

CIBEC/INEP



B0028180

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



REFERENCIAL

CURRICULAR

NACIONAL PARA AS

ESCOLAS

INDÍGENAS

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretano Executivo
Luciano Oliva Patrício

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



REFERENCIAL

CURRICULAR

NACIONAL PARA AS

ESCOLAS

INDÍGENAS

Brasília
1998

Secretária de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebels Farha

Coordenadora Geral de Apoio às Escolas Indígenas
Ivete Maria Barbosa Madeira Campos

MEC/SEF/DPEF
Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
Esplanada dos Ministérios Bloco L Sala 615
70.047 - 902 - Brasília - DF
Telefone: 224 5598 - 410 8630
FAX: 321 5864
E-mail:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

....p. : il-

1. Educação escolar indígena.

2. Currículo.

CDU 37 (=081)

Ao Professor de Educação Escolar Indígena

É com prazer que lhe entregamos o **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

Este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.

A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena.

Esperamos contribuir para o enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição escolar e para a elaboração de projetos educativos que possam reverter em melhoria da educação escolar indígena.

PAULO RENATO SOUZA
Ministro da Educação e do Desporto

V. Indicações para a formação do professor.....	190
VI. Bibliografia.....	191
HISTORIA.....	193
I. Por que estudar História nas escolas indígenas?	195
1. A História e o ensino da História	195
1.1.0 tempo	195
1.2. As fontes.....	196
2. A História na escola	196
3. A História nas escolas indígenas.....	198
II. Para que estudar História nas escolas indígenas?	199
1. Sujeitos da História	199
2. As versões indígenas da História.....	199
III. Sugestões de trabalho	201
1. O trabalho do professor.....	201
1.1. A importância da comparação	203
1.2. Materiais e recursos didáticos	203
2. Temas de estudo.....	204
2.1. Tema I: Modos de viver	205
2.2. Tema II: A História de nosso povo	207
2.3. Tema III: O direito à terra e à cidadania	212
2.4. Tema IV: A História dos outros povos.....	215
IV. O Ensino de História e a Avaliação.....	218
V. Indicações para a formação do professor.....	219
VI. Bibliografia.....	220
GEOGRAFIA.....	223
I. Por que estudar Geografia nas escolas indígenas?	225
1. O espaço geográfico	225
2. O que é Geografia?	226
II. Para que estudar Geografia?	228
1. O mapa da terra.....	228
2. A vontade de saber.....	229
III. Sugestões de Temas	230
1. Por onde começar?	230
2. Temas de estudo	231
2.1. Os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios	231
2.2. O espaço geográfico brasileiro	240
IV. Sugestões de trabalho.....	245
V. O ensino da Geografia e a Avaliação	248
VI. Indicações para a formação do professor.....	249
VII Bibliografia.....	250
CIÊNCIAS	251
I. Por que estudar Ciências nas escolas indígenas	253
1. As sociedades indígenas e as Ciências.....	253
2. As novas situações.....	254
3. As Ciências na escola	254

II. Sugestões de Temas	256
1. Onde buscar temas de estudo	256
2. O conhecimento indígena, sua pesquisa e registro	257
3. Sugestões de temas de estudo	258
III. Sugestões de trabalho	278
IV. O ensino de Ciências e a Avaliação	281
V. Indicações para a formação do professor	282
VI. Bibliografia	283
ARTE	285
I. Introdução	287
II. Por que estudar Arte nas escolas indígenas?	292
III. Para que estudar Arte nas escolas indígenas?	296
IV. Sugestões de trabalho	297
1. O que estudar em Arte	297
1.1. Arte, expressão e conhecimento	297
1.2. Arte e pluralidade cultural	304
1.3. Arte, patrimônio e identidade	307
2. Sugestões de como ensinar e estudar Arte	310
V. O ensino de Arte e a Avaliação	314
VI. Indicações para a formação do professor	315
VII. Bibliografia	317
EDUCAÇÃO FÍSICA	319
I. Por que estudar Educação Física nas escolas indígenas?	321
1. Educação Física diferenciada e independente da escola	321
2. Dentro e fora da escola: a Educação Física específica e intercultural.....	323
II. Sugestões de trabalho	328
1. O que trabalhar	328
2. Sugestões de como ensinar e estudar Educação Física	330
III O ensino da Educação Física e a Avaliação	335
IV. Indicações para a formação do professor	336
V. Bibliografia	338

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO



Mulher e menina Kaingang, SC (Rosane Lima/A Notícia, 1998)

1. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena): por que e para quem

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas.

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos: a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio

Os órgãos de Estado devem apoiar e fortalecer os professores indígenas, buscando com eles soluções novas para os problemas.

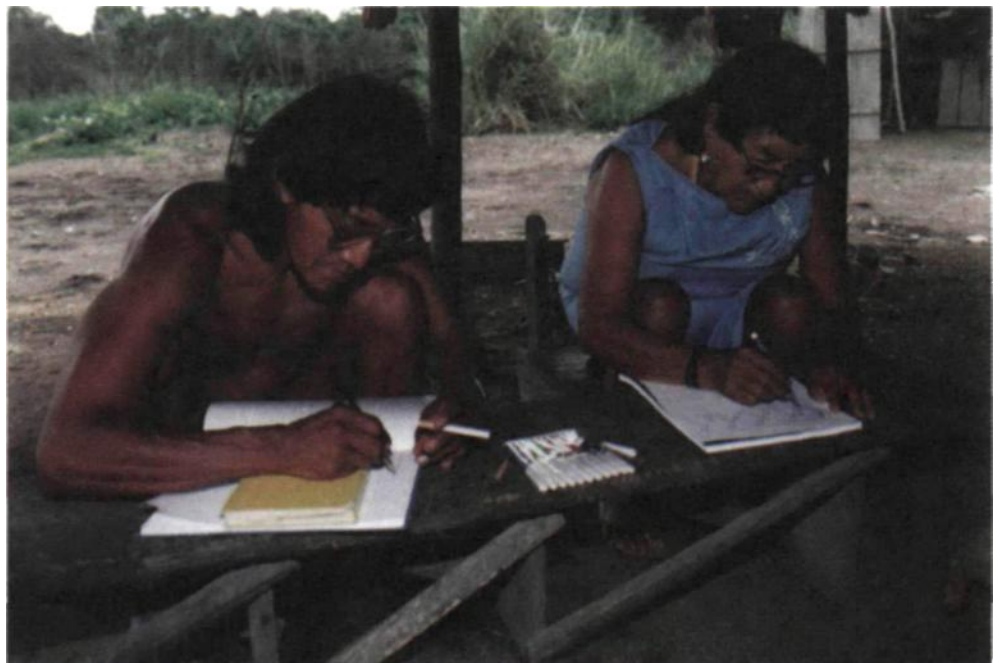
Aparecida, Rosinete, Irene e Elisângela, professoras Xukuru, PE.



INTRODUÇÃO

- e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação.

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão. Por outro lado, a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades lingüístico-culturais.



Achefõ Tiriýo e sua esposa (Luis Donizete Grupioni, 1998)



Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão *"uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade"*, de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. O RCNE/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

2. A Escola como local de currículo

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica. Mas, infelizmente, não é possível afirmar que o mesmo esteja ocorrendo em todo o território nacional. Decorreu daí, então, a necessidade de elaboração deste Referencial, para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas.

Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

Ainda que a origem institucional deste documento, e sua divulgação, sejam de responsabilidade do MEC, ele só terá sentido se contribuir para o diálogo, o mais direto, informado e respeitoso possível, entre todos os diferentes atores locais envolvidos com a construção e a implementação dos currículos para as escolas indígenas. Desse modo, espera-se que ele seja, aos poucos, lido e examinado, criticamente, por professores indígenas; pelos idealizadores, coordenadores e assessores de seus Cursos de Formação; por técnicos de órgãos ligados à educação, estaduais e municipais; por integrantes dos Núcleos de Educação Indígena, para que seu conteúdo possa, em seguida, ser conjuntamente discutido e avaliado, a partir das especificidades de cada escola, de cada região.

A primeira coisa que a gente tem que fazer para produzir um currículo é se juntar, conversar, discutir as idéias. E chegar na aldeia, depois desses encontros de professores, e conversar com a comunidade, com os outros professores. E mostrar que aquele currículo não está bom, que é preciso mudar. Professores indígenas em reunião da Comissão dos Professores Indígenas, Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR, AM.



INTRODUÇÃO

É importante esclarecer que o RCNE/Indígena trata de fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental. Entendeu-se que oferecer subsídios apenas às fases que correspondem da 1ª a 4ª séries representaria um desestímulo para os alunos e professores indígenas. O ensino fundamental completo já é uma demanda de várias aldeias, como meio de evitar que alunos indígenas, ao terminarem a 4ª série, sejam obrigados a se transferirem para escolas mais próximas, na cidade, onde não são consideradas suas necessidades educacionais específicas.

Por que o índio quer uma escola de qualidade? Até o quarto ano não está bom? E o que a gente ouve por aí. Desde que construíram esta escola, em 1945, a função da escola foi só alfabetizar. Cadê os índios que passaram pela escola? O nível de estudo de todos não foi além da 4ª série. Então este é um desafio de luta para nós. Doroty, professora Bakairi, MT.

3. A estrutura do RCNE/Indígena

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas está dividido em duas partes. A primeira — *Para Começo de Conversa* — reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos", conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. Seus destinatários principais são aqueles agentes que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e demais órgãos afins e que, só muito recentemente, se viram ligados à execução da política educacional formulada para as escolas indígenas. Esta parte do RCNE/Indígena apresenta o denominador comum, o marco geral presente nas várias situações escolares indígenas. Disso decorre o caráter abrangente de seu conteúdo. Ao apontar para questões comuns a todos os professores e escolas, entretanto, reconhece-se e incentiva-se a construção de programações curriculares distintas, feitas a partir de projetos históricos e étnicos específicos.

Nós, professores indígenas, queremos que o MEC repasse este referencial, chamado de RCNE/Indígena, para os estabelecimentos de ensino municipais e estaduais. Assim, esses setores terão conhecimento das possibilidades de currículos para os povos indígenas do país e esses currículos poderão ser reconhecidos e valorizados pelos órgãos envolvidos com a educação escolar de cada estado. Professores Ticuna, AM.

Se a primeira parte deste documento está voltada para os técnicos das Secretarias estaduais e municipais de ensino, sua segunda parte — *Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas* — tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte do documento dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam.

E importante, no entanto, deixar claro que, enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.



4. Em busca de consenso

O RCNE/Indígena resulta de marcos históricos precisos: o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre Educação Escolar Indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais. Sua formulação não foi calcada ou inspirada em uma única experiência concreta. Ao contrário, a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações - cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões do país -, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área.

Para preparar a primeira versão do documento, o MEC constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores vinculados, em sua maioria, a ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores índios. Paralelamente, através de um roteiro de discussão curricular, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar a elaboração do texto. Foram também consideradas, na elaboração deste texto, propostas curriculares de algumas Secretarias de Educação e de Organizações Não-Governamentais entendidas como paradigmáticas.

Finalizada a redação de uma primeira versão do documento, este foi submetido a avaliação por um conjunto, ainda mais amplo, de educadores, especialistas e instituições - indígenas e não-indígenas - envolvidos com a questão da educação escolar indígena. As contribuições advindas desses pareceristas serviram para aprimorar e enriquecer o texto original.



Meninas Waiãpi, AP (Dominique T. Gallois/CTI)



INTRODUÇÃO

Ao terminar a leitura e discussão do documento RCNEI em reunião com os professores indígenas, conselho de pais, alunos e anciãos, decidi sistematizar o parecer das pessoas entrevistadas, evitando ser o único a contribuir com o meu parecer. Certo de contar com a compreensão desta questão, espero poder estar contribuindo com a nossa futura escola diferenciada.

Parecer do professor LucasRumi/õ, Xavante, MT.

Em decorrência de todo esse processo de consulta, o documento reflete - propositalmente - a multiplicidade de atores envolvidos em sua formulação. É importante apontar, além disso, que optou-se por manter, na versão final, alguns termos consagrados pelos professores indígenas e suas organizações - muitos deles participantes da elaboração do texto inicial - mesmo que esses termos possam ser considerados discutíveis e polêmicos quando lidos sob outras perspectivas.

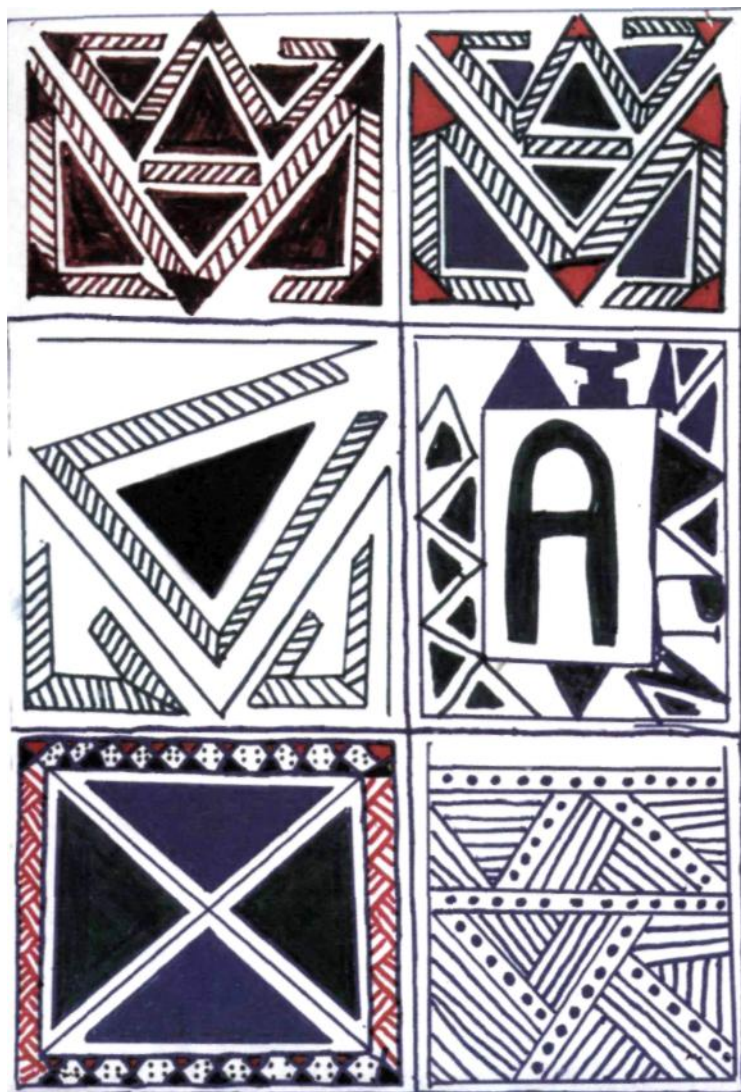
Ainda que se tenha considerado o maior número de contextos possíveis, é preciso lembrar que este é um país de dimensões continentais e que são 206 os povos indígenas contemplados. Nos limites históricos de qualquer referencial curricular, o presente documento é apenas a versão atual de parte do que se conseguiu reunir, registrar e refletir, sobre o trabalho de construção da Educação Escolar Indígena no Brasil, devendo ser reescrito, aprimorado e ampliado mais à frente.



Aikanã - Ajuru - Amanayé - Anambé - Aparai - Apiaká -
 Apinayé - Apurinã - Arapaço - Arara Ukarãgmã - Arara Karo
 - Arara Shawanauá - Arara do Aripuanã - Araweté - Arikapu -
 Arikem - Aruá - Asurini do Tocantins - Asurini do Xingu -
 Atikum - Avá-Canoeiro - Aweti - Bakairi - Banawa Yafi -
 Baniwa - Bará - Baré - Bororó - Chamacoco - Chiquitano -
 Cinta Larga - Columbiara - Deni - Dessano - Diarroi -
 Enawenê-Nawê - Fulni-ô - Galibi - Galibi Marworno - Gavião
 de Rondônia Gavião Parkatejê - Gavião Pukobiê - Guajá -
 Guajajara - Guarani Kaiowá - Guarani Ñandeva - Guarani
 M'bya - Guatò - Hixkaryana - Ingarikó - Iranxe - Jabotí -
 Jamamadi - Jaminawa - Jarawara - Jenipapo - Kanindé -
 Jiripancó - Juma - Juruna - Kadiwéu - Kaimbé - Kaingang -
 Kaixana - Kalapalo - Kamayurá - Kambá - Kambeba -
 Kambiwá - Kampa - Kanamanti - Kanamari -
 ApaniekraKanela - Kanela Rankokamekra - Kanoe -
 Kantaruré - Kapinawá - Karafawyana - Karajá -
 Karajá/Javaé - Karajá/Xambioá - Karapanã - Karapotó -
 Karipuna - Karipuna do Amapá - Kariri - Kariri-Xocó -
 Kantiana - Katuena - Katukina Peda Djapá - Katukina
 Shanenawa - Kaxarari - Kaxinawá - Kaxixó - Kaxuyana -
 Kayabi - Kayapó - Gorotire - Kayapó Kararaô - Kayapó
 Kokraimoro - Kayapó Kuben Kran Ken - Kayapó Mekragnoti
 - Kayapó Metuktire - Kayapó Xikrin - Kiriri - Kocama - Korubo
 - Kokuiregatejê - Krahô - Kreje - Krenak - Krikati - Kwazá -
 Kubeo - Kuikuro - Kujubim - Kulina,Pano - Kuripako -
 Kuruaia - Machinen - Macurap - Maku - Maku Yuhupde -
 Maku Hupdá - Maku Nadeb - Maku Dow - Makuna - Makuxi -
 Marubo - Matipu - Maris - Matsé - Mawayana - Maxakali -
 Mehinako - Menky - Mequém - Miranha - Mi Tapuia -
 Munduruku - Mura - Nahukwá - Nambikwara - Nambikwara
 do Campo - Nambikwara do Norte - Nambikwara do Sui -
 Nukini - Ofaié - Paiaku - Pakaa Nova - Palikur - Panará -
 Pankararé - Pankararu - Pankaru - Parakanã - Pared -
 Parintintin - Patamona - Pataxó - Pataxó Hã-Hã-Hãe -
 Paumari - Paumelenho - Pirahã - Piratuapuaia - Pitaguari -
 Potiguara - Poyanawa - Rikbaktsa - Sakirabiap - Sateré-
 Mawé - Sumí Aikewara - Sumí Paíter - Suya - Tapayuna -
 Tapeba - Tapirapé - Tapuia - Tariano - Taurepang - Tembé -
 Tenharim - Terena - Ticuna - Tingui Botó - Tiriyo - Tora -
 Tremembé - Truká - Trumai - Tsohom Djapá - Tukano -
 Tupari - Tupiniquim - Tuhwara - Tuxá - Tuyuka - Txikão -
 Umutina - Urubu Ka'apor - Uru-Eu-Wau-Wau - Wai Wai -
 Waiãpi- Waimiri Atroari - Wanano - Wapixana -
 Warekena -
 Wassu - Waurá - Wa na - Witoto - Xakriabá - Xavante -
 Xerente - Xereu - Xetá - Xipaia - Xokó - Xokleng - Xukuru -
 Xukuru Kariri - Yanomami - Yawalapiti - Yawanawá -
 Yekuana - Zo'é - Zoró - Zuruahã

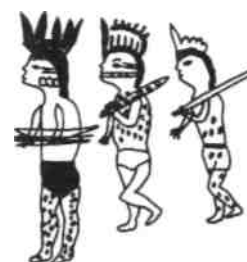
PARA COMEÇO DE CONVERSA

PARTE I



Desenho Waiãpi, AP

**FUNDAMENTOS
GERAIS DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**



I. FUNDAMENTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

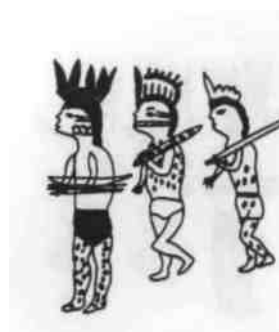
P A R T E I



Homem e menino Tucano, AM (Piotr Jaxa/ISA - 1993)

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 10 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 Enilton André da Silva, Wapixana, RR.



A proposta deste Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas tem como fundamentos o reconhecimento da:

P A R T E I

1. Multiétnicidade, pluralidade e diversidade

Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos. Professores indígenas do Acre.

O Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias. Tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada. Se, numericamente, somam aproximadamente 300 mil pessoas (o que equivale a apenas 0.2% da população total do país), as sociedades indígenas, cultural e linguisticamente, representam uma magnífica soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade. São mais de 200 os povos indígenas que vivem hoje no Brasil. Falam mais de 170 línguas diferentes (muitas tão diversas e incompreensíveis entre si quanto o português e o chinês) e seus territórios localizam-se por todo o país. Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não-índios. Da reflexão sobre estas trajetórias, de suas teorias sobre o cosmos e sobre os seres, dos significados que construíram filosoficamente para as coisas e os acontecimentos, nascem diferentes visões de mundo, expressas na arte, na música, nos mitos, nos rituais, nos discursos. Este é um processo sem fim. Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença—exigido no Brasil pela Constituição Federal—é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável.

2. Educação e conhecimentos indígenas

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.



3. Autodeterminação

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção em estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Elas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em que a proteção do Estado é essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país.

4. Comunidade educativa indígena

Tôdas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea.

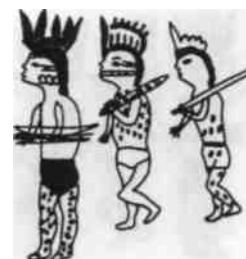
Princípios da educação indígena

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- *uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;*
- *valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;*
- *noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;*
- *formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.*

P A R T E I

No mundo todo, onde ainda existem povos tradicionais, na África, na Ásia, norte da Europa e Norte- América, não importa o quanto estejamos afastados dos grandes centros urbanos, temos que responder a tantas perguntas que incluem desde escola, saúde, administração de terras, negócios com terceiros ... Basta esta lista para exemplificar o quanto estamos todos sendo intimados a criar novas respostas para um grande número de perguntas que nem são tão novas assim.
Ailton, liderança Krenak, MG



P A R T E I 5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.

E claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. Ailton, liderança Krenak, MG.

Permite que se projetem, mesmo que como utopia democrática, relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. Chama-se a atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena. Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados—os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada.

5.1. Características da Escola Indígena

5.1.1. Comunitária:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

5.1.2. Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.



5.1.3. Bilingue/multilingue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

5.1.4. Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

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 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 será adotada.

Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.



Alunos na Escola Capivara, MT (Professora Jeny Kaiabi)



II. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Pois é, quando entrei na escola da minha aldeia eu era ingênuo, e a ingenuidade leva a muitas coisas, não é? Agente entra pelo cano. Então, tinha lá meus livros. Eram bonitos, eram diferentes. Na primeira série os meninos estão todos bonitinhos, não é? Tudo bonitinho de colarinho, faziam uniforme bem feito, sapatinho preto e meia, tudo, né? Uma sensação impressionante! Me entusiasmei a estudar. Eu pensava que um dia, passando uma série, vinha outra... Vinham os livros de geografia, por exemplo, e diziam das plantações de soja e cana-de-açúcar, sumindo na imensidão. Os tratores transportando soja, cana(...). Quando você abre uma página de livro assim você vai aprendendo um estado social de uma elite brasileira. Isso para mim ilusiona e, ao mesmo tempo, impressiona. Tem gente na aldeia que acredita que com a 8ª série os problemas dele vão estar resolvidos.

Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, por exemplo, ao invés de uma escola de colarinho teria um índio pescando .

Higino, professor Tuyuka, AM

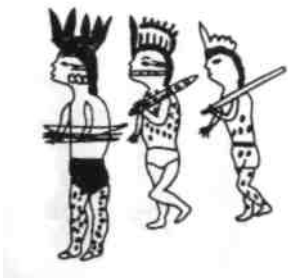
1. Breve histórico

1.1. A escola integradora e a pluralidade cultural

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural.

Essas tendências formam a base da política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A idéia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 deste século, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade.



O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional".



Índios Kayapó em favor dos direitos indígenas na Constituinte, DF (Luis Donisele B. Grupioni, 1988)

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. Egueco Apacano, professora Bakairi, MT.

Por volta da metade dos anos 70, começa a haver uma mudança nesse contexto. Ocorre a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país. Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças.

Dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa "escola indígena", ou "escola para os índios", começou a ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla. Eram os primeiros sinais de oposição à política educacional governamental de base integracionista. A partir dos anos 80, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por idéias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área.



P A R T E I

1.2. O movimento dos professores indígenas

Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR

Para não apanhar nas outras situações, nós temos vontade de saber o que se passa na sociedade envolvente. Por exemplo, a nova Constituição, nós temos que saber. Sebastião Duarte, professor Tukano, AM.

Na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado. Todos os documentos finais dos encontros de professores indígenas falam desses princípios, criticando, de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente.

O movimento indígena já tem dado sua grande parcela de contribuição na elaboração dos RCNE/indígena, através de sua articulação, estudos, reflexão e montagem de propostas comuns sobre a educação que queremos.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR.

2. Legislação

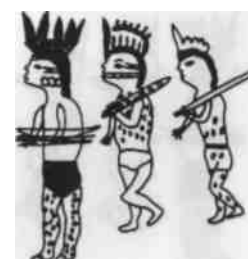


Fruto de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas e de reflexão crítica, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também, e principalmente, dos povos indígenas e de suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação, que fundamentam este RCNE/Indígena, encontram também amparo na legislação em vigor. Os marcos legais mais importantes para sua sustentação são apresentados a seguir.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Mundurucu, Mura, Pira-Tapuiá, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Taurerapang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

- 1 • As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2 • As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3 • As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4 • É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5 • É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6 • É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não índios.
- 7 • É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8 • As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopatóicos.
- 9 • O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10 • As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11 • É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12 • As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13 • Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14 • Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15 • A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional, com participação paritária de representantes dos professores indígenas.



P A R T E I

2.1. Os direitos dos povos indígenas na atualidade

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação a algumas décadas atrás, tanto por parte dos Estados Nacionais, quanto pela comunidade internacional. A presença cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas, tanto nos cenários políticos nacionais como internacionais, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de fortalecer sua identidade e, onde possível, suas tradições e práticas culturais, em um mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e integração na comunicação. Paradoxalmente, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas, tantas vezes negadas pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, são hoje reconhecidas e valorizadas, abrindo espaço para a aceitação da diferença e do pluralismo.

A tendência, presente em muitos Estados Nacionais, de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade lingüística e cultural, tem sido superada através de novos ordenamentos constitucionais e legais. A afirmação da possibilidade de esses povos fortalecerem suas identidades e práticas é sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural representada por eles. Isto pode ser verificado tanto no âmbito internacional, através de novas declarações e convenções em elaboração por organismos internacionais, como no âmbito nacional, através da promulgação de novas cartas constitucionais e de legislações específicas, como vem ocorrendo em toda a América Latina nos últimos anos.

O Brasil não é exceção a esse contexto. Ao contrário, o país é signatário de vários instrumentos internacionais que visam a garantir direitos fundamentais de todos os seres humanos e que coíbem discriminação e preconceito contra grupos específicos. Além disso, tem participado de fóruns de discussão que elaboram novos instrumentos de defesa e de reconhecimento de direitos específicos aos povos indígenas. Em sua atual Constituição, o Brasil reconhece o direito de os povos indígenas se manterem enquanto tais e se perpetuarem indefinidamente.

E significativo, também, o avanço do reconhecimento da existência de direitos coletivos nos últimos anos, o que tem implicações imediatas sobre a situação jurídica dos povos indígenas. Tradicionalmente, considerava-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios a cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente, cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito à paz e a um ambiente saudável.

São direitos coletivos dos povos indígenas, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. A elaboração de normas jurídicas internacionais para os povos indígenas vem obrigando países e organismos internacionais a repensar muitas das concepções tradicionais sobre os direitos humanos. Lideranças e organizações indígenas de todo o mundo têm se mobilizado para garantir aqueles direitos, denunciando e repudiando situações de discriminação, legais e de fato.

Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente as escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
Rosineide Vieira Cruz, professora Tuxá, BA.



Isso vale também para o Brasil. A Constituição Federal, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, percebe-o como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais.

2.2. A legislação brasileira e a educação escolar indígena

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e lingüística.

Em anos recentes, abandonou-se a previsão de desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos. Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência no nosso passado, mas que farão parte do nosso futuro.

2.2.1. A Constituição Federal

A Constituição brasileira de 1988 traçou, pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O Título VIU "Da Ordem Social" contém um capítulo denominado "Dos índios", onde se diz que "são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

Precisamos pensar nossas crianças como parte do presente. Se não fizermos assim estaremos destruindo o futuro. Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.



Os índios e a Constituição, DF (Guilherme Rangel/A DIRP - 1988)



P A R T E I

As Secretarias devem ter mais participação nas escolas indígenas, fazendo contatos com as instituições ligadas à educação escolar. As Secretarias devem ter mais ligação com a organização indígena, obter mais informação sobre educação diferenciada dentro do currículo e respeitar os referenciais curriculares indígenas. Professores Ticuna, AM.

Com o texto constitucional em vigor, abre-se aos povos indígenas a perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. O Estado deve não mais garantir a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.

Para que seja preservada a unificação dos procedimentos na relação entre Estado e povos indígenas, a Constituição mantém, no seu Artigo 22, inciso XIV, a competência privativa da União de legislar sobre essas populações. O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

2.2.2. Os Decretos

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

Em decorrência do Decreto 26, a educação escolar indígena poderá se beneficiar de todos os programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A Portaria Interministerial nº 559/91 define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Ali se estabelece como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma "política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas", assegurando "às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural".

2.2.3. A Lei de Diretrizes e Bases

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, completa-se a legislação educacional emanada da Constituição de 1988. Em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação escolar indígena.

O Artigo 78 determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: "1º)



proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias".

Ao afirmar que "a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa", o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

Ainda nesse Artigo, está definido que os programas terão como objetivos: "1º, fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado".

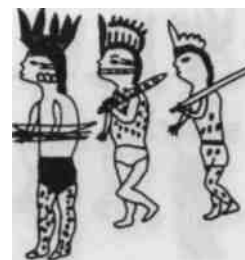
2.2.4. Comentários sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena estão suficientemente explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu texto acentua enfaticamente a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilingüismo e pela interculturalidade. Outros

dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los. Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no Artigo 26, a importância da consideração das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última.

Daquilo que a LDB estabelece com relação ao calendário escolar, cabe ressaltar que o mesmo deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. A escola pode organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. No Artigo 23, a Lei trata da diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros

Todos esses trabalhos que estamos buscando para nossa comunidade devem, e é de obrigação, ser apoiados pelos municípios, pelas secretarias estaduais. Temos que cobrar do Ministério da Educação para que eles respeitem e assegurem essas mudanças. Porque é inaceitável nós trabalharmos com nossas crianças de um jeito e virem já prontas as atividades das Secretarias. Isso é horrível. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã HãHãe,BA.



P A R T E I

Na nossa comunidade temos cinquenta e oito professores. Dezoito são formados pelo magistério e quarenta são leigos, mas todos vêm trabalhando para ter uma escola diferenciada, constitucional, sustentada pela LDB, onde estejam garantidos aos índios os artigos 78 e 79. Professores Xucuru, PE.

Como viver em um país em que nós fomos os primeiros e onde no momento, estamos sendo um dos últimos?
Edivaldo de Jesus Santos, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.

critérios. Tal flexibilidade é extremamente bem-vinda no caso das escolas indígenas por permitir inovações originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais onde elas se situam, sempre no interesse do processo de ensino e aprendizagem. Mais à frente estarão tratadas as orientações pedagógicas da organização curricular proposta neste Referencial.

Com relação à formação do professor, a Lei, em seu Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4º, do mesmo Artigo, diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. De fato, estão em curso, em várias regiões do país, processos oficialmente reconhecidos de formação de professores índios, no mais das vezes levados a efeito pela colaboração recíproca de comunidades e organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos do governo. Ainda com relação a este tópico, cabe lembrar que poderá também ser criado o curso normal superior específico para professores indígenas.

Todos os dispositivos legais aqui comentados mostram a extensão da especificidade da educação escolar indígena e asseguram às coletividades envolvidas em sua construção uma grande liberdade de criação. Não poderia ser diferente, já que todos eles se baseiam no respeito aos saberes, às práticas e ao patrimônio intelectual dos povos indígenas. Alguns dispositivos ainda devem ser regulados pelo Conselho Nacional de Educação, órgão normativo do Ministério da Educação. Mas é preciso que fique claro que nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades indígenas contemporâneas.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.

2.3 Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas

No âmbito internacional, os povos indígenas contam com alguns instrumentos importantes para a defesa de seus interesses e direitos. Alguns já estão em vigência há vários anos, enquanto outros têm sido exaustivamente discutidos e ainda não receberam a forma final de uma Declaração ou de uma Convenção. É im-



portante ressaltar que tem sido efetiva, nestes últimos anos, a participação de lideranças indígenas nesses fóruns internacionais, tanto no sentido de apresentarem denúncias de situações extremas a que muitos povos indígenas ainda se vêem submetidos, como no sentido de apresentarem reivindicações e formularem propostas para uma nova ordem em que o direito de se manterem como povos portadores de tradições próprias seja respeitado.

2.3.1. A convenção da OIT

O primeiro instrumento internacional especificamente destinado a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas foi a *Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes*, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Contendo 37 artigos, essa Convenção, conhecida como de nº 107, estabelece a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas. Estabelece, também, que os Estados signatários devem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que possa afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas.

A partir dos anos 70, essa Convenção passou a receber fortes críticas por seu viés integracionista e por assumir que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas eram da competência dos governos e não das comunidades indígenas. No final dos anos 80, a Convenção foi revista e deu origem a uma outra, a Convenção nº 169, chamada *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, proclamada em 1989. O ponto fundamental desta Convenção é reconhecer que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles têm o direito de participar dos planos e programas governamentais que os afetem. Diferentemente da Convenção anterior, esta reconhece que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. No que concerne à educação, a Convenção prevê a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem. No Brasil, esta Convenção ainda não foi ratificada. Ela está em discussão no Congresso Nacional.

Dois outros documentos voltados exclusivamente à proteção dos direitos indígenas encontram-se em fase de discussão pelos organismos internacionais. O primeiro deles é a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*, elaborada pelo Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas e que ainda precisa ser aprovada pela Assembléia Geral da ONU. Atualmente com 45 artigos, o projeto de declaração afirma o direito dos povos indígenas à autodeterminação e a manter e reforçar suas características políticas, econômicas, sociais e culturais próprias. No que se refere à educação, afirma que os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar suas instituições e sistemas educacionais, oferecendo às crianças educação em suas próprias línguas, de acordo com seus próprios métodos culturais de ensino e aprendizagem.

P A R T E I



A resistência do Xavante não cedeu à escola do branco, e não deixou que a cultura fosse dizimada. Queremos que a escola seja diferenciada não somente no papel, mas com administração e corpo docente indígena. Xisto, professor Xavante, MT.



P A R T E I

2.3.2. A Declaração da OEA

Outro instrumento internacional ainda em discussão é o projeto de *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, que deve ser aprovado pela OEA (Organização dos Estados Americanos). Essa Declaração afirma que os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a formar e capacitar seus docentes e administradores. Prevê que quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educativos serão efetuados na língua indígena, incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para o domínio da língua oficial do país. Afirma que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade àquele que é oferecido ao restante da população e, ainda, que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

O currículo deve estar sintonizado com as mudanças da sociedade, mas não abandonando os costumes, as tradições e a cultura. Claudiane Araújo Ferreira, professora Pankararé, BA.

3. A situação atual

Hoje, uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe (ou multilíngüe) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas. A escola existe em inúmeras comunidades indígenas como instituição integrada ao cotidiano, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico (e lamentavelmente, em algumas situações, contemporâneo) como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural.

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação.

No Brasil, a busca pela construção de escolas indígenas capazes de articular esse duplo olhar concretiza-se em experiências inovadoras, em que a escola reflete e auxilia na construção do projeto histórico do grupo; na criação de novas associações de professores índios; no amadurecimento da reflexão desses professores sobre sua prática e sobre os objetivos e condições da escola desejada; nos documentos de seus encontros; na avaliação crítica dos projetos em curso; na produção e publicação de materiais didáticos específicos e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade.

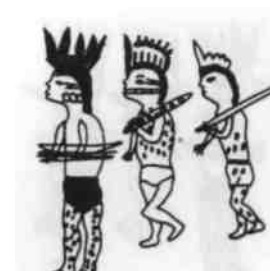
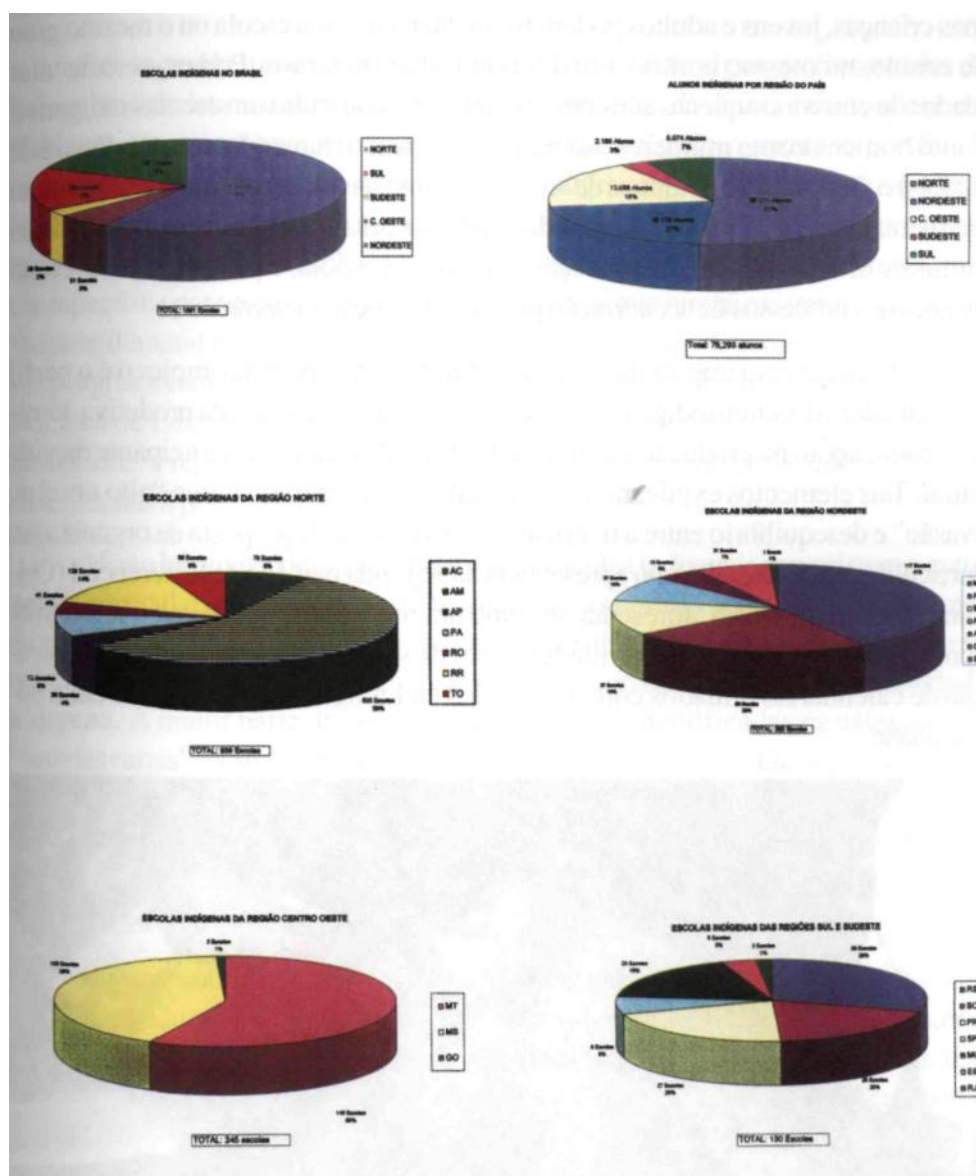


Dadas as dimensões do país e a grande diversidade de situações encontradas, há muito ainda por fazer. Constatam-se, claramente, uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios.

3.1. Quantos são os alunos e as escolas indígenas

Existem atualmente cerca de 1.591 escolas indígenas e 76.293 alunos matriculados no ensino de 1ª a 4ª séries. De 5ª a 8ª séries são não mais que algumas dezenas de escolas. Nos gráficos abaixo, veremos a distribuição dessas escolas por estados e por regiões.

Os gráficos apresentam: 1) número total de escolas indígenas distribuídas por todas as regiões do país; 2) número de alunos por região; 3) número de escolas em cada região por UF.

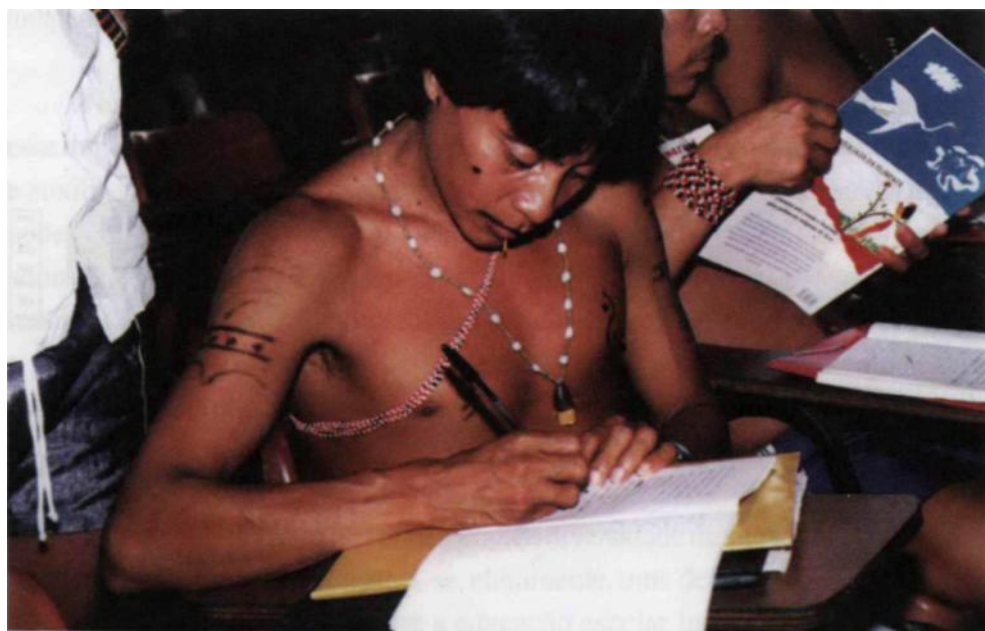


P A R T E I

Hoje foi o último dia de aula do ano, por decisão dos alunos presentes. Motivo de muitos trabalhos para fazer: pastorear o arroz que está encacheando no roçado, para as graúnas e curiós não comerem. E tarefa dos meninos. Desde outubro, houve muitas faltas dos alunos, que não puderam participar das aulas em todos os dias marcados, por ser tempo de final de serviço e início de inverno, com as enchentes.
Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.

O número de escolas e de professores qualificados é insuficiente. É alto o índice de evasão e repetência devido (i) à oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos; (ii) à obediência a um calendário escolar que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais e (iii) aos sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação indígena. Superar parte das dificuldades presentes nas relações institucionais e pedagógicas entre os sistemas de ensino atual e a educação escolar implica entender melhor quem é, na maioria dos casos, o aluno dessas escolas. Sua faixa etária muito variada e distinta em cada comunidade representa uma forte mudança no padrão da faixa etária "dos sete aos catorze anos", característica do ensino fundamental na sociedade brasileira em geral. Há variações, caso a caso, mas crianças, jovens e adultos podem frequentar a mesma escola ou o mesmo grau de ensino, no mesmo horário, em diferentes dias ou turnos. Podem-se constatar idades de cinco a cinquenta anos em exemplos de matrículas em escolas indígenas. Tanto homens como mulheres são parte desse grupo, havendo uma tendência de maior frequência entre os alunos de sexo masculino. As de sexo feminino costumam frequentar menos a escola depois da idade do casamento, quando, por razões culturais diversas, saem da educação formal, via escola, e passam a atuar como agentes dos processos de socialização próprios da função materna.

Outro aspecto importante para se entender esse quadro complexo é o perfil "trabalhador" do aluno indígena, o qual se inicia muito cedo na vida produtiva familiar, como apoio na produção e extração de alimentos, além de participante da vida ritual. Tais elementos explicam o que se costuma caracterizar como "alto nível de evasão" e desequilíbrio entre a matrícula e a frequência. A proposta de organização curricular por ciclos, tal como apresentada na segunda parte deste Referencial (Orientações Pedagógicas), apresenta-se como um modelo mais flexível, que permite acompanhar essa variação das idades, além de sugerir a necessidade da construção de calendários afinados com os próprios ciclos agrícolas e rituais de cada comunidade.



Adultos Yanomani estudando, RR - (Luis Donisete Grupioni)

3.2. As escolas indígenas dentro dos sistemas de ensino

P A R T E I

A inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o do problemas e buscando soluções condizentes com o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada. Vários são os fatores responsáveis por este quadro de dificuldades.

Em primeiro lugar, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a educação escolar indígena. Fomentar mudanças nessa área exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária.

Em segundo lugar, apesar do crescente esforço de algumas Secretarias de Educação de criarem instâncias específicas incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representam, as experiências não têm ainda tempo de maturação suficiente para apresentar resultados para uma avaliação qualitativa. Da mesma forma, a dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, ainda que já existente, não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores e precisa ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através de seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada.

Muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular e administrativa rein vindicada. As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de "escolas rurais", com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fato comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

De um ponto de vista mais amplo, a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica.

As mais expressivas experiências de construção de currículos têm sido realizadas por algumas organizações indígenas e da sociedade civil em parcerias diversas com universidades. Contam com apoio político e financeiro, na maioria dos casos, insuficiente ainda que as práticas aí geradas venham servindo de referencial Para outras iniciativas por parte dos sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino devem entrar em contato com as entidades não governamentais que já vêm desenvolvendo trabalho de educação em várias terras indígenas. As inspetorias de ensino dos municípios devem ter pessoal preparado para atender aos professores indígenas dentro e fora da aldeia. Os técnicos devem ter o conhecimento de como nossas escolas funcionam para poder nos ajudar. Esses órgãos devem nos apoiar também com a contratação de novos professores indígenas, material escolar, merenda, de maneira mais freqüente. Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC.



P A R T E I

E importante frisar que algumas Secretarias Estaduais adotaram como estratégia de trabalho as parcerias na ação de formação dos professores indígenas: observaram que o trabalho avançou ao juntarem-se organizações indígenas e entidades não-governamentais na construção deste trabalho que é a formação dos professores... DarteneTaukane, professora Bakairi, MT.

Queremos que nossa escola seja reconhecida pela autoridade máxima competente: o MEC. Assim, garante-se o reconhecimento do registro de nossa escola oficialmente, e não clandestinamente. Professores Xavante, MT.

Os povos indígenas avaliam e refletem constantemente sobre os efeitos da educação formal escolar em suas comunidades e estão empenhados em redesenhá-la a partir de experiências pedagógicas modelares. Neste sentido, vários aspectos de ordem jurídica têm que ser considerados e normatizados nos próximos passos. A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar tem que ser legitimada a partir da criação da **categoria escola indígena** junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Só assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas que têm por objetivo o desenvolvimento da educação fundamental. Para que a regulamentação da categoria escola indígena se efetue é necessário que o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação avancem no sentido de normatizações específicas que atendam o direito à diferença garantido na legislação. Do mesmo modo, aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema.

Outro aspecto está relacionado à implementação e execução de políticas públicas educacionais, estabelecidas através de planos governamentais como o Plano Nacional de Educação, e definidas em textos legais (CF e LDB). A atenção deve estar voltada, prioritariamente, para dois campos: a) a regulamentação jurídica das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando as demais para que se adaptem aos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilingüismo, e b) o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

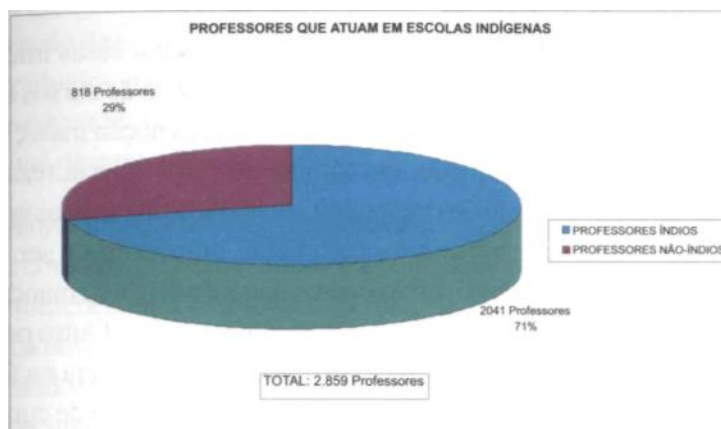
No aspecto administrativo, ressalta a necessidade de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das Secretarias de Educação sejam revistos a partir dos princípios da educação escolar indígena. Assim, são prioridades decorrentes da especificidade dessas escolas a formação de professores índios e a consequente construção de currículos diferenciados, a definição de calendários escolares contextualizados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena, a produção de material pedagógico, a adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas práticas pedagógicas indígenas.

3.3. Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Bra-



sil é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir.



Um conjunto de noções simplificadoras e não-fundamentadas formam o senso comum brasileiro com relação aos povos indígenas, apesar de sua visibilidade crescente nos meios de comunicação e no cenário político nacional e do esforço de divulgação científica antropológica. São, em geral, noções incorporadas ao longo da vida, cujos significados quase nunca são avaliados criticamente. Essas noções são também incorporadas pelos professores não-indígenas que atuam nas escolas, com graves prejuízos para a educação escolar indígena.

Algumas idéias errôneas sobre "os índios"

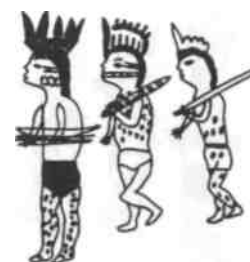
"**são todos iguais**": desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e lingüística entre os povos indígenas;

"**são do passado**": primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da "infância" da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos "civilizados";

"**os índios não têm história**": decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas "pararam no tempo", "não evoluíram", vivem como na "nossa" pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;

"**são seres primitivos**", "atrasados", que precisam ser "civilizados": nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc;

"**são aculturados**", não são mais "índios": imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios.



PARTE I

É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para a produção de material didático.

As dificuldades vividas são: falta de contratação de professores e de material didático específico, estrutura física inadequada (livros fora da realidade), diário de classe muito técnico, falta de conhecimento de currículo, de formação e (a dificuldade de) manter alunos por quatro horas dentro da sala de aula. Transporte para deslocamento, sistema de avaliação inadequado, falta de conhecimento das leis, a força da burocracia nas escolas, dificuldade em desenvolvimento curricular, falta de participação dos professores nas decisões. Professores Bororó, MT.

O que tem caracterizado a problemática gerada por essas iniciativas dos sistemas de ensino, neste momento ainda inicial, é a oferta de cursos de formação de recursos humanos indígenas e não-indígenas sem uma noção mais clara da questão curricular em sua complexidade, aproximando-se mais da natureza e função de cursos de capacitação como ações isoladas. Os recursos financeiros aplicados, em alguns casos, são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser, na verdade, de caráter supletivo. Além disso, esses cursos não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço. Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação. Por outro lado, grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não se baseiam em diagnósticos educacionais feitos em diálogo com as comunidades e com seus professores e não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade lingüística. Ademais, não estão sendo planejados para que materiais didáticos específicos sejam elaborados e publicados como fruto da pesquisa dos professores indígenas e seus assessores ao longo deste processo.

É bastante diversificada a situação dos professores indígenas com relação ao vínculo empregatício. Existem aqueles contratados pelos sistemas de ensino municipais ou por estados, alguns professores lecionam sem nenhum vínculo, outros são mantidos por missões religiosas, outros contratados pela FUNAI. Existem escolas que não funcionam por falta de professores habilitados.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas.



Considerando a grande carência de professores indígenas com formação em magistério no país e tendo em vista os direitos de acesso ao conhecimento técnico e científico, é importante que o MEC e os demais sistemas de educação do país invistam na formação de professores indígenas, dando ênfase ao Magistério Indígena Parcelado e à Universidade Parcelada, no período de recesso escolar.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR

4. Desafios

O novo ator que surge nas diferentes realidades indígenas — o professor índio — tem à sua frente um enorme desafio diante de inúmeras tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar: choques de lideranças, valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da oralidade etc. Assumindo que a escola pode, gradualmente, deixar de ser concebida como instituição externa, como um território estrangeiro, o professor índio enfrentará, então, o desafio de torná-la espaço possível de interculturalidade.

Para isso, é fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem. É como parte dessa comunidade que deve contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns.

Além de meu trabalho na escola, dedico-me à apoiar a organização da comunidade. Faço reuniões para discutir coisas importantes para a comunidade. Sempre estou náfrente da comunidade para receber os membros das entidades que vão na minha aldeia.

Geraldo Aiwá, professor Apurinã, AM.

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela.

O professor deve estar atento. É responsável pela aprendizagem da criança e é mais responsável ainda porque está mexendo com uma coisa que vai ser ensinada pela nossa cultura. Tem direito a organizar um trabalho, uma festa. Tudo deve ser trabalho do professor.

Chicó, professor Yawanawá, AC.

Daí a importância central da formação do "professor-pesquisador." Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural.

Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade.

Hoje, as organizações e movimentos dos professores indígenas trabalham na reflexão do caminho feito até aqui. Têm a escola como projeto próprio e dela se apropriam como instrumento de luta pela autonomia.
Darlene Taukane, professora Bakairi, MT.



PARTE I

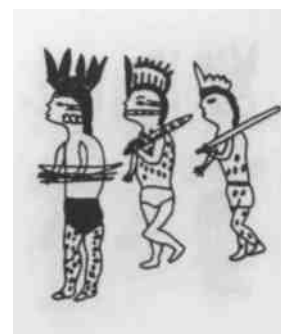
Embora a educação escolar indígena tenha que enfrentar vários desafios e barreiras com relação à discriminação e preconceitos, o que fortalece a luta contra estes desafios é a tomada de consciência, por parte dos professores indígenas, de que a educação é um compromisso de todos. Que o presente documento possa oferecer também essas orientações e subsidiar melhor a elaboração de programas educativos, que atendam realmente aos interesses das comunidades e principalmente à elaboração de seus currículos específicos.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR.



