicar el gran número y variedad de lenguas y dialectos indígenas que aún hoy subsisten, aunque muchos hayan muerto en el camino.

Um dos graves problemas nos países latino americano é o descaso com os povos indígenas, mas estas populações constituem-se de grupos de pessoas que possuem uma identidade cultural diferenciada. Somente a partir dos anos 1970, estes países passam a ser vistos como países plurilíngues e multiculturais, devido às manifestações dos movimentos indígenas.

De acordo com os dados do Diretório das Organizações Indígenas da América, de 1989, a América Latina possui mais de 400 grupos etnolinguísticos, dos quais 90%

encontram-se na Mesoamérica e na Região Andina (Peru, México, Guatemala, Bolívia e Equador). Na análise de Rama (2003), representam em torno de 49 milhões de pessoas. Outro aspecto para ser destacado é as condições de vida em que se encontram tais populações. A maioria vive nas zonas rurais, distantes dos centros comerciais, e muitos vivem em áreas montanhosas, portanto dificultando o trabalho na agricultura. Um dos maiores problemas é a falta de demarcação dos territórios indígenas, o que dificulta bastante a possibilidade de obtenção de empréstimos e crédito pessoal, uma vez que não existe a garantia hipotecária necessária para obtenção de créditos para fomento.

Desta forma, não é difícil imaginar a situação de pobreza e de miséria que se encontram tais populações, marcadas por um elevado índice de mortalidade infantil, subnutrição e precárias condições de saúde e baixa expectativa de vida. Do ponto de vista da educação, a situação é desoladora, as taxas de analfabetismo entre os(as) indígenas são muito elevadas, a evasão escolar e a repetição chegam a índices espantosos. Com relação à evasão escolar, nas primeiras séries são registradas as maiores taxas de evasão, consideradas por especialistas as maiores de qualquer região mundo em torno de 40% a 50%, reflexos diretos do que Calbo (2004, p. 7) chama de “incomunicación lingüística”.

A busca de soluções a estes, e outros problemas, passa essencialmente pela busca da valorização e da conservação do uso das línguas maternas. Por sua importância no processo, merece destaque, a pressão dos movimentos indígenas quanto ao reconhecimento ao direito do uso da língua materna, assegurado nas Cartas Magnas de muitos países como vem ocorrendo a aproximadamente vinte e cinco anos na América latina. Em países de maior população indígena como o Equador, Guatemala, Peru, Colômbia e Argentina o sistema educacional bilíngue é reconhecido também em suas Constituições. A Colômbia (Ley de Educación Indígena, 1993) e o Chile (Ley Indígena, 1993) utilizam uma legislação específica.

Os casos do Equador e de Honduras mostram o grau de influência do movimento indígena com relação à proposta bilíngue, onde as conferências indígenas foram determinantes, devido ao grau de organização para que se firmasse um convênio de cooperação entre a Secretaria de Educação Pública e a Conferencia Nacional de Povos Autóctones (CONPAH), em 1999. Nesse sentido, na Argentina, país com tradição anti indígena, em 1994 foi obrigada a incluir um novo artigo (art. 75) em sua Constituição, com o objetivo de reconhecer a existência étnica e cultural dos povos indígenas argentinos, reservando a estes povos os direitos a uma educação intercultural e bilíngue. Por conseguinte,

o governo mexicano, em 2003 negociou junto ao Ejército Zapatista de Libertación Nacional (EZLN), um decreto cujo objetivo seria a revisão de vários artigos da Constituição Federal para a criação de regiões autóctones pluriétnicas mexicanas.

Na análise de Calbo (2004) significa um grande avanço no reconhecimento dos direitos indígenas nos vários setores destes países, onde as leis nessa direção passam a existir. Enfim, destaca-se que o país da América Latina com o melhor desempenho, devido ao poder de pressão indígena, é a Bolívia, que possui 50% de sua população constituída de índios. Em 1992, a Bolívia oficializa a educação bilíngue e intercultural que culmina posteriormente com a reforma educativa, à época defendida pelo vice-presidente Victor Hugo Cárdenas que aprovara este tipo de ensino em todo o sistema educativo boliviano. A nova legislação boliviana destaca que o currículo nacional será bilíngue para todo o sistema educativo iniciando pelo ensino da educação primária.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1992), a modalidade de ensino bilíngue e intercultural para as crianças indígenas é uma oportunidade de conhecimento sistemático de sua língua materna, bem como abre a possibilidade de aprender uma segunda língua, que normalmente é a oficial do país respectivo. Por outro lado, a educação intercultural parte da própria cultura dos alunos objetivando a sua promoção e valorização, assegurando a plena identificação dos alunos com sua própria cultura. Ao mesmo tempo, possibilita a apropriação de práticas e técnicas pertencentes a outros povos, recebendo informações do mundo global em suas próprias línguas e culturas.

Segundo Calbo (2004, p. 13):

Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión Del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.

No Brasil, somente nas três últimas décadas do século XX, pôde-se assistir uma profunda transformação nas relações de contato interétnico, e, algumas vezes no atendimento aos índios na questão da educação escolar indígena. Os movimentos sociais começam a surgir a partir da década de 1970, durante o esgotamento do regime militar. A sociedade civil passa a se organizar, e a se conscientizar para a importância do exercício da cidadania, através das políticas de resistência e de luta. Os movimentos sociais pressionam o Estado para que haja um melhor atendimento das necessidades e dos interesses coletivos. Para Souto (1983, p. 66),

o objetivo da ação dos movimentos sociais é sem dúvida o Estado, afirmando “Os movimentos sociais são dirigidos ao Estado, enquanto órgão responsável pela distribuição dos recursos públicos capazes de solucionar os problemas reivindicativos [...]”, e pressionam por mais incursões nos setores que lhes dizem diretamente respeito.

Historicamente, a teoria social europeia foi a que mais influenciou os movimentos sociais no Brasil. Um dos mais importantes representantes da teoria europeia social é Alain Tourane, cuja obra procura o entendimento da dimensão da transformação histórica ocasionada pelos movimentos sociais. Segundo Tourane (1999), os movimentos sociais são definidos como organizações de pessoas destinadas à mudança (ou resistência à mudança) de alguns aspectos da sociedade. Ao redor do mundo, a partir da década de 1960, começa a efervescer uma série de movimentos oriundos da sociedade civil (EDELMAN, 2001) quando se inicia uma discussão a respeito dos movimentos sociais baseados nas análises do panorama político econômico mundial.

De acordo com Edelman, inicia-se na sociedade a capacidade de defesa, e de resistência, considerada pelo autor como autonomia ambiental e referencial. Assim, surgem os diversos movimentos de luta e resistência contra as políticas imperialistas dominantes, que se espalham pelo mundo, dando a nítida impressão de resistência ao que chamamos de colonialismo. Esta mesma perspectiva tem sido ampliada, e o autor continua fazendo referência com relação aos reflexos da política imperialista no terceiro mundo.

As discussões têm sido produzidas em torno dos movimentos sociais, e outro autor importante na análise é o sociólogo espanhol Manuel Castell. Em um de seus trabalhos, intitulado “La ciudad y las masas”, o autor procura definir os movimentos sociais, propondo o estudo de quatro elementos básicos imprescindíveis para a análise destes movimentos. O que tem proposto é a análise das demandas coletivas, autoconsciência como movimento social, articulação com a sociedade organizada (imprensa, partidos, profissionais liberais), e por último, a autonomia organizacional e ideológica.

No Brasil e na América Latina, tem se observado um estudo crescente dos movimentos sociais por se tratar de um tema polêmico e estimulante ao debate. As discussões acadêmicas passam pela leitura da dinâmica destes movimentos, e no estudo de seus impactos nas mudanças da postura do Estado, bem como no estudo das bases a partir da dimensão da sua organização política (GOHN, 2001). Pelo que Viola e Mainwaring (1987) levantaram ao estudar a atuação dos movimentos sociais em países como o Brasil e a Argentina que têm uma

tradição política autoritária. Nessa perspectiva, os movimentos sociais assumiram papéis importantes, por adotarem uma força democratizante, trazendo à tona novos valores, abordagens, métodos e perspectivas que irão definir a democracia. No contexto, os movimentos irão questionar a cultura política semidemocrática destes países.

A questão da identidade das bases destes movimentos, a dinâmica interna e a heterogeneidade serão os pontos de partida para a construção da nova identidade sócio-cultural. Segundo Viola e Mainwaring (1987), essa nova identidade sócio-cultural, será considerada como a força democratizante, a qual irá definir os novos paradigmas políticos do país. A formação desta nova cultura política no Brasil na década de 1960, e a de conscientização das massas merece destaque para o trabalho da igreja Católica, especificamente com a formação das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB).

Por sua vez, Doimo (1995) cita o historiador Ralph Della Ceva que faz uma análise das gerações que conseguiram criar uma causa transnacional, que influenciou decisivamente os rumos da igreja Católica, imprimindo-lhe uma postura progressiva. Posteriormente, a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) tem um papel relevante na criação de entidades autônomas em defesa dos direitos humanos no Brasil. Em 1972 cria o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e, em 1975 cria a Comissão Pastoral da Terra (CPT), adaptando-se deste modo às necessidades emergentes da sociedade moderna.

O trabalho realizado por missionários, antropólogos e leigos engajados a estas instituições, trouxeram à tona discussões sobre os problemas enfrentados pelos povos indígenas, processo que por muito tempo esteve cerceado pelo militarismo no Brasil. Dentre as questões demandadas pelos povos indígenas estava a regulamentação dos direitos - demarcação das terras, homologação, educação e saúde, ao que se somou à reformulação dos códigos simbólicos - culturais como um direito (SIMONIAN, 1999). Ricardo (1996) esclarece nesse sentido, que foi necessário o estabelecimento de uma nova legislação específica, para o enfrentamento com as instituições tradicionais ligadas ao governo, o que veio a ocasionar o fortalecimento e o alargamento do espaço político, e a politização progressiva das comunidades indígenas.

Em 1988, nos debates das comissões constituintes, os movimentos sociais organizados impõem uma redefinição das relações entre o Estado e a sociedade. Nesse cenário os índios passam a ser os protagonistas de várias cenas marcantes na conjuntura nacional, que registrados por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam espaço na mídia, a exemplo

do cacique Xavante Mário Juruna que munido de um gravador registrava as promessas dos políticos em Brasília (RICARDO, 1995). O próprio líder do povo Krenak, Airton Krenak, em um gesto impressionante ao pintar o rosto de preto durante o discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte.

Em Altamira (PA), em um encontro promovido pela Eletronorte, na década de 1980, houve um momento de protesto dos índios Kaiapó contra a construção de uma hidrelétrica em suas terras. Então, Tuíra uma mulher Kaiapó, tocou a face de um diretor da Eletronorte com a lâmina de seu terçado (RICARDO, 1995). Dessa maneira, os povos indígenas passam a exigir nos tradicionais instrumentos jurídicos, a adoção de procedimentos diferenciados visando o atendimento destas novas dimensões sociais.

Ao considerar estas reivindicações, o legislador constituinte estabeleceu um novo perfil para o Ministério Público Federal (MPF), dando-lhe a função de guardião da cidadania, capaz de funcionar como elo entre os movimentos sociais e as demais esferas do poder público. Segundo Leite (1996), iniciou-se no Ministério Público Federal, a montagem da estrutura que permitisse ao órgão atuar na questão indígena. O Ministério Público, assim como historicamente diversas instituições, pouco conheciam(em) sobre os índios, seus interesses, costumes e tradições.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, acentua o crescimento em todo o Brasil da formalização das organizações indígenas. Tratava-se assim da incorporação de alguns povos ao mecanismo de representação política, cujos objetivos eram assegurar seus direitos contidos na Carta Magna. De todo modo, apesar do texto constitucional de 1988 ter rompido radicalmente com o paradigma integracionista (PAES, 2003), através de seus artigos 210, 215, 231 e 232, assegurando aos povos indígenas o direito a diferença e autonomia, resistindo às mudanças, principalmente quanto à questão da educação escolar indígena, algumas críticas se referem exclusivamente a esta modalidade de ensino que não conseguiu atender de forma satisfatória a maioria das populações indígenas deste país, onde ainda prevalece o sistema tradicional de ensino.

Observa-se nas aldeias o ensino formal, baseado numa forma de educação rural que não transcende para responder também as questões relacionadas à problemática local e para análise dos problemas de outros povos indígenas. Nessa direção, ressalta-se o posicionamento do UNICEF com relação a esta questão que o problema está relacionado às inconsistências teóricas e metodológicas ainda existentes na educação indígena de modo

geral. De todo modo, uma educação que atenda às necessidades das populações indígenas com qualidade deverá partir das considerações de uma educação bilíngue e intercultural como fenômeno estrutural e dimensional, que traz a prática permanente de experimentações e inovações para o desenvolvimento do currículo escolar e de uma metodologia adequada.

Esta mesma problemática está relacionada ao investimento na formação de professores indígenas, que devem ser preparados para a transmissão e a produção de conhecimentos próprios dentro de suas culturas. A formação de professores torna-se imprescindível não somente pela questão da educação, mas também nos meios de comunicação social e em funções jurídicas e administrativas.

O Decreto Presidencial de nº 26, de 1991, retirou a incumbência da FUNAI, em conduzir o processo de educação escolar junto às populações indígenas, e atribuiu à União, através do Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações, cabendo a execução a estados e municípios, apenas ouvida a FUNAI. Para Groupioni (1995), este fato, de certa forma acelerou o processo de estadualização e de municipalização, o que representou uma grande alteração em termos da execução das ações antes pretendidas.

De modo geral, estas novas perspectivas legais aliadas a tendências políticas contemporâneas, tem tentado mudar para melhor a vida das populações indígenas do país, a exemplo da organização dos índios para a demarcação de suas terras, movimento para o uso dos recursos naturais da floresta de forma sustentável (ARCHER, 1994), descentralização das áreas de saúde e educação. Em tal contexto, recentemente foi entregue ao Governo Federal a proposta de criação do Ministério Indígena, lançada no dia 30.04.2003 por ocasião do Encontro Nacional dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CIMI, 2003). De acordo com a proposta, o Ministério Indígena poderá ser uma autarquia ligada diretamente à Presidência da República (Encontro, 2003), com o objetivo de fortalecer as políticas públicas que assegurem aos índios a garantia de seus direitos históricos e constitucionais no atendimento de suas demandas concretas.

Um momento determinante na história recente com relação à luta dos indígenas em defesa de seus direitos, foi sem dúvida a Semana dos Povos Indígenas. Organizada pelo Conselho e diversos movimentos da sociedade civil em 2000, a mesma marcou as “comemorações” dos 500 anos de contato dos europeus com os índios do Brasil. A Conferência dos Povos e Organização Indígena do Brasil aconteceu na Coroa Vermelha, em Porto Seguro (BA), no período de 18 a 21 de abril de 2000, e contou com a participação e o

esforço de muitos povos indígenas e das entidades de apoio. O total de participantes foi 140 povos e mais de 3600 representantes indígenas. De acordo com o Conselho (2000, p. 4), “As caravanas indígenas saíram das fronteiras da Amazônia, dos sertões do Nordeste, do Pantanal do Centro-Oeste, dos territórios do Sul e Sudeste, cruzaram o país dialogando e debatendo com toda a sociedade brasileira durante o percurso”.

O momento da conferência foi uma oportunidade de mobilização conjunta, para esclarecer a sociedade que apesar dos 500 anos de luta, ao contrário das estatísticas relacionadas à política de integração e/ou extermínio, os povos indígenas continuam na luta por dignidade e na busca de seus direitos por cidadania diferenciada. Por outro lado, ficou explícito para o país que, após 500 anos de luta indígena, o Estado brasileiro e as forças do poder ainda vêm estas populações com descaso, e o uso da violência é a forma histórica de dispersar qualquer tentativa de luta e resistência. O encerramento da conferência estava marcado para o dia 22 de abril, onde haveria uma caminhada, e posteriormente o encontro do movimento indígena com o movimento afro-descendentes e demais movimentos populares, seriam feitos protestos contra a situação de exclusão social. A marcha pacífica foi reprimida violentamente pela polícia militar, que usou balas de borracha, e gás lacrimogêneo para impedir que os índios chegassem a Porto Seguro, onde o Presidente à época, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e sua esposa, a antropóloga Ruth Cardoso, recebiam convidados ilustres em solenidade oficial.

No documento final da conferência, constam 20 pontos, relacionados principalmente com o cumprimento dos direitos dos povos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988, entre outros aspectos, com relação à demarcação de terras, à devolução aos índios de territórios invadidos, à retirada de invasores das terras demarcadas, e ao apoio a projetos agrícolas. Do ponto de vista da educação, a exigência é de que a história indígena seja reconhecida para que haja o fortalecimento da cultura, bem como o apoio à formação de um sistema próprio de aprendizagem, específico e diferenciado. Na questão da saúde, a proposta era que o Estado assumisse a responsabilidade na questão do fortalecimento e na ampliação da participação da comunidade, respeito à cultura valorizando o uso da medicina tradicional. A grande ênfase na necessidade de formação específica e qualificada dos professores, agentes de saúde e demais profissionais indígenas que atuam nas aldeias.

No Brasil, a inserção dos povos indígenas dá-se de modo contraditório, onde a educação escolar indígena ainda não alcançou a universalização do ensino fundamental.

Observa-se que no contexto da América Latina e Caribe, o México vem se destacando como um país que tem estabelecido uma política sólida e consistente destinada à superação das desigualdades, principalmente quando se trata de educação indígena superior. Na visão do diretor do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Cláudio Rama (2003), a questão da educação é primordial para a superação da pobreza dos povos indígenas, essencialmente através de uma educação superior de qualidade através de políticas públicas voltadas para este fim.

De modo geral, não se pode restringir o debate da pesquisa sobre a situação dos povos indígenas somente à questão da educação. Perceber a cosmovisão indígena, perceber as lógicas de seu sistema social e econômico, destacando aspectos pouco explorados da cultura indígena e as semelhanças com outras culturas é uma tarefa também essencial no campo da pesquisa. Inclusive, faz-se necessário denunciar a existência de uma gama de problemas relacionados ao não cumprimento dos direitos destes povos, assegurados na Constituição Federal de 1988. Direitos estes relacionados à demarcação e preservação de seus territórios, direitos a diferença de considerar o que eles pensam, o que significam no mundo, o que constroem de valor. Segundo Paes (2003), diferença é compreender as características dos sujeitos e dos diversos grupos.

Enfim, é nesse contexto que se encontra a situação dos povos indígenas no Brasil. O legado contraditório das lutas sociais e democráticas dos povos indígenas, na busca da justiciabilidade de seus direitos, assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e reafirmada através de pactos internacionais e no caso do Brasil na Constituição Federal de 1988. Na visão de Bocayuva (2003), trata-se de uma questão imediata de política de desenvolvimento, como marco simbólico de dimensão ético-normativa, objetivando o fim da desigualdade e da realização da democracia para a maioria da população brasileira que é excluída de seus direitos. Deste modo, deve-se prosseguir na direção da materialidade dos processos de desenvolvimento social, e na construção do verdadeiro Estado democrático.

4 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS MUNDURUKU: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Os Munduruku, localizados nos afluentes dos rios Tapajós, das Tropas e Cururu, no município de Jacareacanga (PA), possuem um território de 2.381.394 hectares, e que se limita com os estados do Mato Grosso e Amazonas (BRASIL, 2001). A população é de 8.000 índios, distribuídos em 79 aldeias, ao longo do rio Tapajós e seus afluentes (Cabitutu, Cadiriri, Igarapé Maçaranduba e Cururu) e rio Teles Pires (FUNAI, 2001) (LASMAR, 1995). Esses indígenas pertencem ao grupo linguístico Tupi, família linguística Munduruku, autodenominam-se Wuyiugu. Segundo a tradição oral, a designação Munduruku, como são conhecidos desde o século XVIII, originou-se da denominação dada pelo povo Parintintim (localizados na margem direita dos rios Tapajós e Madeira), que significava “formigas vermelhas”. Como posto em Brasil Indígena (BRASIL, 2001), nas guerras intertribais, eles costumavam atacar em massa os territórios rivais.

A agricultura, a pesca, a caça e a coleta compõem as atividades que têm relevância na obtenção de alimentos pelos Munduruku (MURPHY, 1960). A forma de organização social baseada na existência de duas metades exogâmicas que são os clãs, identificados como metade vermelha e metade branca. Atualmente, são cerca de 38 os clãs mais conhecidos. De fato, o que as evidências indicam é que a partir dos clãs originam-se todos os simbolismos das relações cotidianas das aldeias, bem como a cosmovisão indígena (BRASIL, 2001). A sociedade é patrilinear, ou seja, os filhos herdaram o clã do pai, sendo que a regra de moradia é matrilocal (MURPHY, 1960). Para BIERI (2003), esse modo organizacional predomina até os dias de hoje, observa-se que após o casamento, o rapaz passa a morar com o sogro e colabora com os afazeres e o sustento da casa.

Os aspectos da vida religiosa do povo Munduruku sofreram transformações, devido ao contato com as frentes econômicas e demais instituições. Entretanto, esses indígenas eram considerados como povo guerreiro que realizava grandes excursões do rio Madeira ao Tocantins para guerrear obtendo como troféus as cabeças dos inimigos, as quais eram mumificadas, e transformadas em amuletos. Portanto, as mais expressivas atividades culturais estavam relacionadas às guerras que constituíam os elementos mítico-simbólicos do povo Munduruku. Em algumas aldeias, ainda são tocadas periodicamente as flautas de parasuy (BIERI, 2003) pelos idosos, mas em algumas aldeias tem surgido interesse por parte dos jovens para a preservação desta cultura ancestral.

Os Munduruku mantiveram os primeiros contatos com as frentes colonizadoras, a partir da segunda metade do século XVIII. De fato, a primeira referência escrita foi feita pelo vigário José Monteiro de Noronha, em 1768, que os denominou “Mutucuru”. É importante mencionar que os Munduruku foram avistados às margens do rio Maués, na antiga capitania do rio Negro, hoje estado do Amazonas (BRASIL, 2001). De modo geral, apesar do tempo de contato, poucas pesquisas foram realizadas nesta terra indígena, ainda há um campo aberto para mais investigações científicas. Dentre os etnólogos do século XX, destacam-se Robert e Yolanda Murphy (1954), que na segunda metade da década de 1950 pesquisaram as condições culturais e socioeconômicas do povo Munduruku.

Os Munduruku mantêm contato com a sociedade nacional desde os fins do século XVIII. O contato com os colonizadores se deve ao envio de inúmeras expedições e tropas de resgate, organizadas pelos portugueses. O governo colonial utilizou-se dos guerreiros Munduruku, como tropas mercenárias em batalhas contra outros grupos indígenas (resgate), e contra revolta dos cabanos (BRASIL, 2001). Nesse ínterim, o processo de aculturação foi intenso, até meados do século XIX, o que ocasionou de certa forma, o enfraquecimento de algumas tradições. Na segunda metade do século XIX, houve o processo de expansão econômica extrativista da borracha, quando a marcha dos caucheiros e seringueiros nos baixos e altos dos rios transformou os seringais em centros de extrativismo de muitas tribos e etnias ameríndias (BENCHIMOL, 1998). De qualquer maneira, esse fato acelera ainda mais o processo de ocupação pelos não índios do território Munduruku.

Em 1911, dentro da proposta positivista, a Diocese Franciscana de Santarém funda um aldeamento no rio Cururu. Existem referências de que o primeiro aldeamento na região era conhecido como Missão Bacabal, estabelecido em 1872, abaixo da foz do rio Krepuri, também sobre o controle dos padres franciscanos (BRASIL, 2001). De modo geral, na década de 1920, o preço da borracha disparou no mercado internacional. Na análise de Velho (1972), a borracha no período auge fez com que a Amazônia alcançasse uma grande importância no mercado nacional e internacional. Desta forma, segundo a FUNAI (BRASIL, 1982), a missão franciscana passou além do trabalho de educação, através da catequese, também iria atuar no plano econômico, controlando parte da produção indígena da borracha, passando os Munduruku a habitar as margens do Cururu, e a trabalhar como seringueiros.

O alto Tapajós é o “habitat” tradicional do grupo Munduruku, entretanto a partir do século XIX, houve movimentos migratórios intensos de índios para região do baixo

Madeira e Tapajós, visando à aquisição de bens industrializados. De fato, esses produtos eram adquiridos através de comerciantes – regatões que percorriam os rios, vendendo açúcar, tecidos, bugigangas, sal, cachaça etc. Assim, os índios se deslocavam das aldeias distantes para as margens do Tapajós, para efetuar as trocas dos produtos da floresta (borracha, peles de animais e outros) pelos bens industrializados, com isto, muitos se fixavam às margens dos rios (BRASIL, 2001). Atualmente, parte significativa dos Munduruku se localiza no rio Cururu, sendo que se pode distinguir três grupos de Munduruku: a) os campineiros remanescentes; b) a população do Cururu; c) os Munduruku que vivem em meio à população brasileira do Tapajós.

Com o declínio da produção de borracha, dá-se início à atual fase de garimpagem na Amazônia (MATHIS, 1997). Em 1958, foram descobertas as primeiras jazidas de ouro na região do Tapajós. O movimento se intensificou na região com a abertura da Transamazônica e da BR-163 Santarém-Cuiabá, que facilitou a ligação de Itaituba com os mercados financeiros. Dessa forma, o programa de colonização do Governo Federal, da década de 1970, atraiu para a região um grande fluxo de migrantes das diversas regiões do país (MATHIS, 1997). Nesse contexto, os Munduruku passam a trabalhar na exploração do ouro, a partir da década de 1980.

