

O Governo do Estado de São Paulo vem proporcionando o atendimento escolar para a Educação Básica, nas aldeias de São Paulo (Kaingang, Krenak, Terena, Guarani e Tupi Guarani) Para tanto organizou um programa que compreende:

- Construções escolares;
- Contratação de professores indígenas;
- Curso especial de formação em serviço para o professor indígena, em nível médio e superior;
- Elaboração de material didático próprio.

Formação Intercultural Superior do Professor Indígena - FISPI

Publicações:

Trabalhos de Conclusão de Curso: Caderno de Resumos

Um Caminho Para a Educação Escolar Indígena (Coleção)

Educação Escolar em Contexto Bilíngue Intercultural

Jogos Educativos para Ensino e Aprendizagem de Línguas Indígenas

Narrativas de Memória

Projeto ARTE-IN (Coleção)

Vocabulário Bilíngue (Coleção)

Um Caminho para a Educação Escolar Indígena

Da Teoria à Prática

LIVRO 1

Governador

José Serra

Secretário da Educação

Paulo Renato Souza

Coordenadora da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Valéria Souza

Coordenadora do NEI - Núcleo de Educação Indígena

Deusdith Bueno Velloso

Reitora da Universidade de São Paulo

Suely Vilela

Diretora da Faculdade de Educação - USP

Sonia Teresinha de Sousa Penin

Coordenadora do Programa FISPI - Formação Intercultural Superior do Professor Indígena

Maria do Carmo Santos Domite

Um Caminho Para a Educação Escolar Indígena

Organizadores

Maria do Carmo S. Domite**Cláudia Georgia Sabba****Patrícia Zuppi****Régis Luiz Lima de Souza****Rogério Pereira**

Colaboradores

Adriana D. Mendonça**Adriano Martins****Vanisio Luis da Silva****Wanderleya Nara Costa**

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Formação Intercultural Superior do Professor Indígena - FISPI

Um Caminho Para a Educação Escolar Indígena

Da Teoria à Prática

LIVRO 1

Catalogação na fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239c São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
Um caminho para a educação escolar indígena: da teoria à prática – Livro 1 / Secretaria da Educação, organização, Maria do Carmo Santos Domite, ... [et al]; elaboração, Cláudia Georgia Sabba [et al]. - São Paulo : SEE, FEUSP, 2010. 84 p.; il.

Inclui bibliografia.
Publicação que integra o Programa "Formação Intercultural Superior do Professor Indígena" (FISPI) realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Faculdade de Educação /USP e a Fundação de Apoio à FEUSP.
ISBN 978-85-7849-481-0

1. Educação indígena 2. Formação de professores indígenas 3. Cultura indígena 4. Interculturalidade I. Domite, Maria do Carmo Santos. II. Sabba, Cláudia Georgia. III. Título.

CDU: 376.74(815.6=082)

1ª edição

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

São Paulo
2010

© As imagens e textos deste livro podem ser reproduzidos somente para utilização em sala de aula.

projeto gráfico

libdesign

libdesigneditorial@gmail.com

Apresentação

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo reconhece a necessidade de realizar políticas públicas que coloquem em prática aquilo que a Constituição de 1988 determinou para os povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulamentou para suas escolas e o CNE/CEB estabeleceu na Resolução 3/99: "Uma escola com normas e ordenamento jurídico próprios, fixando diretrizes curriculares de ensino intercultural e bilíngue."

Assim sendo, sabemos que esses povos além dos direitos de cidadãos têm os direitos específicos para o atendimento às suas necessidades étnicas.

Para nós, a língua materna de cada uma dessas etnias merece cuidados que vem se concretizando com, no mínimo, 500 anos de atraso.

As escolas indígenas das aldeias paulistas são interculturais e bilíngues. Seus professores são formados em cursos especiais para trabalharem com seus alunos o uso da língua materna.

As línguas vivas têm sonoridade e dinâmicas próprias. Esses elementos lhes conferem grande capacidade de transformação no tempo e no espaço, o que coloca para os jovens professores dificuldades na compreensão e na fala de seus idiomas quando estão diante dos anciãos de sua cultura.

A sala de aula é um ambiente dinâmico e vivo. O trabalho desses professores revela o uso de seus costumes e a prática de suas línguas no dia a dia da escola, num diálogo com o presente e com o passado, transformando essa escola em espaço de conversa, uma das formas mais importantes para articular língua e linguagem fortalecendo a prática dessas línguas ricas em sabedoria e abandonadas pela sociedade.

Deusdith Bueno Velloso

Coordenadora do NEI- Núcleo de Educação Indígena

A Coleção

Entre as prioridades da Secretaria de Estado da Educação e da Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, destaca-se a busca de uma nova orientação para a educação escolar indígena no sentido de uma formação intercultural e bilingue. Essa prioridade vem se materializando, desde 2001, por várias ações voltadas para a formação de professores indígenas do Estado de São Paulo entre as quais a Formação Magistério Indígena (2001-2002) e, esta última, a Formação Superior Intercultural de Professores Indígenas.

Nessa perspectiva, reconsideramos aqui a nossa visão que a educação indígena é um processo de construção coletiva do qual participam diferentes grupos de interlocução: a escola e a comunidade indígena, os professores indígenas e os formadores/especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Da experiência reflexiva dos educadores não-indígenas, do encontro destes com os professores indígenas, foi ficando cada vez mais claro que os modos de educar tradicionais indígenas são gerados e semeados em meio ao povo em uma relação direta com as relações sociais, os modos de interagir com o ambiente, o diálogo com os parentes, os mitos, dentre vários outros aspectos que se fazem presentes na realidade cotidiana vivida. Logo, o ato de educar indígena é construído no dia-a-dia por meio das diferentes vertentes que compõem o seu complexo sócio-cultural.

Diferentemente dos modos de educar tradicionais indígenas, muitas sociedades por todo o mundo há tempos vêm promovendo a educação principalmente por meio de instituições escolares. Esses modos distintos de fomentar o ato de educar – indígena e não-indígena – encontraram-se na realidade brasileira, devido à dinâmica intercultural iniciada neste território após a chegada dos povos europeus.

Nesse novo contexto que se fez presente na realidade brasileira desde o início do século XVI, não há como negar que diversos mecanismos de poder, de maneira continuada, desvalorizaram os conhecimentos genuinamente indígenas, inclusive aqueles que se referem especificamente aos seus modos de educar. O evidente desrespeito esteve instituído no aprato legal brasileiro até o advento da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A mudança de cenário, decorrente da transformação legal ocorrida nas duas últimas décadas, é um dos pontos retratados nesta primeira parte, tendo por objetivo oportunizar, principalmente aos leitores indígenas, o debate acerca de informações importantes que envolvem diretamente os seus direitos a uma educação diferenciada.

Há tempos a educação escolar se faz presente em parte significativa das aldeias indígenas brasileiras. No entanto, as escolas presentes nas aldeias promoveram conhecimentos não-indígenas sem haver uma devida preocupação com os saberes propriamente indígenas, sua língua materna, seus modos de compreender, de ensinar, organizar, inferir, viver. Muitas vezes, houve sobreposição do saber não-indígena ao saber indígena.

Mas, na atualidade, a consciência deste equívoco histórico tem fomentado intensos debates em meio aos professores indígenas. Esses têm visualizado nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola uma possibilidade de, em um só tempo, promover os saberes indígenas e, em acordo com as suas necessidades, trabalhar também os conhecimentos não-indígenas, sem, no entanto, sobrepor um ao outro. Nesse contexto, tem sido considerado fundamental, em um ponto de vista metodológico, partir sempre dos saberes maternos – valorizando-os, fortalecendo-os – para, em um segundo momento, chegar aos saberes não enraizados na cultura.

A Educação Escolar Indígena germinada sob essa perspectiva é a que faz parte das concepções que compõem este livro. A escola, apesar de não fazer parte das tradições primeiras dos povos indígenas brasileiros, é vislumbrada pelos profissionais indígenas e não-indígenas que estiveram envolvidos com a construção deste material, organizado em três partes, como um meio que pode contribuir de modo substancial para o fortalecimento da cultura indígena, bem como para a inserção política do indígena às lógicas que hoje permeiam a realidade social brasileira.

O espaço de debate entre intelectuais indígenas e não-indígenas oportunizado por meio da *Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas*, desenvolvida em uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desencadeou em importantes visões acerca da construção de uma escola de fato representativa dos quereres indígenas. Este material tem por intenção constituir-se em um registro significativo das referidas visões.

Os autores que aqui compartilharam da construção desta coleção mantiveram-se carregados de esperança, sob a consciência plena de que a formação de professores indígenas é uma prática decisiva para a construção de uma escola contextualizada, significativa e que, portanto, efetivamente respire desejos, alegrias e conhecimentos indígenas.

A produção desta coleção contou com o trabalho de parte da equipe de coordenadores, professores-formadores não-indígenas e professores indígenas do curso de Formação Intercultural Superior de Professor Indígena-FISPI, a saber: Maria do Carmo S. Domite (coordenação geral); Maria do Carmo S. Domite, Cláudia Georgia Sabba, Patrícia Zuppi, Régis Luíz Lima de Souza e Rogério Ferreira (organizadores); Adílio Wera Paraguassu, Cleber Evaristo de Almeida, David Henrique Pereira, Lenira Dina de Oliveira, Maria Luiza Marques, Mirian Dina dos Santos Oliveira, Pedro Miri Delane, Ubiratã Jorge de Souza Gomes (ilustradores); Adriana Domite Mendonça, Adriano Martins, Vanisio Luis da Silva, Wanderleya Nara Costa, Cláudia Georgia Sabba, Patrícia Zuppi e Régis Luíz Lima de Souza (colaboradores); Denérída Brás Martins Tsutsui (revisora).

Sumário geral da coleção

LIVRO 1

Um caminho para a educação escolar indígena: da teoria à prática	11
Em busca (da liberdade) de poder ensinar na escola... como aprendemos frente à realidade vivida - Maria do Carmo S. Domite e Claudia Georgia Sabba	15
A legislação brasileira escolar indígena: buscando a consolidação do direito dos povos indígenas à educação diferenciada - Luís Donisete Benzi Grupioni	23
A escola indígena paulista - Nivia Gordo e Cláudia Georgia Sabba	34
Interculturalidade entre o conhecimento étnico e outros conhecimentos dentro do espaço escolar - Eduardo Carrara	40
O currículo como releitura do vivido - Gustavo Kilnner	47
Língua escrita x língua falada - Ruth Maria Fonini Monserrat	61
Interculturalidade e bilinguismo nas escolas das aldeias indígenas - Idméa Semeghini-Siqueira	68

Sumário geral da coleção

LIVRO 2

Um caminho para a educação escolar indígena: pensando a sala de aula	11
1. De uma situação desencadeada em sala de aula	12
As pipas estão no ar... e as bonecas?	13
O dia em que os filhotes invadiram a escola	22
2. Tema gerador	31
2.1 De um convite aos alunos para eleger um tema gerador	
2.2 De um tema gerador escolhido pelo professor	
O bicho peludo e os bichos chifrudos	32
Brincadeiras	42
Meio ambiente	54
Um estudo sobre cobras e outras coisas...	65
3. De uma atividade dirigida a um conteúdo	74
O menino e o gavião gigante em viagem pelo Brasil	75

LIVRO 3

Um caminho para a educação escolar indígena: histórias de aula	13
Mitos sobre a origem do povo Guarani: uma experiência em sala de aula	14
O tempo e o lugar dos Krenak no Estado de São Paulo	22
Pensando novos modos de ensino de matemática para a Educação de Jovens e Adultos Indígenas – EJA	26
Intercâmbio com outras aldeias Guarani – Projeto Nhandekuary: o saber do nosso povo	30
A escola indígena e os saberes tradicionais esquecidos – Guyrapa: o arco-e-flecha Guarani verdadeiro	35
Ensinando a confeccionar o artesanato Guarani	44
Vivenciando minhas memórias – memórias dos moradores da aldeia Piaçaguera	46
O relato da vivência da construção do monde com as crianças da Escola Estadual Indígena Aguapeú	53
Tambo: vestimenta tradicional do povo Guarani – uma experiência em sala de aula	58
Visita ao bairro da Liberdade	63
A importância das tradições e a cultura Guarani	67
Ervas Medicinais – trilhando uma parceira entre comunidade e escola	78
Do conhecimento sobre agricultura dos terena da Terra Indígena Araribá ao ensino para crianças de 7 a 10 anos	81
Uma Conversa ao pé da árvore...	90

UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA TEORIA À PRÁTICA

Este primeiro livro da coleção é composto por sete artigos. O objetivo principal deste conjunto inicial de textos é dar aos professores indígenas um suporte teórico que possa provocar reflexões em torno da educação escolar indígena em construção nas suas aldeias. Os autores que aqui compartilham este espaço são profissionais que – na condição de formadores – participaram efetivamente da Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas. Logo, são pessoas que puderam construir um espaço de diálogo com estes professores durante o período de formação. Os textos desta seção têm, portanto, como objetivo dar continuidade às trocas realizadas anteriormente. A seguir, faremos uma breve apresentação de cada um desses textos.

No artigo inaugural, intitulado *Em busca (da liberdade) de poder ensinar na escola... como aprendemos frente à realidade vivida*, Maria do Carmo Santos Domite e Cláudia Georgia Sabba tecem importantes reflexões acerca dos modos próprios dos povos indígenas construir conhecimento. As autoras defendem que os saberes indígenas germinam em harmonia à realidade na qual estão cotidianamente imersos. Desta maneira, segundo elas, a geração dos conhecimentos indígenas é resultado do trânsito por distintas esferas, diferentes modos de fazer e conhecer – é um processo especialmente transdisciplinar. Objetivando tornar o debate o mais contextualizado possível, exemplos são apresentados em torno da realidade indígena, o que enriquece sobremaneira o artigo. Questões que permeiam a construção de uma educação transdisciplinar são evidenciadas e discutidas. Assim, o texto provoca diversas reflexões no âmbito da construção de uma escola efetivamente indígena, diferenciada e representativa das raízes que compõem a sabedoria dos povos indígenas.

Em seguida, Luís Donisete Benzi Grupioni, no artigo *A legislação brasileira escolar indígena: buscando a consolidação do direito dos povos indígenas à educação diferenciada*, contextualiza a guinada legislativa acerca da educação escolar indígena ocorrida no Brasil com o advento da promulgação da Constituição de 1988. O autor procura mostrar que a existência de leis que dão direito ao indígena de construir uma educação diferenciada não é suficiente para garantir que isso de fato ocorra. Deste

modo, apresenta as novas perspectivas que decorrem das mudanças legislativas e suscita reflexões importantes sobre o atual cenário vivido, visualizando os professores indígenas e suas comunidades como protagonistas do processo de mudança. Entre as várias contribuições deixadas pelo autor, vale ressaltar o destaque por ele dado à legitimidade da construção de escolas indígenas que possam contribuir para a autonomia do povo indígena, visto que isso, em suas próprias palavras, “(...) faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil”.

O texto *A escola indígena paulista*, escrito por Cláudia Georgia Sabba e Nívia Gordo, apresenta possibilidades de construção para a escola indígena paulista a partir da Resolução nº 21 de 15 de fevereiro de 2008, estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. São feitas considerações a respeito de elementos julgados pertinentes pelos professores indígenas para compor a escola nas aldeias. Assim, entre as orientações advindas da Resolução 21 e as posições dos professores, o texto visa contribuir para a consolidação de uma nova escola, contextualizada e significativa, nas áreas indígenas do Estado de São Paulo.

Em *Interculturalidade entre o conhecimento étnico e outros conhecimentos dentro do espaço escolar*, Eduardo Carrara lança uma questão que gera reflexões necessárias aos professores indígenas que objetivam construir uma nova escola: “Mas será que esta educação escolar indígena diferenciada não é algo que põe em risco os saberes tradicionais das populações indígenas?” Lançada a questão, o autor acena com fatores que podem conduzir a uma resposta “sim” e contrapõe com possibilidades que podem levar à construção de uma escola indígena que efetivamente atenda ao desejo do povo indígena em questão, bem como fomenta e valoriza a sua cultura, os seus conhecimentos tradicionais. Um ponto do artigo que merece destaque é o enfoque dado pelo autor a respeito do cuidado com o ambiente em um movimento comparativo dos modos de agir próprios de culturas indígenas e não-indígenas. Os conhecimentos indígenas têm, segundo o autor, muito a contribuir neste campo para a qualificação dos debates promovidos nas escolas não-indígenas. Expandindo a discussão, Carrara ressalta que em meio às semelhanças e diferenças dos saberes e fazeres indígenas e não-indígenas podem germinar “(...)novas construções humanas de conhecimentos indígena e científico que podem ecoar para além das salas de aula indígenas”.