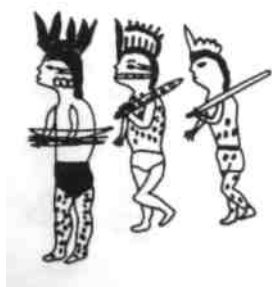
III. BIBLIOGRAFIA

- ALVES Nilda (Org.) Formação de Professores Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez Editores, 1992.
- ASSIS Eneida. O visitante inoportuno: o estudo da escola num grupo tribal. *Brasília: INEP, Documental Relatos de Pesquisa, nº 8, 1993.*
- AZEVEDO, Marta. *Educação: O que Mudar na Constituinte.* Boletim Jurídico, Comissão Pró-índio de São Paulo. São Paulo: CPI-SP, nº 7-8, abril, 1987.
- AZEVEDO, Marta. *O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.* Boletim da Associação Brasileira de Antropologia. Florianópolis: ABA, nº 16, p. 13, abr, 1992.
- BARBOSA, Priscila Faulhaber. *Educação e Política Indigenista.* Em Aberto. Brasília: INEP, ano 3, nº 21, pp. 1-11, abr/jun. 1984.
- BARROS, Maria Cândida Mendes de. *Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics.* Campinas: Unicamp, 1993. Tese de Doutorado, (mimeo)
- BOLIVIA. *Ministerio de Educación. Nuevos Programas de Estudios de la Reforma Educativa.* La Paz, 1995.
- BRASIL. *Fundação Nacional do Índio.* Legislação e jurisprudência indígenas. Brasília: Funai, 1973.
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto.* Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC-SEF - Comitê de Educação Escolar Indígena, 1993.
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto.* Novo texto para as diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC-SEF - Comitê de Educação Escolar Indígena., 1996.(?mimeo)
- BRASIL. *Presidência da República.* Programa nacional de direitos humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- BRASIL *Ministério da Educação e do Desporto.* Lei de diretrizes e bases Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto.* Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC-SEF, 1997.
- CABRAL, Ana Suelly, MONSERRAT, Ruth, e MONTE, Nietta. Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: CNRC/FNPM, 1987.
- CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995). *Resenhas de Teses e Livros.* Brasília/São Paulo: MEC/MARI, 1995.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A Crise do indigenismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Antropologia do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Os direitos do índio: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COLÔMBIA. *Ministerio de Educación.* La Etno Educación - Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas y Afrocolombianos. Santafé de Bogota: Ministério de Educación Nacional, 1996.

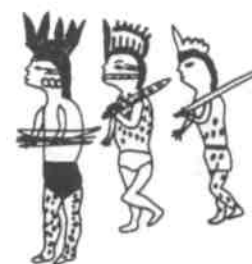


PARTE I

- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO*. O índio e a cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO*. Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília- CIMI. 1992.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO*. Concepção e prática da educação escolar indígena. Brasília: CIMI, 1993. (mimeo)
- COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA - COPIAR*. Relatório do III Encontro Nacional de Educação Articulação Nacional de Educação - Tema: Formação de Professores Indígenas. Brasília: AN E/CIMI 1996. (mimeo)
- COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA - COPIAR*. Relatórios dos Encontros de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, 1987 a 1996. Manaus: COPIAR.(mimeo)
- CUNHA, Luis Otávio Pinheiro da*. A política indigenista no Brasil - as escolas mantidas pela Funai. Brasília: UnB, 1990. Dissertação de Mestrado, (mimeo)
- ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 2*. Fátima de São Lourenço MT. Anais. Cuiabá: Operação Anchieta, 1984. (mimeo)
- EQUADOR. Ministerio de Educación*. Curriculum para la educación primaria bilingüe intercultural. Equador: Projeto EBVGZ. 1992.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal*. Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. São Paulo: USP, 1992. Dissertação de Mestrado, (mimeo).
- FREIRE, Paulo*. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRANCHETTO, Bruna*. Escolas e integração: o caso do parque do Xingu. Em Aberto. Brasília, v. 3. n° 21, pp. 15-19, abr./jun. 1984.
- GADOTTI, Moacyr*. Educação básica e diversidade cultural. São Paulo: Editora Pontes, 1994.
- GOMES, Mércio Pereira*. Os índios e o Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.)*. índios no Brasil. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- GRUPIONI, Luis Donisete B.* A Nova LDB e os índios: a Rendição dos Caras-Pálidas. Cadernos de Campo - Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia. São Paulo: USP, v. 1, n° 1, pp. 105-112, 1991.
- GRUPIONI, Luis Donisete B.* De alternativo a Oficial: Sobre a (Im)Possibilidade da Educação Escolar Indígena no Brasil. In: VEIGA, Juracilda e D 'Angelis, Wilmar (Org.). Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997.
- GUIMARÃES, Paulo Machado (Org.)*. Legislação indigenista brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- INDIAN LAW RESOURCE CENTER*. Derechos Indios Derechos Humanos Manual para Indígenas sobre Procedimientos de Relaciones en el Campo de los Derechos Humanos Internacionales. Washington: ILRC. 1984.
- INEP. Plano Nacional de Educação* - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: 1998.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL*. Lista de Referências Bibliográficas sobre Povos Indígenas no Brasil. In: Povos indígenas no Brasil 1991/1995. São Paulo: ISA, 1996.



- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil 1991/1995. Sao Paulo: ISA, 1996. JULIANO, Dolores. Educación intercultural - escuela y minorias étnicas. Madrid: Editora Eudema, 1993.
- KAHN Marina e FRANCHETTO, Bruna (Orgs.). Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto. Brasília: INEP, ano 14, nº 63, jul/set. 1994.
- KRENAK, Ailton. Novas Exigencias Globais e Realidades Indígenas Regionais. Bay - a educação escolar indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte. SEE/MG, 1998. pp. 126-127.
- LEITE, N Voz Para os Professores: Meu Primeiro Trabalho. In: Textos Produzidos pelos Professores. Aldeia Bananal, Aquidauana, Seduc/MS, NEEI, Campo Grande. 1996.
- LÓPEZ, Luis Enrique e MOYA, Ruth (Edit.) Políticas educativas y culturales y autogestión - el caso de Ecuador. In: Pueblos indios y educación. México, 1989.
- MAHER, Tereza Machado. Ser professor sendo índio - Questões de linguagem e identidade. Campinas: Unicamp, 1996. Tese de Doutorado, (mimeo)
- MATO GROSSO. Secretaria de Educação. Projeto Tucum. Programa de formação de professores índios 1995-1999. Polo 1. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria de Assuntos Indígenas, MT. 1996. (mimeo)
- MATO GROSSO. Secretaria de Educação Projeto TUCUM. Genipapo, urucum e giz. Educação escolar Indígena em debate. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- MELATTI, Julio Cezar. Os índios do Brasil. Brasília: Edunb, 1993.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola. 1979.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Escola Plural: Proposta Política Pedagógica. Cadernos de Educação Básica. Belo Horizonte: Série Inovações. SEC-MG, 1994.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Proposta curricular - professores para o magistério indígena em nível de 2º grau. Belo Horizonte: SEC/UFMT. 1997. (mimeo)
- MONSERRAT, Ruth. Conjuntura Atual da Educação Indígena. In: EMIRI, L. & MONSERRAT, Ruth (Orgs.). A conquista da escrita - encontros de educação indígena. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/Opan, 1989.
- MONTE, Nietta. Algumas Concepções Indígenas de Educação. Cadernos de Educação Popular , nº 17, Alfabetização de Adultos na América Latina. Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.
- MONTE, Nietta. Educación Indígena en la Amazonia Brasileña. Resúmenes Analíticos Monotemáticos (RAM) en Educación Intercultural. Santiago de Chile: Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación - Orealc/Unesco, 1990.
- MONTE, Nietta. Educación para Mujeres Indígenas en Amazonas Occidental Acre. In: D'EMILIO, L. (Org). Educación de mujeres indígenas - oficina de educación para América Latina y Caribe. Santiago de Chile: Orealc/Unesco, 1988.



P A R T E I

- MONTE, Nieta. Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena no Brasil. In - A educação escolar indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: SEC-MT/UFMG, 1998.*
- MULLER, Gilvan. Formação de professores: um caso de política lingüística nas comunidades Kaingang do Rio Grande Sul. Santa Catarina: UNIJUI/SC, 1996.*
- MUÑOZ, Héctor. Los objetivos de la EIB en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. 1ª Jornada de Los Iberoamericana para Cuadros Superiores de los Sistemas Educativos. Bogotá, 1997. (mimeo)*
- MUÑOZ, Héctor. Política pública y educación indígena escolarizada en América Latina. México: Universidade Autónoma de México, 1997. (mimeo)*
- OIT. Pueblos Indígenas y Tribales: Guía para la Aplicación del Convenio Número 169 de la OIT. Ginebra: OIT y Centro Internacional para los Derechos Humanos y Desarrollo Democrático, 1966.*
- PEGGION, Edmundo Antonio. Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. Cuiabá: UFMT, 1997. (mimeo)*
- PÉREZ, Juan Manuel. E estes, não são homens? A igreja e a verdadeira história da América. São Paulo: Letras e Letras, 1993.*
- PINA, Edir. Projeto Tucum- políticas públicas e formação de professores indígenas do Mato Grosso. XXI Anpocs, UFMT, 1997. (mimeo)*
- PODESTÀ, Rosana. La Escuela Indígena en el Estado de Puebla. México: Sene Estudios Educativos, ano 10, E 3, 1994.*
- RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995, pp. 29-56.*
- SANTILLI, Juliana (Coord.). Os direitos indígenas e a Constituição. Porto Alegre/Brasília: Sérgio Fabris Editor/ Núcleo de Direitos Indígenas. 1993.*
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.*
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Ensino. Programa da Administração Municipal de São Gabriel da Cachoeira para as Escolas Indígenas da Região - Proposta de Ação da Secretaria Municipal de Educação para 1997 a 2000. São Gabriel da Cachoeira, AM, 1997. (mimeo)*
- SECCHI, Darci. Ameríndia. Tecendo os caminhos da educação escolar indígena no Brasil. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso CAIEMT, 1998.*
- SILVA, Aracy Lopes da (Org.). A Questão da Educação Indígena. São Paulo: Comissão Pró índio/Ed. Brasiliense, 1981.*
- SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.*
- SILVA, Márcio Ferreira & AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi- A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pp. 149-166.*



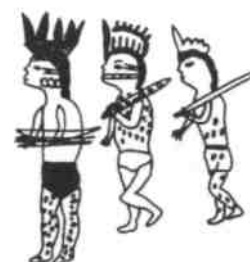
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (Org.). Textos clássicos sobre o direito e os povos indígenas. Curitiba/Brasília: Juruá Editor Núcleo de Direitos Indígenas, 1992.

TRAPNELL, Lucy. Pueblos índios educación y currículo - una propuesta desde la Amazonia. Iquitos, 1995. (mimeo)

UNESCO. Comunidad, escuela y currículo - materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural y bilingüe. *Santiago de Chile: Unesco/Orealc/Unesco, 1988*.

VARESE, Stefano. Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico e perspectivas. *Unesco, 1983*.



Aikanã - Ajuru - Amanayé - Anambé - Aparai - Apiaká -
 Apinayé - Apurinã - Arapaço - Arara Ukarãgmã - Arara Karo
 - Arara Shawanauá - Arara do Aripuanã - Araweté - Arikapu -
 Arikem - Aruá - Asurini do Tocantins - Asurini do Xingu -
 Atikum - Avá-Canoeiro - Aweti - Bakairi - Banawa Yafi -
 Baniwa - Bará - Baré - Bororó - Chamacoco - Chiquitano -
 Cinta Larga - Columbiara - Deni - Dessano - Diarroi -
 Enawenê-Nawê - Fulni-ô - Galibi - Galibi Marworno - Gavião
 de Rondônia Gavião Parkatejê - Gavião Pukobiê - Guajá -
 Guajajara - Guarani Kaiowá - Guarani Nandeva - Guarani
 M'bya - Guatò - Hixkaryana - Ingarikó - Iranxe - Jabotí -
 Jamamadi - Jaminawa - Jarawara - Jenipapo - Kanindé -
 Jiripancó - Juma - Juruna - Kadiwéu - Kaimbé - Kaingang -
 Kaixana - Kalapalo - Kamayurá - Kambá - Kambeba -
 Kambiwá - Kampa - Kanamanti - Kanamari -
 ApaniekraKanela - Kanela Rankokamekra - Kanoe -
 Kantaruré - Kapinawá - Karafawyana - Karajá -Karajá/Javaé
 - Karajá/Xambioá - Karapanã - Karapotó -Karipuna -
 Karipuna do Amapá - Kariri - Kariri-Xocó -Kantiana -
 Katuena - Katukina Peda Djapá - Katukina Shanenawa -
 Kaxarari - Kaxinawá - Kaxixó - Kaxuyana -Kayabi - Kayapó -
 Gorotire - Kayapó Kararaô - Kayapó Kokraimoro - Kayapó
 Kuben Kran Ken - Kayapó Mekragnoti
 - Kayapó Metuktire - Kayapó Xikrin - Kiriri - Kocama - Korubo
 - Kokuiregatejê - Krahô - Kreje - Krenak - Krikati - Kwazá -
 Kubeo - Kuikuro - Kujubim - Kulina,Pano - Kuripako -
 Kuruaia - Machinen - Macurap - Maku - Maku Yuhupde -
 Maku Hupdá - Maku Nadeb - Maku Dow - Makuna - Makuxi -
 Marubo - Matipu - Maris - Matsé - Mawayana - Maxakali -
 Mehinako - Menky - Mequém - Miranha - Mi Tapuia -
 Munduruku - Mura - Nahukwá - Nambikwara - Nambikwara do
 Campo - Nambikwara do Norte - Nambikwara do Sui -Nukini
 - Ofaié - Paiaku - Pakaa Nova - Palikur - Panará -Pankararé
 - Pankararu - Pankaru - Parakanã - Pared -Parintintin -
 Patamona - Pataxó - Pataxó Hã-Hã-Hãe -Paumari -
 Paumelenho - Pirahã - Piratuapuaia - Pitaguari -Potiguara -
 Poyanawa - Rikbaktsa - Sakirabiap - Sateré-Mawé - Sumí
 Aikewara - Sumí Paíter - Suya - Tapayuna -Tapeba -
 Tapirapé - Tapuia - Tariano - Taurepang - Tembê -Tenharim -
 Terena - Ticuna - Tingui Botó - Tiriyó - Tora -Tremembé -
 Truká - Trumai - Tsohom Djapá - Tukano -Tupari -
 Tupiniquim - Tuhwara - Tuxá - Tuyuka - Txikão -Umutina -
 Urubu Ka'apor - Uru-Eu-Wau-Wau - Wai Wai -
 Waiãpi- Waimiri Atroari - Wanano - Wapixana -
 Warekena -Wassu - Waurá - Wa na - Witoto - Xakriabá -
 Xavante -Xerente - Xereu - Xetá - Xipaia - Xokó - Xokleng -
 Xukuru -Xukuru Kariri - Yanomami - Yawalapiti - Yawanawá
 -Yekuana - Zo'é - Zoró - Zuruahã

**AJUDANDO A
 CONSTRUIR OS
 CURRÍCULOS
 ESCOLARES**

PARTE II

INTRODUÇÃO

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. Creuza Prumkwy, professora Krahô, TO.

Nesta segunda parte do RCNE/Indígena são apresentadas sugestões de trabalho para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas, de forma a possibilitar-lhes o diálogo e a reflexão permanente sobre:

- 1) os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares;
- 2) as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares; e
- 3) as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo - Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física - em contextos educacionais indígenas.

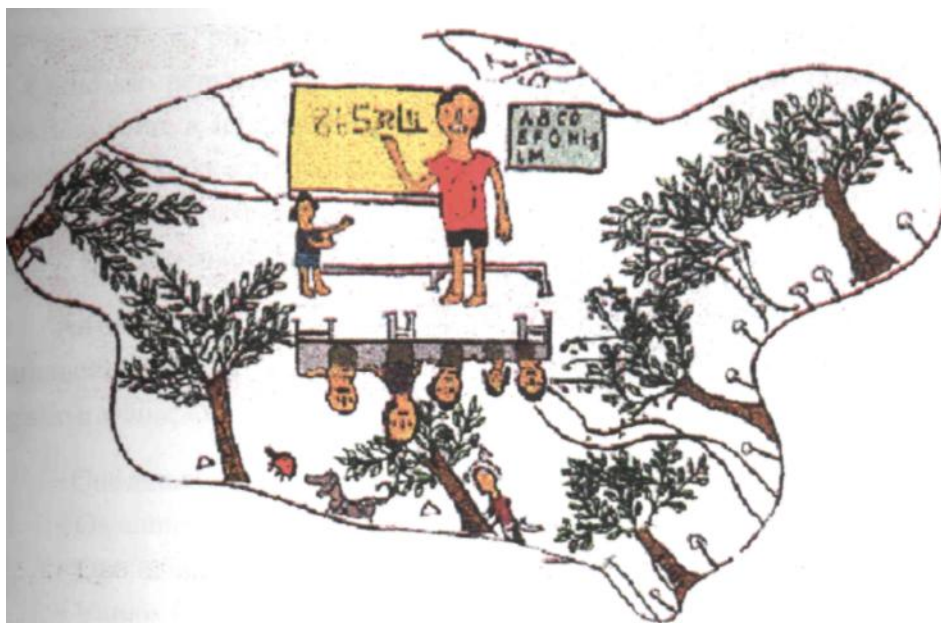
Essas idéias são formuladas como parâmetros e sugestões, de forma a não definir uma proposta curricular a ser aplicada como "receita" pelos professores em todo o país. Espera-se, sim, que estes profissionais - público preferencial deste documento - possam encontrar aqui idéias que, discutidas em cursos de formação e capacitação, resultem em novas idéias e práticas pedagógicas, de acordo com as particularidades de cada escola indígena.

Também optou-se por não dividir e delimitar os conteúdos sugeridos para abordagem das áreas de estudo em ciclos ou séries determinadas, de forma a permitir que os professores e seus colaboradores reflitam sobre quando e com quem trabalhar as idéias propostas e outras a serem identificadas. Por se tratar de um referencial para todo o ensino fundamental (e não apenas para seu primeiro segmento - de 1ª a 4ª séries), os objetivos e conteúdos indicados são amplos e detalhados o suficiente para permitir sua recriação e aplicação em contextos distintos e em graus variados de aprofundamento, dependendo do momento e do lugar em que se encontrem os grupos de alunos.

É importante apontar ainda que a metodologia definida para a elaboração do documento, envolvendo a participação de um significativo número de profissionais de várias áreas do conhecimento, índios e não-índios, das diversas regiões do país, está refletida no formato e no estilo variado dos textos apresentados nos nove capítulos que compõem esta Parte II.

Se esta diversidade revela a opção por um desenho curricular que não é produto de uma só voz e de um único modo de olhar, espera-se que possa provocar também uma leitura enriquecida por muitos sentidos, a serem construídos entre o texto e seus leitores, até poder ser reescrito mais à frente.





Caderno de Alfabetização, MEC/CPI-AC, 1997

**ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS
PARA A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR**



I. PARA PENSAR O CURRÍCULO

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Se a pente não faz um plano de aula, não tem um roteiro certo, quando chega no fim do ano nem sabe o que deu. Até agora a gente nunca fez no: pega um livro no início da aula, escolhe um exercício para dar. Então a gente quer saber como fazer planejamento para começarmos a melhorar nossas aulas. Professores Tiriyó e Kaxuyana, AP.

Neste capítulo, explicitam-se, em termos pedagógicos e curriculares, o princípio constitucional do respeito "aos processos próprios de aprendizagem" (CF art. 210) e o "pluralismo de idéias e concepções pedagógicas" (LDB, art. 2) Como são pensados os objetivos da escola indígena e que implicações estes têm sobre a seleção dos seus conteúdos? Que orientações didáticas se adaptam a esta proposta e que sistemas de avaliação devem ser desenvolvidos? De que maneira se dá a organização dos alunos, em séries ou ciclos dos níveis de ensino? Que uso se faz do tempo e do espaço?

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação.

- Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
- Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
- Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
- Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
- Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade?

Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado **currículo**, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa. Assim é o entendimento de currículo apresentado por alguns professores indígenas que vêm discutindo este tema:

E o que pretendemos ensinar aos nossos alunos segundo a nossa necessidade. Delegação de professores do Alto Rio Negro, AM.

E um conjunto de idéias de ensino escolhidas com a participação de todos da comunidade, sendo aproveitadas em sala de aula. Delegação de professores do Médio Solimões, AM.

E um programa de trabalho feito durante um período e que pode ser mudado conforme a aprendizagem dos alunos. Delegação de professores do Alto Solimões, AM.



Tendo como referência os fundamentos gerais apresentados na Parte I e incorporando algumas das idéias dos professores indígenas sobre sua educação escolar, vê-se que tanto os aspectos do seu trabalho relacionados à prática pedagógica de sala de aula (objetivos, conteúdos e processos pedagógico desenvolvidos), como os elementos da organização escolar (uso do tempo do espaço e a divisão dos grupos de alunos) são muito importantes. Esse aspectos serão abordados neste capítulo, sempre guiados pelas experiências vividas e formuladas pelos professores indígenas em vários pontos do país quando se mobilizam para discutir a educação em suas escolas.



Desenho do Diário de Classe, AC (Yube Sheni)

1. Objetivos

Em seus relatos, muitos professores ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de "sua cultura e sua tradição", mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias.

A escola indígena tem de ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena. A partir daí teremos elementos suficientes para uma relação positiva com outras sociedades. Jucineide Maria Simplicio Freire, professora Xukuru, PE.

Assim, ao pensarem os grandes objetivos que hoje são comuns às escolas indígenas, representantes de professores índios de algumas etnias do norte ao sul do país redigiram para este RCNE/ Indígena alguns propósitos que devem orientar as decisões curriculares:

- *Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, no contato com a economia de mercado.* Professor Gerssem dos Santos, professor Baniwa, AM.
- *Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a*



comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. Walmir, professor Kaingang, RS.

- *Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas.* Darlene, professora Bakairi, MT.
- *Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente.* Fausto, professor Macuxi, RR.

Esses *objetivos gerais* são complementados por *objetivos didáticos*. Estes dizem respeito à definição das aprendizagens que cada currículo define como essencial para os alunos. Tanto os objetivos gerais quanto os objetivos didáticos serão um instrumento importante para a prática pedagógica, já que orientam e dão suporte aos professores para fazerem escolhas em seu trabalho cotidiano na sala de aula. São eles, também, que ajudam a selecionar conteúdos, a agrupar os alunos, a usar o tempo e o espaço, a avaliar seu trabalho e o processo de formação de seus alunos.

É importante ressaltar aqui qual a concepção de objetivo presente neste RCNE /Indígena, bastante diferente da idéia de *objetivos terminais*, ou finais, muito presente na cultura escolar. Sob a perspectiva de "objetivos terminais" já se define, no começo do processo, onde se quer chegar e quanto tempo tem que se gastar para isso. Assim, todos os alunos devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo tempo: o aluno que não aprender é reprovado e tem que começar tudo novamente. Não é esta a concepção de objetivos apresentada neste documento.

Nos relatos e apresentação dos objetivos feitos pelos professores que colaboraram nesta reflexão, fica claro que eles são traçados para ajudar o professor e a comunidade educativa a planejarem seu trabalho e poderem ter controle sobre ele, mas nunca são determinantes do ponto de chegada do processo de aprendizagem dos alunos. Alguns relatos de professores apontam vários de seus objetivos específicos ou didáticos (diferentes daqueles grandes objetivos apresentados acima) com relação às possibilidades de aprendizagem na escola indígena:

- *O aluno naquele ciclo já vai estudar pequenos textos e saber fazer o seu nome e o dos amigos, ler cartas e bilhetes e saber o que a carta fala.* Antônio Arara, professor Shawandawa, AC.
- *Nesta fase, os alunos devem aumentar a capacidade de conhecimento nas duas línguas, escrever textos maiores com palavras que já conhecem, usar estas palavras em diálogos em diversas situações diferentes.* Geraldo Aiwá, professor Apurinã, AM.

Em nenhum momento esses professores apontam objetivos fechados, "terminais", em que todos os seus alunos tenham que aprender do mesmo jeito, na mesma hora, para poderem "passar de ano".



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os objetivos são, assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido, os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa.

2. Conteúdos escolares

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas.

Há que se reconhecer, no entanto, que tais relações sociais e políticas, e sua reflexão na escola, estruturam-se em um ambiente de profunda tensão, desigualdade e desequilíbrio. Basta atentar para o fato de que as sociedades indígenas constituem-se de povos minoritários quantitativamente - são menos de 1 % da população brasileira -, e qualitativamente - em relação a seu prestígio e poder no conjunto da sociedade brasileira. Ou seja, o desafio desse projeto educativo, através do currículo escolar, implica a difícil tarefa que é colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas "ameaçadas" com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder.

Vários professores indígenas falam, considerando vigorosamente a dimensão intercultural, dos conteúdos que consideram significativos para a educação escolar indígena:

... Conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as outras sociedade de modo geral, de forma a identificar cada conhecimento de cada povo. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.

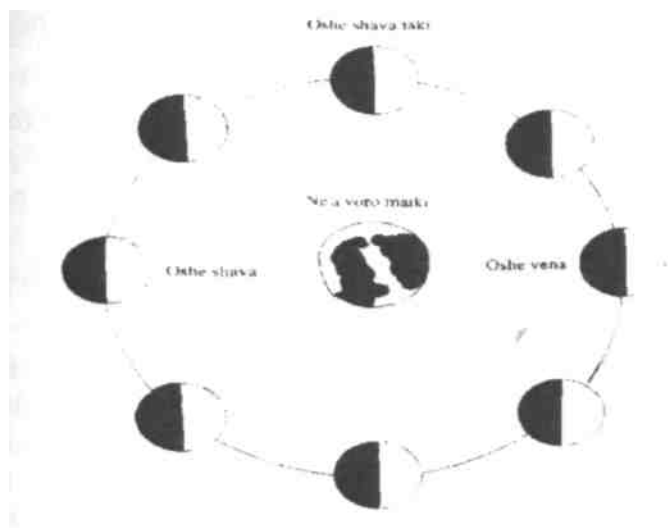
O currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada. Professores Kaingang e Guarani, PR.

Deixando de lado, porém, o caráter apenas político dessa questão, a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas suas aulas.



A aula de hoje foi desenhar o mapa do Acre, desenhando as duas bacias hidrográficas - Juruá e Purus - com duas cores, de vermelho e laranja, e os rios em amarelo. Em seguida, escrevi a história do Padre Tastevim que viajou pelos rios do Acre no início do século e falou da chegada dos nordestinos em 1892, em Tarauacá. Depois pedi que cada um me contasse o que entendeu da história. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, Por exemplo, elegendo a Lua para conhecer mais sobre o sistema solar, o professor pode utilizar instrumentos presentes em várias disciplinas ou áreas de estudo como Matemática, Física e Astronomia.

Às vezes nós estudamos um pouco sobre a Lua, num problema de Matemática, mas a gente está estudando a Astronomia, está estudando Física e Geografia, junto. Às vezes, a gente está fazendo um texto sobre os morros, sobre a floresta, sobre as águas, então está fazendo um trabalho de Geografia ali junto. Kanatyó, Professor Pataxó, MG.



Cartilha Katukina, AC

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

A escola caminha ao lado de nossa cullimi, para que possamos ler conhecimento da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros, ex-teriores. Professores Xavante, MT.



Nesse processo de estudo, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre a Lua, como os conhecimentos trazidos pelas Ciências sobre o mesmo assunto, traduzidos pela cultura escolar. A partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados por aquela área de estudo, os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. Há um processo de **autoria**, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na aula de Ciências, os alunos fizeram desenhos de animais de duas e quatro patas. Depois, cada aluno fingiu ser um animal que conhece. Fazendo parte da aula contar uma história, cada um apresentou qualidades do animal - onde mora, o que come. Cada um fez ficha com os dados do animal que escolheu para contar a história dele. Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC.

No seu diário de classe, o professor Ixã indica que, em seu trabalho pedagógico, toma decisões ao fazer a seleção de uma série de conteúdos das chamadas " áreas de estudo". Ele também está mostrando como esses conteúdos ganham sentido, se associados a um repertório já presente na cultura dos alunos. Os conteúdos são trabalhados com instrumentos próprios de cada área de estudo - a escrita, o cálculo, a reflexão histórica, a representação cartográfica - e seu estudo deve permitir uma compreensão, a mais completa, do assunto estudado. A escrita e o desenho, por exemplo, cumprem função múltipla: registram, contam e relembram assuntos que podem estar em Ciências, Matemática, História, Geografia. Essas áreas de estudo ajudam a compreender a realidade sob diversos aspectos, sem que haja necessidade de fragmentar o conhecimento que resulta desse estudo.

As vezes a gente dá uma aula de escrita e leitura (...); nós pegamos o nome de uma planta e ali a gente vai falar um pouco sobre aquela planta. Então escrevendo sobre aquela planta ali, já se está entrando na aula de Ciências também (...). Então, uma aula, mesmo que não seja de Ciências, de qualquer maneira ela está entrando em Ciências. Kanatyo, professor Pataxó, MG.

Vistos dessa forma, os conteúdos escolares passam a ter significado e tornam-se importantes instrumentos para a compreensão da realidade dos alunos e da de outros povos. A partir desse diálogo entre conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é que se busca uma relação entre a teoria e a prática. O conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento em que é veiculado.



Crianças Maxacali brincando na escola, MG (Zeli Marques)



ossa sabedoria a gente tem que buscar. E para buscar a sabedoria a te tem que buscar o deus. E o deus, ele está presente onde a gente oea ele. Ele está junto. Então a gente está sempre buscando, sempre pensando, para junto a gente buscar a nossa força. Porque a nossa f reia ela está no céu, ela está na floresta, ela está na água, na pedra. Porque a pedra, para nós ela representa; a gente faz o casamento através da pedra (...) é um símbolo de união, união de família. A pedra, para nós ela tem espírito. O espírito da força, o espírito da união. E cada nlanta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito e a água também. Para nós é muito bom a gente tentar reconstruir, buscar isso para nós, para fortalecer a nossa luta. E isso a gente está buscando mais para fazer o nosso trabalho. Isso para nós é que vai ser a nossa força, é que vai fazer a nossa escola ir para frente. Kanatyó, professor Pataxó, MG.

Neste relato, o professor expressou o significado da pedra para os Pataxó, bastante diferente do significado dado pelos livros de Ciências. A síntese que se pode produzir desse encontro de saberes será um conhecimento novo e em mudança contínua, resultado de um diálogo, nem sempre simples, entre os conhecimentos de culturas diversas.

Tal relação exige que o espaço físico da escola indígena compreenda outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar. Uma pescaria coletiva, como parte das atividades de educação física; a abertura de um roçado, para a alimentação escolar; a limpeza do terreno em volta da escola; a construção de um viveiro de árvores frutíferas, e assim por diante. Tais eventos fazem a ponte entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário da escola indígena.

Com esse direito que nós temos de ter uma terra demarcada, a gente sabe que dali nós não podemos mais sair para nenhum lugar. A não ser quando o povo tiver uma população bastante grande, a gente tem condições de procurar uma terra, mas, por enquanto, não. E nesse sentido que nós estamos plantando algumas plantações, e eu acho que essas plantações, nós indígenas nem conhecíamos. Nós não tínhamos conhecimento para fazer esses plantios, foram trazidos de um outro lugar: a manga, a laranja, o limão, a tangerina, o coco da Bahia, o cupuaçu e outras plantas que a gente está vendo agora. Tem algumas frutas que nós comemos, que não são plantadas pelo homem, são da natureza. Nós procuramos as frutas na mata, mas não tínhamos a idéia de plantar perto de casa, que para o futuro seria até bom para nós, como alimentação dos animais que criamos e até para os animais de caça. Estou sentido que, fazendo isso, estou trazendo mais saúde e alimentação Para os meus filhos, até para o meu povo. E com isso eu quero mostrar para o meu povo, para os meus alunos e até mesmo para a comunidade, que essa idéia está servindo para nós, está servindo para a escola. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

3. O trabalho compartilhado de construção curricular e os Temas Transversais

Nós, como educadores, não podemos perder de vista essa educação diferenciada para funcionar. Temos como ponto principal a história do nosso povo, desde a origem de sua existência, passando pelos massacres, pelas vitórias (...). Através destes acontecimentos é que nós vamos trabalhar com nossos alunos, levando para a sala de aula todos os conhecimentos da história; e por aí, juntos, vamos refletir e trocar experiências, fazendo com que o aluno cresça com outro ponto de vista perante a sociedade dominante. Para nós ensinarmos temos que buscar a história dos nossos povos mais idosos, e, no geral, de outros membros da comunidade, buscando todas as suas experiências, e elaborando o trabalho da escola com estas informações. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela.

Temas importantes são a saúde e os conhecimentos indígenas e de vários povos. Existem também vários assuntos, entre eles, a questão da terra. Jucineide Maria Simplicio Freire e Maria José Lima, professoras Xucuru, PE.

Os temas importantes para a formação de nossos alunos são: o conhecimento da nossa identidade e do direito à terra, à cultura e à língua; receber educação e saúde, com o respeito ao povo, e ter uma organização para nosso desenvolvimento cultural, ou melhor, intercultural. Maná, Ixã e Virgulino, professores Kaxinawá, AC.



Os professores revelam, em seus escritos e declarações orais, uma preocupação com a organização de um trabalho coletivo, tanto no que se refere às atividades a serem desenvolvidas como ao próprio planejamento pedagógico:

Na comunidade indígena Xucuru foi feito um diagnóstico sobre a idade educacional em todas as aldeias dos professores junto às famílias- número de famílias e crianças, por que não estudam e as dificuldades para estudar, o que acham da escola e o que poderia ser feito para melhorar, quantos estudam e quantos estão fora da sala de aula. " professores Xucuru, PE.

Para dar existência, então, a uma proposta de escola indígena conforme expressa por seus professores, passa a ser necessário que eles e seus assessores • talem metodologias de pesquisa que envolvam um trabalho coletivo, resultado de um compromisso com a comunidade, a qual, discutindo com seus alunos e entre seus parentes, vai definindo os atuais e futuros rumos de um projeto educativo, como parte dos demais projetos comunitários. Não há dúvida de que isso passa a exigir o acesso a novas fontes de conhecimento, a espaços e metodologias de pesquisa, para os quais os desafios e exigências são grandes e complexos.

Todos os trabalhos que a gente nunca começou na vida, a gente tem um pouco de dificuldade. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo. A gente tentar fazer o nosso material didático e ali fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa educação indígena....Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo. Kanaty, professor Pataxó, MG.

Tem sido comum entre os professores indígenas apontar a **comunidade educativa** como referência para a identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas às escolas indígenas. Como já se vem demonstrando ao longo deste referencial, o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo.

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma **pedagogia indígena**, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena.

A construção de uma pedagogia escolar indígena vai ocorrendo com o trabalho de cada professor, em conjunto com sua comunidade educativa, a partir de uma atitude de curiosidade que resulta em processos de investigação e criação:

Temas que valorizar um trabalho que está envolvendo toda a comunidade, que e a base dos conhecimentos da escola indígena, que é a sua cultura, suas tradições, crenças etc. " Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

A escola tem o conselho formado por três professores e dois alunos. Além desses, há mais um par de alunos e lideranças que vêm acompanhando o desenvolvimento da escola passo a passo. A escola reúne os membros quinzenal ou mensalmente, dependendo das necessidades e junta professores, alunos e lideranças para discutirem juntos. América Jesuína da Cruz Batista e Francisca Alice Costa, professoras Kiriri, BA.

O importante é fazer com que os familiares de cada aluno não deixem só com o professor a responsabilidade dos resultados da escola. Também a comunidade deve apoiar, cobrar, exigir que as nossas crianças cresçam sabendo raciocinar e visar o futuro de todos. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.

Os conhecimentos devem ser discutidos entre alunos e comunidade, os professores, ensinando a respeitar e freqüentar as aulas, e outros trabalhos de atividades produtivas. Moisés, professor Guajajara, MA.

Acho que é muito importante tomar decisões junto com a comunidade sobre esse interesse nosso de fortalecer as culturas. José Hani, professor Karajá, MT.

Os conteúdos devem ser discutidos com a participação da comunidade, com os alunos, os professores, os velhos, os pais dos alunos, com o capitão da aldeia, com os monitores de saúde, com os pajés. Professores Ticuna, Alto Solimões, AM.

Vou chamar o velho, vou conversar com ele e mostrar como os jovens querem conhecer e querem aprender, porque o jovem de hoje não sabe a medicina da mata. Agora nós vamos começar a pesquisar com os velhos. Antigamente os jovens sabiam toda a medicina, as mulheres também sabiam todos os remédios da mata. Hoje poucos sabem, eles têm pouco conhecimento, também na história, na matemática e na língua indígena têm pouco conhecimento. Hoje tudo é mais difícil. Francisco Luiz, professor Yawanawá, AC.

4. O Diário de Classe - um instrumento para a prática reflexiva do professor

Antigamente, de 83 a 90, eu não usava o diário da aula, porque eu não sabia. Eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas. (...). Eu queria que as professoras e os professores me dessem mais aula... como é que faz este diário. Eu acho que significa contar a história que nós damos de aula para os nossos alunos, cada dia em dia (...). Daí para cá, eu estou tentando fazer. Tene, professor Kaxinawá, AC.



Tene já tem mais de quinze anos de profissão em sua escola da Terra Indígena, no Acre. Assim como muitos outros professores, passou a considerar como atividade importante de sua prática pedagógica a escrita de seu diário de classe, onde planeja e registra a experiência vivida na sua escola. É através do registro sobre sua prática que, tanto o próprio professor e sua comunidade educativa, quanto seus assessores não-índios, entendem um pouco mais sobre como se pode organizar o trabalho pedagógico: os conteúdos selecionados e a relação entre eles; a divisão dos grupos de alunos; uso do tempo e do espaço; os processos pedagógicos desenvolvidos nas atividades solicitadas; e a avaliação da aprendizagem num dado período.



Escola Jaminawa, AC

Os professores, ao fazerem seus diários, oferecem a seus assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, lingüísticas e sociais. O incentivo pedagógico à produção e posterior discussão dos diários de classe, durante e após os processos educacionais nas escolas e nos cursos de formação, cumprem uma importante função histórica. Seu sentido não é alimentar uma burocracia estatal de documentos escritos com características estatísticas e homogeneizantes, mas trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena.

O diário de outro professor, que tem o costume de registrar suas aulas, aponta por exemplo, modos possíveis de planejamento da organização curricular:



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Plano de aula

1 - Brincar com os alunos jogo da velha e jogo do pega vareta.

2 - Brincar com os números de 1 a 12 (desenhos).

3 - Escrever os números na lousa e depois no caderno.

4 - Brincar novamente com os números de 1 a 12 desenhando.

Objetivo

Levar os alunos a conhecer os números brincando, escrevendo e assim somarem os mesmos números de 1 a 12.

Atividade

Jogos que brincamos com os alunos foram feitos com o jogo de pega vareta, de dois em dois apostando. Cada jogo valia 5 pontos.

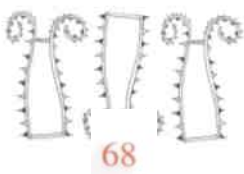
Brincamos também com os números de 1 a 12 que eram os desenhos. Depois de desenhar os números, os alunos escreveram os números na lousa e depois passaram para o caderno. Depois que trabalhamos assim, fomos somar os números. Josimar Tui, professor Kaxinawá, AC.

Os diários deste e de outros professores mostram, ainda, quantas discussões e diferentes interesses podem aparecer no mesmo dia, dentro de uma aula, dependendo dos grupos de alunos:

Diário da aula do dia 22/09/91. Comecei às 7:10. Era dia de reunião com os seringueiros. Vieram só cinco pela manhã (...). Então dei para eles língua Kaxinawá (Hãtxa Kui). Os dois mais adiantados, estudando na cartilha e completando as sílabas e as palavras. Os mais atrasados lendo as sílabas Kaxinawá Hãtxa. Encerrei às 11:30.

Merendamos macaxeira e tomamos caíçuma na minha casa.

Comecei a 1:00 h. Então dei para esses dois mais adiantados a mesma matéria que eu dei de manhã. Para esses três atrasados eu escrevi as sílabas na lousa e pedi para eles juntarem e formarem palavras. Quando deu 2:30 chegaram mais 12 pessoas com sua família: Aduino Paulo, Manoel Rodrigues, Sálvio (...). Então discutimos junto com eles sobre a organização de nosso trabalho: extração de borracha, agricultura, agropecuária, criação de galinha e porco, saúde, educação e dentista. Encerramos as 4:30. Tene, professor Kaxinawá, AC.



As produções de autoria indígena

Muitos recursos são usados, em várias escolas indígenas, com o fim de favorecer criações coletivas dos grupos de alunos ou dos professores para confeccionar materiais escolares de sua própria autoria. Reunidos nos cursos de formação, professores vêm organizando projetos de pesquisas, oficinas de produção de materiais como vídeos e livros com temáticas específicas. E assim está sendo produzida uma variedade de materiais importantes ligados à cartografia (como mapas diversos), à reflexão sobre o meio ambiente (com pesquisas de espécies da fauna e flora) às narrativas históricas e míticas, às músicas e outras partes de sua tradição oral etc. Há muitos exemplos extraídos das experiências dos professores indígenas em processo de formação nos variados cursos existentes hoje no país, com tendências e qualidades muito heterogêneas. Alguns cursos têm conseguido marcar sua existência por um rico e intenso processo de investigação, produzindo materiais de alto valor estético e cultural não só para as escolas indígenas. O "Livro das Árvores", de autoria dos Tikuna (AM), é um exemplo de como, ao se dar atenção a um tema socialmente importante como a terra e a biodiversidade, as disciplinas escolares de Ciências, Geografia, Línguas, História, Arte e ainda outras podem estar integradas num processo de contínua construção de novos e velhos conhecimentos nas escolas indígenas.



Professora Ticuna preparando o Livro das Árvores, AM (Jussara Gruber)

Para esta possibilidade da "autoria", muitos recursos são usados em diferentes escolas indígenas, a fim de favorecer as criações coletivas dos grupos de alunos em projetos de pesquisas. Estes projetos se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens e técnicas como, por exemplo, desenhos e dramatizações. O vídeo, o computador e o gravador são excelentes recursos para apoiar a relação do estudante com o objeto de estudo. Como resultados deste tipo de trabalho podem ser mencionados: um vídeo em desenho animado sobre a Aids, outro sobre Abelhas e outro ainda sobre Solos, trabalhados

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Construir esta nova escola requer não apenas uma intensa experiência, mas também métodos de pesquisa para compreender melhor a nossa cultura. Jucineide Maria Simplicio Freire, professora Xukuru, PE.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

nas áreas de estudos de Ciências, Geografia e Línguas, em sua transversalidade com "Educação e Saúde" e "Terra e Biodiversidade".

6. Avaliação

Liberdade para falar e para sentir é o que nós queremos. Antes nós não tínhamos essa oportunidade. Kanatyó, professor Pataxó, MG.

A avaliação pode ser feita da maneira mais simples que puder. Pode ser oralmente, na escrita ou só na observação. Jaime Lullu, professor Manchineri. AC.

Durante muito tempo da história da educação escolar, a avaliação e outros mecanismos de controle foram usados como instrumentos de condução de um tipo I de projeto educativo, que tinha por objetivo homogeneizar e padronizar a cultura I escolar. Um dos resultados da utilização de tais mecanismos de domínio cultural foi I impedir que grupos sociais marginalizados, como os povos indígenas, pudessem ter | a liberdade de falar, de pensar, de lutar. Outro resultado tem sido a evasão e o fracasso de muitos estudantes, entre eles os indígenas que, por uma razão ou outra, I não se "enquadram" no modelo esperado pelos agentes educacionais, na maioria I dos casos, externos e desconhecedores das expectativas educacionais da comunidade.

Uma coisa com que não estou de acordo é a reprovação que o estado impõe aos alunos. Não estou de acordo em reprovar, depois de 8 meses, o meu aluno. Porque tem gente que aprende mais rápido e outros mais devagar. Um professor não pode reprovar usando as formas de avaliação da secretaria. Também o que tem nos livros leva à reprovação. O aluno não sabe o que é maçã, que vem de São Paulo e não dá em nossa região. Mas o município não aceitou minha forma de avaliação. Darcy Duarte, professor Marubo, AM.

A nova proposta de escola indígena, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos reais da existência da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas.

Para uma prática de avaliação múltipla e contínua, com caráter formativo (e não eliminatório), os instrumentos são variados e estão ao alcance do professor e do aluno. A produção dos alunos - oral, escrita, pictográfica, numérica, dramática - possibilita o uso de diferentes códigos e linguagens para a expressão das aprendizagens. Para incentivar esses momentos reflexivos, podem ser acionados pelo professor e seus alunos processos como debates, entrevistas, análise das produções ao longo do ano, resolução de questões e problemas, o diário de classe do professor, os relatórios de alunos, a auto-avaliação, as reuniões com a comunidade e as discussões com os assessores e outros professores nos cursos de formação.



A avaliação da escola indígena, assim, deve ser construída, como em toda escola com base no diálogo e na busca de soluções. Dessa perspectiva, ela nada mais é do que outra **estratégia didática**, criada e utilizada sempre de acordo com

- o de projeto pedagógico que se tem. Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo.

6.1. Observação contínua com registro

Reparando no aluno durante as atividades do dia-a-dia, o professor conhece melhor cada um, pode analisar seu desempenho nas atividades e compreender seus avanços e dificuldades. Após o tempo das aulas, alguns dos professores indígenas usam a língua escrita para registro dessas observações que eles denominam "avaliar pelo olho". Assim, o professor registra todas as observações que considera relevantes no cotidiano de sua prática de ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos, ou no seu diário de classe, ou em fichas individuais em que escreve suas observações sobre cada aluno. Vejamos algumas dessas observações:

Na minha observação, os alunos estão indo devagar, mas estão indo. Os alunos sempre não são iguais, cada um tem seu pensamento. Jaime Lullu, professor Manchineri, AC.

Observação do professor: o grupo B teve dificuldade de colocar a vírgula e usar letra maiúscula no começo da frase e ler corretamente (...). No grupo A, alguns tiveram dificuldades de separar as sílabas e escrever as palavras corretamente. Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC.

Para o aluno Raimundo eu dei lição de muitas palavras que ele escreveu errado ontem. O aluno Adelino está resolvendo problemas. "Renato comprou uma espingarda de 1.050,00 e uma caixa de cartucho por 250. Quanto ele gastou?" Itsairu, professor Kaxinawá, AC.

Tem uma aluna chamada Eliane. Ela está sempre escrevendo com a letra indígena. Exemplo: canoa, em vez de "c" ela usa o "k" e assim por diante. Tem outro, chamado Francisco. Ele nunca quer errar nenhuma palavra e aí não escreve as palavras mais difíceis. Jaime, professor Manchineri, AC.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

6.2. Produções e trabalhos

As atividades que o aluno faz ao longo do ano, escrevendo e desenhando contando histórias, de forma individual ou em grupo, servem para o professor e os alunos analisarem e refletirem sobre o processo educativo, mostrando os avanços e os problemas e indicando as mudanças necessárias para melhorar ainda mais as relações do ensinar e aprender.

Passsei um texto de história indígena no mimeógrafo e dei cópia para cada um ler em voz baixa e depois em voz alta até onde tivesse um ponto. Depois li o texto explicando o que não estavam entendendo. Para avaliar o nível da leitura de cada aluno, pedi para marcarem algumas palavras como "negócio", "ferramenta" e "lâmparina" (...). Depois que corrigi todas as respostas, trabalhei com problemas de multiplicação (...). Essa aula de matemática não foi boa, porque tenho dois alunos que estão muito mal, não sabem multiplicar bem e atrapalham o professor e os outros alunos. Mas tudo isto tenho de enfrentar, pois não tem outro professor e não tenho recurso para trabalhar em outro horário. Isaac Pianko, professor Asheninka, AC.

Os recursos não verbais, como por exemplo gravação e desenhos, dão suporte à criação e ao registro das atividades da escola, possibilitando a avaliação. Podem ser usadas, também, tecnologias diversas, como câmera fotográfica, vídeos e computadores. Muitas escolas já têm estes recursos, hoje incentivados por programas oficiais para o Ensino Fundamental. Alguns professores índios têm sido capacitados para o uso ativo do computador e da câmara de vídeo, para a produção e recriação dos conhecimentos através da escola. Assim, não só o aluno tem a oportunidade de elaborar seu conhecimento por meio de múltiplas linguagens, mas também o professor registra e divulga a história de sua escola, com suas observações, suas propostas de trabalho e suas questões, e pode intercambiar estas informações com outros professores em situações de formação.

6.3. Auto-avaliação

Os alunos e o professor, em conjunto, fazem um roteiro para que os alunos reflitam sobre sua própria aprendizagem, analisando-a, para que, dessa maneira, possam ter consciência de suas dificuldades e de seus avanços. Alguns professores indígenas do Acre já vêm desenvolvendo esta forma de avaliação denominada "Pequeno relatório de informação sobre meus estudos", em que os próprios alunos fazem a avaliação, podendo usar linguagens diversas sobre o que "já aprenderam e o que ainda não aprenderam":



Hoje eu vou tirar prova de estudo. Eu escrevi assim no quadro para eles copiarem no caderno: "Depois que eu entrei na escola, o que eu já aprendi" (..). Itsairu, professor Kaxinawá, AC. A aula de hoje foi de português, com o assunto da avaliação da ortografia. Pedi para fazerem um texto com o tema da caçada. Quando terminaram, trocaram o texto com os outros, para que lessem. Depois escrevi o texto de cada um no quadro e pedi ao dono para ler como ele mesmo escreveu. E aí ficaram corrigindo os erros que cometeram (...). Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.

Dessa forma, a avaliação passa a fazer parte integrante dos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando professores e alunos e, em várias situações, toda a comunidade, a constituírem a escola indígena que desejam. É o que revelam os depoimentos desses professores indígenas em suas discussões sobre o tema:

A avaliação dos alunos é importante para superar e ampliar o conhecimento, o comportamento e a participação... Jurandir Maiurufene, professor Karajá, MT.

Precisamos avaliar o aluno em termos gerais, analisando desempenho em sala de aula, observação direta e contínua, trabalhos individuais e em grupo, participação, rendimento nas provas e criatividade na solução de problemas. Avaliar também o professor, no modo de seu ensinamento, pela observação do material escrito por ele mesmo e pelos alunos. Avaliar a escola, pela sua organização, sua apresentação e funcionamento. Professores Guarani

Devemos avaliar principalmente na prática, pelo aperfeiçoamento do trabalho específico, e não na teoria. Professores da Delegação do Rio Negro, COPIAR, AM.

As técnicas de avaliação devem possibilitar que os alunos escrevam, evitando as provas de marcar com cruz. A avaliação da escola deve ser feita com a participação dos alunos, dos pais, dos capitães. A do professor deve ser com a participação da comunidade e dos alunos. Professores Guarani, SC.

Para concluir, apresenta-se, de forma resumida, como a avaliação nas escolas indígenas pode ter um caráter formativo, evitando "as provas de marcar com cruz", e diversificando o tempo de sua utilização em três momentos Principais:



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

- 1) "*Avaliação diagnóstica* ": é a avaliação inicial de um processo, ou quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem. Faz-se uma primeira reflexão sobre o aluno, ajudando o professor a conhecer o que ele já sabe, que valores traz, que atitudes tem, para planejar seu trabalho de intervenção. Para o aluno, será um momento de tomada de consciência do caminho de aprendizagem e desenvolvimento, no qual deverá se empenhar e assim também poder planejar seu percurso.
- 2) "*Avaliação contínua*": a avaliação inicial desencadeará novos e permanentes processos que são comumente chamados de 'avaliação contínua', pois permitem um olhar reflexivo de ambos, aluno e professor, sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os, dia a dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos.
- 3) "*Final*": é um momento importante de avaliação, e ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo aluno, as dificuldades, e o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos.



II. SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

1. Uso do Tempo

Nos trechos de aula registrados em seus diários de classe pelos professores, observa-se que, em algumas escolas indígenas atuais, o tempo usado, dentro de uma pedagogia que respeite processos próprios de aprendizagem, não é rígido nem imutável. O tempo é utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada àquele momento dos alunos e da vida comunitária - cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, aprender a usar a língua portuguesa, a escrever e calcular. Há, assim, uma flexibilização do uso desse tempo escolar.

Minha proposta para o calendário escolar da escola... Hoje eu podia trabalhar só com os plantios; amanhã, com a música.... Este é meu sonho! Paulo Kavopi, professor Bakairi, MT.

Começamos desenhando no papel. No final foi jogo de dominó. Criança gosta muito de aprender todos os jogos. Final de aula foi cantar cantiga de mariri. Quem quer assistir vai ouvir de perto. Chicó, professor Yawanawá, AC.

Dia 28/11. Era dia de vacina (...). Então eu informei para eles sobre a cólera, como colocar o remédio na água. Francisco Pinheiro, agente de saúde, me ajudou só mesmo na conversa. Encerrei às 11:30. A partir do meio dia fomos fazer uma pescaria com tinguizada no Rio Jordão (...).

Dia 29/11: (...) Então dei para eles escreverem os seus textos sobre ecologia. Veio também o velho Reginaldo participar. Eu escrevi o que ele me informou sobre o remédio da mata, e contra enviado. Esta doença é muito perigosa de curar o humano. Isso eu escrevi também (...). Tene, professor Kaxinawá, AC.

Ao tomar o plano de trabalho como criação cotidiana, o professor não está aprisionado a grades, horários, bimestres, seriação. Há, sim, uma reorganização contínua de seu tempo, a partir das demandas colocadas pelo trabalho junto aos alunos.

Há, também, um respeito à ordenação geral do tempo que rege mais amplamente sua comunidade indígena: as atividades de concentração e dispersão (viagens, caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais.

Calendário diferenciado é respeitar a cultura: período de caça, pesca, funeral, plantio. Os rituais que acontecem durante a noite devem ser considerados dias letivos. Professores Meruri Boe-Bororo, MT.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Queremos construir um currículo que socialize as culturas, os rituais, as festas tradicionais e as datas comemorativas de cada povo indígena Adelson, professor Pataxó, BA.

O calendário deve ser diferente do que vem da secretaria, porque no inverno é tempo de colher e plantar e os alunos faltam muito às aulas. Nesses períodos não deve ter aula. Maria José Lima, professora Xucuru, PE.

Como a experiência dos diferentes grupos de professores brasileiros de várias regiões e etnias nos revela, o calendário das escolas indígenas é, assim, um elemento fundamental no processo educativo em seu caráter cultural. Não pode ser pensado como uma norma vinda do controle externo sobre a escola, obedecendo a prazos e frequências de duração fixa e pré-definidos. A própria legislação brasileira referente à educação básica prevê "organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (LDB, art.28). Assim, grande parte dos professores indígenas tem proposto que o calendário seja feito sob o controle e a lei da própria comunidade.

Dentro da escola Xavante o currículo será fornecido na lei que estabelece a nossa cultura, conforme marcado no cronograma dos anciãos. (...) De 4 em 4 anos, as aldeias do Xavante fazem festa de furacão de orelha para os adolescentes. Todos os alunos e pais e mestres participarão das festas. Professores Xavante, MT.

Quando um mais velho morre, o professor suspende uma semana. Quando uma criança morre, as aulas serão suspensas por um dia. Tobias Omohi Abhoodi, professor Xavante, MT.

Período de plantio é do mês de dezembro a janeiro, tempo que as crianças acompanham os pais na roça. E o tempo da colheita é no mês de abril, até maio. Lucilene, professora Guajajara, MA.

O calendário deve ser feito pelos próprios professores indígenas e deve ser respeitado pelo estado e município. Deve ser de acordo à necessidade da região, respeitando o tempo de trabalho das famílias e a natureza (a cheia dos rios, por exemplo). No tempo das cheias há dificuldade de deslocamento dos alunos na região da várzea. Enche o rio e as roças entram na água. Nesse tempo as crianças e jovens ajudam os pais na colheita dos produtos da roça. Professores Ticuna, AM.

2. Uso do espaço

Em seus relatos, os professores revelam que os espaços de aprendizagem em sua escola não se limitam à sala de aula. Contar histórias, limpar e roçar um caminho, plantar, fazer pescaria, são ações que exigem sair da sala de aula e que estão carregadas de uma aprendizagem bastante significativa para todos que dela participam. Essa aprendizagem requer, também, um exercício de metodologias diversificadas para lidar com o conhecimento a ser pensado e muitas vezes pesquisado pelos alunos e o professor junto a outros membros de sua comunidade.