Na década de 1990, esta realidade começou a mudar, com o declínio na exploração de ouro na região. É importante mencionar que esse processo deixou sequelas irreparáveis ao ambiente, e ocasionou a morte de rios por contaminação com mercúrio a exemplo do rio Krepuri (BIERI, 2003). Impactos também ocorreram junto às populações indígenas, a partir da pesquisa realizada em 1999 pela Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa foi realizada para medir o grau de contaminação humana por mercúrio, e constatou índices de contaminação num considerável número de índios(as).

A área indígena foi demarcada, através de um convênio entre FUNAI, PPTAL/GTZ e comunidade indígena, sendo entregue aos índios em setembro de 2001. As dimensões territoriais são consideráveis, e um dos grandes problemas está na ausência de fiscalização, a terra, apesar de demarcada, encontra-se vulnerável a invasões. Nos últimos meses, o quadro de invasões de terra vem se agravando com a entrada de garimpeiros e madeireiros, que persistem em ficar na terra, ameaçando os índios, caso haja tentativa de retirá-los das áreas invadidas.

O recente conflito entre índios, garimpeiros e grileiros teve início no garimpo chamado Nova Vida, localizado no limite leste, próximo ao rio das Tropas. Nesse local, de acordo com informações recolhidas em campo, foi feito um documento equivocado de demarcação da área em 2001. Assim, a FUNAI e o MPF deverão realizar um novo levantamento fundiário para esclarecer se, de fato, esta área onde está o garimpo é território indígena, e posteriormente, fazer o deslocamento dos garimpeiros para outras áreas de assentamento. Porém, conforme essa mesma fundação, em meio a este complicado processo de negociações, surgiu outro personagem se dizendo proprietário das terras, mas que se trata de fato de um grileiro.

Diante dessas circunstâncias, Simonian (1999) analisa de maneira bastante clara a questão dos direitos indígenas com relação ao controle de suas terras. Nessa direção, a autora explica que “[...] embora tenham ocorrido avanços com relação aos direitos indígenas, existe muita resistência quanto à questão do controle sobre estas terras e os recursos nela existentes” (SIMONIAN, 1999, p. 65). No caso do povo Munduruku, os problemas enfrentados por este povo devido à exploração de seu território são de tempos remotos, desde então, tais problemas têm se agravado no decorrer dos anos.

A apropriação privada da terra, e de outros recursos tem marcado as sociedades não índias (MARX, 1947, apud SIMONIAN, 1999). Nesse sentido, os interesses do grande capital têm prevalecido quando do planejamento dos programas e projetos para o desenvolvimento. Na Amazônia, os objetivos de programas como Brasil em Ação e Avança Brasil, colocam a região como “[...] corredor agrícola indispensável para aumentar as margens de lucro dos produtores de soja da região Centro Oeste, através da redução dos custos com o transporte de grãos” (ECOPLAN, 2002 p.03). Entretanto, não existe uma preocupação com relação aos iminentes conflitos fundiários, que envolverão índios com madeireiros, garimpeiros, grileiros e outros agentes que disputam a apropriação privada dos espaços (florestas, água, biodiversidade).

De modo geral, apesar das circunstâncias, os Munduruku, através das lideranças, tem se organizado para reagir às ameaças, e lutado para defender os seus direitos. Em 1985, o povo Munduruku viveu a experiência da primeira Assembléia Indígena realizada no Brasil (BRASIL, 1999), na aldeia da Missão Cururu, com a participação de lideranças de várias etnias do Brasil. As primeiras assembleias ocorreram em 1985/1986, e tinham como objetivos discutir a demarcação da reserva, além de outras questões como a educação, saúde, meio

ambiente e projetos voltados para a economia sustentável (BIERI, 2003). A Associação Indígena PUSURU, que tinha como objetivos organizar as reivindicações dos índios com relação à demarcação da terra, e quanto ao enfrentamento dos problemas, foi criada e legalizada em 1991.

Ainda neste período, as lideranças decidiram que era necessário uma maneira nova de organização, que pudesse exercer um papel político mais expressivo, com maior poder de ação. Isso para representar a população de forma mais ampla. Portanto, em 1991, foi criado o Conselho Indígena Munduruku do Alto Tapajós (CIMAT). Desde então, segundo a FUNAI (BRASIL. Revista, 1999), a Associação PUSURU e o CIMAT, ao longo dos anos, tem realizado atividades conjuntas, principalmente as assembleias anuais, onde são tomadas as decisões que objetivam a garantia dos direitos Munduruku.

4.1 CONHECIMENTOS ÉTNICOS E PEDAGOGIA INDÍGENA

O que vem a ser a Tingueijada? É um acampamento anual do povo Munduruku, que vem de tempos passados, onde a população da(s) aldeia(s) se desloca(m) para uma determinada área e constroem um acampamento provisório. O local escolhido é previamente identificado, após uma sondagem feita por dois ou três índios, que dias antes vão à busca de caça ou de uma vara de porcos selvagens, ou ainda de um lago piscoso. Dessa maneira, o objetivo é que o lugar escolhido tenha abundância de alimento. Nesse período, os índios vivem como nos tempos antigos. Na Tingueijada participam quase todos que possam deslocar-se (homens, mulheres, jovens, crianças, idosos) ficando na aldeia somente os doentes e as mulheres com filhos recém nascidos. Em 2003, como se pôde testemunhar (BIERI, 2003) na aldeia Sai Cinza, quem incentivou a Tingueijada foi o cacique Vicente Saw.

O momento da Tingueijada é uma ótima oportunidade para a realização de atividades extraclasse. Nessa perspectiva, a escola poderia trazer para a sala de aula, as experiências e o uso dos conhecimentos tradicionais da cultura e da vida do povo Munduruku. Nesse processo de estudos, ficam presentes tanto os conhecimentos tradicionais sobre as atividades de caça e pesca, como sobre o uso de plantas como forma de alimento e como medicamentos. Dessa maneira, a utilização de frutos, cipós para montagem do acampamento que são conhecimentos trazidos pelas ciências sobre o mesmo assunto, poderia ser traduzida pela cultura escolar.

Ademais, tais desdobramentos são importantes no processo de investigação e de interação dos conhecimentos adquiridos na experiência intercultural. Nesse sentido, os conhecimentos apresentados naquele estudo propiciarão condições aos alunos das escolas indígenas de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo (RCNEI, 1988). Deste modo, é um dever da escola participar deste momento de interação com o povo Munduruku, uma vez que nesse período as atividades escolares são suspensas para a realização da Tingueijada.

De todo modo, os(as) professores(as) da aldeia Sai Cinza, apesar de convidados, não participaram. Embora não haja o envolvimento dos(as) professores(as) no processo de produção do conhecimento, tais situações são fundamentais e exigem que a escola compreenda que a construção curricular e o processo de socialização dos povos indígenas requerem um espaço físico além da sala de aula. Segundo essa mesma abordagem, o cotidiano e os eventos extraordinários passam a ser importantes fatores na seleção do currículo, estas oportunidades fazem a ligação entre o saber escolar e a vida na comunidade, dando sentido social e comunitário às escolas indígenas.

Em geral, a incorporação à escola dos conhecimentos étnicos numa relação intercultural permite que haja uma reordenação e uma reinterpretação dos saberes trazidos do contexto indígena para um novo contexto com os demais conhecimentos. As questões vividas pelos povos indígenas brasileiros, especificamente pelo povo Munduruku, poderiam tornar-se conteúdos escolares. Nesse contexto, o papel da escola é relevante do ponto de vista político, e a escola tem o dever de estar a serviço das necessidades sociais e culturais destes povos.

Paralelamente, existe a possibilidade de a escola utilizar temas em sala de aula que propiciem a formação dos alunos como: o conhecimento da identidade Munduruku, o direito à terra, a questão do garimpo, a relação com o meio ambiente, a discriminação por gênero, o direito dos povos indígenas e de outros povos do mundo, os preconceitos de classes, étnicos e sociais. Ademais, estes temas norteiam as discussões a respeito dos conteúdos escolares, buscando para isto práticas pedagógicas adequadas que propiciem processos globais de conhecimento.

4.2 PERSPECTIVAS CULTURAIS MUNDURUKU: FONTES ESCRITAS E ORAIS

As evidências aqui analisadas resultam da pesquisa feita na área indígena a partir da análise, tanto das entrevistas, quanto das observações que foram determinantes na visão do conjunto das informações obtidas, para produção do conhecimento acerca da situação do povo Munduruku. Procurou-se entender os principais problemas situados no interior das aldeias, especificamente com relação ao processo de ensino-aprendizagem e as contradições do sistema educacional.

Para uma análise coerente a respeito da educação escolar do povo Munduruku foi absolutamente necessário o acompanhamento do cotidiano escolar de uma sala de aula na área indígena. Foi determinante a escolha das aldeias que seriam visitadas, devido a uma série de questões, principalmente com relação ao elevado custo das despesas de deslocamento, devido às longas distâncias, o percurso de uma aldeia para outra podia ser feito, apenas de avião. De todo modo, existem barcos ou voadeiras, entretanto não existe regularidade nas viagens que são ocasionais e o tempo de deslocamento é bem maior.

Assim, escolheu-se como base a aldeia Sai Cinza, pela localização estratégica e pela forma mais acessível de deslocamento⁶. A permanência em área ocorreu no período de julho a dezembro de 2003. O tempo em sala de aula era de três horas, três vezes por semana, sendo que dessas horas, trinta minutos eram destinados ao recreio. Essa aldeia, localizada na região do Alto Tapajós, município de Jacareacanga, possui uma população de aproximadamente 780 índios (BIERI, 2003). A aldeia Sai Cinza se destaca na região como um ponto estratégico e de referência. De fato, nesta aldeia localiza-se o posto da FUNAI, o posto de saúde da FUNASA, a Missão Batista de Apoio, três escolas municipais de ensino fundamental e pré-escolar, uma creche, um barracão para reuniões e uma casa de farinha comunitária.

Na aldeia Sai Cinza, algumas casas são construídas de madeira com telhas de “Brasilit” (amianto) ou mesmo telhas de barro, num contraste com o estilo arquitetônico que Murphy encontrou há 50 anos atrás (MURPHY, 1960). Mas, algumas casas ainda mantêm o estilo feito de barro e cobertas com palha. A energia elétrica é proveniente de motores a diesel, sendo esta a única forma de obtenção de energia na aldeia. Raríssimas casas são

⁶ No período da pesquisa de campo, visitou-se as seguintes aldeias: Katô, Teles Pires, Posto Munduruku, aldeia Kabruá, aldeia da Pista Velha (Ponto de Apoio), Praia do Índio (Itaituba), Km 43 (Burusé/Itaituba). As aldeias citadas todas possuem escolas e em todas conversou-se com os professores e lideranças sobre a questão da educação (BIERI, 2003).

atendidas com este tipo de energia, apenas a escola que funciona à noite, o posto de saúde e a igreja.

Em geral, em algumas casas existem eletrodomésticos como fogão a gás, e rádios a pilha. A respeito, a proximidade do município de Jacareacanga favoreceu o avanço do comércio e a facilidade do crédito, impulsionado pela circulação de recursos entre os índios. A aquisição dos bens é proveniente dos recursos do trabalho no garimpo, venda de farinha, e de rendimentos da bolsa escola, bem como da aposentadoria, uma vez que muitos idosos são aposentados pelo INSS.

A aldeia Sai Cinza possui acesso fácil até o município de Jacareacanga, são 45 minutos de voadeiras. Por este motivo, frequentemente são observados as relações sociais e o contato interétnico. Devido a sua localização estratégica, a aldeia tornou-se ideal para realização de reuniões, encontros e as assembleias gerais do povo Munduruku.

Do ponto de vista econômico, a comunidade Sai Cinza realiza atividades ligadas à produção agrícola, com plantações de roças de mandioca, para ser usada na produção de farinha para a subsistência. O excedente da produção é comercializado em Jacareacanga ao preço de R\$20,00 (vinte reais) o paneiro. São também plantados os seguintes produtos: cará, batata doce, macaxeira, banana, abacaxi, caju, cupuaçu, feijão e um pouco de arroz.

É antigo o contato entre os(as) Munduruku e os(as) não índios(as). A respeito, Murphy afirma, ao citar o explorador alemão Martius (apud MURPHY, 1960) que os primeiros desses contatos se deu em 1770, com a chegada dos portugueses à Amazônia. De todo modo, esse povo indígena não perdeu a língua nativa ou materna, que é a língua falada por todos(as) na TI Munduruku. De fato, as mulheres e os(as) idosos(as) são monolíngues (BIERI, 2003) Evidentemente, alguns aspectos da cultura tradicional desses(as) indígenas foram modificados e outros foram perdidos, devido ao contato referido, às relações interétnicas muito próximas e à influência da cultura não índia. Conforme observado em campo, também se pode destacar as danças e a utilização dos instrumentos tradicionais de sopro, como as flautas de *parasuy*.

Os cestos, bastante utilizados para transporte dos produtos da roça, lenha, frutos e apetrechos de viagem dos Munduruku, são tecidos pelos homens (VELTHEM, 1995), chamam-se ituis, e são feitos com palha de tucumã (*Astrocaryum vulgare mart*). O desenho e os motivos das cores significam a identificação do clã a que o artesão pertence, as alças são feitas pelas mulheres que a pintarão de acordo com o clã, usando uma entrecasca branca ou

vermelha, que indica a metade exogâmica,⁷ a qual a mulher pertence. A utilização de adornos (colares, pulseiras de sementes, casca de coco e miçangas) e de pinturas corporais são frequentes. Com referência às pinturas corporais, estas são muito utilizadas pelas mulheres mais velhas e pelos homens, sendo que os mais jovens quase já não as utilizam, embora usem colares e pulseiras.



Fotografia 01: Mulheres da aldeia Sai Cinza
Fonte: H. Bieri (1995)

Na análise do cotidiano escolar faz-se necessário o estudo das interfaces das relações interétnicas como estas relações influenciam a cultura do povo. Nesse sentido, abordar a problemática das relações entre educação e a cultura de maneira aprofundada é indispensável para classificar alguns aspectos, como por exemplo, o envolvimento do professor com a comunidade. Isso pode ser feito a partir da observação da relação professor-aluno, tendo como ponto principal o cotidiano da sala de aula. Desse modo, é possível se chegar a uma compreensão sobre o papel da escola na vida do povo Munduruku da atualidade.

⁷ As metades exogâmicas regulam os casamentos (MURPHY, 1960; VELTHEM, 1995).

4.3 EDUCAÇÃO TRADICIONAL MUNDURUKU E INTRODUÇÃO DA ESCOLA

O processo de educação formal na Terra indígena Munduruku inicia-se em 1911 com a chegada da missão católica no rio Cururu, coordenada pelos padres franciscanos. Este período, como foi referido anteriormente, coincidiu com a fase de desenvolvimento da borracha na Amazônia. De fato, os padres realizavam atividades escolares, baseada na catequese e também utilizaram a mão-de-obra indígena para a produção de borracha, para posterior comercialização.

Na década de 1970, na aldeia Sai Cinza iniciou-se outro trabalho de educação formal com o casal de missionários suíços Johann e Edith Bieri pertencentes à Igreja Batista em parceria com o *Summer Institute of Linguistic*, através da linguista norte-americana Marjorie Crofts. Juntos iniciaram os primeiros escritos na língua Munduruku com a produção de uma gramática, em parceria com os índios, livros de histórias Munduruku, e a tradução do Novo Testamento para o Munduruku. Este trabalho foi significativo pelo fato de ser a primeira vez que o processo de alfabetização foi executado de forma bilíngue entre o povo Munduruku.

De todo modo, na década de 1980, iniciou-se uma discussão numa assembleia anual, a respeito da ampliação de programas de educação bilíngue em outras aldeias. Os índios passam a questionar o tipo de educação que é repassado nas escolas da FUNAI, que não atendia aos interesses do povo. Como argumento principal aponta-se a alfabetização em português e com professores não índios. Na Fotografia 02, vê-se crianças na escola.



Fotografia 02: Escola Indígena Sawré Muyatpu – Década de 1970
Fonte: Arquivo da Família Bieri (1973).

De todo modo, com a contratação de professores indígenas visava-se a inserção do povo na condução do processo de educação diferenciada, e tratava-se de uma possibilidade de aproveitamento da mão-de-obra local. A mobilização dos índios com vistas à contratação de professores Munduruku foi fundamental nesse processo. Anos mais tarde, em 1993, conforme registro de Lasmar (1995) a SEDUC contratou os professores índios Albino Saw Munduruku (Missão Cururu), Martinho Borõ (aldeia Caroçal), Floriano Taué, e outros para trabalharem nas escolas como professores bilíngues.

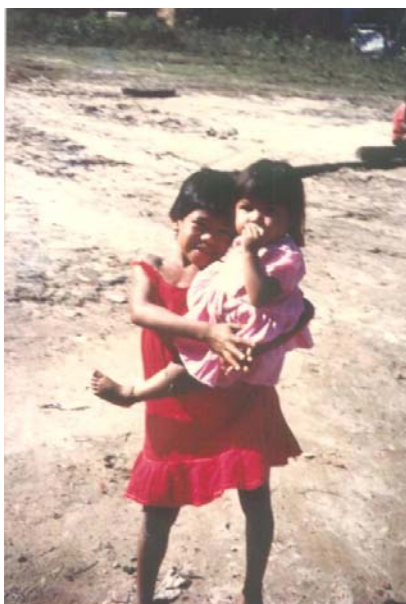
5 ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS MUNDURUKU NESTES TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

As populações indígenas têm formas próprias de organização de suas sociedades. Nessa perspectiva, as atividades e as formas de organização das famílias Munduruku diferem bastante da realidade das famílias urbanas, devido aos aspectos marcantes da divisão sexual do trabalho e da própria organização política do povo. A contribuição antropológica de Murphy (1960) esclarece que na sociedade Munduruku, os homens são responsáveis pela provisão de alimentos que são essenciais para a sobrevivência do grupo. Marido e mulher ocasionalmente trabalham na roça. Como se vê na Fotografia 03, as mulheres são responsáveis pelas crianças, estas freqüentemente estão ao lado das mães (quando bebês, na tipóia ou cestos), ou junto com as avós ou com as irmãs mais velhas.



Fotografia 03: Mulheres Munduruku em atividades rotineiras
Fonte: H. Bieri (1995).

As mulheres Munduruku ocupam um papel importante dedicado às atividades domésticas, cuidando das crianças, no trabalho na roça ou na produção de farinha. Em geral, desde pequenas as meninas são ensinadas pelas mães, como se observa na Fotografia 04, qual é o seu papel enquanto mulher e as suas responsabilidades.



Fotografia 04: Menina Munduruku

Fonte: H. Bieri (1996)

De todo modo, os meninos têm um pouco mais de liberdade, pois quando pequenos brincam com os outros meninos da aldeia. De fato, existe uma relativa independência dos meninos com relação às meninas. Como mencionado anteriormente, as meninas são educadas desde cedo para auxiliar na economia doméstica, os meninos para atividades relacionadas à caça e à pesca. Conforme posto por Murphy (1960), a partir dos quatorze anos de idade, os meninos começam a participar ocasionalmente das atividades de caça e pesca com os adultos.

Conforme já ressaltado, a complexidade da sociedade Munduruku evidencia a necessidade da escola de discutir e repensar as questões educativas, enquanto parte integrante desta sociedade. De fato, cabe à escola o entendimento da pluralidade de enfoques presentes, e a análise das relações a serem estabelecidas entre a escola e este povo. Desse modo a discussão acerca da qualidade do ensino torna-se prioridade, principalmente com relação à análise curricular. O entendimento do processo de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula é fundamental, uma vez que tal processo é a essência das controvérsias do sistema educacional apresentando-se de forma mais acentuada quando se trata de uma comunidade indígena.

5.1 ESTRUTURA FORMAL-EDUCACIONAL NA TI MUNDURUKU

O processo de ensino-aprendizagem na aldeia se dá através dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula. A gênese do problema começa com a adoção de cartilhas e livros didáticos em português com leituras em sala de aula de textos de forma exaustiva. Por sua vez, este processo tem influência de vários fatores. Por exemplo, e como se depreende numa entrevista com professores da aldeia Teles pires, um dos interlocutores, que solicitou que seu nome não fosse revelado, esclarece: “Dizem que a educação escolar indígena tem que ser específica e diferenciada, mas não vejo diferença nenhuma da educação da cidade, pois os livros são os mesmos que são usados na cidade”.

Nesta perspectiva, uma possibilidade de entendimento foi a consulta aos conhecimentos produzidos por Monte (1994) que se voltou para a análise do uso da língua portuguesa nas práticas de alfabetização bilíngue com 10 etnias no estado do Acre. Num estudo comparativo da situação vivida pelos indígenas do Acre, vamos encontrar semelhança desse processo vivido pelo Munduruku. Nessa direção, primeiramente os(as) professores(as) índios(as) aprenderam a ler e a escrever em português, segundo essa mesma abordagem, de forma deficiente pelas próprias circunstâncias da educação formal, a qual foram submetidos. Posteriormente, esses(as) professores(as) foram obrigados a traduzir estes conteúdos para sua língua materna. Conseqüentemente, tal desdobramento indica que em sala de aula, reproduzem o que aprenderam para seus alunos.

De todo modo, o papel do professor(a) índio(a) ou não índio(a), quando inserido numa sala de aula indígena, pressupõe-se a construção de um projeto político pedagógico que dê sentido ao papel da escola naquela cultura. Conforme dito, Santos e Lopes (1997) esclarecem que tal processo implica uma seleção no interior da cultura, e na reelaboração dos conteúdos culturais no sentido de transformá-los em conhecimentos transmissíveis para a clientela da escola.

Nesta perspectiva, frente à questão curricular e o desempenho dos (as) professor(as) na sala de aula, evidencia-se que o problema de fundo diz respeito a pensar a educação também no sentido mais amplo que a escolarização. Dentre tais implicações, significa pensar a educação como uma forma de socialização do saber (LIMA, 2002) e das práticas. Assim, apresenta-se como uma tendência repensar a homogeneidade dos currículos vigentes, os conteúdos dos livros didáticos e o modelo como está organizada esta escola.

Aliás, as pesquisas educacionais que tratam a respeito das causas do fracasso escolar, demonstram que tal situação será responsável pelos fatores determinantes no fracasso escolar.

Do ponto de vista lingüístico, a criança que aos sete anos entra na escola para se alfabetizar, já é capaz de entender e falar sua linguagem. A criança é exposta ao mundo lingüístico que a rodeia (CAGLIARI, 1993). De fato, a criança traça seu caminho, criando o que lhe é permitido através de linguagem oral, num processo evolutivo e condizente com seu modo de ser e de estar no mundo. Todo falante nativo utiliza sua língua, conforme as regras de seu dialeto especificamente. Nesse sentido, a linguagem é um fator social e cultural, e sua permanência é determinada pelas convenções sociais que são admitidas para dar continuidade ao uso desta língua. Ainda de acordo com Cagliari (1993), as comunidades indígenas, como as demais comunidades, zelam pelo desempenho lingüístico de seus membros, para que cada membro, posteriormente assuma seu papel na sociedade.

Nesta perspectiva, quando a criança indígena entra na escola já possui um longo caminho lingüístico, já aprendeu no cotidiano as habilidades lingüísticas. Particularmente, quando essas crianças vão para a 1ª. série do ensino fundamental aos sete anos, elas já desenvolvem atividades não ligadas à linguagem. Na área Munduruku (BIERI, 2003), por exemplo, as crianças aprendem a fazer farinha e a cuidar do peixe, seguindo padrões, numa prova de habilidades manuais e de capacidade de aprender e executar tarefas. De todo modo, ao entrar para a escola, elas certamente poderão ter um impacto, pois a língua predominante na escola é a língua majoritária, o português.

Em geral, em alguns casos, apenas os comandos são em Munduruku, mas os livros didáticos são em português (BIERI, 2003). Pelo que demonstra, apesar da escola dizer que está partindo do conhecimento da realidade do aluno, entretanto a língua materna é discriminada. Portanto, todas as suas conquistas dentro de sua realidade social é ignorada. Tais mudanças impõem como resultado final um elevado número de reprovações no final do ano escolar (Tabela 04), além, de um elevado índice de evasão. Nessa direção, Cagliari (1993, p. 20) define a situação “[...] na escola, quem sabe é prestigiado e quem se esforça por aprender, mas não consegue [...]” conseqüentemente, no curtíssimo espaço de tempo que a escola oferta aos alunos estes alunos serão reprovados.

Paralelamente às questões preliminares, existem as situações de contato a que estão expostos. Existe a necessidade de interação dos índios na aldeia ao se relacionarem com os(as) não índios(as) como os professores(as), enfermeiro(as), funcionário(as) da FUNAI,

missionários(as), pesquisadores(as), mesmo com o pouco domínio de português. De todo modo, a proximidade de cidades como Jacareacanga e Itaituba expõe a todos a situações de contato, principalmente os jovens, os que sofrem maior influência pelo contato.

Na aldeia Teles Pires, muitos índios entendem e falam o português, falando o Munduruku em casa ou no contato com os indivíduos do mesmo grupo. Na escola o uso da língua majoritária é dominante e isso devido ao contato muito próximo com os não índios, principalmente de garimpeiros que exploram o rio Teles Pires, dentro da reserva. Há de ressaltar-se que, no momento da pesquisa de campo, existiam quatro balsas de garimpo em frente à aldeia.