No quinto artigo, Gustavo Kilnner reflete sobre *O currículo como releitura do vivido*. Em um primeiro momento, é apresentada uma abordagem histórica em torno da construção/invenção da escola enquanto instituição e, em meio a esse contexto, são tecidas considerações iniciais a respeito do surgimento do currículo. A partir dessa discussão primeira, o debate é aprofundado ao ser conduzido para as formas que o currículo vai assumindo ao longo do tempo. Duas questões importantes são lançadas e refletidas pelo autor: “Por que alguns saberes são considerados importantes e legítimos e outros são abandonados e lançados ao esquecimento? Quem diz aos professores quais são os conteúdos que devem ser ensinados nas escolas?”. A partir de, então, é evidenciada a relação entre cultura e currículo. Como consequência, é realizada uma discussão acerca dos porquês da histórica desvalorização dos saberes populares em meio aos currículos tradicionais. Os conceitos de currículo *manifesto, realizado, nulo e oculto* são explorados em termos de suporte teórico. Em uma aproximação mais estreita à realidade indígena, a transformação legislativa que oportunizou aos povos indígenas construir as suas escolas em acordo com as suas realidades e desejos é então retratada. Nas palavras do autor, segue uma expressiva conclusão apresentada no texto: “Para que se tenha uma educação indígena e não uma educação para o índio é fundamental a criação de currículos diferenciados que, de fato, respeitem a cultura indígena em sua pluralidade espacial e temporal”.

Em *Língua escrita x língua falada*, Ruth Monserrat inicia por meio de uma abordagem histórica relativa ao desenvolvimento da escrita. Parte dos vestígios mais antigos do grafismo, passa pelo sumério (escrita mais antiga conhecida – 3100 a.C.), pela evolução da escrita advinda dos gregos, reflete sobre as relações (e distinções) entre língua escrita e língua falada e, por fim, provoca reflexões interessantes a respeito da implantação formal do processo de escrita nas sociedades indígenas brasileiras. Nesse caminho, traz elementos teóricos que contribuem para uma compreensão mais profunda relativa à evolução da escrita, descreve sobre a influência das tradições culturais sobre a formação da língua, afirma que “a aprendizagem é tanto mais rápida e eficaz quanto maior a consciência do caráter altamente convencional da língua escrita frente à falada” e mostra que, frente às divergências de representação dos sons ocorridas em alguns contextos indígenas brasileiros (como é o caso da realidade Guarani), não há um consenso

sobre a efetivação de acordos ortográficos unificadores ou, em nome da diversidade, a manutenção dos distintos registros escritos.

O artigo que fecha a primeiro livro, escrito por Idméa Semeghini-Siqueira, intitula-se *Interculturalidade e bilinguismo nas escolas das aldeias indígenas*. A autora organiza o texto em seis tópicos. No primeiro, *perspectiva intercultural e educação escolar*, questões relativas ao multiculturalismo são abordadas. Nesse contexto, é visualizada como uma necessidade a intensificação de ações voltadas para uma escola indígena que reflita a sua especificidade e que, ao mesmo tempo, promova o diálogo com a sociedade envolvente. Em seguida, em *graus de bilinguismo*, o ensino bilíngue é considerado nuclear em meio a projetos que intencionem construir uma educação intercultural. Várias dimensões do bilinguismo são abordadas e, dadas as diferentes realidades que compõem os cenários indígenas, conclui-se que não há como pensar em um modo unilinear de configuração para o bilinguismo. O terceiro tópico, *concepção de linguagem/língua e práticas educacionais*, traz um panorama das concepções de linguagem/língua e questões teóricas acerca do ensino e aprendizagem de línguas debatidas no curso de formação intercultural superior indígena que é foco deste livro. No quinto e sexto tópicos, são retratados respectivamente os *momentos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e a dimensão discursiva e dimensão alfabética: a produção de materiais educacionais*. São apresentadas, então, ricamente, várias atividades e produções editoriais realizadas durante o curso que contaram com a participação direta das cinco etnias envolvidas no processo de formação, a saber: Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani. Nas *considerações finais*, o caráter lúdico é evidenciado como fator importante em meio a propostas de ensino e aprendizagem em contexto intercultural bilíngue, visto que, no dia-a-dia, ele se faz presente na aquisição da modalidade oral da língua.

Então, fica o convite para a leitura dos artigos. Eles certamente contribuirão para o necessário debate acerca da construção de escolas indígenas efetivamente representativas de seus povos.

Em busca (da liberdade) de poder ensinar na escola... como aprendemos frente à realidade vivida

Maria do Carmo S. Domite¹

Claudia Georgia Sabba²

É claro que há diferenças entre as maneiras de construir conhecimento entre os diferentes grupos sociais – por exemplo, entre as pessoas que vivem no campo e os que vivem na cidade, entre os índios e os não-índios – e, essas diferenças parecem estar fundamentalmente ligadas ao modo como as pessoas de cada grupo se relacionam culturalmente entre si a fim de lidar com o contexto físico-sócio-cultural em que vivem.

Nesse sentido, cada grupo organiza o conhecimento em uma relação mais ou menos estreita com o meio ambiente, as crenças, os mitos e com o passado e o futuro – e com os conhecimentos já construídos e aqueles apresentados pelos novos instrutores, valorizando (sem muita clareza) uns mais do que outros.

De acordo com as nossas observações, já atentas sobre essas diferenças, apontamos aqui como temos percebido que, de modo geral, as comunidades indígenas constroem seus conhecimentos. Essa construção parece se dar, entre outros, a partir:

- da fusão/entrelaçamento entre ações práticas;
- da construção de coisas ligadas às tradições e costumes;
- do vínculo com a atividade do pai e/ou da mãe;
- da relação com o mito, religião e cultura;
- de uma forte interação com um grupo que exige cooperação.

Em outras palavras, podemos dizer que os homens e as mulheres indígenas têm como principal fonte de construção de conhecimento a produção de recursos e atitudes para lidar com a realidade. A leitura dessa realidade é feita com os modos de raciocínio de que dispõem, os quais não são, em geral, construídos pelo conhecimento de uma disciplina (escolar), mas sim gerados e

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática - GEPEm, coordenadora geral do FISPI.

² Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, docente e coordenadora pedagógica do FISPI (georgiak@usp.br).

elaborados passando por diferentes campos do conhecimento. É uma maneira transdisciplinar de conhecer, transitando por várias fontes e modos de fazer e conhecer.

Para compreender melhor esta forma (como a entendemos) de construir conhecimento, vamos olhar para algumas situações apresentadas a seguir.

A noção de área no contexto Guarani

Em uma aula do Curso de Magistério Indígena do Estado de São Paulo (2001-2002), iniciamos uma conversa sobre **a noção de área**, perguntando: “O que é área?”, “Quando vocês falam ou pensam sobre área?”

Por alguns minutos, os professores indígenas não se manifestaram. Daí, enquanto alguns começaram a ensaiar explicações, como “... isto tem a ver com demarcação de terra” ou “a área de um quadrado é em metros quadrados...”, o professor Guarani Toninho Macena levantou, foi para frente da sala e gesticulando – quase como que dançando - começou a falar:

“O metro para nós é essa distância daqui do umbigo - aponta com o dedo o umbigo e mostra a distância do umbigo ao chão. Isto mede um metro. A nossa casa, a casa de um Guarani tem no ponto mais alto, no centro de um retângulo de 2 por 4 metros, a nossa altura mais meio metro”. (Toninho mostra a sua altura com a mão sobre a cabeça e aponta para cima com as mãos dizendo, “mais meio metro”). **A área da casa** é 2 por 4, nos cantos, ela tem a nossa altura”. (Toninho mostra a sua altura pondo a mão sobre a cabeça). “Então dá para ficar de pé até o canto”. Aí, Toninho girou, quase como que dançando, e explicou uma vez mais a casa Guarani.

Refletindo sobre o conhecimento de Antonio Macena frente à noção matemática “área”, é possível afirmar que esse parece ter sido construído integrando vários aspectos interligados - fazendo parte desta construção processos desenvolvidos na história do próprio povo e procedimentos criados no meio. A altura da casa está associada à altura média de um homem Guarani e o tamanho da casa ao modo como esse homem vive (usando o espaço interno da casa somente para dormir e cozinhar). A distância do umbigo ao chão, por sua vez, como um comprimento associado à unidade de medida “metro”, parece ser resultado da dinâmica cultural do encontro com o grupo não-indígena.



A Reza Tupi-Guarani

A atenção dada pela professora Tupi-Guarani Creiles ao Trabalho de Conclusão do Curso de Formação Universitária de Professores Indígenas (TCC), levou-a a estudar **a cerimônia da Reza Tupi-Guarani** junto aos mais velhos de sua aldeia. Essas cerimônias ocorrem em dias comemorativos e ou ocasiões especiais – como o Batismo e a Crisma, chamados de *Mongarai*, momento em que se dão nomes indígenas às crianças e aos adultos.

Segundo a professora Creiles, a Reza exige uma cuidadosa preparação individual e é sentida de diferentes modos pelas diferentes pessoas de uma mesma comunidade Tupi-Guarani – dos depoimentos dos velhos, a vivência de todo o processo que envolve a Reza deixa marcas profundas em termos culturais.

A Reza, enquanto conhecimento tradicional Tupi-Guarani, está associada aos cuidados com o corpo – alimentação e resguardo na Casa de Reza – e à confecção de instrumentos musicais.

A preparação do corpo está relacionada à alimentação apropriada segunda a tradição Tupi-Guarani e ao resguardo do mesmo no interior da casa de Reza. O movimento do corpo, em termos de dança, ocorre em termo integrado entre os participantes – uma cumplicidade e sincronidade de alguns se retirarem/sentarem e outros assumirem o lugar no ritual. Os instrumentos musicais e as músicas, por sua vez, são construídos durante a preparação desse processo religioso indígena.

Refletindo sobre os aspectos que envolvem a cerimônia da Reza Tupi-Guarani, todos eles passados de geração em geração, é evidente que em uma educação indígena diferenciada – que traz, por exemplo, para o âmbito escolar a Reza tradicional do povo – será muito difícil compreendermos os conhecimentos envolvidos nesse ritual a partir de uma única disciplina (escolar) como a música, a dança, a arte da confecção de instrumentos, entre outros. Na verdade, os conhecimentos que envolvem a Reza Tupi-Guarani – como não poderia deixar de ser, dado que é um processo imerso em um contexto religioso – estão profundamente mediados pela fé, pelas crenças e pelos mitos próprios da realização desse culto, em uma articulação com os fazer-saberes tradicionais dessa comunidade. É, portanto, transdisciplinar.

A produção da cerâmica Kaingang

A partir das pesquisas realizadas pelos professores Edevaldo Cotuí Kaingang e Rosimeire Barbosa Kaingang – ao longo do Trabalho de Conclusão do Curso de Formação Universitária do Professor Indígena de São Paulo TCC – pudemos conhecer um pouco da história, recuperação e uso da cerâmica Kaingang.

Segundo os professores indígenas, as pessoas do grupo Kaingang de São Paulo perceberam que com o passar do tempo muitos daqueles que tinham o saber-fazer dessa arte estavam bastante idosos e outros haviam deixado de trabalhar com esse artefato.

Na aldeia Kaingang Vanuíre, apenas a senhora Ena Kaingang continua criando peças da cerâmica tradicional – a qual aprendeu a confeccioná-las com a mãe Candire Kaingang. Vale aqui destacar que antes do contato com os não-indígenas, a cerâmica (krukrõn) Kaingang era feita somente pelas mulheres Kaingang.

Começaram, então, os professores Kaingang Edevaldo Cotuí e Rosimeire Barbosa a pensar que seria muito importante realizar um trabalho de pesquisa sobre a produção da cerâmica, procurando motivar os mais novos; caso contrário, poderiam perder de vez o precioso conhecimento cultural.

Nessa perspectiva, iniciaram a pesquisa procurando compreender como é realizada a retirada da argila e quem lida com essa parte inicial, com a preocupação de compreender os rituais que envolvem os processos de construção de uma peça, ou da cerâmica em geral. Algumas questões já estavam também colocadas como: “Como as peças ovais podem ficar em pé? Por que a cerâmica Kaingang não tem nenhum tipo de grafismo?”

A seguir, apresentamos partes do relato desses professores Kaingang retirados do texto do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

A argila retirada da beira do rio era colocada em um cesto para que o excesso de água escorresse, chegando ainda úmida no local onde seria moldada, em geral, a casa da índia. Enquanto a argila estava úmida, a índia ia separando-a por partes, tirando as raízes e galhinhos pequenos e colocando-a em um cesto à parte. Daí, as mulheres começavam a amassá-la como se fosse massa de pão – em seguida, iam até o mato para buscar areia de formigueiro, um barro vermelho que ajuda a dar liga. A argila estava, assim, preparada para a modelagem dos vários tipos de peças. Quando uma peça estava pronta, ainda úmida, a índia



Krukrõn

passava um pano pequeno molhado em volta da cerâmica e com um pedaço de bambu verde, de aproximadamente 10 cm e sem defeito, alisava a cerâmica para cobrir os buracos e irregularidades da peça.

Para realizar a queima da peça, a índia colocava-a dentro de uma chama em temperatura adequada até a cerâmica ficar com a coloração preta. Essa operação durava em média 40 minutos. Retirada do fogo, já fria, a índia passava um pano seco em volta da peça para retirar as cinzas aqui e ali grudadas.

Os professores ouviram – daqueles mais entendidos dessa arte – que a criação das peças está diretamente ligada ao modo como o artesão maneja a argila assim como a interação de diferentes ceramistas com cada uma das peças, um vínculo entre os formatos produzidos e o saber-fazer do artesão; ouviram também que as formas das peças são mantidas ou modificadas de acordo com as necessidades básicas de construção de utensílios domésticos e utilitários.

A partir da pesquisa, os professores Kaingang compreenderam melhor o uso – no passado – das peças em cerâmica. Essas eram utilizadas para guardar alimentos como milho, feijão, água e carne (caça) e para o preparo da comida, assim como utilizadas como urna funerária – a pessoa morta era colocada dentro de uma grande peça de cerâmica Kaingang.

Refletindo sobre o saber-fazer da cerâmica Kaingang, consideramos que a construção desses artefatos de barro está vinculada a fatores de ordem afetivo, emocional, geométrico, utilitário e de gênero – todos eles orientados pelo padrão cultural Kaingang – resultado de uma fusão entre ações práticas ligadas às tradições e, em especial, ao grupo feminino. Mais uma vez, fica evidente que diante do modo de construir conhecimento do grupo indígena – que leva em conta aspectos trabalhados de geração em geração em uma relação com religião, cultura e sociedade – fica muito difícil orientá-los para encaminhar um trabalho escolar intercultural sob a perspectiva disciplinar, isto é, focalizando uma disciplina de cada vez.

E, então, dos exemplos apresentados, como fica o desafio de promover práticas pedagógicas que podem ir ao encontro da questão central apresentada no título deste texto: “*Em busca (da liberdade) de poder ensinar na escola... como aprendemos frente à realidade vivida?*”? Qual o valor em termos de aprendizagem em tomarmos este caminho... ?

De modo a responder as questões acima, procuramos compreender quais têm sido os encaminhamentos, propostas e desafios do trabalho escolar indígena que têm como foco tal liberdade. De um lado, a escola dita tradicional tem sido organizada de forma que o ensino de conteúdos seja desenvolvido de maneira especialmente descolada do modo como algumas relações próprias destes conteúdos são usadas para resolver problemas da realidade vivida. Por exemplo, o ensino da noção de área tem sido apresentado na escola não-indígena como uma aplicação de fórmulas. Na verdade, o que tem ocorrido é que, neste caso particular, todo o processo de ensino e aprendizagem tem se passado dentro de uma única disciplina, no caso a Matemática.

De outro lado, quando observamos como os índios constroem conhecimento de modo a lidar com a realidade vivida, percebemos que antes que se estabeleça uma construção de modo mais sistematizado (antes de ir para a escola!), esse processo é realizado transitando por várias áreas do conhecimento (transdisciplinaridade) e as soluções encontradas se constituem em saberes e técnicas - que vão sendo validados pela experiência. Como bem diz D'Olne Campos, no que se refere ao movimento realizado pelas crianças em termos de leitura e escrita:

“Um domínio que transcende as disciplinas no já “estar-no-mundo lendo-o”, como uma criança ainda não alfabetizada que já lia o mundo antes de ir para a escola e que muitas vezes tem essa atividade interrompida para primeiro ler as palavras da cartilha... ‘deixando’ o mundo.” (D’Olne Campos, 2000).

Na verdade, o processo de conhecer, em especial do homem e da mulher indígena, quando olhado do ponto de vista da transdisciplinaridade, mostra-se como resultado do estreitamento de laços de conexão entre a construção de tradições, envolvendo relatos e histórias – o contador de histórias – no qual as pessoas de parentesco mais próximo possuem caráter determinante no desenvolvimento dos processos geradores.

Sendo assim, diante da nossa busca de tomar a via da transdisciplinaridade como meio para conhecer o mundo e a realidade que nos cerca – assim como encaminhar o trabalho escolar – deparamo-nos com alguns desafios aqui observados: ao mesmo tempo em que procuramos uma interação com o

professor indígena de modo a perceber seus conhecimentos e códigos – respeitando suas individualidades e sua colaboração para um saber comum –, temos somente refletido e olhado os conhecimentos por meio de disciplinas e, portanto, corremos o risco de inserir os saberes indígenas dentro das nossas categorias (disciplinares).

Outro desafio frente à educação transdisciplinar está em conciliar questões mais particulares e mais universais, ou mais especificamente, questões e soluções geradas no “estar-no-mundo” indígena e aquelas, em geral, trabalhadas no âmbito escolar. Em outras palavras, o desafio está em orientar os processos educativos na direção de uma educação integral do ser humano, a qual sempre em busca da produção de significado tenha também a preocupação em direção ao estudo do universal. Essa busca tem no seu cerne a valorização do papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo, estando eles profundamente enraizados na transmissão do conhecimento.