O professor deve ser um pesquisador, um acompanhante de todos os trabalhos dentro de sua comunidade, seja em momentos de alegria ou de tristeza, porque eu estou com a idéia de que a escola está em todo lugar. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.

O professor convidou os alunos a trabalharem no roçado da escola. Cada aluno iria coivarar 10 metros de largura por 50 de comprimento. Calculamos o total de 500 metros quadrados para cada aluno. Tui, professor Kaxinawá, AC.

Também trabalho com as histórias contadas da vida da gente mesmo, da nossa luta, através do desenho e contos de roda. América Jesuína da Cruz Batista e Francisca Alice Costa, professoras Kiriri, BA.



Mulher Avá-Canoeiro, GO (André Toral - 1985)

3. Agrupamento dos alunos (ou os Ciclos de Formação)

Pode-se perceber que há uma grande diversidade entre os alunos em qualquer escola. Respeitar a diversidade de idade, de sexo, de conhecimento escolar, de experiência e de inserção no mundo social e cultural é uma orientação normalmente formulada por professores indígenas ao idealizarem e pensarem suas práticas.

São nossos alunos que nos olham, observam de tudo: se conquistamos o caminho das crianças, temos a confiança da comunidade... Então, quem faz a escola é o professor, crianças e comunidade, com quem a gente divide o nosso trabalho. Aiguta, professora Bakairi, MT.

O professor tem que compreender o aluno e avaliar sensivelmente. E sempre ouvir no que o aluno quer falar. Utilizando coisas da sua própria vivência. Claudiane Araújo Ferreira e Maria Clarice Cruz dos Santos, Professoras Pankararé, BA.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em seus registros, os professores revelam a preocupação em considerar essa diversidade e lidar com ela, ao invés de desconsiderá-la, ou mesmo, tentar anulá-la.

Cada matéria que os alunos estudam, eles têm suas diferenças no modo de pensar. Jaime, professor Manchineri, AC.

É preciso sempre ouvir o que o aluno quer falar. Utilizando coisas da sua própria vivência. Claudiane Araújo Ferreira e Maria Clarice Cruz dos Santos, professoras Pankararé, BA.

Na sua história, a escola brasileira não tem respeitado essa diversidade de ritmos, de processos, de idade e de inserção no mundo do trabalho. A categoria "aluno", na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula. O regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo da série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo de março a dezembro, também acaba por negar essa diversidade. Nesta lógica, uma criança de seis anos, um jovem de quinze ou um adulto de quarenta que não sabem ler estão todos na 1ª série, ou seja, começando seu processo de aprendizagem.

Quando se considera não só o conteúdo escolar, mas a idade e a experiência prévia desses alunos, já não é mais possível entendê-los em um mesmo momento de sua formação. Um adulto de 40 anos, mesmo que não saiba ler, traz uma série de conhecimentos, de experiências, de bagagem cultural, diferentes de, por exemplo, uma criança de seis anos. Assim, mesmo que os dois não saibam ler, não podemos considerá-los como integrantes de um mesmo Ciclo de Formação.

Hoje eu estou dando lição de "F" para o velho Francisco, de idade de 70 anos. Ele está treinando de assinar o nome. Também estou dando a um aluno que está estudando em Tarauacá, que está participando de minha aula. Ele está estudando matemática, soma, multiplicação, divisão e fração. Itsairu, professor Kaxinawá, AC.

Os Ciclos de Formação já vivenciados em algumas escolas indígenas procuram romper com a visão homogeneizante e uniformizadora da lógica seriada, procurando contemplar e respeitar o que é característico de cada idade de formação. Alfabetizar um adulto não é o mesmo que alfabetizar um jovem ou uma criança, pois, em todo processo de aprendizagem, os alunos colocam em jogo seus interesses, suas emoções, suas necessidades, sua forma de ver o mundo, processos que variam bastante de uma idade para a outra.

Planejamento nosso do dia de aula junto com 22 alunos da escola Boa Esperança

Segunda feira para as crianças

Terça feira para adultos

Quarta para crianças

Quinta para adultos

Sexta para crianças

Sábado vamos caçar ou pescar juntos

Domingo vamos brincar e jogar futebol ou dançar mariri. Tene, professor



Os ciclos permitem também uma maior flexibilização no uso do tempo e na organização do conhecimento escolar, refletindo um caminho mais contínuo de aprendizagem, pois, diferentemente da lógica seriada, não propõem rupturas ou reprovação ao longo do caminho. Um jovem não vai deixar de ser jovem porque não sabe as quatro operações, por exemplo. E, como jovem, precisa viver processos *de* aprendizagem próprios de sua idade, bastante diferentes dos processos vividos por uma criança ou um adulto. É o que já acontece na cultura dos povos indígenas, com os rituais de passagem, marcando a entrada em um novo Ciclo de Formação.

O sistema de ciclos, possíveis de serem ajustados e adaptados ao ritmo individual de aprendizagem dos diferentes níveis de alunos, está de acordo também com a frequência mais irregular de uma escola indígena. Sabe-se que nas escolas indígenas os alunos interrompem, por períodos, suas atividades escolares, para participarem de outras atividades que também fazem parte de sua educação (ajudar a família na roça, pescar, caçar, participar em rituais e viagens etc).

A primeira dificuldade é que não temos um currículo diferenciado e depois os alunos faltam pelo fato de que o calendário não respeita o tempo de plantio e colheita. Carlos Luis, Rejane, Valdeci, Erenilda, Rozalia, Maria José, professores Kiriri, BA.

Entende-se que uma divisão do percurso de ensino-aprendizagem em ciclos favorece as possibilidades de sucesso dos alunos, permitindo um ritmo mais adequado de cada um, no seu caminho em direção ao objeto de seu conhecimento. Esse caminho estará mediado pelo professor e também pelos outros alunos no mesmo espaço escolar, ainda que em outros ciclos,

A divisão em ciclos e as decisões curriculares que este Referencial sugere devem ser definidas em cada escola. Ou seja, não se propõe uma única lógica a ser padronizada para o Ensino Fundamental. As tradicionais séries do Ensino Fundamental de 1^a a 8^a podem ser repensadas na programação curricular das variadas escolas indígenas, em períodos contínuos, agrupados em três ou quatro ciclos, conforme a definição dos objetivos e a seleção dos conteúdos e processos pedagógicos, em cada contexto.



O Livro das Árvores, AM (OGPTB/1997)



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação.
 Maria José Lima, Professora Xucuru, PE.

III. IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS ATORES INSTITUCIONAIS

Como não há educação escolar sem professores - e sem alunos -, qualquer discussão sobre este tema implica o aprofundamento de ações de formação continuada de professores qualificados para a complexidade da tarefa, e também de capacitação dos demais recursos humanos institucionais envolvidos nessas ações. Não é diferente com a educação escolar indígena, considerada em relação às demais modalidades de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos etc. por suas similitudes mas, sobretudo, por suas especificidades. Ela só faz sentido se puder ser concretizada através de investimentos maciços na formação de recursos humanos.

O foco aqui é, a partir do que já foi discutido sobre os fundamentos pedagógicos da escola indígena, levantar algumas implicações para a formação de professores indígenas e outros atores institucionais, que vão atuar direta ou indiretamente na organização curricular. É importante lembrar que, diferentemente dos cursos de magistério e de licenciatura no país, os cursos de magistério indígena visam a preparar professores para contextos interculturais e bi/multilíngües - contemplando-se aqui não somente a possibilidade de transmissão e produção das diversas culturas, mas de uso e reflexão de diversas línguas indígenas, das variedades do português falado no país e mesmo de outras línguas do mundo.

Levando em consideração, então: (i) a diversidade lingüística e cultural das diversas comunidades no cenário indígena brasileiro e (ii) a apropriação (recente ou não) da instituição "escola" dentro do processo de auto-determinação dos povos indígenas, ambas orientadas para a construção do diálogo inter e intracultural, nos cursos de formação e no processo de educação continuada, destacam-se quatro aspectos para o trabalho com professores indígenas, para que estes possam, por sua vez, tomar-se assessores e formadores de professores a médio e longo prazo:

1. A reflexão sobre a prática: pode servir como ponto de partida para a escola que se quer diferenciada e de qualidade. Esta reflexão nasce da observação fora e dentro da sala de aula, e levantará questões para serem discutidas e estudadas pelos professores entre si, nos cursos de formação com seus assessores nas diversas áreas de estudo. Tal tipo de trabalho exige continuidade e deve ser a base para mudanças ou fortalecimento da prática do dia-a-dia do professor em seu trabalho. Deve ajudar na apropriação, re-interpretação e criação de práticas pedagógicas próprias às escolas em geral, assim como apoiar a decisão de incorporação, na escola, de práticas de uma ou muitas pedagogias indígenas, conforme a situação e as orientações de cada comunidade.



Oneremos adquirir bastante conhecimento que ajude no desenvolvimento de nossas crianças, professores Xavante, MT.

Precisamos, em nossos cursos de formação, de mais informação em geral da política branca. Precisamos também fortalecer a organização dos professores indígenas para que, juntos, possam fazer suas avaliações de trabalho e das dificuldades que enfrentam. Só assim ganhamos autonomia. Isaac, Professor Asheninka, Tui, professor Kaxinawá, Edilson Arara, professor Shawãdawa, AC.

2. A preparação para o estudo independente: através do qual se inicia o processo de autonomia intelectual para o estudo de elementos culturais e científicos trazidos pela educação escolar. Envolve o questionamento constante, o levantamento de sugestões para trazer para os cursos de formação de professores, o traçar do caminho para a formação e atuação do professor-pesquisador, o domínio de certas metodologias de estudo e leitura, a serem definidas com os professores em cada contexto e de acordo a cada tipo de interesse.

Plano de estudo independente: No próximo curso de 98 queremos estudar mais e aprender o que eu tenho ainda dificuldade. Eu tenho dificuldade e quero estudar geografia, porque eu perdi quatro anos de curso, eu não aprendi bem sobre geografia. Agora, sobre a matemática, eu ainda tenho um pouco de dificuldade sobre raiz quadrada e potência. Rufino Maya, professor Kaxinawá, AC.

3. A preparação do professor-pesquisador: todo professor deve desenvolver-se como um potencial pesquisador de vários assuntos de interesse escolar e comunitário, para poder produzir conhecimento em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas, como ocorre mais comumente. Para isso, há que aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar as informações reunidas, interpretar esses conhecimentos e promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola.

Sobre a pesquisa, eu ainda não tinha prática, mas eu quero aprender a pesquisar o que eu ainda não estudei. Eu acho muito importante pesquisar, porque nós professores temos que aprender várias coisas para trabalharmos com nossas comunidades. Paulo Siã, professor Kaxinawá, AC.

Neste ano de 98, pretendo pesquisar na minha comunidade Apurinã, do km 45, as seguintes disciplinas: matemática, história Apurinã, geografia Apurinã, língua Apurinã e educação física.

Na matemática, pretendo pesquisar onde ou em qual momento a matemática é usada no conhecimento Apurinã. E pretendo aprofundar mais o estudo da raiz quadrada.

Na geografia Apurinã, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: sobre a chuva, o trovão, o arco-íris.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na história, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: sobre o surgimento do Tsorá (o Deus do Apurinã), mitos, e concluir a pesquisa sobre o passado do meu povo Apurinã.

Na língua Apurinã, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: verbos, substantivos, pronomes e aprofundar mais a aprendizagem da língua.

Na educação física, pretendo pesquisar o conhecimento da educação física na cultura Apurinã, ou seja, onde esse conteúdo se integra na cultura Apurinã.

Todas as disciplinas da cultura Apurinã serão pesquisadas através dos velhos Apurinã que sabem contar. Geraldo Aiwa, professor Apurinã, AM.

4. A produção de materiais didático-pedagógicos: pode ser resultado das ações de registro das atividades anteriores, como as reflexões sobre a prática, a iniciação à pesquisa e o estudo independente, que ganham, assim, uma função educacional e social, postas a serviço do trabalho docente. Muitos cursos de formação vêm funcionando como laboratórios de pesquisa e arte, com o recurso às chamadas oficinas de criação de textos e desenhos, teatro, escultura e música, tendo como referência temas definidos como de interesse, para a produção de livros e materiais áudio-visuais. Esses materiais têm uso e difusão nas escolas indígenas e não-indígenas do país.

O que eu tenho dificuldade é para me esclarecer mais e desenvolver o trabalho da minha história. Para passar dentro da minha escola indígena, para meus filhos que estão presentes dentro da área indígena. E inclusive elaborar uma cartilha para nós ensinarmos nossos filhos e os nossos netos que estão nascendo daqui para frente. Por isso, eu estou interessado em pesquisar a minha história, música de mariri, cipó, pescaria, caçada, sonho, batismo, gavião etc. E para registrar no cartório para não se acabar mais. Como era a história de antigamente e a história do passado. Ex: o conhecimento do nosso avô, de 1940, como nossos parentes eram no tempo de cativo. Neste ano eu vou pesquisar nos outros lugares onde nossos parentes estão morando no Peru.

Eu, professor, penso no futuro em construir mais material didático dentro de área indígena para nossos alunos aprenderem. Paulo Siã, professor Kaxinawá, AC.

Vamos junto com os outros professores pesquisar, neste ano de 1998, um pouco da nossa história cultural, a dos Asheninka.

- *como eram feitas as festas antigamente*
- *qual era o nome*
- *as músicas*
- *se tinha uma data certa para essa festa, se ainda são as mesmas de hoje ou se já mudou bastante*
- *que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem*



O nome se o homem brincava e se as meninas também brincavam saber se era do próprio povo ou foi emprestado de outros quais são os de hoje e se teve muita mudança ou não

Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. E vamos trazer alguns materiais para o próximo ano, no próximo curso. Se realizarmos outra pesquisa também vamos trazer para mostrar. Isaac S Pinhanta, Valdete S. Pinhanta Komâyari, professores Asheninka, AC.

No próximo ano vou fazer os velhos cantar nossas cantorias. Eu vou gravar no gravador para trazer a fita gravada aqui no curso, para fazer as cartilhas. Lá na minha escola ainda não tem cartilhas feitas para professor e alunos. Então, eu vou trazer esta fita gravada no gravador e outras mais etc. Miguel Alves, professor Kaxarari, RO.



Menino Ticuna gravando músicas, OGPTB, AM (Jussara Gruber)

Cada um dos aspectos apontados acima pode ser concretizado em disciplinas e incorporados às áreas de estudo já existentes em cursos de magistério indígena (ou em cursos de preparação para outros atores institucionais). De fato, tal experiência já foi estabelecida e praticada em algumas das propostas curriculares para magistério indígena no Brasil, aprovadas por Conselhos Estaduais de Educação, como nos Estados do Acre e de Mato Grosso.

Considerando que os cursos de formação de professores são geralmente realizados em blocos que ocupam alguns meses do ano, o que pressupõe a realização de uma parte do curso à distância, uma possível disciplina a ser criada poderia ser, por exemplo, "**Estudo Dirigido**". Esta disciplina seria básica para a orientação



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

O que nós precisamos é de professores para nos preparar: O meu interesse é esse: professor que possa nos ajudar a preparar, a ensinar a gente, para nos explicar como é o ensino. Eu nunca participei de encontro de professores e eu não tenho formatura. Eu estou aqui para quebrar um galho das crianças. Juventino Pesírima. professor Kaxuyana, AP.

e desenvolvimento de habilidades de estudo, provendo preparação direcionar] para o trabalho à distância a ser realizado nas aldeias. Com caráter diferenciado das outras disciplinas do currículo, poderia desenvolver habilidades de estudo fora da sala de aula e longe do apoio dos assessores, para a realização de um trabalho continuado de formação. Além disso, o "Estudo Dirigido" seria orientado para integrar e complementar as aulas de cada uma das áreas de estudo do curso de formação, através de atividades que encorajem o trabalho individual e coletivo em Línguas, História, Matemática etc. Essas atividades seriam parte do planejamento de curso das disciplinas e teriam orientação inicial dos assessores. A proposta focaliza primordialmente habilidades de leitura e produção de textos, combinadas à compreensão e produção de linguagem oral, que constituem a base para o estudo individual e para a pesquisa. Ela pressupõe, porém, a leitura de textos para fins de apreensão seletiva de conteúdo, apreciação e colocação de opiniões.

Nos anos iniciais, a disciplina terá vida dependente dos assessores e, nos anos posteriores, independente, podendo, a partir daí, ser denominada, por exemplo, "**Estudo Independente**". Na preparação para o "Estudo Independente", o caminho já estará iniciado para a formação do professor pesquisador. Como já foi apontado neste documento, a visão que aqui se adota é aquela de que se faz pesquisa e se elabora reflexão científica tanto dentro da tradição oral quanto da tradição escrita. Nesta visão, a tradução escolar da ciência não se restringe à transmissão e produção de conhecimentos do mundo ocidental, mas abarca as formas de conhecimento das culturas indígenas e outras, era toda a sua multiplicidade e pluralidade.

A área de **pesquisa** dentro de um curso de formação de professores é, portanto, um espaço para a sistematização e o intercâmbio de conhecimentos sobre o fazer ciência em culturas diferentes.

Uma outra disciplina definida já em alguns currículos de magistério indígena existentes no país para a formação do professor pesquisador é a "**Iniciação à Pesquisa**". O objetivo de uma disciplina como essa é sistematizar o trabalho de observação, levantamento e registro do cotidiano nas aldeias e nas escolas, da tradição oral, da cultura material, dos conhecimentos ancestrais sobre a natureza, com ações voltadas para a difusão tanto entre os grupos indígenas quanto entre os grupos da sociedade envolvente.

As pesquisas podem ser realizadas em forma de subprojetos dentro de projetos maiores, sob a orientação direta de assessores nas áreas de conhecimento cobertas pelo currículo. Em outras palavras, os professores índios, como parte de sua formação, podem, quando e se quiserem, incorporar-se a projetos maiores como pesquisadores em formação. A **iniciação à pesquisa** seria realizada, primeiramente, através da orientação para a coleta de dados e, gradualmente, através da participação efetiva nas outras fases de desenvolvimento do trabalho de investigação. Inclui-se aí a redação conjunta, realizada por professores índios e assessores, de relatos dos resultados de pesquisa, para publicação e também para a apresentação oral desses resultados



em seminários. É importante que os professores se engajem em diferentes tipos de projetos de pesquisa, sem esquecer dos projetos voltados para sua prática, que investiguem o que se passa em suas escolas, as pedagogias ali em construção, fora e dentro do espaço da sala de aula, para que possam agir refletidamente no processo de construção da educação que suas comunidades desejam. Nesse sentido, um olhar etnográfico sobre a sala de aula poderia ser desenvolvido como parte da formação continuada do professor índio ou não-índio. Ou seja, a etnografia pode ser um instrumento possível para o trabalho de observação e reflexão dos professores indígenas. Esse trabalho parte da prática, enfatiza a reflexão sobre essa prática, constrói teoria e volta para a prática. Por exemplo, se a pedagogia indígena enfatiza o aprender e o trabalho individual através do olhar e do fazer, pode-se estabelecer como meta um levantamento das estratégias da pedagogia indígena e, a partir daí, uma discussão interpretativa, para então tomar decisões sobre o que vai ou não ser incorporado à escola, bem como de que forma se darão essas incorporações nas diversas disciplinas. É importante considerar que disciplinas de conteúdo e disciplinas de metodologia podem, muitas vezes, estar combinadas em uma só.

Um ponto relevante a ser considerado é que muitas vezes o professor índio está mais interessado em sua formação como aluno do que em sua formação como profissional do ensino de outros, dada a situação de pouca escolaridade em que a maioria ainda se encontra. Essas outras expectativas podem, muitas vezes, representar fases na profissionalização do professor. Nessa produção e reflexão sobre a prática, seria interessante contemplar a comparação com a prática em salas de aula de outras escolas indígenas e também de escolas não-indígenas. Saber o que se faz fora, para a confirmação e para afirmação de novas soluções pedagógicas para a escola indígena.

É possível fazer um levantamento das variações da pedagogia indígena nas diversas escolas observadas? Quais poderiam ser seus pontos em comum? Em que se chocam essas variações com a pedagogia não-indígena utilizada nas escolas da região? Quais as expectativas em relação à pedagogia a ser utilizada na escola da comunidade? Essa discussão de muitas faces é importante para ser incorporada à reflexão sobre a prática. Além disso, não se deve focalizar somente a prática do professor índio em sua sala de aula. Também deve ser pensada a prática dos assessores e outros agentes educativos nas salas de aula dos cursos de formação de professores. Assim como os professores índios, na construção de suas variedades da educação escolar indígena, podem mostrar-se em suas contradições, também os formadores não-indígenas e os agentes institucionais podem ser analisados em suas práticas, às vezes impositivas, etnocêntricas e contraditórias, distantes dos objetivos e dos princípios que devem reger esse trabalho em parceria.

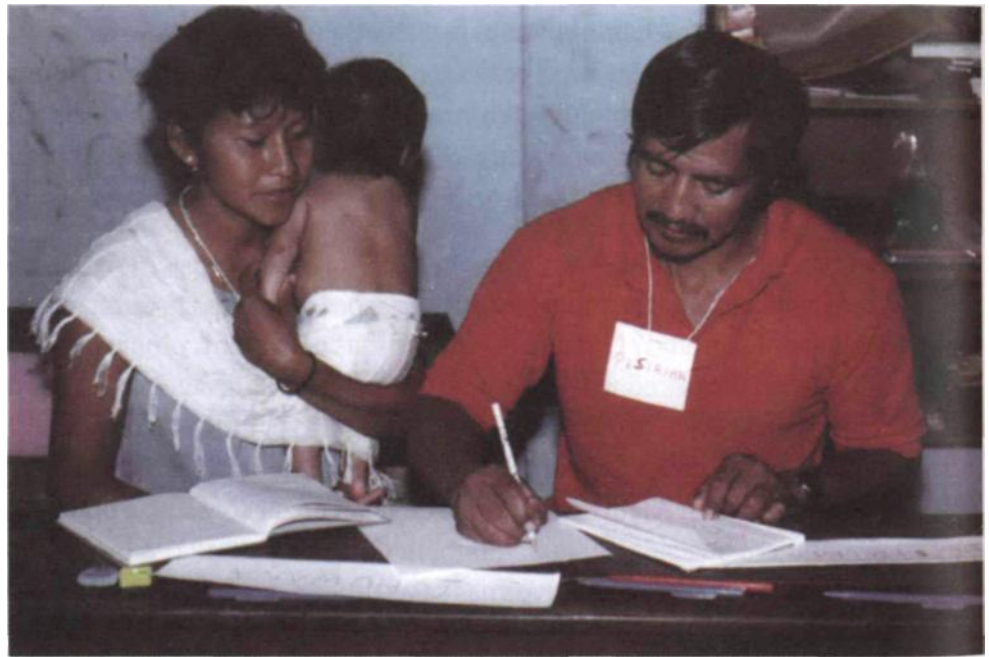
Reafirmando o multiculturalismo, o multilingüismo e a variação lingüística (das línguas indígenas e do português), na discussão sobre educação escolar indígena, tanto a reflexão sobre a prática como a preparação do professor-pesquisador não podem dispensar noções de Antropologia e de Sociolingüística e de suas metodologias específicas de pesquisa, que teriam seu lugar no currículo de magistério indígena em forma de disciplinas individuais ou incorporadas a outras discipli-



**ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

nas. Além disso, noções de lingüística descritiva devem ter seu espaço garantido na formação de professores índios, uma vez que as decisões sobre alfabeto e ortografia são parte do dia-a-dia dessas discussões.

Necessário fazer-se uma ressalva em relação à possível imagem da sobrecarga para os ombros dos professores indígenas, dentro do que se apresentou como as implicações vindas dos fundamentos pedagógicos da organização para a formação do professor. A questão principal é incentivá-lo a fazer pesquisas dentro e fora do espaço escolar, que o ajudem na preparação e execução de suas aulas, e na interpretação dos resultados, com ajuda de seus colegas e de seus assessores, e ainda com a de seus alunos, na escola, e de outros membros de sua comunidade. Um professor pode resolver fazer somente pesquisa lingüística e outro pode se especializar em pesquisa na sala de aula. O importante é que ele tenha conhecimento de todos esses tipos de pesquisa e tenha a oportunidade de experencia-los em seu processo mesmo de formação, muitas vezes em serviço, na prática de ensino-aprendizagem junto a seus alunos, como parte de sua formação continuada e à distância.

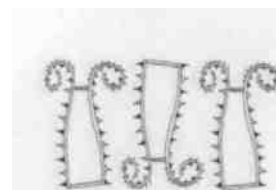


Professor Kaxuyana, PA (Luis Donizete Grupioni - 1997)



IV. BIBLIOGRAFIA

- ROLÍVIA. Ministerio de Educación. Organización pedagógica, reforma educativa. *La Paz, 1995.*
- RUSOQUET, Maria Dólares et ai. Temas transversais em educação - bases para uma formação integral. *São. Paulo: Atica, 1997.*
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. *Brasília: MEC-SEF-Comitê de Educação Escolar Indígena, 1993.*
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Novo texto para as diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. *Brasília: MEC-SEF- Comitê de Educação Escolar Indígena, 1996. (mimeo)*
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Brasília: MEC-SEF, 1997.*
- CARMEM, Luis del. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Barcelona: ICE, 1996.*
- CAVALCANTI, Manida do Couto e MAHER, Tereza Machado. *Interação Transcultural na Formação do Professor Indio. In: SEKI, Lucy (Org.) Lingüística indígena e educação na América Latina. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993, pp.217-230.*
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación. Programa de Etnoeducación Etnoeducación: Conceptualización y Ensayos. *Bogotá, 1990.*
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación. Ley general de educación, Ley 115 de 1994. *Empresa Ed. Universidad Nacional, 1994.*
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación. *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos Indígenas y afrocolombianos. Bogotá: 1996.*
- COLOMBIA. Ministerio de Educación. Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia - Informe Final. *Bogotá: GTZ, 1997.*
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Org.). Proposta curricular e pedagógica escolas Karipuna e Galibi Marwono. *Oiapoque/Macapá: NEI-AP, 1997. (mimeo)*
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. *Brasília: CIMI, 1992.*
- COLL, César. *Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular. Cuadernos de Pedagogía 139. Madrid, 1994.*
- OMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Proposta curricular Acre e sudoeste de Amazonas, 1ª a 4ª série: *Rio Branco: CPI-AC, 1993. (mimeo)*
- OMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas. *Rio Branco: CPI-AC, 1997. (mimeo)*
- OMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA - COPIAR. *Relatórios dos Encontros Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, 1987 a 1996. Manaus: COPIAR, (mimeo)*
- D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas. São Paulo: Associação de Leitura Brasileira e Mercado das Letras, 1996.*



ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS

- D'EMILIO, Lucia (Org.).* Mujer indígena y educación en América Latina. *Chile- Unesco/Orealc, 1989. EQUADOR. Ministerio de Educación. Departamento de Formación Docente*
Plan e programa de estudios institutos normales bilingües interculturales. *Quito 1984. EQUADOR. Departamento de Formación Docente.* Plan e programa de estudios para los institutos normales bilingües interculturales del país. *Quito, 1985. EQUADOR. Ministério de Educación.* Curriculum para la educación primaria bilingüe intercultural. *Equador: Projeto Ehi, GTZ, 1992. EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs.).* A conquista da escrita - encontros de educação indígena. *São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/Opan, 1989. FOIRN. Educação - Construindo uma Forma Diferente de Educação.* Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. *Manaus, 1996. (mimeo)*
- FUNDACIÓN SNTE. Educación Intercultural.* Revista de la Escuela y del Maestro, para la *Cultura del Maestro Mexicano, n° 8, México, 1995. G ADOTTI, Moacyr. Educação básica e diversidade cultural. São Paulo: Editora Pontes, 1994. GODENZZI (Org.)* Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. *Peru, CBC, 1996. GUIMARÃES, Susana M. Grillo. A aquisição da escrita e diversidade cultural*
A Prática de Professores Xerente. Brasília: UnB, 1996, Dissertação de Mestrado, (mimeo) HAMEL, Rainer Enrique. La Política del Lenguaje y el Conflicto Interétnico.
In: PULCINELLI, Eni Orlandi. Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988. IBARROIA, Maria de. Repensando el curriculum. Documentos DIE, n°9, México:
Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1995.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL.* Proposta curricular de formação de professores para o magistério indígena para o Parque do Xingu (MT). *Sao Paulo: ISA, 1997. (mimeo)*
- JUNG, Ingrid, URBAN, Christine.* Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación. *Lima: Puno, 1989. LEITE, Arlindo. Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica.*
Cuiabá: UFMT-IE1994. Dissertação de Mestrado, (mimeo) LOPEZ, Luis. El desarrollo de Recursos Humanos desde y para la Educación Bilingüe en América Latina. In: Perspectivas 75, Paris, 1990. LOPEZ, Luis Enrique. Algunas Consideraciones Sociolingüísticas para la Determinación de un Currículo de Educación Bilingüe para el Sur Andino.
In: Seminario Taller sobre Programas Curriculares para Educación Bilingüe. Bolívia: MEC/INIDE, ILDIS, 1991. MADIO (Org.) Educación y pueblos indígenas en Centro América. *Unesco/Orealc/ Unesco, Chile, 1987. MARANHÃO. Secretaria de Estado e FUNAI.*
- Proposta de grade curricular para escolas indígenas do Alto Rio Guamá, terra indígena Tembê, 1997. *(mimeo)*
- MASAGÃO, Vera Maria (Coord.)* Educação de jovens e adultos proposta Curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. *São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997.*



MATO GROSSO. Secretaria de Educação. Projeto Tucum. Programa de formação de professores índios 1995-1999. Polo Í. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria de Assuntos Indígenas, MT, 1996. (mimeo)

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Curso de formação de professores indígenas, 1º Módulo. Belo Horizonte: UFMG, FUNAI/IEF Povos Indígenas MG, 1996. (mimeo) MINAS GERAIS. Secretaria de

Educação. Escola Plural: Proposta Política

Pedagógica. Cadernos de Educação Básica. Belo Horizonte: Série Inovações, SEC-MG, 1994. MINAS GERAIS. Secretaria de Educação.

Proposta curricular professores para

o magistério indígena em nível de 2º grau. Belo Horizonte: SEC/UFMT, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. In. A educação escolar indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG/UFMG, 1998. MONTE, Nietta.

Diário de Classe, a Construção do Currículo Indígena. Relatos

de Pesquisa, Série Documental nº 18, Brasília, INEP, 1994. MONTE,

Nietta. Escolas da Floresta: entre o Passado Oral e o Presente Letrado.

Rio de Janeiro: Multiletra, 1997. MONTE, Nietta. O estado e o currículo escolar indígena, alguns textos possíveis.

Caxambu, ANPOCS, 1997. MONTE, Nietta. Uma Experiência de

Autoria. In: CABRAL, Ana Suely,

MONTE, N. & MONSERRAT, R. Por uma educação indígena diferenciada.

Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987. MOREIRA, Antônio

Flavio B. Currículos e programas no Brasil. São Paulo:

Papyrus Editora, 1990. MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, cultura e

sociedade. São Paulo: Cortez,

MUÑOZ, Hector e LEWIN (Org.). El significado de la diversidad lingüística e cultural México: Universidad Autonoma de México-INAH, 1996.

MUÑOZ, Hector e PODESTÀ, Rosana (Org.). Contextos Étnicos del Lenguaje:

Aportes en educación y etnodiversidad. UA, Benito Juarez IIS, México,

NISI. Projeto de formação de educadores índios tupinikim e guarani.

Subcomissão de Educação. Espírito Santo, Aracruz, 1997. (mimeo)

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA - AP Como queremos as nossas escolas

A nova proposta. Macapá: SEECE-AP, 1997. NÚCLEO DE

EDUCAÇÃO INDÍGENA-AP. Licenciatura em educação indígena.

Macapá: SEECE - AP, 1997. (mimeo) OPAN. Programa formação de professores parintintim, tenharim. humaitá.

Amazonas, 1997. (mimeo). OREALC/UNESCO. Algunos alcances sobre el planeamiento curricular en zonas

rurales. Santiago de Chile: Unesco/Orealc, 1976. (mimeo)

OREALC/UNESCO. Taller regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didático para la enseñanza de y en lengua materna.

Informe Final. Santiago de Chile: Unesco/Orealc, 1986.

OREALC/UNESCO. Comunidad, escuela y currículo, Santiago de Chile: Unesco/

Oréale, 1988. ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE

COLOMBIA. Primer Seminario

de Etnoeducación. Colombia, 1985. (mimeo)



ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS

- PARADIZE, Ruth.* La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. *México, Documento 22, DIE/SEP, 1992.* *PEDRA, José Alberto.* Currículo, conhecimento e representações. *São Paulo-Papirus, 1997.* *PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ.* Iº seminário de educação indígena
- Vitória: PMA/ES SEM ED, PMA, UFES, 1995. (mimeo) PRELAZI A DE S. FÉLIX.* Proposta curricular escola indígena tapirapé. *Aldeia Tapirapé Santa Terezinha. Mato Grosso, 1987. (mimeo) PROJETO EIB.* Programa de Formación y Capacitación en Educación Intercultural bilíngüe, Documento Curricular. *Cochabamba, 1996. (mimeo) QUIROZ, Rafael.* El maestro y el saber especializado. *Documentos Die, México: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1990.*
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez.* Comprender e transformar o ensino. *Porto Alegre: Artmed, 1998.* *SACRISTAN, J. Gimeno.* Currículo e Diversidade Cultural. *In: SILVA, T. T. Territorios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.* *SACRISTAN, J. Gimeno.* Educação Pública: um Modelo Ameaçado. *In: Escola S. A. Brasília: CNTE, 1996.* *SACRISTÁN, J. Gimeno.* O currículo: uma reflexão sobre a prática. *Porto Alegre: Artmed, 1998.* *SACRISTAN, J. Gimeno.* Reformas Educacionais: Utopia, Retórica e Prática. *In: Escola S. A.. Brasilia: CNTE, 1996.* *SANTOMÉ, J. T* Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. *Porto Alegre: Artmed, 1998.* *SAO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Ensino. Programa da Administração Municipal de São Gabriel da Cachoeira para as Escolas Indígenas da Região - Proposta de Ação da Secretaria Municipal de Educação para 1997 a 2000. São Gabriel da Cachoeira. AM, 1997. (mimeo) SEP/DGEI.* Manual dei maestro de educación pre escolar indígena. *México, 1990.* *STENHOUSE, L.* La investigación como base de la enseñanza, *madrid: Morata, 1987.* *SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.).* A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. *Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.* *TAU KANE, Darlene.* Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi. *Cuiabá: UFMT, 1996.* *Dissertação de Mestrado, (mimeo) TRAPNELL, Lucy.* Pueblos índios, educación y currículo - una propuesta desde la Amazonia. *Iquitos, Peru, 1995. (mimeo) UPN.* Maestría en educación indígena, *México: UPN, 1994. (mimeo) VIGOTSKY, L. S.* A formação social da mente. *Sao Paulo: Martins Fontes, 1991.* *YUS, Rafael.* Temas transversales: hacia una nueva escuela. *Barcelona: Grao, 1996.* *ZABALZA, Miguel.* Diseño y desarrollo curricular. *Madrid: Narcea, 1993.*



**T E M A S
TRANSVERSAIS**



O Livro das Arvores. AM (OGPTB/1997)

**TEMAS
TRANSVERSAIS**



T E M A S TRANSVERSAIS



O QUE SÃO OS TEMAS TRANSVERSAIS?

TEMAS TRANSVERSAIS

São temas que permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo, para passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade. Este projeto se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo humano. Os temas transversais são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas.

Aqui são apresentados alguns temas transversais escolhidos e elaborados por um grupo de professores índios com a participação de consultores. Para a definição dos temas e a caracterização de sua relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional, foram colhidas sugestões de um conjunto amplo de professores de diferentes etnias e regiões do país. A elaboração do texto ficou a cargo de dois professores indígenas da equipe do Valmir Kaingang e Fausto Macuxi. Para escrevê-lo, eles convocaram equipes em Roraima, entre os Macuxi, e no Rio Grande do Sul, entre os Kaingang, duas significativas etnias em dois pontos extremos do Brasil. A metodologia usada por eles foi a de trabalho em grupo, com a escolha de um professor de cada área e um coordenador para todos os grupos.

Os seis temas aqui apresentados — terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Apresentados de forma simplificada, os temas são explicados em sua importância e atualidade. No entanto, são os professores, em acordo com suas comunidades, ao discutir seu projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, que vão relacioná-los aos conteúdos de estudo nas áreas, tornando a aula mais prazerosa e adequada aos interesses dos seus alunos. Aqui são dadas apenas algumas pistas de por que, para que e como se pode concretizar esta relação nas diferentes áreas de estudo.

TEMA1:

Terra e Conservação da Biodiversidade

A temática Terra e Conservação da Biodiversidade está profundamente relacionada com a vida, a saúde e a existência dos povos indígenas. "Sem a terra não tenho casa, não posso caçar, não posso pegar peixe para os meus filhos comerem, nem viver direito" (depoimento de um Tuxaua de Roraima). A terra é, para muitos povos indígenas, "a mãe", quem gera e alimenta a vida.

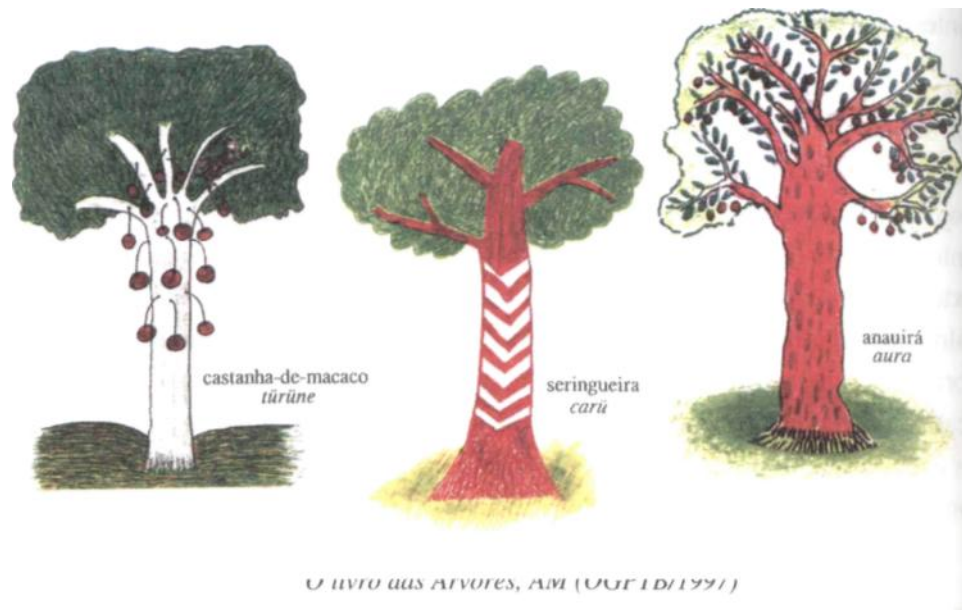
E preciso reconhecer os inúmeros trabalhos que os índios desenvolvem para a conservação tanto da fauna como da flora o equilíbrio até hoje existente é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais. As técnicas



T E M A S TRANSVERSAIS

Também devemos conservar nosso meio ambiente, reflorestar onde não se tem mais a mata. porque antigamente, por causa da mata, pudemos conservar mais a nossa própria cultura: nela, a religião, a educação, a saúde, a agricultura, compõem um todo integrado. Professores Macuxi, RR

"rústicas" e manejos diferenciados da agricultura guardam segredos dos povos. A roças, os plantios, as coletas, significam muito para cada povo. As capoeiras funcionam como renovação e armazenamento de alimentos para muitos. É lá que se encontra lenha, lá que se encontra determinada planta que cura a enfermidade e lá que se encontra o cará para fazer o seu mingau ou sua bebida preferida. Tira-se madeira para fazer nova casa para o filho que se casou ou então se colhe a fruta preferida ou ainda se caça a cutia, o tatu, dependendo da região do Brasil em que se localiza o povo.



No Brasil, de forma genérica, as terras indígenas ainda são as que possuem essas características de harmonia e equilíbrio. Porém, as destruições em nome do progresso, a ganância do dinheiro, a falta de respeito aos limites e fronteiras dessas terras, as invasões, o uso predatório dos recursos naturais, são constantes e visíveis, e afetam cada vez mais as condições socioambientais desses territórios.

A diversidade é frágil e precisa de conscientização, por meio da escola e dos meios de comunicação mais modernos existentes, para garantir a continuidade da vida e sua relação com o ser. A convivência do homem com os animais e com os vegetais não pode ser alterada e nem diferente daquela que havia há 500 anos atrás, em termos de respeito e preservação. Os índios sabem muito bem como fazer isso, ficam doentes e podem até morrer quando presenciam cenas de destruição. Destruição essa que atinge a cultura, a língua, a alegria e começa a formar um círculo vicioso que é muito ruim. Professores Macuxi, RR.



Uma questão importante a ser discutida é a perda das sementes pré-colombianas dos grupos indígenas (geralmente essa perda se dá pela substituição por sementes híbridas, fornecidas por projetos do governo). A perda das sementes tradicionais diz respeito não só à auto-sustentação do grupo indígena, mas também à riqueza genética do planeta. No mito de origem dos legumes, os Kaxinawá contam a história de um grupo que perdeu todas as suas sementes tradicionais, o que trouxe, como consequência, a fome:

vivia uma nação indígena que já tinha perdido todas as sementes de seus legumes: milho, macaxeira, batatas, inhame, mindubim e outros.

Eles não tinham nada para comer, passavam muita fome. A sua alimentação passou a ser barro. Comiam barro torrado, feito caíçuma, arido. O povo já estava bem fraquinho, já estava perto de morrer de tanto comer barro... Josimar Tui Kaxinawá, AC.

Trabalhar na escola sobre a necessidade de preservar as sementes tradicionais é muito importante, ver que espécies e variedades o grupo ainda possui, quais as que já perderam, se há possibilidade de recuperá-las em outros grupos, discutir sobre as conseqüências, para o grupo, da perda dessas sementes. Esse trabalho pode ser iniciado a partir do mito de origem das sementes, que cada povo tem. Esse estudo pode ser feito na geografia, nas ciências...

O estudo das questões da terra e da biodiversidade não pode se esquecer dos mitos, das explicações culturais de cada povo, que são modos de conhecer que devem ser apresentados e valorizados. Por exemplo, um assunto muito importante é a fertilidade dos roçados, que está ligada à qualidade do solo mas também a outros significados simbólicos, como pode-se ver nesse texto do agente agroflorestal:

Eu vou escrever contando a tradição da sociedade Manchineri - de como se pede a força para o espírito do fogo, de como se chama o vento para chegar com força até onde a pessoa está chamando. O vento vem alegre como todo espírito. As pessoas são bem ouvidas na hora de chamar a natureza. Ela não demora. Só que a pessoa tem que ter fé, porque é a energia da natureza que dá a boa plantação para quem pede. Por isso, nós Manchineri fazemos a imitação da natureza. No dia em que nós vamos queimar o roçado, essa força já está no roçado, local onde ela já foi chamada, e fica até as plantas ficarem maduras. Essa força é boa para nós. Até as plantas ficam alegres e com mais força. Por ter tanta força, as plantas têm cheiro de alegria. Reparem bem que o roçado novo tem cheiro de natureza, porque ela foi chamada para ficar nos roçados das pessoas. Se não chamar a força do fogo e do vento, o roçado não queima bem que preste. Também a plantação não vai dar uma boa safra. Para não acontecer esses problemas, os Manchineri, desde o início da broca do roçado, têm sempre que tocar a música do roçado com uma flauta de taboca, para ir chamando, de pouco a pouco, essa qualidade de energia. Paulo Hermídio Manchineri, AC.



O Livro das Arvores, AM (OGPTB -1997)



T E M A S TRANSVERSAIS

Este tema, terra e biodiversidade, anda junto e é completado pelo da auto-sustentação, que lida, entre outros assuntos, com o do uso dos recursos naturais É importante a noção de recursos renováveis e não renováveis e de sustentabilidade

Eu não moro tantos anos onde estou atualmente, porém gostaria que meus filhos e netos vivessem sempre nesse lugar, nossa Terra Indígena. A tendência é começar a plantar, a plantar a paxiúba, as palheiras, o pau d'arco, o aquano, a maçaranduba, que são paus mais resistentes. A gente vê muito dessas plantas cair a fruta na floresta e começar a nascer \ ali mesmo, então a gente está pegando algumas plantas e começando a plantar. Eu sei que aquilo talvez não vai servir pra mim, mas tenho a idéia que vai servir para alguém, meu filho, ou para alguém que vai morar por ali. A idéia é de mostrar que a gente tem como plantar, porque se não plantar, no futuro nós não vamos ter condições de ter uma floresta como temos agora. A gente sabe que muitas pessoas dizem que a natureza não se acaba, mas claro que se acaba! Porque, se não acabasse, ninguém ouvia histórias que os velhos ficam contando que no ano tal matou uma anta, viu um bando de macaco, pegou cinco jabutis. Agora a gente escuta que a caça está se acabando, então, se a caça está se acabando, a pessoa está crescendo, a natureza também está se acabando, os animais, a floresta, a terra, estão sendo muito usados. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.

O tema Terra e Conservação da Biodiversidade objetiva assim valorizar e refletir sobre a realidade atual fundiária e ambiental do Brasil e conscientizar a sociedade nacional e as indígenas para a construção do futuro, no que diz respeito à dignidade dos povos indígenas, à sua vida em comum e à harmonia com o seu meio. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe-se o desenvolvimento das seguintes objetivos:

- Conhecer a Constituição que assegura o direito à terra e seu usufruto.
- Valorizar a biodiversidade existente em áreas indígenas.
- Identificar as áreas indígenas existentes no Brasil e os valores de relação com o seu habitat.
- Reconhecer a riqueza biológica de sua área indígena e do Brasil.
- Valorizar o meio em que vive, destacando a biodiversidade existente nele.
- Reconhecer os materiais existentes na natureza que possibilitam as manifestações artístico/culturais de seu povo.
- Conhecer e discutir a questão das terras indígenas e a situação fundiária no Brasil.



TEMA 2: Auto-Sustentação**T E M A S
TRANSVERSAIS**

Tudo que fazíamos foi se tornando mais difícil e distante para o nosso povo, por causa do aumento da população, mas principalmente pela chegada do "Homem Branco" a esse país, por volta dos anos 1500, numa esquadra de navios. Tentando se tornar amigos, retiraram o que tinha de valor na terra onde habitávamos. Com isso a maioria de nosso povo aos poucos deixou o que praticava antes. Passou a receber ordens e novos tipos de trabalho. Isso fez com que ficássemos dependentes de outros costumes e esquecêssemos os nossos valores. Tiraram muitas terras nossas, desvalorizaram a nossa cultura e a religião, a forma com que guardávamos os nossos produtos de subsistência e vários outros elementos de nossa cultura. Professores Kaingang, RS.



A Auto-Sustentação é um tema muito importante para os povos indígenas, sobretudo no momento em que estes povos, assim como todo o país e até o planeta, enfrentam várias dificuldades para sua sobrevivência, especialmente em relação ao uso dos recursos naturais.

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a auto-sustentação são a sua TERRA e a valorização de sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior. Algumas alternativas surgem, como projetos comunitários, em vários setores: nos processos de produção e ajuda mútua na saúde, lazer, educação.

Com o passar do tempo e a aceleração do contato, os membros das comunidades indígenas tendem a depender de outros tipos de trabalhos para sua sustentação, tornando-se diaristas e exercendo outras formas de trabalho que a sociedade envolvente lhes oferece.

Hoje em dia, buscando resolver seus problemas, as comunidades indígenas fazem parcerias com outras comunidades indígenas, com organizações governamentais e não governamentais. Lutam para se tornar autônomas e se auto-sustentar, não no sentido de se isolar, mas de poder relacionar-se com a sociedade envolvente com dignidade, respeito, com direitos e deveres a cumprir em vários setores: e estâncias a qualquer hora e em qualquer lugar neste país.

No mundo de hoje, de profundas e rápidas mudanças, os povos indígenas procuram formas novas de auto-sustento e sobrevivência. Querem participar da vida política, entrar na economia de mercado e ser reconhecidos e respeitados.



T E M A S TRANSVERSAIS

"Há que se considerar que a escola de uma comunidade, em contato permanente com a sociedade dominante, tem por necessidade preparar o aluno para articular estratégias de sobrevivência em que circunstâncias atuais como discursar, negociar, em alguns casos, até competir, estejam sempre presentes no trabalho com a educação".

Parecer da professora Sélia Ferreira Juvêncio, Kaingang, RS



Este tema, assim como os demais, ao se tornar transversal, pode orientar as aprendizagens da matemática, das línguas, da geografia, da história, da arte, das ciências...

A construção de um problema matemático, elaborado seja na língua indígena, seja no português, pode ser tematizado nas atividades agrícolas e extrativas de auto-sustento. A geografia pode se aprofundar nas novas formas de uso do território após a demarcação das terras, a história pode ajudar a pensar como era antes e como é hoje para projetar o futuro de auto-sustento e trabalho sonhado. Na disciplina de arte, o professor poderá trabalhar com seus alunos a valorização das produções artísticas da comunidade enquanto uma das formas de auto-sustentação, lembrando que o estudo dos processos culturais de produção artística deverá envolver estudos sobre o uso adequado das matérias primas. Na disciplina de ciências, pode-se trazer para a sala de aula elementos da natureza que sejam usados no tratamento de doenças ou como fonte de alimentação e de produção artesanal, tais como folhas, raízes, flores, sementes, caules, que servem para obter melhores condições de vida e de saúde. É importante refletir também sobre a produção de conhecimentos relacionados à sua medicina, hoje tão valorizada por algumas sociedades não-indígenas. Em todas as áreas de estudo, pensar as alternativas que se apresentam para as atividades produtivas daquela comunidade. Quando se fala em produção, tanto se pode estar falando de bens como de conhecimentos. Assim, nem toda produção tem um valor imediato de mercado. No entanto, a relação com o mercado é um desafio e uma necessidade de grande parte das comunidades indígenas hoje, e por isso é importante refletir, na escola, sobre a questão da subsistência e as relações de mercado que se abrem em cada caso.

Os objetivos de trazer este tema para a sua discussão na escola são:

- Permitir aos alunos uma escolha mais consciente das alternativas de auto-sustentação hoje presentes para sua sociedade, ajudando a fazer da escola um local de reflexão sobre a vida e o trabalho, numa perspectiva de progressiva autonomia.
- Aplicar os conhecimentos das diferentes áreas de estudo para apoiar a discussão do mundo produtivo e do trabalho.
- Conhecer, a partir de diferentes fontes, as alternativas econômicas daquele grupo étnico antes do contato.



- Refletir sobre o que permaneceu e o que mudou nessas práticas produtivas e culturais.
- Conhecer outras práticas produtivas para o auto-sustento de sociedades em condições ambientais e socioculturais similares.
- Compreender as noções de recursos renováveis e não renováveis.
- Compreender a noção de atividade predatória.
- Participar da criação de alternativas de auto-sustento a partir das condições socioambientais atuais.
- Participar da busca das alternativas de comercialização nos mercados regional, nacional e internacional.
- Desenvolver atitudes para o trabalho e a vida social que reforcem os laços de solidariedade familiar e comunitária.
- Conhecer procedimentos e técnicas, adequadas culturalmente e ambientalmente corretas, que permitam o enriquecimento alimentar e a melhoria das condições de vida e saúde.

TEMA 3: Direitos, Lutas e Movimentos

A Temática "Direitos, Lutas e Movimentos" diz respeito aos direitos indígenas, tanto aqueles conquistados e assegurados na Constituição em 1988 e em outros textos legais nacionais e internacionais, como aqueles ainda não reconhecidos. Esses direitos estão relacionados ao fenômeno recente da emergência das lutas e dos movimentos indígenas, que surgem em forma de organizações com poder e representatividade em várias regiões do país. Tais lutas objetivam conquistar novos direitos e fazer valer os que já existem, aprendendo a lidar melhor com o mundo institucional, público e privado da sociedade nacional e internacional e a tratar de demandas territoriais (demarcação e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

Este tema também trata dos direitos inerentes a todo ser humano, índio ou não - direito à vida, à liberdade, direitos das crianças, dos adolescentes, das mulheres... É importante conhecer esses direitos e contextualizar os direitos indígenas no marco mais abrangente dos direitos humanos.

O tema Direitos, Lutas e Movimentos é da maior relevância para a população indígena brasileira. Sua veiculação na escola, ao longo do ensino fundamental, é importante para que cada aluno índio saiba e conheça os seus direitos - aqueles inerentes a todo ser humano, aqueles assegurados na Constituição e o potencial de conquista de outros novos. É um suporte para que povos e comunidades indígenas saibam exigir os seus direitos diante da sociedade nacional, para que esta saiba respeitar e preservar a integridade física e moral dos povos indígenas e para o exercício dos direitos dentro das próprias comunidades indígenas. Entre os direitos



TEMAS TRANSVERSAIS

a serem garantidos e assegurados na escola está o de construir um currículo diferenciado e específico. Essa temática pode ser um instrumento para vivenciar uma escola adequada aos interesses da comunidade, ajudando a formar uma prática renovada, distanciando-se dos modelos anteriores de integração e homogeneização

E importante para a nossa educação escolar indígena considerar os avanços obtidos através das lutas, dos movimentos dos professores, trocas de experiências e, sobretudo, quanto à legislação brasileira, no que diz respeito ao reconhecimento e garantia de uma educação diferenciada.
Parecer do professor Enilton André da Silva, Wapixana, RR.

Os objetivos de sua inclusão como tema na escola são:

- Informar as organizações locais (família, conselho dos idosos, conselho das mulheres) do direito de se organizar, assegurado na Constituição aos povos indígenas.
- Conhecer os seus direitos de respeito à cidadania e à diversidade étnica e cultural.
- Conhecer os movimentos não-indígenas que levaram os povos indígenas do Brasil a se manifestarem e se organizarem de maneira peculiar.
- Conhecer a história dos grandes movimentos indígenas no Brasil, seus principais líderes.
- Conhecer a história das organizações de bases de cada povo (local) e as organizações regionais e suas principais atividades.
- Valorizar os movimentos como meio de lutas para organizar e lidar com a sociedade envolvente (não-indígena).
- Atuar no sentido de fazer valer/aplicar estes direitos na experiência escolar e no cotidiano das relações humanas e sociais com a sociedade nacional.
- Conhecer os tratados, fóruns, declarações e convenções de que o Brasil faz parte e que tratam de direitos humanos e de direitos do cidadão.
- Conhecer as lutas e movimentos pela liberdade na história do Brasil e da América.

TEMA 4: Ética



Coloquei três perguntas no quadro dentro do assunto de Ciências e Estudos sociais para eles responderem com suas idéias: Que tipo de pessoas podemos respeitar? Qual a responsabilidade que devemos ter? Se você encontrasse algo perdido, entregaria, ficaria, jogaria? Estão essas perguntas eu fiz para fazer eles pensarem e entenderem sobre o que acontece aqui ou em qualquer outra comunidade. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.

T E M A S TRANSVERSAIS

È a maneira, o jeito de agir, de se comportar, do individuo frente ao outro, sem prejudicar a si mesmo e ao seu próximo. Ética tem a ver com o amor, com a solidariedade, o respeito, a justiça. Sempre que alguém se perguntar sobre os efeitos da sua conduta no outro, estará diante de uma questão ética. Conhecimentos e tecnologias novos geram novas questões de ordem moral - usar ou não certa tecnologia? Que mudanças isso pode provocar? Essas mudanças são desejáveis? Porquê?