No que diz respeito à rotina da sala de aula, a educação, de acordo com Freire (1996), seja em qualquer nível, se fará mais verdadeira quanto mais estimule a expressividade dos seres humano. Nesta direção, o processo de alfabetização - o domínio da linguagem e da escrita, se constitui como uma das dimensões do processo de expressividade. Desta forma, é necessária a utilização de palavras que permitam que o aluno-índio desenvolva a capacidade de inferir significados aproximados a palavras que desconhece no contexto de uso (MAHER, 1994). O processo de contextualização da língua é fundamental, pois o educando irá perceber o profundo significado da linguagem.

De fato, a intenção é de que o(a) aluno(a) índio(a) não se detenha na repetição, cópia e leitura de palavras soltas. Aliás, atitude bastante comum observada em todas as salas de aula das aldeias visitadas, de professores(as) índios(as) e não índios(as). Por exemplo, na aldeia Sai Cinza, em aula ministrada por um professor índio, a atividade era ditado de palavras soltas que eram numeradas. Nesse sentido, cada criança se levantava de acordo com o número chamado para dizer a palavra, na ordem crescente e decrescente dos números, num exercício repetitivo e exaustivo, que durou a manhã inteira, depois os alunos tiveram que fazer a cópia no caderno das palavras escritas no quadro. Na visão de Freire (2002), esse tipo de atitude no uso de palavras soltas e desconexas convertem-se em “cantigas de ninar”, que em lugar de despertar a consciência crítica do aluno, a adormecem.

De acordo com Maher (1994), o aprendizado de português na escola indígena é imposto, por ser o português a língua dominante daqueles que detém o poder de decisão no país. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa constitui-se um fator determinante para a discriminação e a manutenção da situação de inferioridade que o índio ocupa na sociedade brasileira. A possibilidade de elaboração de uma proposta pedagógica aceitável ou a opção de

trabalhar uma pedagogia crítica, de caráter reformista intercultural pode ser uma tendência positiva. O envolvimento dos professores na prática de um trabalho integrado aos conteúdos tratados na sala de aula a partir dos conhecimentos tradicionais de comunidade associados nas disciplinas poderia ser uma tendência positiva nesse processo.

5.1.1 Escolas e condições materiais

As queixas dos professores na área Munduruku são basicamente, de acordo com a classificação utilizada por Pacífico (2002) de ordem institucional. Os(as) professores(as) fazem referência à estrutura física das escolas (precárias condições, ausência de material didático) e com relação ao funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga, ao qual estão subordinados.

Com relação à estrutura física e conservação da escola, percebe-se que algumas queixas estão voltadas para as precárias condições em que se encontram as escolas, e a estrutura das salas de aula. Por exemplo, de acordo com o relato do professor Adolfo (aldeia Teles Pires), a escola no início de 2003 estava em péssimas condições com rachaduras e infiltrações, sendo considerada um risco para a vida dos alunos, principalmente na época das chuvas. A região do Teles Pires, devido à localização geográfica, é propensa a fortes tempestades, na escola existiam goteiras e as aulas com as chuvas eram suspensas imediatamente. Nesse sentido, esclareceu o professor, foi solicitado várias vezes, via rádio, o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga. Finalmente, após bastante insistência vieram duas técnicas para constatar, *in loco*, o problema, e ficaram impressionadas com as condições precárias da escola, solicitando de imediato, a reforma que posteriormente foi atendida.

Em geral, muitos professores se queixam da falta de material pedagógico, que poderia, segundo eles, ser trabalhado nas aulas, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental. De fato, segundo os professores, devido às distâncias e às dificuldades de acesso, era fundamental a existência de bibliotecas para pesquisa e planejamento de aula nas escolas das aldeias, uma vez que eles possuem apenas os livros da SEMEC.

Uma situação bastante comum é com relação à falta de merenda escolar nas aldeias, com períodos em que as escolas ficaram até dois meses sem recebê-la. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004), o objetivo do Programa Nacional de Alimentação

Escolar (PNAE) é contribuir para a melhoria do desempenho escolar, formar bons hábitos alimentares, e ainda reduzir os índices de evasão e repetência. De todo modo, o que foi observado nas aldeias foi a ausência de merenda escolar, e uma grande frustração de pais e professores, principalmente nos meses considerados críticos devido à escassez de alimento em decorrência das cheias do rio onde a caça e a pesca tornam-se bastante difíceis.

Ao consultar a SEMEC em Jacareacanga, a informação obtida foi de que os recursos destinados à merenda escolar pelo MEC são insuficientes para atender, principalmente as aldeias mais distantes devido aos elevados custos dos combustíveis. Ainda segundo a SEMEC, não compensa financeiramente para a Prefeitura fazer pequenas entregas, e sim acumular a merenda para distribuir para todas as aldeias. Há de se ressaltar que de acordo com o Ministério da Educação a Prefeitura de Jacareacanga, desde outubro de 2003 recebe recurso específico do Programa Nacional de Merenda Escolar Indígena no valor de R\$0,34 um valor diário per capita para atender os alunos índios (Anexo).

As queixas com relação ao funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga são freqüentes e unânimes. Através das falas dos professores, percebeu-se o que pensam da atuação da SEMEC. Nesta perspectiva, afirmam os professores, que o município, o próprio estado, uma vez que este foi citado, e a própria FUNAI não estão correspondendo às expectativas, tanto dos professores índios quanto dos professores não índios, segundo os professores todos são responsáveis pelo quadro.

De todo modo, a situação nas aldeias é considerada *sui generis* levando em consideração fatores complexos como a cultura, o isolamento, as dificuldades de deslocamento dos(as) professores(as) indígenas e não indígenas até a sede do município, e a falta de material didático pedagógico. Enfim, são uma série de fatores que exigem que estes professores recebam visita de uma equipe pedagógica, no mínimo duas vezes ao ano, para esclarecimento das dúvidas e planejamento das ações educacionais.

5.1.2 Professorado, qualificação e conselho de acompanhamento

O comprometimento dos professores na estruturação de ações educativas coerentes que tenham uma preocupação maior com as práticas escolares é de extrema necessidade, pois a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento de uma nação. Nesta perspectiva discutir-se-á o papel do(a) professor(a) como sendo um dos principais agentes do processo

educacional. No campo de pesquisa, um dos propósitos foi refletir sobre o que dizem os professores, a partir de suas falas surgidas no momento da investigação.

De todo modo, enquanto profissionais da educação, acredita-se que uma das funções do educador atuando no contexto das escolas indígenas, onde se evidenciam os maiores problemas, seria impossível que não se observasse as contradições, tanto dos professores quanto da organização escolar. Alguns questionamentos surgiram ao longo da pesquisa, como por exemplo: de que e de quem se queixam os professores? Até que ponto estas queixas interferem no processo de ensino-aprendizagem?

Como foi referido anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida, principalmente na aldeia Sai cinza, posteriormente nas demais (Kaburá, Posto Munduruku e Teles Pires). Participaram oito professores que atuam nas turmas do ensino fundamental. Nas entrevistas, não foi utilizado gravador, apenas registrou-se as impressões no caderno de campo.

Na entrevista com as professoras Valdenise, que trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos na aldeia Sai Cinza, e Naiara, que trabalha com turmas do ensino fundamental, foi colocada a seguinte situação: “[...] um dos maiores ressentimentos nossos, diz respeito à ausência de treinamento para o trabalho com a educação escolar indígena”. De todo modo, estes mesmos depoimentos se repetem em todas as aldeias e são unânimes tanto dos(as) professores(as) índios(as) e não índios(as).

De fato, para os professores(as) não índios(as) a educação escolar indígena é um tema “desconhecido”, mesmo para a própria SEMEC, uma vez que esta secretaria não dimensionou o tamanho da responsabilidade em trabalhar com a educação escolar indígena. A considerar-se que haveria classes, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, onde as crianças são absolutamente monolíngües, ou seja, comunicam-se apenas na língua materna. Precisamente, semelhante processo ocorreu no estado do Amapá, descrito por Kahn (1994) a partir de trabalho realizado por ela e pela antropóloga Dominique Gallois, junto aos índios Waiápi, que esclarecem o seguinte “[...] a contratação de tantos professores não demonstrou ser uma tentativa de melhorar o nível das escolas indígenas, mas comprovou ser mais um espaço para abrigar os já conhecidos currículos eleitorais”. De fato tal prática, bastante comum, principalmente no interior do país, é utilizada como uma forma de manter a estrutura dos poderes políticos das oligarquias regionais do Brasil.

Como citado anteriormente, a falta de assessoramento técnico pedagógico, foi um problema sentido unanimemente. Assim, um dos professores índios, que pediu para não ser

identificado, é participante do curso de formação de professores índios promovido pela SEDUC e pela FUNAI (desde 1999), esclareceu o seguinte: “[...] nós estamos fazendo o curso, mas quando voltamos para a aldeia, ninguém vem acompanhar o que estamos fazendo para nos orientar”. De fato, o acompanhamento pedagógico é um dos componentes necessários para melhorar o desempenho dos professores, acredita-se que seja essencial para melhorar o funcionamento da escola e o desempenho dos professores. Mas, isso também não deve ser motivo que venha lhes isentar de suas incumbências enquanto docentes, citando Pacífico (2002, p.41) “[...] os docentes não podem queixar-se das atribuições que são inerentes de sua profissão [...]”, pois estão reportados no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

De modo geral, o que está implícito neste processo, a partir do que foi exposto, é como esta situação se reflete na sala de aula. Como têm sido trabalhados os conteúdos na sala de aula? E de que forma tais conteúdos têm alguma relação com a vida desses alunos. No caso dos professores(as) índios(as), algo semelhante descrito por Lopes (1993), no processo que ocorreu com os índios Quéchua, no Peru. Em tal contexto, o autor usa o termo “castellanización”, a educação deveria ser trabalhada, principalmente a alfabetização em língua materna, mas os professores utilizam a língua materna apenas para dar os comandos dos assuntos nas aulas. Nessa direção, a língua materna é utilizada oralmente como “muleta” necessária (LOPES, 1993) para facilitar o ensino do português para os índios, utilizando as cartilhas e os livros didáticos.

Nesta abordagem, a prática pedagógica, segundo Freire ([1993], 2003) é tratada como uma espécie de “marquise” sob a qual se espera a chuva passar. Entretanto, Freire ressalta que para esperar a chuva passar numa marquise não é necessário “formação” (FREIRE, 2003). O mesmo processo está ocorrendo na educação, principalmente o que está se observando na área indígena, onde os professores, tanto índios ou não índios, não estão dando conta de que a prática educativa é algo muito sério, especificamente no trato com turmas de educação diferenciadas. As evidências apresentadas demonstram que a preparação deficiente dos professores tem conduzido os alunos ao fracasso. Para Freire (2003), o gosto por ensinar com seriedade, compromisso e comprometimento dos educadores, com certeza será aspecto que poderá contribuir para a melhoria do ensino nas aldeias.

Do ponto de vista da formação de docentes indígenas até 1998, os professores índios, quase que em sua totalidade eram “leigos”, com o domínio dos conhecimentos

próprios de sua cultura, mas precários na língua portuguesa e das áreas do conhecimento considerado escolar. No referente às práticas e processos de educação escolar indígena, o povo Munduruku vem concentrando exigências para garantir processos de escolarização mais efetivos em suas aldeias. Nesse sentido, a escola é um instrumento de inserção e participação no contexto nacional em tal realidade, em que se evidencia a existência de escola na maioria das aldeias da TI Munduruku.

Frente ao rumo que tomou a educação escolar indígena no Brasil, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, no Pará o Conselho Estadual de Educação expediu as Resoluções Normativas baseadas na LDB para a adequação à nova legislação educacional. Nessa direção, a FUNAI em parceria com a SEDUC iniciou um curso de formação em magistério de 30 professores indígenas Munduruku, que já trabalhavam nas aldeias contratados pela SEDUC como professores leigos. De acordo com a FUNAI (BIERI, 2003), este trabalho é uma proposta para colaborar na efetivação das políticas nacionais e estaduais de educação escolar indígena, principalmente no que concerne à formação de professores indígenas.

Quanto aos professores não índios, estes possuem o magistério, mas nos moldes da educação tradicional. Atualmente, esses professores estão cursando uma qualificação de nível superior em Itaituba ou Santarém, a maioria são alunos da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), uma universidade privada que tem um convênio com a Prefeitura de Jacareacanga, e poucos são alunos da UFPA. Em geral, os professores não dominam os conhecimentos sobre a língua e a cultura indígena, tal situação tem provocado distorções, principalmente com relação ao aproveitamento escolar nas séries iniciais do ensino fundamental (ver tabela de aproveitamento escolar). De todo modo, o desdobramento desta situação trata-se da impossibilidade do desenvolvimento de propostas de educação intercultural adequadas à realidade do povo Munduruku.

Tabela 01: Número de professores municipais em sala de aula (todos os níveis e modalidades), Jacareacanga

	Urbanos	Rurais	Total
Professores municipais	15	146	161

Fonte: FNDE/ Perfil de municípios (2004)

Tabela 02: Número de professores estaduais em sala de aula (todos os níveis e modalidades), Jacareacanga

	Urbanos	Rurais	Total
Professores estaduais	10	-	10

Fonte: FNDE/ Perfil de municípios (2004)

O Conselho de Acompanhamento do FUNDEF foi criado, com a participação indígena, mas se percebe a ausência de assessoria de especialistas com experiência para o campo da educação escolar indígena, principalmente com relação ao envolvimento e ao diálogo com a comunidade. De todo modo, não está sendo planejada a aquisição e a elaboração de material didático adequado para o trabalho nas aldeias. A atuação dos conselhos de acompanhamento dos recursos da educação (FUNDEF, PDDE, PNAE) é fundamental para que a educação escolar, em especial nas áreas indígenas seja realmente diferenciada, específica e de qualidade.

No caso de Jacareacanga, a Prefeitura estava em 2003, inadimplente com o PDDE, devido à falta de prestação de contas do conselho de acompanhamento. Nessa direção, não foi repassado pelo FNDE o recurso para o atendimento das escolas indígenas. De fato, tal situação irá consequentemente comprometer, de certa forma a qualidade da educação. A SEMEC/Jacareacanga, ao ser consultada (BIERI, 2003,) sobre a situação, atribuiu a responsabilidade ao conselho de acompanhamento, que na sua maioria é composto por indígenas. Quanto ao repasse de recursos para as comunidades, trata-se de uma situação relativamente nova no cenário educacional brasileiro, e problemas persistem em todo o país.

Ainda de acordo com esta abordagem, a situação que envolve indígenas nos conselhos é ainda mais complexa, necessita para tanto uma atenção especial, com acompanhamento pedagógico e supervisão por se tratar de algo inusitado do ponto de vista cultural. De todo modo, há de se ressaltar que a equipe pedagógica de Jacareacanga pouco conhece a respeito das nuances da cultura Munduruku. Nessa perspectiva, constatou-se tal realidade, em reunião realizada em janeiro de 2004 na aldeia Sai Cinza, quando estavam presente duas técnicas da SEMEC. Ao serem questionadas sobre a ausência do município no trato com as questões educacionais, confirmaram que não conhecer nem a aldeia Jardim Kaburuá, uma das aldeias mais próximas a Jacareacanga.

Uma série de questões pode ser elaborada a partir desta realidade, principalmente no que diz respeito ao esforço e à luta dos povos indígenas para assegurar alguns bens e

serviços sociais relativos à cidadania e à equidade na Constituição Federal. A escola é considerada pelos índios como a porta de entrada de um futuro autodeterminado, fundado nos conceitos contemporâneos do desenvolvimento sustentado, onde se busca a legitimação e a legalização dos trabalhos experimentais desenvolvidos pelos professores indígenas na construção dos currículos de suas escolas através de um projeto político-pedagógico ancorados nas demandas comunitárias.

Nessa perspectiva como suprir as carências destas práticas curriculares, enfrentando-se assim problemas teóricos, pedagógicos e políticos institucionais. De todo modo, os difíceis espaços de negociação entre os atores não possibilitam avaliação, definição e redefinição das propostas para legitimidade da educação diferenciada nas comunidades indígenas. Contraditoriamente os Munduruku são a maioria da população em Jacareacanga, entretanto encontram-se frágeis junto ao sistema de ensino municipal.

5.2 CURRÍCULO: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Um aspecto relevante citado pelos professores com frequência foi à questão do currículo. Entretanto pelas declarações dos professores revela a visão fragmentada e o desconhecimento da legislação vigente no sistema educacional paraense, que os professores tem no que se refere ao trabalho diferenciado. Nessa direção, veja-se o que disse o professor Altemar, da aldeia do Posto Munduruku: “dizem que a educação indígena tem que ser específica e diferenciada, mas não vejo diferença nenhuma da educação da cidade, pois os livros são os mesmos que são usados na cidade”. Em geral, este tipo de declaração aponta um total desconhecimento por parte da SEMEC dos direitos adquiridos pelos povos indígenas, e demonstra uma grande ausência do Estado, na garantia desses direitos.

Como referido anteriormente, os direitos a uma educação diferenciada estão assegurados na Carta Constitucional, e posteriormente na LDB e na legislação estadual através do conjunto de leis, decretos e resoluções que se seguem. Nesse sentido, a questão curricular para as escolas indígenas, a Resolução N° 880/1999, Art. 4º., esclarece que os currículos serão elaborados considerando a situação peculiar de cada povo, em respeito às características étnico-culturais e sociolingüísticas. Ainda de acordo com esta abordagem, é

acrescentado o respeito aos saberes indígenas e aos modos próprios de constituição dos saberes tradicionais.

De fato, existe também o desconhecimento da contribuição da Antropologia e da Pedagogia no desenvolvimento de uma proposta de trabalho específica com os povos indígenas das diversas etnias. Assim, é necessário um repensar e uma mudança de atitude com relação ao currículo e aos conteúdos trabalhados nestas classes e, particularmente, se tais conteúdos estão conectados com a vida real dos alunos e sua interação com a comunidade. Nesta perspectiva, Kahn (1994, p. 141) esclarece o seguinte “[...] é necessário que os professores tenham bem delimitado o seu espaço de discussão e formulação de um currículo adequado à escola para os índios, que se dá mesmo no seio da sociedade com a qual está se trabalhando, isto é, pelo próprio grupo indígena”. A adoção deste tipo de postura abriria a possibilidade do estabelecimento de uma relação equilibrada entre os índios e a escola.

Do ponto de vista pedagógico, o que se espera da escola? Que a escola seja um local de troca e mediação de conhecimento entre os sujeitos, um local onde existe equilíbrio. No contexto da escola indígena, há de ocorrer um equilíbrio favorável ao diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. De todo modo, o processo de abertura é fundamental para que os próprios índios expressem a partir de suas experiências concretas de contato interétnico, que tipo de escola eles querem.

Apesar das contradições encontradas na área, é indiscutível a necessidade da elaboração, em parceria com os índios, da proposta do tipo de escola que eles querem, a partir de suas experiências de contato, e das diversas alterações ocasionadas na(s) aldeia(s) após o contato com os não índios. De fato, trata-se das concepções teóricas em torno das reivindicações indígenas por uma educação pautada nas matrizes da cidadania e da diversidade. Nessa perspectiva, faz-se necessária a incorporação nessa discussão das contribuições dos saberes tradicionais (LÉVI-STRAUSS, 1976) os chamados etnoconhecimentos (KAHN, 1994). Tal desdobramento expressa a necessidade da construção de uma escola de caráter humanista (FREIRE, 2002), voltada ao atendimento das necessidades reais do povo indígena em questão.

A considerar-se o depoimento dos professores, evidencia-se o distanciamento entre o discurso teórico da escola, assegurada com um direito dos povos indígenas através da Constituição Federal, com a realidade da prática em sala de aula. Existe sofrimento, desinformação e desencontros no trabalho educacional exercido pelos professores nas escolas

indígenas. De modo geral, no mínimo cabe uma reflexão a respeito da escola e do sistema ao qual esta escola está integrada. De fato, o sistema educacional paraense, não consegue acompanhar a dinâmica social do povo Munduruku, a partir das transformações geopolíticas e sociais da região, que tem afetado a comunidade, o que por conseguinte reflete-se na escola.

As constatações evidenciam a necessidade de uma abertura para o diálogo, de um espaço para discussão entre os gestores municipais, as instituições do Estado (MEC/SEDUC), a comunidade indígena e a própria FUNAI. Essa instituição não pode ficar omissa ao processo, em geral cabe a FUNAI a “tutoria” dos índios. Assim, cabe a parceria entre a FUNAI e as demais instituições a realização de um trabalho em grupo com os(as) professores(as) índios(as) e não índios(as) onde todas as demandas possam ser discutidas. Num tal desdobramento onde a tomada de posição que seja expressa em projetos ou programa político pedagógico, com ações plausíveis para a solução dos problemas enfrentados pela comunidade Munduruku e pelos docentes no cotidiano escolar.

5.2.1 Alunado e impacto do currículo e da metodologia/técnicas de ensino

As crianças Munduruku ao ingressar na escola são monolíngües, e cabe ao(à) professor(a) tentar saber o que as crianças conhecem a respeito da língua escrita. Este tipo de conduta deveria ser um procedimento obrigatório, por exemplo, saber como a criança classifica antes de saber classificar no sentido convencional do termo, a partir da cosmovisão deste povo indígena. Por exemplo, para o povo Munduruku, a visão da aldeia, da casa, das frutas e alimentos tem a forma circular: *uk'a- a casa*, o sufixo *'a* será frequente para determinar tudo que é redondo.

Qualquer líquido é determinado pelo sufixo *di*, por exemplo: *idibi- água*. O sistema numérico dos Munduruku vai até o número cinco, desta forma: *1- pugma 2- xepxep 3- ebapug 4- ebadipdip 5- pugpagbi*. Atualmente com a escola eles utilizam a numeração aprendida, mas ainda os velhos que são analfabetos para designar um número maior que cinco, sentam-se e mostram os dedos dos pés e das mãos designando muita quantidade com a expressão *adejijã* que significa muito. Desse modo, o estudo dos pré-requisitos é determinante dentro de uma perspectiva denominada por Ferreira (2001) de psicogenética construtivista

para que o(a) professor(a) possa trabalhar na escola, conhecendo as categorias mais complexas da cultura.

Assim, o problema da falta de preparo dos(as) professores(as) no entendimento da cosmovisão indígena se coloca como o maior desafio na efetivação de uma nova proposta de escola indígena, cujos objetivos são o fortalecimento da luta pela autodeterminação destes povos. Nessa perspectiva, respeitando os princípios da pluralidade cultural, onde o processo de avaliação escolar deixa de ser um instrumento de negação e exclusão, justificando a existência da escola nas aldeias. A partir destas novas tendências, o conhecimento pedagógico deve ser colocado do ponto de vista da prática efetiva, concreta e histórica.

Além dos fatores já referidos, para trabalhar na escola indígena, várias dificuldades persistem, principalmente ao abordá-la apenas de forma superficial. É necessário mergulhar na essência da cultura, em seu agir dentro da dinâmica cotidiana da aldeia. De fato, a educação indígena como prática deve ser equacionada em relação à educação dos não índios, pois as modalidades de sua prática devem ser diferenciadas, e a questão básica deve ser a relação do conhecimento com as práticas tradicionais indígenas e ainda as relações de contato e as consequências deste contato na aldeia. Assim, evidencia-se a tendência do conhecimento pedagógico estar vinculado com a prática educacional. De acordo com Severino (1998), a função do conhecimento é substancialmente intencionalizar a prática, uma vez que este é o único mecanismo que se dispõe para tanto.

De todo modo, torna-se essencial saber qual é o lugar que o conhecimento formal ocupa dentro destas sociedades. Observa-se que nas aldeias, as diversas atividades e os trabalhos dos professores acontecem apenas se acumulando em justaposição, não existindo assim uma soma por integração, como se a cultura fosse algo sem uma unidade interna. Nessa abordagem, contraditoriamente, o universo simbólico indígena é ignorado pela escola, como se o que os alunos vivenciam no dia-a-dia de suas comunidades dentro de seu universo cultural fossem conhecimentos estanques.

As atividades técnicas dos docentes desenvolvidas no interior da escola não conseguem convergir e se articular na razão de uma unificação de fins. De fato, para que haja progresso na construção do conhecimento é importante que se entenda que as informações se agrupam e reagrupam em torno das realidades comuns. A respeito, Piaget (1973) esclarece que cada disciplina emprega parâmetros que são variáveis estratégicas para outras palavras. De todo modo, para Piaget não interessa um saber particular, isolado, pois a aprendizagem da

criança dar-se-á de modo geral a partir de uma organização das estruturas de espaço, tempo e classificação, resultante das trocas com o mundo exterior.

Outra importante questão para análise são as práticas de avaliação e desempenho no interior da sala de aula. O problema de fundo no tocante às práticas de avaliação se centraliza no juízo de excelência feito pelo(a) professor(a) sobre os(as) alunos(as). É importante o entendimento que o(a) professor(a) constrói, segundo Souza e Proença (2002), um processo de análise interno que se revela ao final na nota ou conceito atribuído ao aluno. De fato, a nota é o resultado do processo de relação professor-aluno e do desempenho do aluno relacionado ao conteúdo, e o interesse de estudo.

Nesta direção cita-se, por exemplo, o depoimento de uma professora “Na aldeia Sai Cinza o processo de avaliação é tradicional, com as 4 (quatro) avaliações e prova final, notas e recuperação, aprovação e reprovação...” (Professora Waldenise, aldeia Sai Cinza). De todo modo, para o RCNEI (1998), o processo de avaliação da escola indígena deve ser construído com base no diálogo e na busca de soluções. Nesta perspectiva e conforme RCNEI (1998), a avaliação é uma estratégia didática, criada para ser utilizada de acordo com o tipo de projeto pedagógico que se tem.