Do considerado, acreditamos que uma proposta transdisciplinar voltada para os estudos escolares indígenas pode oferecer uma opção de desenvolvimento intelectual, emocional, cultural, racial, entre outros, tanto para o aluno quanto para a comunidade.

Nesse sentido, como educadores/formadores externos à cultura indígena, reconhecemos a necessidade permanente de problematizar e reorganizar nossos modos de pensamento – grande parte das vezes estruturados em campos disciplinares –, questionar o papel e o significado do conhecimento científico e, reconhecer a diversidade e a diferença como fatos positivos, geradores de saberes múltiplos.

Referências Bibliográficas

D'AMBROSIO, U. Tantos povos, tantas matemáticas. In: *Educação*. São Paulo: Novembro. N.199. p.3-5, 1997.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, 2001.

D'OLNE CAMPOS, Márcio. CAMPOS, Marcio D'Olne. Estar aqui e estar lá: tensões e interseções com o trabalho de campo. In: *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática–CBEm 1*. São Paulo: FEUSP, 2000.

<http://paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/MarcioDOlneCampo.html>

DOMITE, M. C. S. & FERREIRA, Rogério & GUARANI-KAIOWÁ, Chitana. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade. In: *Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005. v. 1.

A legislação brasileira escolar indígena: buscando a consolidação do direito dos povos indígenas à educação diferenciada

Luís Donisete Benzi Grupioni³

Experiências positivas de educação bilíngue e intercultural estão em curso, nos últimos anos, em toda a América Latina, propiciando novas oportunidades educativas para as crianças e os adolescentes dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional, em que a escola valoriza a cultura e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e a autoestima desses indivíduos. Rompe-se, assim, com um longa história de imposições, de dominação, de negação de direitos culturais em prol do respeito e da valorização das diferenças étnicas.

Tais proposições têm encontrado ressonância nas sociedades latino-americanas, nas legislações nacionais, nas pautas de reivindicações dos movimentos indígenas, nas reformas educacionais dos diferentes Estados nacionais e nos discursos acadêmicos. O Brasil integra-se a esse contexto. Aqui, nos últimos anos, consolidou-se uma mudança profunda no campo da educação indígena. Esse campo estruturou-se no Brasil, na medida em que passou a ser objeto de reflexão e de atuação do movimento indígena, mobilizando indivíduos, argumentos e práticas específicas. Foi disciplinado na legislação que trata da educação do país, tornando-se objeto de política pública, com alocação de recursos financeiros e humanos pelo Estado para promover a universalização do ensino público também aos povos indígenas.

É esse o novo cenário que vivemos, que rompe radicalmente com a forma pela qual a escola se fez presente entre os povos indígenas nos últimos cinco séculos de história. Da Colônia ao Estado republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para promover a “domesticação” e a submissão dos povos indígenas, seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada “comunhão

³ Antropólogo, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-PPGAS/USP, docente e assessor antropológico do FISPI e pesquisador do Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (grupioni@usp.br).

nacional". Ainda que se possa configurar períodos e características específicas a determinados momentos, reconhecendo iniciativas, práticas, intenções, agentes e agências distintas conduzindo a oferta de escolarização aos povos indígenas ao longo da história, é inegável a constância do impacto negativo da escola para esses povos.

Esse processo, cujas origens podem ser buscadas já nos primeiros anos da colonização, chega aos dias atuais. A mudança nesse cenário é recente: data das últimas três décadas do século XX, e ganha novos contornos nos últimos vinte anos, fundamentalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que impôs uma inflexão radical numa história de longa duração. A escola indígena, antes uma imposição, passa a ser reivindicada pelos povos indígenas, que subvertendo o peso da história, vislumbram a transformação da instituição escolar num instrumento a lhes possibilitar a construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira.

É num contexto ampliado de mudanças sobre o lugar dos povos indígenas na sociedade brasileira que se deve pensar a legislação atual que dá sustentação à reivindicação de novos modelos de escola em terras indígenas, jogando um papel a favor do futuro desses povos. No seu conjunto, tal legislação pode ser considerada de vanguarda para certas práticas escolares existentes ainda hoje nas terras indígenas, que não foram impactadas pelas propostas de valorização das línguas, das práticas culturais e de fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico, que estruturam as novas propostas de escolarização em contexto indígena.

Novas perspectivas

A Constituição de 1988 se impõe como um grande marco quando se trata da afirmação do direito dos índios a uma educação diferenciada. Foi a partir dela que se reconheceu aos índios o direito de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro. Com a sua promulgação, rompeu-se com uma tradição legislativa e administrativa que procurava incorporar os índios à comunhão nacional, pois os concebia como categoria étnica e social transitória, a quem cabia um único destino: seu desaparecimento cultural. A Constituição de 1998 inaugurou uma nova fase no

relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e atribuindo ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas.

No artigo 210 da atual Constituição, assegurou-se aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Abriu-se, assim, caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilite aos índios o acesso aos conhecimentos escolares universais.

Essa inovação legal produziu efeitos em outras leis e normatizações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, apresentou dois artigos sobre a questão da educação indígena preconizando como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural. Essa deve fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcionar a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Interpretando a LDB e buscando dar efetividade aos seus dispositivos, o Conselho Nacional de Educação definiu normas e diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Foi o que ocorreu com a Resolução n.03/99, que cria a categoria escola indígena, reconhecendo-lhe *"a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios"*. A criação dessa categoria foi fundamental para a regularização das escolas localizadas nas terras indígenas do país, que até então não eram reconhecidas e funcionavam como salas anexas de escolas rurais, pautando seu trabalho por calendários, materiais didáticos e metodologias inapropriadas ao contexto indígena. Garante-se uma formação específica para os professores indígenas, podendo ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Normatizando a LDBEN, a resolução define claramente as esferas de competência, em regime de colaboração, entre União, Estados e Municípios. À primeira cabe legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de

educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade *“pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”*, integrando as escolas indígenas como *“unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”* e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Essa divisão de responsabilidades também se faz presente no Plano Nacional de Educação, promulgado em janeiro de 2001, que apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, com metas a curto e longo prazo. Ali se estabelece a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para essas escolas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto no uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Tais inovações presentes nesses dispositivos legais apontam para o reconhecimento do direito dos índios a uma educação específica voltada à valorização dos conhecimentos indígenas e preocupada em garantir meios e instrumentos para um convívio menos violento e desagregador dos índios com a sociedade brasileira.

O desafio posto a partir dessas leis e normas é o de como tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, de modo a que a escola em terras indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de autodeterminação, que respeite as tradições e modos de ser indígenas e esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos. Em suma, que lhes abra novas perspectivas, a seu favor e não contra! Para isso, é preciso que essa legislação seja conhecida e cumprida: primeiramente pelos próprios professores indígenas e suas comunidades, para que possam cobrar seu cumprimento por parte dos diferentes agentes públicos. Uma vez conhecida, pode ser o instrumento para questionar práticas e concepções atrasadas que orientam as políticas e diretrizes regionais e locais de educação escolar indígena.

As ideias que foram encampadas nos textos legais que regulam a oferta da educação escolar aos índios foram criadas, experimentadas, paricadas e extraídas de algumas experiências que tiveram origem nos anos 80, notadamente na Região Norte do país, conduzidas por organizações não-governamentais de apoio aos índios. Foram experiências que permitiram a algumas comunidades indígenas vivenciarem novas formas de escola e, assim, criarem novos sentidos para ela. Isso ocorreu fundamentalmente por meio de programas inovadores de formação de professores, cujas principais marcas foram a participação ativa das comunidades indígenas envolvidas, tanto no desenho quanto na operacionalização dos projetos; a formação de indivíduos indígenas de modo a que os próprios membros das comunidades envolvidas assumissem o processo de docência e de gestão das escolas indígenas e a perspectiva de focar o processo educativo na atendimento das demandas postas pela comunidade indígena. Assim o empreendimento educacional estaria a serviço da comunidade e não a comunidade a serviço da escola, como hoje ainda se verifica em diferentes situações. O pressuposto epistemológico de que a escola não deveria ser somente o veículo de entrada de conhecimentos exteriores ao grupo, mas também o espaço de valorização e síntese dos conhecimentos e saberes tradicionais, constituindo-se em um novo espaço para o uso das línguas indígenas e a proposta de que somente com mecanismos de controle social a comunidade poderia ter na escola uma instituição aliada, que pudesse agregar valor aos seus projetos de futuro também marcaram tais iniciativas. Tais ideias estiveram na origem do movimento de atualização da legislação educacional indígena e das políticas públicas que dela derivaram.

“Para que possamos lutar pelos nossos direitos”: o estudo da legislação da educação indígena no FISPI

O conhecimento, o estudo e a reflexão sobre a legislação que trata da educação escolar indígena deveria se constituir não só num conteúdo programático e político obrigatório nos cursos de formação de professores indígenas, como também numa competência específica a ser desenvolvida ao longo da formação diferenciada oferecida a esses professores, habilitando-os para intervirem nas políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro. Com a intenção de aprofundar o conhecimento, a discussão e uma visão crítica do modo pelo qual são definidas as leis e normas que orientam o desenvolvimento da educação escolar indígena em nosso país, habilitando os professores indígenas em formação para uma melhor atuação profissional, foi desenvolvida a disciplina “Direito Escolar Indígena”, oferecida no 1º. Módulo de Estudos Presenciais do FISPI. A proposta de trabalhar a legislação sobre educação escolar indígena no Brasil foi desenvolvida tendo como objetivo o estudo das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas na atualidade, por meio da compreensão dos ordenamentos legais e normativos que dão embasamento para a educação escolar indígena, conhecendo o contexto em que cada instrumento foi gerado, percebendo os condicionamentos a que foram impostos e refletindo sobre suas potencialidades e limitações. Algumas reflexões construídas pelos professores indígenas nesse processo de formação dão a dimensão da importância desse estudo.

“Acho muito importante estudar sobre as leis, porque assim estou reconhecendo os direitos que temos em relação à educação escolar indígena. Vou passar informação para a comunidade e principalmente para as lideranças estarem cientes. A escola indígena é autônoma, isso significa que a responsabilidade da educação não incumbe somente ao professor, mas é de responsabilidade também das lideranças e da comunidade. É necessário que toda a comunidade esteja preparada para fazer valer as leis. Assim vamos garantir ensino e aprendizagem adequados para as nossas crianças.”
(Basílio Karai Guarani)

“Os povos indígenas sempre foram excluídos e marginalizados pelas leis federais anteriores. Agora existem novas leis que favorecem os povos indígenas, mas se não houver conhecimento, de nada adiantará, e será como viver no passado das leis integracionistas e da aculturação.”
(Poty Poran Guarani)

“É conhecendo as leis, que nós, indígenas, conseguiremos a verdadeira liberdade de escolher e decidir o que é melhor para nossas comunidades. Conhecer as leis é se defender de maneira legal contra a imposição da sociedade dominante nas nossas comunidades indígenas. Depende apenas de nós fazermos com que elas sejam cumpridas, pois elas já existem. Quanto mais conhecemos mais fortes ficamos para prosseguir na luta por uma escola que há muito tempo almejamos, com uma educação elaborada por nós, uma educação que valorize e respeite nossas diferenças, e nos garanta uma forma diferenciada de olhar o mundo.”
(Jacira Nhoboea Tupi-Guarani)

“Eu acho muito importante estudar leis que tratam da educação escolar indígena, para cobrar o que não está sendo cumprido pelas secretarias estaduais e municipais de educação.”
(Sergio Martins Guarani)

“Sabemos que existem muitas leis para os índios que nem sempre são cumpridas, até mesmo por falta de conhecimento do próprio índio.”
(Fabiola dos Santos Tupi-Guarani)

“Através dessas aulas, consegui entender mais, o quanto é fundamental saber dos nossos direitos que a lei maior nos garante como indígenas. Com isso, sabemos como atingir os objetivos e reivindicações de nossa comunidade, como eles podem ser alcançados pelos meios legais. E, também, enquanto professor, podemos ensinar essas garantias que a lei nos oferece para os alunos e lideranças indígenas. O quanto é importante conhecer, entender e conscientizar nossa comunidade sobre as leis que nos dão o direito de conquistar melhorias de vida para o nosso povo.”
(Claudio Felix Terena)

“Com todos esses conhecimentos que tivemos sobre as leis, podemos reivindicar os direitos e interesses que a nossa comunidade precisa, e assim podemos cada vez mais lutar para a melhoria de nossas comunidades.”
(Ivanilda Iaiati Kaingang)

Novos caminhos

A afirmação de que os povos indígenas têm direito a manterem suas culturas, suas línguas, seus modos de vida, suas visões de mundo parece encontrar cada vez mais ressonância na sociedade brasileira, na medida em que se ampliaram os espaços de aceitação da diferença num mundo cada vez mais interligado, com um grande fluxo de informações e circulação de bens e pessoas, onde os povos indígenas precisam encontrar um espaço, não só para sobreviver, mas para viver dignamente, de acordo com suas concepções. A seu favor, eles contam hoje com um novo paradigma, em que seu desaparecimento não é mais dado como certo, e em que o Estado brasileiro reconhece seus direitos enquanto coletividades diferenciadas e passa, em anos recentes, a formular políticas específicas para sua proteção.

Esse novo ordenamento jurídico tem ensejado a construção de uma nova política pública voltada para o atendimento das necessidades educativas dos povos indígenas pautada por novos princípios, que abandonam definitivamente o paradigma da integração que marcou a atuação das agências indigenistas do Estado brasileiro, o Serviço de Proteção aos Índios – SPI – e a Fundação Nacional do Índio – Funai.

Nesse processo, uma importante mudança de perspectiva se impôs: a educação indígena deixa de ser considerada na chave da assistência, para ser enfrentada na chave do direito. Se no plano legislativo, a Constituição é o marco da mudança, no plano administrativo, do poder executivo, foi a promulgação do Decreto 26/91, ao transferir a responsabilidade pela coordenação das ações de educação escolar indígena no país da Funai para o Ministério da Educação, que permitiu a construção de uma política pública especificamente voltada para esse segmento da população. Tal política foi construída, em parceria com organizações indígenas e da sociedade civil e com os sistemas de ensino, e se ergueu a partir da proposição de que a educação a ser oferecida aos povos indígenas no país deveria se assentar nos princípios da interculturalidade, da especificidade, da diferença, do bilinguismo, reforçando os laços comunitários, o sentimento de pertencimento étnico e a valorização dos saberes e práticas tradicionais desses povos. Para tanto, as escolas indígenas deveriam contar com calendários próprios, currículos diferenciados e materiais didáticos específicos, em português e nas línguas indígenas.

Foi com a publicação das “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena”, em 1993, que o Ministério da Educação iniciou o processo de estruturação de uma política específica para essa modalidade de ensino. Esse documento teve um grande impacto no contexto das escolas indígenas do país, por estabelecer os princípios que deveriam reger essa nova educação indígena, pautada como dito acima, pelas práticas do ensino intercultural e bilíngue. Nos anos seguintes, outros documentos orientadores, normatizadores e indutores de novas práticas foram lançados: em 1998, veio a público o “Referencial curricular nacional para as escolas indígenas” e, em 2002, os “Referenciais para formação de professores indígenas”.

Se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados.

Não obstante a generalização do discurso do direito a uma educação bilíngue e intercultural, o que se verifica em muitas terras indígenas é ainda uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa e o giz, monolíngue no idioma nacional, menosprezando os conhecimentos nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por boa parcela do professorado indígena. Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), mostram-se pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexo na rotatividade de cargos e mudanças

de políticas, que caracterizam a administração pública no Brasil. Face a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática.

Na contramão dessas dificuldades, professores e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação. Cada vez mais, torna-se evidente que somente na medida em que os povos indígenas de fato assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena, contribuindo para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

É assim que paulatinamente um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no país. E o protagonismo desse processo está com os professores indígenas e suas comunidades, cabendo a eles definir o perfil da escola indígena, de modo que ela possa responder aos projetos de futuro que cada povo está procurando construir. Hoje, a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e suas tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. Ao que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

Referências Bibliográficas

AZANHA, Giberto e VALADÃO, Virgínia Marcos. *Senhores destas terras - os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias*. São Paulo: Atual Editora, 1991.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: Hucitec/Edusp/SEC-SP, 1989.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs). *Povos Indígenas e Tolerância*. São Paulo: EDUSP/UNESCO, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 81, n. 198, págs. 273-283, maio-agos. Brasília: Inep/MEC, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Vol. 2, N.1, págs. 144-161. Barra do Bugres: Unemat, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, págs. 33-55, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Vol. 3, N.1, págs. 69-77. Barra do Bugres: Unemat, 2004.

Ministério da Educação – *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Brasília: SEF/MEC, 2002.

Ministério da Educação – *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SANTILLI, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (orgs). *A Temática Indígena na Escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995.

A escola indígena paulista

Nivia Gordo⁴

Cláudia Georgia Sabba⁵

“Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas no país; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada.”

(Parecer do professor Emilton André da Silva, Wapixana, RR, in: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.)