No convívio social, indivíduos e sociedades estão sempre confrontando valores éticos que podem ser muito diferentes uns dos outros. A preocupação com os aspectos éticos leva à reflexão para concordar ou discordar quanto às diversas faces de conduta humana dos povos ou grupos diferentes. A ética indígena se baseia nos valores e princípios morais próprios das diversas comunidades indígenas como a solidariedade, a generosidade, a hospitalidade, "o respeito às coisas sagradas, à mitologia, à natureza, à religiosidade" (Professores Ticuna, AM), "aos mortos, aos segredos existentes nos rituais" (Professores Bororó, MT), entre outros.

A Ética é um tema transversal que permite revelar e tornar conscientes tais princípios e valores, que sustentam as diversas formas de conhecimento e conduta. Permite fazer da discussão dos conteúdos curriculares um momento para formar uma idéia sobre o mundo, um modo de pensar, um sistema de valores, que impliquem determinadas atitudes. É a base para se formar opinião sobre a vida e as questões do cotidiano. A discussão ética dos conteúdos dá a estes uma valoração social e humana, ajudando a construir o projeto de sociedade que se define como positivo para aquele grupo.

Sua reflexão na escola apoia o esforço de permanente construção das regras sociais, alimentando o convívio de cada etnia e a solidariedade existente nas comunidades. Reforça a maneira como as comunidades indígenas resolvem os seus problemas, demonstrando a união, fortalecendo as suas lutas em vários setores da sociedade envolvente.

Nossa "ética" nunca será ensinada, mas sim construída através de lutas e do convívio nas comunidades. Na escola, os valores tradicionais recebem tratamentos pedagógicos, reforçando ou substituindo os valores de uma comunidade. A escola não pode estar separada da comunidade e não poderá ter um peso maior que a comunidade. Professores Kaingang, RS.

Trazer para a escola a discussão da ética é recolocar os valores particulares as sociedades indígenas como transversais à formação escolar, evitando que a escola seja o local de "perda dos princípios morais da comunidade, como já aconteceu no passado" (Prof. Gersem Baniwa, AM). Este é um caminho que Permite a criação de "uma escola com todos os seus valores e características adequados à realidade de cada povo" (Prof. Enilton Wapixana, RR) e que ajuda a alcançar os objetivos gerais enunciados por diversos professores:



Que os valores dos alunos cresçam à proporção em que o currículo é desenvolvido, sendo ele um ponto de partida para pensar seus costumes, tradições e crenças e sua cultura CITI geral. Antonia Cruz, Professora Pamkararé, BA.



S
TRANSVERSAIS

A escola é um centro de conscientização das comunidades, onde elas resgatam as culturas tradicionais e também conhecem a lei do branco, para defenderem seus direitos de saúde, educação, economia. Também forma alguns alunos comprometidos com a causa, para serem pontos de referência do seu povo. Delegação de professores do Acre, COPIAR.

A escola é para preparar, instruir, conscientizar, incentivar a sociedade indígena- valorizar as nossas culturas e tradições e assim adquirir respeito. Delegação dos professores de Roraima, COPIAR.

Temos que ter consciência para viver na equilíbrio dos dois valores e ter mais conhecimento no futuro. Edson Ixã, professor Kaxinawá, Acre.

Quanto aos objetivos da discussão da ética, os professores indígenas consultados assim se pronunciaram:

- Valorizar a dignidade das diferentes etnias.
- Desenvolver os valores da cidadania e dos direitos coletivos indígenas.
- Permitir o fortalecimento de sua identidade.
- Desenvolver os valores da cultura tradicional relacionados:

aos mais velhos

às crianças e aos jovens

às mulheres

aos valores familiares

aos rituais e à religiosidade

às artes, danças, cantos, alimentação, usos e costumes

à organização social.

- Desenvolver e fortalecer o respeito:
 - às coisas sagradas
 - às decisões da comunidade
 - à natureza
 - à mitologia
 - às festas tradicionais
 - à vida e à saúde das pessoas.
- Ganhar consciência sobre os seus próprios valores e os de sua comunidade e também conhecer e respeitar os valores de outras culturas.
- Desenvolver um sentido de "equilíbrio" de diversos tipos de valores.



Portadores de valores ancestrais e sabedoria milenar, os povos indígenas ainda constituem uma reserva ética e podem contribuir na construção de um futuro diferente para a humanidade. Parecer do professor Enilton André da Silva, Wapixana, RR

TEMA 5: Pluralidade Cultural

O aluno indígena reconhece que é importante levar para a escola os conhecimentos tradicionais de seu povo. No entanto, é preciso mais ainda, ou seja, chegar ao conhecimento desta realidade sem esquecer o conjunto. Parecer da professora Sélia Juvêncio, Kaingang, PR.

Como entender esta temática? Trata-se da diversidade de culturas que existem em todos os lugares e em diferentes grupos humanos. A grande diversidade das sociedades indígenas no mundo é um exemplo de Pluralidade Cultural.

Quais as possibilidades de a pluralidade cultural estar reforçada e reafirmada no currículo das escolas indígenas? Propõe-se, neste referencial, tratar a pluralidade como uma temática transversal. É bom ver a realidade de cada povo junto aos alunos. Essa cultura, em muitos casos já desvalorizada e esquecida pela escola, deve ser pesquisada pelo professor indígena juntamente com outros membros da comunidade educativa e transmitida aos alunos.

Os conhecimentos de sua própria realidade devem ser estudados sempre comparativamente com os de outras culturas, de diferentes etnias, "para que nós índios possamos conhecer e ajudar nas lutas, através das organizações das próprias comunidades. Tais estudos permitem que não se reforcem os preconceitos em relação às demais etnias deste país, devendo, sim, divulgar os nossos valores culturais como qualquer grupo humano ou etnia. Porque cada povo tem a sua própria cultura e deve respeitar a do outro". Professores Kaingang, RS.

Mas quem vai fazer tudo isso? São os professores indígenas que estão atuando nas escolas, fazendo a prática e a teoria andarem juntas na sala de aula, tomando assim, todos os dias, a vida da escola mais alegre e prazerosa. Todas as áreas de estudo nas escolas indígenas têm seu currículo organizado a partir de um olhar intercultural, o que implica o conhecimento e a conscientização sobre a pluralidade cultural.

Em Geografia e História, por exemplo, o caminho é trabalhar sempre articulado ao conhecimento dos alunos sobre o sentido do tempo e do espaço; ao mesmo tempo, e de forma comparativa, com os sentidos dados por outras culturas. O significado que ganham o território indígena e a história local vão sendo relacionados com as noções de espaço e tempo em uma perspectiva mais ampla, indo em direção ao outro, seja este outras sociedades indígenas, ou a sociedade regional, nacional, ou internacional.



T E M A S TRANSVERSAIS

...Temos também uma escola diferente, uma educação diferente e só iremos respeitar um outro povo conhecendo o diferente. Joaquim Maná, Professor Kaxinawá, AC.

Também a Matemática estará pondo em contraste as diferentes formas de pensar matematicamente de distintas sociedades, tendo como base a matemática conhecida e exercida pela comunidade à qual pertence o aluno.

A Pluralidade Cultural é assim uma maneira de atingir os objetivos do ensino das áreas de estudo, em que o conhecimento escolar deve estar relativizado historicamente, enfatizando-se as diferentes produções culturais e científicas dos diversos povos e sociedades humanas. (Por exemplo, algumas civilizações orientais, cujas cosmovisões ofereceram e oferecem resistência à lógica ocidental). Não só uma língua, aquela dominante, mas as diversas línguas faladas pelos alunos. Não só uma geografia, ou uma só história e ciências, aquelas contidas nos livros didáticos oficiais e no saber escolar, mas o saber histórico e geográfico como um saber dialogado entre diferentes sociedades indígenas e não-indígenas, relacionadas naquele momento pela escola.

Entre os objetivos principais da temática da pluralidade cultural na educação escolar indígena estão:

- Estabelecer o diálogo respeitoso entre os indivíduos e as diferentes culturas com as quais convive.
- Possibilitar um ambiente de respeito entre os diferentes alunos na escola e entre estes e o professor.
- Analisar o saber transmitido na escola como um saber histórico e culturalmente produzido, pondo-o em diálogo com outros saberes de outras épocas e culturas.
- Apoiar a dimensão bilingüe ou multilingüe do projeto pedagógico.
- Relacionar, nas diferentes áreas de estudo, os conhecimentos e valores das diversas culturas, tendo como base a própria cultura dos alunos.
- Favorecer a compreensão da relação entre sociedades indígenas e sociedade envolvente.
- Reconhecer os valores pluriétnicos e pluriculturais da sociedade brasileira e da humanidade.



Meu nome é Alexia. Eu sou da Escola Agora. Eu sou da alfabetização. Eu tenho 6 anos. Eu gostaria de conhecer a Amazônia. Essa escola é muito bacana, eu estudo as abelhas. Tem três tipos de abelhas: abelha rainha, abelha operária e zangão.

22 de setembro 97

Escola Bom Futuro de Técnica, Terra Indígena Rio Jordão

Pequeno Comunidade Centro Flor da Mata

Isabela, eu te conheci através da sua carta.

Eu fiquei impressionado com o nome do seu colégio, a Escola Agora, porque a minha é uma casinha construída de palha de ouricuri e chão de tronco de palmeira. A minha escola fica distância de 35 minutos de caminhada.

Estes desenhos são utilizados no dia das festas de mariri e txiri e são usados também na escola como dramatização desta festa tradicional do povo Kaxinawá.

Assina Sueli Maspã 8 anos e 3 anos de estudo

TEMA 6: Saúde e Educação

O tema Saúde e Educação busca repensar a cultura de saúde dos povos indígenas, valorizando os conhecimentos acumulados por esses povos ao longo de séculos e buscando alternativas eficientes para os novos desafios a serem enfrentados.

Saúde é muito mais do que ausência de doenças e se expressa na luta pela defesa do bem estar e da vida. As pessoas e as comunidades vivem condições de saúde ou doença de acordo com seu potencial e suas condições de vida. E a vitalidade física, mental e social, para enfrentar as transformações da vida, os desafios e os conflitos, expressam esse potencial. Os povos indígenas tradicionalmente cuidaram da sua saúde. Mas hoje precisam enfrentar novos desafios. Como atuar em favor da saúde dentro das suas realidades atuais?

O tema saúde pode ser tratado em muitas situações na sala de aula, nas diversas disciplinas. Em História, pode-se estudar a ocorrência de doenças ao longo do tempo; em Geografia, o fato de que diversos fatores estão relacionados a saúde e doença e, especialmente, em Ciências, onde são tratadas as relações do organismo humano com o meio ambiente.

Os contextos de aprendizagem podem ser construídos considerando-se os seguintes aspectos:

a) saúde/doença e história do contato - a própria noção de contato deveria ser melhor discutida, já que vem carregada da ideia "de um outro contaminante", além do problema do preconceito e do estigma. Seria bastante interessante identificar as doenças que se transmitem pelo contato interétnico e quais os contextos internos que favorecem sua propagação na comunidade;



T E M A S TRANSVERSAIS

Esta semana foi a prática da oficina das plantas medicinais durante três dias. Dez pessoas participaram como representantes de sua família. Trabalho reconhecido como revitalização das plantas medicinais usadas na comunidade. Como muitas pessoas sabem muito bem de algumas plantas, mas não ensinam aos mais novos e nem acreditam no que sabem, por isso estamos com a idéia de dar continuidade a este trabalho. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.



b) saúde/doença na comunidade - identificar os problemas de saúde da comunidade, quais os seus principais determinantes internos e externos, como a comunidade trata seus doentes, quem trata e qual o conhecimento produzido a respeito de determinadas doenças, como se produz esse conhecimento, como se promove a saúde nas aldeias etc;

c) política de saúde e sistema de saúde para os povos indígenas - permite colocar a questão do direito de cidadania, do controle social dos povos indígenas sobre a política de saúde, de sua participação nas instâncias de decisão.

A escola pode ser um espaço para as pessoas conversarem sobre os problemas de saúde de uma forma bem ampla, envolvendo lideranças, agentes de saúde e pais de alunos em atividades extracurriculares. Para contribuir nesse processo, o professor deve estar capacitado para tratar dessas questões e ainda para reconhecer os sinais de gravidade das doenças mais comuns em sua região, já que elas acontecem também com seus alunos e familiares.

"Os rios estão morrendo, as florestas estão desaparecendo, o ar está ficando escuro e o meu corpo está ficando cansado de viver..." (depoimento de uma líder Macuxi). Hoje, em várias terras indígenas, são abertos ilegalmente garimpos que poluem os rios, devastam as matas, espantam os animais e eles morrem de fome porque vão para fora do seu habitat. Os peixes ficam doentes, contaminados com mercúrio, as águas ficam sujas, não servem para tomar banho, para fazer comida e muito menos para beber. Existem muitos produtos agrotóxicos, lançados na terra, que chegam aos igarapés, rios, lagos, dos quais as pessoas se servem. As fazendas que se instalaram ao redor dessas terras - e às vezes práticas adotadas dentro das próprias terras indígenas - fazem a degradação da fauna e da flora, alterando as condições do solo, da água, do ar e da alimentação. Tudo isso é mim para todos. As terras são diminuídas pela invasão variada e indiscriminada em todas as partes do país. Alguns povos não possuem terra nem para morar e vivem nas favelas das grandes cidades. As invasões culturais chegam com uma velocidade sem igual, através dos mais modernos meios de comunicação, sem deixar tempo de se raciocinar sobre como se livrar dessa invasão.

Para enfrentar essa situação, os povos indígenas necessitam de novos métodos para a prevenção de doenças e para o cuidado de sua saúde. Muitos problemas de saúde foram trazidos junto com a invasão de suas terras e mostraram que podem levar comunidades inteiras à doença e à morte. E preciso que os serviços de saúde desenvolvam novas tecnologias para o cuidado dos povos indígenas, pois suas necessidades são particulares e as doenças trazidas pelo contato podem ter um impacto diferente em sua saúde. Um dos meios importantes de preservar a saúde e combater os males acima mencionados está na pesquisa e na valorização da própria medicina indígena tradicional.

As plantas sempre foram utilizadas para melhorar e recuperar a saúde das pessoas. Também não foi diferente com os povos indígenas: os conhecimentos foram passados de uma geração para outra e descobertas foram sendo feitas, juntamente com melhores técnicas e novos conhecimentos. A constante troca de descobertas enriqueceu a bagagem de todos os povos e deu condições de salvaguarda-

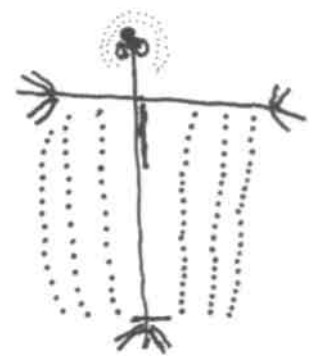
das enfermidades existentes em cada época. Mas com a invasão descontrolada de suas terras, perderam-se muitos dos seus conhecimentos. No entanto, os que continuaram longe da invasão puderam dar continuidade à sua medicina.

Variadas plantas conhecidas e/ou cultivadas pelos povos indígenas são utilizadas na fabricação de remédios para curar as mais diversas doenças. As frutas, as folhas, as raízes, as flores e a madeira de diferentes espécies de plantas enfeitam a natureza e também servem como terapia. As curas através da benzedeira e da pajelança, também entram no contexto de prevenção de doenças. A medicina tradicional ajuda no controle da fertilidade e no reforço das habilidades para desempenhos na vida social: ser bom caçador, bom flechador, ter força nas lutas etc. Há normas para se ter saúde, tais como, para algumas sociedades, o resguardo das mulheres na primeira menstruação, durante um certo período, desde a alimentação até o repouso. O respeito a estas normas ajuda a prevenir a doença e a passagem mais saudável da juventude à velhice.

Esta semana foi a prática da oficina das plantas medicinais durante três dias. Dez pessoas participaram como representantes de sua família. Trabalho reconhecido como revitalização das plantas medicinais usadas na comunidade. Como muitas pessoas sabem muito bem de algumas plantas, mas não ensinam aos mais novos e nem acreditam no que sabem, por isso estamos com a idéia de dar continuidade a este trabalho. Professor Joaquim Maná Kaxinawá, AC.

No dia de aula com o enfermeiro José pedimos a ele que nos levasse à mata e mostrasse remédio que serve para dor de cabeça, dor de dente, remédio para tosse, para mulher pegar filho, para ficar bom da memória e para matar caça. Andamos muito tempo dentro da mata. Alguns desses remédios, o enfermeiro trouxe para casa e colocou em uma caldeira para cozinhar. Com 3 horas no fogo, deixou esfriar e com a água do remédio ele dava banho. Primeiro nos que tinham signo "dua bake" e depois nos "inu bake". Deu banho também nas mulheres "banu bake" e "inani bake". Depois do banho, o enfermeiro explicou os tipos de remédio que ele tinha usado e o significado de cada um para o povo Kaxinawá. Josimar Tui, professor Kaxinawá, AC.

T E M A S TRANSVERSAIS



Além dos valores para a promoção da saúde, devem ser estudados na escola os meios de prevenir a disseminação de muitas doenças. Os cuidados de higiene precisam ser tratados de maneira destacada, lembrando que há cuidados higiênicos diferentes para situações diferenciadas - novos padrões de comida, de vestuário, de moradia etc. É importante discutir a questão do lixo, já que são múltiplas as sujeiras existentes e que os tipos de lixo também vão variando conforme as novas situações de vida das aldeias. As doenças causadas por contaminação estão em todos os lugares: diarreia causada por verminose, principalmente, é uma doença quase crônica entre a maioria dos povos indígenas. E muitas outras doenças precisam ser estudadas na escola, para sua prevenção e também para a valorização dos



T E M A S TRANSVERSAIS

Outro problema vem à tona de supetão, como um susto para a maioria dos povos indígenas: as Doenças Sexualmente Transmissíveis/ DST e AIDS. Professores Macuxi.

cuidados com a pessoa doente. É o caso de doenças como a tuberculose, a gripe, a meningite, o cólera, a hepatite e outras. Os programas dos órgãos oficiais precisam atender essas demandas, fornecendo informações e recursos para a prevenção e para o atendimento aos doentes.

Há que se considerar a importância do professor e do estudante indígena na prevenção dessas doenças ao divulgarem informações para os demais membros da comunidade. Deve-se lembrar que a escola é um lugar que também propicia situações de namoro e que a escrita é uma novidade na troca de mensagens de carinho.

A AIDS, por ser uma doença incurável, até o momento, e transmissível, merece atenção especial. A transmissão se dá, além da via sexual, pelo compartilhamento de objetos utilizados para perfurações ou escarificações da pele, contaminados com o sangue de pessoas infectadas pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), transmitindo-se também da mãe contaminada para o filho durante a gestação, o parto e a amamentação. Diante da epidemia mundial da doença, é preciso que todos sejam conscientizados da potencialidade negativa que ela representa para os povos indígenas que se encontrarem desinformados, sem acesso aos serviços básicos de saúde e, o que não é raro, numa situação de extrema dependência de outras instituições.

O número crescente de casos de doenças sexualmente transmissíveis começa a preocupar muito algumas lideranças indígenas. Programas com características de conscientização e prevenção, buscando deter tais ameaças, estão sendo implementados pelas próprias comunidades. Mas só isso não basta. A escola e outros setores da sociedade devem mobilizar-se e fazer parceria diante disso, para impedir que essas doenças se espalhem, trazendo riscos para a saúde dos povos indígenas. Sabe-se que também, na maioria das sociedades indígenas, o assunto sexualidade é um tabu, mas isso precisa ser enfrentado, para que se possa fazer a prevenção. Deve-se encontrar mecanismos para que a escola veicule os conhecimentos mais eficientes, sem com isso afetar a cultura milenar, que, por sua vez, é dinâmica e deve incorporar novos conceitos e padrões de saúde, que, como práticas culturais, sempre se renovam.

A temática Educação e Saúde cumpre seus objetivos ao:

- Conscientizar os alunos para a valorização da saúde do indivíduo e da coletividade,
- Sensibilizar para a identificação dos fatores que beneficiam ou prejudicam a saúde.
- Capacitar quanto ao conhecimento de medidas práticas de prevenção de doenças e aos meios eficientes de promoção, proteção e recuperação da saúde.
- Colaborar na identificação das doenças, comunicando os casos detectados na escola ao órgão de saúde competente.

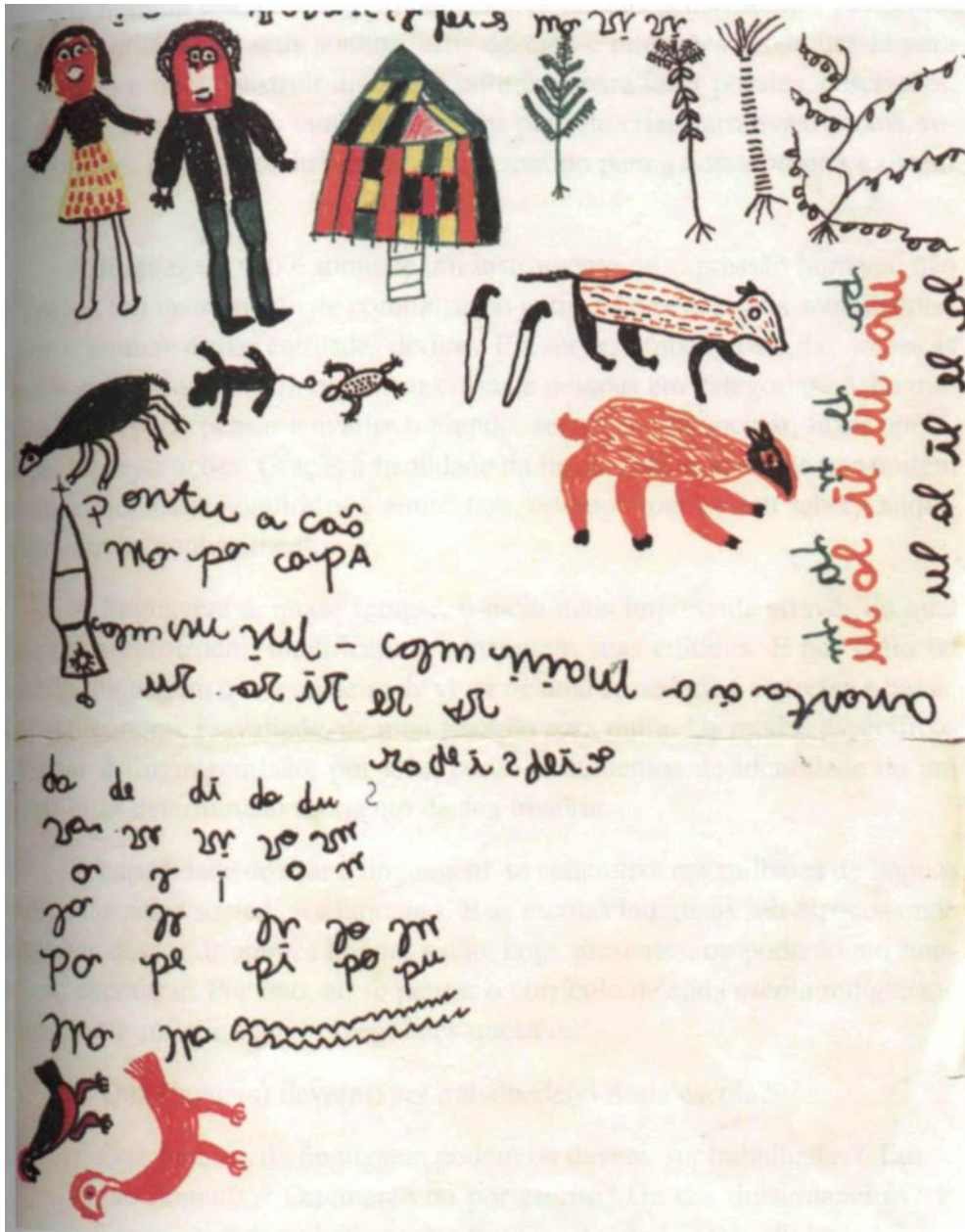


- Conhecer e valorizar os conhecimentos milenares de prevenção de diversos povos indígenas e outros povos.
- Valorizar a medicina indígena como método eficiente de tratamento de muitas enfermidades.
- Conhecer e valorizar os diferentes tipos de curas que podem ser usadas em muitas enfermidades.
- Conhecer a importância da higiene para prevenir as doenças.
- Conhecer as doenças que são transmissíveis e seus meios de prevenção e tratamento.
- Conscientizar-se da importância de prevenir e tratar as doenças que são transmitidas pela relação sexual.
- Reconhecer que a saúde é um direito do cidadão e praticá-lo em relação a si mesmo e na relação com a sociedade envolvente.
- Conhecer e aplicar os cuidados necessários para o consumo de alimentos advindos das relações do contato.
- Identificar o consumo excessivo de álcool como um risco para a saúde.



"Gripe"

Palavras escritas para nos curar (MEC/PNUD/CCPY)



Desenho Jaminawa, AC



I. INTRODUÇÃO

LÍNGUAS

Todos os homens nascem com a capacidade de utilizar a linguagem¹, característica universal da espécie humana. E a linguagem serve para que seres humanos possam fazer muitas coisas: **a linguagem tem muitas funções.**

O homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias, descrições, fatos. É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência. A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações. Graças à faculdade da linguagem os homens transmitem conhecimentos já adquiridos e aumentam, o tempo todo, o seu saber, adquirindo novos conhecimentos.

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história.

A capacidade de usar a linguagem se concretiza nas milhares de línguas utilizadas pelas sociedades humanas. E as escolas indígenas são espaços onde algumas dessas diferentes línguas estão, hoje, presentes, ou poderão, no futuro, se encontrar. Por isso, ao se pensar o currículo de cada escola indígena, é importante refletir sobre as seguintes questões:

- Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola?
- Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente?

Pretende-se apresentar, ao longo deste capítulo, elementos para que os Professores indígenas possam melhor discutir essas perguntas, de modo a determinar, tanto o papel da(s) língua(s) no currículo, quanto as práticas linguísticas que deverão entrar na sala de aula de suas escolas.

A palavra "linguagem", neste capítulo do RCNE-Indígena, refere-se à palavra, ao discurso, à linguagem verbal. As outras linguagens utilizadas pelo homem (linguagem corporal, linguagem artística, linguagem matemática...) serão discutidas em outras partes deste referencial.



II. POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

LÍNGUAS

1 A diversidade lingüística no Brasil

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Os imigrantes que vieram de vários lugares, por exemplo, trouxeram para cá línguas que são, atualmente, faladas por seus descendentes: há brasileiros que usam, no seu dia a dia, o japonês, o alemão, o russo, o árabe, o italiano... Muitos brasileiros também falam, com frequência, o inglês e o francês, porque aprenderam essas - e outras línguas - na escola ou em viagens. Os descendentes dos povos africanos ainda hoje continuam usando palavras, expressões e cânticos de línguas de origem africana em certos lugares mais isolados e em algumas comunidades religiosas de centros urbanos (candomblé, umbanda...). Os brasileiros surdos, não podemos nos esquecer, também têm a sua própria língua: a língua de sinais. E, finalmente, são faladas no país, hoje, por cidadãos brasileiros natos, cerca de 180 línguas indígenas. O Brasil é, portanto, um **país multilíngue**.

Muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isto acontece porque, com frequência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: "os índios falam tupi (ou tupi-guarani)". Mas, assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena.

Há línguas indígenas Karib, Jê, Tupi, Pano, Aruák, Yanomami etc... O que quer dizer isso? Com base em semelhanças gramaticais e de vocabulário, as línguas indígenas faladas no Brasil se agrupam em **famílias lingüísticas**². Famílias que têm semelhanças entre si são agrupadas, por sua vez, em **troncos lingüísticos**. Há também línguas indígenas que os lingüistas chamam de "línguas isoladas", porque não parecem ter parentesco com nenhuma das famílias (lingüísticas) conhecidas. Quando falamos em uma determinada família lingüística, estamos dizendo que as línguas dessa família têm uma origem comum, uma língua-mãe, que, em tempos antigos, era a língua de um só povo. Esse povo, ao longo de centenas de anos, foi, entretanto, se dividindo em povos que migraram para outras regiões e que, na maioria dos casos, passaram a não ter mais contatos, ou a ter apenas relações esporádicas. Supõe-se, também, que a língua-mãe de um tronco lingüístico tenha existido, com o povo que a falava, num passado

Existem famílias lingüísticas que têm agora uma única língua como sua representante, provavelmente em função do desaparecimento das demais que antes as integravam.



LÍNGUAS

ainda mais distante, possivelmente até na pré-história. Assim, os povos indígenas foram crescendo, dividindo-se, migrando, povoando novos territórios e suas línguas, por sua vez, também foram mudando, foram se diversificando,

Uma mesma língua pode não ser falada exatamente do mesmo modo por todos os que a usam. Assim como o português pode ser falado de diferentes maneiras (o português gaúcho é diferente do português pernambucano-português dos jovens é diferente do português falado por pessoas mais velhas), também as línguas indígenas podem apresentar variações: o Kulina (Madija) falado na região do Rio Purus, por exemplo, é um pouco diferente do Kulina falado na região do Rio Juruá. O modo como os homens falam o Karajá ou o Myky, por exemplo, é diferente da maneira como as mulheres falam essas mesmas línguas.

É importante entender que as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria. Esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar a imensa diversidade lingüística aqui existente.

2. O multilingüismo e os povos indígenas

As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilingüismo. No município acreano de Assis Brasil, por exemplo, as línguas Jaminawa, Manchineri e o Português convivem numa mesma escola. Também em uma mesma escola indígena, no Rio Uaupés, pode-se encontrar crianças falantes de Tukano, Tuyuka, Desano e Português. E por estarem próximas à fronteira com a Colômbia, são usadas, no dia-a-dia de aldeias da região do Rio Içana, também no Alto Rio Negro, quatro línguas: o Baniwa, o Nheengatu, o Português e o Espanhol. É, freqüentemente, muito complexa e heterogênea, portanto, a situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas, como também muito heterogêneo pode ser o **repertório verbal** de cada um de seus membros. ["Repertório verbal" refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo: os sujeitos monolíngues têm apenas uma língua no seu repertório verbal, os bilíngües têm duas, os trilingües têm três etc] Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngües/multilingües ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngües/multilingües receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas).



A diferença lingüística não é, geralmente, impedimento para que os povos indígenas se relacionem e casem entre si, troquem coisas, façam festas ou tenham aulas juntos. Esses sistemas multilingües são um exemplo de que as pessoas podem viver lado a lado, em paz, sem terem que falar, todas, a mesma língua. Às vezes, nesses contextos, uma das línguas se torna o meio de comunicação mais usado, torna-se a **língua-franca**. Essa é utilizada por todos, quando estão juntos, para superar as barreiras de compreensão. Há casos em que é o

português que funciona como língua-frança. Mas há outras situações. Em algumas regiões da Amazônia, por exemplo, diferentes povos indígenas e a população ribeirinha falam o Nheengatu quando conversam entre si.

Agora, se o Brasil é um país tão claramente multilíngue, por que, então, no pensamento da grande maioria dos brasileiros, acredita-se que ele seja monolíngue, que a língua aqui falada é só o português?

Para compreender essa questão, é importante entender que se os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país.

3. A língua indígena na escola

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder lingüístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra lingüística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas. E claro que a diminuição da população indígena - e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas - não ocorreu apenas por motivos lingüísticos. Não se pode esquecer de que a guerra lingüística é apenas uma parte de um conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão de obra, pelo conhecimento...

Mas quando se considera a sobrevivência das línguas indígenas, tem-se que pensar também em outras armas usadas contra elas e que foram e são tão perigosas quanto o genocídio. Uma das maneiras utilizadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder lingüístico é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias: é referir-se a elas como "gírias", "dialetos", línguas pobres" ou "línguas imperfeitas". Isso faz com que os falantes indígenas passem a se envergonhar de suas línguas, passem a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las. No entanto, essas afirmações, como esclarecem os lingüistas, não têm nenhum fundamento científico. Os falantes indígenas freqüentemente dizem "a Língua" ou "o Idioma" para se referirem à "língua indígena" ou à "língua do meu povo".

LÍNGUAS

Os velhos todos contam que os brancos proibiram o meu povo Xacriabá de falarem o Idioma.' Eles não queriam que os índios falassem na Língua porque eles não entendiam. Tinham medo de que os índios planejassem alguma coisa contra eles, fizessem combinação falando na Língua. Por isso eles forçaram os índios a falarem só o português. Se falasse na Língua - ou praticasse a religião - apanhava... ou até morria!

José Nunes de Oliveira,
professor Xacriabá, MG



LÍNGUAS

Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco - como chama o povo aqui do norte. O proprietário fazendeiro é que botava os outros no cativoiro, amarrava e açoitava... E pegou os índios Poyanawa e amedrontou eles para não falarem a Língua. Para desmoralizar ele botou o nome na Língua de "gíria". Gíria é uma coisa que não vale nada, né? E o povo se habituou a falar só assim: "gíria".

Railda Manaitá, professora Poyanawa, AC.

E importante colocar no currículo atividades sobre a cultura e os costumes do nosso povo. Isso para lembrar sempre as tradições. Porque realmente dá tristeza quando os nossos parentes deixam seus costumes. E por isso que temos que reforçar na nossa comunidade que falar a língua indígena é muito importante. José Hani, professor Karajá, TO.



Elas são fruto da ignorância e do preconceito. Toda língua é complexa: toda língua tem um sistema que organiza os sons, tem um sistema que permite construção de palavras, tem regras e princípios que permitem construir frase e discursos. Toda língua tem um vocabulário com milhares de palavras, e esse vocabulário está sempre aumentando porque toda língua está sempre criando novas palavras. Não existem, portanto, línguas mais pobres e línguas mais ricas, ou línguas com poucas palavras e línguas com vocabulário extenso. Não existem línguas sem gramática - embora existam línguas cujas gramáticas não estejam registradas em livros... Não existem línguas com gramática simples e línguas com gramática complexa, línguas com sons esquisitos e línguas com sons normais. Não existe língua primitiva. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. **A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira.**

Uma outra causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas é o **deslocamento sociolinguístico**. Isso acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando o território comunicativo da língua dominada. Suponhamos, por exemplo, que numa certa comunidade a língua usada no ambiente familiar, nas relações com a vizinhança e nos ritos religiosos seja uma língua indígena e que a língua portuguesa seja usada unicamente nas relações de trabalho que envolvem não-índios. Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilingües. O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o português. Práticas religiosas com cantos e rezas "importados" são uma das inúmeras outras portas de entrada através das quais a língua oficial vai expulsando a língua indígena de seus territórios tradicionais e vai ganhando cada vez mais força dentro da própria comunidade. Essas "invasões linguísticas", depois de algum tempo, podem fazer com que uma língua indígena acabe desaparecendo. Ela desaparece porque deixa de ter razão de existir. Desaparece porque já não serve para quase nada, porque já não tem mais funções importantes dentro da aldeia. É importante ressaltar que, de um modo geral, a perda de uma língua indígena se dá tão rapidamente que seus falantes quase nunca percebem o que está acontecendo. É bastante comum que num espaço de apenas três gerações uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se torne bilíngüe (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngue novamente: só que desta vez, monolíngue em língua portuguesa.

É importante entender, entretanto, que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar breçar avanços da língua dominante, criando estratégias para tanto.

Mas, o que tem o currículo da escola indígena a ver com tudo isso? Qual é a responsabilidade da escola nos processos de perdas lingüísticas?

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta. É claro que, tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, para o desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento de línguas indígenas.

Mas, se a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua **manutenção** ou **revitalização**. Que papéis a língua indígena deverá ter na escola, se é isso o que se deseja?

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a **língua de instrução oral** do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. Nas situações escolares onde convivem mais de uma língua indígena, uma delas poderá ser escolhida para ser a língua de instrução, desde que todos sejam capazes de entender o que nela é dito.

Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a **língua de instrução escrita** predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Da mesma forma que acontece com a

LÍNGUAS

Na minha classe tem todos os tipos de alunos, uns são obedientes, outros tímidos, não sei por que isso acontece. Alguns não falam e penso que seja a dificuldade que encontram de falar o português, mas, quando falo e explico na língua materna, todos dão suas opiniões e respostas.
Nilza Leite, professora Terena, MS.

.. que a nossa língua materna seja considerada a autoridade máxima, como uma disciplina principal. E que a língua portuguesa seja a segunda língua. Isso de acordo com as diferentes etnias, mas sempre valorizando o que é de origem. Porfírio Babati, professor Xavante, MT.



LÍNGUAS

oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. Como isso poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos espaços e situações possíveis, a escola é, sem dúvida, o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo.

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngües, como uma de suas disciplinas: **língua indígena como primeira língua**.⁴ Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas.

É muito importante também que, quando for o caso, a **língua indígena como segunda língua** seja incluída, como disciplina, no currículo escolar. Já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação lingüística escolar em comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto jovens e crianças falam apenas o português. Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade.

É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização lingüísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam.

Resumidamente, a inclusão de uma língua indígena no currículo - quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica - tem como objetivos:

- possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos lingüísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição;

⁴ Estamos evitando, neste texto, a expressão "língua indígena como língua materna", pois ela poderia ser entendida como a língua falada pela mãe de uma criança e, em alguns contextos indígenas, a primeira língua que a criança aprende no ambiente familiar é a língua de seu pai. Mas é preciso considerar que também o termo "primeira língua" é inadequado nos casos em que a criança adquire, na infância, duas (e às vezes até mais) línguas, ao mesmo tempo. Isto ocorre em regiões de intenso contato e freqüentes casamentos intergrupais, como no Xingu e no Rio Negro.

A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: "Esses caboclos têm uma língua mesmo..." "Antes ela não aparecia. Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC.



atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas lingüísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade lingüística do país;

- favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito.

4. A Língua Portuguesa na escola

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país.

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial.

O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas.

A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente - e a humanidade como um todo - conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente.

Os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidos, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes culturas indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada.

LÍNGUAS

Eu estou trabalhando com o português porque agora a gente tem mais contato com o branco para fazer negociação de compra e venda. Também quero formar mais alunos para escreverem pequenos textos em português e quero que leiam qualquer tipo de escrita: bilhete, carta, jornais, rótulos... Quero que consigam dialogar com amigos e não-amigos; quero que consigam resolver problemas na cidade.
Benjamim Chere, professor Katukina, AC.



LÍNGUAS

**wii naha kamakari peni wamare ki na ki wai
praukurayoma t^ha**

Por quê as nossas dores de dentes aumentaram tanto ?

hapa pata Pë peni urihif eri Pë pë tute xiro wama y arohe
No começo nossos antepassados só comiam coisas novas
do mato, por isso,

Pë pë na ki kohipèoma
os seus dentes eram resistentes.

Omamari a ne kamakari pëni Pë pë na ki xiro waaprama waarapraha Só
os espíritos Kamakari de Omamari² comiam os dentes de uns ou outros.

hwei tēhē oxe yama ki raruhēaiwini
Hoje, nós que crescemos depois dos antigos,

napë yama pë wamotima pë riat yaro
começamos a comer comidas de fora,
por isso,

yama ki na ki hoximaa imatayu
os nossos dentes estão se deteriorando.



Palavras Escritas para nos Curar (MEC, CCPY, 1997)

Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que - como língua-franca - permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si. Nas associações e organizações indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, há uma intensa circulação de informações e manifestação de idéias em português, o que contribui para que as diferentes sociedades indígenas se afirmem e adquiram, em bloco, força política local, regional ou nacional. Nesses fóruns, originam-se importantes documentos escritos em língua portuguesa, para o encaminhamento coletivo de propostas e reivindicações, para questões territoriais e para as áreas de educação, saúde, agricultura, meio ambiente etc.



Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas

diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns.

A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O **português como segunda língua** deve ser, então, introduzido no currículo. Há casos, por outro lado, em que os alunos, embora falando apenas português, entendem a língua tradicional de seu povo, porque convivem com pessoas mais velhas que ainda a falam. Nesses casos, o **português como primeira língua** será a língua de instrução e disciplina curricular, mas é fundamental que se procure, dentro das possibilidades, criar condições para a retomada da língua indígena. Uma outra situação possível, embora muito mais rara, é aquela em que o português é a única língua usada na aldeia: é exclusivamente através da língua portuguesa que alguns povos indígenas elaboram e expressam hoje suas crenças religiosas específicas, sua cosmologia própria e seu modo de ser diferenciado. É importantíssimo entender que mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena.



Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena.

Dentre as variedades do português falado no Brasil, existe uma que, por motivos históricos, políticos e ideológicos - ela é a variedade falada pela classe dominante - tornou-se o dialeto de maior prestígio e passou a ser considerada a variedade padrão do português. Esse dialeto do português é o que aparece escrito nas leis, nos jornais, nos textos escritos formais, oficiais. E ele também o dialeto em geral usado, oralmente, nos noticiários da televisão e em situações formais. A imensa maioria da população brasileira, entretanto, não conhece, não domina, não fala esta variedade. Por isso é fundamental que a escola - seja ela indígena ou não - propicie a seus alunos o conhecimento da variedade padrão.



Assim, o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito.

LÍNGUAS

5. Outras línguas na escola indígena

Alguns povos indígenas têm manifestado o desejo de incluir nos currículos escolares uma ou mais línguas indígenas, além de sua própria. A inclusão de mais de uma língua indígena no currículo não só é possível, mas desejável, pois contribui para demonstrar claramente o pluralismo linguístico existente no país e para favorecer o estabelecimento de alianças interétnicas. É importante lembrar, entretanto, que as línguas indígenas não podem ser consideradas línguas estrangeiras. Elas são línguas nacionais, línguas brasileiras.

E daqui para a frente eu queria aprender outras línguas: a língua dos Jaininawa, dos Katukina, dos Yawanawa etc... E isto que eu estou querendo: aprender e ensinar: duas, três ou mais línguas.
Norberto Tenê, professor Kaxinawá, AC.

A aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental. Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas. E há comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas, de modo a possibilitar a entrada dos alunos nas universidades brasileiras. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular.

6. A oralidade e a escrita

Os alunos indígenas, quando começam a freqüentar a escola, já têm muito conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é a da conversação do dia-a-dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais. Nessas situações, a compreensão se dá, geralmente, com muita facilidade, porque todos se conhecem e conhecem bem o assunto sobre o qual estão falando. Como as sociedades indígenas são sociedades pequenas, se comparadas com a sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido. Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há muitas situações, como por exemplo numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente, as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações.

Outra função da escola é desenvolver nos alunos a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos, ou, caso contrário, em língua portuguesa.

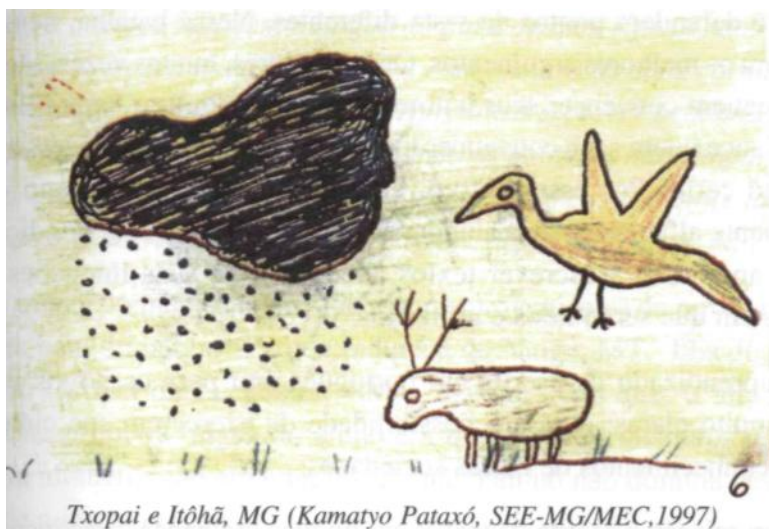
Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia-a-dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode dizer da



Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca,

que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra.

A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio.



Txopai e Itôhã, MG (Kamatyo Pataxó, SEE-MG/MEC, 1997)

linguagem escrita, porque as atividades de leitura e escrita podem, normalmente, ser exercidas apenas pelas pessoas que puderam freqüentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita. Deste modo, a escrita sempre serviu como instrumento de dominação, pois era vista como atividade que podia ser exercida apenas pelos membros privilegiados da sociedade, justamente por aqueles que, por pertencerem à elite econômica e social, eram também os únicos que tinham o direito de freqüentar a escola. Não é por acaso que essas eram também as pessoas consideradas capazes, pela sociedade, de governá-la, de elaborar as leis a serem seguidas por todos, sem maiores discussões.

Hoje, no entanto, vivemos **um** momento em que as populações minoritárias e marginalizadas estão tomando consciência do fato de que é Preciso urgentemente mudar essa situação cruel e injusta, na busca da construção de uma sociedade em que as relações entre todos os seus membros sejam niais igualitárias, com uma justa distribuição de direitos e deveres.

E nesse contexto histórico e social que deve ser entendida a luta das Populações indígenas pelo direito à escolarização. Lutar pela criação de escolas indígenas significa, entre outras coisas, lutar pelo direito de exercerem



LÍNGUAS

atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, de modo a poder interagir em igualdade de condições com a sociedade envolvente.

O português escrito exerce, para os que fazem uso dele, várias funções \ escrita tem muitos usos práticos: as pessoas, no seu dia-a-dia, elabora listas para fazer trocas comerciais, correspondem-se por cartas etc. A escrita ;m geral, serve também para registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, o conhecimento de um povo. Ela é, além disso, um espaço importante de discussão e de debate de assuntos polêmicos. No Brasil de hoje por exemplo, são muitos os textos escritos que discutem temas como a ecologia o direito à terra, o papel social da mulher, os direitos das minorias, a qualidade io ensino oferecido aos cidadãos, e assim por diante. Nesse sentido, a escrita em português é o espaço de uma batalha diária de opiniões, de uma luta entre os que defendem determinados pontos de vista e aqueles que se opõem a essas opiniões e defendem pontos de vista diferentes. Nessa batalha, nem sempre convencem os melhores argumentos. Os vencedores, muitas vezes, são aqueles que conseguem convencer seus leitores porque sabem usar bem a linguagem escrita. Vence quem sabe convencer melhor por escrito e não necessariamente quem está certo. Por esse motivo, não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos: ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados.

O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

Com relação à escrita de textos em línguas indígenas, suas justificativas são, de um modo geral, assim colocadas:

Uma das línguas que mais atuam aqui no Brasil é a língua portuguesa, mas a gente sabe que a nossa língua também é de grande importância. E a gente perdeu muitas histórias, muitos casos passados que a gente agora podia ter e contar para os nossos filhos. Vamos supor, você sabe de uma história que é Yawaxikunawa. Antes de você morrer, se você não contar para o seu filho, o seu filho não vai saber nada dessa história. Então a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a escrita da Língua vai ser muito importante para nós porque, no momento em que você quiser fugir de algum branco, dizer para ele escondido, você vai fazer uma escrita dizendo "Olha, eu estou passando por uma coisa assim, assim..." E só você que vai saber ler, o branco não vai saber.
Joaquim Maná, professor Kaxinawa, AC.



Justifica-se o uso da língua indígena escrita com o argumento não só de que ela pode ser um instrumento de defesa e um meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena, mas, também, porque ela ajuda os alunos que a têm como primeira língua a aprenderem a ler e a escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança:

Fu estou percebendo como os alunos que estou alfabetizando em Kamaiurá estão aprendendo, rapidamente, a ler e escrever. Eu demorei muito, até os 15 anos, para aprender a ler e escrever, porque só estudava em português e eu não sabia muito bem falar essa língua. Kanawayuri, professor Kamaiurá, MT (PIX).

Hoje as crianças pensam muito mais e aprendem nossa língua escrita e depois português escrito com mais gosto, porque quando aprendem português escrito já sabem escrever na nossa língua e falar um pouco de português. Aí fica mais fácil aprender a escrever português e as crianças não ficam mais com vergonha de falar essa língua. A gente explica tudo na nossa língua e elas entendem muito mais. Ijyraru, professor Karajá, TO.

Quando a criança feda bem a língua do pai e da mãe ela vai na escola e aprende a escrever só na língua dela. Não mistura as duas coisas para não confundir a cabeça da criança. Aprende a escrever bem na Língua e vai treinando em português, vai falando as palavras mais importantes dessas que se usam para encontrar com o branco. E depois também aprende a escrever em português. Higino, professor Tuuca, AM.

Os três depoimentos acima, de autores provenientes de povos indígenas de regiões bem diferentes (Parque Indígena do Xingu, MT, Ilha do Bananal, TO, e São Gabriel da Cachoeira, AM), deixam claro que a alfabetização realizada na primeira língua do aluno é a que oferece melhores resultados. Optar pela alfabetização em uma língua que o aluno não domina desestimula e favorece a evasão escolar.

Mas as funções da escrita em língua indígena nem sempre são tão transparentes e há sociedades indígenas que não querem fazer uso escrito de suas línguas tradicionais. Geralmente essa atitude transparece no início dos processos de educação escolar indígena: a urgência da necessidade de se aprender a ler e a escrever em português é claramente percebida, ao passo que a escrita em língua indígena não é vista como necessária. As experiências em andamento têm demonstrado que, com o passar do tempo - e à medida em que essas sociedades se conscientizam de que sua atitude negativa em relação à escrita de sua língua de origem é fruto de políticas e de imposições de agências externas a elas - a situação se modifica e o uso da língua indígena por escrito passa a fazer sentido e a ser desejável. É verdade que a escrita das línguas indígenas é uma questão complexa que precisa ser pensada com cuidado, discutindo-se muito bem, e amplamente, todas as suas implicações. Mas não são verdadeiras as afirmações utilizadas para desencorajar o uso escrito dessas línguas. O quadro que se segue apresenta algumas dessas afirmações e mostra como elas não se justificam.



LÍNGUAS

A Escrita e as Línguas Indígenas

Argumentos Contrários ao Uso Escrito de Línguas	Críticas a Esses Argumentos
<p>O uso escrito de línguas indígenas altera drasticamente o modo de ser dos povos indígenas, afetando a maneira como pensam e como vêem o mundo.</p>	<p>Alterações no modo de ser indígena devido à introdução da escrita acontecerão, inevitavelmente quer esta se dê, exclusivamente, em língua portuguesa, ou também em línguas indígenas. As culturas se modificam constantemente. Impedir que as populações indígenas tenham acesso ao uso escrito de suas línguas, se isto for percebido como necessário ou importante, equivale a dizer que os povos indígenas não têm o direito de se modificarem ao longo da história.</p>
<p>A introdução da escrita em línguas indígenas é mais uma imposição do mundo ocidental com o objetivo de "melhorar", "civilizar" os povos indígenas.</p>	<p>Não se pode partir do pressuposto de que a escrita de línguas indígenas seja sempre uma iniciativa imposta por não-índios. Fazer isso é desconsiderar a possibilidade de que os próprios povos indígenas possam tomar a decisão de escreverem suas línguas porque eles mesmos desejam fazê-lo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> O uso escrito de línguas indígenas promove um forte desequilíbrio na estrutura tradicional de poder das comunidades: os velhos contadores de histórias passam, com o tempo, a ocupar um lugar muito menos importante nessa estrutura, sendo substituídos pelos jovens letrados. 	<p>A escrita das línguas indígenas não é, em si mesma, nem um bem, nem um mal. O uso que se faz dela é que pode ser uma coisa ou outra. É a forma incorreta de incorporar a tradição ou o conhecimento indígena na escola que pode concorrer com formas tradicionais e eficientes de transmissão de conhecimentos e tomar seu lugar, e não o fato de se utilizar a língua indígena ou de escrevê-la.</p>



Um forte argumento a favor da introdução do uso escrito das línguas indígenas é que limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em posições de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência em situações de pós-contato. Utilizá-las

LÍNGUAS

escrito, por outro lado, significa que essas línguas estarão fazendo frente invasões da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios-

Como, na maioria das vezes, a opção pela escrita das línguas indígenas surge mais cedo ou mais tarde, é fundamental, nessas ocasiões, que os professores definam, com a participação de outros membros de sua comunidade, o que pode e o que não pode ser contado, narrado ou descrito em forma escrita. pode ser o caso, por exemplo, de determinada comunidade preferir não registrar sob forma escrita os seus mitos de origem, enquanto que para outra comunidade isso pode não só ser permitido, como despertar uma expectativa positiva em seus membros. O mesmo pode ser verdade com relação a textos de reza, letras de cantos, receitas medicinais ou culinárias etc. É também importante definir o que faz sentido escrever em língua indígena e o que deve ser escrito preferencialmente em língua portuguesa. A orientação geral deste referencial é a de que se esteja sempre atento a essas questões, de forma a respeitar as tradições culturais, as especificidades e as expectativas de cada comunidade indígena com relação às práticas de leitura e escrita. Uma outra questão importante a ser lembrada é que a constituição de uma língua indígena escrita é tarefa social, que tem de ser feita pouco a pouco; inicialmente, pelos professores e alunos indígenas, e, depois, por pelo menos uma boa parte da comunidade que usa aquela língua. Uma língua só pode se tornar verdadeiramente escrita, na medida em que for sendo muito escrita por muitas pessoas. Assim, se existe a intenção de que a escrita e o seu ensino na escola tenham algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista também fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos em línguas indígenas circulando nas aldeias. E é preciso, sobretudo, que esses materiais expressem os interesses de leitura, de aprendizado, de lazer e de informação das populações indígenas.

Mas, o que fazer se uma língua ainda não está descrita, se ainda não se decidiu como ela deve ser escrita, isto é, se ainda não se tem uma ortografia definida, normatizada para ela? Sabe-se, é claro, que é preciso ter pelo menos um alfabeto inicial provisório. Mas, a partir daí, já se pode começar a produzir textos nas línguas indígenas, sem que se dê demasiada importância aos problemas formais, porque eles podem ser solucionados aos poucos, à medida em que forem aparecendo. Uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, e muito menos de haver uma norma lingüística escrita fortemente fixada.

"É muito difícil nós inventarmos grafia, mas vamos pensar como devemos inventar a grafia dos Timbira." Jonas Sansão, professor Gavião, MA.