Assim, a princípio o que é um projeto pedagógico? No sentido etimológico, em Veiga (1995), o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante; plano, intento, desígnio. Ao construir o projeto pedagógico nas escolas é antever o futuro diferente do presente, assim o projeto pedagógico busca uma organização do trabalho em sala de aula. Essa mesma perspectiva tem sido ampliada por Veiga (1995) esclarecendo que esta organização se dá em dois níveis: como uma forma de organização da escola como um todo, e como organização dos conteúdos que serão trabalhados nas classes. Nessa mesma abordagem, ainda inclui prioritariamente sua relação indissociável com o contexto social imediato.

Na perspectiva da organização da escola no sentido global, o projeto pedagógico apresenta-se fundado em princípios que nortearão a escola, baseados na igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno. Nesse sentido, a questão da qualidade da educação ofertada, analisada em suas dimensões formal (técnica) e política são fundamentais para o atendimento dos objetivos. Conforme Veiga (1995), a escola de qualidade terá a obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão escolar.

Em geral, para realizar um ensino de qualidade, as escolas deverão criar condições para desenvolver outras formas de organização do trabalho pedagógico, onde sejam reconhecidas as necessidades de sua realidade, buscando explicar e compreender criticamente as causas da existência de seus problemas. O que se tem proposto é o esforço junto à comunidade, de propor mudanças e ações alternativas de caráter coletivo (escola e comunidade).

No caso da avaliação, principalmente nas escolas indígenas, este processo deverá ter um caráter mais amplo. No entanto, estas possibilidades abrem espaço para um compromisso maior do que a reafirmação das propostas conservadoras de eficiência e eficácia. De acordo com esta perspectiva, será possível salientar aspectos importantes, considerando que o processo de avaliação é um ato dinâmico (VEIGA, 1995), que irá qualificar e oferecer os subsídios para a elaboração do projeto pedagógico. De fato, o processo de avaliação deverá nortear os tipos de ações que deverão ser tomadas pelos educandos e educadores. Nessa perspectiva, como se depreende de Ferreiro (2001), Freire (2002), Gadotti (2002), a avaliação tem que ter um caráter diagnóstico da situação, não sendo a avaliação um instrumento de exclusão.

O processo de avaliação é fundamental na organização do trabalho pedagógico, e pode ser dito quanto à interação professor-aluno. Para que haja uma transformação no processo de avaliação é necessário um esforço coletivo, que consiste na elaboração do projeto pedagógico. Nessa região, o projeto pedagógico para escolas indígenas apresenta probabilidades grandes de valorização e resgate do orgulho étnico por pertencerem a uma cultura de tradição ancestral.

Aliás, Veiga e D'Angelis (1993) esclarecem que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são aplicados ao meio ambiente ao qual interagem. Assim, tais conhecimentos devem ser trabalhados em sala de aula como forma de preservação da cultura material e imaterial destes povos. O uso destes conhecimentos representa amplas possibilidades de lançá-los com o olhar para o futuro, pois como ressaltam Hall (2002), Veiga e D'Angelis (1993), se trata de um processo dinâmico, como dinâmicas são todas e quaisquer sociedades, onde cada povo, ao longo do tempo, faz e refaz sua própria identidade.

Tabela 03: Número de escolas indígenas e matrícula inicial no ensino fundamental, Etnia Munduruku, 2000-2003

Ano	Escolas	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total
2000	34	3.275	208	3.483
2001	39	2.695	195	2.890
2002	37	2.752	293	3.045
2003	37	2.228	428	2.656

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga – Pará (2003)

Os dados da Tabela 03 representam as escolas indígenas Munduruku que correspondem no ano de 2000 a 84,4%, e em 2002 corresponde a 80% da rede municipal. Os dados apontam uma redução da rede em 23% quando comparados o ano de 2000 com 2003. A Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga que, no ano 2000, atendia em sua rede escolar 3.483 alunos nas escolas indígenas, reduziu gradativamente este atendimento chegando em 2003 a atender 2.656 alunos matriculados.

Os dados apresentados na Tabela 04 representam a evolução do aproveitamento escolar na rede municipal de educação no período estudado.

Ao comparar os dados referentes à aprovação de 1999 a 2002, verifica-se uma redução que pode significar mais crianças fracassando, ao olhar para os índices de reprovação e evasão percebe-se uma pequena redução destes índices. Nesta perspectiva, significa que apesar destas crianças ficarem mais tempo na escola, não significa que elas estão aprendendo, ou seja, a escola não está lhes oferecendo um ensino de qualidade que venha lhes assegurar aprendizagem.

Tabela 04: Aproveitamento escolar no ensino fundamental das escolas do município de Jacareacanga, 1999-2002

Ano	Mat. inicial	Aprovados	%	Reprovados	%	Evadidos	%	Rep.+ evadidos	%
1999	3.777	2.505	66%	1.084	29%	188	5%	1.272	33%
2000	4.130	2.356	57%	1.034	25%	246	6%	1.280	31%
2001	4.225	2.882	68%	707	17%	357	8%	1.064	25%
2002	4.010	2.177	54%	1.128	28%	*		*	

Fonte: SEDUC (ASPLAN – Departamento de Estatística Educacional) (2003)

Os números mostram que, apesar das políticas educacionais implementadas no estado do Pará, principalmente o processo de municipalização do ensino, e de duas seguidas administrações do atual prefeito de Jacareacanga (1997-2004) estes fatores ainda não foram capazes de alterar a realidade. Em geral, 1.000 alunos são submetidos anualmente ao fracasso escolar, seja reprovando ou sendo expulsos da escola. No caso específico de Jacareacanga, os principais atingidos são os alunos indígenas que correspondem em torno de aproximadamente 80% da rede municipal de ensino.

O modo com estão organizadas estas escolas é um dos fatores responsáveis por submeter estes alunos ao fracasso. Nesse contexto, Tamboril (apud PATTO, 2002, p.19), ao analisar a situação da escola pública em Porto Velho, Rondônia, com relação ao aproveitamento escolar do ensino fundamental, argumenta que “[...] a incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente da sua cor, seu sexo e de sua classe social”. Isso no sentido de esclarecer tal problema.

Há de ressaltar-se as conseqüências graves do fracasso escolar, principalmente dos alunos indígenas. Por se tratar de uma luta histórica destas populações, esperava-se uma postura educacional baseada no respeito à cultura, em geral com o estudo dos conteúdos tradicionais. Nessa perspectiva, a proposta era de trabalhar no desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos e prepará-los para enfrentar os desafios da contemporaneidade. No entanto, a escola que se apresenta aos índios é excludente e intolerante, causando o prejuízo para a auto-estima desses alunos.

De todo modo, tal tipo de escola revela a baixa capacidade que tem de trabalhar com a educação diferenciada. Aliás, tais experiências demonstram que não houve o atendimento das finalidades da educação. Assim, observa-se que o maior estrangulamento está exatamente nas turmas de 1ª série, o que significa que, apesar do processo de municipalização, pouco se alterou a qualidade da educação nas aldeias. Paralelo a esta questão, está a oferta de vagas, pois se não houvessem tantas crianças reprovadas na 1ª série do ensino fundamental, o número de alunos a serem atendidos todo ano poderia ser maior.

De modo geral, o aluno que é reprovado na 1ª série, por várias vezes consecutivas, fatalmente irá perceber que a escola não é o seu lugar (TAMBORIL, 2002). De fato, tal circunstância submeterá, posteriormente, esses alunos a condições de subemprego e

subdesenvolvimento, negando-lhe uma de suas maiores conquistas que é a educação e a cidadania, direitos adquiridos através da Constituição Federal.

Pelo que demonstra a Tabela 05, olhando para todas as séries, numa perspectiva comparativa, observa-se que os maiores índices estão nas séries iniciais 1ª, 2ª e 3ª. A passagem das três primeiras séries, especificamente da 1ª série, a partir dos dados, é onde está localizado o maior problema. Em geral, chama bastante atenção a semelhança entre os percentuais da 6ª e da 8ª séries, que permite supor que a partir da 6ª série, as chances de conclusão do ensino fundamental são mais prováveis.

Os dados revelam que a 1ª série representa o pior desempenho, o que demonstra que mesmo a SEMEC possuindo estes dados, pouca ou quase nenhuma mudança operacionalizou, nenhuma ação foi direcionada para este trabalho. Como referido anteriormente à SEMEC cabe a responsabilidade nesse processo, principalmente pelo fato da educação ter sido municipalizada e se tratar de alunos indígenas, sendo necessárias ações específicas para o atendimento dessas demandas.

**Tabela 05: Rede municipal – ensino fundamental – Jacareacanga – Pará
Taxa de fracasso escolar por série, 1999-2002**

Ano/Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1999	69,6%	16,6%	7,3%	1,9%	2,4%	0,3%	1,19%	0,2%
2000	70,5%	14,8%	7,9%	2,1%	2,6%	0,3%	1,2%	0,2%
2001	59,7%	25,6%	5,7%	4,2%	1,4%	0,7%	0,3%	2,1%
2002	66,6%	23,3%	4,7%	3,7%	0,6%	0,5%	–	0,5%

Fonte: SEDUC (ASPLAN – Departamento de Estatística Educacional) (2003)

De todo modo, a partir das informações, pode-se afirmar que é fundamental uma avaliação das políticas públicas, voltadas para a melhoria do trabalho nas escolas indígenas. Nessa direção, faz-se necessário primeiramente um trabalho de valorização do magistério, seguido de uma reorganização do trabalho escolar que irá significar uma redefinição no papel e nos objetivos desta escola.

5.2.2 Avaliação na 1ª. série do ensino fundamental

A educação escolar, ao longo do tempo, tem sido com frequência questionada a respeito do modo como ensina, aprova e reprova seus alunos. Em geral, as respostas para estes questionamentos por parte da escola têm sido defensivas. De acordo com Candau (2002), a psicologia foi introduzida nos estudos educacionais como a base necessária para entender as chamadas “necessidades especiais” do grande número de crianças que repetem seguidamente a mesma série, em especial a 1ª série do ensino fundamental. As discussões têm sido produzidas em torno da escola que rotula estas crianças como incapazes, problemáticas, preguiçosas e doentes.

Neste sentido, Souza e Proença (2002) esclarecem que a escola, na tentativa de justificar sua própria incapacidade, argumenta que é impossível fazer algo diante das dificuldades culturais, linguísticas, e face às dificuldades sociais e econômicas destas crianças. Alguns paradigmas foram produzidos sobre esta situação, e nesta perspectiva o fracasso escolar foi entendido como um fracasso exclusivo do aluno. Aliás, Ferreiro (2001) esclarece que os países da América Latina apresentam as taxas de repetência mais altas do mundo aceitando-o como “normal”, caracterizando este fenômeno como praticamente patológico principalmente em países como o Brasil, onde o “filtro” mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária.

Dentre todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis (CAGLIARI, 1993; FERREIRO, 2002), mas em geral, a escola historicamente tem dificultado o processo de alfabetização dos alunos. Nessa mesma abordagem, idealizando métodos de progressão, estimulando modos estilizados de fala ligados à forma escrita, construindo as definições de “fácil e difícil”, que segundo Ferreiro (2001) não consideram a maneira que se define o fácil e o difícil para a criança que é o ator principal do processo de aprendizagem.

De todo modo, a ênfase na questão da educação escolar indígena e o universo da sala de aula, principalmente com relação à língua falada, é particularmente necessária. No entanto, historicamente, a escola despreza o modo de falar das crianças indígenas, e o preconceito linguístico é um dos mecanismos da discriminação existente na escola que afeta diretamente os alunos. Nessa direção, são evidenciados os seguintes aspectos, a negação da língua materna aluno, conseqüentemente a própria identidade do povo que não se pode mudar

a fala por vontade individual. De fato, os indivíduos nascem com uma marca lingüística, não só de sua língua materna, mas com as variantes dialéticas da língua que se aprende como primeira língua.

Nesta perspectiva, tais mudanças impõem uma reorientação no trabalho dos(as) professores(as), principalmente os(as) não índios(as), no sentido de buscar um maior grau de entendimento, fundamentalmente ao iniciar o trabalho nas classes de alfabetização. Há de se ressaltar ainda, que estes(as) profissionais deveriam procurar conhecer um pouco da cultura e da língua indígena.

5.2.3 Cultura e creche: questão polêmica das creches na TI Munduruku

A educação infantil é uma especificidade de uma fase da vida (BOBBIO, 1992). No Brasil, o atendimento a crianças de 0-6 anos em creches e pré-escolas é um direito assegurado pela Constituição Federal, reafirmado em 1996, com a aprovação da LDB. Nesse sentido, de acordo com Jorge Werthein, Diretor da UNESCO no Brasil, passa a ser definida como a primeira etapa da educação básica.

Numa perspectiva histórica, antes da Constituição de 1988, esta fase da vida infantil estava sob o ponto de vista do “amparo e da assistência”, e não sobre a figura do Direito, ressalta Cury (1998). De fato, nas Constituições brasileiras anteriores, essa questão foi omitida, como é o caso da Constituição de 1891. Em outros casos, ainda de acordo com Cury (1998), como na Constituição de 1937 eram utilizados os termos como “[...] amparo à infância quando faltar recursos, neste sentido, o Estado deverá providenciar cuidados especiais”.

A Constituição Federal de 1946 adota novamente o termo “assistência”. Mas, em 1967 na Constituição Federal e na Junta Militar de 1969 é introduzida, pela primeira vez, uma lei própria que providenciará a assistência e o amparo. De todo modo, a partir daí esta questão será tratada em forma de legislação específica. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4024/61) considera a educação infantil dentro do grau primário (CURY, 1998), como uma subdivisão: educação pré-escolar e o ensino primário. Nesse sentido, os menores de sete anos serão atendidos por escolas do maternal e nos jardins de infância. A Lei 4.024/61 também previa que as empresas que empregavam mães com filhos menores de sete anos deveriam organizar-se ou manter-se em parceria com os poderes públicos para dar condições de atendimento

educacional adequado a estas crianças que precedesse o ensino de primeiro grau. Em 1971, a Lei 5.692/71 vem reforçar esta determinação com relação à organização das empresas para o apoio às mães trabalhadoras.

A Constituição Federal de 1988 incorporou as propostas dos movimentos sociais, através das lutas de suas lideranças, educadores e pais, com relação à importância da educação infantil. Assim, a Constituição de 1988 não incorporou a educação infantil na forma de amparo ou assistência, mas como um direito adquirido e um dever imposto ao Estado, de acordo com a determinação dos anseios da sociedade através das lutas dos movimentos sociais.

Na Carta Constitucional de 1988, a educação infantil é introduzida a partir do artigo 30, e em caráter mais amplo na LDB (9.394/96), onde entre outros aspectos ficam estabelecidos os critérios da responsabilidade pela oferta de educação por dependência administrativa. Nesta perspectiva, a oferta da educação infantil é obrigação de estados e municípios em regime de colaboração. A partir de então, o art. 11, inciso 5 estabelece que a oferta de Educação infantil compete prioritariamente aos municípios, sob cujos sistemas estarão os estabelecimentos privados, as creches e as pré-escolas. De todo modo, num primeiro momento o Estado será o co-responsável pela Educação infantil, e em conjunto deverá haver uma cooperação técnica e financeira através da União e do estado.

Do ponto de vista da construção do conhecimento das crianças, uma opção foi trabalhar a concepção interacionista de Vygotski (1896-1984). De acordo com os estudos realizados por este cientista as crianças desenvolvem seus conhecimentos por meio de interação com o meio. Assim, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda sua vida, não estando pronto ao nascer, mas sendo adquirido a partir das relações que os indivíduos estabelecem com o ambiente, suas experiências anteriores servirão de base para as novas construções. Para Vygotski, o homem é um ser essencialmente social e histórico, pois desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de pensar, de agir, de sentir), e sua visão de mundo que é o próprio conhecimento.

Nesta perspectiva, entende-se que o desenvolvimento infantil é um conceito que tem como princípio o fato da criança ser o protagonista de seu próprio desenvolvimento. O diagnóstico da infância brasileira produzido pelo United Nations Children's Fund (UNICEF), em 2001, esclarece o seguinte:

[...] num ambiente familiar seguro e tranquilo, essas intervenções são a base do crescimento e do desenvolvimento da criança. De fato, quando respeitadas as características culturais específicas de cada criança, ações e políticas públicas dirigidas a meninos e meninas em seus primeiros anos de vida asseguram o desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões (DIAGNÓSTICO, 2001, p. 09).

Por sua vez, no trabalho de Vygotski (1984), a visão do desenvolvimento é baseada na concepção do organismo ativo. Nessa perspectiva, a interação do indivíduo com o meio ambiente em que vive é fundamental para o desenvolvimento individual. Assim, como o acesso que este indivíduo tem aos instrumentos físicos do meio (utensílios domésticos, enxada, roupas etc.) e aos simbólicos relacionados a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos ancestrais. E para o mesmo autor, a interação da criança com o meio, a partir de dimensões sociais, dá início ao desenvolvimento biológico do conhecimento humano formando o processo de maturação, que ao longo do tempo, irá formar novas, e complexas funções mentais, dependendo da natureza a que estas crianças se acham expostas.

Ainda de acordo com esta abordagem, desde que nascemos a interação com o meio social é determinante para a formação do ser humano. O comportamento infantil é amplamente guiado pelo comportamento dos mais experientes. Desde cedo, a criança aprende a partir da percepção, os sinais externos irão interferir na forma como as crianças agem sobre o seu meio ambiente.

De fato, a percepção e a interação da criança com o meio possui o papel estruturante do sujeito. Por conseguinte a interiorização e a transformação do modo que sujeito, ao mesmo tempo em que se integra ao social, é capaz de posicionar-se frente ao mesmo, ser crítico e agente transformador. Em decorrência destes fatores, à medida que as crianças crescem, elas vão internalizando a ajuda interna até manter o controle sobre sua própria conduta.

De todo modo, usando como exemplo a educação das meninas na aldeia Munduruku, a mãe ensina a uma menina de 4 ou 5 anos a cortar determinado tipo de peixe fresco na vertical, em riscos finos e seguidos para triturar as espinhas, as mães apontam para o objetivo a fim de descrevê-lo (BIERI, 2003). Nessa perspectiva, elas acrescentam os detalhes que provocaram ocasionalmente a modificação da percepção das crianças. Excepcionalmente, o gesto e a fala materna servem como os sinais externos que nortearão o modo como as crianças irão agir no seu ambiente, numa forma de aprendizado para a vida.

Nas sociedades indígenas, o processo de educação, os domínios dos métodos e das técnicas necessários para sobreviver são baseados em conhecimentos que os índios adquirem junto aos pais, e nas relações entre os indivíduos, num processo de familiarização com a natureza. Descolar (1988), ao relatar os símbolos da cultura Achuar, explica que desde pequenos, as crianças Achuar aprendem a distinguir os tipos de comportamento animal, ao acompanhar os pais nas caçadas. Nesse contexto, quando a caça é trazida para casa, os meninos examinam minuciosamente suas características anatômicas externas e internas, sendo observados pelos adultos. Assim, as crianças Achuar são capazes de reconhecer inúmeras espécies, descrever costumes e hábitos das espécies conhecidas.

Deste modo, educar e cuidar de crianças de zero a seis anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas (ASSIS, 1998). Nesse caso, é fundamental que as propostas pedagógicas de educação infantil definam-se a respeito de alguns princípios norteadores, e principalmente com relação ao reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos e de suas famílias. Particularmente, é na infância (Fotografia 05), mas do que em qualquer etapa da vida humana, que serão definidas as identidades influenciadas pelas questões de gênero, etnia, situações socioeconômicas. Enfim estes aspectos são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena.



Fotografia 05: Momento de interação familiar
Fonte: H. Bieri (2002).

Pelas evidências aqui apresentadas sobre os critérios para o licenciamento e o funcionamento de instituições de educação infantil na área indígena Munduruku, percebe-se a preocupação centrada especificamente com relação às creches. O que esta análise indica é a presença de creches da área indígena que não possuem uma proposta pedagógica fundamental para nortear um trabalho desta natureza. De todo modo, faz-se necessária a elaboração de uma proposta pedagógica, onde estaria explícita a questão da identidade indígena acatando as manifestações e as peculiaridades da cultura Munduruku, e a importância do uso da língua materna.

Ainda nesta abordagem, Assis (1998) chama a atenção para a representatividade das atividades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalham nestas creches. Contraditoriamente, a participação dos professores não índios é um aspecto relevante com relação ao grande número de crianças pequenas que, até então, conviviam apenas com os pais e os irmãos. Nesse contexto, estes tipos de interações são bastante complexas, requerem bastante cuidado, uma vez que as práticas de educação promovem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais na criança.

Do ponto de vista do uso da língua, Vygotski (1984) ressalta a importância da fala e o contraponto observado numa sociedade onde as crianças exclusivamente são monolíngues. Através da fala, o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido, equilibrado e equacionado: a fala modifica, assim a qualidade do conhecimento e o pensamento que se tem do mundo que se encontra. A aquisição de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais dos indivíduos. Através da linguagem a criança orienta seu pensamento, tanto que até por volta dos três anos de idade a fala acompanha o comportamento infantil.

Ao considerar estas prerrogativas, Vygotski afirma que o pensamento e a linguagem são interligados, e a interseção produz o pensamento verbal. As crianças indígenas monolíngues que passam boa parte do tempo nas creches, sendo assistidas por profissionais não índios, ocasionará conseqüentemente uma sobreposição da língua portuguesa sobre a língua materna. De fato, em decorrência desta situação haverá a perda da língua materna. Nesta abordagem, há de se ressaltar a necessidade de promover situações de comunicação que respeitem a língua materna dos alunos, e mesmo a contratação de profissionais indígenas para atuarem nesse espaço.

Em geral, as atividades mentais das crianças reproduzem as atividades lingüísticas no modo intrapsíquico (BRASLAVSKI, 1992) até que atinja o uso fluente da língua padrão,

no caso o português. De todo modo, questionou-se tal situação com algumas instituições, principalmente com o Ministério da Educação e a FUNAI, apesar das creches serem de responsabilidade da Prefeitura de Jacareacanga.

Com relação ao MEC, obteve-se a seguinte resposta, via e-mail, do Coordenador Nacional de Educação Escolar Indígena: “[...] creches em áreas indígenas é um dos tópicos mais controversos é a oferta de Educação infantil nas terras indígenas. Existem muitas objeções à implantação de creches e atividades de pré-escola em terras indígenas. Se está a esperar os dados do Censo 2003. Assim que forem divulgados, se terá os dados qualitativos sobre a educação infantil em escolas indígenas” (MATOS, 2004). Nessa mesma abordagem, contactou-se a FUNAI/ADR/Belém, e em uma das respostas tal entidade enfatizou a presença das creches como um “auxílio” na complementação alimentar, que as crianças recebem nas creches através da merenda.

De todo modo, no Brasil o público-alvo prioritário da educação infantil são as crianças de famílias de baixa renda, onde a proposta deve ser de educação “compensatória”, juntamente com uma alimentação balanceada recebida nas creches. Ademais, tem-se conhecimentos da real necessidade de saúde e nutrição em que se encontram estas crianças em todo o país. Nesse sentido, as crianças indígenas não são exceção a este quadro de deficiência alimentar. Quanto à perspectiva, esperava-se que especificamente no caso dos índios as creches implantadas nas aldeias viessem acompanhadas de propostas pedagógicas, por ser tratar de algo inusitado em terras indígenas. Paralelamente, as propostas pedagógicas para o trabalho em creches devem dar conta da complexidade dos contextos em que tais crianças vivem na sociedade. Por fim, ressalta a UNESCO (2001), o desenvolvimento infantil vai muito além dos cuidados de saúde.

As evidências e as análises feitas nas aldeias Munduruku questionam a fragmentação do processo de aprendizado para a vida. De fato, a criança indígena desde pequena, se menino ou menina, recebe um tipo de educação dos pais que lhes dará condições para viver naquela sociedade. São ensinadas as regras de convivência grupal através dos pais e do contato com os demais membros da família. No caso das meninas Munduruku, o tipo de educação está culturalmente relacionado à imitação da mãe, devido ao papel que a mulher exerce dentro desta sociedade. Desde cedo estas meninas já realizam tarefas, seja ajudando a cuidar dos irmãos menores, seja junto à mãe na roça no aprendizado das tarefas domésticas (MURPHY, 1960). Semelhante processo descreve Descola (1988) relatando a forma de

aprendizado, como os Achuar tradicionalmente educam seus filhos desde pequenos. O conhecimento tradicional (LÉVI-STRAUSS, 1976) é repassado de geração a geração de forma oral, por meio da imitação dos pais, e através do uso da língua nativa.

O surgimento das creches nas aldeias é algo polêmico e no mínimo questionável, e necessita, portanto de uma abertura maior para discussão. Nessa direção, há de se demandar intervenções de caráter positivo, diferente do que está ocorrendo nas aldeias Munduruku (Fotografia 06; Tabela 04). Há de se ressaltar ainda que a situação das creches é apenas um aspecto de uma realidade maior, na qual a cultura, a língua materna e o modo de vida do povo Munduruku têm sido ameaçados.