A Resolução nº 21 de 15 de fevereiro de 2008, estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, constitui uma medida muito importante, uma vez que reafirma, em acordo com a Constituição Federal, a instituição de uma nova escola indígena, uma que reflita as discussões contemporâneas acerca da construção de uma educação escolar indígena e, deste modo, seja, em cada espaço específico, representativa da realidade sócio-cultural em que se encontra. Atende-se, assim, aos direitos legítimos de cada povo indígena em termos de sua autonomia para planejar e desenvolver um processo educativo – currículo, calendário escolar, modo de ensinar, objetivos desejados, conteúdos a serem estudados – de acordo com a sua realidade política, social e cultural.

Entendemos que essa nova educação escolar indígena deve refletir os desejos indígenas de construir uma escola **comunitária, intercultural** e

bílingue/multílingue. No decorrer das aulas que mediamos junto aos professores indígenas, esses aspectos foram bastante discutidos: trata-se de uma escola comunitária porque a comunidade é também educativa: dispõe de saberes, conhecimentos da cultura e da tradição, dos valores, das crenças e da forma de vida no dia-a-dia da aldeia a que pertence. Por esse motivo, os professores consideram importante trabalhar juntamente com a comunidade mediante um constante diálogo com troca de informações sobre o planejamento, organização e encaminhamento do processo educativo. Nas discussões com os professores indígenas em sala de aula, foi consensual que a nova escola deve ser intercultural, pois deve levar em conta a diversidade cultural e linguística e, nesse sentido, respeitar os povos de identidades étnicas diferentes de modo que sempre prevaleça a ética na diversidade. Ao mesmo tempo, deve-se considerar o fato de que os diversos povos indígenas dispõem de uma ampla variedade de línguas faladas e é por meio da sua língua que cada etnia expressa suas tradições culturais, crenças e valores, assim como pensamento e prática religiosos, representações simbólicas. Os professores indígenas conocondam que esse conjunto de saberes deve ser compartilhado a fim de, principalmente, fortalecer a união e o fortalecimento de seus povos.

Desse modo, para tornar-se significativa, a escola indígena necessita ser representativa das características de cada povo e, ao mesmo tempo, ter autonomia para ser organizada e dirigida com total independência da escola não-indígena.

No uso dessa autonomia e em acordo com a Resolução de nº 21, a equipe de cada escola terá liberdade para as mais diversas atividades, a saber: seleção dos assuntos que devem compor o currículo escolar; organização de um calendário escolar que atenda à realidade da escola, como datas comemorativas, solenidades: a de crismas, batizados, casamentos; dias de práticas especiais religiosas, guarda de luto, datas especiais de rituais. Também, o início e o encerramento do ano letivo podem ter datas variadas, podendo haver aulas aos sábados, domingos e feriados. Podem ser considerados dias letivos quando a aula constar de atividades diversas das de sala de aula, como caminhadas na mata para fins de estudo; confecção de peças artesanais com vistas à aprendizagem, entre outras.

⁴ Doutoranda na FEUSP, docente e assessora pedagógica do SENAC e docente e assessora pedagógica do FISPI (niviagordo@uol.com.br).

⁵ Doutoranda na FEUSP, docente e coordenadora pedagógica do FISPI (georgiak@usp.br).

Como a organização do currículo é de interesse de toda a comunidade, espera-se que essa atividade seja feita com a participação de pais, lideranças e de outras pessoas da comunidade que tenham interesse nessa atividade.

Outro fato de muita importância a que chegamos em nossas discussões em sala de aula refere-se à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola indígena. Esse documento está associado à autonomia da escola, liberdade de tomar decisões com vistas à melhoria do ensino, das atividades técnicas e administrativas e dos aspectos físicos da escola. Desta forma, um Projeto Político-Pedagógico indígena pode ser construído como resultado de um trabalho coletivo que tenha por objetivo identificar os problemas, as dificuldades existentes na comunidade e na escola e propor as medidas necessárias para que esses sejam resolvidos, principalmente, para a melhoria do ensino. Portanto, trata-se de uma atividade que pode fomentar a participação de todos: pessoal da equipe escolar, pais, membros da Comissão Étnica, da Associação de Pais e Mestres e lideranças da comunidade. À medida que os problemas identificados são solucionados, pode ser interessante que, periodicamente, as pessoas mencionadas se reúnam para, novamente, identificar novos problemas que possam ter surgido na escola e, assim, se reorganizar a fim de tomar as providências necessárias.

A propósito desse assunto, é importante a observação feita por Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM, no Referencial Curricular:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e de outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar; do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que vai ser adotada.

A Resolução nº 21 está harmonizada às considerações até aqui feitas sobre a nova escola indígena. Quanto à organização dessa, ainda que se trate de uma escola nova, diferenciada, comunitária, multicultural, multilíngue, não deixa de ser uma escola paulista. Por isso, ela requer uma orientação quanto aos aspectos gerais administrativos, técnicos e pedagógicos, sem que, no entanto, essa orientação possa ferir a autonomia para organizar e dinamizar suas atividades pedagógicas, técnicas e administrativas.

Assim, para o fortalecimento da escola estadual indígena, a referida Resolução assegura a contratação de um Vice-Diretor; de um Professor-Coordenador, docentes e profissionais da área administrativa, sendo que todas essas funções deverão estar esclarecidas no regimento escolar indígena, a ser construído pela equipe pedagógica e aprovado pela comunidade e pela Secretaria de Educação do Estado.

No que se refere aos ciclos, a Resolução 21 apresenta a orientação que segue:

Ciclo Inicial ou Educação Infantil. Essa modalidade escolar deve ser discutida com a comunidade para escolher um modo de apresentar, para os pequenos alunos, questões culturais, questões linguísticas, tudo isso por meio de conto de histórias, desenhos, visita aos mais velhos e à casa de reza, passeio pela aldeia e à casa dos mais velhos. As crianças de 03, 04 e 05 anos estarão frequentando as aulas nesse ciclo, o qual deverá ter três anos de duração e carga horária definida pela comunidade e pelos professores. É preciso levar em conta que na 1ª Conferência Estadual dos Professores Indígenas, ficou decidido que as aulas de Educação Infantil deverão ser dadas na língua da etnia.

No Ciclo I, as crianças de 06, 07 e 08 anos deverão desenvolver atividades e saberes da área do conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Ao todo serão 25 horas semanais que envolverão atividades na língua étnica, na língua portuguesa, na linguagem matemática, nas artes e nos movimentos físicos executados em danças, em atividades esportivas tais como: competições de arco-e-flecha, zarabatana, entre outras da etnia. Nesse período, podem ser elaboradas também questões envolvendo outras áreas do conhecimento como a pesca, por exemplo, a qual envolverá

discussão do modo de preparo da refeição tradicional, a saúde, alimentação saudável, a física envolvida na refração da luz, os cálculos de força e rapidez para pescar o peixe. Nas oficinas – período de oito semanais distribuídos segundo a coordenação da escola, podem ser desenvolvidas atividades culturais com os mais velhos e a comunidade. Também poderão acontecer aulas de conteúdos específicos a serem desenvolvidos com os alunos. Esse ciclo tem como proposta a alfabetização, o domínio básico da área da Linguagem pelos alunos.

No ciclo II, jovens de 09, 10 e 11 anos deverão desenvolver atividades semanais sobre as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (05h), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (12h) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (08h). Nas oficinas, conta-se com um período de oito semanas, distribuídas segundo a coordenação da escola –, poderão ser desenvolvidas atividades culturais com os mais velhos e a comunidade. Também poderão acontecer aulas de conteúdos específicos a serem desenvolvidos com os alunos. Esse ciclo tem como proposta a continuidade do processo de construção da escola multicultural e multilíngue. As áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas serão trabalhadas de forma a manter o equilíbrio e construção de educação voltada à sustentabilidade econômica da aldeia, envolvendo olhares sobre a cultura e o meio ambiente.

No ciclo III, os jovens de 12, 13 e 14 anos podem desenvolver atividades multiculturais e multilíngues semanais envolvendo as áreas do conhecimento Linguagens Códigos e suas Tecnologias (12h), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (09h) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (04h). Nas oficinas com um período de oito semanais, distribuídos segundo a coordenação da escola, poderão ser desenvolvidas atividades culturais com os mais velhos e a comunidade. Também poderão acontecer aulas de conteúdos específicos a serem desenvolvidos com os alunos. Nesse ciclo, é dada sequência aos trabalhos realizados nos ciclos anteriores. Continua o processo de construção da escola multicultural e multilíngue. As áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas poderão ser estudadas para melhoria de vida da comunidade – alimentação, saúde, prevenção de doenças – e, também, para garantir a sustentabilidade econômica da aldeia, sempre com olhares sobre a comunidade, a cultura e o meio ambiente.

No ciclo IV, os jovens de 15, 16 e 17 anos estarão desenvolvendo atividades sustentáveis nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (15h), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (10h), Ciências Humanas e suas Tecnologias (05h) e Oficinas (03h).

Vale aqui ressaltar que o modelo de escola pretendido por lei, construído e amparado pela equipe de professores e pela comunidade, visa à manutenção e expansão da aldeia, bem como assegurar aos jovens a formação da cultura materna e a cultura da sociedade envolvente de forma a garantir o desenvolvimento ecológico e cultural.

Interculturalidade entre o conhecimento étnico e outros conhecimentos dentro do espaço escolar

Eduardo Carrara⁶

Todo ser humano independente de sua origem, sexo, idade, pertencimento étnico, nacionalidade, classe social, grau de escolaridade, profissão, personalidade, entre outros aspectos, possui experiências cognitivas acerca do mundo que o rodeia. Para ser mais exato: nossa mente humana vai, desde a mais tenra idade, sendo preparada (formada) e responde às experiências por nós vividas dentro de uma casa, da aldeia, da floresta, do campo, na religião, na ciência, na cidade, por meio de pessoas que convivem conosco, plantas, animais e outros elementos da natureza. Certamente que a escola também tem um papel de destaque na aquisição desses saberes experimentais, embora suas maneiras de trabalhar com o conhecimento da própria sociedade sejam bastante diferenciados quando comparadas à educação tradicional indígena. Mas será que o conhecimento étnico (indígena) e o conhecimento escolar são coisas independentes, não possuem semelhanças apesar das diferenças que, sempre, insistimos em afirmar e representar?

O conhecimento indígena não era anteriormente algo que se aprendia nas escolas, mas principalmente na convivência diária com os parentes muito próximos da criança, como, por exemplo, mães, pais, tios e avós, além é claro de outras pessoas que também zelavam pela sua educação, como líderes espirituais e anciões. As crianças, por sua vez, não são seres desprovidos de conhecimentos; pelo contrário, podem também ensinar aos seus pares e aos mais velhos sobre suas próprias experiências. Percebe-se que existem canais intensos de comunicação e circulação de pensamentos, ideias, valores, princípios, regras, sentimentos, afetividades, técnicas, pinturas corporais e outras tantas atividades cotidianas e rituais que não passam despercebidos, ou seja, a ignorância é algo que não depende da vontade da comunidade, mas da possibilidade do

desinteresse individual. Em outros termos, aprende-se sempre a todo tempo e em todos os lugares, desde que se esteja aberto a isso, assim não é obrigatório que as crianças, jovens ou adultos estejam em uma sala de aula para aprender sobre sua própria cultura e também para poder ensiná-la. Basta ter curiosidade e, então, perguntar...

No entanto, aquilo que se tornou inquestionável nos modos tradicionais de transmissão das culturas indígenas que se perpetuam no século XXI, têm sofrido influências de outras culturas não-indígenas que convivem dia e noite e ao lado ou até mesmo no interior das sociedades indígenas. O grande exemplo que temos é o da própria instituição escolar que adentrou ao universo indígena e parece já criar raízes no pensamento e ação indígenas de ver o mundo, principalmente naquilo que diz respeito a códigos, linguagens, técnicas e outras maneiras do pensar e fazer científicos que precisam ser conhecidas e dominadas, a fim de que as sociedades indígenas trabalhem sua tão sonhada autonomia pedagógica e administrativa na educação escolar indígena e no próprio mundo. Mas será que essa educação escolar indígena diferenciada não é algo que põe em risco os saberes tradicionais das populações indígenas?

Pode-se que dizer que sim e não. Sim, se os professores indígenas não tiverem uma formação profissional crítica e intercultural, isto é, não tiverem oportunidades de aprender outros conhecimentos (vindos de outras culturas) com a valorização de seus próprios. Era isso que ocorria no passado, quando suas línguas e culturas eram negadas em razão da "Ordem e Progresso" da civilização brasileira que avançava sobre terras indígenas e se negava qualquer tipo de conhecimento aos índios brasileiros (considerados "atrasados", "preguiçosos", "ignorantes" etc) que deveriam então ser "civilizados" (educados) pelos ocidentais. Não, se os professores indígenas e alunos formados de modo intercultural e apoiados num projeto político pedagógico comunitário possam colocar as bases de uma escola que valorize e trabalhe os conhecimentos étnicos sem descaracterizá-los ou adaptá-los a um chamado "saber dominante" (currículo e projetos pedagógicos oficiais). Mas é bom que se diga que todo esse processo de conscientização crítica e ação indígena por uma escola "autônoma" ainda está em curso e só poderá realmente ocorrer, se os mais interessados perceberem que

⁶Mestre em Antropologia Social pela FFLCH-USP, Doutorando em Ciências Sociais pela PUC-SP.

qualquer ser humano aprende por meio de sua própria cultura (universo cultural); ou seja, é quando os professores tornam vivas as suas memórias no trabalho de pesquisa com os mais velhos, é trabalhando no cotidiano da aldeia e nos rituais, é andando pelos campos e matas, é observando e trabalhando a natureza que se pode perceber que: “índios somos nós mesmos” e não aquilo que os outros (não solidários à questão indígena) querem que nós sejamos.

Para tornar a nossa conversa ainda mais cristalina, o conhecimento étnico é aquele que faz ser o que sou, coloca-me em contato com um mundo próprio, com feições e dimensões bem marcadas, é aquele que permite trazer as raízes e a “alma” da própria identidade indígena. Ao mesmo tempo, percebo que os conhecimentos escolares, pertencentes em grande parte ao mundo da ciência, trazem certos temores e ansiedades que precisam ser enfrentados e conhecidos, ou conhecidos e enfrentados. Seja como for, aprender a ler, escrever e interpretar textos em Língua Portuguesa é algo decisivo em vários aspectos da sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, assim como também saber lidar bem com cálculos matemáticos que extravasam o universo da sala de aula. É importante perceber que o aprendizado dos chamados saberes ocidentais (científicos) pode ser de grande utilidade para pensar novos horizontes de uma comunidade indígena inserida num mundo em constante transformação ambiental (social, econômica, política, cultural, tecnológica entre outras – todas inter-relacionadas), inclusive os conhecimentos científicos (via saberes escolares) que trazem reflexões e ações sobre os próprios rumos culturais de uma determinada comunidade.

Pode-se então dizer que o conhecimento étnico e o científico poderiam atravessar as fronteiras das sociedades das quais se originaram e, em igualdade de condições e direitos, conversarem por intermédio da escola indígena? Há possibilidades neste intercâmbio entre ciência e pensamento indígena? Sim, deve-se pensar positivamente nesse caso, até para o próprio bem do futuro da ciência, não só dentro da escola como no próprio mundo. Ora, a chamada “ciência do concreto” das sociedades indígenas sempre esteve atenta, por exemplo, ao meio ambiente: não como algo isolado a ser entendido por uma disciplina como a Ecologia (em seus moldes antigos); ao contrário, deve ser algo apreendido como o manejo integrado do ambiente, respeitando-o de acordo

com o pensamento religioso e segundo as técnicas (passadas de geração em geração) de transformação da natureza para responder às necessidades de sobrevivência do próprio povo indígena. Nesse sentido, o conhecimento científico presente nas escolas (indígenas e não-indígenas) deve ser retrabalhado, repensado a luz dos conhecimentos indígenas e modos de transformar a natureza, pois o Ocidente com suas revoluções industriais (herdeiras de um *pensamento científico predador*) já dá mostras de esgotamento dos recursos naturais do planeta com consequências ambientais e sociais desastrosas.

Não basta colocarmos crianças dentro de um prédio que chamamos de escola para que a educação escolar indígena aconteça; é necessário que a própria comunidade indígena discuta com todos sempre qual o tipo de educação desejada para as suas crianças, assim como o fizeram com a própria educação tradicional indígena. Obviamente hoje são os professores indígenas os grandes responsáveis pelos rumos da educação que necessariamente precisa ocorrer também (mas não somente) dentro do espaço escolar. Não só a formação intelectual desses professores é importante para que a escola seja de fato indígena, como também outros aspectos, como dedicação, compromisso, amor, carinho, responsabilidade, muita paciência e outras qualidades morais e éticas, extremamente bem vindas ao universo da educação indígena.