LÍNGUAS

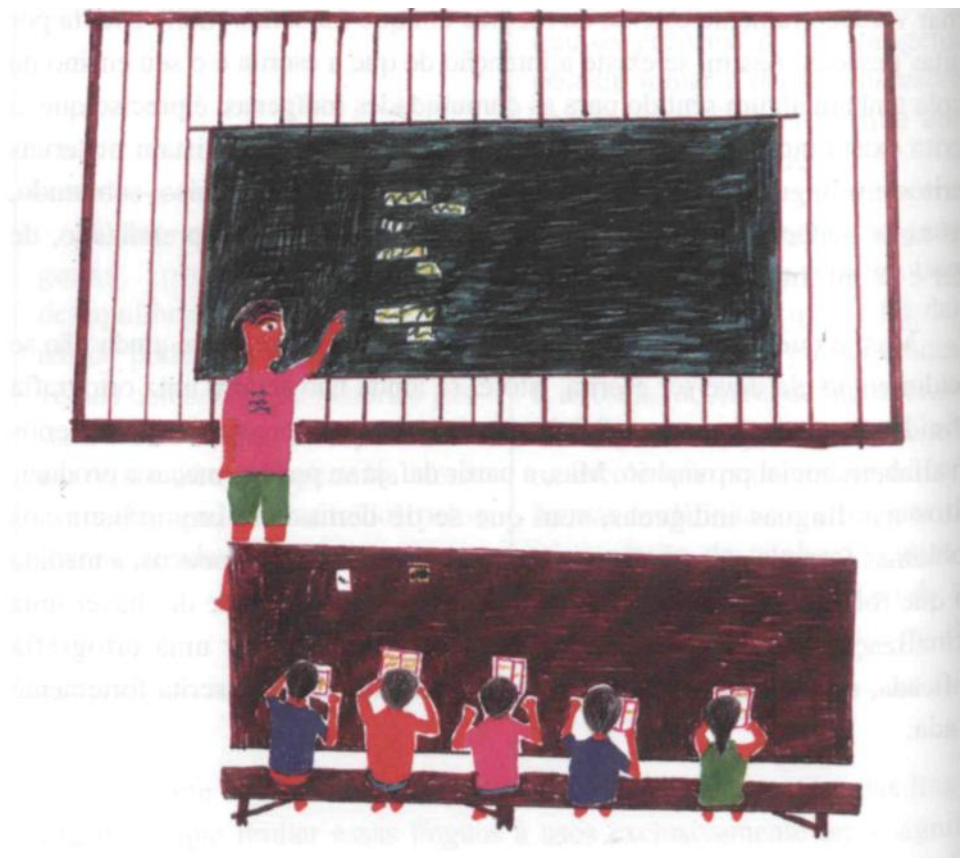
Síntese dos objetivos gerais da área de línguas

O aluno indígena deve se tornar capaz de:

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade lingüística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório lingüístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s).

Os objetivos estão adequados aos propósitos colocados, pois o uso lingüístico está presente em nosso cotidiano e precisa ser de fácil manipulação pelos usuários. O poder de uso da linguagem é básico.

Parecer da professora Maria Inés Kaingang, RS.



Desenho de Kaomi Kaiabi

III. LÍNGUAS NO CURRÍCULO: O QUE APRENDER E COMO ENSINAR?

LÍNGUAS

*Sabe como eles, os velhos, fazem para a criança aprender a contar histórias? Eles contam a história do começo ao fim, e depois pedem **ura** a criança contar só para ver se elas pegaram a história. Uma vez eu saí com um velho e mais a turma para caçar. À noite ele ficou contando histórias. Nós amarramos a rede do velho no meio e ficamos em volta. "le perguntou se eu sabia alguma história, e depois foi perguntando um or um. Quando você está ouvindo a história, você está gravando.)epois, quando você vai contar, vê que falta um pedaço, aí tem que completar. Juventino Pesirima, professor Kaxuyana, PA. Nesta parte do capítulo, serão discutidas e apresentadas sugestões para o ensino e a aprendizagem da linguagem oral, da linguagem escrita e de práticas de análise lingüística. Como o professor indígena conhece os modos próprios de ensino-aprendizagem de sua cultura em outras dimensões da vida cotidiana, e conhece também as necessidades de seus alunos, ele deverá, ao ler o que se segue, perguntar-se sempre: *As informações e sugestões aqui contidas podem ser úteis para o desenvolvimento cultural e político do meu povo? Elas podem ser úteis para o meu trabalho pedagógico? E possível adaptar estas sugestões à minha escola e ao meu modo de trabalhar? Em que língua faz sentido trabalhar essa atividade, na primeira ou na segunda língua dos meus alunos? Em língua indígena ou em português?**

1. O Desenvolvimento da linguagem oral

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da oralidade, o professor deve reservar um tempo, em sua sala de aula, para que os alunos contem e comentem fatos que aconteceram com eles; para conversar e trocar idéias e opiniões com os alunos sobre assuntos variados; para conversar sobre idéias polêmicas; para que os alunos descrevam, por exemplo, o processo de construção de uma casa, as partes de uma planta, uma brincadeira infantil; para pedir que os alunos façam dramatizações sobre histórias conhecidas, sobre situações do cotidiano (caçadas, pescarias, festas tradicionais...) ou sobre situações imaginárias (um problema de saúde, uma situação de compra e venda, uma conversa ao telefone ou pelo rádio, uma solicitação de informação na alicia, no banco...). A leitura de pequenos textos com conteúdos e vocabulário apropriados à idade dos alunos, feita em voz alta, pelo professor, é, certamente, uma forma eficaz de desenvolver a linguagem oral, na medida em que os alunos podem, nessas situações, aprender novas palavras e expressões, além de praticá-las, recontando as histórias ao professor ou uns aos outros. É importante que o professor, nessas ocasiões, vá apontando e discutindo com os alunos as diferentes formas de falar existentes (a fala formal e informal; as variações dialetais, os modos de falar culturalmente determinados). A língua em que essas atividades deverão ser feitas - língua indígena ou língua portuguesa - dependerá do que é interessante e necessário trabalhar, oralmente, em

As crianças vêm muito mais ricas depois das festas. Então estou valorizando muito a oralidade das crianças na escola. Maisa Aiguta, professora Bakairi. MT.



LÍNGUAS

cada uma delas. Inicialmente, essas atividades poderão ser feitas só na primeira língua do aluno e depois, pouco a pouco, ele poderá começar a fazê-las também na sua segunda língua, se ele já tiver algum domínio sobre ela.

Mas o que fazer, em sala de aula, com o aluno que chega sem entender ou saber falar nada ou praticamente nada na segunda língua? Se essa língua for muito usada no espaço escolar, depois de algum tempo só ouvindo, o aluno vai começar, naturalmente a entendê-la e a nela querer se expressar. Mas o professor pode também intervir mais diretamente no processo.

Muitos professores começam a trabalhar a segunda língua fazendo, junto com seus alunos, listas de palavras. Existem, no entanto, maneiras mais produtivas e interessantes de começar a aprender uma nova língua, seja ela o português ou uma língua indígena, já que palavras isoladas, fora de um contexto real de uso, tendem a ser logo esquecidas. Através da **dramatização de diálogos curtos**, por exemplo, o aluno pode começar a aprender a interagir socialmente também na segunda língua. Na sua primeira língua, o aluno já sabe, por exemplo, como dizer que está com fome ou como pedir uma informação, mas, na segunda língua, ele não sabe fazer essas coisas. Alguns professores indígenas Shawãdawa, Apurinã e Poyanawa, cujos alunos têm como primeira língua o português, estão ensinando, através de pequenos diálogos, as crianças e jovens de suas escolas a cumprimentarem os companheiros, a se despedirem, a pedirem um alimento, a perguntarem por alguém etc... também nas suas línguas tradicionais. Cada uma dessas funções da linguagem constitui uma unidade de trabalho nas etapas iniciais do programa de ensino da língua indígena como segunda língua. Aprender, inicialmente, pequenas "fórmulas ritualizadas" de uso social faz com que o aluno sinta-se seguro para mais tarde aventurar-se a usar a língua que está aprendendo de modo criativo. Inicialmente, essa aprendizagem se dá só oralmente, mas os alunos aprendem também a ler e a escrever o que já aprenderam a falar. Quando os alunos já são alfabetizados, os professores usam, depois de um tempo, materiais didáticos elaborados por eles contendo estes diálogos escritos. Esses mesmos professores estão, além disso, coletando pequenas canções tradicionais, junto aos mais velhos, para ensiná-las aos alunos, porque músicas, assim como jogos, brincadeiras, encenações e atividades envolvendo desenhos, entusiasma muito, despertam a curiosidade e facilitam a aprendizagem, não só do vocabulário da segunda língua, mas também de sua gramática. Esses mesmos procedimentos podem ser usados para que as crianças indígenas dêem seus primeiros passos na aprendizagem do português, se essa for a sua segunda língua.

Hoje a aula foi somente brincando: aula de música, algumas histórias engraçadas e teatro. As músicas foram escolhidas por cada um e cantaram cada qual uma música diferente, acompanhados pelo instrumento do violão. O tocador foi o professor. A parte mais divertida foi o teatro. A peça inventada foi imitar a caçada. Cada aluno contou sua história e imitou os animais da floresta. Julio Isudawa, Professor Jaminawa, AC.





Amu etamakare sãgire.

- **UAIKA IPITA?**
- **UAIKARA NOTA**
- **ATA PYNIROÃ?**
- **UKIPÁTA**

Cartilha Apurinã, AC (CPI/AC)

Sugestões de competências e conteúdos a serem trabalhados

- Contar acontecimentos e experiências pessoais.
- Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas.
- Dramatizar situações reais ou imaginadas.
- Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas etc.
- Dar e compreender instruções.
- Pedir e dar esclarecimentos.
- Dar exemplos sobre os assuntos tratados.
- Explicar conceitos com as próprias palavras.
- Dar opinião sobre um assunto.
- Identificar a opinião do outro em relação a um assunto.



- Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados.
- Aprender a interagir socialmente na segunda língua, isto é, aprender como:
 - Apresentar-se e apresentar outra pessoa.
 - Cumprimentar e despedir-se.
 - Dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, ida de, preferências, situação familiar etc).
 - Dar, pedir e entender sugestões.
 - Dar e pedir permissão.
 - Convidar, aceitar e recusar um convite.
 - Expressar, verbalmente, sentimentos e sensações (alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva etc).

2. O desenvolvimento da linguagem escrita

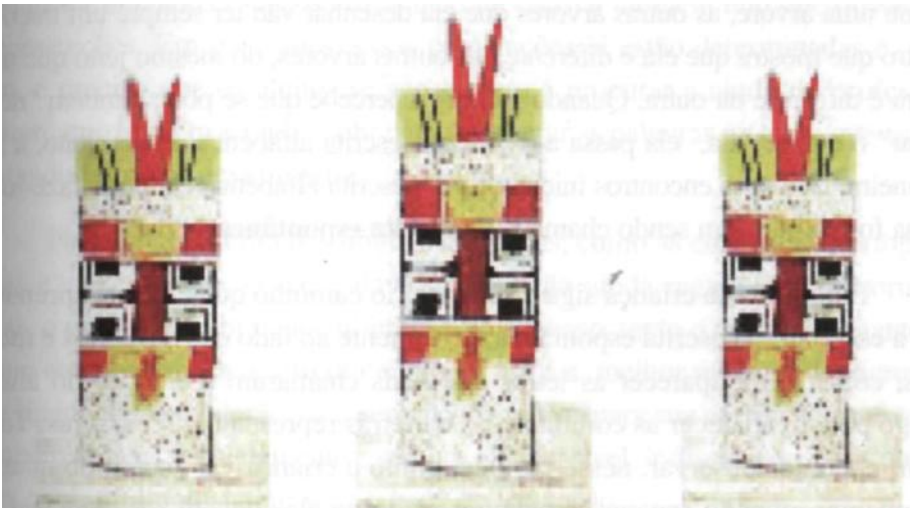
Como já foi afirmado na introdução, em qualquer sociedade humana, as pessoas normalmente aprendem a falar bem cedo e sem dificuldade alguma, simplesmente interagindo com os outros ao seu redor. Sua competência oral vai-se desenvolvendo natural e tranqüilamente, na medida das suas necessidades de uso da linguagem. Mas não se pode dizer que todas as pessoas aprendem a ler e a escrever, ou que aprendem a fazer isso sem dificuldades. Para que esse processo seja tranqüilo, a escola deve tornar significativas para os alunos as atividades de leitura e escrita, pois, somente assim, percebendo que ler e escrever são atividades úteis e importantes para sua própria vida, eles podem fazer o esforço necessário para se tornarem bons leitores e bons escritores.

Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa (revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo. Quando se trata de sociedades como as indígenas, que não têm tradição de escrita, ou que têm uma tradição de escrita muito recente, perceber por que e para que a leitura e a escrita existem é algo que acontecerá mais devagar. Algo que acontecerá, especialmente se essa escrita for em língua indígena, à medida que funções sociais importantes para a leitura e a escrita forem sendo criadas.

Como na vida real nunca se lê ou se escreve à toa, sem um motivo para tanto, e também nunca se lê ou se escreve palavras ou sentenças soltas, fora de contextos específicos, os alunos das escolas indígenas poderão mais facilmente perceber que a linguagem escrita pode ser útil e pode se tornar importante



para eles, se as atividades desenvolvidas na escola girarem em torno da leitura e escrita de **textos**. Mas o que vem a ser um texto? Sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto, quer estejamos escrevendo muito ou escrevendo apenas uma palavra. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade lingüística, oral ou escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. A palavra "inflamável", sozinha num pedaço de papel qualquer, não é um texto. Mas se essa palavra for escrita para ser colada no rótulo de uma garrafa cheia de álcool, aí ela é um texto. Ali, naquele lugar, naquele contexto, ela serve para algo, ela tem uma função, um objetivo comunicativo claro: está nos avisando que o líquido dentro da garrafa pode facilmente pegar fogo... Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa.



Egitsii kekagu hiile iqu, inhalioma hiile
 taloxito gita tiilii. Getsingoika smetu
 itsigote egitsii tiilii.
 TAUGI ngiiipiigii fugei egitsii.

Professor Sepé Tuituro - Parque Indígena do Xingú - 1998



LÍNGUAS Começando a escrever...

Desde o momento em que a criança começa a interessar-se pela leitura pela escrita, ela já estará lidando com textos. A criança já poderá demonstrar a intenção de ler um texto mesmo antes de conhecer o valor de cada letra. Isso acontece, por exemplo, quando, diante de um texto escrito, ela começa a "lê-lo" em voz alta, criando um texto que imagina possa estar escrito naquele papel. Ela também pode manifestar a intenção de escrever textos antes de dominar o sistema de escrita. Já será um texto de sua autoria, por exemplo, algum relato breve que ela pede para o professor ou para algum adulto escrever por ela. Da mesma forma, já pode constituir um texto algum relato ou descrição que a criança, em sua fase inicial de aquisição de escrita, representa por meio de um desenho, ao qual associa alguma(s) palavra(s) escrita(s). É por esse motivo que o desenho livre deve ser muito explorado em sala de aula.

... trabalho com as histórias contadas da vida da gente mesmo, da nossa luta, através do desenho, cantos de roda etc. América Jesuína da Cruz Batista, professora Kiriri, BA.

Quando a criança desenha livremente, ela já está elaborando idéias sobre a escrita. Está em processo de aquisição da língua escrita. Por exemplo, se ela desenhou uma árvore, as outras árvores que ela desenhar vão ter sempre um traço ou outro que mostra que ela é diferente das outras árvores, do mesmo jeito que uma letra é diferente da outra. Quando a criança percebe que se pode também "desenhar" o que se fala, ela passa a explorar a escrita alfabética do seu jeito, à sua maneira. Nos seus encontros iniciais com a escrita alfabética ela pode fazê-lo de uma forma que vem sendo chamada de **escrita espontânea**.

Embora cada criança siga o seu próprio caminho quando está aprendendo a escrever, na escrita espontânea, geralmente ao lado dos desenhos e rabiscos, começam a aparecer as letras que mais chamaram a atenção do aluno. Logo podem aparecer as combinações de letras representando palavras. Também podemos observar, nesse período, como a criança vai decidindo quando segmentar, quando separar as palavras e como elas devem ser dispostas no papel. É importante entender que ela está, nessa fase, num período muito ativo de construção da escrita. Ela está descobrindo, aprendendo como a escrita funciona. Os alunos adultos, por outro lado, nem sempre passam por um processo semelhante ao da criança ao aprenderem a escrever, pois já têm, de um modo geral, alguma experiência anterior com a escrita. Mas, de qualquer modo, tanto as crianças como os adultos vão, pouco a pouco, aprendendo que as pessoas não podem escrever de qualquer jeito, cada uma de uma maneira, porque os textos que escrevemos serão lidos por outras pessoas e todos devem entendê-los. Pouco a pouco, eles vão aprendendo que fazemos parágrafos, pontuamos, estruturamos nossos textos para que os nossos leitores possam compreendê-los com facilidade.



É natural que os alunos, quando começam a aprender a escrever alfabeticamente em português, tentem escrever exatamente como falam. Isso não deve ser motivo de grande preocupação porque, se bem orientados pelo professor, eles entendem rapidamente que as letras não representam diretamente

os sons das palavras nessa língua. Eles entendem que o sistema alfabético da rita do português já está regulado por uma ortografia, isto é, por um conto de convenções que diz como usar as letras corretamente nessa língua.

Com o tempo, os alunos entendem que uma palavra tem que ser escrita de ma única maneira por todos, mesmo que existam diferentes maneiras de dizê-la. Só assim ela poderá ser reconhecida, na leitura, por qualquer pessoa.

É importante entender que as regras de ortografia não são aprendidas de um momento para o outro, na escola. Aprender como se escrevem as palavras é um processo que costuma durar toda a vida das pessoas. Mesmo as pessoas nue mais escrevem e mais lêem em português têm dúvidas com relação à escrita de determinadas palavras e, de vez em quando, precisam consultar o dicionário. É bom lembrar, também, que sempre se está aprendendo palavras novas, e sempre que isso acontece é preciso aprender como escrevê-las, isto é, é preciso aprender a sua ortografia.

O modo de segmentar as palavras, ou seja, o critério que determina onde devem ser deixados espaços em branco na escrita, também tem que obedecer a convenções. Em português, essas convenções já estão determinadas e, por isso, é preciso que os alunos se acostumem a procurar a ajuda do professor sempre que tiverem dúvidas sobre como separar as palavras no texto que estão tentando escrever nessa língua.

No caso da escrita das línguas indígenas, como as convenções ortográficas e a segmentação das palavras não estão ainda reguladas por normas fixas, o processo é um pouco diferente. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno devem conversar, discutir sempre qual é a melhor maneira de escrever sua língua, quais poderão vir a ser as convenções para sua escrita. O professor também deverá, paralelamente e sempre que possível, ir discutindo essas questões com um lingüista em seus cursos de formação.

Mas o mais importante entender é que, durante todo esse processo de aprendizagem da escrita, o papel do professor é fundamental: a criança só vai se sentir motivada a continuar suas explorações com a escrita, se o professor procurar sempre conversar com ela sobre o significado do que ela está tentando escrever. E se ele tiver a capacidade de criar situações interessantes para que a criança continue tentando descobrir os "segredos" da escrita. E o que acontece quando o professor não dá oportunidade ao aluno de construir, elaborar seus próprios textos? Quando tudo o que o professor faz é Pedir que ele copie a linguagem controlada e artificial encontrada em tantas cartilhas? Quando, na escola, o aluno passa o tempo todo só juntando e separando sílabas? Só copiando palavras e sentenças soltas entre si e isoladas de qualquer contexto, em vez de tentar escrever coisas que fazem sentido para ele? Quando isso acontece, o aluno tem muito menos chances de elaborar suas próprias idéias sobre a escrita ou de perceber a sua importância, de perceber por que, afinal, as pessoas escrevem...

LÍNGUAS



LÍNGUAS

Tornando-se bons leitores e escritores

A partir das intenções iniciais de leitura e escrita de textos é que todo trabalho escolar deve se organizar e prosseguir. Em linhas gerais, o professor indígena deve, ao planejar e realizar seu trabalho com a escrita, estar sempre pensando sobre as seguintes questões:

- A escrita é uma atividade que exige muito mais reflexão e elaboração do que a oralidade. Quando falamos, a não ser em situações excepcionais (numa palestra, por exemplo), estabelecemos um contato direto com as pessoas. Essas pessoas têm uma participação ativa, elas colaboram na conversação. Elas podem definir o rumo da conversa, podem fazer perguntas e comentários, podem pedir esclarecimentos, e assim por diante. Quando falamos, podemos ter momentos de hesitação. Podemos fazer correções, reelaborar o nosso pensamento, podemos parar para pensar. Quando falamos nós vamos elaborando, construindo, trabalhando a linguagem no mesmo momento em que a estamos utilizando. Quando escrevemos, por outro lado, não contamos com a participação direta das pessoas. Os leitores dos textos que escrevemos - mesmo que sejam nossos conhecidos, como no caso das cartas pessoais - não participam, juntamente conosco, do ato de escrever nossos textos. Não podemos contar com eles, por exemplo, para nos ajudar a identificar passagens pouco claras. Eles não estão presentes para pedir mais informações sobre determinados assuntos. Assim, o **bom escritor** é aquele que sempre planeja o texto e, ao escrever, escolhe muito bem suas palavras e a maneira como as combina nas sentenças. O bom escritor sabe, com clareza, o que vai escrever (uma carta ou um bilhete?), para quem vai escrever (para um amigo, para uma autoridade, para ser lido por uma só pessoa, por muitas?), o que quer dizer (qual é o assunto?), que efeito quer causar com o seu texto (convencer alguém de alguma coisa? ser atendido? fazer rir?).
- Um texto escrito só existe em função de quem o irá ler e é por isso que é muito importante levar os alunos não apenas a imaginar quem serão os leitores dos textos que eles produzem, mas também e a ter sempre em mente esse perfil do leitor no momento do planejamento, da escrita, da revisão e da eventual reelaboração dos seus textos. Apenas representando de maneira adequada o leitor de um texto, podemos, no papel de escritores, avaliar se o texto está escrito em linguagem adequada, do ponto de vista de seu grau de formalidade; se contém todas as informações relevantes para o seu entendimento; se utilizamos os melhores argumentos para convencer nossos leitores, quando for o caso, e assim por diante. Reconhecer o papel importante da figura do leitor no momento da produção dos nossos textos significa, em termos práticos, que devemos planejar os textos, do ponto de vista de sua forma e de seu conteúdo; que devemos



elaborar, quando for o caso, esquemas, rascunhos, versões iniciais que deverão ser reelaboradas; que devemos ler os nossos próprios textos com o objetivo de fazer as correções e revisões que possam nos parecer necessárias.

- Todo trabalho com a leitura, desenvolvido na escola, deve ter por objetivo a formação de bons leitores. E o que significa ser um **bom leitor**? Como ele se comporta? Os leitores maduros escolhem muito bem os textos que lêem. Eles interrompem a leitura, se acham que o texto não é agradável, interessante ou não parece ser importante. Essas pessoas costumam ler de maneira não linear, ou seja, elas pulam trechos, voltam atrás nas páginas, relêem passagens, algumas vezes verificando o que vem à frente. Elas usam tudo o que aparece no texto (ilustrações, títulos...) para fazer inferências e previsões sobre como uma narrativa vai se desenvolver, que argumentos o autor do texto vai levantar... Os bons leitores, portanto, têm uma enorme liberdade com relação aos textos. Os bons leitores sabem, inclusive, identificar que textos exigem uma leitura mais rigorosa e organizada e que textos podem ser lidos mais "livremente". Também é característica do leitor fluente a sua capacidade de ler silenciosamente, sem necessidade de mexer os lábios. O bom leitor não precisa "ler" letra por letra, sílaba por sílaba. Essa capacidade permite também uma boa leitura em voz alta, quando este tipo de leitura é necessário.
- Não são somente as palavras e as sentenças escritas que traduzem o sentido pretendido pelo autor de um texto. Ele é também o resultado da maneira como as sentenças são organizadas graficamente em parágrafos, nas páginas, e da escolha de desenhos e ilustrações, de tabelas, da utilização de recursos gráficos como o tipo de letra, o sublinhado, o itálico, o negrito, as maiúsculas etc. usados para realçar, destacar certas palavras ou trechos do texto. O bom leitor é aquele que sabe "ler", sabe interpretar todas essas indicações e o bom escritor é aquele que sabe utilizá-las com eficiência.
- Uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em português, deve sempre preceder o trabalho com a leitura. Antes de ler um texto, o professor deve apresentar e discutir o assunto com os alunos. Deve chamar a atenção para o título do texto, para sua apresentação visual, para o nome do autor, para o título do livro, para as ilustrações, se houver. São essas fases preparatórias que motivam o aluno a ler e o ajudam a construir a significação daquele texto, a começar a perceber do que é que o autor vai falar. Dependendo do estágio de desenvolvimento da classe, após uma primeira leitura do texto pelo professor, em voz alta, ou pelos alunos, individualmente, pode-se discutir: quais foram as intenções do autor, que palavras foram usadas, para qual aspecto o autor deu mais importância e



como ele fez isso. Tirar conclusões, perceber o que não foi dito no texto, permite ao aluno ir além e, a partir daí, produzir, ele mesmo um texto.

- Finalmente, deve-se também levar em conta o fato de que a escrita pode ser utilizada para a produção de diferentes **tipos ou modalidades de texto**. Como a língua portuguesa é língua oficial e tem ampla tradição de escrita, há uma maior variedade de tipos de textos escritos nessa língua do que em línguas indígenas. De qualquer maneira, os alunos deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possível, em ambas as línguas, para que possam aprender a reconhecê-los e a manuseá-los, tirando deles o melhor proveito para suas necessidades ou interesses. As diferentes modalidades de textos devem ser trabalhadas de forma que os alunos percebam suas características particulares, comparando-os uns com outros.

A seguir, são apresentadas as características de alguns tipos de texto e algumas possibilidades de prática de leitura e escrita. Algumas dessas práticas podem ser desenvolvidas tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa. No momento atual, boa parte delas, entretanto, só se aplica ao português. O professor deve, ao avaliar a utilidade das práticas aqui apresentadas, levar em consideração a idade, a necessidade e o interesse de seus alunos. Ele deve, também, ter clareza sobre o que pretende ensinar com esta ou aquela atividade, já que é impossível ensinar tudo de uma só vez.

Contos, crônicas, histórias, relatos

Relatos escritos de viagens, de festas, de pescarias, de caça, de fatos do dia-a-dia, assim como histórias imaginadas pelo autor, fornecem elementos para a análise da organização do texto escrito, no que se refere à seqüência das idéias e aos sinais gráficos utilizados (travessão, pontos de interrogação, exclamação etc). É nesse tipo de textos, se escritos em português, que freqüentemente aparecem expressões típicas de discursos orais indígenas ("sim, eu vou contar", "no tempo de antigamente", "os mais velhos contam").

Esses textos podem ser bem explorados por meio do desenho: após a leitura, pode-se pedir que os alunos desenhem sobre o que leram e depois escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a seqüenciar fatos, ordenar idéias, localizar eventos e caracterizar personagens por intermédio, por exemplo, de histórias em quadrinhos. Histórias desse tipo podem ser apresentadas aos alunos sem palavras, para que, pelos indícios do desenho, eles possam, fazendo suposições, criar um texto primeiro oralmente e, depois, com a ajuda do professor, por escrito. Pode-se, também, suprimir o último quadrinho de uma história, e dar ao aluno a tarefa de tentar descobrir ou criar um final para ela.



Exercícios desse tipo, além de despertarem a vontade de aprender a ler e escrever, levam o aluno a observar, a pensar, a tirar conclusões, a fazer antecipações e a verificar se suas antecipações estavam corretas. Esses elementos serão muito importantes para que, mais tarde, ele se torne capaz de compreender textos mais complexos.



Cartilha Sateré-mawé, AM (MEC/OPISM, 1997)



LÍNGUAS

Receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas

Textos desse tipo ensinam e explicam como fazer coisas seguindo etapas bem determinadas para que uma ação tenha um bom resultado ou para que uma associação de pessoas funcione bem. Uma receita de comida traz sempre por exemplo, os ingredientes necessários e o modo e o tempo de preparação do alimento; uma bula explica a quantidade de remédio a ser tomada ou aplicada, com que frequência isto deve ser feito e quais as precauções necessárias; os rótulos indicam, muitas vezes, pesos, medidas e prazos de validade do produto que precisam ser observados. Orientações também aparecem em textos escritos sobre saúde (prevenção de cólera, dengue, malária, desidratação etc); em folhetos e manuais que dão informações sobre a utilização de produtos como adubo, defensivos agrícolas; em manuais que descrevem o funcionamento e a manutenção de veículos (tratores, por exemplo), de aparelhos como rádio, gravador etc. Regulamentos e normas de associações e organizações explicam os deveres e obrigações de seus membros e como devem ser eleitos seus representantes (o secretário, o tesoureiro etc). Como esses tipos de texto, muitas vezes, listam, de alguma maneira, instruções a serem seguidas numa certa ordem, é importante levar os alunos a perceber os critérios de ordenação de listas (por ordem alfabética, por assunto...). Esses critérios podem ser trabalhados, em sala de aula, com os alunos lendo e organizando, sempre com algum propósito, listas em torno de temas. Os alunos podem aprender a ler listas de palavras em dicionários, listas dos povos e das línguas indígenas existentes no país, listas de horários de saídas de ônibus, de marcas e preços de motores, de alimentos em mercados etc. E eles podem elaborar listas de plantas medicinais, de árvores nativas, de animais, de artesanato, dos grupos indígenas da região, de entidades, de cidades próximas às aldeias etc. É muito importante que, na condução desse tipo de atividade, tenha-se sempre em mente o fato de que cada cultura tem seus modos próprios de classificação.

Raspa de juá-de-boi Serve para curar diarreia

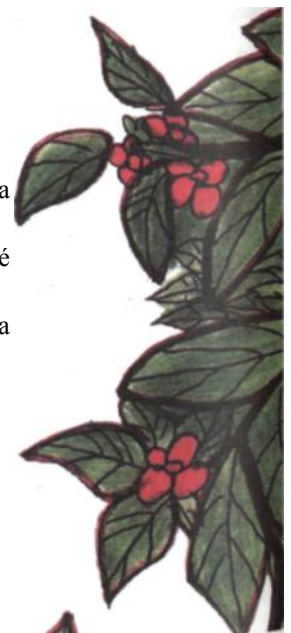
Modo de preparo

- Primeiro, raspe a entrecasca do juá, coloque dentro de uma vasilha, e misture um pouco de água.
- Depois, pegue um pedacinho de pau, e vá mexendo até ficar bem agitado.
- Aí, então, tire aquela espuma que vai ficar por cima da vasilha, e pode tomar aquela água que fica por baixo.

Modo de usar

- Tome um copo de hora em hora.

Livro Receitas Xacriabá, MG (SEE-MG/MEC, 1997)



Bilhetes, cartas, radiogramas, atas e ofícios

Cartas, bilhetes e radiogramas têm formas e objetivos diferentes. O bilhete e o radiograma são mensagens curtas que são enviadas a alguém para licitar alguma coisa, para dar ou pedir informações etc. O bilhete é escrito de forma simples e coloquial. O radiograma exige uma mensagem objetiva e poucas palavras. A carta, por outro lado, necessita de uma apresentação mais formal, na qual deve aparecer o cabeçalho (lugar de onde se escreve e a data -dia mês e ano) e diferentes formas de tratamento, dependendo de para quem ela é dirigida (Querido amigo. Prezado Diretor, Senhor Prefeito etc). Para que se aprenda a ler e a escrever cartas e bilhetes, pode-se, por exemplo, criar um Correio Interno na escola (uma simples caixa para depósito das mensagens, que deverão ser lidas e respondidas posteriormente). Nos estágios finais do ensino fundamental, o aluno pode entrar em contato com atas, ofícios, requerimentos etc. e conhecer suas características.

Questionários, formulários e documentos pessoais

Formulários são muito utilizados para colher informações de quem solicita um documento, um serviço em um órgão público, o cadastramento em bancos, associações etc. O professor pode utilizar modelos de formulário e ajudar os alunos a preenchê-los. Os alunos também podem aprender a elaborar e responder a questionários para realizar entrevistas, dentro e fora da sala de aula. Nesse tipo de textos, os aspectos lingüísticos relevantes são as características das frases interrogativas, afirmativas e negativas, e a objetividade das perguntas e das respostas. É importante, além disso, que os alunos das escolas indígenas aprendam a interpretar informações contidas em documentos pessoais (carteira de identidade, título de eleitor, carne de aposentadoria etc.)

Textos de jornais e revistas

Informar e convencer as pessoas são características desses textos. A leitura de jornais, revistas e outros periódicos ajudam o aluno a formar um juízo crítico sobre acontecimentos, medidas políticas ou expressão de opiniões diversas. Esses textos são muito bons para ensinar o aluno a "ler" também o que não foi escrito. Textos de jornais e revistas prestam-se muito para discussões em sala de aula, para a formulação de pontos de vista e para desenvolver a capacidade de argumentação. Os classificados e anúncios podem, além disso, ser utilizados para que o aluno desenvolva a capacidade de ler seletivamente. Montar um jornal artesanal em língua indígena, em língua portuguesa ou em ambas as línguas, pode ser uma forma interessante de levar o aluno a entender como essas publicações se organizam e o tipo de informação que elas transmitem.



LÍNGUAS

Textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas

Esses são textos interessantes em atividades de leitura porque trazem vários indicadores gráficos utilizados para chamar a atenção e rapidamente tentar convencer o leitor. Os recursos utilizados para tanto devem ser objeto de reflexão (as letras maiúsculas, os títulos, as frases curtas, palavra chamativas, ilustrações, reprodução de fotos etc), assim como o caráter manipulador muitas vezes neles existentes.

Textos científicos

Esses são textos de todas as disciplinas que compõem o currículo e com os quais os alunos se defrontam diariamente na escola. Textos escritos sobre matemática, Geografia, Ciências, História e Arte são materiais que devem ser trabalhados com a mesma preocupação e atenção dos anteriores: ler para compreender e escrever para ser compreendido. Normalmente, esses textos trazem ilustrações que permitem antecipar o assunto a ser abordado. Eles contêm um vocabulário mais técnico e são bastante objetivos. Esses textos são bons para aprender a tomar notas, aprender a fazer esquemas, fichamentos e resumos. Nessas ocasiões, é importante que o aluno aprenda a selecionar a informação de que necessita e a registrar só aquilo que é mais importante sobre um determinado assunto.

Projetos

Nas etapas finais do ensino fundamental, o professor indígena pode discutir com seus alunos a estrutura textual de projetos. Nesse tipo de texto, devemos deixar bem claro o problema em questão (introdução do projeto), o que se pretende fazer (objetivo do projeto), porque se deseja fazer o que está sendo proposto (justificativa do projeto) e como se pretende fazer isso (metodologia de trabalho). Nesses textos, também deve-se explicitar quanto tempo é necessário para realizar a tarefa e o que se pretende fazer em cada uma de suas etapas (cronograma do projeto). Devemos especificar, ainda, quando projetos incluem pedidos de verba, a quantia solicitada para cada item e o seu custo total (orçamento do projeto). Após terem analisado alguns projetos existentes e terem se familiarizado com sua estrutura, os alunos podem tentar redigir pequenos projetos sobre temas que julguem importantes ou necessários para sua comunidade.

Textos legais

A Constituição, as leis estaduais e municipais, os decretos, estatutos, e os documentos jurídicos são textos que têm uma linguagem muito específica e que, por isso mesmo, demandam, quase sempre, o apoio de uma pessoa especializada para a sua interpretação. Nas etapas finais do ensino fundamental, o professor pode, no entanto, introduzir e discutir trechos desses documentos que se referem especificamente à questão indígena, de modo que seus alunos possam começar a se familiarizar com seu vocabulário e suas características.



É importante que as escolas indígenas possam contar com exemplos de materiais manuscritos e impressos de toda essa diversidade textual e que tenham também, bibliotecas com a maior diversidade possível de livros e obras consulta, já que é tarefa extremamente difícil - senão impossível! - a de fornecer bons leitores sem a presença de textos e livros à sua disposição...

Messe sentido, é muito importante que a produção de textos diversos nas línguas indígenas seja estimulada - e apoiada editorialmente - para que os alunos possam ter materiais de leitura nessas línguas.

Sugestões de competências e conteúdos a serem desenvolvidos

1. A escrita • Entender como e por que surgiu a escrita nas sociedades humanas. • Compreender as funções sociais da escrita em épocas e sociedades diferentes. • Entender que existem diferentes tipos de escrita (escrita pictográfica, escrita ideográfica, escrita alfabética etc). • Conhecer as diferentes grafias das letras (letra de forma, letra cursiva, letra maiúscula, letra minúscula). • Conhecer o sentido e posicionamento da escrita na página (escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; respeitar pautas e margens; posicionar adequadamente títulos, subtítulos, tópicos etc na página). 2. A leitura e a produção de textos

Listas • Identificar e consultar listas compreendendo seus critérios de organização e as abreviaturas nelas encontradas. • Escrever diferentes tipos de listas obedecendo a um critério de ordenação. **Instruções** • Identificar as partes de materiais escritos que contêm conteúdos de instruções, compreendendo sua organização interna: títulos, subtítulos, ingredientes ou componentes, modo de preparo ou de uso, precauções, funções de ilustrações e fotografias, etc... • Escrever instruções simples (como preparar um alimento, como fazer uma peça de artesanato...). • Realizar atividades simples seguindo instruções escritas. • Ler e elaborar regulamentos simples.



LÍNGUAS

Formulários e questionários

- Ler e saber preencher formulários comuns, compreendendo sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil CEP etc).
- Ler e saber responder a questionários simples, reconhecendo sua organização: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc.
- Elaborar formulários e questionários simples.

Anúncios, folhetos e cartazes

- Identificar os recursos visuais utilizados nesses textos, compreendendo suas funções: tipo e tamanho das letras, funções das diferentes cores empregadas, ilustrações etc.
- Localizar informações específicas nestes tipos de textos.

Bilhetes, cartas, radiogramas, atas, ofícios etc.

- Identificar as diferentes convenções de abertura, desenvolvimento e fechamento desse tipo de textos: cabeçalho, formas de tratamento etc.
- Redigir cartas e bilhetes, observando diferentes graus de formalidade.
- Sobrescritar envelopes.

Textos de jornais e revistas

- Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc).
- Identificar e analisar manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias.
- Ler e compreender notícias e reportagens simples, identificando o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as conseqüências.
- Compreender o posicionamento do autor sobre o assunto tratado no artigo, editorial etc.
- Elaborar resumos de notícias.
- Comparar criticamente o tipo de informação e o tratamento dado a ela por diferentes jornais.
- Escrever pequenas notícias sobre fatos acontecidos.
- Escrever pequenos artigos de opinião.
- Ler e elaborar entrevistas observando as convenções desses tipos de textos.



Poemas, contos, histórias em quadrinhos

- Reconhecer as características de formas poéticas (rimas, linguagem figurada).
- Ler poemas e buscar, individualmente ou em grupos, diferentes possibilidades de interpretação.
- Escrever poemas, versos, histórias em quadrinhos ou reescrevê-los, total ou parcialmente, a partir de textos escritos por outros autores.
- Ler contos e crônicas, identificando narrador, personagens, enredo.
- Escrever pequenas histórias fictícias utilizando corretamente a pontuação caso elas contenham diálogos.

Dicionários, enciclopédias, antologias, materiais didáticos e paradidáticos

- Consultar esse tipo de texto com a ajuda do professor, observando sua organização geral (índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor).
- Pesquisar temas, com a ajuda do professor, selecionando e anotando informações relevantes.

3. A análise lingüística e sociolingüística

O objetivo geral da área de Línguas é criar situações para que o aluno desenvolva sua capacidade de se comunicar oralmente, cada vez melhor, e para que ele se torne um bom leitor e escritor. Tudo isso o aluno aprende ouvindo, falando, lendo e escrevendo. Há momentos, entretanto, em que ele precisa parar e pensar sobre o funcionamento da(s) língua(s). Isso é necessário, por exemplo, para que ele possa melhor utilizá-la(s) na escrita.

A correção coletiva de textos é uma ótima oportunidade de fazer da análise lingüística uma atividade proveitosa. Escrever o texto, ou trechos do texto de um dos alunos, no quadro, permite que todos possam participar da correção, fazendo observações quanto às suas características: se é possível entender o que o autor pretendia, se não faltam informações, se há problemas de compreensão do texto... O mais importante é que não se faça da correção um ato negativo, de depreciação do aluno, e sim que, através dos processos de correção, o aluno venha a entender que a escrita é um processo que passa por muitas etapas, que um texto é geralmente refeito várias vezes.

A partir da correção coletiva, o professor e o aluno também podem, em situações de bilinguismo, observar as estruturas das línguas e refletir sobre elas. Esse pode ser o momento para que, comparativamente, sejam analisadas as estruturas dos textos em línguas indígenas com as da língua portuguesa: como as palavras são combinadas e como as frases são construídas numa lín-



LÍNGUAS

gua e na outra; quais as diferenças entre os modos de iniciar ou terminar um texto escrito em língua indígena e em português etc.

A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode ser um bom exercício a partir do qual os alunos podem refletir sobre as características do discurso oral típico de seu povo e também compará-las com as formas de organização do discurso oral da sociedade majoritária.

Os alunos indígenas também podem comparar os modos como índios e não-índios se comportam quando usam, oralmente, a(s) língua(s) do seu repertório verbal. Cada sociedade estabelece suas próprias convenções sociolingüísticas: cada sociedade determina quem pode falar e em que situações; quando os falantes podem interromper uns aos outros e quando não devem fazê-lo; de que modo as pessoas devem falar em público, devem se apresentar, devem se cumprimentar, agradecer etc. Assim, o que é considerado o modo apropriado de falar difere de cultura para cultura. A elaboração de diálogos e a dramatização de cenas do cotidiano é um tipo de atividade que permite que os alunos analisem as diferenças, culturalmente determinadas, no uso oral da linguagem. A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode também ser uma boa oportunidade para os alunos refletirem sobre as características do discurso oral típico de seu povo, comparando-as com as formas de organização do discurso oral da sociedade majoritária. Analisar e discutir essas diferenças em sala de aula contribui para que os alunos passem a conhecê-las e aprendam a respeitá-las.

Sugestões de competências e conteúdos a serem trabalhados

Organização textual

- Observar as convenções que regem a composição de palavras, a ordem de palavras nas frases e a organização textual na(s) língua(s) que está(estão) sendo estudada(s).

Convenções Sociolingüísticas

- Identificar e analisar diferenças culturais no modo como falantes de diferentes línguas e dialetos utilizam oralmente a linguagem.



IV. O ENSINO DE LÍNGUAS E A AVALIAÇÃO

LÍNGUAS

Se um dos objetivos para a área de Línguas é o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, é importante verificar se este objetivo está sendo alcançado. O professor deverá promover essa avaliação, procurando detectar, juntamente com os alunos, não só os problemas existentes, mas também os avanços alcançados.

Como a identificação dos problemas e dos sucessos dificilmente se pode fazer a partir de perguntas muito vagas, do tipo: "Os meus alunos já sabem ler e escrever?", é importante que as perguntas se voltem para aspectos mais específicos relacionados ao desenvolvimento da competência em leitura e escrita que se quer atingir. Assim, o professor pode se perguntar, de tempos em tempos: *Meus alunos já percebem a importância de planejar e rever seus textos?, Eles já conseguem distinguir diferentes tipos de texto e as suas principais características estruturais?, Estão conseguindo escrever com mais clareza para serem entendidos por quem for ler seus textos?, Conseguem ler fluentemente em voz alta ?, Conseguem ler silenciosamente, sem mexer os lábios? etc.*

Respostas afirmativas a perguntas como essas, podem dar ao professor e aos alunos a certeza de que o trabalho está prosseguindo tranquilamente e na direção esperada. Respostas negativas (relativas a todos os alunos ou a alguns deles, apenas), por outro lado, devem levar necessariamente à busca dos motivos que podem estar impedindo ou dificultando a aprendizagem de determinadas competências e conteúdos. Uma vez detectada a causa dos problemas, o professor pode querer fazer modificações no planejamento de suas atividades com todo o grupo ou com os alunos que estejam apresentando dificuldades. Durante todo esse processo, é importante termos sempre em mente que os critérios do que vem a ser um "bom texto", em uma dada língua, não são, necessariamente, os mesmos, em uma outra.

É muito importante que os modos característicos de falar e escrever dos bilíngües sejam entendidos e também considerados nos processos de avaliação, já que o bilingüismo tem muitas implicações sobre os modos como usamos a linguagem.

Muitas pessoas acreditam que o sujeito bilíngüe deve ter o mesmo controle das duas línguas em todos os domínios. Mas isso é uma idealização: não existem "bilíngües equilibrados", ou seja, falantes com idêntica competência comunicativa em ambas as línguas do seu repertório. Dependendo da situação, o bilíngüe é capaz de ter melhor desempenho numa língua do que na outra. Ele pode, por exemplo, saber escrever relatórios numa língua - porque nela houve necessidade de que ele aprendesse a fazer isso - e pode não saber fazê-lo em outra - simplesmente porque não há necessidade disso. Ele pode saber escrever cartas informais em ambas as línguas e cartas formais em uma só. Por isso é que, ao avaliarmos a competência comunicativa do aluno bilíngüe,

Pedi que eles escrevessem um pequeno texto usando palavras, sílabas e letras que já tinham aprendido. E depois lessem em voz alta. Isto para mim foi uma avaliação e um exercício de escrita e leitura. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.



LÍNGUAS

temos que considerar o seu repertório lingüístico como um todo. **Se avaliarmos a capacidade de utilizar a linguagem numa só língua, estaremos avaliando só uma parte do aluno bilíngüe.**

As línguas do repertório verbal do aluno bilíngüe influenciam-se mutuamente. Essa influência vai aparecer de formas diferenciadas e quase sempre permanece por toda a vida do indivíduo bilíngüe. Quando dois bilíngües se comunicam entre si, por exemplo, eles freqüentemente fazem uso alternado das línguas, ou numa mesma sentença ou em sentenças diferentes. No exemplo abaixo, um professor índio escreveu uma carta para uma pesquisadora de sua língua:

Querida professora, Hapà

apéj? (Você está bem?)

Atenciosamente,

itãn wa ite amã ijujarenxà to hajyr (*Assim eu contei para você*).

O importante é entender que todos os sujeitos bilíngües fazem usos alternados de suas línguas, mesmo aqueles que dominam as duas línguas muito bem. Esse é um comportamento normal, natural: nenhum bilíngüe mantém as suas línguas completamente separadas uma da outra. Na hora da avaliação, entretanto, esta "mistura de línguas" é, quase sempre, considerada um sinal de confusão mental ou de deficiência lingüística. Não se percebe que, em algumas situações, ela é um recurso estilístico muito interessante e que só está disponível para os bilíngües: dificilmente, na carta acima, o escritor escreveu *Hapàapéj?* Porque não sabe falar ou escrever *Como vai?* O que está em jogo não é confusão mental ou falta de competência: o que está sendo demonstrado é a afirmação da identidade étnica, é o orgulho da língua indígena, é a complacência com sua professora... Esses aspectos são relevantes porque, muitas vezes, o que é chamado "erro", e avaliado como tal, é uma manifestação perfeitamente natural no uso de línguas em contato.



V. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Questões relativas ao estabelecimento de alfabetos e de ortografias para as línguas indígenas devem ser tratadas com especial atenção nos Cursos de Formação de Professores porque esses sistemas de escrita são historicamente bastante recentes ou estão em fases muito iniciais de implantação. Três situa-diferentes exigem atenção: • Não existe ainda um sistema de escrita proposto para a língua indígena e deseja-se que tal sistema seja criado. • Existe uma ortografia já em uso para a língua de um determinado povo indígena, mas ela é considerada problemática pelos membros da comunidade e o grupo acha que a mesma deve ser revista e modificada. • Existem várias e diferentes escritas propostas para uma mesma língua, geralmente estabelecidas por diferentes agentes que atuam ou já atuaram junto ao povo indígena. Qualquer que seja a situação envolvendo o alfabeto e a ortografia das línguas indígenas, propostas e alternativas não devem ser impostas de fora para dentro, mas, ao contrário, devem ser discutidas com os professores indígenas, para que esses possam tomar decisões adequadas, através dos canais decisórios de suas próprias culturas. Nesse processo, os especialistas devem evitar entrar em conflito com experiências passadas ou em andamento, já que muitas vezes a competição existente entre diferentes experiências acabam por traduzir-se em uma competição entre as próprias ortografias propostas. Sempre que possível, devem-se articular os agentes que atuam junto a determinada comunidade ou área indígena, para que se possa chegar a uma solução de comum acordo com os principais interessados no sistema de escrita, os próprios X)vos indígenas.

E importante que, em seus cursos de formação, os professores indígenas tenham acesso a informações que lhes permitam perceber que mudanças, adaptações e ajustes nos sistema de escrita, quando necessários, são absolutamente naturais e devem ser encarados com tranqüilidade. Essas informações, dadas em cursos de introdução à lingüística, devem incluir a explicitação dos elementos e processos da língua indígena do professor (seu sistema de sons, de composição de palavras, a estrutura de suas frases); a história da escrita no mundo; exemplos concretos de que a escrita muda no tempo, de que há incongruências também na escrita do português e de outras línguas, de que a língua oral muda muito mais rapidamente do que a escrita e, finalmente, de que há variantes da língua oral que a escrita não representa. Essas informações poderão ajudar os professores indígenas a discutir e a vivenciar modificações na escrita de suas línguas com serenidade e competência.

LÍNGUAS

Hoje eu amanheci com muita disposição para assistir o curso. Nele vimos a escrita em árabe, ou seja, o alfabeto árabe. Ele realmente me impressionou porque é dos outros. Além disto, vimos também a escrita chinesa, que é muito diferente. Daí eu senti que o mundo é grande e que existem muitas línguas neste mundo. Cassiano Satero, professor Apinajé - TO.



LÍNGUAS

Convém mais uma vez lembrar que problemas ortográficos pendent não devem ser empecilhos para a publicação de materiais escritos em línguas indígenas, já que há sempre a possibilidade de modificá-los em futuras ed' ções. Além disso, é fundamental lembrar que, embora questões ortográfica devam ser atentamente focalizadas em cursos de formação de professores in dígenas, elas não devem ser o principal foco de preocupação desses educadores durante o trabalho pedagógico em sala de aula.

Afora as considerações acima, os cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de:

- fazer pesquisas de natureza sociolingüística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo.
- fazer pesquisas de natureza lingüística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas).
- realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais didáticos.
- identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não-indígenas de ensinar e de aprender línguas.

Os alunos precisam aprender a contar histórias e mitos de sua cultura, a pesquisar e registrar usos e costumes de cada grupo indígena e a divulgar os conhecimentos adquiridos através dessas pesquisas. Desse modo, eles estarão valorizando a língua e a cultura indígena. E importante, também, que os alunos consigam expressar-se oralmente nas diferentes situações da vida e que aprendam a ler e a interpretar situações da realidade com argumentação coerente e convincente. Além disso, nossos alunos precisam aprender a escrever textos bem estruturados, com coerência de idéias e uso de palavras adequadas.

Parecer da professora Maria Inés de Freitas, Kaingang, RS.



VI. BIBLIOGRAFIA

LÍNGUAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. Lingüística e Psicopedagogia. In: SCOZ, B. J. L. et ai. (Orgs.) *Psicopedagogia - O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Textos Espontâneos na 1ª Série. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, nº 14, 1985.
- ABAURRE, Maria Bernadete M., CAGLIARI, Luis Carlos, MAGALHÃES, M. e LIMA, S. C. Leitura e Escrita na Vida e na Escola. *Leitura: teoria e prática*, ano 4, nº 6, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- ALBERT, Bruce (Org.) *Yanta ki kwerimamouwi the a oni: palavras escritas para nos curar*. São Paulo: CCPY ; Brasília: MEC/PNUD, 1997.
- ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. *Leitura: Teoria e Prática*. *Revista Semestral*. Campinas, S.P.: ALB. OS, Maria Cândida. Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários. *Em aberto*. Brasília: ano 14, nº 63, pp. 18-37, jul./set. 1994. BRAGGIO, Sílvia. L. B. Aquisição e Uso de Duas Línguas: Variedades, Mudança de Código e Empréstimo. *Revista da Abralín*, número especial dedicado a Ary on D. Rodrigues, nº 20, UFAL, 1997. BRAGGIO, Sílvia. L. B. *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. BRAGGIO, Sílvia. L. B. *Leitura e alfabetização da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. BRASIL. Ministério da Cultura e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, vol.2, 1997. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, ALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994. INCANTI, Marilda C. e MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Implementação le pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 17, pp.133-144. Campinas: UNICAMP, 1991. E, Patrícia e SENA, Vera Olinda (Orgs.). *Caderno de alfabetização: primeiros passos de professores e alunos*. Rio Branco: Kene Hiwe/CPI-\C, 1995. D' ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas/São Paulo: ALB/Mercado das Letras, 1997. D' ANGELIS, Wilmar. Conquistar ou Construir a Escrita? *Leitura: teoria e prática*, nº 24, pp. 13-19, dez. 1994. EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da esenta*. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/Opan, 1989. FRANCHETTO, Bruna. *Notas sobre educação e alfabetização indígena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1979. (mimeo) RE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. TUTO DE ANTROPOLOGIA E MEIO AMBIENTE. *Paiteer koetig na São Paulo: IAMA*, 1993. . Ingrid, LOPEZ, Luis Enrique e SERRANO, Javier. *El caso puno. Las lenguas en la educación bilingüe*. Lima: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, 1988.



LÍNGUAS

- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995 LADEIRA, Maria Elisa *O uso da escrita entre os timbira*. RUA 3, Campinas 1997, pp. 119-135.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.
- MAHER, Tereza Machado. O Dizer do Sujeito Bilíngüe: Aportes d Sociolinguística. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades n Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro, INES/MEC, 1997
- MAHER, Tereza Machado. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. *Em aberto*. Brasília: ano 14, n° 63, pp. 69-77, jul./set., 1994-
- MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em Português... In: SIGNORINI Inés (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/FAEP- Unicamp, 1998, pp. 115-138. MASAGÃO, Vera Maria (Coord.). *Educação de jovens e adultos. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997, pp. 49. 92. MELIA, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola,
- MINDLIN, Betty, TRONCARELLI, Maria Cristina e SEK1, Lucy (Orgs.) *Paiter koetig na I*. Sao Paulo: IAMA, 1991. MONSERRAT, Ruth Maria. F. O que é Ensino Bilíngüe: a Metodologia da Gramática Contrastiva. *Em aberto*. Brasília: ano 14, n° 63, pp. 11-17, jul./set., 1994. MONTE, Nietta Lindenberg. *Linguagem no Contexto Escolar Indígena: 0 Caso do Acre. Alfabetização e Cultura, Caderno ESE*. Rio de Janeiro: UFF/Faculdade de Educação, nov. 1993. MONTE, Nietta Lindenberg. *Ações a favor das línguas indígenas no Brasil*. México: Universidade Nacional Autônoma de México, Iztapalapa, 1997.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Entre o silêncio em Língua Portuguesa e a Página Branca da Escrita Indígena. *Em Aberto*, Brasília: ano 14, n° 63, pp. 54-68, jul./set., 1994. OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento*. Travessia, v. 5, n. 12, pp 17-20, jan./ abr., 1992. OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy (Orgs.). *Cultura, escrita e oralidade*. Sao Paulo: Ática, 1991. POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas, S.P.: ALB: Mercado das Letras, 1996. PROFESSORES KAINGANG & TORAL, André Amaral de, SILVA, Paula Pinto (eds.). *Eg jamen ky mu: textos Kanhgág*. Brasília: MEC/Pnud,
- PROFESSORES KALAPALO, KUIKURO, MATIPU, NAHUKUÁ & TRONCARELLI, M. Cristina (Orgs.). *Tisakisü*. Brasília: ISA/MEC/ Pnud, 1996.