Fotografia 06: Alunos da creche na aldeia Sai Cinza
Fonte: M. Bieri (2003)

Tabela 06: Número de creches e de alunos nas aldeias Munduruku, 2000-2003

Ano	Nº. de aldeias	Nº. de alunos
2000	3	435
2001	3	360
2002	2	62
2003	3	146

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacareacanga – Pará (2003)

A educação infantil é um direito adquirido, portanto é dever do Estado garantir a qualidade desta educação. Quanto às perspectivas desta modalidade de ensino, é necessário que haja uma investigação maior sobre o funcionamento das creches em áreas indígenas no Brasil (Tabela 06). As interpretações diferentes nos contextos estudados remetem a pensar-se em políticas que possibilitem a preservação da cultura e das tradições, sendo as creches, posteriormente, espaços abertos para socialização e o respeito às diferenças.

6 CIDADANIA INDÍGENA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS NA TI MUNDURUKU

O processo de abertura democrática iniciada no final da década de 1970 e no decorrer dos anos 1980 propiciou aos trabalhadores e às minorias excluídas deste país a mobilização no sentido da busca pelo direito à cidadania. Neste contexto, os povos indígenas se mobilizam, através de suas entidades representativas em todo o Brasil, na reivindicação de seus direitos a cidadania diferenciada, educação, demarcação de suas terras, saúde e outros. O resultado veio a consolidar-se na Constituição Federal de 1988, sendo expresso nos seguintes termos do Art. 231, Capítulo VIII (BRASIL, 1988, p. 140): “[...] são reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições e os direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

De modo geral, passados 16 anos da promulgação da Constituição Federal, os direitos adquiridos através da carta magna não têm sido suficientemente respeitados, frente ao tratamento que vem sendo dado aos povos indígenas, e na forma como está sendo conduzida a educação destes povos no Estado brasileiro. O reconhecimento das diferentes etnias, mencionado no Art. 231 da Constituição tem sido subjugado e ignorado pela sociedade brasileira. Kahn (1994) exemplifica que principalmente a classe política utiliza o argumento dos direitos indígenas como plataforma para sedimentar as estruturas do poder marcado pelo clientelismo. Conseqüentemente, o atendimento à reivindicação destes povos assume diferentes papéis variando de estado para estado, e de município para município, conforme o jogo de interesses pré-estabelecidos.

Na análise sobre o papel do Estado, O'Donnell (1976) esclarece que a tomada de posição do mesmo apresenta como resultado “distorsiones” dos objetivos no processo de implementação. Segundo o autor, tais “distorsiones” são produzidas devido às ambiguidades e aos conflitos em sua formulação primária. O que significa, que no decorrer do processo vai se desnaturalizando e se distanciando de sua essência para atender os diferentes graus de interesse que influenciaram os governos nas tomadas de decisão.

Estas peculiaridades que são bastante frequentes no Brasil, de todo modo irão afetar diretamente os direitos indígenas assegurados na Constituição. O quadro acentua-se na medida em que tais reivindicações passam a ser estabelecidas no cotidiano das relações entre

estes indivíduos e as instituições estatais. Do ponto de vista histórico da educação indígena no Brasil, que teve início no período colonial até hoje, esclarecem Kahn e Franchetto (1994), trata-se de uma lógica integracionista baseada na assimilação dos grupos indígenas à sociedade nacional.

Nos anos 1970, identifica-se de forma nítida as vertentes que nortearão a educação escolar indígena que era a catequese e a socialização objetivando a integração dos índios à sociedade nacional. De fato, os órgãos oficiais responsáveis pela tutela dos índios, SPI e, posteriormente a FUNAI, estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos para a implantação de trabalho escolar dentro das aldeias (KAHN; FRANCHETTO, 1994). De todo modo, a partir dos anos 1980, observa-se a sociedade civil mobilizada, principalmente através das ONG, que tiveram um papel relevante nesse processo. Posteriormente, prestaram assessoria às comunidades indígenas em seus projetos. Tais organizações tiveram um papel decisivo junto à FUNAI, no sentido de pressionar o governo no reconhecimento das terras indígenas, bem como na definição dos currículos específicos para as escolas tidas como “alternativas”.

De modo geral, a vertente oficial vinculada aos governos estaduais e municipais, bem como pela própria FUNAI tem demonstrado uma total inabilidade em lidar com a educação escolar indígena. De fato, tem sido adotado nas aldeias o modelo das escolas rurais, e, no caso do povo Munduruku, tem trazido para as aldeias o modelo das escolas urbanas. As escolas “alternativas” despertaram o interesse dos pesquisadores das diversas universidades brasileiras, que perceberam o campo aberto para pesquisa de forma interdisciplinar baseado nos etnoconhecimentos. Nesse período, o papel das universidades aliadas às ONG foi de tentar formular e viabilizar a política nacional de educação indígena, onde os princípios desta política foram acampados posteriormente pelo MEC.

O Ministério da Educação, portanto a União, em 1991, cria o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, através da Portaria Interministerial n.º 559/1991, ligado à Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Nesse sentido, os objetivos do Comitê eram dar suporte técnico, financeiro e científico aos estados, principalmente incentivando a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEI). O comitê teria uma posição estratégica na definição das políticas públicas, propondo, em linhas gerais, as diretrizes dos programas de educação que deveriam ser seguidos pelos municípios e pelas Organizações não governamentais (BRASIL, 1993).

Por outro lado, a realidade regional do país com relação à situação da educação indígena, estava bem distante do que se pensava em Brasília. O Comitê Nacional de Educação Indígena era formado por professores das universidades do Centro-Sul do país, com pouca representatividade dos estados da região Norte. No caso do estado do Pará, não havia representantes no comitê, e o que se viu foram muitas desproporcionalidades no atendimento às escolas indígenas.

6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARÁ

No estado do Pará, existe uma grande demanda por educação escolar indígena, todavia os recursos são insuficientes para o atendimento, principalmente após o processo de municipalização. Na SEDUC, o Núcleo de Educação Indígena não foi criado; e passou a existir em 2004, treze anos após o MEC ter criado o Comitê Nacional para dar suporte aos estados, uma seção de educação escolar indígena, hierarquicamente ligada à Divisão de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, dos 40 povos indígenas existentes no estado, poucos são atendidos. Atualmente, algumas atividades pontuais estão acontecendo em parceria com a FUNAI, referentes a dois cursos de formação de professores(as) índios(as), sendo um na área Munduruku e outro curso junto aos índios Tembé, do alto rio Guamá.

As atividades educacionais nas aldeias do Pará provêm dos trabalhos das missões (católica e protestantes), das ONG, de processos indenizatórios de empresas que utilizam o território indígena, como é o caso dos índios Gavião Parkateje que recebem indenização da CVRD. No caso dos índios Gavião, parte dos recursos é destinada a ações de educação, o que caracteriza um grande descompasso entre o que a União propõe e o que o estado executa.

Com base nesses pressupostos, impõe-se uma análise da atual conjuntura da Educação brasileira, principalmente após o advento do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Esse Fundo foi criado através da Emenda Constitucional n.º 14/1996, que possibilitou a efetivação da política de descentralização desencadeada pela União. O Pará foi o primeiro estado da Federação a aderir o processo de municipalização. Atualmente, 90 municípios estão descentralizados num universo de 143 municípios

(SEDUC/DEN, 2002). Assim, tal proporção há de ser considerada, em uma boa margem para a avaliação do processo.

6.2 PROCESSO DESCENTRALIZAÇÃO/MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Com a descentralização dos recursos federais, proveniente das receitas dos estados para aplicação no ensino fundamental, evidencia-se que as prefeituras passam a ter autonomia para promover as ações. No caso da Educação Escolar Indígena, a primeira informação obtida através da coordenadoria de municipalização da SEDUC (BIERI, 2002), esclarece que a partir da assinatura do convênio entre prefeitura e estado, esta modalidade que está ligada ao ensino fundamental passa a ser de responsabilidade dos municípios.

Ao analisar a proposta da política de descentralização da gestão escolar como forma de melhorar a qualidade de educação, alguns pressupostos importantes devem ser levados em consideração. Com base na análise de Casassus (2001), a princípio, o que se entende por qualidade em educação? O que ocorre no processo de descentralização é produzido, o efeito esperado ou outro efeito? É necessária uma análise do contexto em que têm ocorrido os processos de descentralização. De acordo com Casassus (2001) estas questões apresentam-se em dois níveis. Primeiro em nível macro que diz respeito ao conjunto das políticas educativas do ponto de vista dos reflexos econômicos. Nessa direção, tal proposta está baseada em novas estratégias dos organismos de fomento internacional, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Assim, tais instituições financeiras passam a exigir novos procedimentos e maiores garantias para permanecerem investindo nos países dependentes economicamente dos recursos externos. Em análise, Casassus (2001) caracteriza como um movimento dentro de um processo maior da reforma na gestão pública objetivando o aumento da competitividade das nações num contexto de globalização crescente dominado pelas forças do mercado (CASASSUS apud MESSNER, 1997). Do ponto de vista das micropolíticas locais, com base na ideia da gestão local da escola, espera-se que a transferência da dependência administrativa produza maior eficiência na gestão escolar, melhor qualidade na educação e maior integração da escola com a sociedade. A lógica da descentralização estava relacionada a um processo de socialização e participação popular. Em geral, haveria ênfase na questão da qualidade de vida

(GUIMARÃES apud SANDER, 1994) relacionada à identidade grupal, o aspecto cultural seria determinante na definição das políticas e na administração educacional.

No Brasil a proposta de descentralização ou proposta municipalista há muito tempo foi incorporada às propostas educacionais. Segundo Guimarães (1994), Anísio Teixeira em 1956 já colocava a proposta de municipalização como a instância mais legítima para assumir a educação. Anísio Teixeira já reconhecia as “qualidades” e os “riscos” desta questão. Nesse sentido, para Guimarães (1995) as escolas primárias passariam a ser locais e, desse modo, a ser mantidas com recursos desiguais. Deste modo, passariam a ser mais numerosas, e teriam custos diferentes umas das outras. Nesta perspectiva, o Estado, por sua vez, não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com auxílio por aluno matriculado, destinado a elevar o nível de ensino. E o Governo Federal, do mesmo modo, acorreria ainda em auxílio aos municípios dando-lhes algo que nem o estado, nem ele próprio poderia dar com seus exclusivos recursos.

Em 1977, o MEC criou um programa de apoio aos municípios conhecido como Pró-Município, entretanto a maior parte dos recursos foi investida nos estados do Nordeste (GUIMARÃES, 1994), onde ainda hoje as condições de ensino vigoram entre as piores do país. De todo modo, o Pró-Município configurou na prática como um simples instrumento repassador de recursos aos municípios por critérios eminentemente políticos, e no final não foi colhido nenhum resultado positivo.

A redefinição das atribuições do estado é um dos objetivos que se quer ao promover e descentralizar as responsabilidades pelo planejamento e execução das atividades relacionadas à educação. Nos anos 1980, como esclarece Castro (2001), esta questão foi a tônica das discussões na área educacional na América Latina. A descentralização do Estado implica necessariamente na redefinição dos papéis desempenhados por toda a esfera governamental. De todo modo, no processo de descentralização o governo passa a atuar mais como planejador, regulador e coordenador das políticas públicas, envolvido no monitoramento e na avaliação dos programas. Nesta perspectiva, o Governo Federal perde a função de executor, atribuição esta que passa a ser assumida pelos estados e municípios.

O financiamento da educação compete as três esferas de poder: federal, estadual e municipal, responsabilidade esta, atribuída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, cabe à União a manutenção do ensino superior; estados e municípios são responsáveis, pela gestão do ensino fundamental. Cabe aos municípios a oferta do ensino

fundamental prioritariamente, seguido da educação infantil, que abrange as creches para as crianças de 0-3 anos, e as pré-escolas para crianças de 4-6 anos.

De acordo com a análise de Castro (2001), de fato, compete à União a responsabilidade pela diminuição das desigualdades regionais, complementando os recursos para que cada município gaste pelo menos o valor mínimo que em 1998 foi definido em R\$315,00 por aluno/ano. A LDB também prevê a valorização do educador e o aumento dos pré-requisitos de formação necessários para o exercício do magistério. Nesse sentido, a Lei determina a participação dos docentes na elaboração e na execução do projeto pedagógico das escolas, e assegura a valorização do profissional com piso salarial profissional, incentivo à titulação e à produtividade.

6.2.1 FUNDEF e demais recursos destinados ao ensino fundamental

A criação do FUNDEF,⁸ através da Emenda Constitucional n°. 14/1996, possibilitou a efetivação da política de descentralização desencadeada pela União. O FUNDEF é destinado exclusivamente ao atendimento dos alunos do ensino fundamental. Quanto à aplicação dos recursos do fundo, a Lei do FUNDEF estipula que o mínimo de 60% destina-se obrigatoriamente para o pagamento dos profissionais do magistério, em efetivo do exercício, sendo que até 2001, a utilização de 5% desses recursos devia ser para capacitação de professores leigos. O restante dos recursos, de até 40% do total, deveria ser, de acordo com Brasil (2000), para as despesas diversas para manutenção e desenvolvimento do ensino, previstas no Art. 70 da Lei Federal n. 9.394/96, a LDB.

Dentre os recursos destinados ao ensino fundamental, referentes à manutenção das escolas, e de outras despesas relacionadas ao ensino, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma cota anual de recurso para as escolas a partir de 20 alunos, com repasses financeiros equivalentes ao número de alunos. Há de se ressaltar, o repasse mensal, diretamente às prefeituras, de recursos provenientes do salário educação que possui basicamente, as mesmas finalidades do PDDE, com repasses de acordo com o número de alunos por municípios.

⁸ São os seguintes os recursos constituintes do FUNDEF: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), IPI das Exportações, Imposto de Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) (quota estadual e quota municipal).

Tabela 07: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no município de Jacareacanga, 2000-2004

Ano	Nº de escolas atendidas	Valor
2000	31 escolas	R\$32.000,00
2001	Não informado	R\$35.300,00
2002	35 escolas	R\$36.400,00
2003	Não informado	Não informado
2004	36 escolas	R\$37.018,90

Fonte: MEC/FNDE (2004)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), citado anteriormente, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem como objetivo contribuir para a melhoria do desempenho escolar e reduzir os índices de evasão e repetência. Em 1994 foram descentralizados os recursos através da Lei 9913/94, mediante celebração de convênios envolvendo as secretarias estaduais de educação e as prefeituras. No ano de 2003, de acordo com o MEC (2004) o valor do repasse de recursos passou de R\$0,06 para R\$0,13. Em outubro desse mesmo ano foram criados o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena e o Programa Nacional de Alimentação Escolar-Creche, cujo valor por aluno/dia é R\$0,34 para suprir o mínimo de 15% das necessidades nutricionais dos alunos, observando os hábitos alimentares regionais.

Tabela 08: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Jacareacanga, 2000-2004

Ano	Escolas	Valor
2000	31 escolas	R\$111.788,00
2001	Não informou	R\$113.764,00
2002	Não informou	R\$119.462,00
2003	Não informou	R\$105.232,40
Set/ 2004	36 escolas	R\$47.325,60

Fonte: MEC/FNDE (2004)

Tabela 09: Programa Nacional de Alimentação Escolar-Indígena no município de Jacareacanga, 2003-2004

Ano	Valor
A partir de novembro de 2003	R\$65.305,50
Até setembro de 2004	R\$165.580,00

Fonte: MEC/FNDE (2004)

Tabela 10: Programa Nacional de Alimentação Escolar-Creche no município de Jacareacanga, 2003-2004

ANO	VALOR
Novembro de 2003	R\$6.903,90
Até setembro de 2004	R\$3.564,00

Fonte: MEC/FNDE (2004)

O Programa de Educação de Jovens de Adultos (EJA) tem como objetivo assegurar a todos os alunos de 15 anos e mais, que foram excluídos precocemente da escola, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental. A respeito e de acordo com o MEC (2004) existe uma articulação com os estados, os municípios e a sociedade civil para possibilitar aos alunos a conclusão do ensino básico. No caso do município de Jacareacanga existem sete escolas com turmas de EJA, inclusive que atende os alunos indígenas nas aldeias. Segundo informações do FNDE (2004), foram atendidos em Jacareacanga 249 alunos da referida modalidade de ensino.

Tabela 11: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos no município de Jacareacanga, 2002-2004

Ano	Nº de alunos	Valor
2002	249	R\$57.750,00
2003	-	R\$85.000,00
2004	-	R\$31.125,00

Fonte: MEC/FNDE (2004)

6.2.2 Processo de municipalização da educação no Pará e reflexos na Mundurukania

Com a iniciativa do Governo Federal na criação do FUNDEF, o Pará foi o primeiro estado da Federação a aderir ao processo de municipalização (LOUREIRO, 2001).

De fato, com a descentralização dos recursos federais, provenientes das receitas dos estados, para aplicação no ensino fundamental, as prefeituras passam a ter maior autonomia financeira para promover as ações educacionais.

No caso da educação escolar indígena, a informação obtida através da coordenadoria da municipalização da SEDUC (2002) esclarece que a partir da assinatura do convênio entre prefeituras e estados esta modalidade de ensino, que é vinculada à educação fundamental, passa para a responsabilidade dos municípios. Nesta perspectiva, de acordo com a Coordenadoria Nacional de Educação Escolar Indígena, do Ministério da Educação, em resposta à consulta feita através de e-mail, obteve-se a seguinte confirmação no dia 28 de janeiro de 2004:

Temos 2033 escolas indígenas no país. 51% delas são municipais. Nos estados do Pará, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Bahia, Paraíba e Espírito Santo, a maioria das escolas é municipal. Nos demais estados quase todas as escolas são estaduais (MATOS, 2004).

Nessa perspectiva, o processo de descentralização das escolas indígenas é caracterizado como uma tendência no cenário educacional brasileiro.

Os municípios são espaços privilegiados, e as opções mais plausíveis para a implementação de programas (GUIMARÃES, 1994), e de iniciativas capazes de dignificar, tornar mais produtivo e menos injusto o sistema educacional brasileiro. Em geral, existem no Brasil inúmeras experiências municipais bem sucedidas, e até reconhecidas internacionalmente, que significa que os municípios possuem uma enorme responsabilidade. De fato, faz-se necessário o compromisso e o comprometimento maior dos educadores, entidades administrativas e da classe política, no sentido de avaliar e fiscalizar os repasses de recursos, e a forma como estes recursos tem sido utilizados. Paralelamente, é fundamental a avaliação constante de todas as etapas do processo, para análise consistente do emprego destes recursos, se de fato estão atendendo as demandas de forma satisfatória.

A fragilidade fiscalizatória dos Tribunais de Contas, ressalta Guimarães (1994), aliados ao sentimento de impunidade colocam em dúvida a eficácia do processo de descentralização, pois à medida que apontam um avanço na melhoria da qualidade da educação, apontam ainda para as possibilidades maiores do desvio das verbas. A administração dos recursos pelas prefeituras, principalmente em municípios mais pobres, devido à falta de planejamento e controle das despesas, tem ocasionado inúmeras situações contraditórias não só no Pará, mas em outros estados do Brasil. De todo modo, a contratação

de um grande número de professores apontado por Gomes (2001) terá como consequência, o excedente dos 60% destinados ao pagamento de pessoal, o que prejudica a melhoria da qualidade da educação. Nesta perspectiva, sem planejamento das despesas é impossível aplicar em materiais didáticos, melhoria e ampliação da rede física, capacitações, bibliotecas, audiovisuais, que possibilitem o melhoramento do quadro da educação.

O processo de municipalização da educação em Jacareacanga, a partir da forma como tem sido ofertada a educação escolar indígena, merece uma análise mais detalhada, principalmente quando se refere ao atendimento das 37 escolas indígenas Munduruku. A educação escolar indígena é uma modalidade do ensino fundamental, de acordo com as informações sobre o número de alunos registrados anualmente no censo escolar. O valor dos recursos repassados para o município é proporcional ao número de alunos com variações anuais. Em geral, as escolas indígenas do município de Jacareacanga, onde a maior parte da população é índia, estão incluídas em todos os programas de repasse de recursos federais e estaduais.

De todo modo, pressupõe-se que a descentralização, devido ao controle social exercido pelos conselhos de acompanhamento e fiscalização dos recursos, aumentaria as possibilidades de efetivação das ações. Nesse sentido, dois fatores poderiam ser apontados para que houvesse eficácia no processo. O primeiro seria a utilização correta dos recursos federais e estaduais para o atendimento às populações indígenas. O segundo, a maximização dos resultados que o processo de municipalização poderia proporcionar. Assim, em um estado com dimensões continentais como o Pará seria possível vislumbrar a adequação das políticas nacionais e regionais à realidade indígena.

A maior preocupação pertinente a esta questão é a necessidade de ampliação do debate a respeito das especificidades e das diferenciações que esta modalidade exige. É necessário levar em consideração a identidade étnica de cada povo, e nesse contexto especialmente do povo Munduruku, uma vez que por meio do “letramento” (MONTE, 1994) existe a possibilidade de maior autonomia política frente à sociedade brasileira. Assim, é importante a intensificação dos debates entre estado e prefeituras, já que a educação escolar indígena é um tema “desconhecido” pela população não índia. A consolidação do debate é importante para que no futuro as conquistas e os avanços, obtidos pelos índios à base de lutas e resistências, possam permanecer e ampliar-se.

A concepção da educação escolar indígena novamente nos remete aos anos de 1980, por se tratar de uma reivindicação dos índios. A proposta à época era de pressionar o Estado para a efetivação do ensino formal nas aldeias, levando em consideração o tipo de educação que estava sendo ofertada, que não correspondia às necessidades do contexto daquelas comunidades. Os conhecimentos que eram repassados nas escolas indígenas, segundo Kahn (1994), eram incapazes de relacionar-se com a realidade local, limitados a leituras patéticas, “be-a-bás”, ou de textos que empobrecia e infantilizavam fragmentos de sua tradição oral.

Neste sentido, há de se ressaltar que os graves problemas que atingiam/atingem os índios, sobretudo invasões de terras, roubo de madeira, garimpagem, enfim questões que impulsionaram os índios a reivindicar um novo modelo de escola, diferente do modelo estabelecido nas aldeias, o que para Monte (1994), significa o entendimento da representação social de um instrumento de controle a ser conquistado e internalizado com vistas a mudanças socioeconômicas nas condições de vida dos povos indígenas.

Contudo, as primeiras denúncias foram feitas por lideranças indígenas nas assembleias do povo Munduruku, a exemplo de relatos registrados sobre as políticas públicas e seus impactos na região. De todo modo, os problemas da educação vieram à tona com: - atraso no pagamento de professores, com casos de professores ficarem sem receber salários até três meses; - atraso na distribuição da merenda escolar com a agravante de já ter sido enviadas para as aldeias merenda escolar com prazo de validade vencido; - falta de material pedagógico; - precárias condições que se encontram os prédios escolares.

Estas ações reforçam a convicção da falta de preparo e de planejamento, citado por Gomes (2001) que suscitam o debate a respeito da eficiência do processo de municipalização. Do ponto de vista de Loureiro (2001, p. 123):

Empreenderam-se todos os esforços necessários para instruir as prefeituras municipais sobre a correta aplicação dos recursos do Fundo, num processo permanente de aperfeiçoamento do novo papel dos municípios e da própria SEDUC, para os novos tempos da educação no Pará.

De acordo com este depoimento, observa-se que a estratégia utilizada pelo Governo do Estado foi meramente administrativa. Trata-se, segundo Correa (apud DAIN, SOARES, 1998), da substituição da administração burocrática pela administração gerencial. De todo modo, este

tipo de ação não caracteriza o princípio da Constituição Federal com relação à universalização e proteção social, e ao mesmo tempo promover a descentralização das políticas públicas.

Nesta perspectiva, vários segmentos da sociedade, principalmente as ONG e os grupos de defesa dos direitos indígenas, têm se manifestado para que o Estado não deixe de cumprir suas obrigações. A Constituição Federal, no Art. 210, garante aos índios a educação diferenciada, e a Resolução nº 03/99 define as competências nas três esferas do governo, competindo à União o apoio técnico-financeiro e a adequação de material didático, cabendo ao estado a execução da educação escolar indígena. De fato, os municípios são responsáveis pelo ensino fundamental, mas não exclusivamente, em casos que estes apresentem condições de oferecer uma educação diferenciada e tenham condições técnicas e financeiras para tanto.

Com base no exposto, solicitou-se audiência pública, no Ministério Público Federal – Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado do Pará, em 06.05.2003, presidida pelos seguintes procuradores – Felício Pontes Junior, Ladia Maria Duarte Chaves, Leda Hoppe Lamaison e Ana Lúcia Amaral. Participaram da audiência os representantes do MEC – Kleber Gesteira de Matos, da SEDUC/PA – Rosa Cunha – Coordenadora Geral da Educação Administrativa da FUNAI no Pará, prefeitos municipais, como o de Jacareacanga, representantes das comunidades indígenas do Pará: Tembé, Munduruku, Kaiapó, Kaapor, Arara, Guarani, Tapajó, Surui, Parkatejê, Assurini, Xipaia, representante do Conselho Estadual de Educação, CIMI Norte II e da Universidade Federal do Pará.

O objetivo da audiência foi a discussão com relação à situação que se encontra a educação escolar indígena no Pará, tendo como meta a reversão deste quadro no mais curto espaço de tempo. No decorrer da audiência vários representantes das entidades presentes tiveram a oportunidade de expor seus pontos de vista. De acordo com o representante do MEC, o coordenador defendeu a existência de legislação normalizando a educação escolar indígena, mas na prática, ainda é necessário avanço das discussões para que esta legislação se torne eficaz. Nesse sentido, citou a Constituição do estado do Pará, onde no Art. 300, Parágrafo 4º, trata especificamente da atuação do estado com os índios, esclareceu ainda a respeito dos repasses financeiros da União para os Estados, e recomendou aos secretários para não deixarem de fora de seus levantamentos as escolas indígenas.