A formação da pessoa indígena jamais pode entrar em choque com a formação dada pela escola, isto é, a escola não deve se tornar um lugar de medo, de violências, de repetição de conteúdos, de passividade dos corpos ou silenciamento dos alunos, como ocorria na maioria das primeiras escolas frequentadas pelos índios dentro e fora da aldeia. Ao contrário, o professor indígena deve ser bastante perspicaz para fazer com que seus alunos sempre queiram saber o porquê das coisas, permitir e incentivar que se expressem por meio da língua indígena (e portuguesa), dos cantos, das danças, da arte, da pintura ou por meio de outros gestos e expressões corporais. Hoje, os próprios professores já estão à frente dos trabalhos pedagógicos e das direções das escolas discutindo a própria legislação escolar entre outros temas ligados direta ou indiretamente à educação, embora ainda faltem ações que concretizem a tão almejada autonomia pedagógica e administrativa indígena.

Liberdade é o sentido que ainda deve ter a política indígena, pensada e feita

pelos próprios índios, sendo que a “educação como ato político e de libertação” deve gerar instrumentos interculturais (produzidos pelos espaços de ensino e aprendizagem) para que a melhoria da qualidade de vida seja realidade na educação, na saúde, no ambiente ou em quaisquer outras áreas.

Assim, os próprios professores indígenas que passaram pelos cursos de formação da Universidade de São Paulo (oferecidos pela Faculdade de Educação e a Secretaria Estadual de Educação), entre outros cursos que realizaram ao longo de suas carreiras profissionais, já tenham podido se familiarizar e aprender a pesquisar sobre suas próprias culturas, principalmente com os mais velhos, a fim de trabalharem materiais pedagógicos a serem utilizados em sua própria educação. Com certeza, se pararmos para pensar um pouco, quando este tipo de coisa ocorreu ou foi possível para os não-indígenas no Brasil que recebem quase sempre currículos fechados, conteúdos prontos, aulas tradicionais e projetos pedagógicos que não permitiam e não permitem até hoje, muitas vezes, trabalhar a cultura trazida de casa pelos próprios alunos? Hoje, mais do que nunca, percebe-se que o modelo de fábrica (produção em série) para as escolas nas cidades é algo completamente ultrapassado e dá mostras de viver seus últimos dias. Em outros termos, o conhecimento escolar, seja na escola indígena ou nas cidades, deve ter sentido para os alunos que irão aprendê-lo, pois a ciência não pode existir fora dos seres humanos, como nos ensinaram e ensinam atualmente aos povos indígenas brasileiros.

É importantíssimo e desejado pelos próprios professores indígenas o aprendizado de conhecimentos científicos (dos ocidentais), porém se esse aprendizado é descontextualizado (se arrancarmos a planta com suas raízes, para utilizar uma metáfora), como, por exemplo, existem animais da fauna brasileira ameaçados de extinção por causa da destruição dos ambientes (habitat) onde vivem. Ora, a destruição do ambiente tem outras causas, não somente dadas pela relações entre os elementos da natureza, mas pela presença humana que interfere sobremaneira no ambiente. Não seria possível aprender então a história pela metade, isto é, a “ararinha-azul” está desaparecendo por causa da destruição da caatinga no Nordeste? Não somente por causa disso, mas a própria economia capitalista que incentiva o uso descontrolado e irracional de recursos naturais, o tráfico de animais silvestres, o período de seca e de chuva, a derrubada

da floresta para fazer carvão, entre outros fatores ligados ao ambiente brasileiro e internacional fazem com que a relação entre homens e animais se torne cada vez mais predatória. Assim, a própria percepção do problema pelos alunos indígenas já traria questões que colocariam o cientista de pensamento disciplinar (e não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar) em sérios apuros dentro de uma sala de aula de uma escola indígena.

É isso que pode e deverá acontecer daqui para diante quando a ciência for levada à escola indígena, isto é, não se pode aprender algo novo se não houver referências culturais ou pontos de partida para os professores e alunos indígenas. Assim, as questões ou perguntas que surgem do confronto, das semelhanças e diferenças entre o *saber e fazer* indígenas e o *saber e fazer* científicos podem apontar novas construções humanas de conhecimentos indígena e científico que podem ecoar para além das salas de aulas indígenas. Parece que isso já foi percebido pelos professores indígenas antes dos professores não-indígenas que ainda optam por novas culturas dominantes projetadas pelas sombras de um passado colonial ainda fortemente enraizado na cultura brasileira.

Enfim, para o conhecimento humano - seja indígena ou não - não devem existir fronteiras determinadas por políticas educacionais que não respeitem o multiculturalismo e a interculturalidade como princípios orientadores e libertadores das escolas indígenas e da educação universal como um todo. O livre ato do pensar tão estimulado pelo pensamento indígena que cria e recria mitos e toda uma cosmologia sobre as relações dos homens entre si, com a natureza e por meio dela, faz com que as pessoas aprendam brincando (ou por pura curiosidade e prazer). Essa e outras características que humanizam a educação indígena têm muito mesmo a ensinar aos cientistas que pensam a educação ocidental ainda em termos de disciplinas científicas a serem ensinadas em conteúdos estanques despejados dentro da cabeça de seus alunos. A “educação como cultura” deve ser apreendida na totalidade e jamais estar congelada no tempo, pois há uma dinâmica cultural que está presente no universo educacional e não é sequer percebida pelos educadores que devem repensar não só a própria história da educação no Ocidente, como aquela que adentrou nos territórios das sociedades indígenas.

Conhecimentos são bens mais preciosos do que qualquer riqueza material, não é possível comprá-los, mas é possível perguntar por eles, senti-los, experimentá-los, ouvi-los, pensá-los, pesquisá-los... Muito mais do que guardá-los em palavras escritas no papel, é preciso registrá-los em nossa memória, marcar com eles nossa alma, para quando necessário nos lembrarmos da nossa própria condição humana, de nossas origens, de nosso presente e de nosso próprio futuro...

O currículo como releitura do vivido

Gustavo Killner⁷

A ideia de currículo aparece em meados do século XVI, pouco depois da invasão do Brasil pelos portugueses. Nessa época, ocorreram muitas transformações na Europa, gerando novos conhecimentos, nova organização social e novas tarefas, para as quais havia a necessidade de formar mão-de-obra especializada. Isso obrigou as escolas da época a se reorganizarem, não apenas em termos de espaço, mas também do tempo e do que seria ensinado. A reorganização das atividades escolares impõe a reinvenção do currículo. Pensar o currículo é também pensar a escola. O currículo escolar busca integrar esforços no sentido de partir da criança que temos e chegar no adulto que queremos. Por isso, num momento em que as escolas indígenas se reorganizam, é fundamental repensar o currículo, como uma releitura do vivido.

A formação da escola

A escola não se constitui naturalmente. Ela é construída historicamente através das atividades humanas ligadas às suas necessidades sociais. Se analisarmos as sociedades menos complexas, podemos perceber que nelas não existem escolas. Mesmo assim, as crianças adquirem a cultura de sua comunidade, aprendendo o que é necessário à sua integração no grupo e à sua sobrevivência. Nessas sociedades, a educação se dá por reprodução: as crianças aprendem por imitação e por rituais de iniciação, fazendo junto com os mais velhos, escutando, observando, imitando e ajudando os adultos em suas tarefas. É assim, por exemplo, que artesãos, pescadores e caçadores aprendem seus ofícios. É assim, também, que o pajé aprende a pajelança e que o cacique aprende a liderar. Podemos então concluir que a educação está presente em paraticamente todos os momentos da vida em sociedade, uma vez que constitui o processo de socialização das novas gerações e é o meio pelo qual a cultura, as tradições, as inovações ou as mudanças sociais são fixadas. Consequentemente,

⁷Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor titular do Centro Universitário FIEO.

a educação escolar (ou educação formal) é simplesmente mais um aspecto da educação em geral.

Olhando o passado é possível perceber que a educação institucionalizada se iniciou com a especialização das funções sociais, uma vez que a diferenciação progressiva dessas funções gera novas necessidades e aprendizagens diferenciadas. Se caçadores e artesãos aprendem seu ofício por imitação ou coparticipação na realização das tarefas, certas atividades (como a escrita) dependem de outro tipo de trabalho, de aprendizagem mais longa e difícil.

O surgimento da linguagem escrita permite expandir no tempo a informação, os conhecimentos e a cultura de um povo, mas impõe como contrapartida a necessidade de organização e planejamento nas atividades de ensino e aprendizagem desses saberes, que passam a se avolumar. A quantidade crescente de informações e conhecimento exige um aumento no tempo necessário para registrá-lo e aprendê-lo.

Pode-se dizer que as pinturas rupestres, que o homem primitivo desenhou nas cavernas, há mais de vinte e cinco mil anos, constituíram a primeira invenção da humanidade a servir como registro e material pedagógico. O ser humano teria iniciado um longo processo para registrar suas atividades e conhecimentos, o que facilitaria sua transmissão no tempo e, também, seu aprendizado pelos mais jovens.

Esses desenhos foram sendo simplificados, dando origem a um tipo de escrita (chamada pictográfica), na qual os símbolos utilizados são o desenho do próprio objeto que representam. Essa escrita ainda é utilizada atualmente na China, no Japão e na Coreia e possui mais de dez mil símbolos!

Outros povos, navegadores e comerciantes do Oriente Médio, buscando facilitar o registro de transações comerciais e a comunicação entre pontos distantes, inventaram um outro tipo de escrita (chamada escrita fonética) na qual os símbolos utilizados representavam os sons que eram falados. Tal sistema utilizava-se de símbolos (letras) que representavam o som, não guardando relação direta com a ideia que representavam, mas sim com o som que era utilizado para pronunciá-la. Esse sistema foi desenvolvido pelos gregos, dando origem ao alfabeto ocidental, amplamente utilizado até hoje. O sistema fonético facilita a representação escrita das ideias, mas em contrapartida,

introduz um nível de abstração maior, necessário ao entendimento dessa nova linguagem. Uma criança, por exemplo, não precisa ir à escola para reconhecer o desenho ou a imagem de uma casa num quadro, mas precisa frequentar a escola e estar alfabetizada para ler a palavra casa, escrita numa folha de papel.

Até o final da Idade Média, a aprendizagem da maior parte da população ocidental ocorria fora da sala de aula, uma vez que as crianças se socializavam misturando-se ao mundo adulto. As crianças aprendiam nas casas ou nas ruas, escutando, observando, imitando e ajudando os adultos em suas tarefas, colaborando no trabalho ou participando nas festas. Nesse período, os poucos alunos estudavam em pequenos grupos, sem divisão por idade. As aulas eram em geral particulares, ministradas por mentores ou tutores e muitas vezes dadas em público. Poucos sabiam ler ou escrever.

A educação escolar ocorria principalmente nas instituições religiosas onde se ensinava, além da teologia e dos rituais da igreja, as chamadas artes liberais, compostas pelo *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), que são considerados os precursores do **currículo**. O ensino, em geral, ocorria através do ditado de um texto como exercício ortográfico, sua memorização, análise das palavras e frases e finalmente a composição de um novo texto.

Já no final da Idade Média e nos séculos XVI e XVII, as grandes navegações europeias, o aumento do comércio e as invasões da América, da África e da Ásia fizeram aumentar significativamente a quantidade de mercadorias, de informação e conhecimento a ser aprendido. Por isso, no que diz respeito ao ensino, há uma evolução quantitativa da instrução, fortemente exigida nesses séculos também pela reinvenção da imprensa e pelo desenvolvimento econômico e social. A reorganização social da época implicou em nova organização da escola.

Isso concorreu para o nascimento das grandes escolas e faculdades europeias, na sua maioria ligadas à Igreja, com a função de formar quantidades cada vez maiores de leitores, fiéis, pastores, administradores, médicos, engenheiros etc., tão necessários ao desenvolvimento do capital mercantil e ao expansionismo europeu, sempre dentro da fé cristã aliada à ideologia da classe dominante – nobreza e clero.

Assim, a partir do século XVI, a escola passa a ter organização espacial (um prédio próprio), organização disciplinar (matérias), organização temporal (calendário escolar) e hierarquia. Nessa época, são forjados o **currículo**, as disciplinas, as classes, o discurso da eficácia, o controle e a vigilância sobre alunos e professores. Pode-se dizer, então, que foi a partir do segundo período da Idade Média e principalmente durante o Antigo Regime, no qual a ascensão da burguesia gerou o aumento na quantidade e na variedade de estudantes, que se impôs à educação uma organização temporal e espacial, originando as escolas. Tanto o currículo como a divisão em classes são ideias que surgiram como resposta a questões administrativas (aumento na quantidade de alunos e de conhecimentos veiculados nas escolas) e não aos problemas pedagógicos então existentes (dificuldades de aprendizagem, indisciplina, evasão etc.).

Foi, entretanto, a partir da Revolução Francesa (1789), da Revolução Industrial e da constituição das nações que a escola passou a ser vista como algo fundamental não só para a formação de mão-de-obra, mas como mecanismo de controle da população, impondo sua racionalização.

A partir do século XVIII, o Estado passa a realizar uma ampla reorganização dos saberes utilizando diferentes procedimentos, com o intuito de manipular os sujeitos e a população. Através de instituições (ministérios, secretarias e escolas) e agentes legitimados (entre eles diretores e professores) pôs em ação uma série de mecanismos com a finalidade de se apropriar do conhecimento, discipliná-lo e colocá-lo a seu serviço. A disciplinarização do conhecimento estava ligada a questões ideológicas, visando formar dirigentes e subordinados a serviço da cultura dominante.

Em síntese, a instituição escolar, como a temos hoje, nasceu no século XVI e cristalizou-se ao longo dos últimos quatrocentos anos, com poucas inovações. Isso ajuda a entender porque é tão difícil modificar a escola: enquanto instituição, ela tem mais de quatro séculos de história, o que lhe garante uma grande inércia em relação às mudanças propostas.

O que é Currículo?

A palavra currículo vem do latim – curriculum – e significa percurso, carreira, ato de correr. Na Pedagogia, o termo currículo tem significado abrangente e

impreciso, já que é influenciado pela época, pelas concepções epistemológicas e pedagógicas e pelas necessidades sociais num determinado momento. Como definição inicial, podemos entender currículo como um conjunto das decisões pedagógicas para a escola, dado que um planejamento curricular pressupõe respostas para as perguntas: *o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e como avaliar*. Nesse sentido, o currículo relaciona-se aos saberes selecionados e organizados para serem reproduzidos nas unidades escolares, à ordenação do sistema educacional, à dinâmica de progressão através do mesmo, à doutrinação e a uma série de rituais escolares, como filas, notas, regras disciplinares, organização dos ritmos e tempos etc.

Numa perspectiva tradicional, o currículo é visto como algo neutro, resultado de uma série de decisões simplesmente técnicas que obedecem a critérios lógicos quanto à seleção de objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Essa visão é considerada ingênua pelos educadores progressistas que veem no currículo um objeto cultural, impregnado de ideologias e decisões políticas, no qual as minorias e os oprimidos não tem voz, não tem história e tampouco cultura.

As primeiras teorias de currículo surgiram em meados do século XX e foram fortemente influenciadas pelas ideias administrativas desenvolvidas a partir das linhas de montagem das fábricas existente na época. Elas tinham como prioridade indicar como se elabora um currículo com base nas ideias de controle e eficiência social, pensando a escola como uma fábrica que possui uma linha de produção de futuros profissionais e cuja eficácia depende da racionalidade de seus idealizadores. Nessa perspectiva, o currículo é um simples instrumento de racionalização das atividades escolares e sua elaboração é vista como uma atividade neutra, a-histórica, despolitizada e desprovida de ideologia. Em outras palavras, o currículo é uma questão técnica e não política. Por isso, esses educadores são também chamados de tecnicistas.

Tal perspectiva foi posteriormente questionada por educadores progressistas que passaram a perceber no currículo os efeitos da distribuição de poder na sociedade como um todo. Uma questão fundamental levantada por esses educadores progressistas dizia respeito à seleção dos conteúdos. Por que determinados conteúdos fazem parte da cultura escolar e outros não? Por que

temas como a fome, o genocídio indígena, o poder hegemônico da mídia e a espoliação da África (entre outros) raramente aparecem nas propostas curriculares enquanto ditongo nasal, equações do segundo grau e as invasões bárbaras estão sempre presentes? Por que alguns saberes são considerados importantes e legítimos e outros são abandonados e lançados ao esquecimento? Quem diz aos professores quais são os conteúdos que devem ser ensinados nas escolas?

Questões como essas foram formuladas e respondidas nos anos setenta, quando se buscou relacionar a estruturação do conhecimento à estratificação social, observando que os conhecimentos ensinados pelos professores e valorizados pelas escolas correspondiam aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento histórico, ou seja, são os indivíduos que detém o poder (ou seus representantes) que determinam o conhecimento valorizado socialmente e como ele será trabalhado nas escolas. É a partir dessa seleção que se definem o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes. Não é à-toa que as crianças da classe dominante tem melhor desempenho na escola: elas se identificam mais com a cultura escolar. Um currículo diferente implicaria numa redefinição desses rótulos.

Nesse sentido, o currículo pode ser visto como uma versão particular da cultura, ou seja, as escolas tornam-se um meio de governar o fluxo de informação. A invenção do que é chamado de currículo foi o passo lógico para organizar, limitar e discriminar as fontes de informação disponíveis por ser (o currículo) uma seleção com determinados critérios e pelo formato que adota. A “cultura curricularizada” ou cultura escolar tem um significado próprio, pois possui códigos e mecanismos tipicamente escolares. As escolas tornaram-se as pioneiras no modo de produção burocrático, estruturadas para legitimar algumas partes da cultura e para desacreditar outras.