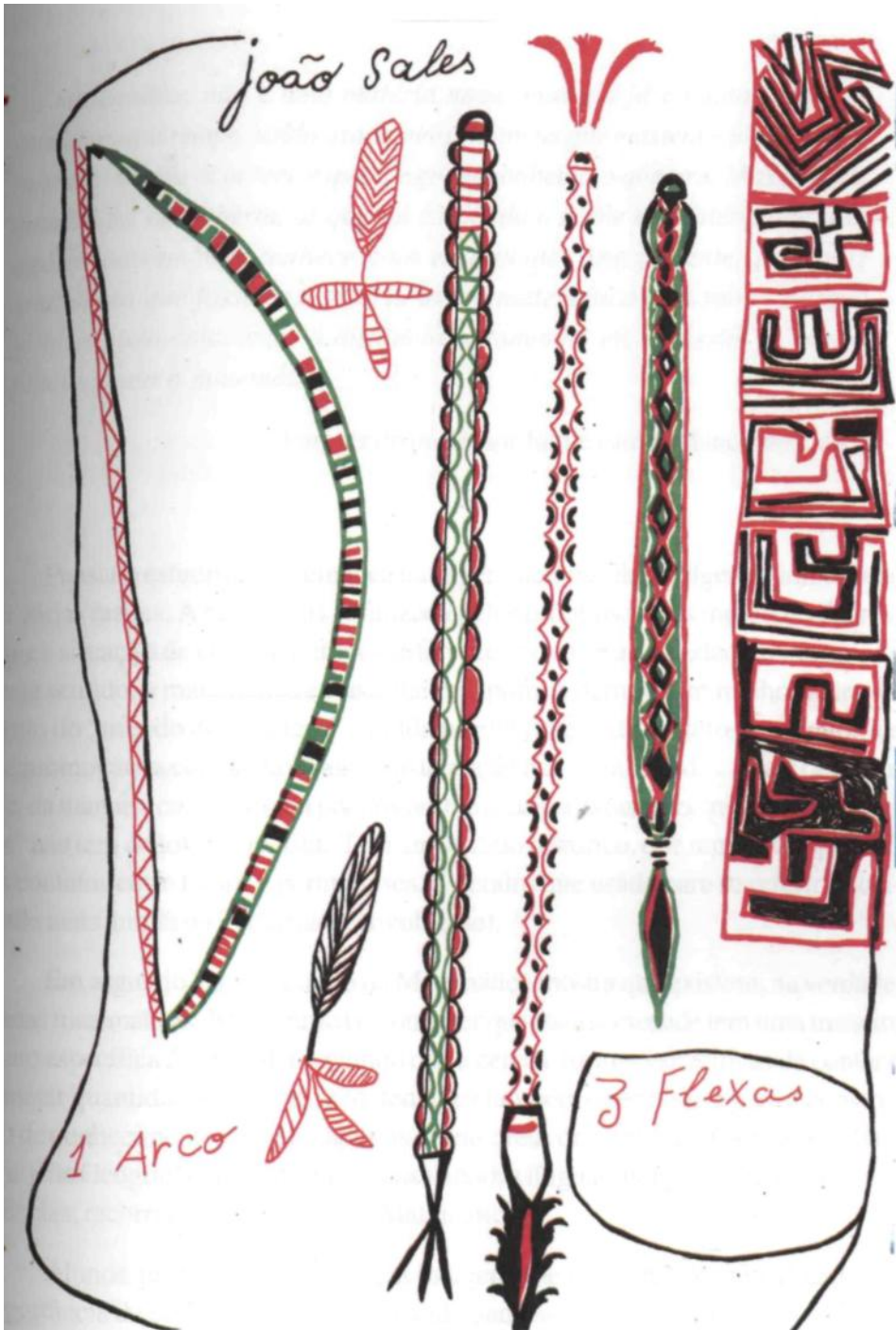
PROFESSORES KAXINAWÁ, YAWANAWA, SHAWANAWÁ, MANCHINERI, APURINÃ, KATUKINA, ASHENINKA & MAHER, Tereza Machado, MONTE, Nietta Lindenberg e SENA, Vera Olinda (Orgs.)- *Aprendendo português nas escolas da floresta*. Rio Branco: CPI-AC 1993. PROFESSORES SATERE-MAWE & FRANCESCHINI, Dulce (Org.) *Satere-*

Mawe: pusu etiat wemu'e hap. Maués: OPISM, 1997. RODRIGUES, Aryon Dall'agna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986. SEKJ, Luci (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*.

Campinas: Editora da Unicamp, 1993. SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática,

1986. TEIXEIRA, Raquel. As Línguas Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995., pp. 291-316. VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.





1 arco e 3 flechas, AC (CPI-AC, 1985)



"A matemática não é uma matéria nova, mas ela já é muito velha, já vem há muito tempo sendo usada pelos homens que existem e já existiram também. O que acontece é que ninguém conhecia o que era. Mas depois, quando foi descoberta, aí que foi colocado o nome de matemática. Até agora todo mundo conhece com esse nome. Antigamente, por mais analfabeta que fosse, a pessoa já usava matemática sem saber. Porque já fazia tudo calculado: a distância, o tamanho etc. E assim já estava funcionando a matemática."

POR QUE

ESTUDAR

MATEMÁTICA NAS

MATEMÁTICA

Parecer do professor Jaime Llullu Manchineri, AC **ESCOLAS**

INDÍGENAS?

. Pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante e várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do "mundo dos brancos" e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da auto-sustentação das comunidades. (Vale observar que, da maneira como é usada por povos indígenas, a expressão "mundo dos brancos" não tem conotação racista. Tem um sentido histórico, que remete aos primeiros contatos entre índios e portugueses. É geralmente usada para se referir à sociedade mais ampla ou a sociedade envolvente).

159

Em segundo lugar, o estudo da Matemática mostra que existem, na verdade, muitas matemáticas. Isto significa reconhecer que cada sociedade tem uma maneira muito específica de entender o mundo que a cerca e formas específicas de contar e manejar quantidades. Por fim, a matemática também é necessária para a construção de conhecimentos relacionados às outras áreas do currículo. O estudo da História e da Geografia, do Português e das variadas línguas indígenas, bem como das Ciências, recorrem cada vez mais à Matemática.

Alunos, professores e lideranças indígenas de várias regiões têm discutido a importância do estudo da Matemática, indicando as seguintes razões:

1-0 estudo da Matemática na situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade brasileira mais ampla

Muitos professores e alunos das escolas indígenas brasileiras percebem que saber matemática é essencial para compreender a vida dos não-índios. Saber ma-



MATEMÁTICA temática é fundamental num mundo em que as tecnologias e meios de comunicação utilizam largamente dados numéricos ou quantitativos.

Estudar matemática é importante porque o mundo dos brancos é todo cheio de números, de contas. Eles sempre querem saber quando uma coisa aconteceu, como, quando a gente chegou aqui nesta terra. Ou então perguntam quantos anos eu tenho, quantos índios são aqui no Xingu, ou quanta terra a gente precisa pra viver. O mundo dos brancos é um mundo de números. Alupá Trunai, aluno da Escola Dianarum, Parque Indígena do Xingu, MT.

Mas não é só nas cidades que o uso de informações quantitativas se tornou cada vez mais importante. Em muitas terras, parques ou postos indígenas, saber matemática é um pré-requisito para o desenvolvimento de atividades administrativas, de proteção ambiental e territorial, e de atenção à saúde, entre outras. Reivindicar a posse do território imemorial e vigiar as fronteiras, por exemplo, exige a compreensão de aspectos cartográficos, como escala e área. Operar rádio transmissor também requer cumprir horários rígidos e sintonizar frequências. Administrar o posto de saúde local ou entender como administrar medicamentos contra malária, tuberculose ou mesmo gripe, envolve a compra de remédios, verificação de datas de validade, prescrição e medição de quantidades específicas de medicamentos. Índios contratados pela Funai, prefeituras ou secretarias locais, manipulam contracheques e extratos bancários. Lidar com dinheiro é ainda uma preocupação constante para todos aqueles que comercializam produtos na região ou exportam para outros países.

A matemática torna-se significativa para quem a estuda, à medida que ela contribui para entender o mundo local e também o mais amplo. Além dos conhecimentos envolvendo relações quantitativas ligadas às atividades cotidianas, o estudo da matemática contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao raciocínio e à abstração. No campo da matemática, é possível imaginar, criticar, errar, criar modelos e representações, descobrir que o conhecimento que às vezes parece que vem pronto e acabado não é uma verdade absoluta.

Nas situações do cotidiano, a matemática pode beneficiar o planejamento, a pesquisa e o gerenciamento de projetos de autoria dos próprios povos. Se a intenção, no caso, é comercializar produtos, faz-se necessário perguntar: Para quem vamos vender ou quem vai comprar? Por quanto vamos vender? Quanto o comprador quer pagar? Que quantidade vamos produzir?

São perguntas que indicam uma razoável "pesquisa de mercado", como costumam chamar os economistas. E aí a matemática estará presente nas ações envolvendo não só os aspectos quantitativos da situação, mas também aqueles derivados de um raciocínio lógico. É uma maneira de pensar que permite fazer melhores opções para o momento e previsões para o futuro; estabelecer margens de ganhos e perdas; optar pela "moeda" a ser utilizada em cada operação de venda, compra ou troca, entre outras coisas. Podem ser comparadas, ainda, as "transações comerciais" ou formas de troca e distribuição de bens e serviços de que cada povo se utiliza

Muitas lideranças, professores e alunos afirmam que a matemática é importante para a conquista da autonomia dos povos indígenas, ou seja, para a promoção da auto-sustentação dos povos e o estabelecimento de relações mais igualitárias com a sociedade brasileira mais ampla

Fica claro que a relevância da Matemática no currículo das escolas indígenas está ligada à necessidade de aquisição e construção de conhecimentos, de acordo com os



interesses de cada povo. Identificar quais são esses interesses é essencial para o entendimento de como a atividade matemática se desenvolve, na prática, em diferentes contextos socioculturais e em determinados momentos da história.

2 O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr ordem e classificar o mundo

A segunda razão que faz o estudo da Matemática ser importante na experiência escolar indígena está relacionada ao modo pelo qual cada sociedade formula sua teoria de mundo, ou seja, a própria cosmologia. A sua maneira, elaboraram procedimentos diferenciados de ordenar, classificar e quantificar essa realidade e seus elementos culturais. São esses procedimentos específicos e diferenciados de contar, medir, classificar e ordenar que fazem parte da matemática de cada povo.

O saber matemático é fundamental para a compreensão da realidade e está, neste sentido, intimamente articulado às atividades cotidianas que cada sociedade desenvolve. Não se trata, simplesmente, de lidar com números e fazer contas; o estudo dos números e operações aritméticas é apenas um dos campos da matemática. O importante é deixar claro que se um determinado povo não conta além de dois ou três, por exemplo, isto não significa que não tenha desenvolvido o conhecimento matemático. Este conhecimento pode estar expresso nas formas diferenciadas de conceber o espaço; nos padrões geométricos da tecelagem, cestaria ou pintura corporal; nos distintos modos de delimitar ou medir a passagem do tempo. Em poucas palavras: cada grupo cultural tem formas próprias de "matematizar".

É possível interpretar a ornamentação geométrica de cestos, tecidos, cerâmica e da pintura corporal a partir de vários conceitos e idéias matemáticas. Isto não quer dizer que a matemática que existe nesses trabalhos só seja válida porque se consegue traduzi-la ou expressá-la por meio destas idéias ou conceitos. Longe disso. Os estudos que reconstróem a matemática na ornamentação da cestaria de povos brasileiros valorizam o conhecimento matemático dos artesãos indígenas. Mostram que a matemática existe por toda a parte, mesmo que não se tenha consciência disso. E mais: demonstram que o conhecimento matemático usado na confecção desses mesmos cestos, tecidos ou esteiras pode ser explorado em sala de aula. Os padrões geométricos desenhados diariamente por mulheres na porta de suas casas na Índia, por exemplo, têm sido trabalhados com sucesso em atividades escolares. O trabalho na escola valoriza a transmissão e atualização desse conhecimento tradicional entre mães e filhos indianos.

Quando um artesão constrói um cesto, a escolha do número de tiras, nas suas variadas cores e larguras, depende do padrão geométrico selecionado. São cálculos muito precisos, pois nenhuma tira pode sobrar e os erros são facilmente identificáveis. Por exemplo, o inventor Kamayurá de um cesto com o motivo "macaco" sabe que necessita de 8 grupos de 3 tiras para produzir a figura desejada, que apresenta largura total de 24 tiras. Ou seja, $8 \times 3 = 24$. Os Kamayurá utilizam várias relações ou fórmulas matemáticas na confecção de cestos.

A matemática existe principalmente nos objetos como o artesanato. Os desenhos da peneira são iguais matemática... não é qualquer um que faz. tem que ser profissional, tem contar os talinhos... Eu aprendi assim. sem saber se era matemática ou não. Agora, depois que a gente aprendeu que aquilo lá era uma matemática. at eu sabia que eu já tinha aprendido matemática indígena. Aturi. Professor Kaiabi: Parque Indígena do Xingu. MT.



MATEMÁTICA

O mesmo ocorre com trançados de palha Tapirapé. Além do número de tiras necessárias, o artesão trabalha também com o posicionamento das tiras em ângulos variados, na produção de esteiras, cestos, chapéus e outros objetos. O ângulo básico de posicionamento das tiras é de 60° (60 graus). A confecção de esteiras planas utiliza somente o ângulo básico, de 60° . Chapéus e cestos, no entanto, utilizam ângulos de 30° e 90° , pois a variação de ângulos permite que o trançado "saia do plano" e assumam outras formas (cônicas ou cilíndricas, entre outras).

3.O estudo da Matemática e a sua relação com os conhecimentos em outras áreas do currículo.

O conhecimento matemático é uma das bases para a construção de outros conhecimentos curriculares relacionados às áreas de História, Geografia, Línguas Indígenas e Português, e Ciências. Conhecimentos matemáticos são essenciais para a história e a geografia, por exemplo, quando se trata de justificar a posse imemorial de territórios indígenas em laudos antropológicos. Saber matemática é requisito obrigatório para entender os vários documentos nos quais os laudos são baseados, que incluem mapas, decretos e portarias que delimitam ou demarcam áreas indígenas, e notícias de jornal e artigos acadêmicos que descrevem, entre outras coisas, a trajetória da população pela região, em determinada data ou período.

Tome-se, como exemplo, a tabela apresentada no "Laudo Antropológico Kapoto", de 1997, que atesta que a área contestada na justiça é realmente território imemorial Junina e Mebengokre, grupo habitante do Xingu:

Então eu gostaria que a matemática, para nós indígenas, fosse como nós queremos: para aprender a usar os meios de transportes, como devemos transportar, medir quanto a gente gasta em um trabalho, quanto a gente vai precisar para um certo tipo de trabalho e até para desenvolver a nossa própria comunidade.

Amilson de Souza, professor
Sateré-Mawé, AM.

A População Juruna Através do Tempo

Fonte	Data	População	Localização
Adalbert (1849:317)	1842	2000	9 aldeias - Baixo Xingu
Brusque (1862:19)	1859	235	3 aldeias - Baixo Xingu
Brusque (1863:19)	1863	250	X - Baixo Xingu
Stein (1942:280, 298, 301, 306, 309, 311-3, e 418)	1884	230 ou 250	5 aldeias e 3 ranchos - Médio Xingu
Coudreau(1897:33)	1896	150	X - Alto Xingu
Nimuendaju (1948:219)	1928	30	X - Alto Xingu
Simões (1963a: 22)	1948 1949	45	1 aldeia - Xingu
Galvão (1952:469)	1950	37	1 aldeia - Alto Xingu
Simões (1963a:23)	1963	46	2 aldeias - Alto Xingu
Oliveira, notas de campo	1966	54	2 aldeias - Alto Xingu



As informações apresentados nesta tabela são basicamente dados quantitativos. Várias interpretações podem ser feitas sobre a população Juruna, sua história e trajetória geográfica, mas para isso é necessário analisar os dados apresentados. Coletar, apresentar e analisar dados, construindo e interpretando tabelas e gráficos, fazem parte dos objetivos da área de Matemática.

A matemática também está presente no estudo das línguas indígenas que apresentam modos diferenciados de manejar quantidades, números, medidas, formas e relações geométricas. A terminologia numérica da língua Palikúr, falada por um povo indígena que mora no Amapá, é extremamente rica. A maneira pela qual os termos numéricos são formados revela conceitos básicos da visão de mundo Palikúr, ou seja, a cosmologia. O sistema é basicamente decimal, isto é, os agrupamentos são feitos de dez em dez. Os termos numéricos de 1 a 10 *classificam* o elemento (substantivo ou verbo) a que o numeral se refere. Isto quer dizer que os numerais não denotam simplesmente quantidade, mas indicam, também, se é um ser vivo (gente, animal ou planta) ou não e se esse ser é do sexo masculino, feminino ou "neutro". Além disso, os seres que não têm vida (os "inanimados" como pedra, casa ou faca) são classificados de acordo com sua forma geométrica: cilíndrica, quadrada, redonda etc. Os termos numéricos da língua Palikúr mostram o relacionamento integrado entre os campos da matemática e da linguística.

Antigamente, o meu povo já sabia contar até dez: um era chamado na língua SATU, que significa um objeto; dois é chamado HEPI, os objetos; três é chamado MAPA, também objeto; quatro é chamado JEPILERU, que quer dizer dois companheiros ou casal (dois casais são quatro); cinco é chamado PAMYO, que quer dizer um lado da mão; seis é chamado PATSRUJIRE, que quer dizer mais um companheiro; sete é chamado YOKHIPI, que quer dizer apertador de certo objetos; oito é chamado PAYOKHIPRE, que quer dizer um dos apontadores; nove é chamado MTURUJI, um dos pequenos; dez é chamado SATU PROLOLU, e considerado como dizer tudo. Uma pessoa fica com tudo, o zero representa o todo, o um representa a pessoa.

Parecer do professor Jaime Llullu Manchineri, AC.

As ciências da natureza também se beneficiam de sua associação com a matemática. Planejar a exploração ambiental e socialmente equilibrada da seringa, castanha ou dos diferentes minérios, entre outros recursos naturais, exige trabalhar com diversos conceitos matemáticos. Através do Programa de Desenvolvimento Sustentado da Área Indígena Kaxinawá do Rio Jordão, no Acre, os Kaxinawá controlam dez seringais que cobrem aproximadamente 112.000 hectares de território contínuo de floresta. Um dos aspectos importantes desta atividade extrativista é a construção e manutenção de estradas de seringa - caminhos largos e minuciosamente limpos de vegetação, interligando um conjunto variado de árvores de seringa. Nesses seringais existem cerca de 30.000 seringueiras, agrupadas em 325 estradas (110 na margem e 215 no centro). Os Kaxinawá calculam a quantidade de árvores seringueiras por estrada (geralmente de 80 a 120), para saber quantos companheiros vão ser convidados para o trabalho de roçar, raspar, entigelar, empausar e pontear cada estrada de seringa. A compra de utensílios também requer cálculos: para entigelar uma estrada completa com cerca de 120 seringas, são



MATEMÁTICA

necessárias, em média, 300 tigelas (um dos utensílios utilizados na coleta do leite). Em 1992, 300 tigelas custavam o equivalente a 80 quilos de borracha, ou 160 quilos por par de estradas de seringa (2 estradas). A comercialização da borracha também envolve, é claro, cálculos monetários. Mas, se no "tempo dos patrões", os Kaxinawá eram obrigados a pagar uma renda correspondente a 35 quilos de borracha por estrada, hoje em dia, cada chefe de grupo doméstico kaxinawá é dono de sua colocação e das estradas de seringa, que ocupa efetivamente junto com os demais integrantes de seu grupo.

Em suma, vimos, nesta primeira seção, que o estudo da matemática na experiência escolar indígena é importante pelas seguintes razões:

- Estrutura pensamentos e ações que, juntamente com outras áreas de conhecimento, podem promover a conquista da autonomia e auto-sustentação das comunidades indígenas.

- Permite uma melhor compreensão das várias matemáticas, isto é, dos diferentes sistemas numéricos e das variadas maneiras que cada sociedade encontrou para dar sentido ao universo.

- Possibilita uma melhor compreensão dos conhecimentos em outras áreas do currículo, assim como permite a produção de conhecimentos a partir de manifestações culturais e lingüísticas.



3 flechas, AC (CPI-AC, 1985)

II. SUGESTÕES DO QUE TRABALHAR EM MATEMÁTICA

1 A matemática envolve mais do que números e cálculos: os três campos da matemática

Quando se fala em matemática, é comum relacioná-la a números e cálculos. A ausência de cálculos e notações matemáticas entre certos povos indígenas faz com que muita gente pense, como já foi dito acima, que aquele grupo em particular "não sabe" matemática, ou que seu sistema numérico seja "simples". Simplista, porém, é esta redução da matemática a números e cálculos! Esta visão reduzida tem, é claro, explicação. A matemática acadêmica teve um importante papel para a ascensão das civilizações industriais. Vários estudiosos já mostraram que a forma ocidental moderna do capitalismo depende da ciência, especialmente das ciências naturais baseadas na matemática. O fato de o modelo econômico capitalista ser dependente de um sistema *ca leu lave l* acabou equiparando o cálculo ao pensamento racional, capaz de produzir o progresso baseado na renovação perpétua do lucro.

Esta associação da matemática a um modelo econômico específico teve outras conseqüências: acabou por determinar conceitos matemáticos e suas operações. Por exemplo, "dar" alguma coisa passou a exigir conta de "menos" ou subtração: se tenho 10 pequis e dou 4, fico, necessariamente, com 6, porque $10 - 4 = 6$. "Ganhar" algo, por outro lado, passou a requerer conta de "mais" ou adição: e tenho 10 macaúbas e ganho 4, fico, invariavelmente, com 14, porque $10 + 4 = 14$. Nas sociedades como as indígenas, em que prevalece o princípio de reciprocidade, ou seja, a obrigação de dar, receber e retribuir, "dar" e "receber" não pedem, necessariamente, conta de menos e de mais, respectivamente.

A matemática é usada em muitas formas e maneiras nas aldeias, por exemplo: o amor também é usado pela matemática, quem ama ou quem tem compaixão do outro parente colabora com a pessoa, necessita repartir os bens com o outro.

Parecer do professor Jaime Lullu Manchineri, AC.

É possível observar os desdobramentos práticos destas considerações. O problema "Ontem à noite peguei 10 peixes. Dei 3 para meu irmão. Quantos peixes tenho agora?", pode apresentar soluções diferentes. Obrigado a retribuir, o irmão vai devolver peixes ou outra mercadoria, que também entram no cálculo. A própria relação entre "irmãos", em sociedades em que o parentesco rege relações de troca, vai influir na resposta.

MATEMÁTICA

A comercialização de banana passa, amendoim, farinha, mel, ou outros

produtos, exige, por sua vez, outro tipo específico de cálculo. Vender, aqui, significa desfazer-se desses produtos em troca de dinheiro. Ou seja, menos mel e mais dinheiro ou lucro.

Quando os Suyá dão alguma coisa para alguém, isto não quer dizer que a gente fica com menos. Quando eu dou peixe para meu irmão, ele sempre me paga de volta. Então se eu tenho 10 e dou 3 para ele, ele vai me dar mais peixe quando ele for pescar. Aí eu faço $10 + 3$ e não $10 - 3$. Robtokti, professor Suyá, Parque Indígena do Xingu, MT.

O estudo dos números e operações é, no entanto, apenas um dos campos da matemática. Ela abrange também os modos de compreensão do espaço, das formas, e das noções de grandeza e medidas.

Diferentes maneiras de conceber o espaço são parte integrante do conteúdo em matemática. Por exemplo, para os Xavante, Metuktire e outros grupos Jê a aldeia é o ponto espacial de referência a partir do qual todas as distâncias são determinadas. Já os Kayabi, por tenderem a morar em pequenos núcleos à beira do rio Xingu, têm como referência as distâncias entre suas aldeias e os postos indígenas do Parque do Xingu. Os Yanomami delimitam o espaço a partir de círculos concêntricos cujo centro é a própria maloca ou *yano*.

No caso das medidas, o tempo, por exemplo, é marcado de modos distintos entre as diferentes sociedades. Os calendários estão muitas vezes ligados a momentos da vida social de cada grupo, como os ritos de iniciação dos jovens ou as atividades de subsistência como a pesca, a caça, a coleta e a agricultura. Os Suyá, por exemplo, dividem o ano em uma estação seca e outra de chuva, anunciadas por músicas específicas de cada estação.

Trabalhar os conteúdos no estudo de Matemática significa estar atento a três campos de estudos:

1. o estudo dos números e das operações;
2. o estudo do espaço e das formas;
3. o estudo das grandezas e medidas.

Estas três áreas são a base do estudo da Matemática no Ensino Fundamental. Apesar de distintos entre si, estes campos são, evidentemente, complementares. Neste sentido, devem ser tratados de maneira integrada no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem na experiência escolar indígena.

Como trabalhar estes três campos da Matemática em sala de aula?

Para poder formular sugestões do que estudar na área de Matemática, é preciso entender o que cada um dos três campos — "números e operações", "espaços e formas", e "grandezas e medidas" — engloba. Apesar da divisão dos três campos da matemática, é importante lembrar que, na sala de aula, eles podem ser trabalhados de maneira simultânea, ou seja, articulados entre si. Isto é necessário para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos desses três campos. Além disso, é preciso articular os conteúdos desses campos com os conhecimentos de outras áreas, como a Biologia, a História e a Geografia, entre outras. Isto garante que os alunos percebam a estreita relação entre o estudo da Matemática e o mundo que os cerca.

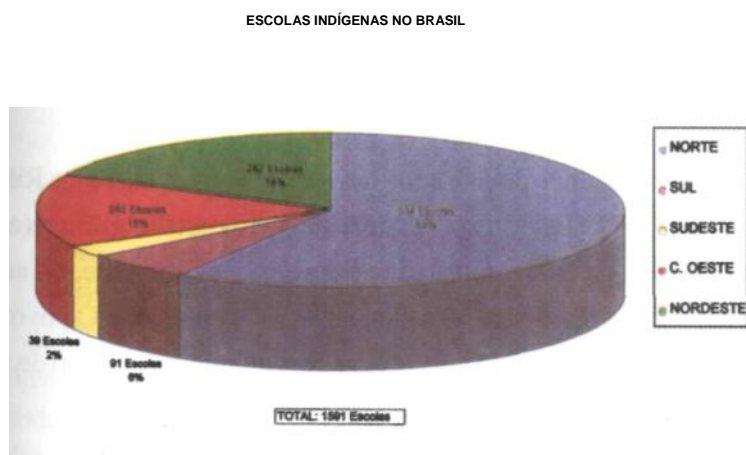


Este campo trata do significado dos números: para que servem e as relações que existem entre eles.

Compreender para que servem os números envolve pensar sobre suas funções. Quando se conta ou se quantifica algo, como o número de hectares ou de quilômetros quadrados da área ou terra indígena, reconhece-se que os números têm funções e trabalha-se com um de seus significados - a quantificação.

É comum, como já foi dito, associar as funções dos números essencialmente à quantificação. Mas os números têm outros significados. Um deles é a idéia de número para marcar uma posição, indicar uma ordem. Para deixar isso claro, pode-se recorrer aos números ordinais - primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e assim por diante. Pode-se representá-los assim também: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º... ou então 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª etc.

A idéia de *agrupar* também está relacionada à compreensão dos significados dos números. Estes agrupamentos podem obedecer aos mais diferentes critérios. Em geral, identifica-se algo que os elementos que se quer agrupar têm em comum, isto é, algo que os identifique enquanto grupo. Por exemplo, pode-se agrupar as escolas indígenas no Brasil por região. De um total de 1.591 escolas, 934 estão na região Norte, 282 na região Nordeste, 245 no Centro-Oeste, 39 no Sudeste e 91 no Sul. Disposto em tabela e gráfico, esse agrupamento de escolas indígenas por região fica assim:



O programa "Construindo Uma Educação Escolar Indígena", da Secretaria do Município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, traz informações de- a- n- a- d- a- s sobre a situação das escolas indígenas na região Norte. O programa define 5 "tipos" de escolas, agrupadas de acordo com as realidades e expectativas das 19 Populações indígenas locais. Cada tipo de escola é, por sua vez, subdividida de acordo com níveis de escolarização (1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª). Os professores também são classificados: 90% daqueles que trabalham nas 78 escolas localizadas ao longo do rio Uaupés têm o curso de magistério em nível de 2º grau.

MATEMÁTICA

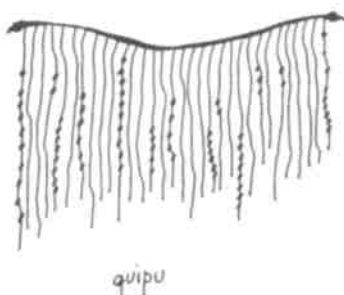
A escrita dos números

Só que o povo não usava a escrita, só a memória, e nunca deixaram de observar os dedos quando aparecia qualquer tipo de objeto; aí logo eram usados os dedos.

Parecer do professor Jaime Llullu Manchineri, AC.

Antes de começar o trabalho com a escrita dos números, é importante trabalhar a contagem *oral* de vários tipos de objetos. Não existe uma relação direta entre escrever e contar. É comum contar associando quantidades aos dedos das mãos. A própria origem do sistema decimal e dos algarismos 1,2,3,4,5,6,7,8, 9 e 0 está relacionada à contagem dos dez dedos das mãos. Em línguas indígenas também encontra-se esta relação entre dedos das mãos e agrupamentos de 10 em 10. Na língua Palikúr, o "nome" do número 10 é *madikauku*, que significa "o fim das mãos" (ou seja, foram contados todos os dedos até 10). Os Rikbaktsa do norte do Mato Grosso fazem a mesma associação :

- 1 - Stuba (que significa "como um dedo da mão")
- 2 - Petoktsa ("como dois dedos da mão")
- 3 - Hokkykbyihi ("como três dedos da mão")
- 4 - Sihokkykkyktsa ("como quatro dedos da mão")
- 5 - Mytsyhyyytsawa ("como a minha mão")
- 6 - Mytsyhyyytsawa usta tsyhy humo stuba ("como a minha mão e o dedo da outra mão")



A matemática de muitos povos, como aquela desenvolvida pelos Rikbaktsa no Mato Grosso ou então a Palikúr no Amapá, não tem registro gráfico (escrito). Nem por isso o manejo de quantidades e medidas é menos eficiente. Na ausência da escrita, outros métodos são inventados para registrar quantidades. O povo Ikpeng (ou Txicão), que hoje vive na região do Médio Xingu, marca o tempo de permanência dos caçadores na mata com nós em um fio.

O povo Inca, cujo território ocupava o que é hoje o Peru e partes da Bolívia, Chile, Equador e Argentina, também marcava a passagem do tempo e registrava quantidades por meio de nós em cordas. No auge do império Inca, no século XV, o povo tinha os seus *quipucamayus*, especialistas em registrar nos *quipus* um inventário dos bens do império. Cores eram usadas para indicar o tipo de agrupamento: branco representava a quantidade de prata, amarelo a quantidade de ouro, vermelho o número de soldados, e assim por diante. Em cada corda, ou conjunto de cordas, amarravam-se nós em agrupamentos decimais.

O professor pode, então, explorar várias formas de registro de quantidades com os alunos em sala de aula.

MATEMÁTICA



Pode ser escrito

|||||||

OU

|||
||||

OU

⊗ || pois ⊗ = |||||

Pesquisar métodos de registrar quantidades entre os mais velhos da comunidade pode ser uma atividade muito instigante. Iniciar a escrita dos números é atividade de que a maioria dos alunos gosta. Esse trabalho pode se tornar ainda mais interessante com a invenção de outras formas de escrever quantidades. Os mais variados símbolos podem ser inventados.

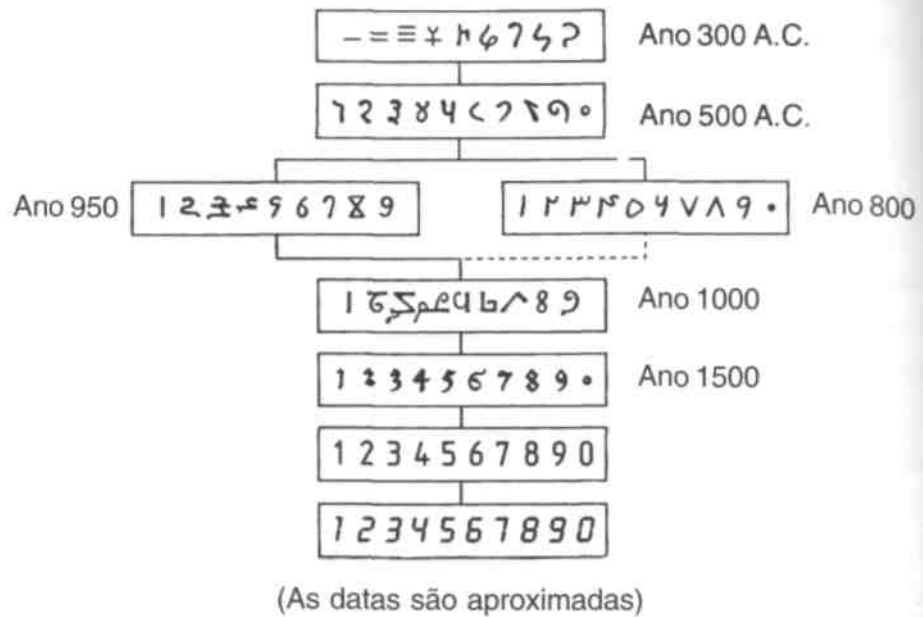
Compare os algarismos romanos aos indo-arábicos:

I	II	m	IV	V	VI	vn	VIII	IX	X
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

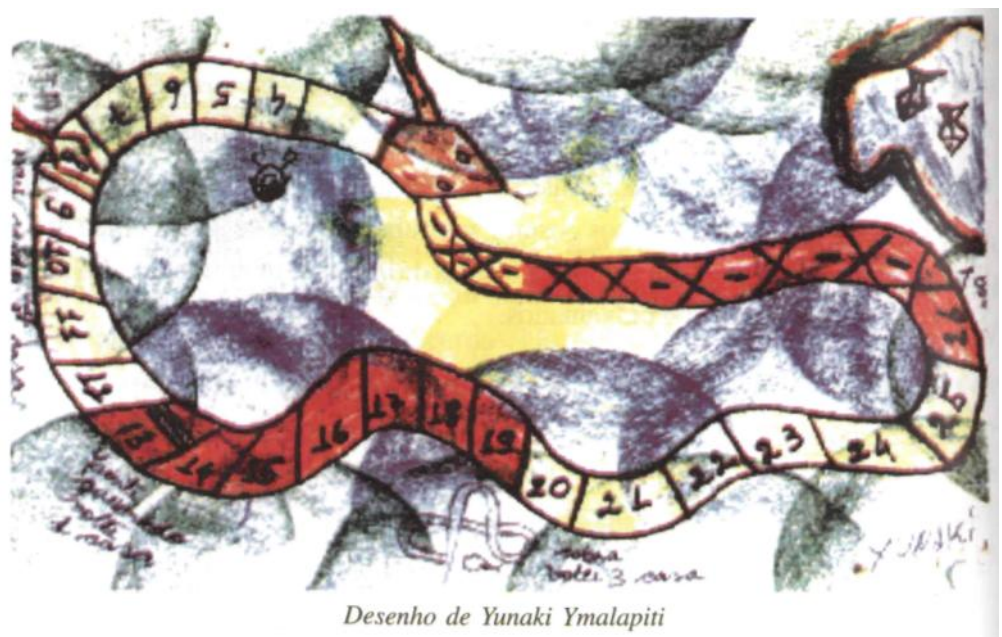


MATEMÁTICA

Os algarismos indo-arábicos foram inventados há muito tempo por matemáticos hindus, numa região que é hoje chamada de Paquistão, perto da Índia. A forma que estes algarismos foram tomando até assumirem a forma atual, usada hoje, seguiu este caminho:



O jogo que Yunaki Yawalapiti inventou, no Parque Indígena do Xingu, permite trabalhar com uma sequência de números. Cada jogador lança o dado e caminha o número de casas ou espaços correspondentes, marcando a posição com uma pedrinha ou semente. Yunaki estipulou algumas regras: quem cair na casa 8 deve voltar 1 casa, porque há um pau caído no local. Na casa 13, há uma ponte quebrada e por isso o jogador volta uma casa também. Por causa da cobra que está localizada na casa 19, o jogador volta 3 casas. O ganhador é aquele que atingira casa 26.



para ensinar o nosso aluno dentro de sala de aula é bom usar material nara ele aprender. Minha sugestão é isto: pedir ao aluno para dizer quantas pessoas moram na casa dele e para contar quantos amiguinhos ele tem. Assim, sem usar nenhum material, vai descobrindo muitas coisas pelo raciocínio que ele tem. E cada vez vão ficando mais simples as coisas que ele vai descobrindo.

Parecer do professor Jaime Lullu Mamchineri, AC.



Crianças Tiriyo em aula de Matemática, AP (Luis Donisele Grupioni, 1997)

As diferentes maneiras de contar e organizar quantidades

Estudar os variados modos de manejar quantidades e medidas diz respeito ao campo "Números e Operações Numéricas". Viu-se que há diferentes formas de fazer isso. As quantidades podem ser organizadas em agrupamentos de 2, 5, 6, 10 ou 20, entre outros.

Na numeração tradicional Xavante, por exemplo, os agrupamentos são de 2 em 2, característica da organização social dualista do povo. Isto significa que os Xavante pensam o mundo a partir de pares de metades: "nós" (os Xavante) vs. "eles" (os não-Xavante); parentes consanguíneos (ligados por laços de sangue) vs. parentes afins; homens v.s. mulheres; o domínio público do pátio da aldeia vs. o domínio doméstico das casas; entre muitos outros. A maneira como os Xavante procedem em seus esquemas lógicos segue a mesma lógica que está presente na maneira como se organizam socialmente. Tais esquemas orientam a resolução de problemas como o seguinte:

"Plantamos 5 canteiros de cebola. Em cada canteiro fizemos 9 covas para as sementes. Quantas covas fizemos ao todo?"

A resposta: $9 + 9 = 18$, $18 + 18 = 36$, $36 + 9 = 45$.



MATEMÁTICA

Esse exemplo mostra que, para resolver esse problema, o caminho usado para chegar à solução segue a mesma lógica de como os Xavante organizam as quantidades, fazendo agrupamentos de dois. Esta questão deve ser levada em conta no processo de estudo da matemática. A diferença entre números pares e ímpares destacada: *mitsi*, o número 1 em Xavante, significa que o elemento está sozinho; já *maparané*, o número 2, é a base de contagem, porque é a união daqueles que estão sem par (1 + 1). *Tsi'umdatõ*, o número 3, inicia-se pelo prefixo *tsi*, indicando que é ímpar (*tsi* = só, sozinho), e assim por diante.

A inserção dos Xavante na economia de mercado, no entanto, fez com que o povo adotasse o sistema decimal nas transações comerciais. A leitura e traçado de itinerários, mapas e plantas dos territórios Xavante também exige a compreensão de escalas, que fazem uso do sistema decimal. O mesmo ocorre com informações que aparecem sob a forma de porcentagens, como o aumento da população ou a extensão do desmatamento. E cada vez mais comum a adoção de mais de um sistema de contagem, principalmente nas situações de contato entre diferentes culturas.

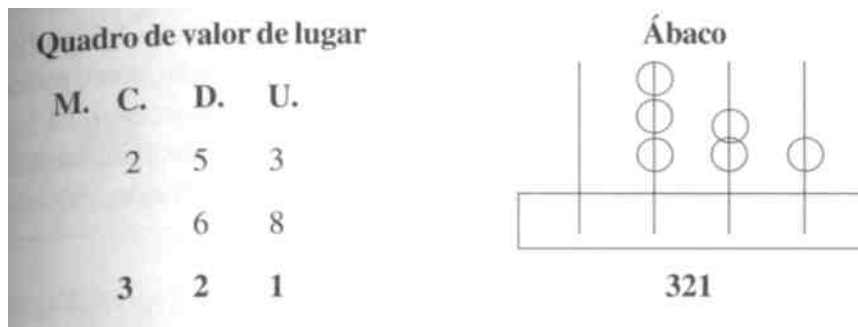
A ausência de pesquisas sobre os saberes matemáticos nas escolas fez com que o processo de ensino-aprendizagem dos povos indígenas fosse prejudicado. Restou a impressão, falsa, de que "matemática não é coisa para índio". Este tipo de confronto, entre diferentes formas de manejar quantidades, não precisa necessariamente gerar conflitos em sala de aula. Saber que existem diversos saberes matemáticos, e que é possível manipulá-los conforme o contexto, valoriza e enriquece o processo de construção de conhecimentos, que deve ser próprio da educação específica e diferenciada a que os povos indígenas têm direito.

Estudar o sistema decimal de numeração é, evidentemente, muito importante. E o sistema mais comumente empregado pela matemática ocidental e é hoje utilizado praticamente em todo o mundo, nos mais diferentes contextos. Isto não quer dizer, em absoluto, que outros sistemas, de base 2, 5 ou 20, por exemplo, sejam inferiores. Significa apenas que o sistema decimal foi eleito como uma linguagem matemática universal a partir da qual diferentes povos podem se comunicar.

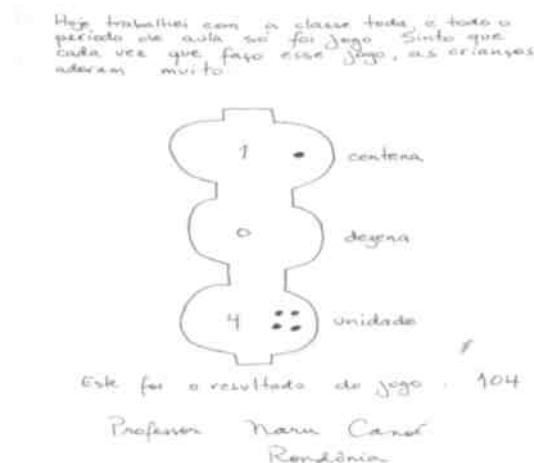
O sistema decimal, como o termo indica, agrupa números de 10 em 10. Na prática escolar, podem ser explorados os diferentes agrupamentos desse sistema: unidade, dezena, centena, milhar etc. Aqui, o uso do ábaco facilita a compreensão e permite integrar a habilidade de contagem com o significado do valor posicional na escrita numérica. O uso do ábaco pode auxiliar na compreensão da criação desse sistema decimal. (O ábaco é um material concreto que serve para fazer contas, por exemplo, podemos chamar os dedos das mãos como um dos primeiros ábacos que o homem utilizou). Dificuldades de entender esse valor posicional podem ser facilmente detectadas quando um aluno "monta" uma conta errada.

253 +	200+50+3 +	253 +
<u>68</u>	<u>60+8</u>	68
321	300+20+1	

Para uma melhor compreensão, outros recursos podem ser usados:



O professor Naru Canoe, em Rondônia, usa um jogo de dados para ajudar ia compreensão do sistema decimal:



O estudo das quatro operações fundamentais — adição, subtração, multiplicação e divisão — é parte fundamental do estudo da matemática. Dominar essas quatro operações, entretanto, não significa apenas saber fazer "contas". Compreender o significado desses cálculos envolve, também, reconhecer as situações em que são úteis, bem como o tipo de pensamento ou raciocínio que exige conta de mais, de menos, de vezes e de dividir. Isto quer dizer, entre outras coisas, que os conceitos matemáticos de "mais" e de "menos", por exemplo, não são neutros. Além disso, as operações produzem efeitos sobre os números. A adição de 20 e 30 produz um resultado menor do que a multiplicação de 20 e 30. Esta percepção é importante porque capacita o aluno a fazer cálculos mentais e estimativas.

A introdução das operações pode ser explicada da seguinte maneira:

- adicionar é o mesmo que "juntar";
- multiplicar é "juntar várias vezes a mesma quantidade";
- subtrair é "tirar", "quanto falta para" ou "qual a diferença entre";
- dividir é "repartir em partes iguais".



MATEMÁTICA

O uso da calculadora pode ser introduzido juntamente com a escrita do números. Calculadoras solares são muito úteis nas aldeias. Usando calculadoras professor pode promover atividades que propiciem a exploração do significado das operações. Por exemplo: "Sem usar a tecla da multiplicação, como podemos usar a calculadora para fazer 5×27 ?" Ou: "Usando apenas as teclas 0,1 e 5, qual o resultado mais aproximado para $245 + 457$?" Calculadoras auxiliam, também o entendimento do sistema decimal, dos números decimais e das frações. São importantes, ainda, para desenvolver o cálculo mental e as estimativas.

Estimativas e cálculos são igualmente importantes para a aprendizagem da matemática. O estudo do cálculo é considerado um dos aspectos mais importantes na área da educação matemática. Cálculos são muito úteis na resolução de problemas do cotidiano. O cálculo escrito e o cálculo mental, tanto o exato como o aproximado, favorecem o desenvolvimento de estratégias de pensamento. O cálculo mental aproximado permite estimar resultados e ainda ajuda no controle do resultado do cálculo escrito. Por exemplo, quero somar 148 e 237, o número de alunos de duas escolas. Sei que 100 mais 200 são 300. É fácil também somar 40 e 30.0 total é, portanto, pouco mais de 370

$$148 + 237$$

$$100 + 200 = 300$$

$$40 + 30 = 70$$

portanto, o resultado é maior que 370

Outra estratégia para o mesmo problema é:

$$148 + 237$$

148 é menos que 150

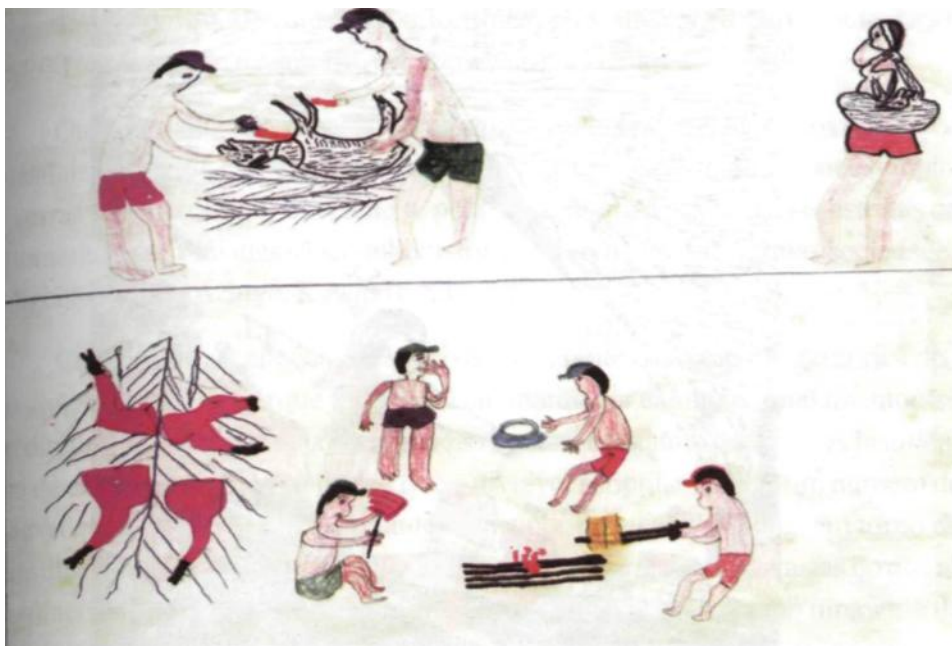
237 é menos que 250

portanto, o resultado é menor que 400 (porque somei 150 e 250)

Muitas outras estratégias podem ser desenvolvidas, dependendo do tipo de contexto que exige cálculos, do tipo de problema, do indivíduo ou indivíduos envolvidos na situação e das características dos números envolvidos. É fácil operar, por exemplo, com números "redondos", como 50, 120 ou 500. Estimativas de adições e subtrações podem ser, ainda, de mais fácil execução do que estimativas de multiplicação ou divisão.

O campo "Números e operações numéricas" envolve também o estudo de frações e números decimais. Situações que envolvem cálculos monetários ou medidas de comprimento ou superfície promovem o aprendizado de frações e decimais. Trabalhar com as unidades do sistema monetário (real e centavos) facilita a compreensão, porque permite ao aluno lidar com os conceitos de unidade e de sua subdivisão em partes iguais. Podem ser exploradas, aqui, expressões usadas na vida cotidiana que remetam à subdivisão decimal ou de frações: meio litro de combustível, meio quilo de borracha, meia hora, um quarto de lata de óleo, entre outras. Estabelecer equivalências entre frações e decimais também é importante: $1/2$ é igual a 0,5 e $1/4$ é igual a 0,25.





A matemática da caçada. AC (Zé Romão, aluno Kaxinawá, 1985)

1.2.O estudo do espaço e das formas

O segundo campo da matemática, o estudo do espaço e das formas, inclui idéias e intuições sobre a forma e o tamanho de figuras e objetos, bem como sua posição ou localização no espaço. Diz respeito, também, às noções de direção e de orientação espacial. Este campo matemático é chamado de geometria. Atividades de geometria desenvolvem, portanto, o sentido espacial, ou seja, a percepção de tudo aquilo que está ao nosso redor. O estudo do espaço e das formas é muito útil para descrever ou representar o mundo que nos cerca.

Se povos culturalmente diferenciados têm maneiras distintas de conceber o espaço, é evidente que o pensamento geométrico varia de grupo para grupo. Isto quer dizer que os Krenak, Kayapó, Kaingang ou Baniwa, por exemplo, desenvolveram maneiras muito próprias de reconhecer formas, representá-las e identificar suas propriedades. Suas orientações espaciais e sentidos de direção também são bastante variáveis. Se para alguns grupos a aldeia é o ponto espacial de referência a partir do qual todas as distâncias são determinadas, para outros, a referência é a distância entre suas aldeias, dispostas ao longo dos rios, à margem de estradas etc.

O trabalho de observação e localização dentro do espaço pode ser feito, inicialmente, a partir do próprio entorno e dos objetos nele presentes. É mais fácil começar daquilo que está mais próximo, como a própria sala de aula, a escola, a casa ou a aldeia. É bom posicionar objetos, ou representar caminhos percorridos entre a casa e a escola, a escola e o rio, o rio e a roça, entre as várias aldeias etc. O desenho de uma aldeia e todas as suas casas, ou de uma área indígena e várias de suas malocas é uma atividade muito rica, pois inclui informações vindas de outras áreas de conhecimentos, como a geografia.





José Itsairu, professor Kaxinawd, AC

A leitura, interpretação e construção de plantas e mapas são atividades que exigem a compreensão de variadas relações geométricas. A orientação e a direção no espaço são noções essenciais. Mapas construídos por cartógrafos estão quase sempre orientados pelas direções cardeais: leste, oeste, norte e sul.

Integrado a esse tema pode ser trabalhada a noção de ângulo ligada à idéia de direção. Por exemplo, se eu estiver olhando para o norte, quantos graus preciso girar para olhar para a direção sul?

Os cartógrafos sempre colocam a direção norte para cima e a direção sul para baixo. Isto faz pensar em cidades ou estados brasileiros localizados na região norte como estando "lá em cima", enquanto cidades ou estados da região sul estariam "lá embaixo". Se a pessoa se orientar no Brasil segundo as direções cardinais, "sobe" para o Pará ou Amapá e "desce" para Santa Catarina ou Rio Grande do Sul. Outras orientações, ou noções de direção, são também possíveis. Uma delas, comumente adotada em áreas indígenas como o Parque do Xingu, segue a direção do curso do rio. Subir o rio significa ir contra a correnteza, enquanto descer o rio significa aproveitar a força das águas na locomoção. O rio Xingu corre do sul para o norte: ele é formado no Mato Grosso pelos rios Ronuro e Batovi, e segue para o Pará, desaguando finalmente no rio Amazonas. Esta orientação faz com que, dentro do Parque, a região do Alto Xingu fique ao sul, e a região do Baixo fique ao



Descer o rio Xingu significa se locomover do Alto para o Baixo, indo para o norte! É exatamente o contrário da orientação cartográfica!

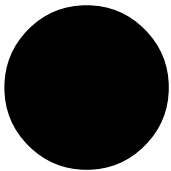
Outras orientações espaciais tomam outros acidentes geográficos ou corpos celestiais, não o sol, como pontos de referência. Entre os Yanomami, por exemplo, serras são marcos por excelência, pois são morada dos xamãs. As estrelas do glomerado das Pleiades são, também, fortes referências para muitas sociedades indígenas, como os Suyá, Kayapó e Xavante.

Comparar concepções de espaço dos diferentes povos pode gerar rica discussão. A criação do Parque Indígena Yanomami, por exemplo, fundamentou-se em direitos assegurados pela Constituição Federal e Estatuto do índio. A justificativa de criação do parque mostrou que é inviável estipular apenas um número de metros quadrados (m^2) por habitante ou propor pequenas reservas em torno de cada aldeia. Isto porque a economia Yanomami utiliza áreas mais vastas do que as imediações de suas aldeias. O território Yanomami é pensado como uma série de círculos concêntricos. Ao redor das casas, uma área média de $900 m^2$ por pessoa é trabalhada na construção de roças. Produtos da caça, pesca e coleta são obtidos de outra área mais extensa, cujo raio é de cerca de 15 quilômetros, o que equivale a 3 e 1/2 horas de caminhada. Para uma aldeia de tamanho médio, calcula-se que essa área contenha uma superfície aproximada de $707 km^2$. Os deslocamentos periódicos do povo também foram levados em conta: as micromigrações, num raio de 3 km, visam à construção, a cada 2 anos, de novas roças; já as macromigrações, num raio de 10 a 30 km, permitem aumentar o potencial da caça e coleta, e contemplar eventuais cisões de aldeias ou mudanças por motivos de saúde.

Em resumo, para desenvolver o sentido espacial é interessante:

perceber a necessidade do estabelecimento de referências tomadas em relação ao próprio corpo e/ou a objetos e elementos da natureza; • partir da observação do espaço e do próprio entorno; • desenvolver atividades centradas nas noções de direção e orientação; • propiciar experiências exploratórias com formas e figuras; • trabalhar com a localização de objetos no espaço e com o relacionamento desses objetos entre si. — O estudo das grandezas e medidas (o terceiro campo da matemática) envolve a compreensão de que medir significa comparar duas grandezas entre si: a grandeza tomada como unidade de medida e a

grandeza daquilo que está sendo medido. Por exemplo, quando eu pego uma vara para medir o tamanho de um pau que vai ser usado como esteio na construção de uma casa, eu estou verificando quantas vezes essa vara cabe nesse esteio. A minha unidade de medida, neste caso, é a vara. Quando se mede a distância entre duas cidades, verifica-se quantas vezes a unidade de medida (no caso, o quilômetro), cabe entre as cidades. Entre São Paulo e Rio de Janeiro "cabem" 400 quilômetros, então a distância é de 400 quilômetros (km).



MATEMÁTICA

A escolha da unidade de medida depende, evidentemente, do que se que medir e de quem está fazendo a medição. Isto porque povos culturalmente distintos têm maneiras específicas de perceber relações entre grandezas, bem como entre suas próprias unidades de medida. Se aqui no Brasil é comum utilizar metros e quilômetros para medir distâncias, na Inglaterra o uso de pés e milhas é mais freqüente. A temperatura, no Brasil, é comumente expressa em graus Celsius ($^{\circ}\text{C}$ como os 30°C de um dia bastante quente); já nos Estados Unidos da América (EUA), a unidade é o grau Fahrenheit ($^{\circ}\text{F}$, que faz 30°F ser abaixo do ponto de congelamento da água, ou seja, menos de 0°C).

Os diferentes povos indígenas, também medem distâncias, tempo, temperatura, comprimento ou massa (geralmente chamada de "peso") recorrendo a concepções próprias de grandeza. As unidades de medida são, em cada caso, bastante variáveis. Paralelamente, muitos povos fazem uso do sistema métrico de medidas. Este sistema está sendo adotado pelos mais diferentes países e comunidades como um sistema padrão, universal, que facilita a comparação de grandezas em nível mundial.