A SEDUC esclareceu que a educação escolar indígena é considerada um segmento da educação fundamental, havendo um esforço do Governo Estadual em acompanhar a

municipalização do ensino fundamental. Desse modo, existe a tendência nítida na fala da secretária, representando o Governo do Estado de apoio no processo de municipalização.

Com referência a algumas lideranças indígenas, a fala de Clemente Tembé – liderança do alto rio Guamá merece destaque ao indagar: “[...] onde está o compromisso do Estado, e de quem é a competência para a execução da educação, se é responsabilidade do Estado, do Município ou do Governo Federal?” Sérgio Muxi, também liderança Tembé, desabafou que “[...] as péssimas condições de educação nas aldeias são de responsabilidade do Governo Federal, Estado e dos municípios”. Luis Xipaia, cacique da aldeia Tacumã criticou o descaso das autoridades com a educação de seu povo, fato este que impediu que a maioria dos índios da região sequer tenha conseguido passar da 1ª série.

Mais grave ainda foi o relato de Tati Arara que comenta que “[...] só ficou sabendo que existe escola quando foi para Altamira”. No depoimento de Rafael Munduruku mencionou que “[...] seu povo vem lutando há anos para a contratação de professores índios, relatou ainda que a educação escolar indígena no município é deficiente, disse que é necessário o acompanhamento e a orientação de técnicos para verificar se o que tem sido trabalhado nas escolas é correto, e também para verificar se o ensino tem sido de forma diferenciada [...]”, e entregou aos procuradores um documento reivindicativo dos índios.

Ao final das exposições de todos os presentes, ficou estabelecido que o Ministério Público Federal convocaria uma nova reunião com a participação de todos os atores para a preparação da Política de Educação Escolar Indígena do Estado do Pará. Nesse sentido, vale o desabafo da antropóloga e professora da Universidade Federal do Pará, Eneida Assis, quando disse na audiência que desde 1970 acompanha as questões relacionadas à educação escolar indígena, pois nada mudou. As dificuldades são as mesmas e, comentou que não existe vontade política nesse estado para deflagrar a educação escolar indígena.

7 MUNDURUKANIA: O DESAFIO DA PRESERVAÇÃO DO TERRITÓRIO TRADICIONAL

Em 2001, a terra indígena Munduruku foi demarcada pela FUNAI, através de um convênio do PPTAL/GTZ e contou com a participação do povo Munduruku. A regularização fundiária da terra indígena Munduruku foi um longo processo iniciado nos anos de 1940, quando a 2ª Inspeção Regional do Pará requereu ao Governo do Estado esta terra para os índios (BARBOSA et al., apud ARNAUD [1974], 2002), foram concedidos 510.000 ha através do Decreto nº 305, de 21.03.1945. Entretanto uma vasta área de perambulação dos índios foi deixada de fora. Esta insistência ocorreu, inclusive pela ausência de um estudo antropológico, considerado fundamental para identificação de terras pertencentes as populações tradicionais.

Somente em 1987, a FUNAI enviou uma equipe técnica cujos estudos resultados na ampliação da área (BARBOSA et al., 2002). Mas, ainda assim em 1988 os índios descobriram que as áreas formadoras da cabeceira do rio Cururu haviam ficado de fora da demarcação, o que tornava vulnerável a invasão de garimpeiros e grileiros. Em 1994, iniciou-se um novo estudo antropológico que iria apresentar a atual delimitação da área, a proposta foi aprovada pela FUNAI em 1998, e a terra demarcada em 2001.

De modo geral, a terra indígena Munduruku historicamente tem despertado o interesse de segmentos da sociedade nacional que vive da exploração dos recursos naturais da floresta desde o século XVII. Nesse trabalho, destaca-se algumas situações teóricas e práticas das noções de fronteira que no momento vêm surgindo. As observações diretas no campo, de julho de 2002 até maio de 2004, e a participação nas reuniões e assembleias subsidiam tais informações. Nesse contexto, vislumbra-se o crescente grau de entendimento dos índios com relação aos problemas que vêm enfrentado em seu território.

De fato, foi importante considerar a riqueza da identidade étnica do povo indígena Munduruku que possui uma cultura material e não material a partir de costumes, crenças e ritos, baseados na ancestralidade e no uso tradicional de seu território, e na interface os momentos da interferência complexa dos confrontos interétnico com a sociedade não índia. O momento presente apresenta-se com novos atores e diferentes interesses, mas que no final são interesses econômicos a partir da colonização e de exploração dos recursos naturais das terras indígenas, e tais questões farão parte desta abordagem.

7.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O AVANÇO DA FRONTEIRA

O povo Munduruku mantém contato com a sociedade nacional desde os fins do século XVII. O contato deve-se ao envio de inúmeras expedições e tropas de resgate organizadas pelos colonizadores portugueses a partir de 1795. De fato, as famílias Munduruku aproximaram-se dos colonizadores atraídos pelas possibilidades de trocas de seus produtos (MURPHY, 1960). Como posto por FUNAI (1982), o governo colonial utilizou-se dos guerreiros Munduruku, como tropa mercenária em batalhas contra outros grupos indígenas nas expedições de resgate de índios de diversas etnias que seriam escravos para trabalhar nas colônias.

O processo de acultramento foi intenso até a metade do século XIX. A partir da segunda metade do século XIX, houve o processo de expansão econômica extrativista da borracha, quando a marcha de caucheiros e seringueiros nos baixos e altos rios transformaram os seringais em centros de extrativismo de muitas tribos e etnias ameríndias (BENCHIMOL, 1998). Esse fato acelera ainda mais o processo de ocupação pelos não índios do território Munduruku.

Em 1911, a Diocese Franciscana de Santarém funda um aldeamento no rio Cururu, entretanto há referências de que o primeiro aldeamento na região era conhecido como Missão Bacabal, estabelecido em 1872, abaixo da foz do rio Cripuri, também sobre controle dos padres franciscanos (BRASIL INDÍGENA, 2001). De acordo com Barbosa et al. (2002), em 1942 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) funda um posto na aldeia Apompô, também nas margens do rio Cururu. Na década de 1920, o preço da borracha disparou no mercado internacional, e segundo o antropólogo Otávio Velho, este produto no período auge tornou-se o segundo produto da pauta das exportações brasileiras, fazendo com que a Amazônia se destacasse no mercado internacional (VELHO, 1972). Segundo Barbosa et al. (2002), tanto a missão franciscana quanto o SPI passam a atuar no plano econômico, controlando a produção indígena de borracha, e os Munduruku a habitar as margens do rio Cururu onde passam a trabalhar como seringueiros.

A partir do século XIX houve um grande movimento migratório dos índios Munduruku para a região dos baixos Madeira e Tapajós (FUNAI, 1982). Murphy (1960) chamou a atenção que os Munduruku até 1850 eram tradicionalmente habitantes das regiões de campo, mas o processo de migração teve início após o contato com a população não índia.

A partir dos anos de 1950, os regatões (embarcações de comerciantes) percorriam os rios vendendo açúcar, tecidos, sal cachaça, bugigangas, e outros produtos em troca dos produtos da floresta (borracha, peles de animais e outros), e muitos Munduruku se mudaram para as margens dos rios. Atualmente, segundo a FUNAI (2004), grande parte do povo localiza-se no rio Cururu, e recentemente está havendo uma intensa migração destes índios para próximo à cidade de Jacareacanga, localizando-se em aldeias como Sai Cinza e Carapanãtuba, (BIERI, 2004), confirmando a teoria de Murphy (1960) que o processo de migração ainda não teve fim.

Com o declínio da produção da borracha na região, dá-se início a atual fase da garimpagem na Amazônia (MATHIS, 1997). Em 1958, foram descobertas as primeiras jazidas de ouro na região do rio Tapajós. O movimento intensificou-se com a abertura da Transamazônica e da rodovia Cuiabá-Santarém que facilitaria a ligação da cidade de Itaituba com os mercados financeiros. A abertura de estradas favoreceu o programa de colonização do Governo Federal na década de 1970, atraindo para a região um grande fluxo de migrantes das diversas regiões do país (MATHIS, 1997). Desta forma, os Munduruku passam a trabalhar na exploração do ouro a partir da década de 1980.

Na década de 1990, esta realidade começa a mudar, precisamente houve a queda da exploração de ouro na região, apesar deste processo ter deixado sequelas irreparáveis no meio ambiente. Nesse sentido, segundo Bieri (2004), cita-se a morte de rios como o Krepuri por contaminação de mercúrio e o alto grau de resíduos de garimpo nos rios como Cuiu-Cuiu e das Tropas que deságuam na margem direita do Tapajós, contaminando desta forma também este importante rio.

De modo geral, os impactos também ocorreram junto às populações, conforme posto pela FUNAI (2000). Em 1999, uma equipe multidisciplinar da Universidade de Brasília (UnB) realizou um estudo para medir o grau de contaminação de mercúrio nos índios e nos peixes (Fotografia 07). Constatou-se então graus diferentes de contaminação nas aldeias.



Fotografia 07: Margem direita do rio Tapajós, contaminação de mercúrio pelo rio Crepori.

Fonte: H. Bieri (2004).

Os Munduruku ainda enfrentam graves problemas com relação à exploração ilegal de ouro dentro de seu território, apesar do declínio da atividade, os garimpos ainda atraem o interesse de empresas mineradoras e de grupos de garimpeiros. O conflito entre garimpeiros e índios tem sido constante. Em 2001, na aldeia Sai Cinza houve um grande impasse, pois os índios ameaçaram matar os funcionários da FUNAI que estavam intermediando as negociações para a saída dos garimpeiros, caso estes não fosse retirados imediatamente. Para Bieri (2003), o impasse terminou com a intervenção da Polícia Federal com a retirada dos garimpeiros da área.

Entretanto, em outubro de 2003 os garimpeiros voltaram ao território indígena, desta vez conseguiram negociar com os índios, através da influência de políticos locais, e de algumas lideranças, a entrada no rio Cadiriri, próximo à aldeia Sai Cinza para a exploração do rio, em troca de uma participação nos lucros. Assim, entraram sete balsas de garimpo no rio, mas a pouca produção de ouro não justificava a permanência das balsas, que logo em seguida saíram (BIERI, 2003). De todo modo, a exploração de ouro em outras áreas da reserva persiste, como no caso do rio Teles Pires, em frente à aldeia do mesmo nome, as balsas de garimpo são constantes, e garimpeiros têm contato permanente com os índios.

Em 1985, os Munduruku passam a se organizar e a se mobilizar através de assembleias, sendo que a primeira ocorreu na aldeia da Missão Cururu (FUNAI, 2002). As primeiras assembleias tinham como questão principal discutir a demarcação do território devido à preocupação com relação aos iminentes conflitos fundiários entre índios,

garimpeiros, madeireiros e grileiros que disputavam(am) a apropriação privada da terra. Em 1991 foi criada a Associação PUSURU e, posteriormente foi criado o Conselho Indígena do Alto Tapajós (CIMAT).

Segundo a FUNAI (1999), a Associação PUSURU e o CIMAT têm realizado atividades conjuntas, principalmente na organização das assembleias anuais ou extraordinárias, nas quais são tomadas as decisões que objetivam a garantia dos direitos Munduruku. Na luta pela demarcação as associações indígenas tiveram fundamental importância na garantia do território.

7.1.1 Novas fronteiras e o território Munduruku

As políticas de desenvolvimento baseadas no modelo neoliberal, adotadas no Brasil durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, assemelhavam-se bastante com as políticas do modelo integracionista dos anos de 1970 (LOPES, 1994). Como se pode constatar eram políticas que desconsideravam os conhecimentos tradicionais da região, segundo Chermont (2004), dando espaço às atividades alienígenas baseadas em investimentos em infraestrutura e comunicação. Para mostrar alguns exemplos das políticas de desenvolvimento, consideradas exógenas, que se apoiavam no modelo militar de ocupação e exploração da Amazônia, objetivando firmar a soberania nacional, as atividades de exploração dos recursos florestais e hídricos eram as matrizes destas políticas, e se encontravam nos programas de governo como “Avança Brasil”, projeto SIVAM, “Brasil em Ação” e outros (CASTRO, 2001; SIMONIAN, 1997).

Uma das propostas do programa “Avança Brasil” era com relação à abertura e à ampliação da malha hidroviária para o escoamento da produção agrícola do Centro-Oeste, a partir da construção da hidrovía Teles Pires-Tapajós, porto de Santarém, e o asfaltamento da rodovia Cuiabá-Santarém (BR-163). Estas obras são consideradas de vital importância, e visam baratear o transporte de soja para os portos de exportação. O crescimento do setor agrícola regional era uma das grandes metas para o desenvolvimento e ampliação do setor agroindustrial da Amazônia com objetivo de atender a demanda dos mercados externos.

O projeto da hidrovía Teles Pires-Tapajós, em seu traçado original tem como um de seus agravantes o fato de passar dentro da terra Munduruku (AHIMOR, 2000). Um dos trechos conhecido como Cachoeira Rasteira que vai até a localidade de Pimental, próximo a Itaituba onde existe um aldeamento Munduruku, não é navegável por ser encachoeirado.

Desta forma, a alternativa no projeto será a desobstrução do rio, com o auxílio de brocas e dinamite para proporcionar a navegabilidade. Entretanto, num local que possui um ecossistema vital e precioso para a sobrevivência do homem, tal situação será uma ameaça ao meio ambiente. Destaca-se então, o risco de genocídio devido à entrada de um grande número de embarcações e de pessoas, e as diferentes relações traçadas com diversos interesses a partir deste contato no território indígena.

A crescente mobilização da sociedade civil, e principalmente das organizações indígenas, considerada por Scholz (1992) como uma clara demonstração da crescente conscientização ambiental no Brasil, levou o Ministério Público Federal a embargar a obra através de uma liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal. Mas, a questão do embargo tem causado resistência de grupos de empresários e fazendeiros do Mato Grosso na tentativa de reverter esta situação.

Diante dessas circunstâncias, Simonian (1999) explica de forma bastante clara a questão dos direitos indígenas com relação ao controle de suas terras. Segundo a autora, “embora tenham ocorrido avanços com relação aos direitos indígenas, existe muita resistência quanto à questão do controle sobre estas terras e os recursos nela existentes”. A apropriação privada da terra, e de outros recursos tem marcado as sociedades não índias desde tempos remotos (MARX, 1947, apud SIMONIAN, 1999). Nessa direção, no Brasil historicamente os interesses do grande capital têm prevalecido quanto à elaboração de programas e projetos para o desenvolvimento da Amazônia. A partir da década de 1960 a Amazônia foi apresentada ao mundo ocidental como uma região uniforme, segundo (AB’SABER, 1992, p 132) “um espaço sem gente e sem história, passível de qualquer manipulação por meio de planejamentos feitos à distância, ou sujeitos a propostas de obras faraônicas, vinculadas a um falso conceito de desenvolvimento”, nesse contexto, ocasionando uma sucessão de fracassos irreversíveis e predatórios ao meio ambiente.

A Região Amazônica, segundo Léna e Oliveira (1991), tem uma longa história de tentativas de desenvolvimento da fronteira agrícola, principalmente graças ao Estado através de fomentos, incentivos fiscais e programas de colonização. Atualmente, a região é colocada como “corredor agrícola indispensável para aumentar a margem de lucro dos produtores de soja da região Centro-Oeste do país, através da abertura de estradas para a redução dos custos com o transporte de grãos” (ECOPLAN, 2002).

O crescimento na produção de grãos, especificamente da soja tem sido apontado como um dos motivos do aumento nas taxas de desmatamento na região, pois a soja ao ocupar as áreas de pastagens acaba pressionando a expansão da pecuária para as áreas de floresta, o que significa um custo elevado demais para ser justificado apenas com monocultura mecanizada, geradora de pouco emprego na região.

Na atualidade, face às tendências de uma economia globalizada, a análise da questão de fronteira é pertinente e remete às grandes transformações que nos últimos anos vêm ocorrendo na Amazônia, com o reconhecimento conceitual de que a expansão da fronteira é uma forma que ao longo do tempo mais danos vem proporcionando ao meio ambiente e às populações tradicionais amazônicas. Nessa direção, Léna e Oliveira (1991) esclarecem que na literatura encontra-se uma complexidade e heterogeneidade de predicados para definir com precisão esta questão, citando, por exemplo, fronteiras agrícolas, extrativistas, tecnológicas, capitalistas. De acordo com Léna e Oliveira (1991), a fronteira agrícola representa um dos múltiplos aspectos do movimento de ocupação da região, que não pode ser entendido mais sem analisar suas interações com os outros processos em curso (urbanização, mineração, grandes projeto energético). Nessa perspectiva, tal situação constitui-se tão somente uma porta de entrada (porém fundamental) para a abordagem da problemática de fronteira.

Do ponto de vista sociológico da abordagem, o conceito de fronteira movimenta-se além dos limites territoriais entre países, e dependendo do tipo de fronteira, extrapola os limites sócio-culturais, econômicos e políticos tomando dimensões globais. Tendência esta confirmada por Castro (2001), a partir da análise dos planos recentes do governo brasileiro na ampliação do desenho da integração com países limítrofes com referência ao Mercosul, e o papel da Amazônia na atual geopolítica. O problema, a saber, é com relação ao uso de seus recursos naturais. Nesse sentido a noção de fronteira será redefinida objetivando a potencialização da integração dos mercados além-fronteira.

O processo de globalização da economia estimulou o crescente predomínio dos modelos de mercado e de consumo dos países desenvolvidos trazendo como consequência efeitos negativos ao meio ambiente (SCHOLZ, 1992). Nesse sentido, pensar a integração da Amazônia à economia mundial através da exploração de matéria prima e a ligação ao Mercosul, segundo Scholz, “[...] mudou profundamente os padrões regionais de consumo e

produção, e estimulou a depredação ambiental [...]”, trazendo como consequência o desenvolvimento de processos locais de inovação da agricultura.

Nas análises de Scholz (1992), Simonian (2001) e Castro (2001), o outro aspecto da globalização foi de mobilização e políticas de estratégias de luta por parte da sociedade, o que estimulou a integração dos temas ambientais nas agendas das organizações internacionais. Paralelamente, ocorreu a criação de instituições ambientais em vários países com vistas à mudança nas políticas públicas voltadas para o uso dos recursos naturais, para uma forma de manejo positivo e para o respeito às populações indígenas e tradicionais. De acordo com Simonian (2001) ressalta a luta das populações tradicionais e indígenas por suas terras e patrimônio tradicionais e na maioria dos casos estes grupos tem conseguido transforma-las em reservas legais.

Quanto às práticas, alguns pontos específicos sobre fronteiras devem ser ressaltados. Assim, a partir de uma perspectiva antropológica Faulhaber (1991) analisa a definição de fronteira interna no Estado nacional, no sentido de estar vinculada a um espaço aberto, porém controlado pelo Estado. Mas, possui um movimento dinâmico no seio da sociedade que são os conflitos com relação à apropriação das terras.

Nesta direção, esclarece a autora “a demarcação das terras indígenas pode ser vista com a abertura de uma fronteira étnica”, pois os índios, a partir da demarcação de suas terras começam a exercer sua identidade cultural que permite que se organizem enquanto grupos etnicamente diferenciados. Do ponto de vista dos interesses econômicos da sociedade dominante a demarcação das terras indígenas nesta lógica irá significar o “fechamento da fronteira” (FAULHABER, 1991), pois na dinâmica do movimento de expansão da fronteira é uma situação que irá contrariar os interesses econômicos de determinados segmentos da sociedade nacional.

Para Simonian (2001) apesar dos povos indígenas terem seus direitos respaldados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) dificilmente irá se realizar a expectativa destas populações com relação à exploração de seus recursos naturais de formas sustentáveis, reconhecidos pelo Estado e respeitados pela sociedade. Na prática, afirma Simonian (2001) em face às pressões e diversos interesses, muitas populações indígenas da Amazônia têm se envolvido em processos destrutivos, devidos ainda ao empobrecimento acentuado e crescente das populações indígenas e caboclas.

De fato, esclarecem Léna e Oliveira (1991) e Castro (2001), a luta pela apropriação do território na Amazônia mobiliza diversos atores que incluem, Estado, Forças Armadas, empresas públicas e privadas, garimpeiros, posseiros, madeireiros, grileiros, fazendeiros, sem terra, índios, e outros, numa tal situação que tem elevado os conflitos sociais nos últimos anos no interior da região e vem mobilizando identidades e etnias.

Do ponto de vista conceitual, muitos trabalhos recentes vêm problematizando estas questões de pensar o papel do Estado com relação à Amazônia, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas. Historicamente, o Estado tem incentivado a viabilização das operações de integração do território.

Para Léna e Oliveira (1991), as populações tradicionais que não se integrem nestas novas dinâmicas econômicas para a região serão consideradas como um “empecilho” ao desenvolvimento. Nesse contexto, Ab’saber (1992) deixa explícita que a insensibilidade humana e cultural das autoridades e das classes dominantes em relação a seus excedentes ganhos em negócios de terras na Amazônia é confiado na rigidez e no autoritarismo de seus peões e capatazes, via de regra preparados para administrar a ferro e fogo vastas extensões de terras, em grande parte recobertas por matas.

7.2 SOCIODIVERSIDADE, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AMAZÔNIA

O espaço amazônico tem sido historicamente visto pelo viés econômico, citado por muitos autores como a última fronteira a ser explorada devido à riqueza de seus recursos minerais. Porém, do ponto de vista global, com base nas análises de Léna e Oliveira (1991), Simonian (1997) e Souza (2002), a exploração da madeira poderá ter um papel ainda mais importante, devido ao rápido esgotamento deste recurso em outras regiões produtoras do mundo, a exemplo do Sudeste Asiático e da África. Confirmando este pensamento, esclarece Hurtiene (1994), que a Região Amazônica tem sido pensada “como a última fronteira do capitalismo mundial” transformando a madeira em mercadoria. Tal afirmativa conduz a se pensar a respeito dos impactos das políticas públicas de desenvolvimento, que tem sido planejada e implantada na Amazônia com impacto direto nas terras indígenas e nas populações tradicionais. Estas questões, invariavelmente, resultaram na ocupação desordenada da paisagem, a um alto custo ambiental. Entretanto, estas atividades recebem

incentivos do Governo e sem qualquer estudo de impactos ambientais. No caso da madeira, todo o processo de extração é feito de modo ilegal e sem programa de reflorestamento que deveria ser feito pelos empresários do setor. Conseqüentemente isso não representa uma oportunidade de desenvolvimento regional, pois estas formas de exploração causam desperdício e irreparáveis danos ao meio ambiente.

A exploração da madeira na Amazônia é feita de forma predatória, sem base de sustentabilidade ambiental. Nesta perspectiva, tal situação tem preocupado a sociedade civil, pesquisadores e ambientalistas, por trazer como consequência o esgotamento destes recursos com danos irreversíveis para o ecossistema. De acordo com o Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), os dados de projeção do desmatamento na Amazônia no período de agosto de 2001 a agosto de 2003 demonstraram um crescimento bastante acelerado, em torno de 40% em relação ao período anterior, o que corresponde a 25.500km² de área desmatada. O Grupo Permanente de Trabalho Interministerial para a Redução dos Índices de Desmatamento da Amazônia Legal (2004) esclarece que este dado é o segundo maior da história, inferior apenas ao de 1995, quando foram derrubados 29.059km².

Em 2002 a área cumulativa de desmatamento da Amazônia Legal chegou a 631.369km², superando as previsões de Mahar (1986) que estimou para 1998 um desmatamento na Amazônia Legal de 600.000km², considerado à época como o maior valor referente ao índice de desmatamento previsto na literatura. De fato, a geografia do desmatamento tem se concentrado ao longo de um “arco”, e nos estudos de Castro (2001) tal configuração se estende do sudoeste do Maranhão, norte do Tocantins, sul do Pará, norte do Mato Grosso, Rondônia, sul do Amazonas e pelo sudeste do Acre. Nesse contexto, mais de 80% desse desmatamento ocorreram nos estados do Pará, Mato Grosso e Rondônia (MOUTINHO; RODRIGUES, 2003). No Pará as regiões mais quentes de desmatamento ou *hotspots* concentram-se no sul do estado, segundo o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM, 2004), entre os anos de 2000 e 2001 nos municípios de São Felix do Xingu, Redenção e Conceição do Araguaia. Estas regiões responderam por grande parte do desmatamento, onde as áreas desmatadas foram destinadas à pastagem. Na região de São Felix do Xingu os desmatamentos ocorreram principalmente a partir da especulação e da grilagem de terras.

Um dos grandes problemas está com relação à grilagem, pela alta proporção dos conflitos e da quantidade de terras griladas. O caso da segunda maior grilagem de terra do

mundo, está no Pará, no vale do rio Xingu, tem no mínimo de acordo com Pinto (2004) cinco milhões de hectares, correspondente a 6% da área do estado. De modo geral esta área tem como principal atrativo a maior concentração de mogno da Amazônia. De todo modo, a violência dos conflitos pela posse das terras, nos últimos anos tem colocado o Pará no ranking nacional como o Estado mais violento da Federação, de uma forma de violência baseada na disputa da terra para a exploração da madeira nobre.