Essa escola, que transmite conhecimentos alienantes, tem sido muito mais um mecanismo de reprodução e exclusão social do que de transformação e inclusão social, agindo como reprodutora e perpetuadora da estrutura social e da cultura socialmente valorizada pela classe opressora. Colaborando nessa tarefa reprodutora da instituição escolar encontram-se professores, secretários e supervisores de ensino, coordenadores e orientadores pedagógicos, diretores de escola e os próprios alunos, entre outros.

O currículo não é, pois, uma seleção natural, mas algo construído para ser um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aprato escolar, aparecendo como instrumento regulador das práticas dos estudantes, professores e instituições. Sua função vai além daquelas que parece possuir. Antes de servir a uma função sócio-política de universalizar o conhecimento para a população, já tinha em suas bases a exclusão e a censura à cultura popular. Deste modo, enquanto a cultura geral diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas, o currículo corresponde a conteúdos e processos internos à escola.

Currículo manifesto, realizado, nulo e oculto

O planejamento curricular tem como produto final um plano curricular, uma espécie de “carta de intenções”, na qual se avalia o aluno que se tem e se apresenta o tipo de cidadão que se deseja formar e como fazer para ter êxito nessa ação, prevendo objetivos, conteúdos, métodos de ensino e de avaliação. Tais procedimentos são definidos conscientemente antes do início das atividades escolares e ficam registrados, escritos e podem ser consultados e utilizados para justificar as práticas pedagógicas escolares. Tal plano recebe o nome de **currículo manifesto**, explícito, declarado ou currículo oficial. Para sua elaboração, os educadores legitimados pela classe dominante se reúnem e, de forma consciente e por vezes ingênua, selecionam os conteúdos e métodos que serão adotados. Os vários Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais (como o de Educação Indígena) são exemplos de currículo manifesto.

Entretanto, nem sempre o que se paratiza efetivamente nas escolas é aquilo que foi planejado. Por isso, define-se também o chamado **currículo realizado**, que idealmente deveria coincidir com o currículo manifesto, mas nem sempre reproduz o mesmo. O currículo realizado corresponde àquilo que efetivamente acontece na escola, onde os(as) professores(as) decidem, conscientemente, o quê e como ensinar, dependendo das condições objetivas que se lhe apresentam.

Em oposição dialética ao currículo manifesto existe o **currículo nulo**. Ao mesmo tempo em que se define o currículo manifesto, explicitando a parte da

cultura que é socialmente valorizada e será transmitida na escola, também se delimita a parte da cultura e do conhecimento à qual os alunos não terão acesso. Sendo assim, o currículo nulo corresponde ao conhecimento que é consciente e deliberadamente negado aos alunos por ser considerado menos importante, supérfluo e sem valor acadêmico ou cultural. A história da África e da Ásia, a fome, a história e a cultura indígena, a cultura oriental, a cultura popular, os direitos das minorias, entre inúmeros outros exemplos, ficam do lado de fora da escola, não são discutidos na maioria das aulas, compondo então o currículo nulo. São saberes negados aos alunos(as).

Mais complexo e abstrato que os anteriores, e muito mais “perigoso” é o currículo oculto, pois esse se expressa de maneira velada nas mais variadas formas e é efetivado de forma inconsciente. O **currículo oculto** é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo manifesto, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Por meio do currículo oculto são transmitidas concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que servem para reproduzir e consolidar as desigualdades sociais. O que efetivamente se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. É através do currículo oculto que a escola impõe e perpetua toda a ideologia da classe dominante. A hierarquia, a disciplina, a organização do espaço escolar, as condições físicas da unidade escolar (vidros, portas, grades, limpeza, pichações, depredações etc.), as condições de trabalho, as roupas utilizadas por educandos(as) e educadores(as), as relações entre os professores(as), funcionários(as) e alunos(as) da escola e a interação desses(as) com o mobiliário escolar, por exemplo, constituem parte do currículo oculto que se pratica nas escolas.

É claro que todas essas formas de currículo estão presentes e superpostas no cotidiano escolar sendo que, em geral, o currículo oculto é aquele que predomina sobre os demais e acaba alcançando seus objetivos com sucesso, doutrinando e inculcando nos estudantes os princípios e valores da classe dominante. Basta perceber que, quando reconstruímos nossa trajetória escolar, a maior parte de nossas lembranças está ligada a ele. De fato, quando pensamos e recordamos nossa vida na escola, lembramos muito mais dos colegas, das

brincadeiras, das broncas dos professores, das falas do diretor e dos outros funcionários da escola, do que dos conteúdos específicos de matemática, história ou geografia que tentaram nos ensinar. O currículo oculto, aprendido através das interações sociais no ambiente escolar, foi muito mais significativo do que os demais.

O currículo como releitura do vivido

Antes da invasão do Brasil, prevalecia por aqui a educação informal: as crianças indígenas aprendiam “artesanalmente”, observando, escutando e imitando os mais velhos em suas tarefas. A “deseducação” indígena começou com a invasão do Brasil pelos portugueses (1500 d.C.) e se consolidou com os jesuítas, já no século XVI.

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade não-índia. Nesse processo, as línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Por isso, os indígenas foram proibidos de falar sua língua e a função social da escola era ensinar os alunos indígenas a falar, a ler e escrever em português, impondo a cultura e o modo de vida europeu. Dos antigos aldeamentos missionários aos postos indígenas do SPI, a alfabetização de crianças e adultos indígenas visava consolidar a submissão dos mesmos, alterando significativamente seu modo de vida.

Esse processo de “domesticação” envolvia a participação nos cultos cívicos, o aprendizado de trabalhos manuais e de novas técnicas e práticas agropecuárias que fossem úteis ao opressor. Pressupunha, também, a introjeção de novos hábitos, como o uso de roupas e o abandono das pinturas corporais.

A política de “nacionalização” dos índios esteve presente em quase todos os postos indígenas, onde a professora era, muitas vezes, a própria esposa do encarregado. Essa orientava as crianças para a integração à população regional e a submissão à cultura da classe dominante.

Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas sobreviventes na alfabetização das crianças, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos numa língua que eles não dominavam – o português. Mesmo nesses casos, entretanto, assim que os alunos aprendiam a ler

e a escrever, a língua indígena era abandonada, já que a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta educativa.

Após muita luta das lideranças indígenas, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, passou a assegurar no Cap. III - artigo 210, inciso 2, além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, possibilitando, assim, uma escola indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

Dando continuidade ao processo de consolidação das escolas indígenas, cinco anos após a promulgação da nova constituição nacional, o Ministério da Educação publicou o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", o qual foi elaborado para servir de referência para o planejamento curricular dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, no artigo 78, garante a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências bem como garantir o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. A mesma lei, em seu artigo 79, determina que a União apoiará o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

O que se vê, hoje em dia, são tentativas de transformar a lei em realidade. A criação de um currículo nacional para a educação indígena parece contraditória com a ideia de preservar a identidade de cada um dos mais de duzentos povos indígenas.

O grande educador brasileiro Paulo Freire nos alerta para a importância do homem estar integrado em seu próprio contexto, não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, mas estar enraizado, situado e datado. A massificação, ao contrário, implica no desenraizamento do homem, na sua destemporalização e na sua conseqüente acomodação. Como

efetivar, então, uma educação indígena que atue em todos os segmentos como prática de liberdade e de libertação?

Para que se tenha uma educação indígena e não uma educação para o índio é fundamental a criação de currículos diferenciados que, de fato, respeitem a cultura indígena em sua pluralidade espacial e temporal. Tal diferenciação não deve se dar apenas por etnia, mas também por comunidade, dada a diversidade da população indígena brasileira.

Um currículo que atenda às necessidades dos povos indígenas deve ser elaborado pelos próprios índios, em sua comunidade, com critérios próprios e com a colaboração, quando requerida, de outros povos indígenas e mesmo dos não-índios. Dessa forma, poderia ser elaborado um currículo manifesto mais próximo da realidade dessas comunidades e que atenda, portanto, aos seus interesses. A ingerência de órgãos governamentais que, em última instância, representam os interesses "nacionais" dos não-índios pode ser minimizada.

Cabe enfatizar, contudo, que se por um lado a seleção de conteúdos pode ser feita pelos povos indígenas, tornando o currículo manifesto cada vez mais próximo da realidade das aldeias e comunidades indígenas, por outro lado parece bastante difícil que o currículo oculto seja desvinculado da ideologia da sociedade não-índia.

É importante ressaltar que a escola indígena é uma escola institucionalizada e, como tal, deve se adequar à legislação e a cultura escolar vigente. Isto impõe às comunidades indígenas uma série de procedimentos necessários ao funcionamento da maquinaria escolar e que são alheios à cultura indígena. A própria organização escolar, que divide o espaço em salas, os alunos em classes, o dinheiro em orçamentos, o conhecimento em disciplinas, aplica provas, que publica boletins, diplomas e etc., não se preocupa com os efeitos que tudo isso produz nos(as) estudantes e na comunidade onde se localiza. Regulação de horários, parcos e definição de espaços, por exemplo, são traços da organização escolar que não encontram análogos na cultura indígena.

Como é possível que os tradicionais processos de aprendizagem indígena sejam transportados para uma educação escolarizada, seriada, com programação pré-estabelecida e, ao mesmo tempo, respeitem as particularidades da cultura indígena?

Para minimizar os efeitos do currículo oculto é mister que a escola indígena rompa com o calendário e o horário escolar oficial, que está impregnado de ideologia e valores não-indígenas (qual o significado do Natal, do Ano Novo e de Tiradentes, por exemplo, para os povos indígenas) e que os educadores indígenas produzam seu próprio material didático, uma vez que os materiais didáticos oficiais não contemplam os conhecimentos e os valores da cultura indígena. Outra ação importante que pode ser efetivada nas escolas para favorecer um currículo voltado aos interesses da cultura indígena e diminuir os efeitos nocivos do currículo oculto é incentivar a integração constante com a comunidade, favorecendo a participação ativa dos mais velhos nos processos de escolarização das crianças.

O currículo oculto é muito forte e também invisível. Por isso é importante que os educadores em geral, e os professores indígenas em particular, tomem bastante cuidado com ele. É preciso estar sempre atento e vigilante para não reproduzir inconscientemente, ideologias e atitudes que conscientemente são contestadas. A escola indígena, como se viu, já tem história. Repetir o que já não deu certo no passado, subordinando a escola indígena ao currículo das escolas da sociedade não-índia seria um erro. É fundamental, num momento em que as escolas indígenas se reorganizam, repensar o currículo, para que o currículo indígena reflita uma releitura do que já foi vivido.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIÈS, p. *História social da criança e da família*. RJ: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANCLINI, G.N. *Desigualdad cultural y poder simbólico :la sociología de Pierre Bourdieu*. Cordoba: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1986.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: Ariès, P. e Chartier, R. *História da Vida Privada - Vol.3*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HAMILTON, D. *Towards a theory of schooling*. London: Falmer Press, 1989.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e currículo. In: *Teoria & Educação* (6): 33-52,1992.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LAZURIAGA; L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

LOUBROT, M. *Efeitos da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1980.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

McLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes. 1991.

McLUHAN, M. & CARPENTER, E. *Revolução na Comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MONGELLI, L.M. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia: Íbis. 1999.

PASSERON, J. C. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora e EDUSP, 1967.

POPKEWITZ, T. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes. 1994.

SACRISTÀN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOMÉ, J.T. *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora Ltda., 1995.

SANTOS GUERRA, M.A. *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*. Málaga: Aljibe. 1994.

SCHWARTZMAN, S. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. In: *Religião e Sociedade*. 13/1, março 1986, pp. 108-127.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TYLER, R. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação - Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VARELA, J.; URIA, F. A. A maquinaria Escolar. In: *Teoria & Educação* (6): 68-96, 1992.

YOUNG, M. *Conhecimento e controle*. Campinas: Papirus, 1971.

Língua escrita x língua falada⁸

Ruth Maria Fonini Monserrat⁹

As chamadas invenções nunca são, em realidade, mais que uma melhora de algo já conhecido anteriormente. A escrita, como a moeda, o telefone sem fio ou a máquina a vapor, não foi inventada por homem em um lugar preciso numa época determinada. Sua história e sua pré-história são tão longas como a própria história da civilização.

A escrita é um sistema de comunicação humana por meio de sinais convencionais visíveis. Na época atual, a escrita se converteu em instrumento para expressar elementos linguísticos por meio de sinais visíveis.

A escrita não é um equivalente exato da língua falada. Mesmo o alfabeto, que é a forma de escrita mais perfeita, está cheio de contradições nas correspondências entre símbolos e sons.

Os vestígios mais antigos do grafismo (que ainda nada têm a ver com a escrita) remontam ao fim do Musteriense. Eles já são abundantes por volta do ano 35.000 a.C. Sabe-se já que o grafismo não começa por uma representação do real e sim pelo abstrato, a partir de preocupações mágico-religiosas, na qual os caracteres parecem exprimir antes os ritmos que as formas. É somente pouco a pouco que se chega, no grafismo, ao figurativo (descritivo), às primeiras formas que, no início, limitam-se a figuras estereotipadas ou a alguns pormenores convencionais para a identificação de animais. É já um estágio que se pode chamar de picto-ideográfico, não-desligado da linguagem, mas ainda não ligado à fala como tal: dá-se a figuração pictográfica de conceitos, ideias, em formas estilizadas e convencionais. O conteúdo desses sinais exprime, nas três dimensões do espaço, o que a linguagem oral exprime na dimensão única do tempo. A emergência da escrita está ligada, assim, à subordinação da expressão gráfica à expressão fonética, pelo uso do dispositivo linear que, se não permite

⁸ Texto modificado de trabalho publicado em EMIRI, Loretta & MONSERRAT, Ruth. A conquista da escrita. Encontros de Educação Indígena: OPAN - Operação Anchieta. São Paulo: Iluminuras, 1989.

⁹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

ainda a formação de verdadeiros textos, pelo menos permite uma enumeração de objetos e de seres vivos. Isso só acontece depois da consolidação de civilizações agrícolas urbanizadas, que exigem uma contabilidade mais rigorosa, com o registro da propriedade e dos objetos comercializados.

Os sistemas completos de escrita têm origem no Oriente. O sumério (falado na Mesopotâmia meridional por um povo de filiação étnica e linguística desconhecidas) é a escrita mais antiga conhecida – 3.100 a.C. - e a única que apresenta condições para reconstruir suas primeiras fases. Ficou provado que a escrita cuneiforme mesopotâmia dos sumérios evoluiu de uma etapa pictográfica até chegar à cuneiforme.

As formas mais comuns de registro sumério são feitas em tabuletas de argila, com a impressão de um selo cilíndrico que indica o proprietário dos objetos remetidos e, às vezes, o número desses objetos. Depois, o sistema ampliou-se, passaram-se a desenhar os sinais correspondentes aos objetos e a ser substituídos os selos por símbolos escritos com a finalidade de transmitir mensagens e não mais de marcar a propriedade. É a etapa da escrita que pode ser chamada de logográfica ou escrita lexical, que não deve ser confundida com a ideográfica: uma representa palavras da língua, a outra, ideias, que podem não ter nenhuma relação, ou tê-la só limitada, com elementos da fala.

Nas fases mais primitivas da logografia era fácil representar uma palavra, como 'ovelha', pelo desenho da ovelha, ou 'sol', por um desenho que o imitasse.

Mas esse sistema é muito limitado; há palavras que dificilmente podem ser representados por desenhos, como certas ações e objetos abstratos. Assim, um símbolo escrito passou a representar também palavras a ele associadas secundariamente (por exemplo, o símbolo para 'sol' também era empregado para 'calor', 'quente', 'brilhante' etc). Apesar disso, o sistema continuava limitado, no caso de palavras ou combinações de desenhos. Dessa dificuldade é que surgiu a fonetização, cujo princípio consiste em associar palavras difíceis de expressar por escrito com símbolos que se assemelham nos sons a essas palavras, ou a parte dessas palavras, e que sejam fáceis de desenhar. Por exemplo, a partir de uma representação ideográfica de duas mulheres brigando para significar, por associação de ideias, as palavras 'briga', 'discórdia', 'desentendimento' etc., pode-se representar a palavra 'discórdia' desenhando as duas mulheres e mais uma

corda, porque os sons das sílabas finais da palavra 'discórdia' se parecem com os sons de 'corda'. Também se poderia escrever 'discórdia' por meio de dois símbolos, um 'disco' e uma 'corda'. (Esse princípio é muito usado, ainda hoje, nas chamadas cartas-enigmáticas. Pode-se representar a palavra 'soldado' pela sequência de dois símbolos: o desenho de um sol seguido pelo de um dado; se fosse desenhado um soldado, a representação seria ideográfica).

Depois de introduzida, a fonetização se expande com rapidez. Mas esse sistema, para ser funcional, exige uma normatização, convencionalização, para que todos desenhem os sinais mais ou menos da mesma forma. Exige, além disso, um sistema eficiente de ensino e aprendizagem dos princípios e formas da escrita. Há provas dessa atividade educativa e científica dos sumérios nas tábuas de argila encontradas em escavações.