Na vida cotidiana das grandes cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro ou Brasília, as medidas de grandeza mais utilizadas são as medidas de valor do sistema monetário (o dinheiro) e as medidas de tempo. Cabe ao professor e aos alunos indígenas refletir sobre as medidas de grandeza mais importantes para suas sociedades e aquelas usadas na região em que se encontram.

Pesquisar como diferentes sociedades medem e que unidades de medida cada uma delas utiliza, é atividade que ajuda professores e alunos a entender relações entre medidas e, em certos casos, os números que as representam. Um estudo dos diferentes padrões de medidas utilizados pelas diferentes sociedades propicia uma análise histórica do desenvolvimento de conceitos matemáticos.

O professor pode abordar as diferentes formas de medições por meio de:

- unidades de medida usadas em sua comunidade;
- unidades de medidas de outros povos indígenas;
- unidades de medidas usadas na sua região;
- unidades de medidas usadas em nível nacional
- estudo de como outros povos medem e as unidades de medida usadas por eles em diferentes tempos históricos.

Quando se fala em unidades de medida, é bom pensar naquilo que pode ser medido e como. É possível medir o comprimento da pista de pouso? Qual a unidade de medida mais adequada para isso? É possível medir a altura da casa? Como fazê-lo? É possível medir a passagem do tempo? O tamanho da roça? Geralmente se fala em medir comprimentos, superfícies, tempo, temperatura etc. Vejamos como algumas grandezas podem ser medidas.



Tempo

por que é importante medir o tempo?

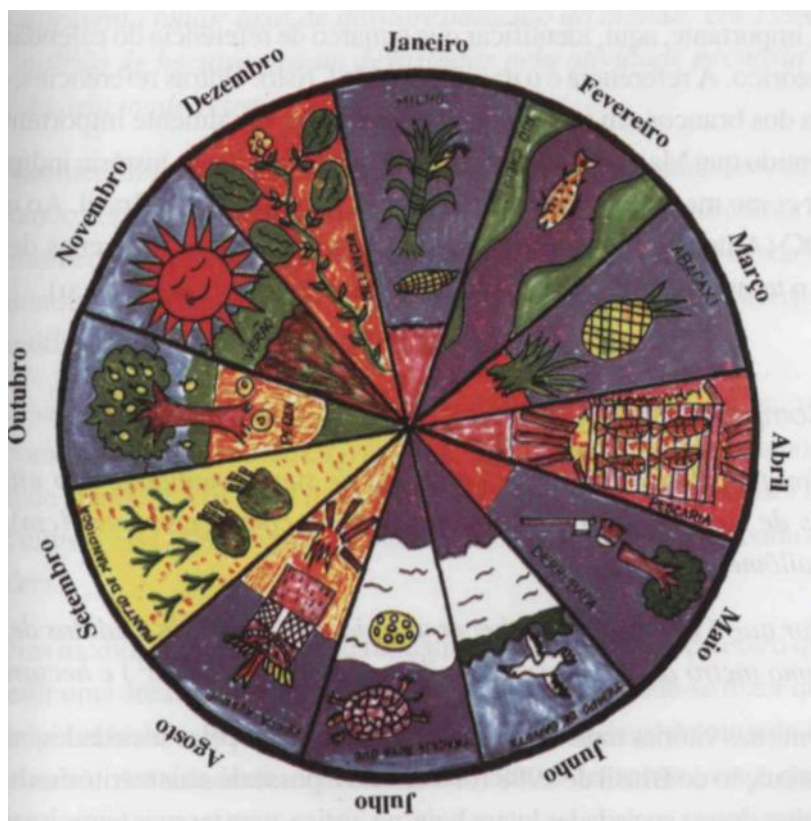
De que maneiras ele é representado nas diferentes sociedades que você conhece?

Quais são as unidades de medida do tempo mais usadas na vida cotidiana?

Estas são perguntas que podem orientar o estudo das grandezas e medidas com relação ao tempo.

Ler, construir e interpretar calendários é excelente atividade educativa para que professores e alunos estabeleçam relações entre as várias unidades de medida do tempo.

Entre os Xavante do Mato Grosso, uma das maneiras de marcar o tempo é remeter às 8 classes de idades, que se sucedem a cada 5 anos, aproximadamente, perfazendo um ciclo de 40 anos que se repete indefinidamente. Em vez de datarem cronologicamente o tempo, fazendo uso do calendário astronômico (que divide o tempo em dias, meses e anos), remetem a um acontecimento, na tentativa de localizá-lo no tempo, à época em que os rapazes de determinada classe de idade furaram a orelha (um rito importantíssimo da iniciação masculina). A classe de idade funciona, neste sentido, enquanto uma unidade de medida da passagem do tempo. E muito comum, também entre os Xavante, bem como entre os mais variados povos, usar as fases da Lua para medir o tempo. Ao invés de 9 meses, uma gravidez leva 10 luas.



Cartilha Geografia Indígena do Xingu, MT, 1995

MATEMÁTICA

Eu tenho curiosidade de ter conhecimento de tempo. Porque outro povo já tem conhecimento do seu tempo. Principalmente os Nawá já descobriram ano, mês, dia da semana e horas. Então eu quero tentar convidar os parentes que têm mais conhecimento e perguntar o principal objetivo que sempre acontece em cada mês ou durante o mês, semana ou dia e horas.

E registrar no papel com hatxakui, depois discutir com os outros professores da mesma etnia. Nicolau, professor Kaxinawá, AC.



MATEMÁTICA

Vários são os tipos de calendários que podem ser confeccionados. Calendários feitos recentemente por professores do Parque Indígena do Xingu, por exemplo, procuram integrar aspectos do calendário astronômico às atividades sociais de produção agrícola de cada povo. Assim, os meses de dezembro, janeiro e fevereiro são identificados com a época das chuvas, do inverno. A falta de peixe é compensada, neste período, por uma maior oferta de carne de caça e uma abundância de certos produtos agrícolas, como o milho verde. São atribuídas datas aproximadas para as festas de cada grupo no período, apesar de estas serem menos freqüentes do que na estação da seca. Nos meses de seca, de junho a outubro aproximadamente, a vida social é bastante diferente. As atividades cerimoniais se intensificam, bem como o intercâmbio de visitantes entre as aldeias. Este tipo de calendário é importante, entre muitas outras razões, para programar atividades escolares e orientar aqueles alunos que vêm de aldeias bastante afastadas do posto indígena. Ajuda na resolução de situações-problema envolvendo datas, idades e prazos, e é um trabalho que pode ser desenvolvido junto com o estudo das ciências e da geografia. Ao mesmo tempo, a escola estará tratando dos temas transversais auto-sustentação e terra e biodiversidade.

Ler e utilizar o relógio de ponteiros e o relógio digital vêm se tornando um requisito fundamental em diferentes áreas indígenas. É importante, aqui, saber estabelecer relações entre dia, hora e minuto, e hora, minuto e segundo. Associada à construção e interpretação de calendários, esta atividade com relógios pode auxiliar os alunos a conhecer e utilizar notações usualmente empregadas para o registro de datas e horas. Por exemplo: 10h40,16/02/98, século XXI.

É importante, aqui, identificar que o marco de referência do calendário cristão é histórico. A referência é o nascimento de Cristo. Outras referências, como a chegada dos brancos em territórios indígenas, são igualmente importantes. Foi neste sentido que Mairawê Kayabi declarou, em 1982, que a história indígena deveria ter como marco temporal a chegada dos portugueses no Brasil. Ao invés de AC e DC (Antes de Cristo e Depois de Cristo), os povos indígenas deveriam bipartir o tempo em AB e DB (Antes do Branco e Depois do Branco).

Comprimento e superfície

Em que situações da vida cotidiana de sua comunidade são utilizadas medidas de comprimento e medidas agrárias, como centímetro (cm), metro (m) e quilômetro (km)?

Por que é importante conhecer as unidades usuais de medidas de superfície, como metro quadrado (m^2), quilômetro quadrado (km^2) e hectare (ha).

Uma das vitórias mais significativas conquistadas pelas sociedades indígenas na Constituição do Brasil de 1988 foi o direito à posse de seus territórios tradicionais. Muitas dessas sociedades lutam hoje, na justiça, para ter suas terras imemorais reconhecidas e demarcadas. Basta uma rápida olhada nesses processos jurídicos para reconhecer a importância da compreensão adequada de medidas de com-



mento e de superfície. Tomemos, como exemplo, um pequeno trecho do Decreto nº 86.956 de 18 de fevereiro de 1982. Este decreto finalmente desapropriou, nós intensa negociação (e estado de guerra!) entre índios xinguanos e o governo federal, a Agropecuária Xingu S. A, localizada em território tradicional Kayapó, no Mato Grosso. As áreas de terras desapropriadas, num total de 39.777 ha, foram assim discriminadas:

Lote 1, pertencente à Gleba Santa Helena, com a configuração de Um polígono irregular e área total de 29.821 ha (...), com os seguintes limites, roteiros e confrontações: sai do marco MP I, margem esquerda do Rio Xingu; o Marco MP II está a 21,450m (...) rumo N. 90° W, do Marco I(...) e Marco III está a 8.000m (oito mil metros), rumo N O° E, do Marco II... Vê-se aqui a importância de compreender também os pontos cardinais, para uma compreensão adequada do documento.

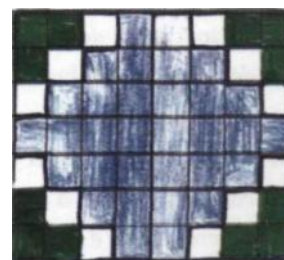
Entender em detalhes a exploração madeireira em áreas indígenas também exige um bom domínio de medidas de comprimento e de superfície. Veja-se este trecho de artigo que trata da exploração de mogno em áreas indígenas.:

Compra-se por quase nada; vende-se por US\$ 3.000,00 o metro cúbico, tanto na Europa como nos Estados Unidos. O negócio com mogno, madeira nobre ameaçada de extinção, é tão rentável que chegou a cunhar o Brasil com uma marca indelével: o país é o que apresenta maior taxa de desflorestamento do mundo. Em 1994, 1,2 milhão de hectares foram devastados pela atividade pecuária e indústria madeireira... " Nas medidas de comprimento, é importante iniciar o trabalho, em sala de aula, usando várias tipos de unidades para medir diversos tipos de comprimentos. esse momento, o professor pode explorar as formas de medir usadas em sua comunidade (por exemplo a vara, mãos, pés, passos, braça etc), considerando qual a unidade mais apropriada a cada situação.

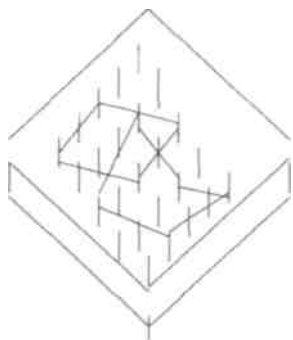
O sistema métrico (metro, centímetro, milímetro, quilômetro etc.) tem sido usado como um sistema padrão em vários países e comunidades, facilitando a comparação de grandezas em nível mundial. Assim, é importante o professor trabalhar com os alunos essa idéia de medida padrão e como ela foi desenvolvida ao longo da história.

Nas medidas de superfície, é fundamental que o aluno perceba o que significa medir uma área. Por exemplo, no desenho ao lado, pode-se dizer que a área da parte pintada de verde é 12 quadrados e que a área da parte pintada de azul é 32 quadrados. A unidade de medida, no caso desses desenhos, são os quadrados.

O professor pode, antes de trabalhar com o cm^2 , com o m^2 , explorar outras unidades para medir uma superfície, por exemplo, folhas de plantas, sementes etc.



MATEMÁTICA



No estudo de áreas e perímetros, o geoplano é ótimo material concreto para ser usado em sala de aula. O geoplano é um quadrado de madeira onde se coloca fileiras de pregos. O mais comum é fazer 5 fileiras de 5 pregos em cada, num distância aproximada de 5cm cada prego. Com elásticos se modelam figuras geométricas as mais variadas: quadrados, retângulos e outros polígonos. Como geoplano é a representação de uma superfície, como a base quadriculada de um mapa, pode-se estar "desenhando" nele como se fosse num papel quadriculado F muito útil para se estudar as medidas de área e perímetro. Além disso, o geoplano torna bastante clara a diferença entre os conceitos de área e perímetro, porque podem ser criadas figuras geométricas com o mesmo perímetro e áreas diferentes ou a mesma área e perímetros diferentes. O professor pode trabalhar com as medidas reais do geoplano, ou usar o conceito de escala e aumentar ou diminuir as medidas de acordo com a proporção da escala adotada.

Sistema monetário brasileiro

Quais as atividades do cotidiano que exigem a manipulação de dinheiro?

Quem é que tem acesso a dinheiro na comunidade e por quê?

Qual a importância de saber lidar com cédulas, moedas, cheques, extratos bancários, pedidos de mercadorias, recibos de pagamentos?

Estas questões ajudam a estabelecer relações entre os valores monetários de cédulas e moedas, e situações-problema do cotidiano.

Na sala de aula, a manipulação de cédulas e moedas é importante. Estas podem ser desenhadas ou representadas de outras formas. A atividade não só ensina a lidar com dinheiro, como também auxilia na compreensão do sistema decimal. Isto fica evidente quando se troca, por exemplo, dez notas de R\$1,00 por uma nota de R\$ 10,00. Situações de compra e venda podem ser facilmente simuladas. Esta é uma boa oportunidade para discutir a comercialização de produtos na região. O livro-caixa de uma cantina ou cooperativa, por exemplo, é excelente recurso didático.

Cada sociedade indígena tem, hoje em dia, em maior ou menor proporção, atividades comerciais, projetos de manejo auto-sustentado, educativos, de atenção à saúde, entre muitos outros, que exigem conhecer o sistema monetário brasileiro. Algumas sociedades que exportam produtos para o exterior necessitam, também, compreender outros sistemas monetários. A leitura e análise destes projetos, muitas vezes elaborados e encaminhados através das próprias associações indígenas, possibilitam o exercício de cálculos que estabeleçam relações entre os diferentes valores monetários.

Compreender o sistema monetário brasileiro é essencial, por sua vez, para entender a legislação e outras medidas do governo brasileiro. Para citar apenas um exemplo, municípios com áreas indígenas no Paraná passaram a receber, desde 1993, parte de 5% da arrecadação do ICMS estadual, conforme dispõe a "Lei dos Royalties Ecológicos". Que porcentagem desta arrecadação é destinada às áreas

Hoje estamos trabalhando com dois projetos: tanto de unicum como de saco encauchado. A matemática é um amigo que sempre tem nos ajudado a saber fazer os cálculos. Ensina a saber fazer compra, o que é mais importante. em que nós vamos gastar o dinheiro. Fernando Kateyuve, professor Yawanawa. AC.



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

indígenas paranaenses? De que maneira esses recursos são repassados? Por que • *walties* ecológicos"? E algum tipo de compensação pela devastação dos territórios indígenas no estado?

Capacidade e Massa

Quais os métodos que sua comunidade emprega para medir líquidos?

O litro é uma medida de capacidade utilizada?

O litro é usado também para medir alimentos sólidos, como castanha ou amendoim?

As unidades de medida de massa, por sua vez, como grama, quilograma e miligrama, são utilizadas no contexto de sua vida diária?

A balança é um instrumento útil para sua comunidade? Por quê?

A compreensão destas medidas, de massa e de capacidade, tem sido fundamental para vários povos indígenas que gerenciam projetos próprios de extrativismo mineral e vegetal. Os Waiãpi praticam a fiação de ouro aluvionar em escala familiar no Amapá, atividade esta que, segundo eles, é a única entre as várias práticas extrativistas que compensa o esforço investido. Ao contrário dos garimpeiros não-índios da região, a "garimpagem" Waiãpi é social e ambientalmente segura. Para entender quanto ouro produzem os Waiãpi, bem como a rentabilidade econômica do projeto, é preciso saber relacionar unidades de medida de massa e de capacidade a unidades de medida monetária, entre outras relações.

O preço médio do ouro em dezembro de 1994 era de R\$ 10,00 o grama. O que significa, por família, um total de R\$150 a 240. O mesmo cálculo para 1993 daria uma renda familiar três vezes maior, ou seja, de R\$ 450 a 720. De fato, o total das famílias envolvidas no garimpo produziu em 1994 um total de cerca de 600 gramas de ouro, rendendo R\$ 6.000. No ano anterior a produção foi muito maior, chegando a praticamente um quilo. E o que os Waiãpi irão obter em 1995, se prosseguirem no atual formato de produção familiar.

O professor pode propor atividades que dêem aos alunos a oportunidade e usar os mais variados tipos de unidades de medida de capacidade. É importante pesquisar as unidades de medida usadas pela comunidade: no lugar do litro, o que é usado? O que substitui o uso da balança para medir massa (peso)?



A matemática em sala de aula

Vamos desenvolver a seguinte pesquisa na comunidade:

- *pesquisar contagem;*
- *como se usava para operação de conta;*
- *como está a matemática na comunidade.* Benjamim e Francisco Alves, professores Katukina, AC.

Tanto o aluno, como o professor, possuem conhecimentos e desenvolvem atitudes para entender e agir da melhor maneira diante dos inúmeros desafios do dia-a-dia. Estes desafios podem aparecer de diferentes formas e exigir recurso aos diferentes campos da matemática. Os alunos devem estar capacitados a lançar mão deste ou daquele recurso ou conceito matemático, isto é, fazer cálculos, medições e classificações variados. Precisam ser capazes, entre outras coisas, de interpretar situações diversas quando têm acesso pelo jornal, televisão ou rádio, a informações codificadas numericamente ou apresentadas em tabelas ou gráficos.

Recorrer à matemática para analisar e interpretar situações é um dos aspectos mais importantes da educação matemática. Buscar estratégias de solução, comparando diferentes possibilidades, pontos de vista e métodos, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Isto exige, em primeiro lugar, transformar situações da vida cotidiana em suporte para o estudo da matemática. Aqui vão alguns exemplos de situações do cotidiano que podem gerar rica discussão:

- leitura e traçado de viagens, mapas da área ou reserva indígena, bem como planta das casas do posto, aldeia ou outras construções locais. O objetivo, aqui, é identificar pontos de referência no espaço, os diferentes modos de medir distâncias e discutir a importância de escalas neste processo;
- atividades de comercialização de produtos extrativistas da região, operações de compra e venda nas cooperativas indígenas, cálculo do valor da madeira retirada ilegalmente da área por madeireiras ou do preço do ouro levado por garimpeiros;
- leitura e interpretação de informações que aparecem em pedidos e recibos de mercadorias, moedas e cédulas de dinheiro, contas a pagar, extratos bancários, contracheques, contratos de prestação de serviços, entre outros documentos semelhantes;
- análise de documentos oficiais como portarias e decretos, que estipulam os limites de territórios indígenas e sua comparação com os mapas indígenas que, na maioria das vezes, mostram que o território tradicional é muito maior do que aquele delimitado ou demarcado pelo governo. É importante para compreender noções de medida e de unidade de medida diferenciadas;
- consulta e construção de calendários indígenas, escolares, lunares, de atividades da lavoura, da caça e pesca, das atividades de coleta, entre outros;



- planejamento e organização de festas e outros eventos sociais, como viagens, campeonatos esportivos inter-aldeias, reuniões de lideranças ou cursos de formação de professores ou agentes de saúde e assembleias indígenas. Projeções de atividades futuras servem para fazer previsões e envolvem, em muitos casos, cálculos e estimativas.

Situações problemas

Quais as outras situações da vida diária que também propiciam explorações matemáticas? Esta é uma questão que deve ser constantemente colocada no contexto da educação escolar.

Tais explorações de conhecimentos matemáticos podem, em alguns casos, ser transformadas em situações-problema, quer dizer, situações que exigem solução. A resolução de problemas, no processo de ensino e aprendizagem da matemática, tem merecido muita atenção por parte de educadores. É pena que, em muitos casos, a atividade matemática é reduzida exclusivamente a isso. Reduzir o estudo da matemática à resolução de problemas, que são, em geral, artificialmente criados pelo professor ou então apresentados aos alunos em textos já prontos, padronizados, tem criado muitos conflitos em sala de aula, em escolas indígenas ou não.

A matemática ensinada em sala de aula geralmente reduz relações de quantidade a atividades de resolução de "problemas". O que vem a ser um problema já é predeterminado, bem como a sua resolução, que geralmente só admite uma resposta "certa". Erros são geralmente considerados "fracassos" e a criatividade, a intuição e a emoção não são valorizados no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Além disso, muitos estudos mostram que a capacidade de resolver problemas em sala de aula não é automaticamente transferida para situações da vida cotidiana.

No caso de sociedades indígenas, a questão é agravada porque muitos dos dilemas da vida cotidiana não são matemáticos e nem traduzíveis, em muitos casos, em termos numéricos. Mesmo quando podem ser representados por números, não exigem, necessariamente, resposta ou solução única. Existem alternativas variadas para solucioná-los, expressas por estratégias culturais distintas que não se restringem a respostas certas ou erradas. É uma questão que envolve valores muitas vezes conflitantes com princípios rígidos dos enunciados matemáticos.

No dia 15 de maio, eu desci com Canísio para ele comprar 80 litros de gasolina. Ele aproveitou para levar 108 cachos de banana para vender para o pessoal do Bang-Bang. Ele vendeu por 500,00 cada um. Ele conseguiu vender só 50 cachos de banana. Saiu por 25.000,00. O resto ele fez por 200,00 cada um. Só conseguiu vender 30 cachos de banana. Ele recebeu mais 6.000,00. Total de dinheiro deu 31.000,00. O resto da banana ele deu para caraíba. Paiê Kayabi, aluno da Escola do Diauarum no Parque Indígena do Xingu, MT.

MATEMÁTICA



MATEMÁTICA

Paiê articula, neste enunciado, o problema e sua resposta de maneira simultânea. Os dados relativos à venda de bananas são trabalhados matematicamente e as respostas a cada subproblema apresentados no decorrer do enunciado. As informações referentes à compra de gasolina servem para contextualizar a situação em que se deu a venda de bananas, mas não são apresentadas como dilema que requer solução.

Este enunciado pode ser analisado à luz dos critérios de distribuição de alimentos adotados pelos Kayabi, cuja generosidade ultrapassa os limites das aldeias. O rapaz inclui, nos seus cálculos, indivíduos de outras comunidades xinguanas e não-índios. O sistema de distribuição de alimentos Kayabi tem como princípios básicos a vergonha de pedir e a obrigatoriedade de dar. Neste sentido, não existem restos, ou seja, não lhe atribuem a conotação pejorativa de sobra desprezível, porque não é "prejuízo", coisa que deveria dar "lucro" e não deu. A noção de problema está, neste caso, diretamente ligada à economia de uma sociedade basicamente igualitária.

O enunciado de Paiê Kayabi permite refletir, também, sobre as seguintes questões:

- O que é um problema?
- Existem diferenças entre um problema do cotidiano e um problema escolar (inventado)?
- Por que é importante formular problemas para a sala de aula?
- Como podem surgir ou ser criadas situações-problema?

O próprio texto de Paiê Kayabi pode ajudar a responder algumas dessas perguntas e encaminhar um trabalho sobre resolução de problemas para professores e alunos indígenas (e não-indígenas). O enunciado, assim como Paiê o formulou, não se constitui num problema no sentido "escolar", para ser resolvido. Constituiu-se, isso sim, em problemas parciais para Canísio, à medida que a "trama" foi se desenvolvendo na realidade. A cada constatação da pequena quantidade vendida pelo preço desejado, novas estratégias mentais tinham que ser elaboradas para a próxima ação, chegando por fim, a dar, "de graça", os últimos cachos para "caraíba" (já que nenhum cacho de banana deveria sobrar).

Cada momento do processo exigiu de Canísio sofisticadas operações mentais: atribuir valor dentro de determinado intervalo - nem tão alto, nem tão baixo - relacionar quantidades e grandezas - inclusive o tempo/relógio - estimar, fazer previsão e, naturalmente, fazer mentalmente os cálculos necessários.

Alguns questionamentos, como os que se seguem abaixo, podem ajudar a pensar como criar situações-problema e resolvê-las na sala de aula:

- O que Paiê quis dizer em seu relato?
- A situação descrita por Paiê é um problema?
- O que é um problema? Exemplos.



- Como a situação descrita poderia se transformar em uma situação-problema? De que maneira?
- Propor algumas situações-problema a partir do relato de Paiê.

Outras perguntas podem ser colocadas visando, nesta primeira investida, uma releitura mais cuidadosa do texto, interpretando-o, relacionando-o com outras situações semelhantes do cotidiano, buscando dados e iniciando processos mentais de relacionar, comparar, estabelecer referenciais sobre o preço do produto, cálculos mentais aproximativos etc.

Num segundo momento, o professor pode trabalhar com as situações-problema propostas pelos alunos, de modo a ir se aproximando da linguagem daqueles problemas "escolares" mais comuns como: "Vendi 2 cachos de banana por R\$ 5,00 cada. Quanto recebi ao todo?"

A partir de uma situação como a relatada por Paiê, questões podem ser colocadas aos alunos, já encaminhando para o trabalho com conceitos e operações matemáticas:

- Canísio vendeu todos os cachos de banana? Quantos cachos ele vendeu por 500,00?

Se Canísio tivesse vendido todos os cachos por 500,00, ele teria recebido mais, ou menos que 50.000,00? Quanto exatamente ele teria recebido? (Estas e outras questões a seguir originam-se de suposições sobre a situação. São hipotéticas e a intenção é exatamente direcionar as ações para os objetivos que o professor pretende atingir). • Quando o texto diz que "O resto ele fez por 200,00 cada um", o que quer dizer esta frase? Quantos cachos correspondem ao resto? • Se Canísio tivesse vendido todo o resto por 200,00, quanto ele teria conseguido receber? • Canísio conseguiu vender mais, ou menos, do que a metade dos cachos de banana que trouxe da aldeia? Quantos cachos ele deu para os caraiabas? Vê-se, aqui, que trabalhar com situações-problema é uma atividade rica e que gera acirrada discussão. Encontrar estratégias que recorram à matemática e às outras áreas de conhecimento, articulando os diferentes saberes, é um exercício estimulante e que pode ser bastante prazeroso.

E tem muitas coisas de dar exemplos: arrancaram 15 ovos de tracajá entre duas pessoas. Primeiro uma pessoa pega um ovo, depois outro pega outro, até que ficou um ovo sobrando. Isso daí depende deles pelas concordâncias, quem é que vai levar o que sobrou. Aí já entra matemática de dividir sem precisar de fazer contas, diretamente repartindo o objeto. Foi isso que me iluminou a cabeça pela matemática que já aprendi e faço, descobrindo a matemática indígena. E mais outras coisas.

Parecer do professor Jaime Lullu Manchineri, AC.



MATEMÁTICA

Se a área de matemática, por opção da comunidade, está sendo dada português como segunda língua (L2), frases do tipo "recebeu (ou vendeu) mais menos do que..." podem estar complicando o entendimento do problema para aluno - e mesmo para o professor indígena - principalmente quando o domínio d português escrito ainda não se efetivou. E preciso também trabalhar com os professores essas questões. O que poderia ser discutido também, nesse momento d proposição de problemas, escrita, reescrita, interpretação, resolução, e no caso de um trabalho integrado com o ensino da língua portuguesa, é a questão dos tempos verbais que são utilizados nos problemas. E interessante perceber que, quando se elabora um problema supondo uma situação hipotética ("Se Canísio tivesse..." ou "quanto ele teria recebido..."), utilizam-se os verbos num tempo diferente de quando se propõe a pergunta sobre a situação no texto.

Outras matemáticas

Além disso, é importante mostrar aos alunos que a matemática é uma criação humana, desenvolvida por diversas culturas em momentos históricos diferentes. Por isso, o estudo de como ela se desenvolveu em diferentes contextos pode auxiliar no processo de ensino. Outras civilizações também tiveram, como algumas ainda têm, diferentes formas de organizar e registrar quantidades, e de classificar e medir o espaço: basta lembrar da matemática dos egípcios, babilônios, maias, gregos, romanos etc. No processo percorrido pela matemática ocidental, a necessidade de uma notação comum para indicar quantidades levou à adoção da numeração indo-arábica (1,2,3,4,5,6,7...), a mais usada atualmente pelas sociedades humanas.

Essa abordagem histórica é um instrumento de revitalização cultural, pois professores e alunos, ao mesmo tempo que buscam conhecimentos, acabam por construir sua própria história por intermédio dos saberes de seu povo e daqueles adquiridos na situação de contato intercultural.



IV. O ENSINO DE MATEMÁTICA E A**AValiação**

Dentro das estratégias de avaliação mais gerais para o processo de ensino-aprendizagem, alguns objetivos específicos da área de Matemática podem guiar o professor. Para essa avaliação é importante observar se os alunos atingiram estes objetivos:

- Saber identificar e utilizar os conhecimentos matemáticos como meio de compreender o mundo à sua volta.
- Saber fazer uso de conhecimentos matemáticos na tomada de decisões.
- Resolver situações-problema, por meio dos passos de reconhecimento do problema que tem de ser resolvido, enunciação desse problema, busca das soluções e avaliação dos resultados encontrados.
- Saber transmitir idéias matemáticas fazendo uso da linguagem oral (em língua portuguesa e indígena) e saber relacionar enunciados com representações matemáticas.
- Saber desenvolver a Matemática que está presente em diversas áreas, como História, Geografia, Linguística e Ciências, entre outras.
- Sentir-se seguro da sua capacidade de construir conhecimentos matemáticos e ser capaz de resolver os problemas que se apresentam relacionados a esse tipo de conhecimento no seu mundo social.



MATEMÁTICA

V. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pesquisa de Matemática:
Na aldeia, como é a matemática na língua indígena? Como vamos usar? Vamos chamar os velhos pra conversar sobre aula de matemática na língua. Francisco Luiz, professor Yawanawá, AC

As sugestões de trabalho do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas são ferramentas importantes para o professor indígena. Algumas questões adicionais que podem orientar os professores no processo educativo, gerando situações de estudo matemático que valorizem práticas e conhecimentos culturalmente distintos, são:

- Quais as situações em que a matemática é utilizada no cotidiano da aldeia, posto ou terra indígena?
- Qual a importância do cálculo nesses momentos?
- Quais são as idéias da comunidade sobre o espaço, isto é, sobre a sua movimentação, a distribuição das casas na aldeia ou no território ou ao longo dos rios, os rios, a localização das roças e dos postos indígenas?
- Que tipos de plantas ou mapas podem ser traçados?
- Que conhecimentos são necessários para elaborar mapas de um território indígena, sejam eles geográficos, históricos ou da fauna e flora?
- Como a matemática se relaciona com esses outros saberes?
- Qual a idéia de medida de tempo que se usa na aldeia?
- Como se demarca a roça?
- Como se mede para colocar as mudas ou sementes?
- Que figuras aparecem no artesanato (existe uma classificação para esses desenhos?) e como ele é feito?
- Como são construídas as casas indígenas?
- Como é feita a divisão de artefatos, produtos agrícolas, bens manufaturados?
- Como a Matemática se relaciona com os temas transversais deste Referencial Curricular - Terra e Biodiversidade, Auto-Sustentação, Ética, Direitos, Lutas e Movimentos, Pluralidade Cultural e Educação e Saúde?



VI. BIBLIOGRAFIA

MATEMÁTICA

AQUINO, Txai Terri Valle e IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. Kaxinawá do Rio Jordão. *História, território, economia e desenvolvimento sustentado*. Rio Branco: Comissão Pró-índio do Acre, 1992. RRASIL. Ministério da Cultura e do Desporto. *Parâmetros Curriculares*

Nacionais - Matemática. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1997. CARRAHER, Terezinha, CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. *Na vida dez,*

na escola zero. São Paulo: Cortez, 1991. COMISSÃO PELA

CRIAÇÃO DO PARQUE YANOMAMY. *Justificativa de*

criação do parque indígena Yanomami. São Paulo: CCPY, 1990.

COMISSÃO PELA CRIAÇÃO DO PARQUE YANOMAMY. *Boletim da*

CCPY. São Paulo: CCPY, abril de 1997. COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO

ACRE. *Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de*

professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas. Rio Branco: CPI/AC,

1997. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

)ANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas de matemática*.

São Paulo: Ática, 1989. FERREIRA, Mariana K. Leal. *Com quantos paus*

se faz uma canoa! a matemática na vida cotidiana e na experiência escolar

indígena. Brasília: MEC, 1994. FERREIRA, Mariana K. Leal. *Madikauku - Os*

dez dedos das mãos. matemática

e povos indígenas no Brasil. Brasília: MEC, 1998. FERREIRA, Mariana K.

Leal. Quando 1+1(2). Práticas Matemáticas no Parque Indígena do Xingu.

Cadernos de Campo. *Revista dos Alunos de Pós Graduação em*

Antropologia da USP. São Paulo: USP, n° 3, pp. 30-46, 1993. GALLOIS,

Dominique. Controle Territorial e Diversificação do Extrativismo na Área

Indígena Waiãpi. *Povos indígenas no Brasil 1991/1995*. São Paulo: ISA, pp.

263-270, 1996. GAZZETTA, Marineusa (Coord.). *Iniciação à matemática*.

Campinas: Ed. da

Unicamp, 1986. GERDES, Paulus. *Desenhos da África Coleção Vivendo*

a Matemática São Paulo:

Scipione, 1995. GREEN, Diana. O Sistema Numérico da Língua

Palikúr. *Boletim do Museu*

Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, 10(2), 1994. GUELLI, Oscar.

Números com Sinais: uma Grande Invenção, *coleção contando a história da*

matemática. São Paulo: Ática, 1995. IFRAH, Georges. *Os números - a*

história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1989. IMENES, Luiz

Márcio, JAKUBOVIC, José e LELLIS, Marcelo C. Frações e Números

Decimais. *Coleção pra que serve matemática?* Atual Editora, 1993.

VIENES, Luiz Márcio. *Coleção Vivendo a Matemática (A Numeração Indo-*

Árabe; Os Números na História da Civilização). São Paulo: Scipione,

1995. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Exploração Madeireira Detona

Áreas Indígenas. In: RICARDO, C. A. (ed.) *Povos indígenas no Brasil*

1991/1995. São Paulo: ISA, 1996, pp. 81-84.



MATEMÁTICA

- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil 1991-1995* São Paulo: ISA, 1996. KAHN, Marina. *Exercícios de leitura e escrita em matemática*, v. 1 e 2. São Paulo: CTI, 1992. KAHN, Marina. *O livro das tabelas*. São Paulo: CTI, 1993. LEA, Vanessa. R. *Lauda antropológico kapoto*. Campinas: UNICAMP, 1977 MACHADO, Nilson José. *Medindo Comprimentos. Coleção vivendo a matemática* São Paulo: Scipione, 1995. MARTINS, Maria Lúcia. *A lição da samaúma. Formação de professores da floresta, didática e educação matemática: do saber à construção do conhecimento*. Rio Branco: Ed. Poronga, 1994. MARTINS, Maria Lucia (Org.) *Matemática para as escolas da floresta*. Rio Branco: CPI-AC, 1991. MATOS, Kleber. *Nuevos Enfoques en la Enseñanza de la Matemática y la Formación de Profesores índios, Congreso internacional de matemática*, Cusco s.d. (mimeo) MASAGÃO, Vera Maria (Coord.). *Educação de jovens e adultos*. Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental: *Matemática*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997, pp. 97-152. MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais - Curso de Habilitação para o Magistério em Nível de 2º Grau*. Versão Preliminar, s/d. TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 1991.





'O contato", (Anastácio Maia, professor Kaxinawá, AC)

HISTÓRIA



I. POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

1. A História e o ensino de História

O que é História? Quais as relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino de História? Por que a

História faz parte do currículo escolar? Qual a importância da sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua sociedade e com os outros povos do presente e do passado?

Essas questões são fundamentais para o professor das escolas indígenas re-ler, repensar, e mesmo posicionar-se em relação ao estudo da História que está sendo praticado na sua comunidade, dedicando uma atenção especial às suas finalidades sociais, políticas, históricas e pedagógicas.

Algumas das finalidades do estudo da História só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de História daquela sociedade e cultura. Porém, é importante que o professor conheça algumas noções específicas da História tal como é pensada no mundo ocidental, para que possa entender criticamente algumas idéias que aparecem no ensino e também algumas reflexões educacionais que têm orientado as práticas nas escolas.

Na intenção de auxiliar o professor em sua reflexão sobre o estudo da História, apresentam-se na seqüência algumas questões próprias do saber histórico, sem pretender estar tratando de todo o seu conjunto de problemáticas.

Na sociedade ocidental, o que se convencionou chamar de História tem sido entendido basicamente como (1) tudo o que realmente aconteceu, envolvendo a ação humana e (2) um campo de produção de conhecimento.

1.1. O tempo

No estudo da História, tem-se levado em conta a distinção de presente, passado e futuro e a localização dos acontecimentos no tempo cronológico, ou seja, procura-se relacionar os acontecimentos a uma data, tendo-se como referência um calendário.

Para os historiadores, é importante estabelecer quando um fato aconteceu para compreender as suas relações com outros fatos. Assim, podem caracterizar e distinguir: 1) os contextos históricos em que se dão essas relações entre os acontecimentos; 2) as transformações da realidade social ao longo do tempo; 3) a continuidade ou a interrupção e retomada de um modo de vida, de ações e de lutas sociais promovidas por indivíduos, grupos ou povos.

HISTÓRIA

Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos. Assim, as comunidades indígenas também estão ficando na História do Acre e do Brasil. Pianko, professor Asheninka e Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.



HISTÓRIA

O estudo dos modos de vida no tempo e de suas transformações orienta o historiador na identificação das durações e dos ritmos das mudanças que acontecem em uma realidade social. Identificar essas durações possibilita a organização do que vem a ser os *períodos históricos*, em que os historiadores escolhem certos acontecimentos considerados significativos para caracterizar um modo de vida específico de uma época e para salientar as mudanças e/ou as permanências nesse modo de viver. Na construção desses períodos históricos, algumas vezes são valorizados acontecimentos políticos, outras vezes econômicos, sociais ou confrontos entre povos.

1.2. As fontes

A História é um campo de conhecimento em que se valoriza a pesquisa em *fontes documentais*, em registros e testemunhos sobre outras épocas, em evidências de que os fatos realmente aconteceram e que ocorreram em determinada data e contexto.

Durante muito tempo, o principal documento utilizado pelos estudiosos da História foi o texto escrito. Ele significava a idéia de testemunho, "prova" de que os acontecimentos do passado aconteceram, realmente, desta ou daquela maneira. Como consequência, acreditava-se que só os povos que haviam desenvolvido a escrita eram povos com História. Isto dificultou a realização de pesquisas sobre as sociedades que não deixaram registros escritos e o estudo de outras fontes de informação (tradição oral, desenhos, ferramentas, utensílios, construções) que favorecessem a compreensão do modo de viver, representar e comunicar dessas sociedades.

Atualmente, reconhece-se que todos os povos têm História e todos os produtos do trabalho e esforço humano são potencialmente uma fonte de informação sobre a vida social no passado. Os historiadores utilizam hoje diferentes documentos em suas pesquisas: relatos orais, construções, objetos, desenhos, imagens, textos e músicas. Os documentos também não são mais entendidos como registros de verdades absolutas. É sempre importante identificar quem os produziu, em que circunstâncias, com que propósito, e analisar as informações que podem ser relevantes ou valiosas para cada pesquisa. Um documento também não basta por si só. É preciso comparar as informações levantadas em diferentes fontes.

2. A História na escola

O estudo da História na escola incorpora essas problemáticas do conhecimento histórico e também questões próprias ao saber pedagógico, às tradições escolares, à realidade social e cultural de professores e alunos e aos valores e anseios das sociedades. Articula-se, também, com os métodos de ensino e com os diferentes materiais que são utilizados como recursos didáticos. Assim, o estudo da História na escola é diferente do saber histórico como um campo de pesquisa e produção de conhecimento específico e de domínio de especialistas.

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, não tem data: é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, já existia uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos.
Ailton, liderança Krenak, MG.



Ao longo da história da educação brasileira, os currículos escolares convencionais sempre atribuíram uma importância social ao ensino de História, considerando que tal ensino contribuía para a construção de algum tipo de identidade pelo aluno, relacionada ao sentimento de ser parte de sua "pátria", de certos grupos sociais, ou de compartilhar de certos "valores culturais".

Atualmente, dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual a sua importância para cada realidade social. Nesse sentido, no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial.

Eu queria que não mudasse o costume do povo Ikpeng, continuando sua tradição cultural. Eu queria que o meu povo não acostumassem com a tradição e a cultura do homem branco.

Também não queria que meus netos esquecessem das comidas que eu estou comendo agora, o jeito de viver na aldeia.

Não queria que meus netos vendessem sua própria terra para fazendeiros e também não deixassem sujar o belo rio Xingu por garimpeiros.

Queria que meus netos aprendessem mais coisas que os meus tataravós faziam, como viviam. E também aprendessem coisas dos homens brancos que servissem para eles, não aprendessem coisas ruins.

Queria que aprendessem a defender sua cultura da cultura do branco, que não acreditassem nas pessoas que vêm falar para deixar a sua cultura.

Korotowī Otariup, professor Ikpeng - Parque Indígena do Xingu, MT

E importante começar a pesquisar junto com nosso povo mais antigo para resgatar as histórias de antigamente e de hoje, deixar registradas no papel e fazer livros para a escola.

A cada tempo que passa, são esquecidas muitas de nossas tradições e de nossa história. As pessoas mais antigas vão morrendo e, assim, vamos perdendo muitos conhecimentos.

São os mais novos, os filhos e os netos, que vão ficar com a responsabilidade do trabalho que estamos iniciando agora. Para que no futuro não se perca a história da vida e a cultura de nosso povo.

Quando morre um velho sabido, é como se fosse queimada uma grande biblioteca da história de nosso povo.

Edson Ixã, professor Kaxinawá e Isaac Pianko, professor Asheninka, AC.



HISTÓRIA

3. A História nas escolas indígenas

Reflexões como essas precisam acontecer entre os que atuam nas escolas indígenas, considerando as singularidades de cada povo, suas relações com a sociedade brasileira e as experiências já desenvolvidas no ensino de História em suas escolas. O que se entende por História, por exemplo, tem sido debatido e registrado pelos Kaxinawá, Kaingang, Tapirapé, Kayabi, Suyá, Metyktire e muitos outros povos no espaço escolar. Este saber deve ser considerado nas propostas de estudo da História e pode ser elemento para reflexões e debates entre os diferentes povos.

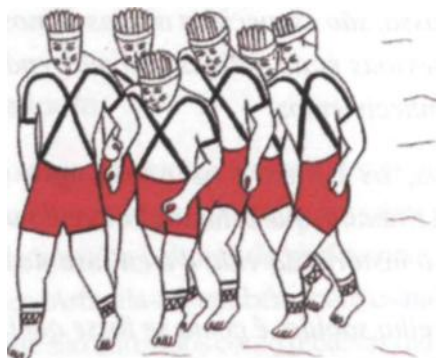
A história ajuda a entender o presente. Conhecendo nosso presente, podemos pensar no futuro. Para entender o presente, é importante aprender com as tradições e com a história de tudo que nosso povo passou. Desde o começo do mundo até os dias de hoje. Miguel Ruwê, professor Kaxarari e Manuel Sabóia Ame, professor Kaxinawá, AC.

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural.

Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

Neste texto a palavra história nos dá um novo significado. Quero dizer que a historiografia começa a ter um corpo presente na vida política dos povos e da sociedade em geral. Desse modo pode começar a emergir uma nova visão do que são os povos indígenas.

Parecer do professor Bruno Kaingang, PR.



Livro Coisa Tudo na Língua Krenak (MEC/SEE-MG, 1997)



H. PARA QUE ESTUDAR HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

HISTÓRIA

1. Sujeitos da História

As lutas dos povos indígenas têm estimulado novas reflexões entre os historiadores e o desenvolvimento de novas propostas de estudos históricos que possibilitem o debate de suas problemáticas diante da sociedade nacional.

Durante muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem História. Não os reconhecia como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizava suas narrativas sobre o passado. Os estudos tenderam a desconsiderar as mudanças históricas que cada sociedade vive com o passar do tempo. Difundiu-se, assim, nos manuais didáticos e no ensino de História, a idéia de que o modo de vida indígena não sofre transformações com o tempo.

Desde o século XIX até hoje, muitos manuais didáticos reforçam a idéia de que a humanidade segue um caminho evolutivo, composto por estágios sucessivos no tempo. Neste caso, os povos com poucos domínios técnicos são vistos como se estivessem em um estágio "primitivo", enquanto os que dominam a escrita e fazem uso das modernas tecnologias são identificados com a "civilização". Essa maneira de ver a História dificulta o reconhecimento da coexistência da diversidade técnica em uma mesma época e difunde a idéia de que povos que não possuem escrita ou tecnologia são "menos evoluídos", "atrasados" ou "mais primitivos". Nesse ponto de vista, as sociedades indígenas são relacionadas aos primórdios da história humana, existindo unicamente no passado como sociedades "primitivas".

Nos textos dos cronistas e viajantes do século XVI, dos cientistas do século XIX e de muitos estudiosos deste século, aparece ainda a previsão pessimista da extinção inevitável dessas populações. Todavia, nas duas últimas décadas, essa tese tem sido negada pelos próprios índios, que encontraram novas formas de expressão política através das suas organizações e da reivindicação de direitos históricos. Por sua vez, pesquisas de antropólogos, historiadores e outros estudiosos passaram a subsidiar esses povos nas suas lutas e reivindicações. Assim, as populações indígenas passaram a adquirir a importância, minimizada até então, de sujeitos da história nacional.

2. As versões indígenas da História

Só mais recentemente as contribuições das lutas das minorias étnicas, dos estudos antropológicos e das abordagens historiográficas foram valorizadas dentro do ensino. Existe, hoje em dia, um esforço para ensinar aos estudantes brasileiros que as sociedades indígenas devem ser compreendidas nas suas particularidades culturais, lingüísticas e históricas, e respeitadas em seus direitos territoriais e de cidadania. Mas a produção de conhecimento histórico científico carece de novos estudos sobre os povos indígenas. Apesar de existirem trabalhos críticos, têm prevalecido as análises de alguns momentos de contatos e de conflitos com os



HISTÓRIA

Os livros dizem que o cariú é o povo brasileiro. Mas, antigamente, os índios não conheciam o povo brasileiro. E por isso que se torna importante a gente recuperar a nossa história indígena, antes do contato com os cariús e depois que começamos a viver misturados no meio deles. Jaime Llullu, professor Manchineri, AC.

brancos, sem se constituírem em estudos específicos da História dos Kadiwéu, dos Ticuna, dos Guarani, dos Terena, dos Kayabi ou das suas versões para os momentos de aproximação, de dominação ou de antagonismo.

Depois de muito tempo de confronto com a sociedade nacional, essas sociedades necessitam da escola para dominarem instrumentos de luta e de resistência política e social, e conhecimentos que consolidem a sua autonomia diante da sociedade brasileira. Assim, entre os diferentes objetivos e os conteúdos do ensino de História definidos em cada contexto, podem existir aqueles que contribuam para a construção e consolidação da história das lutas políticas dos povos nativos pela reivindicação do direito à diversidade étnica e cultural e à cidadania na sociedade brasileira.

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado.

Quero que seja incluído como objetivo:

Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade que possibilitem novas formas de atuação.

E neste questionamento que alunos e de modo geral as pessoas daquela comunidade vão tornar-se sujeitos capazes de atuarem na transformação da sua realidade e ter uma compreensão maior dos problemas que as comunidades enfrentam.

Parecer do professor Bruno Kaingang, PR.

Construído a partir dessa perspectiva, o currículo de História, combinado com outras áreas de conhecimento, irá permitir que os estudantes reflitam sobre:

- as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades;
- a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e suas transformações no tempo;
- confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; e
- os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.



III. SUGESTÕES DE TRABALHO

HISTÓRIA

1. O trabalho do professor

Na preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize o sa-do aluno e, ao mesmo tempo, contribua para a ampliação de seus conhecimen-, o professor pode criar situações de:

- conversas sobre o que cada um entende sobre o que é a História e qual a sua importância;
- seleção dos temas considerados históricos;
- conversas sobre o que se sabe sobre o tema histórico estudado;
- pesquisas para colher informações históricas através de conversas com outras pessoas da comunidade;
- observações e análises de objetos (utensílios, instrumentos, vestimentas), comparações entre as construções locais e as de outros lugares, distinção de suas técnicas e de seus materiais;
- estudos envolvendo diferentes áreas de conhecimento (por exemplo: História, Geografia, Línguas e Ciências);
- organização dos conhecimentos históricos escolares por meio de produções de desenhos, maquetes, painéis, montagem de exposição. Cabe ao professor provocar e organizar a discussão sobre as informações ; os alunos já possuem, as novas informações que trazem de pesquisas, as con-sões tiradas na confrontação de dados e de debates. O resultado das atividades, registros variados, pode ficar fixado em painéis ou na parede, para que todos sam consultá-lo em diferentes momentos, principalmente quando for necessário recorrer a ele para estabelecer comparações e relações entre as informações de diferentes etapas de um trabalho. Faz parte do trabalho do professor:

- propor estudo de temas considerados históricos;

- estimular o interesse dos alunos por esses temas;
- incentivar os alunos a socializarem o que sabem sobre o tema histórico em debate;
- integrar o estudo histórico aos temas desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento;
- considerar diferentes formas de representação (gráficas, cartográficas, literárias, numéricas), nos estudos históricos, como possibilidades de trabalhos interdisciplinares;



HISTÓRIA

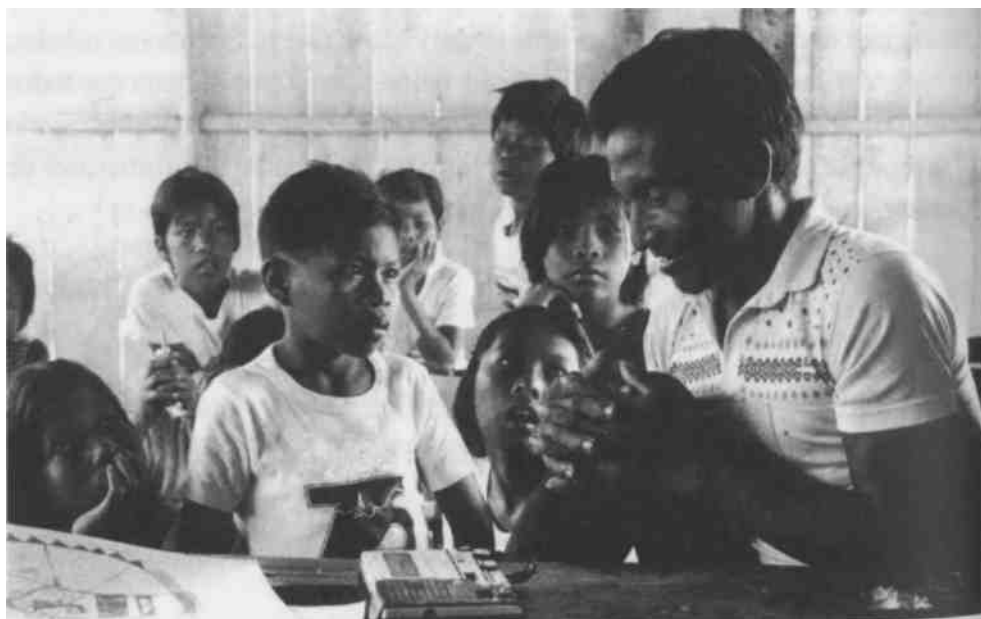
- estimular pesquisas históricas em fontes diversas e debates com conclusões coletivas, que incluam concordâncias, diferenciações e/ou divergências-
- auxiliar os alunos nos trabalhos escolares (seleção do que e como pesquisar organização de pesquisas, registros de conclusões coletivas) relativos aos estudos históricos;
- informar o que sabe à classe sobre o tema histórico em estudo; e
- criar situações para que os alunos comparem o que sabiam antes e o que de novo aprenderam sobre o tema histórico estudado.

Dependendo dos temas selecionados para estudo e dos objetivos a serem alcançados, o professor pode criar diferentes recursos didáticos para o estudo da História. Por exemplo, pode considerar as situações em que os alunos são incentivados a pesquisar e a observar o cotidiano na aldeia, a ouvir e registrar (por escrito ou em fitas de áudio ou de vídeo) lembranças, mitos e narrativas dos mais velhos, a produzir textos e desenhos sobre os marcadores de tempo, os conhecimentos sobre a natureza, as festas, as danças, as pinturas no corpo e as técnicas de produzir objetos, enfeites, instrumentos de trabalho e casas.

Para trabalhar com a história na sala de aula da minha escola, eu tenho que descobrir atividades para fazer meus alunos entenderem o que é história.

Primeiro, o professor tem pequenas histórias sobre diferentes acontecimentos da aldeia...

Manoel Sabóia, professor Kaxinawá, AC



Contador de histórias em uma escola Tikuna, AM (Jussara Gruber)



1.1. A importância da comparação

Os elementos socioculturais, como os que foram citados acima, podem ser materiais informativos e recursos didáticos para o desenvolvimento de estudos históricos comparativos. Cabe ao professor e à comunidade estar sempre avaliando as formas de utilização dessas pesquisas e registros e suas possíveis influências nos hábitos cotidianos da aldeia.

Quando os relatos orais forem registrados por escrito ou gravados em fitas e utilizados como material didático, os estudantes precisam aprender também a reconhecer que, apesar de existir a possibilidade de essa versão ser registrada, lida e relida, isto não significa que ela deve ser usada para fixar definitivamente uma memória. O registro dos relatos não deve servir para interromper o processo de permanente reconstrução de seus significados.

Na história, é importante estudar o modo de vida de sociedades diferentes. O estudante pode reconhecer, nas diferenças, aquilo que é específico de seu povo. O estudo da história de sociedades que, de algum modo, compartilham com seu povo problemáticas ou elementos culturais comuns, também pode ser interessante. Neste caso, o aluno pode projetar as suas vivências cotidianas em diferentes tempos e espaços.

Os intercâmbios e os confrontos são freqüentes na história do mundo. Acontece entre as sociedades que realizam comércio e troca, que disputam territórios ou que vivem espacialmente próximas. Ocorre também entre culturas que nunca mantiveram contato direto mas que, de algum modo, estabeleceram relações por espalharem ou pegarem, umas das outras, idéias, técnicas ou conhecimentos. É interessante, por exemplo, estudar os elementos da cultura material que possam facilitar o contato com essas histórias: instrumentos de trabalho, utensílios, meios de comunicação, alimentos, vestimentas, construções.

A história de uma sociedade geralmente mantém relações com a história de outras sociedades. No caso da história brasileira, por exemplo, não se pode negar que fazem parte dela muitos acontecimentos da história dos povos indígenas, da Europa, da África e da Ásia. Neste caso, o professor pode criar atividades didáticas de confrontação das interpretações e das memórias construídas por cada sociedade. Em certos casos, deve considerar que pode existir mais de uma versão histórica construída pelo mesmo povo e que cada versão foi produzida em uma época e mantém compromissos com valores de grupos sociais. Para inúmeros acontecimentos da história brasileira, existem muitas versões históricas e muitas memórias preservadas pela população, que explicam um mesmo evento de formas diferentes.