Fotografia 08: Rodovia Transamazônica Reserva Legal Florestal
Fonte: H. Bieri, (2004)

Neste contexto, a omissão por parte do Governo permite que haja a reprodução da violência. Segundo Klempler (2003), a inércia e a incompetência das autoridades são responsáveis pelo aumento dos casos de impunidade. No Pará nos últimos 20 anos ocorreram 726 assassinatos de trabalhadores em disputa pela posse da terra (COMISSÃO, 2004), e apenas um mandante foi julgado. De fato, basta lembrar a chacina de 19 trabalhadores rurais em Eldorado dos Carajás em 17 de abril de 1996, os 154 policiais envolvidos no assassinato foram absolvidos, e apenas em 2001 a justiça condenou dois oficiais de polícia como mandantes do massacre.

Paralelamente à evolução da fronteira agrícola, a abertura de uma estrada caracteriza-se por uma fase de grande expansão, e muitas vezes violento de apropriação e exploração dos recursos naturais. Nesse sentido, faz-se necessário uma estruturação das

atividades agrícolas nos novos corredores econômicos surgidos nos últimos anos. Particularmente, a BR-163 (Cuiabá-Santarém) no sudoeste do Pará com 1764km, destes 801km estão pavimentados no trecho que liga Cuiabá a Nova Helena também no Mato Grosso divisa com o Pará. De fato, a conclusão desta estrada está prevista no Plano Plurianual do Governo Federal no período 2004-2007 com um orçamento de R\$ 760 milhões, que deve ser autorizado em 2005 (Noticiabrasil, 2003).

Na análise de Pinto (2003), o asfaltamento da Cuiabá-Santarém terá um impacto sobre uma área de oito milhões de hectares com profundidade de 50km para cada lado da estrada. Nas análises do IPAM (2004) a BR-163, mesmo em condições precárias, já é considerada a campeã das derrubadas de floresta do Pará. Em geral, os impactos da estrada já atingem o meio ambiente desde a década de 1970 com a sua abertura. A BR-163 deu acesso a garimpos de ouro, núcleos de colonização e permitiu a formação de inúmeras fazendas, tem também servido de escoadouro para uma intensa extração de madeira, feita de forma desordenada e selvagem. O principal fator limitante é a inoperância do Poder Público, pois não existe fiscalização, ações preventivas envolvendo a comunidade e os demais grupos políticos no intuito de reverter a situação.



Fotografia 09: Queimada ao longo da Transamazônica (próximo a Jacareacanga)
Fonte: H. Bieri (2004)

Em termos ambientais, a expansão da soja e da pecuária na Amazônia tem sido na floresta de transição, que ocorre entre os estados do Mato Grosso e Pará, numa zona entre a floresta densa e o cerrado do planalto central. De todo modo, a sustentabilidade da agroindústria da soja na Amazônia ainda necessita de tempo e de pesquisas. De acordo com o IPAM (2004), caso seja comprovada a incompatibilidade de tal atividade poderá trazer sérios problemas ambientais para a região.

7.2.1 Florestas ameaçadas: especulação e grilagem de terras no interfluxo Xingu-Tapajós

A localização da área Munduruku, a partir da linha de demarcação no ponto 19 (coordenadas S 08°03,046'; W 056°40, 025), próximo à rodovia Cuiabá Santarém em curto prazo atrairá para esta região um grande contingente de pessoas. De fato, considerando o impacto do asfaltamento da rodovia, em 50 km de cada margem da estrada, avalia-se que em pouco tempo o setor madeireiro deverá avançar adentrando-se na terra Munduruku para extração da madeira. De acordo com Nepstad (1999), a indústria madeireira tem capital para aquisição de terras baratas para posterior especulação. Em geral, destemidos de fiscalização, os empresários veem na indústria da madeira e na máfia da grilagem de terras setores extremamente lucrativos. As evidências existem e demonstram que crimes contra a natureza em sua maioria são impunes (SIMONIAN, 1997). Assim, nos últimos dois anos presenciou-se o avanço da fronteira do desmatamento de leste para oeste do Pará, considerada pelo IBAMA (BIERI, 2004) como a mais agressiva de todas nesta região. De fato, a exploração da madeira nesta região movimentou-se de forma rápida e num curto espaço de tempo, e está provocando danos irreparáveis ao meio ambiente, principalmente por ser esta a área de maior concentração de mogno do Brasil.

Em artigo intitulado “Floresta, adeus”, de 30.10.2001, Pinto chama a atenção para a venda de 70 mil hectares de terras públicas situadas no interflúvio Xingu-Tapajós. Esta região abrange os municípios de Jacareacanga e Novo Progresso, na ecorregião onde se situa a serra do Cachimbo próximo à divisa com o Mato Grosso. As pesquisas de Pinto (2001) indicam que ao todo foram 37 editais de compra de terras com os lotes variando entre 500 e 2500 hectares. De modo geral, historicamente a participação do estado e do Governo Federal

na região tem sido ao longo do tempo de ausência e descaso. Mas, nesse contexto, o estado do Pará entra em cena apenas para legitimar, segundo Pinto (2001), com selo oficial a selvageria praticada contra os recursos existentes na área.



Fotografia 10: Desmatamento na Transamazônica (próximo a Jacareacanga)
Fonte: H. Bieri (2004)

Nos últimos dois anos vem ocorrendo a invasão do território paraense através da grilagem de terras públicas do estado e da União, na chamada “máfia da grilagem” para a extração ilegal de madeira. De acordo com Mendes (2003), as empresas madeireiras do Mato Grosso, após devastarem as áreas de floresta de seu estado, cruzaram a fronteira com o Pará e se estabeleceram em várias regiões como Jacareacanga e Novo Progresso. Em entrevista ao jornal Gazeta do Oeste de julho de 2003, o presidente da Associação dos Mineradores do Vale do Tapajós (AMOT) esclarece que estes latifundiários do Mato Grosso invadem as terras do Pará em busca da madeira nobre da região, através da grilagem e de invasão de terra por grupos armados. Paralelamente, segundo a AMOT, os grileiros contam com a conveniência de políticos influentes e de policiais civil e militar e implantam terror entre os garimpeiros que ainda permanecem na área, e as famílias de pequenos agricultores através de execuções sumárias.

Neste contexto, de acordo com Mendes (2003, p. 1), os grileiros têm um novo argumento para lançar mão das terras “espalharam na região que o estado do Pará perdeu suas terras da divisa para o Mato Grosso e que, por conta disso quem estava na região perdeu

qualquer direito de posse ou arrendamento para a exploração dos recursos naturais”. É bastante complexa a situação, chega a ser instalada a desordem social através das situações de conflito e a deterioração do meio ambiente.

De todo modo, em 2001, o Greenpeace entregou um dossiê ao MPF denunciando a extração ilegal de madeira no estado do Pará, principalmente do mogno (*Swietenia sp.*).

Nesta perspectiva, Pinto (2001) cita em seu artigo um trecho impressionante onde são relatados a ousadia destas empresas e os abusos cometidos ao meio ambiente. Segundo essa mesma abordagem, o valor que o mogno alcança no mercado externo compensa a abertura das estradas o preço de cada metro cúbico, equivale a US\$ 1600. Assim, máquinas possantes rasgam a floresta, derrubam a madeira, e saem com a garantia da impunidade para a comercialização com outros estados e com outros países.

Nesta perspectiva, Nepstad (1997) evidenciou que a exploração da madeira causa considerável empobrecimento biológico no ecossistema, e alguns destes impactos são potencialmente perigosos. Esta análise indica os desdobramentos do uso abusivo por parte das indústrias madeireiras dos recursos naturais, e do ponto de vista físico a base de sustentação desses recursos. Nunes (2002) esclarece que o Museu Paraense Emilio Goeld (MPEG) e a Universidade Federal de Brasília (UnB), em 2002, iniciaram uma pesquisa interdisciplinar com objetivo de identificar as populações de fauna e flora desta região que ainda são pouco conhecidas. De todo modo, nesta área existe um mosaico que resulta em uma enorme heterogeneidade ambiental com uma alta diversidade de espécies muitas endêmicas da região, particularmente, num ambiente *sui generis*, considerado como área de transição entre elementos amazônicos e elementos do cerrado. Devido à ação antrópica, todo este ecossistema de alto valor biológico está ameaçado de destruição, sem ter sido catalogadas muitas de suas espécies de fauna e flora, numa completa ausência de análise dos aspectos ambientais desta importante área.



Fotografia 11: Madeireira no município de Jacareacanga
Fonte: Bieri (2004)

A relação entre a terra e a intensa migração reforça a antiga ideia de que a Amazônia é uma região de baixa densidade demográfica. Entretanto, de acordo com os dados do Censo 2000 existe na região aproximadamente 21 milhões de habitantes (IBGE, 2002). De todo modo, as evidências produzidas nos últimos dois anos demonstram que na região Xingu-Tapajós está ocorrendo uma onda de migração da fronteira agrária do Paraná, Santa Catarina e do Mato Grosso. As evidências apresentadas demonstram que o impacto ambiental desta migração para a região tem sido sem precedentes, por apresentar uma rápida expansão da área utilizada para o desmatamento. O IBAMA (BIERI, 2004) esclarece que em 2003, sete madeireiras haviam se instalado no município de Jacareacanga de propriedade de pessoas do Sul e do Centro-Oeste do país. Nesta mesma abordagem, segundo o IBAMA, em 2001 este contingente de famílias instalou-se na região, primeiramente a convite da Prefeitura em parceria com o Governo do Estado, através de incentivos fiscais. Aqui há ainda de se considerar que houve a implantação de um programa de colonização semelhante aos da década de 1970. Em geral, em consequência desta migração no período de 2001-2002 foram desmatados 500 hectares de floresta (BIERI, 2004).

Ademais, as frentes de madeira avançam no interior da floresta adentrando-se no território dos Munduruku. Em geral, diversas denúncias têm sido feitas pelos índios com relação à penetração de madeireiros em seu território. Nesta perspectiva, segundo informações de lideranças, tem ocorrido tentativas de negociação (cooptação) de madeireiros com os índios repassando-lhes o valor da madeira em dólar e em real (BIERI, 2003). Em agosto de

2004, a FUNAI/Itaituba recebeu a denúncia da abertura de uma estrada de grileiros (eco-grilagem), vindo do Mato Grosso adentrando os territórios indígenas Kaiabi e Apiacá, que ainda estão em fase de demarcação. De fato, segundo o administrador regional da FUNAI/Itaituba “para que a estrada entre no território Munduruku a distância é de aproximadamente uns 60 km” (BIERI, 2004).

Segundo essa mesma abordagem, Pinto (2001), Castro (2003) e Mendes (2003) esclarecem que os madeireiros e a máfia da grilagem contam com fortes aliados como políticos, a polícia, órgãos do Estado e empresários do Mato Grosso, do Paraná e em São Paulo. Precisamente, estas referências apontam para relevância da participação destes atores que lhes garante a impunidade. Nesta construção, tem-se a possibilidade do envolvimento de “aliados estratégicos” (PINTO, 2001), no caso os índios, muito embora haja a proibição do comércio de madeira em terras indígenas, mas é de domínio público a extração devastadora de Mogno nas terras dos Xicrin, Kaiapó, no Pará e dos Urueu-Wau-Wau, em Rondônia (SIMONIAN, 1997).

De todo modo, no caso dos índios Kaiapó, Simonian (1997) esclarece que “em 1987, 69% do mogno exportado pelo Pará provinha ilegalmente das terras dos Kaiapó, que recebiam apenas 5% do valor do metro cúbico”. Nessa mesma perspectiva, na Amazônia tais práticas de madeireiros, fazendeiros e outros segmentos atingem as populações pobres, sejam índios, caboclos, ribeirinhos, beiradeiros. Em geral, para garantir sua sobrevivência se veem obrigados a entregar suas terras aos grileiros para serem vilmente exploradas (PINTO, 2001). Aliás, situações de grilagem, violência e de desrespeito aos direitos humanos viraram lugar comum nesta região de impunidade. Nesse contexto, os fatos são amplamente noticiados pela imprensa local, nacional e internacional. Cita-se o caso de grileiros que em 2003 invadiram a área do “Garimpo do Palito” próximo a Itaituba. Nas proximidades da área foi encontrado um novo filão de ouro, e as famílias pobres de agricultores e garimpeiros que residem na área foram ameaçadas de morte, caso não entregassem suas terras aos grileiros e madeireiros. Estas famílias, ao fazerem a denúncia da situação à polícia de Itaituba, acabaram vítimas de violência dos próprios policiais, aos quais cabia a obrigação de no mínimo averiguar os fatos (O LIBERAL, 2003).

No Brasil aos índios é assegurado o direito de uso da terra na Constituição Federal. O Art. 231 garante às populações indígenas os direitos originários sobre suas terras ocupadas tradicionalmente, e incumbe a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens

(SANTILLI, 1999). Conforme dito, ao reconhecer aos índios o direito do uso da terra, obrigará o Estado a preservá-las frente a terceiros interessados. No caso do povo Munduruku que mantém contato com a civilização não índia desde o século XVII, e citando Murphy (1960), historicamente este contato modificou e tem modificado ao longo do tempo o modo de vida e de organização deste povo. Conseqüentemente, tal desdobramento influenciou estes índios, tornando-os vulneráveis as novas necessidades, que já não podem ser supridas por meio da economia tradicional (SANTILLI, 1999).

As invasões de terras indígenas por frentes de garimpo, madeiras, agrícolas, grileiros, fazendeiros e outros, confrontam-se com a crônica falta de recursos da FUNAI para o atendimento aos índios. Nessa perspectiva, estes agentes têm acesso facilitado para a exploração dos recursos, e em troca os índios recebem praticamente nada. Conforme citado anteriormente, esta vulnerabilidade do território e a falta de esclarecimento dos índios quanto às questões ambientais são conseqüências da precariedade do atendimento feito pelo Governo.

Percebe-se ainda que estes fatores têm contribuído para que muitas etnias, e não somente na Amazônia, por não contar com nenhuma alternativa de desenvolvimento sustentável de exploração de seus recursos, buscassem outras formas de dependência. De fato, na Mundurukania muitos índios sobrevivem do trabalho nos garimpos de propriedade dos próprios índios ou de outros garimpeiros (BIERI, 1995, 2001, 2002, 2003, nc). De todo modo, para Simonian (1999), por situações similares passam os Gavião/Parkatejê que vivem das indenizações da CVRD/Eletronorte por conta da utilização de seus territórios.

No debate contemporâneo a respeito do papel do Estado como indulto das políticas macroeconômicas, a partir das estratégias mercantis globalizadas, cita-se, como exemplo, a pavimentação da BR-163. Por seu valor estratégico, a BR-163 está definida no programa dos Eixos Nacionais de Integração (CASTRO, 2001). Nessa direção, uma das forças econômicas substanciais motivadoras desta expansão rodoviária é a indústria da soja (LIMA et al., 2003). Ademais, Lima et al. (2003) esclarecem que a segunda força econômica estimulando a pavimentação da estrada é a indústria madeireira. De fato, condições de infraestrutura, e de acesso são fatores determinantes nesse ramo de atividade. Percebe-se ainda que a pavimentação da estrada facilitará a penetração em áreas de floresta independente da estação do ano. Nesse sentido, principalmente aumentarão o número de espécies a serem exploradas e a intensidade desta exploração.

7.2.2 Gestão ambiental na Amazônia: um rol de propostas para a contenção dos desmatamentos

Um estudo da Universidade Central de Maracay, Venezuela, informa que a profunda crise econômica da maioria dos países da América Latina tem provocado a intensificação dos sistemas de exploração agrícola e o aumento do desmatamento, com a finalidade de aumento das exportações para a geração de divisas nesses países (BARCELONA, 2004). Em geral, este cenário tem levado uma crescente destruição ambiental sem precedentes.

Ademais, em 2004 o Brasil vem recuperando-se da crise econômica com aumento das exportações. Nesse processo econômico, em pauta está o aumento da produção e da exportação de grãos, principalmente a soja para os mercados externos, madeira carne, e outros. De todo modo, muitos fatores complexos estão ocultos nesse processo, como a alta dívida social e ambiental principalmente para a Amazônia. Dentre tais questões, estão o avanço da fronteira (LÉNA; OLIVEIRA, 1991) em uma região tradicionalmente ocupada por populações rurais e povos indígenas. De fato, estes novos modelos de intervenção ameaçam as frágeis estruturas produtivas dessas comunidades, e tal situação exigirá, em curto prazo, políticas integradas com a justiça socioambiental da região.

Por sua vez, iniciou-se nos últimos anos uma tendência positiva em muitos países, devido à crescente participação da sociedade civil e das organizações não governamentais com relação à preservação ambiental. Nesse processo de organização, observa-se a participação da sociedade nas decisões, que ao longo do tempo, tem afetado as resoluções do setor florestal. Especificamente citando o caso da região do interfluvial Xingu-Tapajós que na atualidade é a região onde se encontra o maior índice de desmatamento e de conflito entre as atividades madeireiras e as populações tradicionais. De todo modo, espera-se outra postura do Governo, com a adoção de políticas integradas através do manejo sustentável da floresta.

Ainda nesse contexto, existem várias políticas públicas sendo desenhadas que apoiam e controlam a atividade madeireira e a agricultura familiar. Quanto às propostas, dentre elas estaria o Programa de Desenvolvimento da Produção Familiar da Amazônia (PROAMBIENTE) que dá apoio à produção familiar e o Programa Nacional de Florestas (PNF) que é uma importante iniciativa no controle do avanço das atividades madeireiras. Entretanto, o PNF, corre o risco de reduzir a viabilidade econômica da participação de populações carentes no setor madeireiro se o sistema de concessões florestais forem

expandidas em demasia. De todo modo, a questão central está no desafio de que as políticas do governo assegurem um regime de manejo florestal sustentável, para que haja a inclusão tanto de pequenos produtores e da população tradicional como da indústria madeireira.

Em julho de 2003, o Governo Brasileiro estabeleceu o Grupo Permanente de Trabalho Interministerial para a Redução dos Índices de Desmatamento da Amazônia Legal. Em geral, o objetivo é de propor medidas e de coordenar as ações que visem à redução dos índices de desmatamento na Amazônia Legal, em caráter emergencial. Por sua vez, o GT Interministerial está sob coordenação da Casa Civil da Presidência da República, sendo que o grupo é formado por 13 ministérios.

Um consenso sobre este processo, é que pela primeira vez na história do Brasil o Governo dispõe de um plano estrutural e abrangente para combater e prevenir o desmatamento. De fato, trata-se de uma estratégia arrojada e moderna que envolve um orçamento de 394 milhões previstos no Plano Plurianual 2004-2007 (BRASÍLIA, 2004). Dentre as medidas do plano estão o sistema de alerta que permite detectar em tempo real (com imagens de satélite) o desmatamento guiando as ações de controle. Foi criado ainda o Centro de Monitoramento Ambiental (CEMAN) integrado por INPE, SIPAM e IBAMA. O Ministério da Defesa, também integrante do GT, cedeu 18 helicópteros do Exército e batalhões de selva para em parceria com o IBAMA, combater o desmatamento.

Por sua vez, o Brasil tem avançado bastante através de medidas desta natureza, nunca antes experimentadas. Conforme dito acima, este processo deixa estes empresários que extraem ilegalmente os recursos da floresta, cientes das novas políticas florestais do país e do risco de prisão, multa e confisco de equipamentos. De todo modo, concentrar-se apenas no combate ao desmatamento é importante, mas também se faz necessário negociar metas claras para outros projetos e estratégias inovadoras de planejamento, cooperação e integração. Dentre as propostas, estaria a realização de trabalhos com a participação de organizações na promoção de sinergias e relações justas entre as populações tradicionais, os povos indígenas e estas madeireiras que estão na região. De fato, com relação aos povos indígenas há de se destacar, face às perdas desde o contato tais transformações sócio-culturais têm afetado negativamente estes povos, principalmente com relação à questão da terra e a exploração dos recursos naturais.

Nesta perspectiva, os papéis do INCRA e do Ministério da Reforma Agrária são fundamentais para o levantamento e cadastro das terras da Amazônia, particularmente, no

mapeamento e na regularização fundiária das áreas críticas do desmatamento, que incluem as áreas do “arco” e da BR-163. Segundo o IBGE (2004), 24% da Amazônia são reclamadas como áreas privadas, 29% são áreas legalmente protegidas, onde são incluídas as terras indígenas e as áreas de conservação, e 47% são terras públicas ou devolutas com pequeno controle do Poder Público. Do ponto de vista formal, a meta do Governo deve ser no cadastramento, na regularização e na fiscalização destas áreas, como formas de combate à máfia da grilagem.

De fato, segundo Benchimol (2001), ressalta o quão imprescindíveis são as ações das políticas públicas de planejamento para o desenvolvimento da Amazônia. Ao lado do potencial amazônico enorme, faz-se necessário criar condições favoráveis sejam elas científicas, tecnológicas, biotecnologias no atendimento dos problemas ambientais, e de crescimento sustentável para conservação do ecossistema. Nessa perspectiva, destaca-se como prioritária a qualificação de mão-de-obra para se alcançar um futuro desejável.

Consequentemente, tal desdobramento caminha no sentido de prevenir os desperdícios dos recursos naturais através dos desmatamentos, racionalizando o uso dos recursos, beneficiando o maior número de pessoas. Há, pois, de se considerar este momento como sendo oportuno para mudanças. Conforme dito, a intervenção do Estado na Amazônia, graças às pressões sociais, se apresenta como uma oportunidade grande para o estabelecimento de redes de sociabilidade. Percebe-se, ainda, a busca de alternativas viáveis para equacionar os dilemas novos da sociedade contemporânea baseados na relação entre o Estado e a sociedade frente à economia global.

8 CONCLUSÕES

A legislação brasileira se articula com a conjuntura internacional a partir das ações dos movimentos sociais. O movimento indígena na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 amplia a discussão intercultural, tendo como base a defesa de suas identidades culturais e linguísticas. Nesse contexto, a questão da educação cumpre importante papel na pauta das discussões, busca-se a elaboração de propostas alternativas de educação escolar indígena para fazer frente ao modelo de educação vigente à época baseado na dominação e no genocídio cultural.

Em 1988 a promulgação da Constituição Federal representou a possibilidade de inovação e de mudança dos paradigmas históricos. Como se observou em capítulos anteriores deste trabalho, a regra geral era pensar os povos indígenas como categorias transitórias fadadas ao desaparecimento, inclusive tal perspectiva era respaldada no Estatuto dos Povos Indígenas (Lei do Estatuto do Índio, 1967). Entretanto, a partir da Carta Magna, os direitos educativos e linguísticos passam a ser garantidos, cabendo ao Estado a incumbência de proteger e incentivar as manifestações de cada povo indígena.

A questão da educação diferenciada, posteriormente é inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, entretanto de modo mais detalhado irá determinar o papel do Estado, não somente como incentivador do uso da cultura tradicional, mas como financiador, portanto caberá ao Estado, após o planejamento de ações integradas de políticas públicas educacionais, o fomento destas ações. Nesse sentido, afirma-se a necessidade do estabelecimento de parcerias, principalmente para que as ações educacionais tenham, *a priori*, a dimensão participativa dos povos indígenas. Em 1993, o MEC divulga em todo o país as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, e em 1998 lança o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”. Assim, iniciativas desta natureza, são consideradas como grandes avanços na implementação de políticas públicas para impulsionar os novos contextos, no sentido de garantir os direitos dos povos indígenas com propostas a serem implementadas em todo o país.

De todo modo, através das políticas de descentralização da educação iniciada nos anos 1990 são firmadas novas parcerias, principalmente com as prefeituras, através dos programas de municipalização da educação. Para tanto são delegados encargos, recursos e poderes do estado para a esfera municipal. Nesta perspectiva, resistem muitos

questionamentos, principalmente após as evidências contidas nesta dissertação. Por um lado, como conciliar a questão na busca da cidadania e a diversidade. O complexo exercício deste marco conceitual está exatamente no modo como a escola indígena pode estar inserida na rede municipal de ensino, mas conservando a autonomia do povo, utilizando uma proposta curricular específica e diferenciada de acordo com a realidade dos índios. Em geral, os povos indígenas atribuem à escola o papel de instrumento de inserção em um futuro de desenvolvimento sustentado, portanto as políticas públicas relacionadas à educação devem estar fundadas em conceitos contemporâneos.

Do ponto de vista político, a TI Munduruku, localizada no município de Jacareacanga, onde a maioria da população é indígena, portanto os chamados currais eleitorais formam-se em torno dos eleitores indígenas. Assim, a distribuição de cargos, entre eles o de professor, enfermeiro, merendeira e outros, os vínculos trabalhistas atrelam todos as rotinas e “lógicas” do funcionalismo público. Portanto, os vícios e “ranços” permanecem vinculados a um modelo de política clientelista e assistencialista. Num tal desdobramento que tem se agravado a cada eleição, inclusive com o desordenamento e desestruturação que se encontra o povo Munduruku. A situação de violência e conflito por discordância de ideias é perigosamente frequente nas aldeias. Na atualidade existe a divisão de um dos maiores clãs Munduruku, o Kirixi, situação que desde novembro de 2003, tem gerado situações de violência envolvendo membros deste clã.

De todo modo, existe uma série de questões ambíguas envolvendo índios e a questão política. Nesse sentido, por exemplo nas eleições de 2004, na aldeia Sai Cinza houve uma grande divisão entre as famílias, principalmente as que votavam no candidato opositor do atual prefeito (PSDB) estavam sendo acusadas de traição, e colocadas à margem das decisões da comunidade. Há de se considerar o seguinte, que tranquilidade esta escola e os professores podem ter para pensar numa forma de educação diferenciada.