O silabário sumério e os sistemas dele derivados se compõem de sinais que representam muitas das sílabas existentes, mas não todas. Isso se dá em virtude do princípio da economia, segundo o qual, se o fim primordial da escrita é a criação de símbolos que representem palavras da língua, isso só se consegue eficazmente omitindo-se os detalhes desnecessários para a compreensão do símbolo.

A par disso, certo número de sinais surgiram não da imitação dos objetos da realidade, mas de convenções arbitrárias, em evolução gradual. Assim, nos sistemas completamente desenvolvidos das escritas mais antigas coexistem, em proporções diversas, três tipos de sinais: a) logogramas, ou seja, signos para palavras da língua; b) signos silábicos, derivados de logogramas; c) signos auxiliares, como os da pontuação e, em alguns casos, os classificadores, determinativos ou indicadores semânticos.

O próximo passo na evolução da escrita cabe aos gregos. A característica mais importante de sua escrita é o desenvolvimento completo do sistema vocálico, ou seja, eles aplicaram metodicamente o recurso – empregado de maneira irregular e esporádica pelas escritas mais antigas, principalmente a semítica – de marcar as vogais na escrita. Em seguida, passaram a interpretar como consoantes, por um processo de redução, todos os símbolos até então silábicos. O desenvolvimento do alfabeto grego completo, que expressa os sons individuais da língua por meio de sinais consonânticos e vocálicos, é o último

fato importante na história da escrita. Desde a época grega até a atualidade, nada mais de novo aconteceu no desenvolvimento estrutural interno da escrita. Em termos gerais, escrevemos as consoantes e as vogais da mesma forma que o fizeram os gregos antigos.

Hoje em dia, a língua escrita e a língua falada se apresentam como sistemas semiológicos distintos no quadro da atividade comunicativa. Com o surgimento e normalização da língua escrita, a 'língua' antes existente como que se bifurca. Assim, na atividade verbal humana estão representadas duas espécies de comunicação – a oral e a escrita. A consciência coletiva atual da humanidade dispõe: a) de um princípio linguístico geral unificador que, apoiando-se na unidade do pensamento, realiza-se igualmente na substância material da língua oral e da língua escrita e como que se eleva acima das particularidades da linguagem dialetal, seja oral, seja escrita, e b) de um princípio particular, específico, que delimita e contrapõe uma à outra a língua oral e a língua escrita. Tal separação se funda nos mecanismos psico-físico do pensamento linguístico e nos automatismos linguísticos socialmente elaborados.

E no caso das línguas sem tradição escrita, que só recentemente estão sendo introduzidas a ela?

Apesar da grande diferença no tempo, na tradição cultural, no nível de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos científicos, sempre se manifestaram – ao se criarem novos alfabetos, ou se adaptarem os já existentes – algumas regularidades ou tendências recorrentes surgidas por força das ligações objetivas que existem entre a língua oral e a língua escrita. Como observaram diversos pesquisadores, os distintos tipos de escrita diferem entre si principalmente pelo fato de que modelam unidades de distintos níveis linguísticos. Daí o postulado das regularidades do desenvolvimento da escrita como sistema de sinais, cujo caminho obrigatório segue dos mais altos níveis da língua e das unidades desses níveis para os níveis mais baixos e suas unidades (ou seja da palavra para a sílaba e desta para os sons-tipo).

Na literatura científica, é comum considerar que a construção de um modelo se realiza com distintos graus de capacidade modelativa, e também que um sistema detentor de alta capacidade modelativa em determinado período pode resultar posteriormente num conjunto de sinais entre os quais alguns ou muitos já não têm

nenhuma referência (citemos como exemplo disso a ortografia atual do inglês). O exame do sistema escrito, desse ponto de vista, pressupõe a impossibilidade de estabelecer com plena adequação o sistema fonológico da língua estudada.

Pode-se considerar os criadores dos primeiros alfabetos como “fonólogos espontâneos”, no sentido de que eles buscavam chegar a abstrações, transmitir na escrita certas generalizações e não todos os sons produzidos. Cada criador de um alfabeto concreto, por outro lado, encontra-se sob a influência de determinadas tradições e, além disso, depara-se com a necessidade de resolver a tarefa de refletir também a estrutura morfológica da língua, bem como a regularidade da escrita propriamente dita.

No caso das línguas ágrafas, o processo torna-se ainda mais complexo, na medida em que não existe uma norma geral. Mesmo que o sistema fonográfico da escrita seja feito por fonólogos-cientistas ou fonólogos-espontâneos, a leitura de um texto escrito por meio de tal sistema já representa o afastamento do princípio fonológico, uma vez que ninguém fala assim a língua. A impossibilidade prática de atingir o ideal de um alfabeto genuinamente fonêmico conduz à busca de uma solução de compromisso. Propõe-se que o “alfabeto fonêmico” – uma ficção – deve representar a aproximação maximamente possível ao princípio “um sinal gráfico – um fonema”. Nesse sentido, a maioria dos “alfabetos fonêmicos” atuais não são puramente fonêmicos e sim uma mescla de símbolos - fonêmicos e morfo-fonêmicos - que foram disseminados rapidamente em consequência da invenção da imprensa.

Historicamente, a escolha dos sinais para representar um som-tipo é em grande parte fruto do acaso, na medida em que os escribas faziam adaptações aproximadas dos sinais já existentes quando surgiam novas realidade, e a tradição escrita, paulatinamente elaborada, ia reforçando o caráter apenas aproximativo da escrita, pois cada um dos sistemas que iam surgindo servia de base para o seguinte. Por isso, cada nova geração de escribas recebia como herança um sistema de convenções gráficas já estabelecido, não prestando quase nenhuma atenção à realidade permanente da arcaização da escrita. A questão se complica bastante na medida em que a escrita se distancia ainda mais da fala em consequência das mútuas influências entre tradições gráficas locais e a tradição do centro. Em função disso, considera-se um preconceito, de que é

preciso libertar-se, a ideia de que os fonemas de uma língua ou dialeto devem obrigatoriamente encontrar representação na escrita.

Resumindo, temos atualmente o seguinte quadro:

1) nas línguas com tradição escrita: defasagem cada vez maior entre a língua falada e a língua escrita, do ponto de vista fonológico; ao mesmo tempo, paulatina aproximação, em alguns sistemas escritos, a uma nova fase logográfica (inglês, francês);

2) em qualquer língua escrita: necessidade de normalização, para servir a uma comunicação eficaz geral.

Assim, a essência atual da escrita é em grande medida convencional, embora ela tenha tido origem na representação parcial de fala. As repercussões desse fato no ensino da escrita podem ser sintetizadas na seguinte afirmação: a aprendizagem é tanto mais rápida e eficaz quanto maior a consciência do caráter altamente convencional da língua escrita frente à falada.

Dado novo, surgido recentemente no Brasil na esteira da intensa expansão da educação escolar indígena que vem ocorrendo a partir da última década do século passado, diz respeito à questão das identidades culturais e sociais indígenas. A questão surge na implantação formal do processo de escrita nas sociedades indígenas (em geral feito a partir da escola), quando um mesmo povo, separado geograficamente (vivendo em diferentes aldeias num mesmo Estado, ou em Estados diferentes, como no caso dos Guarani), já tem duas ou mais escritas - introduzidas anteriormente por agentes externos, geralmente missionários ou linguistas -, que apresentam divergências de representação dos sons e de outras convenções gráficas. O caráter convencional da escrita, nesse caso, atinge tons dramáticos, funcionando como arma de dois gumes. Por um lado, pareceria mais "racional" proceder a um "acordo ortográfico" entre os usuários das distintas formas de escrita existentes, para "facilitar a comunicação escrita" entre eles. Por outro lado, se atualmente se admite e valoriza como legítima a diversidade social e cultural, por que não incluir nela também a diversidade no registro escrito de uma língua, que serve à finalidade de afirmação de grupos distintos de um mesmo povo indígena, mas que têm diferentes trajetórias históricas e geográficas dentro dos Estados nacionais? Não há solução fácil à vista. Mas talvez os linguistas possam tirar daí uma lição: a de

que é necessário ter humildade diante do fato de que há mais coisas entre a língua oral e a escrita do que sonha a vã filosofia da "ciência" linguística...

Para encerrar, é preciso salientar que os trabalhos realizados na esfera do estudo das unidades estruturais funcionais no nível mais baixo da língua escrita não esgotam, em absoluto, as tarefas da análise estrutural e funcional da escrita. Isso é apenas o começo das investigações sobre os problemas internos da língua escrita, entre as quais estão a composição gráfica do texto, a estilística gráfica, a semântica da língua escrita, própria somente dela (e decorrente de fenômenos tais, como o seu contexto vertical, ou a possibilidade de retornar várias das operações sobre o texto escrito), a sintaxe própria da língua escrita, a morfologia da língua escrita e, finalmente, a semiótica da escrita, vista como correlação entre, por um lado, a língua escrita oral e, por outro, entre ela e outros sistemas semióticos.

Referências Bibliográficas

AMÍROVA, T. *Relações funcionais entre a língua falada e a língua escrita*. Moscou: Ed. 'Naúka', 1985 (em russo).

GELB, I. J. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universidad, 1976.

GOSSSEN, Ch. Th. *Grapheme et phonème: le problème central de l'étude des langues écrites du Moyen Âge. Les dialectes de France au Moyen Âge et aujourd'hui*. Paris, 1972.

HILL, A. *The Typology of writing Systems. Papers in Linguistics in honour of Léo Dostert*. The Hague-Mouton, 1967.

LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra - Técnica e linguagem*. São Paulo: Edições 70, 1970.

Interculturalidade e bilinguismo nas escolas das aldeias indígenas

Idméa Semeghini-Siqueira¹⁰

Este texto foi elaborado no âmbito do curso de FORMAÇÃO INTERCULTURAL SUPERIOR DO PROFESSOR INDÍGENA [FISPI] realizado na Faculdade de Educação da USP, de 2005 a 2008, que viabilizou a formação de 79 professores indígenas de cinco etnias do Estado de São Paulo, a saber: Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani

O tema em questão envolve uma pluralidade de aspectos: desde concepções sobre multiculturalismo até pontos referentes ao microcosmo da sala de aula. Para tratar desse tema, organizamos este texto em seis tópicos: perspectiva intercultural e educação escolar, graus de bilinguismo, concepção de linguagem/língua e práticas educacionais, momentos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, dimensão discursiva e dimensão alfabética: a produção de materiais educacionais e as considerações finais.

Perspectiva intercultural e educação escolar

Antes de se refletir sobre educação bilíngue intercultural, faz-se necessário explicitar a noção de cultura que subjaz ao conjunto de ponderações que serão apresentadas. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO define cultura como:

[...] o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo cultural e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de conviver, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

É preciso considerar ainda que a problemática multicultural tem adquirido uma configuração própria em cada país, decorrente das diferenças que se evidenciam seja de cultura, raça, gênero entre outras. No Brasil, com relação à interculturalidade que permeia a questão indígena, voltamos o foco para considerações relativas à educação. Para Candau (2008, p. 23-32):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

(...) Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe.

Na perspectiva da interculturalidade, partimos do princípio de que o diálogo com o "outro" e a imersão da escola da aldeia nos processos culturais do contexto em que está situada são fundamentais. É preciso, entretanto, refletirmos sobre concepções vigentes na escola, a respeito da sociedade envolvente, que podem provocar desafios no processo de constituição das escolas indígenas. Segundo Moreira e Candau (2003, p. 61).

A escola sempre teve dificuldade para lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Nesse sentido, convém ressaltar alguns pontos de diversidade entre a escola indígena e a da sociedade envolvente, a escola tradicional. Sendo assim, a primeira distinção se dá no espaço, ou seja, as escolas indígenas estão localizadas em territórios indígenas, muitos deles já reconhecidos como áreas registradas e homologadas; a segunda diferença é percebida no esforço de que grande parte da equipe dessa escola seja oriunda da própria comunidade, principalmente os professores, que são os grandes agentes dessa mudança e dessa busca por uma escola condizente com seus saberes e costumes, como também é importante que a gestão seja atribuída aos integrantes dessa comunidade indígena, pois o currículo e outros aspectos precisam ser elaborados e discutidos por quem realmente sabe das necessidades vigentes nesse espaço. Nessa distinção, é preciso considerar ainda o uso das línguas indígenas no processo de ensino e aprendizagem, assunto a ser tratado em um próximo tópico.

¹⁰Doutora em Linguística, professora da Faculdade de Educação da USP, coordenadora do Grupo de Pesquisa "Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação".

Um fator importante é a noção de coletividade presente nessas etnias. Esse aspecto é crucial, se olharmos para as escolas tradicionais, pois frequentemente percebemos o quanto a comunidade em torno dessas escolas não participa de sua organização. Tal fato, quando é efetivado, transforma-se num ponto extremamente positivo e diremos até divisor, uma vez que as melhores escolas indígenas estão alicerçadas em comunidades interessadas, envolvidas na sua rotina e qualificação. Outro aspecto essencial é a percepção de que não há um modelo de escola indígena, haverá tantas escolas quantas forem necessárias para determinado povo, pois ela deve sempre estar a serviço da comunidade.

A partir dessas constatações, verifica-se a necessidade de intensificar ações que possibilitem à escola da aldeia diferenciar-se e investir em sua especificidade, de modo a promover o diálogo / a inter-relação com a sociedade envolvente. No tópico em que é feita referência à construção dos materiais didáticos, será explicitado o modo como foram concebidos “os processos de negociação cultural”, subjacentes à educação escolar bilíngue na formação dos professores indígenas.

Graus de bilinguismo

O forte imbricamento entre culturas e línguas permite considerar o ensino bilíngue como nuclear no projeto da educação intercultural.

O bilinguismo é um fenômeno complexo, multidimensional, uma vez que há diversos contextos sociais de aquisição de línguas que viabilizam o grau de proficiência e as condições de uso das línguas. Ao longo do tempo, vários autores têm proposto diferentes definições de bilinguismo. Para essa conceituação, foi elaborada uma síntese da sistematização proposta por Megale (2005) com base nas dimensões de bilinguismo estabelecidas por Hamers & Blanc (2000). As dimensões de análise desse fenômeno, que fornecerão subsídios para a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos professores indígenas, serão agrupadas em tópicos, referentes:

I. ao grau de proficiência / competência

bilinguismo balanceado: quando um indivíduo possui controle nativo de duas línguas e domina as quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler, escrever);

bilinguismo dominante: quando um indivíduo possui competência maior em uma das línguas, geralmente na L1.

II. à idade / ao momento de aquisição

bilinguismo infantil simultâneo: quando o indivíduo aprende as duas línguas na infância, ao mesmo tempo em que se desenvolve cognitivamente;

bilinguismo infantil consecutivo: quando o indivíduo aprende a L2 (aos 5 anos) somente após já ter adquirido as bases linguísticas da L1;

bilinguismo adolescente / adulto consecutivo: quando o indivíduo aprende a L2 quando já é adolescente ou adulto.

III. ao status atribuído às línguas

bilinguismo aditivo: quando as duas línguas são suficientemente valorizadas;

bilinguismo substrativo: quando a L1 é desvalorizada e a aquisição da L2 provoca perdas parciais da L1.

IV. à relação entre língua e cultura

bilinguismo bicultural: quando o indivíduo bilíngue identifica-se com os dois grupos e é reconhecido por eles;

bilinguismo monocultural: quando o indivíduo bilíngue identifica-se e é reconhecido culturalmente por um dos grupos;

bilinguismo acultural: quando o indivíduo bilíngue não se identifica com a L1 e adota valores culturais da L2.

Uma reflexão sobre essas dimensões do bilinguismo poderá orientar uma educação escolar bilíngue intercultural diferenciada, resultante das intersecções provenientes da interação professor-aluno. Isso significa que o professor, após analisar as suas relações e as de seus alunos com as dimensões do bilinguismo, tomará decisões concernentes à educação escolar bilíngue que subsidiarão suas práticas pedagógicas na escola da aldeia. Ele terá de refletir sobre os graus de proficiência nas duas línguas (modalidade oral e escrita), os momentos de aquisição, o status atribuído às línguas e as relações entre língua e cultura. Nesse sentido, ele verificará se dará prioridade à fala ou à escrita. Além disso, avaliará as condições de iniciar a alfabetização dos alunos em língua indígena ou em língua portuguesa. É possível que ele constate ser viável trabalhar as duas línguas simultaneamente.

Além de determinar a situação linguística do sujeito, é preciso examinar outras questões nesse contexto peculiar: a necessidade de uma capacitação específica do professor, linguística e pedagogicamente embasada, com o intuito de transformá-lo num pesquisador de sua própria língua; a reflexão sobre as interferências que ocorrem entre as línguas; a otimização do uso da língua indígena, pois não é uma língua só para ser usada no âmbito privado (na casa, na Casa de Reza etc.), ela deve preencher espaço equivalente ao da língua portuguesa, como o da instrução por meio da leitura de textos; a importância de se priorizar a criação de materiais educacionais com vistas a ampliar o acesso a textos escritos em sua própria língua, viabilizando a escola bilíngue intercultural.

Para Hamers & Blanc (2000, p. 189), “escola bilíngue” refere-se a “qualquer sistema de educação escolar no qual em dado momento ou período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Nesse contexto, é importante salientar que educação bilíngue não equivale à escola bilíngue. O termo ‘educação’ abrange a convivência, as experiências, as informações que veiculam também fora da escola. Pode-se dizer que, para a educação escolar bilíngue, o professor planejará as aulas, tendo em vista os objetivos já discutidos na comunidade. Assim, na configuração do bilinguismo, ou seja, no ensino e aprendizagem de duas línguas, haverá variações de aldeia para aldeia.

Concepção de linguagem/língua e práticas educacionais

A concepção interacional sócio-discursiva está subjacente às atividades de oralidade, leitura e escrita propostas para o ensino e aprendizagem em contexto bilíngue. Para Bakhtin (1981, p.123), “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. Dessa forma, o foco, que anteriormente era voltado para o objeto-língua, desloca-se para os usuários da língua, precisamente para a ação dos interlocutores na produção de sentidos.

Neste curso de FORMAÇÃO INTERCULTURAL SUPERIOR DO PROFESSOR INDÍGENA, na formação desse educador que atuará em contexto bilíngue como professor de língua indígena e de língua portuguesa, discutiram-se concepções de linguagem/língua e uma série de questões teóricas referentes ao ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da Linguística Aplicada, Psicolinguística e

Sociolinguística. Inclusive, no esteio da Etnolinguística, os temas selecionados para serem trabalhados pelos professores manifestam a cultura dos povos das cinco etnias: Guarani, Kaingang, Krenek, Terena e Tupi-Guarani. Foram realizadas, também, leituras referentes ao panorama geral das línguas indígenas brasileiras e sua importância cultural; à classificação em troncos e famílias; à influência das línguas indígenas na língua portuguesa e a propostas relativas à preservação das línguas indígenas.

Ressaltou-se a importância de se decidir qual a finalidade específica do ensino e aprendizagem da língua indígena na escola da aldeia, uma vez que, em função do foco, é preciso optar por uma determinada metodologia. Desse modo, foi necessário verificar se havia consenso entre as etnias quanto às diferentes possibilidades de trabalho, que poderiam enfatizar: a) leitura para fins acadêmicos; ou b) conversação; ou c) atividades que englobassem o escutar-falar-ler-escrever. Decidiu-se optar pela terceira proposta, com ênfases diferenciadas nas várias etapas da aprendizagem: inicialmente, a ênfase recairia sobre a oralidade, ou seja, na conversação e nas cantigas; após um período, sobre conversação e leitura, de modo que a escrita fosse introduzida paulatinamente.

Nesse contexto bilíngue intercultural, discutiu-se também o papel do professor no sentido de integrar a sua cultura às de seu entorno, desde outras etnias até a sociedade envolvente. Além disso, uma vez que ele é um falante nativo ou pelo menos é um participante do processo de revitalização de sua língua, ao dominar as ferramentas linguísticas, deixará de ser um mero observador da sua linguagem para ser um investigador capaz de refletir sobre a sua própria língua e sobre a sua atuação como professor. Só um membro da comunidade conseguirá conciliar os saberes intra e extra-classe, trazendo para dentro da sala de aula os conhecimentos dos mais velhos referentes à importância dos rituais, dos costumes e das tradições tão específicas de cada cultura que se refletem em cada língua.

No que tange especificamente a questões de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, serão focalizados dois momentos e discutidas duas dimensões da linguagem que orientaram o planejamento das propostas neste curso de formação de professores indígenas.

Momentos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita

De um amplo *continuum* da escolaridade básica da criança, há um momento inicial, equivalente ao período que se estende do nascimento aos 6 anos / às séries iniciais do EF, em que as concepções emergentes de letramento – ou seja, o letramento emergente resultante das suas vivências com interlocutores letrados e/ou não-letrados na família e na escola (educação infantil), das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita – terão influência decisiva em seu processo de alfabetização (Smolka, 1988; Franchi, 1995; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 2004).

Nesse sentido, Semeghini-Siqueira (2006, p. 172) ressalta a importância do grau de letramento das crianças ao afirmar que:

Assim sendo, muito além de um “método” de alfabetização, seja global ou fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Dessa forma, para as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer um tempo-extra significativo (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente. Essa é uma condição para que esses alunos avancem sem estigmas. É fundamental que as atividades a serem propostas, neste “tempo-extra”, estejam relacionadas prioritariamente com oralidade (o universo de linguagem daquelas crianças, a contação de histórias etc.) e leitura (de livros com ou sem imagens, de jornais etc.) e que a ludicidade (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias. Um investimento intenso em leitura deve possibilitar à criança olhar os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua “memória discursiva”, ampliando suas concepções sobre esse objeto cultural, o que facilitará a aprendizagem da escrita.

Segundo a autora, “viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente” possibilitará à criança imergir na cultura letrada, expondo-se inclusive ao sistema de escrita, aos seus usos, sem perda do aspecto lúdico. Essa abordagem contempla também a dimensão afetiva que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem (Wallon, 1968; Vygotsky, 1987).

Vale ressaltar que as experiências em ambientes letrados, do nascimento ao período da educação infantil, promovem a constituição de representações

mentais sobre a escrita, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para o uso da escrita.

É importante evidenciar também que o termo “alfabetização” não está obrigatoriamente relacionado com o ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. De outro modo, seriam necessariamente analfabetas quaisquer pessoas impossibilitadas de escrever, mesmo que soubessem ler/compreender. Assim sendo, não escrever não significa ser analfabeto, uma vez que a pessoa sabe ler/compreender. O “ponto-chave” da alfabetização é, portanto, saber ler.

Pressupomos que um segundo momento se configura quando a criança consegue ler/compreender uma história e dialogar sobre ela com seus colegas; além disso, com relação à escrita, ela já sabe escrever um bilhete para um interlocutor real: um amigo, a professora ou a avó, mesmo sem dominar as sutilezas da ortografia. Nessa etapa, devem ser criadas condições para o desenvolvimento de habilidades de uso da oralidade-leitura-escrita nos diferentes gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais. Assim, em função do conjunto de oportunidades de imersão na cultura escrita, essas crianças chegarão à 5ª série do EF com diferentes graus de letramento.

Tendo em vista esse contexto de ensino e aprendizagem, referente ao segundo momento, uma série de conceitos-chave foi discutida com os futuros professores de uma escola bilíngue, a saber: os diferentes graus de bilinguismo, a questão da avaliação diagnóstica e formativa, as representações dos professores sobre linguagem, os conceitos de letramento emergente e alfabetização, a ludicidade na aquisição das modalidades oral e escrita da língua, o conceito de polissemia, a questão da variação linguística, o tratamento diferenciado dos textos literários e textos paragramáticos, os diferentes modos de ler, o processo de escrita e de re-escrita, o trabalho com ortografia que assegura o desenvolvimento da percepção dos acertos, a partir da consideração do “erro construtivo”, entre outros tópicos.

No decorrer da formação desses professores indígenas, duas dimensões da linguagem foram focalizadas. A dimensão discursiva e a dimensão alfabética. Embora a primeira seja mais ampla e abarque a segunda, por razões didáticas, trataremos cada uma separadamente.

Dimensão discursiva e dimensão alfabética: a produção de materiais educacionais

A dimensão discursiva abrange oralidade, leitura e escrita. No que concerne à oralidade, o imbricamento com as linguagens não-verbais é natural e se faz necessário. A contação de histórias pelos idosos ou pelo professor (com ou sem o auxílio do livro que contém imagens, sempre envolve dramatização), o teatro de bonecos, as cantigas infantis, as brincadeiras de trava-língua e outras específicas da etnia constituem pontos de partida para aproximar as crianças da modalidade escrita da língua.

Com relação à leitura, dois eixos induzem ao tratamento diferenciado de textos. O primeiro é o da magia/estética, que viabiliza a exposição da criança a objetos-estéticos: os livros de Arte Visual e Literatura Infantil, aqueles que contêm imagens e textos. Nesse caso, o envolvimento com a Arte, ou melhor, com todas as manifestações artísticas da etnia é essencial. Quanto ao eixo da informação, a exposição aos textos paragramáticos contidos em revistas, jornais, livros, dicionários e, também, nas embalagens, bulas, agendas, listas telefônicas, entre outros, é necessária para que as crianças se capacitem à convivência com a sociedade envolvente (Semeghini-Siqueira, 2007, p. 12).

O desejo de contato com a escrita surge por meio de desenhos e de rabiscos. Desde o início, é fundamental que ela se torne significativa, ou seja, que as situações de produção sejam adequadas à comunidade dos alunos. A existência de um interlocutor dará sentido ao que se escreve. Assim, escrever para quem e com que finalidade são perguntas a serem formuladas pelos educadores e que requerem respostas, uma vez que constituirão pontos de ancoragem para as crianças.

Para dar conta da dimensão discursiva, no âmbito do Projeto FISPI, foi escrito o livro *Educação Escolar em Contexto Bilingue Intercultural*, que contém as seguintes unidades: cantigas, conversas sobre diversos temas, elementos para interação professor-aluno na sala de aula e sequências didáticas (com diálogos, compreensão, atividades lúdicas, relatos e vocabulário) para ensino de oralidade, leitura e escrita de língua indígena e de língua portuguesa.

No desenvolvimento dessas sequências didáticas, haviam sido escritas histórias coletadas em encontros com os mais idosos da etnia. Com relação à elaboração de materiais educacionais, contemplando ainda a dimensão

discursiva, essas histórias foram ilustradas pelos alunos-professores das cinco etnias e foi possível a edição de vinte livros de *Arte Visual & Literatura Infantil*.

Focalizaremos, a seguir, a dimensão alfabética. Encontraremos os fonemas que são representados pelas letras. Esse encontro se dará no ambiente da dimensão discursiva em que a criança já está imersa e no qual já tem contato com os textos e as palavras.

Essa dimensão alfabética abre espaço para os objetos-lúdicos por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a ênfase na leitura de palavras, acompanhada do uso de letras móveis, pode propiciar atividades lúdicas e é um caminho eficaz para a criança aproximar-se da escrita. Isso significa que a leitura e a escrita com letras móveis, lado a lado com a palavra escrita em letra de fôrma pelo professor (em folhas de papel ou na lousa), devem ser mais enfatizadas do que a escrita manuscrita, uma vez que a última apresenta um grau maior de dificuldade.

Quanto aos jogos educativos, que são objetos-lúdicos, há uma diversidade deles que podem desafiar a criança, pois apresentam uma situação-problema a ser resolvida. Para complementar a formação do professor indígena, no que se refere à dimensão alfabética, foram apresentados e analisados inúmeros jogos disponíveis para ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Motivados por esses novos conhecimentos, os professores das escolas bilíngues decidiram construir jogos para o ensino e aprendizagem de língua indígena. Ocorreu, portanto, uma transposição didática, além da criação de novos jogos. Para idealizar o jogo em língua indígena e/ou portuguesa, formaram-se grupos de professores. Em seguida, o trabalho foi iniciado: alguns desenhavam, outros pintavam e as palavras em língua indígena eram escritas, logo que era decidida a forma mais adequada.

Quando os jogos foram concluídos e expostos, surgiu a ideia de reuni-los em uma publicação para que todos tivessem acesso. Desse modo, foi concebido o livro *Jogos educativos para ensino e aprendizagem de línguas indígenas*, em que há contribuições das cinco etnias.

Nas aulas de Língua Portuguesa, em que foram focalizados os gêneros discursivos, surgiu a possibilidade de se coletar um rico material que foi organizado como *Narrativas de memória*.

Além do livro contendo as sequências didáticas, do livro dos jogos e dos livros de histórias, houve um grande empenho de todos os participantes na compilação de cinco *Vocabulários Bilingues*, nas línguas Guarani, Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani e Língua Portuguesa.

Finalizando

Uma vez que a aquisição da modalidade oral da língua se inscreve num campo lúdico, constituindo-se em um jogo que ocorre entre interlocutores, em especial mãe-criança e também professor-aluno, por que não “transportar” esse contexto para a aquisição da modalidade escrita da língua nos dois momentos já explicitados em um dos tópicos deste texto? Na aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, o professor é o mediador e um dos interlocutores, aquele que propõe atividades instigantes.

Ao atuar na Educação Infantil e em todo o Ensino Fundamental é preciso, pois, que o professor se conscientize da necessidade de associar o desafio, a ludicidade, o valor educativo do jogo a uma concepção de linguagem/língua que requer um contexto “real”/cultural de utilização. Nesse sentido, a cultura indígena em que o aluno está imerso fornecerá as temáticas básicas, enquanto serão agregadas, paralelamente, informações oriundas da sociedade envolvente com o objetivo de viabilizar a construção de propostas de ensino e aprendizagem em contexto bilíngue intercultural.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. & CANAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FRANCHI, E. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1995.

HAMERS, J. & BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL, ano 3, n.5, 2005.

MOREIRA, A. F. & CANAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai-ago, 2003.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro: SBPC, 1993.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-construtivista. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: Rezende, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA. *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. Investir antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, nº 817, 10-16 de dezembro, 2007.

SILVA, A. L. *Índios*. São Paulo: Ática, 1988.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 25: p. 5-17, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

Do curso à coleção de livros...

Este livro é resultado de uma reflexão dos professores e alunos do curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, um trabalho em equipe de ordem teórico-prático em busca de um caminho para a educação escolar indígena.

Professores do curso

Adriana D. Mendonça
 Adriano Martins
 Ana Shitara
 Cintia Maria Ingrevallo
 Circe Maria Fernandes Bittencourt
 Claudia Georgia Sabba
 Eduardo Carrara
 Gustavo Kilner
 Idméa Semeghini-Siqueira
 José Pedro Machado Ribeiro
 Leonora de Assis Portela
 Livia de Araújo Donnini Rodrigues
 Luís Donseti Grupioni
 Luiz Carlos Beduschi
 Marcos Neira
 Maria Aparecida Laginestra
 Maria Cecília Fantinato
 Maria Clara Di Pierro
 Maria do Carmo S. Domite
 Maria Imaculada Pereira
 Marina Célia
 Maximino Rodrigues Guarani-Kaiowa
 Nivia Gordo
 Patricia Pinna
 Patrícia Zuppi
 Paulo Diaz Rocha
 Pedro Roberto Jacob
 Regis Luiz Lima de Souza

Rogério Ferreira
 Ruth Monserrat
 Sandra Cristina La Torre Lacerda
 Sonia Castellar
 Sônia Maria Madi Rezende
 Suzana Mattos
 Ubiratan D'Ambrosio
 Vanisio Luiz da Silva
 Wanderleya Nara Gonçalves Costa
 Yolanda Fogaça Shimizu

Professores-alunos indígenas

Abílio da Silva Martins
 Adílio Wera Paraguassu
 Adriana Ará Poty Macena
 Adriano César Rodrigues Campos
 Alicio Lipu
 Altieri Damaceno de Oliveira
 Álvaro Francisco Iaiti
 Andréia Pio
 Ângelo Silveira
 Antonio da Silva Santos
 Antonio Macena
 Aparecido Vitor
 Basílio Silveira
 Carlos Roberto Indubrasil
 Cássio Martim Pereira
 Catarina Delfina dos Santos

Catia Martim Pereira
 Cláudio da Silva Felix
 Cláudio Karai Samuel dos Santos
 Cleberson Evaristo de Almeida
 Constantino Jorge da Silva
 Cora Augusto Martim Pereira
 Creiles Marcolino da Silva Nunes
 Cristiano de Lima Silva
 Cutiara S. Knocita
 Danilo Marcolino
 Davi Honório Cardoso
 David Henrique da Silva Pereira
 Edevaldo Cotuí
 Edilene Pedro
 Edilson Euzébio Fernandes
 Edson Djejuaka Mirin Macena
 Ezequiel da Silva Evaristo
 Fabiana Aparecida Lima da Silva
 Fabiana Damaceno Oliveira
 Fabiola dos Santos Cirino
 Giselda Pires de Lima
 Ivanilda Iaiti
 Jaciara Augusto Martim Pereira
 Jaciara de Souza Gomes de Menezes
 Jacira Jorge de Souza Gomes Pires
 Jacirema Gomes dos Anjos
 Jatiaci Fernandes Martins
 Jehei Pio
 João Carlos Silveira
 João da Silva
 João Lira da Silva
 Joel Augusto Martim
 José Roberto da Silva Santos
 Juliano Cabral Ramires

Laurinha da Silva
 Lenira Dina de Oliveira
 Licia Vitor
 Lídia Krexu Reté Veríssimo
 Márcia Augusto M. de Campos
 Márcia Pio Márcia Pio Martins
 Marcílio Mariope Castro
 Marcio Pedro
 Maria Fernandes
 Maria Luisa Lipu
 Marinalva Kerexu Paraguassu
 Mirian Dina dos Santos Oliveira
 Moacir Augusto Martim
 Nicolau Tupã Mirim
 Odair Eusébio
 Pedro Francisco Evaristo
 Pedro Vera Popygua Miri Delane
 Poty Poran Turiba Carlos
 Richard Caetano
 Rosimeire Barbosa Dias
 Sara Silva Rosário
 Saulo Cabral Ramires
 Sebastião J. Fernandes
 Sergio Martins da Silva
 Tereza Silvério
 Tiago de Oliveira
 Ubiratã Jorge de Souza Gomes
 Valdecir Ribeiro Alves
 Valdecir Fernandes dos Santos Oliveira
 Valdenice Cardoso Soares Vaiti
 Valmir Miri Macena Lima
 Vlademir Isac da Silva Lima
 Zélia Luiz