Agrega-se a esta situação, a ordem da insuficiência pedagógica, devido à proposta de educação diferenciada ser de caráter inovador. Nesta perspectiva, observa-se a inexistência de um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico com estrutura curricular diferenciada para ser trabalhado nas escolas indígenas. Existe na TI Munduruku, como referido anteriormente, um curso de formação de trinta professores indígenas, objetivando a ampliação das competências profissionais destes professores no sentido do desenvolvimento dos currículos e de material específico. Entretanto,

um dos maiores obstáculos para o êxito da proposta está principalmente na falta de apoio e de acompanhamento pedagógico da prefeitura de Jacareacanga, apesar da educação ser responsabilidade da prefeitura.

De todo modo, tal situação esbarra nas condições históricas das complexas parcerias interinstitucionais, o difícil diálogo devido aos variados interesses deparam-se com muitas questões de difícil resolução. Nesse trabalho, busca-se apresentar a situação da educação escolar indígena na TI Munduruku, e os problemas desencadeados no contexto das políticas públicas para melhor identificação. Com base nesses pressupostos, com relação ao problemático e complexo processo de municipalização, e a influência do poder municipal intervindo diretamente nas aldeias, que tem afetado e influenciado diretamente no modo tradicional de organização da sociedade Munduruku. Nesta perspectiva, compete às instituições científicas e ao sistema estadual de ensino se voltar para um minucioso trabalho de pesquisa e rigorosa análise de dados nos próximos anos. Entretanto, faz-se necessária ainda a participação do Ministério Público Federal, ao qual do ponto de vista da legislação cabe a fiscalização e o ordenamento das ações relacionadas à questão indígena. A análise destas questões poderia desdobra-se na possibilidade da elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional indígena que objetivem o enfretamento das questões citadas.

A expectativa dos índios mesmo que difusa, com relação à qualidade da educação, consegue impulsionar estes povos a fazer frente às questões mal resolvidas, como a proposta que se inclina para a histórica tradição centralizadora e uniformizante. Mas, em geral esbarra com o pouco prestígio, os índios são contratados pela prefeitura, entretanto os cargos via de regra são esvaziados de valor político e pouco influem no planejamento e na liberação dos recursos para as aldeias. Há de se ressaltar, que os Munduruku têm representantes no cenário político municipal, o vice-prefeito é índio e três indígenas representam o povo na câmara municipal. O planejamento das ações da educação para a terra indígena ocorre de modo insipiente e com poucos recursos, entretanto os índios estão incluídos no censo escolar, recebem recursos para a melhoria do atendimento nas escolas, além dos recursos do FUNDEF, como citado anteriormente. Mas a realidade nas aldeias é contraditória com a falta de merenda escolar em longos períodos, falta de material didático e equipamentos, ou seja, existe um *déficit* educacional que resulta no baixo aproveitamento escolar, com altas taxas de repetência, reprovação e evasão escolar.

Observa-se ainda que o preconceito e a discriminação fazem parte da mentalidade, das opiniões e das atitudes da Prefeitura de Jacareacanga. Assim cabe ao povo Munduruku, mesmo com representantes no legislativo e executivo local saírem da condição de dominância e descaso para se tornarem de fato os protagonistas e sujeitos das diretrizes da política públicas locais de desenvolvimento.

Finalmente, o amadurecimento e o fortalecimento político-institucional das entidades representativas dos índios como o CIMAT, a Associação Pussuru, e mais recentemente a Associação Kerepo, junto às esferas políticas municipais significa um importante fator de mudanças. De fato, são os movimentos sociais e étnicos que tem possibilitado na América Latina e no Brasil, importantes fatores da mudança, forçando novas agendas políticas com base em novas práticas sociais. Nesse sentido a educação escolar indígena intercultural e bilíngue é uma das mais importantes lutas políticas no sentido da legalização dos direitos coletivos. As ideias defendidas pelos índios encontraram sempre pessoas que estarão dispostas a contribuir para a luta pelos direitos destes povos. Na análise, buscou-se lançar um olhar sobre a questão da educação escolar indígena na área Munduruku, procurou-se registrar o cotidiano e o envolvimento deste povo com o processo de educação, mas são apenas fragmentos de uma realidade maior de um povo que luta pelo direito de sua cidadania diferenciada.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Vilma Paraiso Ferreira de. *Escravidão e transição: o Espírito Santo (1850 – 1888)*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Universalização e Localismo: movimentos sociais e a crise dos padrões tradicionais da Relação Política na Amazônia. In: D' INCAO, Maria A.; MACIEL, I. (Org). *A Amazônia e a crise da modernização*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994. p. 523-524.
- ALVAREZ, Mirian Martins. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v15 n 2, p. 225-227, 1999.
- ALTVATER, Elmar. *O Preço da Riqueza*. São Paulo. UNESP. 1995.
- ANISTIA. *O que é Anistia internacional*. Disponível em: <http://utopia.com.br/anistia/informes/informes.html>. acesso em : 25/06/ 2004.
- ANSELL, Nicola. Sustainability: life chances and education in Southern África. In: REDCLIFT. M. *Sustainability: life chances and livelihoods*. London: Routledge, 2000. p. 144-157.
- ARANTES, A. A.; RUBEN, G. R.; DEBERT, G. G. (Org.). *Desenvolvimento e direitos humanos: a responsabilidade do antropólogo*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- ARCHER, W. Government support for forestry communities. In: *COMMUNITIES and sustainable forestry in developing countries*. San Francisco: Institute for Contemporary Studies Press, 1994. p. 125-157.
- ASSIS, Eneida (Org.). *Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: UNAMAZ, 1996.
- ASSIS, Regina. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: *SUBSÍDIOS para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC SEF;DPEF/CGEI, 1998. p. 67-74. v. 2.
- BARBOSA, Antonio C. et al. Avaliação da contaminação por mercúrio na terra indígena Munduruku do Pará. In: GRAMKOW, Márcia Maria (Org.). *Demarcando terras indígenas II*. Brasília, DF: FUNAI;GTZ;PPTAL, 2002.
- BELÉE, W. Indigenous transformation of amazonian forests. *L'Homme*, n. 33, p. 231-254, 1993.
- BENCHIMOL, Samuel. *Os índios e os caboclos da Amazônia: uma herança cultural antropológica*. Unamazônia, Belém: SECULT, v. 1, 1998.
- BENEVIDES, M.V. S. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J.S. (Org.). *Educação, Cidadania e direitos humanos*. Petrópolis. Vozes. 2004.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Ata da Audiência Pública*. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado do Pará. 06 maio 2003.

_____. Ministério dos Transportes/ Departamento Nacional de Infra-estrutura de transporte. MINISTÉRIO da Defesa/ Comando do Exército/ Instituto Militar de Engenharia. Projeto Básico Ambiental: Estudo concernente à construção da BR- 163. ECOPLAN, 2002. p. 3.

_____. *Revista Brasil Indígena*. Encarte. Brasília, 2001.

_____. Fundo Nacional de Educação Fundamental – FUNDEF. *Manual de orientação*. 2 ed. Brasília: MEC, out. 2000.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 61-86.

_____. Lei n. 9304 – 20/12/96. Dispõe sobre as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora Brasil, 1996.

_____. *Relatório sobre os grupos indígenas do Pará e Amazonas*. Brasília, 1992.

_____. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Edição atualizada, 1988. p.140

_____. FUNAI. *Informação Indígena Básica* n.º 47/82 – AGESP/FUNAI, 1982.

BRASLAVKY, Berta. *Escola e alfabetização*. São Paulo: UNESP, 1993.

BUFFA, Éster; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BYRNE, Brian; FORLINE, Louis. The use of emic racial categories as a tool for enumerating Brazilian demographic profiles: a re-analysis of Harris 1970 study. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 13, n. 1, p. 3-25, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDAU, Vera Maria et al. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 52-77.

CARVALHO, Edgard de A. Identidade étnico cultural e a questão nacional. In: SANTOS, Silvio Coelho dos (Org). *Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: UFSC; CNPq, 1995. p. 67-69.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. *Movimentos de História da Amazônia*. Imperatriz: Ética, 1998.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001. p.13-30

CASTELLS, Manuel. *La ciudad y las masas*. Lisboa: Presença, 1975.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. O impacto da implementação do FUNDEF nos estados e municípios: primeiras observações. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). *Descentralização da educação*. São Paulo: Cortez; FUNDAP, 2001. P. 11-121.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática. 1997.

CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO BRASIL. Documento Final. Coroa Vermelha. CIMI/APOINME. 18 a 21 de abril de 2000.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. *Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira*. Brasília, DF: 2000.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *O desafio da missão*. CIMI Norte II, 1995.

_____. *O CIMI e a formação dos professores indígenas*. Assembléia Yanomami. Acervo do Setor de Documentação do CIMI, Brasília, 1999.

_____. *Os povos indígenas do Pará e Amapá*. Rio de Janeiro: CIMI Norte II, 2002.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A Reforma do Estado nos anos [19]90 e suas implicações às políticas públicas educacionais na Região Amazônica. *Papers do NAEA*, Belém, UFPA, n. 154, dez. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Infantil como direito. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGEI, maio/1998. p. 9-15. v. 2

DAVIS, Shelton H. *As vítimas do milagre*. Rio de Janeiro:Zahar, 1978.

DESCOLA, P. El mundo de la selva. In: _____. *La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1988. p. 305-362.

DIRETRIZES para Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF/DPGF, 1993.

DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e a participação política no Brasil pós 70*. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1995. p. 80-81.

DURHAM, Eunice R. O lugar do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 15.

EDELMAN, M. Social movements: changing paradigms and forms of politics. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, CA-EUA, v. 30, p. 285-317, 2001.

EISENBERG, Peter. Escravo e proletário na História do Brasil. *Estudos Econômicos*, v. 13, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 1983.

EMIRI, Loretta. Escola indígena. Federal, estadual ou municipal: este é o problema. In: ASSIS, Eneida (Org.). *Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: UFPA;UNAMAZ, 1996. p. 127-152.

ENCONTRO NACIONAL DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO BRASIL. Documento Final. Brasília, mar. 2003.

ENCONTRO DE TRABALHO SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Relatório Final. Brasília, agosto. 2003.

FAULHABER, Priscila. Soldados da Terra: territorialização indígena e reversibilidade da fronteira. In: LÉNA, Philippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Org.). *Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1991. p. 23-36.

FAUSTO, Carlos. História. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Os índios no Brasil*. Brasília: MEC;SED, 1999. p. 49-76. (Caderno da TV Escola, v. 1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRAGOSO, João Luis. A economia brasileira no século XIX: mais do que uma plantation escravista-exportadora. In: LINHARES, Maria Y. (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996. p. 145-196.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, [1993] 2003. p. 47-73.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. *Populações tradicionais litorâneas: conceito, apropriação e uso do território e conflitos sociais*. Belém: ECOLAB; MPEG; NAEA, 2002.

GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Participação indígena: a experiência da demarcação Waiápi. In: KASBURG, Carola. *Demarcando terras indígenas: experiências e desafios de parceria*. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 1999. p. 139-154.

GALVÃO, Eduardo. *Índios e brancos no Brasil: encontro de sociedades*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 273.

GOHOR, Maria da Gloria. *Movimentos sociais e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓMES, Alfredo Sarmiento. Hacia la autonomia escolar en Colombia. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. *Descentralização da educação*. São Paulo: Cortez; FUNDAP, 2001. p. 31-51.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Os índios e a cidadania. In: BRASIL. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC/SED, 1999. (Caderno da TV Escola)

GUARRINELLO, Norberto L. Cidades- Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (org). *História da cidadania*. Campinas: Contexto. 2003.

GUIMARÃES, José Luis. *Desigualdades regionais na educação: a municipalização do ensino em São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1995.

HALL, Anthony L. *Amazônia: desenvolvimento para quem?* Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HURTIENNE, Thomas. O que significa a Amazônia para a sociedade global? In: D' INCAO, Maria A.; MACIEL, I. (Org.). *A Amazônia e a crise da modernização*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994. p. 155-158.

ILVAY, Serafim. *Brasil 500 anos: violência contra indígenas*. ALAI, 2000. Disponível em: <<http://alainet.org/active/show-text.php3?key=784>> Acesso em: 21 jan. 2003.

JACAREACANGA. Secretaria Municipal de Educação e cultura. *Relatório Estatístico das Escolas do Município de Jacareacanga, 2000*.

_____. *Relatório Estatístico das Escolas do Município de Jacareacanga, 2003*.

_____. *Relatório Estatístico das Escolas do Município de Jacareacanga, 2001*.

_____. *Relatório Estatístico das Escolas do Município de Jacareacanga, 2002*.

JAMES, W. The antropologist as a reluctant imperialist. In: ASAD, T. (Org.). *Anthropology and colonial encounter*. Atlantic Highlands: Humanities Press, 1973. p. 41-69.

KAHN, Marina. Educação indígena “versus” educação para índios: sim, a discussão deve continuar. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63. P. 137- 144, jul./set. 1994.

_____. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 05-09, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa: amostragem e técnica de pesquisa: elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANNI, Octávio. *Ditadura e Agricultura. O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia 1964-1968*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LASMAR, Márcia E. M. *Notas de campo*. Área Munduruku/Jacareacanga-PA. Mar. 1995.

_____. *Notas de campo*. Área Munduruku/Jacareacanga-PA. Out. 1995.

_____. *Notas de campo*. Área Munduruku/Jacareacanga-PA. Set. 1996.

_____. *Notas de campo*. Área Munduruku/Jacareacanga-PA. Mar. 2002.

LEITE, Marcelo. Amazônia perde 42% de floresta até 2020. *Folha de São Paulo*, 12 nov. 2002, p. A31.

LÉNA, Phillippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Org). Notas sobre a expansão da fronteira e desenvolvimento na Amazônia. In: LÉNA, Phillippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (org). *Amazônia: A fronteira Agrícola 20 anos depois*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1991. p. 9-20.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do Concreto. In: _____. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, [1962] 1976. p. 19-55.

LOPES, Daniel; SILVEIRA, Isolda Maciel da; CORTEZ, Roberto (Org.). O processo de ocupação humana na Amazônia: consideração e perspectivas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 9, n. 1, jul. 1994. (Série Antropologia)

LÓPES, Luis Enrique. Educación bilingüe en Puno-Perú: activos y pasivos de un programa de educación rural en los Andes. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 13-70.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Descentralização, municipalização e FUNDEF no Pará. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org). *Descentralização da educação*. São Paulo: Cortez; FUNDAP, 2001. p. 122-140.

MAHER, Tereza Machado. O ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília: MEC/INEP, v. 14, n. 63, jul./set. 1994.

MALINOWSKI, B. *A diary in the strict sense of them term*. Stanford: Stanford University Press, 1989.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MATHIS, Armin. Garimpagem de ouro na Amazônia. In: XIMENES, Tereza (Org.). *Perspectivas do desenvolvimento sustentável: uma contribuição para Amazônia* 21. Belém: NAEA/UFPA, 1997. p. 391- 406

MATOS, Kleber Gesteira. *Creches em áreas indígenas*. Mensagem eletrônica recebida de: klebermatos@mec.gov.br. 17 abr. 2004

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. São Paulo; Brasília: Hucitec; UnB, 1993.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *O Marquês de Pombal e o Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Brasileira, v. 299)

MONTE, Nieta L. Alfabetização e Pós – alfabetização: uma experiência de autoria. *Revista Em Aberto*, Brasília: MEC-INEP, jul. 1984.

_____. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página em branco da escrita indígena. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, jul./set. 1994.

_____. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletras, 1996.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 221-228.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: UNESCO; Cortez, 2000. p. 35-37.

MURPHY, Robert F. *Headhunter's heritage: social and economic change among the Mundurucu Indians*. Berkeley and Los Angeles: Berkeley University Press, 1960.

O' DONNELL, G. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais. Uma visão Latino Americana com uma rápida olhada em alguns países pós-comunistas. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 36, p. 123-145, jul. 1993.

O' DONNELL, G.; OSLACK, Oscar. *Estados y políticas estatales in América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires, Documento CEDES/G. E. CLACSO / n. 4. 1976.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o estatuto do índio. In: SANTOS, Silvio Coelho dos (Org.). *Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: UFSC; CNPq, 1995a. p. 67-69.

_____. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). *A*

temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º grau. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995b.

_____. O caboclo e o bravo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX. *Encontros com a Civilização Brasileira*, v. 2, p. 53-160, 1979.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. O trabalho da antropologia: olhar, ouvir, escrever. *Revista São Paulo*, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OSZLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo. *Estado y políticas estatales en America Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires/Argentina: CEDES/G. E. CLACSO, n. 4, mar. 1976. p. 26.

PACÍFICO, Juracy Machado. A queixa docente. In: PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel (Org.). *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 41-49.

PAOLI, M. Célia P. M. O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios? In: *O ÍNDIO a cidadania*. São Paulo: Comissão Pró-Índio; Brasiliense, 1983. p. 15-43.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação do Pará. *Diagnóstico educacional do Pará, 2000*. Belém, 2000. (Série Estatísticas Educacionais, n. 5)

_____. *Diagnóstico Educacional do Pará, 2002*. Belém, 2000. Série Estatísticas Educacionais, n. 7.

PAREDES, J. Bolívar Burbano. *Docência bilingüe intercultural: una reflexión desde la "tecnología de la educación"*. Quito: Editora Abya-yala, 1994. p. 6.

PATTO, M. H. S. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. São Paulo: Psicologia USP, 1992.

PIAGET, J. *Problemas gerais de investigação interdisciplinar e mecanismos comuns (1970)*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org). *História da cidadania*. Campinas: Contexto, 2003. p. 16.

PINTO, Lúcio Flávio. *A Guerra do Mogno*. Carta da Amazônia. São Paulo: Agencia Estado, 2002.

_____. Trilha de Fogo: A rota da soja. *Jornal Pessoal*. Belém, 2005.

PLACA não fala! Vídeo sobre o processo de demarcação das terras Waiãpi, realizado por Vicent Carelli e por Dominique Gallois. São Paulo: CTI, 1999.

RAMA, Claudio. *Tiene México política sólida para superar inequidad indígena en educaci'on superior*. Disponível em: <http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_Bol_2870903/7720?op=1> Acesso em: 07 jun. 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sócio-diversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizetti B. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC;MARI;UNESCO, 1995. p. 29-59.

_____. *Povos indígenas no Brasil (1991-1995)*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

SANTILLI, Márcio. Natureza e situação da demarcação das terras indígenas no Brasil. In: KASBURG, Carola (Org.). *Demarcando terras indígenas: experiência e desafios de um projeto de parceria*. FUNAI/PPTAL/GTZ, 1999. P. 139- 153.

SANTOS, Lindomal Ferreira dos. *Políticas educacionais e desenvolvimento: a experiência da RESEX marinha de soure*. Belém, 2001. 105f. Dissertação de (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento)- Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2001.

SANTOS, Lucíola Liânio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; VEIGA NETO Alfredo (Org.); et al. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 36-37.

SANTOS, Roberto. *História econômica da Amazônia (1800-1920)*. São Paulo: Queroz, 1980. (Série Estudos Brasileiros, v. 3).

SAVIANI, Demerval. *A escola e democracia*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 408.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. P. 31- 46

SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). *Por onde começar uma pesquisa sobre índios?* Roteiro Bibliográfico. 2. ed. Brasília, 1996.

_____. *Índios*. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo grau*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995.

SILVA, Dedival Brandão; MELO, Clarice Nascimento de. Educação e cultura na Amazônia brasileira: feira-livre de Bragança como experiência de pesquisa do cotidiano na escola. In: ASSIS, Eneida (Org.). *Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: UNAMAZ, 1996. p. 305- 319.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília: MEC, v. 14, n. 63, p. 38-53 jul./set. 1994.

SIMONIAN, Ligia T. L. *Insustentabilidade do Extrativismo da Madeira na amazônia: Bases Teórico- históricas, situação atual, perspectivas*. Belém. Manuscritos. 1997.

_____. A missão numa perspectiva antropológica. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 2, n. 1, jun. 1999a.

_____. Direitos e controle territorial em áreas indígenas amazônidas: São Marcos (RR), Urueu-Wau-Wau (RO) e Mãe Maria (PA). In: KASBURG, C. (Org.). *Demarcando terras indígenas: experiências e desafios de parceria*. FUNAI;PPTAL/GTZ, 1999b. p. 65-82.

_____. Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reservas da Amazônia brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. T. L.; FENZL, N. (Org.). *Estado e políticas públicas na Amazônia*. Belém: CEJUP, 2000. p. 9-53.

_____. *Mulheres da floresta amazônica: entre o trabalho e a cultura*. Belém: UFPA;NAEA, 2001. 270 p. Ilustrado.

_____. Pesquisa em ciências humanas e desenvolvimento entre as populações tradicionais amazônicas. *Forthcoming in Seminário Projeto RENAS: Anais*. Belém: MPEG, 2004.

SOUTO, Anna Luiza Salles. *Movimentos populares urbanos e suas formas de organização ligadas à igreja*. In: *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS; CNPq, 1983. Ciências Sociais Hoje n. 2. p . 63-95.

SOUZA, Ana Maria de Lima; PROENÇA, Marilene. Avaliação no cotidiano da sala de aula de 1ª série do ensino fundamental: um estudo etnográfico. In: PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel (Org.). *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 53-75.

SOUZA FILHO, Carlos F. M. *Os direitos humanos e os povos indígenas*. Disponível em: <<http://www,dhnet.org.br/direitos/sos/índios/mares.html>>. Acesso em: 24 jun. 2004.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Aproveitamento escolar no Ensino Fundamental do Porto Velho (RO), 1990-1997. In: PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel (Org.). *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-32.

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi*. Cuiabá, 1999.

TOURAINÉ, Alain. *Como sair do liberalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999. p. 7-63.

TUCKER, V. Introduction: a cultural perspective on development. In: TUCKER, V. (Org.). *Cultural perspectives on development*. London: Frank Cass, 1997. p. 1-21.

UNICEF. *Diagnóstico da situação da infância brasileira*. Brasília, DF: 2001.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 247-252.

VELHO, Otávio Guilherme C. A. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.

_____. *Capitalismo autoritário e campesinato*. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

VELTHEM, Lúcia Van. A cestaria Munduruku e Wayana. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, DF: MEC;MARI;UNESCO, 1995. p. 391-393.

VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira (1964-1984)*. São Paulo: Moderna, 1985.

VIOLA, Ednardo; MAINWARING, Scott. Novos movimentos sociais cultura política e democracia: Brasil e Argentina. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Org.). *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 102-188.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____; LAURIA, Alexandre R.;LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem: coletânea de textos*. São Paulo: Icone, 1988.

APÊNDICE: PROFESSORES INDIGENAS TI MUNDURUKU

Nº DE ORDEM	PROFESSOR	FORMAÇÃO	ALDEIA
01	Bruno Manhuari Mdk	Magistério incompleto	Wareri
02	Francisco Ikõ Mdk	Magistério incompleto	Praia do Manguê
03	Rafael Manhuari Mdk	Magistério incompleto	Caroçal
04	Feliciano Muo Mdk	Magistério incompleto	Caroçal
05	Martinho Bõrõ Mdk	Magistério incompleto	Caroçal
06	Harold Saw Mdk	Magistério incompleto	Caroçal
07	José Maria Tawé Mdk	Magistério incompleto	Teles Pires
08	Francisco Saw Mdk	Magistério incompleto	Teles Pires
09	Francisco Kirixi Mdk	Magistério incompleto	Apompu
10	Vitorino Waro Mdk	Magistério incompleto	Apompu
11	Ruicélio Waro Mdk	Magistério incompleto	Apompu
12	Lídio Karo Mdk	Magistério incompleto	Morro do Careca
13	João Batista Akay Mdk	Magistério incompleto	Patuazal
14	Lamberto Paigõ Mdk	Magistério incompleto	Restinga
15	Evandro Kirixi Mdk	Magistério incompleto	Samauma
16	Raimundo Bõrõ Mdk	Magistério incompleto	Caroçal do Cururu
17	Flaviano Akay Mdk	Magistério incompleto	Morro do Kurap
18	Misael Amâncio Kabá Mdk	Magistério incompleto	Kato
19	Paulo Kabá Mdk	Magistério incompleto	Kaburuá
20	Joel Akay Mdk	Magistério incompleto	Porto
21	Jairo Saw Mdk	Magistério incompleto	Sai Cinza
22	Zenildo Saw Mdk	Magistério incompleto	Sai Cinza
23	Celso Saw Mdk	Magistério incompleto	Sai Cinza
24	Amâncio Saw Mdk	Magistério incompleto	Prainha
25	Albino Saw Mdk	Magistério incompleto	Ponto de Apoio
26	Inocência José Akay Mdk	Magistério incompleto	Missão Cururu
27	Francisco de Assis Akay Mdk	Magistério incompleto	Missão Cururu
28	Aurélio de Deus Mdk	Magistério incompleto	Missão Cururu
29	Adonias Kabá Mdk	Magistério incompleto	Missão Cururu
30	Valdir Waro Mdk	Magistério incompleto	Missão Velha
31	João Kirixi Mdk	Magistério incompleto	Missão Velha
32	Mauricio Tawé Mdk	Magistério incompleto	Santa Maria
33	José Maria Tawé Mdk	Magistério incompleto	Pratati
34	Francisco Saw Mdk	Magistério incompleto	Pratati
35	Caetano Yotõ Mdk	Magistério incompleto	Aiperep
36	Bonifácio Kirixi Mdk	Magistério incompleto	Anipiri
37	Francisco Karo Mdk	Magistério incompleto	Muiussu