1.2. Materiais e recursos didáticos

Se o professor escolher estudar um acontecimento histórico vivido por seu povo e pela população brasileira, pode utilizar depoimentos de pessoas, textos ou gravuras encontrados em livros, enciclopédias, materiais didáticos, revistas e jornais. Se o fato escolhido envolver outros povos indígenas, pode pesquisar alguns

HISTÓRIA

Existem panelas, panelões e tachos de fazer beiju, feitos de barro, de origem Waurá. Na alimentação usamos sal de aguapé feito pelos Aweti e Mehinaku. Na dança e festa temos Takwara que os povos do Alto Xingu aprenderam com Bakairi. Essa dança se expandiu de aldeia em aldeia até chegar no Kamaiurá. Hoje nessa festa tocamos as músicas de origem Yudjá. A famosa festa Jawari que é celebrada pelos povos indígenas do Alto Xingu de ano em ano é de origem Trumai, Professor Kanawayuri, professor Kamaiurá, Parque do Xingu, MT.



HISTÓRIA

registros produzidos por eles e/ou consultar estudos sobre aqueles povos. Tanto em um caso como no outro, os alunos podem pesquisar também as memórias preservadas por sua comunidade, comparar as versões das outras sociedades, distinguir os seus diferentes pontos de vista e destacar o que é específico da memória de seu povo.

Neste trabalho, o professor pode estimular também debates para a identificação de valores presentes em cada versão, que possam estar transmitindo preconceitos, desigualdades, dominação, discriminação ou solidariedade, identidade, cooperação, lutas e interesses comuns.

Algumas problemáticas históricas podem ser consideradas:

- em uma mesma época existem sociedades com modos de vida diferentes;
- em uma época e sociedade podem existir modos de vida que predominam;
- mesmo compartilhando alguns elementos culturais comuns, em uma mesma sociedade e época podem conviver indivíduos e grupos com modos diversos de viver e de pensar;
- em todas as sociedades ocorrem mudanças ao longo do tempo;
- alguns modos de viver e valores podem sofrer mudanças mais rápidas em uma sociedade, enquanto outros podem permanecer por mais tempo; e
- para se compreender um acontecimento de uma época e sociedade é importante dimensionar seu contexto, suas circunstâncias históricas, isto é, compreendê-lo nas suas relações com outros acontecimentos - políticos, econômicos, sociais e culturais - que ocorreram antes, depois ou simultaneamente.

E recomendado trabalhar com diferentes fontes de informação como relatos orais, objetos, músicas, construções, gravuras, fotografias, filmes, pois possibilitam ao aluno distinguir diferentes linguagens, técnicas, estéticas, simbologias e mensagens, e compreendê-las como expressões e obras sociais, culturais e históricas.

2. Temas de estudo

A escolha dos temas históricos dependerá da discussão, entre o professor e seus alunos, sobre o que significa História para sua comunidade e em outras sociedades, e qual a importância para seu povo do estudo da História na escola.

Os conteúdos e os objetivos de aprendizagem aqui apresentados são apenas sugestões. O professor pode escolher alguns entre os muitos apresentados, recriá-los a partir de sua realidade, criar outros considerados importantes por sua comunidade, avaliá-los e modificá-los de um ano para o outro. A preocupação é respeitar o particular de cada escola, de cada grupo de alunos, de cada povo. E também dar espaço às soluções e decisões quanto à forma de estudar e dar significado histórico a cada tema, considerando a faixa de idade e o sexo dos alunos. Estas escolhas e decisões só podem ser construídas no diálogo do professor com a comunidade.



2.1. Tema I: Modos de viver

HISTÓRIA

A proposta é que os alunos façam o levantamento de algumas atividades realizadas por eles e por seus parentes ao longo do dia, da semana, dos meses ou das estações. Por exemplo: estações para a abertura ou a colheita de roças, para a caça de certos animais, para a pesca, para a coleta do mel ou de frutos; o tempo dos rituais e das festas.

A proposta é que identifiquem essas atividades e os marcadores de tempo que orientam o seu início e o seu fim e organizem calendários. Como as atividades se repetem ao longo de ciclos - dias, noites, semanas, meses, estações -, os calendários podem ter uma representação correspondente: círculos divididos e cada parte colorida e ilustrada com desenhos. Se os alunos considerarem necessário, podem escrever um título para o calendário ou as atividades de cada período. Cabe ao professor auxiliar quando necessário.

*Janeiro, mês de milho.
Fevereiro, mês de abóbora.
Março, mês de batata. Abril,
mês de curso. Maio, mês de
banana. Junho, mês de timbó.
Julho, mês de periquito.
Agosto, mês de Kuarup.
Outubro, mês de pequi.
Novembro, mês de chuva.
Dezembro, mês de melancia.*

Tawalu, professor Trumai, Parque Indígena do Xingu, MT.

*Dezembro:
Tempo que chove muito e aparece muito jabuti.
Tempo de tirar a paxiúba para o assoalho da casa.
Tempo que o coró-coró está de fihote novo e fica chamando chuva o dia inteiro...
Aparece muita cobra cega e minhoca.
Tempo de pajé tomar cipó para agradecer o que passou o ano inteiro.
E pedir ao espírito tudo de bom para o próximo ano, como na entrada da lua nova.
Tempo de pensar para frente para enfrentar o novo.*

Professores indígenas do Acre.

O professor pode estudar com seus alunos outros modos de contar o tempo. Pode discutir o calendário escolar e sua organização em dias, semanas, meses e anos. E ainda pode desenvolver atividades a partir do calendário civil e das festas do município.



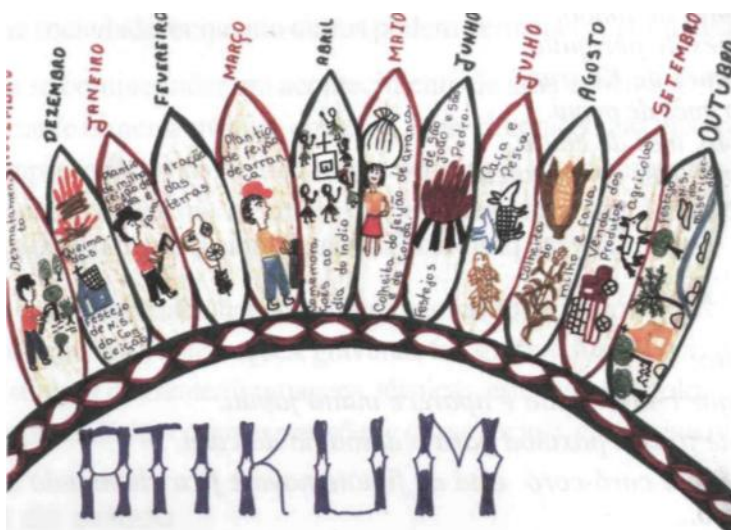
HISTÓRIA

Muitas das atividades dos jovens e adultos estão relacionadas ao trabalho. O professor pode propor estudos sobre os tipos de trabalho da aldeia, organizá-los com seus alunos em tabelas, identificar aqueles que são mais frequentes, apontando os que mudam ao longo das estações, quais os locais onde estes trabalhos acontecem, se existe divisão de tarefas e/ou cooperação entre as pessoas nas atividades se existem diferenças e semelhanças entre os trabalhos dos homens, mulheres jovens e velhos. Pode, ainda, estudar os instrumentos de trabalho, como são feitos ou adquiridos, qual o material utilizado, como são obtidos os materiais, como as pessoas aprendem a fazê-los. Pode, também, estudar os trabalhos de outras épocas e as transformações e as permanências ao longo do tempo. Neste caso, os alunos podem recorrer às lembranças dos mais velhos.

Tópicos de conteúdos e objetivos didáticos

As atividades e os marcadores de tempo

- Conversar e levantar as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo de um dia, dos dias, dos meses ou das estações.
- Identificar os marcadores de tempo na vida dos alunos e a organização das suas atividades em calendários.



Calendário cultural Atikum, produção coletiva de professores indígenas Atikum, PE.

- Conversar e levantar as atividades dos parentes ao longo de um dia, dos meses ou estações.
- Identificar marcadores de tempo na vida dos parentes.
- Organizar o calendário das atividades gerais da aldeia ao longo dos meses ou estações.
- Organizar desenhos, tabelas, calendários, painéis e registros escritos auxiliados pelo professor e outros membros da comunidade que se interessem e estejam envolvidos nessa pesquisa.



O trabalho

- Conversar sobre as formas de trabalho na comunidade.
- Levantar as atividades de trabalho dos parentes; das mudanças diárias ou sazonais nessas atividades; dos produtos do trabalho e seus usos; das diferenças e semelhanças das atividades por sexo e idade; dos trabalhos individuais e coletivos; dos instrumentos de trabalho; do que e de como estes instrumentos são feitos; de como se aprende a fazê-los.
- Levantar informações, objetos, lembranças e narrativas sobre o trabalho em outras épocas; suas permanências e transformações no tempo.
- Organizar desenhos, tabelas, calendários, painéis e registros escritos auxiliados pelo professor.

Quando nasce femmina, a mulher chama nome da mãe dela. A criança vai crescendo e recebendo alimento. Com 3 anos já vai comendo com a mãozinha e com 6 anos já carrega água do rio. A mãe vai ensinando a menina afazer pote, cesta e rede. Quando completa 10 anos, faz caiçuma para o pai e ajuda a mãe na comida. Com 16 anos a menina chega o tempo dela. Então o pai com a mãe combinam para fazer casamento e vão buscar o rapaz para ele caçar e pescar e cortar seringa para eles.

Siã, professor Kaxinawá, AC.

A vida da mulher é diferente da do homem. Quando amanhece ela vai ao roçado buscar alimento para seus filhos e marido. Ela sempre se preocupa com seus deveres em casa. Quando chega a tarde, ela vai pegar cipó para construir paneiro e chama sua querida filha para ensinar também. Enquanto está aprendendo, a mãe vai explicando como é a vida da mulher casada. Sempre ela diz: "Olha minha filha, os nossos antepassados faziam assim". A noite, ela vai pensar o que vai fazer no outro dia. Logo bem cedo ela segue para a batalha. Tem mais coisa. Mas isto eu não vou contar que é segredo.

Maria Luiza Naweni, professora Yawanawá, AC.

2.2. Tema II: A História de nosso povo

No estudo da História de cada povo, o professor deve priorizar a História tal como é contada pelos que ali vivem. Deve ter claro que, entre vários povos, mesmo as crianças já têm contato com a história de seu grupo, por intermédio dos pais, avós ou outros que, na aldeia, se encarregam de contá-la.

Aquilo que deve ser estudado, a forma de estudar e a quem ensinar, é decisão da comunidade em conversa com alunos e professores. Por exemplo, se as histórias de vida forem consideradas temas históricos, os estudantes poderiam recolhê-las e elas serviriam de material para discussão em sala. O mesmo se aplica a outras narrativas, por exemplo, àquelas que se referem ao começo ou à ordem do mundo.



HISTÓRIA

Antigamente a gente aprendia a história contada pelos velhos. O velho contava para os netos e os netos contavam para seus filhos. Assim a história chegou num ponto que a gente guarda na escrita, em gravação e em filme. Aturi, professor Kayabi, Parque do Xingu, MT.

Neste trabalho, o professor pode:

- consultar os mais velhos se eles gostariam de conversar com os alunos e contar histórias que considerem importantes;
- consultar membros da comunidade se gostariam de explicar como são feitos certos objetos ou como proceder em certas atividades, festas ou rituais;
- criar situações para que o aluno possa recontar oralmente as narrativas sobre os outros tempos ou informar seus colegas sobre os dados que obteve em uma pesquisa;
- produzir junto com os alunos textos recontando as histórias narradas pelos mais velhos;
- incentivar e criar situações significativas para que os alunos produzam desenhos para ilustrar as histórias e as pesquisas;
- incentivá-los a distinguir, nas narrativas, mudanças na vida dos povos;
- incentivá-los a identificar os períodos entre uma mudança e outra e os nomes que lhes são dados;
- criar situações para que identifiquem nas histórias como os outros povos são caracterizados e quais as relações de proximidade ou de conflitos destacadas; e
- explorar os conteúdos das pesquisas - as informações sobre as técnicas, as plantas, os animais, a terra, a água, os remédios, os alimentos, as relações entre grupos.

O professor pode desenvolver estudos sobre estas passagens de tempo, quais os acontecimentos que interferiram nas mudanças na vida de seu povo, como cada período aparece caracterizado nas narrativas e os nomes atribuídos a eles pelos mais velhos. Pode, ainda, construir com seus alunos formas de representar e caracterizar as mudanças e os modos de vida em cada época (quadros, linhas do tempo com as durações).

Em vez de Antes de Cristo e Depois de Cristo, para nós deveria ser AB e DB, Antes e Depois do Branco. Foi depois que o branco chegou que tudo mudou.

Mairawê, professor Kayabi, Parque Indígena do Xingu, MT.



HISTORIA

Para entender a vida de cada povo indígena do Acre e do sudoeste da Amazônia, vamos separar sua história em cinco tempos diferentes:

*o tempo das malocas,
o tempo das correrías,
o tempo do cativoiro,
o tempo dos direitos e
o tempo da história presente.*

Em cada um desses tempos, vamos ver diferentes formas de organização do nosso povo, desde o começo do mundo até os dias de hoje. Em cada tempo, vamos estudar o que foi ficando, o que apareceu de novidade, o que foi deixado de lado e como foram se transformando nossas formas de viver, de organizar nosso governo e nossos trabalhos.

Edson Ixã e Joaquim, professores Kaxinawá, AC.

A história indígena se divide em duas partes:

A primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências.

A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre famílias, as guerras com outras nações.

Estuda o tempo em que nossos povos não tinham contato com os brancos. E a história de antigamente que conta como eram os nossos costumes, a nossa cultura tradicional: as festas, a medicina da mata, o artesanato, nossos vestuários e nosso governo.

Também estuda o tempo em que sofremos as primeiras correrías, o tempo em que trabalhamos para os patrões e o tempo em que asseguramos as nossas terras, conquistamos nossos direitos e passamos a viver libertos de novo.

Professores Edson Medeiros Ixã Kaxinawá, Issac Pianko Asheninka, Geraldo Aiwa Apurinã e Fernando Luiz Kateyuve Yawanawá, AC.



HISTORIA

Em muitas das narrativas podem surgir histórias sobre deslocamentos da população de um lugar para o outro, sejam por movimentos sazonais, motivos religiosos, conflitos por terra, ações ou políticas nacionais. Neste caso, o professor pode construir com seus alunos mapas e desenhos, a partir das referências indicadas nas histórias, considerando as formas usadas por sua cultura para representar os espaços. Pode construir quadros ou registrar nos mapas relações entre os lugares onde moraram, os deslocamentos e as referências de tempo. Pode também consultar mapas do Brasil, da América e das regiões, localizar os lugares e identificar os trajetos.



Crianças Tiriyó, AP (Luis Donisete Grupioni, 1997)

Além das narrativas orais, é possível também investigar se existem textos, gravuras, fotografias, filmes, vídeos, gravações em áudio - produzidos por sua comunidade, viajantes, antropólogos, arqueólogos, órgãos governamentais, missionários, historiadores, cineastas, fotógrafos - que registram diferentes momentos da História de seu povo. Com o cuidado de escolher para fins didáticos apenas dois ou três materiais, o professor pode desenvolver estudos sobre as formas de registro, as informações registradas, as idéias e mensagens que contêm. Pode, também, confrontá-las, destacando quem produziu os documentos, quando, suas diferenças e semelhanças nos conteúdos e idéias. O importante é que os alunos conheçam e reflitam sobre como o seu povo explica a sua própria história e como outros povos a explicam ou registram.

Para o trabalho com esses documentos, é necessário o uso de medidas de tempo que possibilitem a sua localização na época em que foram produzidos. Existem, por exemplo, textos e gravuras de viajantes europeus que são melhor compre-



endidos na medida em que podem ser relacionados ao contexto da história brasileira. Além disso, é importante que os alunos comecem a perceber a relação entre as obras e seus contextos e as mudanças nas idéias, valores, técnicas e estilos ao longo do tempo. Por exemplo, a técnica de fazer fotografias só foi inventada por volta da metade do século passado, ou seja, antes dessa época não existem registros fotográficos; as gravações em videocassete requerem uma técnica desenvolvida nas últimas décadas do nosso século.

HISTÓRIA

Tópicos de conteúdos e objetivos didáticos

O modo próprio de contar

- Conhecer os relatos orais sobre a história de sua comunidade.
- Reconhecer e valorizar quem são as pessoas que conhecem as histórias, como elas foram preservadas e como são transmitidas.
- Narrar e identificar as mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças, caracterizar e nomear os períodos.
- Identificar nas narrativas o(s) território(s) historicamente ocupado(s) por seu povo e a situação atual; elaborar mapas das aldeias antigas e dos deslocamentos; saber as razões das mudanças dos locais.
- Refletir/trabalhar sobre a ocupação/invasão dos territórios indígenas.
- Organizar os conhecimentos adquiridos por meio de recontos, desenhos, mapas, quadros e textos, com a ajuda do professor.



Outros modos de contar

- Conhecer e confrontar diferentes fontes de informação sobre a história de seu povo, suas linguagens, conteúdos, autorias e épocas - registros escritos, desenhos, fotos, mapas, pinturas, filmes, vídeos.
- Distinguir as versões históricas construídas por seu povo das que foram produzidas por viajantes, antropólogos, historiadores, arqueólogos, fotógrafos, cineastas.

Outras formas de divisão do tempo

- Conhecer o calendário escolar, comparando com o modo como sua comunidade organiza suas atividades no tempo.
- Conhecer o calendário civil e sua divisão em dias, semanas, meses e anos e comparar com as medições de tempo do seu povo.
- Estudar e comparar alguns calendários, sistemas de medição de tempo e marcadores temporais de outros povos indígenas brasileiros e de outros locais da América e do mundo, do presente e/ou do passado.



HISTÓRIA

2.3. Tema III: O Direito à terra e à cidadania

Nesta semana eu vou falar sobre os direitos dos índios. Índio tem direito de ficar com sua terra demarcada. Ele conhece as riquezas da terra dele. (...) Tem caça, tem lago, tem madeira de lei, tem nossas plantações e os remédios do mato (...). Tem festa. Índio tem direito de fazer festa dele porque os brancos sempre fazem as festas deles. Os índios também têm seu direito de aprender a ler e escrever e tirar conta para não ser enganados (...) Por isso nós estamos estudando. E também queremos ensinar a nosso povo que ficou lá na aldeia (...). E os índios não têm vergonha de falar a própria língua dele. Eu sou índio Kaxinawá do Rio Jordão. Siã, professor Kaxinawá, AC.

Esse tema é dedicado ao estudo da situação atual dos povos indígenas no Brasil e sua relação com o Estado. Tratar da relação com o Estado significa tratar da definição de índios e dos direitos que lhes são reconhecidos legalmente.

Como se define o índio? Historicamente, a palavra índio foi utilizada pelos colonizadores para nomear os povos que habitavam as Américas, povos tão diferentes entre si quanto os povos da Europa. No entanto, muito recentemente, o termo índio, exatamente por nomear todos os povos indígenas, foi instrumento para unificá-los em torno de reivindicações comuns diante do Estado.

Independente da diversidade dos povos indígenas no Brasil, sugere-se que, nesse momento, o professor trabalhe com o conceito geral de índio, porque este é o termo no conteúdo das leis e práticas políticas do Estado. A partir desse conceito geral, é possível discutir direitos políticos garantidos em lei aos povos indígenas no país. A sugestão é que o professor trabalhe com o modo pelo qual o aluno se define enquanto membro de sua comunidade e de seu povo e, também, o modo pelo qual aquela comunidade ou povo afirma sua identidade. Os dados coletados podem ser comparados com a legislação vigente.

A discussão dos direitos políticos leva, necessariamente, aos direitos territoriais. Para essa discussão, uma maneira interessante é trazer, mais uma vez, o assunto para a vivência dos alunos, do professor e da comunidade a que pertencem - a demarcação da terra é um ótimo recorte. Em muitos casos, a demarcação é processo recente ou em andamento, e mesmo crianças, estimuladas pelo professor, podem debater. Em outros casos, a demarcação ocorreu há tempos e haverá necessidade de recorrer à memória daqueles que a assistiram ou a conhecem por intermédio de relatos. A demarcação física da terra, com seus mourões, cercas, placas, marcos de cimento e outros que estabelecem os limites, é um documento que poderá ser verificado e utilizado para uma discussão do tema.

Discutindo a demarcação da terra, o professor poderá compará-la com a legislação, abrindo a oportunidade de debater o artigo 231 da Constituição Federal. A comparação poderá ser feita, também, com a demarcação de terras entre outros povos. Isso permitirá, ainda, falar das lutas e do movimento indígena, de suas lideranças, de suas dificuldades e conquistas, além das organizações indígenas



Nesse tema, cabe também tratar da política indigenista oficial, com o estudo das leis relacionadas à questão indígena, desde a colônia aos dias de hoje. A compreensão da história dos órgãos oficiais, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sua criação e atuação, e posteriormente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pode contribuir para a análise da política pública atual, em relação aos índios brasileiros, e do estado dos direitos adquiridos em relação à demarcação de terras, saúde, educação e meio ambiente.

Paralelamente aos estudos das políticas oficiais, pode-se estudar a história das relações com a sociedade civil, pelas ONGs e igrejas de qualquer confissão, que atuam nos campos das políticas mais locais ou nacionais.

A proposta é a de que se estude:

- à luz dos direitos coletivos, o que é particular de sua comunidade e o que faz o seu povo diferente dos outros povos;
- as relações que a sua comunidade mantém com sociedades indígenas vizinhas, com o Estado e com outros povos indígenas do Brasil e das Américas, tanto nos dias de hoje como em outras épocas. Pode-se escolher alguns povos para caracterizar suas particularidades e desenvolver debates sobre suas diferenças e semelhanças, considerando as lutas e conquistas políticas e legais; e
- os primeiros povos da América, as teorias de como chegaram ao continente, de onde vieram, como são desenvolvidas as pesquisas nos sítios arqueológicos e os documentos que os cientistas utilizam para conhecer o modo de vida de povos que já desapareceram.

A proposta é que, sem negar a grande diversidade de povos, se possa debater a identidade mais genérica de índio e, então, entender os direitos comuns a todos os grupos étnicos existentes na atualidade, sejam eles índios ou não.

Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos A

identidade cultural

- Refletir sobre alguns dos elementos culturais que caracterizam sua comunidade e/ou povo e, ao mesmo tempo, distinguem-no de outras comunidades e povos.
- Localizar em mapas e conhecer outras comunidades/povos que mantêm, com a sua, semelhanças e diferenças em padrões culturais e lingüísticos.

A identidade étnica

Identificar, localizar em mapas e conhecer os povos indígenas vizinhos e as relações que seu povo estabelece com eles. • Conhecer, identificar, distinguir e localizar em mapas diferentes povos indígenas do Brasil hoje em dia e debater algumas de suas particularidades culturais e algumas de suas problemáticas comuns.

HISTÓRIA



Nós temos uma tradição, e ela está fincada em uma memória da antigüidade do mundo, quando nós nos fizemos parentes, irmãos, primos, cunhados da montanha que forma o vale onde estão nossas moradias, nossas vidas, nosso território. Aí, onde os igarapés, as cachoeiras, são nossos parentes... Ailton, liderança Krenak, MG.



HISTÓRIA

- Conhecer e identificar alguns povos indígenas da América hoje e debater algumas de suas particularidades culturais e algumas de suas problemáticas comuns com os povos indígenas brasileiros.
- Conhecer a história da denominação "índio" para os povos da América e refletir criticamente sobre ela.
- Perceber a diversidade dos povos indígenas do Brasil e da América e conhecer as reivindicações políticas comuns aos povos indígenas diante do Estado brasileiro.
- Debater e organizar o conhecimento adquirido e propor sugestões para os problemas enfrentados por seu povo e pelos demais povos indígenas, por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos.

Os direitos políticos

- Conhecer a Lei 6001/73 - Estatuto do índio.
- Conhecer os direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil.
- Conhecer os direitos relativos à educação (OF e LDB).
- Conhecer os órgãos oficiais encarregados das populações indígenas e suas atribuições, tais como FUNAI e Procuradoria Geral da República.

Os direitos territoriais

- Conhecer os artigos da Constituição Federal que estabelecem os direitos indígenas, especialmente o Capítulo VIII, artigo 231, da Constituição de 1988.
- Entender o processo de reconhecimento oficial das Terras Indígenas.

Os indígenas têm lutado muito para conseguir os direitos que hoje têm, como por exemplo na Constituinte e na revisão da Constituição e nas várias mobilizações sobre as terras e a revisão do Estatuto do índio..

Parecer do professor Bruno Kaingang

As lutas políticas

- Conhecer o movimento social, dentro e fora da aldeia, desencadeado no processo de demarcação de sua própria terra.
- Conhecer o movimento indígena atual, suas reivindicações e lutas, organizações, lideranças e conquistas.
- Debater e organizar o conhecimento adquirido por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos.



2.4. Tema IV: A História dos outros povos

Aqui, o professor problematiza o momento histórico atual da aldeia ou do seu povo e identifica algumas questões que estejam relacionadas com a história da região e do país. A variedade de experiências históricas de cada comunidade é imensa e as escolhas dos temas de estudo pelo professor podem ser diversas.

Em diferentes regiões brasileiras, por exemplo, a vida da aldeia mantém algum tipo de contato, intercâmbio ou conflito com seringueiros, garimpeiros, grileiros, pescadores, agricultores, comerciantes, empresas de mineração e empresas madeireiras. O professor pode, então, realizar, com seus alunos, estudos sobre estas relações com os "outros" que se apresentam como "estranhos", "diferentes", mas que estão próximos, que estabelecem algum tipo de convivência ou que interferem nos acontecimentos da sua comunidade.

Uma outra possibilidade é estudar as relações que a vida na aldeia mantém com a vida da cidade mais próxima. O professor pode indagar o que seus alunos sabem ou pensam sobre os habitantes da cidade: como vivem, quais são seus costumes, quais os hábitos das crianças e dos jovens, quais as diferenças e semelhanças com a vida na aldeia, que objetos da cidade podem ser identificados na sua comunidade. Pode aprofundar o trabalho recolhendo depoimentos de pessoas que conhecem a cidade, o que contam sobre o seu modo de vida, como está organizada, do que as pessoas vivem, quais as diferenças e semelhanças com a vida dos índios. Pode encontrar livros, enciclopédias, revistas, jornais e vídeos muitas informações sobre as cidades brasileiras e de outros, países. Pode, por exemplo, escolher algumas fotografias e desenvolver atividades para que os alunos comparem outros lugares com o espaço em que vivem, sua organização, sua paisagem, suas construções e organizem atividades que permitam a reflexão sobre essas descobertas.

Cidade é a morada dos brancos. Onde tem fábrica, serraria, oficina, borrachada, loja, supermercado, igreja, hospital, muitas casas de cimento e muitas casas de telha.

Onde tem muitos homens, mulheres e crianças.

Onde o lugar é todo asfaltado, com ruas e estradas.

Onde moram todos os políticos, presidentes, senadores, governadores, deputados, prefeitos, vereadores.

Onde usam o dinheiro para pagar tudo, como: hotel, comida, ônibus, avião, remédio e tudo que precisa.

Onde tem muitos soldados e ladrões.

Onde moram pobres, ricos, feios, bonitos, brancos, pretos e outras coisas que eu não conheço.

Matari, professor Kayabi, Parque Indígena do Xingu, MT.

HISTÓRIA

Antigamente a gente lutava com os espíritos, com os bichos, com os índios bravos. A gente queria ser índio Suyá e morar num lugar bom para criar os nossos filhos e netos. Depois que a gente chegou no Xingu, apareceram os brancos. E agora a gente tem que aprender outras coisas, aprender a brigar com a boca, com o lápis e papel, para ser respeitado. Kuiussi, professor Suyá, Parque Indígena do Xingu, MT.



HISTÓRIA

É possível, também, estudar os primeiros contatos do seu povo com os brancos e outros momentos que marcaram sua história. É preciso, então, identificar quais foram estes momentos e se existem memórias preservadas sobre eles. Neste caso, é preciso conhecer as histórias que os mais velhos podem contar e recorrer aos textos, gravuras, fotografias e filmes produzidos por sertanistas, antropólogos historiadores, viajantes e missionários. As diferentes fontes podem ser analisadas e confrontadas. Entre as questões históricas que podem ser exploradas, o professor pode estudar as conseqüências, para o seu povo e para a história brasileira, dos acontecimentos envolvendo estes contatos.

Hoje nossa vida está modificada. Temos que trabalhar e produzir para ter alimento, e ainda sobrar para vender. E o dinheiro que apareceu também tirou nosso jeito de viver. Hoje nós trabalhamos em grupo de irmãos, não é mais como era, a comunidade toda trabalhando. Cada qual tem de tratar de sua família.

Armando, professor Jabuti, RO

Existem alguns acontecimentos que são significativos para a compreensão da história dos povos indígenas na perspectiva da história nacional. O professor pode escolher alguns deles como temas de estudo, considerando o envolvimento ou os efeitos desses acontecimentos na história de seu povo. Entre eles, por exemplo, é possível citar: a chegada dos europeus na América, o escambo, a escravidão indígena, a colonização da costa, as missões religiosas e os aldeamentos, a exploração de drogas no sertão, a Guerra dos Bárbaros, a Confederação do Cariri, a Confederação dos Tamoios, as entradas e bandeiras, os Sete Povos da Missão, a expulsão dos jesuítas e a destruição das missões do Sul, a Revolta de Beckman, a Lei das Liberdades de 1755 e o Diretório dos índios, as expedições científicas do século XIX, a Guerra do Paraguai, a exploração da borracha e os seringueiros, imigrantes no Sul e a disputa pela terra, as políticas indigenistas oficiais, as expedições do General Rondón e a criação do Serviço de Proteção aos índios, os sertanistas, o segundo ciclo da borracha, os projetos militares para o desenvolvimento da Amazônia, a Transamazônica, as hidrelétricas, as companhias de mineração, as lutas indígenas nas últimas décadas, e assim por diante.

Se considerar importante para ampliar a compreensão de seus alunos sobre as lutas do seu povo por direitos na sociedade brasileira, o professor pode, ainda, desenvolver estudos sobre as lutas atuais e históricas de diferentes grupos sociais e étnicos nacionais por liberdade, justiça, melhores condições de trabalho e de vida, direito à terra e igualdade social e política.

Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos

A aldeia, os outros e a cidade

- Conhecer e refletir sobre os contatos, intercâmbios e/ou conflitos que a comunidade estabelece com grupos de não-índios que vivem nas suas proximidades.



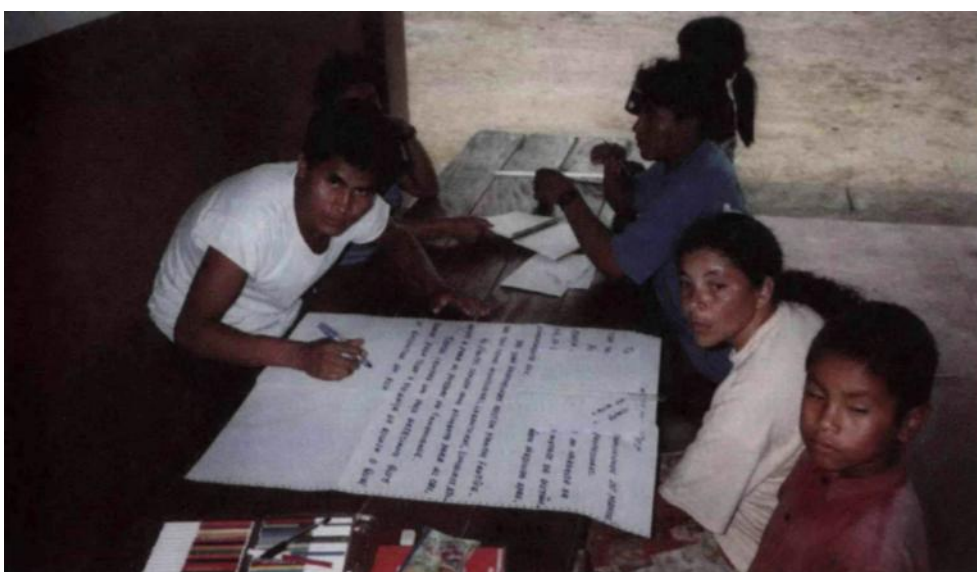
- Conhecer a cidade próxima, suas atividades econômicas, seu modo de vida, as relações da aldeia com a cidade e as diferenças e semelhanças entre elas.

A história nacional

- Conhecer políticas indigenistas em diferentes momentos históricos, reconhecendo mudanças e permanências.
- Conhecer a história dos primeiros contatos do seu povo com os colonizadores ou com a sociedade nacional e outros momentos que interferiram na sua história.
- Conhecer alguns momentos da história brasileira que envolveram diretamente a história dos povos indígenas.
- Reconhecer mudanças e permanências nas relações entre a sociedade nacional, o Estado e as comunidades indígenas.
- Organizar os conhecimentos adquiridos por meio de textos, de debates, painéis e textos.

As lutas

- Situar historicamente a escravidão indígena e confrontá-la com outras formas de escravidão no Brasil.
- Situar historicamente alguns momentos em que ocorreram disputas pela terra, relacionando-os à expansão econômica, à estrutura agrária e à situação fundiária do país.
- Conhecer episódios de resistência indígena e algumas das lutas de outros grupos sociais brasileiros que lutam por direitos políticos, sociais, econômicos ou pela terra.
- Levantar dados em fontes documentais e bibliográficas, confrontá-los, analisá-los e organizar informações e reflexões sobre temas históricos.



Professores Wapichana, RR



IV. O ENSINO DA HISTÓRIA E AVALIAÇÃO

No processo de avaliação é importante o professor considerar os conhecimentos anteriores, as hipóteses e os domínios dos alunos, e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o agora. A avaliação não deve medir simplesmente fatos ou conceitos assimilados, mas principalmente deve ter um caráter diagnóstico. O educador deve avaliar também o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as situações didáticas que permitiram ao aluno estabelecer novas relações entre as informações que possui e adquire e refletir de modo mais crítico sobre a vida social no presente e no passado.

Espera-se que, ao final dos ciclos, os alunos sejam capazes de:

- Identificar algumas características do modo de vida do seu povo.
- Reconhecer alguns marcadores e medidas de tempo utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos.
- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais
- Refletir criticamente sobre algumas das relações - do presente e do passado - entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil.
- Conhecer e saber utilizar alguns direitos territoriais e políticos, garantidos em lei aos povos indígenas no país.
- Dominar alguns instrumentos para se movimentar em universos de valores alheios com autonomia e atitudes críticas.
- Expor idéias, argumentar com clareza, respeitar diferentes pontos de vista e compartilhar idéias e conhecimentos.
- Reconhecer algumas fontes de informação para estudos históricos, saber extrair delas alguns dados significativos e identificar suas linguagens.
- Organizar alguns dos conhecimentos conquistados e representá-los por meio de algumas linguagens.

Constituir diferenças e semelhanças entre as relações de lutas construídas no presente e no passado.

Este critério pretende avaliar se, por meio dos estudos desenvolvidos, o aluno identifica as especificidades das lutas, guerras e revoluções entre grupos, classes e povos e sua interferência nas mudanças e nas permanências das realidades históricas.

Parecer do professor Bruno Kaingang, PR-



V. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação e atuação do professor como pensador e crítico é fundamental. Espera-se que os cursos de formação forneçam instrumentos para que ele possa atuar na tradução e no diálogo entre os saberes que se cruzam na escola e para criar situações de ensino que favoreçam a ampliação dos conhecimentos e da autonomia dos alunos.

Espera-se ainda que, na medida do possível, os cursos de formação de professores exemplifiquem alternativas didáticas para que o docente possa fazer escolhas coerentes com as mais variadas situações escolares e para atender às suas preocupações pedagógicas específicas.

Entre as possibilidades didáticas, no ensino de História, são interessantes aquelas em que o professor possa identificar questões significativas de estudos históricos; ensinar procedimentos de pesquisa em fontes bibliográficas e de coleta e análise de fontes documentais; e realizar estudos do meio. O material audiovisual é um recurso didático fundamental nas escolas indígenas e o professor pode aprender a explorá-lo como fonte de informação.

É importante também que, nos cursos de formação, exista o esforço de disponibilizar e indicar materiais para o professor desenvolver estudos com seus alunos, tais como gravuras, fotografias, textos, músicas, livros, revistas, vídeos e estudos de especialistas. Publicações com documentos históricos e teses acadêmicas são, em geral, de difícil acesso, mas existem algumas versões facilitadas. Relatos de cronistas, como Hans Staden, Jean de Léry e outros viajantes europeus, são de leitura relativamente amena e podem inspirar o professor no preparo de suas aulas. Os materiais didáticos produzidos para escolas indígenas e não-indígenas podem servir como versões para análise e comparação. A cartografia histórica, como o mapa etno-histórico de C. Nimuendaju, pode auxiliar na identificação dos povos existentes, na sua localização e na identificação de seus troncos lingüísticos.

Como é o professor quem dirige e conduz o processo pedagógico, ele precisa de orientações claras e de recursos didáticos. Precisa, inclusive, conhecer diferentes experiências de escolas indígenas, no Brasil e na América, para refletir sobre o papel que essas escolas têm exercido nas diversas sociedades.

A produção de relatórios escritos é um importante instrumento do professor para avaliar a coerência de seu trabalho, identificar as pistas para recriá-lo, construir um acervo de experiências didáticas e socializar suas vivências de sala de aula. Com isso, ele estimula o exercício de explicitar em uma comunicação com outras pessoas as intenções, reflexões, fundamentações, hipóteses dos alunos e intervenções pedagógicas, recuperando, entre inúmeros aspectos, aqueles que poderiam ser modificados ou recriados em uma outra oportunidade.

Para apoiar a formação do professor e seu desempenho na escola, é importante a criação de serviços bibliotecários específicos para o atendimento de comunidades e escolas indígenas, que contribuam para a produção e promoção de materiais bilíngües. Esse acervo deve conter diferentes materiais impressos, sonoros e audiovisuais.

HISTÓRIA

*Eu quero pesquisar sobre
O tempo da maloca:
como viviam na maloca?
como era casa que moravam ?
com que eles se
alimentavam?
quem tomava conta
primeiro?
como o chefe vivia com o
povo dele?
como que a mulher do chefe
fazia com outras mulheres?
que tamanho era o terreiro ?
que tipo de caça que
comiam ?
saber o que curava as
doenças
que tipo de doenças o pajé
curava ?
saber o que o pajé tomava.
Francisco Teka, professor
Katukina, AC*



HISTÓRIA

VI. BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Txai Terri Valle e IGLESIAS Marcelo Piedrafita. Kaxinawá do Rio Jordão. História, território, economia e desenvolvimento sustentado. *Rio Branco, Comissão Pró-Índio do Acre, 1992.* AZANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia. Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil. Da colônia aos nossos dias. *São Paulo: Atual, 1991.*
- BITTENCOURT, Circe. (Org.). O saber histórico na sala de aula. *São Paulo: Contexto, 1997.* BITTENCOURT, Circe. *O Ensino de História para Populações Indígenas.* Em aberto. *Brasília: INEP, ano 14, nº 63, pp. 105-116, jul/set. 1994.*
- BRASIL, Assis. Os desafios de kaíto. *São Paulo: Ed. Brasil. 1985.* BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais - *História e Geografia, vol. 5. Brasília: MEC-SEF, 1997.* BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. A história geral da civilização brasileira. *São Paulo: Difel, 3 tomos, 1968.* CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Os direitos do índio: ensaios e documentos. *São Paulo: Brasiliense, 1987.* CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.) História dos índios no Brasil. *São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/SMC, 1992.* CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. Aconteceu: povos indígenas no Brasil -1981. *São Paulo: CEDI, 1982.* CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. Aconteceu: povos indígenas no Brasil 1985/1986. *São Paulo: CEDI, 1987.* COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. O índio e a cidadania. *São Paulo: Brasiliense, 1983.* ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Anais dos Encontros de Educação Indígena. *Cuiabá: OPAN, 1982 a 1990.* FARAGE, Nádia. As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e colonização. *Rio de Janeiro: Paz e Terra/Anpocs, 1991.* FERREIRA, Mariana K. Leal (Org.) Histórias do xingu - coletânea de depoimentos dos índios suyá, kayabi, junina, trumai, txucarramãe e txicão. *São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/Fapesp, 1994.* FITTIPALDI, Ciça. Coleção Morena (*Naro, o Gambá. Mito dos índios Yanomami; Tainá, Estrela Amante. Mito dos índios Karajá; A Linguagem dos Pássaros. Mito dos índios Kamaiurá; O Menino e a Flauta. Mito dos índios Nambiquara; Subida pro Céu. Mito dos índios Bororó; A Lenda do Guaraná. Mito dos Índios Sateré-Mawé; A Arvore do Mundo e Outros Feitos de Macunaíma. Mito-Herí dos índios Makuxi, Wapixana, Taulipang e Arekuná*). *São Paulo: Melhoramentos, 1988.* GALLOIS, Dominique. Mairi revisitada: a reintegração da fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãp/. *São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo/USP/Fapesp, 1994.* GALLOIS, Dominique & CARELLI, Vincent. Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo. *São Paulo: CTI, 1993. (mimeo)* GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.). Índios no Brasil. *São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.*



HITSÉ, Rafael, 'RURI'O, Lucas, TSÉ'ÉNHODI, José Maria. O meu mundo Wahõimanadzé - livro de leitura para jovens xavante. *Campo Grande: Museu Regional Dom Bosco, Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso, Missão Salesiana de Mato Grosso, s/d.*

HOHLFELDT, Antônio. A primeira guerra de Porã. *Rio de Janeiro. Antares: 1981. IGLESIAS, Marcelo e OCHO A, Maria Luiza (Orgs.).*

História indígena. *Rio*

Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1997. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Aconteceu: povos indígenas no Brasil. 1991/

1995. São Paulo: ISA, 1996. KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (Orgs.). Educação Indígena no Brasil:

Conquistas e Desafios. Em Aberto. Brasília: INEP, ano 14, n° 63, jul/ set. 1994. KAKA WERÁ, Jecupé. A terra dos mil povos, história indígena do Brasil contada

por um índio. Petrópolis: Editora Fundação, 1998. KAXINAWA, Joaquim Paulo Mana e MONTE, Metta Lindenberg (Orgs.).

Shenipabu miyui: história dos antigos. Rio de Janeiro: Jacobina, 1995. KRENAK, Ailton. Antes, o Mundo não Existia. In: NOVAES, Adauto (Org.).

Tempo e História. São Paulo: Cia. das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992. LE GOFF, J. História e memória. Trad. Bernardo

Leitão et alli. Campinas:

Editoria da Unicamp, 1990. MAIA, Djacira, OCHO A, M. e MONTE, Nietta (Orgs.). Calendário geográfico

indígena. Rio Branco: CPI-AC, 1995. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra - índios e bandeirantes nas origens

de São Paulo. São Paulo: Cia. das Letras, 1994. MONTEIRO, John Monteiro (Org.). Guia de fontes para história indígena e do

indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo- USP/Fapesp, 1993. PAULA,

Eunice Dias de, GOUVEA, Luiz e AMARANTE, Elizabeth.

confederação dos tamoios. A união que nasceu do sofrimento. Vozes/ Cimi, 1984. PAULA, Eunice Dias de, GOUVEA, Luiz e AMARANTE,

Elizabeth. História

dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes/ CIMI, 1982. PERRONE-MOISÉS, Leyla. Vinte luas - viagem de

Paulmier de Gonneville ao

Brasil: 1503-1505. São Paulo: Cia. das Letras, 1992. PONTES NETO, Hildebrando. Mikai kaka. História do Povo Maxacali. São

Paulo: Atica, 1986. PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. Esta terra tinha dono. São Paulo:

FTD/Cehila-CIMI, 1989. PROFESSORES ÍNDIOS DE RONDÔNIA & TRONCARELLI, Maria Cristina

(Org.). A vida de hoje e de antigamente. Caçoi: lama, 1994.

PROFESSORES ÍNDIOS DO PLX & GAVAZZI, Renato (Orgs.). Geografia indígena - parque indígena do Xingu. Brasília: ISA/MEC/PNUD, 1996.

PROFESSORES ÍNDIOS DO ACRE e SUDOESTE DO AMAZONAS & MONTE, Nietta (Org.). Histórias de hoje e antigamente. Rio Branco: CPI-AC, 1984.

PROFESSORES ÍNDIOS DO PLX e WURKER, Esteia (Org.). Livro de história. parque indígena do Xingu (volume 1). Brasília: MEC/SA/RFUUnesco, 1998.

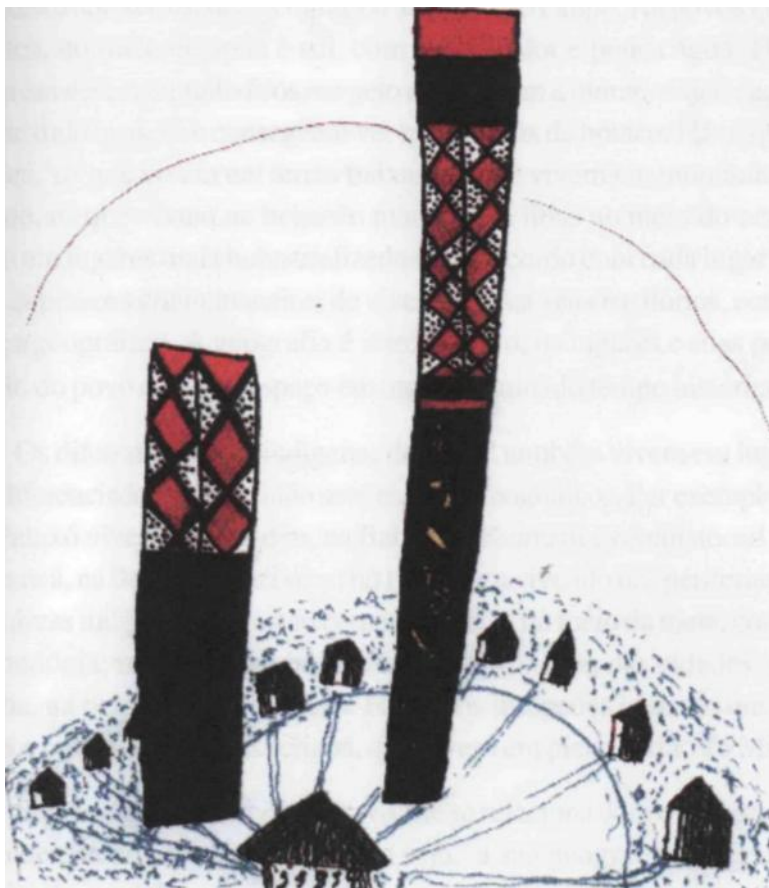


HISTÓRIA

- PROFESSORES TAPIRAPÉ & TORAL, André Amaral (Coord.). Xanetawa parageta: histórias das nossas aldeias. São Paulo/Brasília: MARI/MEC/PNUD, 1996. PROFESSORES XACRIABÁ e ALMEIDA, M. Inés (Coord.). O tempo passa e a história fica. Brasília/Belo Horizonte: MEC/UNESCO/SEE-MG, 1997.*
- RAMOS, Alcida. Sociedades indígenas. São Paulo: Ática, 1994. RIBEIRO, Darcy. Kadiwéu. Petrópolis: Vozes, 1980. SCHULER, Evelyn. Pelos olhos de Kasiripinã: Revisitando a Experiência*
- Waiãpi do Vídeo nas Aldeias. Sexta Feira. São Paulo: Pletora, n°2, 1998.*
- SEREBURÃ, HIPRU, RUPAWÊ, SEREZABDI e SERENIMIRÃMI. Wamrêmé za'ra - nossa palavra: mito e história do Povo Xavante. Tradução: Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridwê Xavante. São Paulo: Ed. São Paulo SENAC/SP, 1998. SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisele B. (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.*
- THOMAS, Georg. Política indigenista dos portugueses no Brasil - 1500-1640. Edições Loyola, São Paulo: 1982. TODOROV, T. A conquista da América, a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983. TRONCARELLI, Maria Cristina; MENDES, Jackeline e LAGE, Iveline. Breve história da humanidade. São Paulo: IAMA, 1995. (mimeo) VELTHEM, Lucia Hussak van. A área indígena pará d'esté: documentos e mapas para os wayana e apalai. Belém: MPEG, 1993. VTVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Araweté - o povo do ipixuna. São Paulo: CEDI, 1992. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Orgs.). Amazônia - Etnologia e História Indígena. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/Fapesp, 1993.*



GEOGRAFIA



Gilmar Maxakali, MG (Revista Bay, 1997)

GEOGRAFIA



I. POR QUE ESTUDAR GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

GEOGRAFIA

1. O espaço geográfico

Cada povo do mundo vive num lugar diferente e cria diferentes maneiras de entender, dar nome e se relacionar com esse lugar e suas paisagens, criando e transformando seu espaço geográfico ao longo do tempo. Há povos que vivem nos desertos, no meio de areia e sol, com muito calor e pouca água. Há povos que vivem em desertos muito frios, no gelo e aprendem a morar, viajar, caçar, trabalhar, dormir, tudo na neve e conseguem ver muitos tons de branco. Há os que vivem nas cidades, os que vivem em terras baixas, os que vivem em montanhas de grande altitude, os que vivem na beira do mar, ou em ilhas no meio do oceano, os que vivem em lugares mais industrializados... De acordo com cada lugar e suas paisagens, as pessoas criam maneiras de viver e de usar seus territórios, construindo seu espaço geográfico. A geografia é isso: o povo, os lugares e suas paisagens, e a relação do povo com seu espaço em um determinado tempo histórico.

Os diferentes povos indígenas do Brasil também vivem em lugares e paisagens diferenciados, construindo seus espaços geográficos. Por exemplo, alguns grupos Pataxó vivem à beira-mar, na Bahia; os Kaingang vivem no sul do Brasil; os Kaxinawá, na floresta amazônica; há Pankararu vivendo nas periferias de São Paulo, há áreas indígenas que estão bem isoladas, lá no meio da mata, como os Omerê de Rondônia; mas também há aldeias bem próximas das cidades, como as dos Tapeba, na periferia de Fortaleza. Há povos indígenas vivendo em terras muito férteis e outros, como os Xacriabá, que vivem em pleno sertão de Minas Gerais.

Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço.

O Brasil é formado por diferentes povos e cada um tem sua forma de viver e ocupar o espaço. Alguns possuem mais tecnologias, outros menos. Uns ocupam grandes áreas, outros áreas pequenas, mas cada um se relaciona com seu espaço e cria a sua geografia.

Parecer da professora Zineide Sarmiento Pereira, Macuxi, RR.



GEOGRAFIA 2. O que é Geografia?

A noção de espaço envolve não só as ações de uso e modificação do lugar e suas paisagens, mas a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo. Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço.

Esses povos, vivendo em lugares e paisagens tão diferentes e em situações de interação com a sociedade brasileira tão peculiares, entram em contato com a instituição escolar de formas e em momentos históricos diferentes. Quando se fala em estudar geografia nessas escolas, vem a primeira pergunta:

Quando a gente começar o ensino da Geografia na aldeia, primeiro o aluno vai perguntar: o que é isso de Geografia, que eu não sei? Então nós vamos ter que explicar que pode ser um mapa que explica muitas coisas, nós depois podemos pedir pra ele desenhar, porque, em primeiro lugar, tem que saber o que é...

Marcelo, professor Waiuiri-Atroari, AM.

Para ajudar a responder a essa pergunta, professores índios escreveram este texto sobre o que é a geografia durante seus cursos de formação :

*Geografia é onde o rio está
Onde o município está.
E para onde vem o sol.
E para onde vai o sol.
Este rio para onde vai?
Geografia é a divisão das águas
E igarapé, igapó, lago, açude, mar
E a medição da terra, a demarcação
E fotografia, desenho, cor, é um mapa
E descobrir e aprender o que tem um mapa.*

*Geografia é o homem que transforma muitas coisas,
a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha num remédio,
a madeira em barco, a macaxeira em farinha.*

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo Do nosso mundo e do mundo do branco. E a cidade, o Brasil e os outros países Geografia é a história do mundo O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio, que cai no mar. Geografia é o depois do mar. " Geografia Indígena", Professores Indígenas do Acre e Sudeste do Amazonas, 1992.



A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as **paisagens**; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os **lugares**; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os **territórios**.

GEOGRAFIA



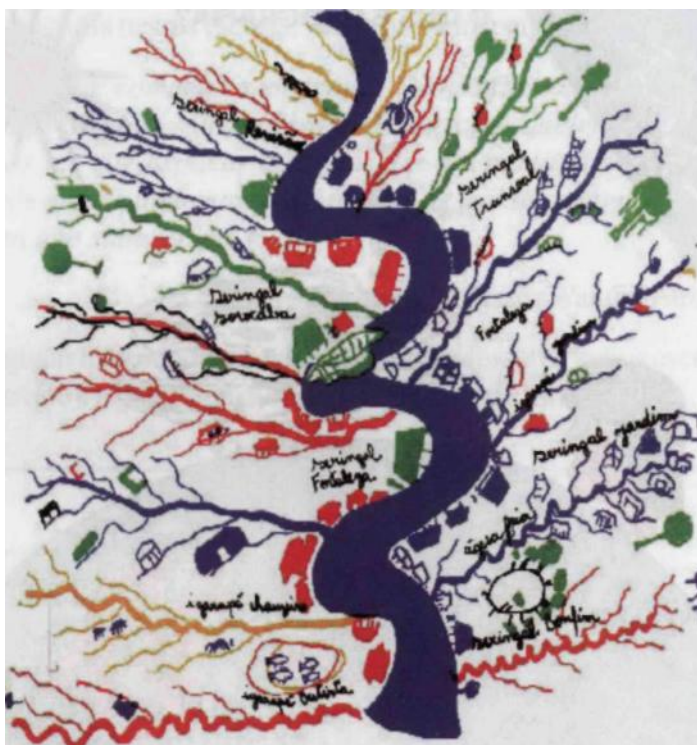
Livro Geografia Indígena do Xingu, (ISA/MEC/PNUD, 1995)



GEOGRAFIA II. PARA QUE ESTUDAR GEOGRAFIA?

Este texto - " O que é Geografia" - já dá muitas indicações de porque e para que estudar geografia nas escolas indígenas. Em geral, nessas escolas, o estudo da geografia pode alargar os conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza.

A demarcação das terras marca já o início de um tempo onde o índio pode protagonizar mais a realidade dos povos indígenas. Seria inútil depois da demarcação a gente não conhecer as histórias, as utilidades de cada coisa. Higino, professor Tuyuca, AM.



1. O Mapa da Terra

A luta pela terra abre o caminho para a pesquisa geográfica e para a convivência com mapas trazidos pela FUNAI ou por outras instituições nos momentos de delimitação e demarcação das terras indígenas.

Dos anos 70 para cá, os processos de demarcação têm criado para os povos indígenas a necessidade de decodificar o instrumento de representação e transmissão de informações geográficas: o mapa. O mapa não precisa de língua para ser entendido. Ele tem uma linguagem que pode ser lida por diferentes povos do mundo. E os índios são bons cartógrafos. Possuem mapas mentais complexos de suas aldeias e Terras Indígenas, e podem transformar estes mapas em linguagem cartográfica com facilidade, ao serem solicitados a desenvolverem a sua geografia.

Assim, a geografia ajuda a conhecer e a defender o território. Também é útil para compreender a economia da região e a economia de mercado, diferente da



economia indígena, e para planejar os projetos econômicos que possam interessar. Essa é a parte da geografia econômica: o que temos, o que consumimos, para que e para quem vendemos, por que preço, como comercializar sem ser enganado. Nesse ponto, é importante lembrar do tema transversal auto-sustentação.

Outra porta de entrada da geografia é a necessidade dos povos indígenas de "afirmar, confirmar, organizar" seu conhecimento geográfico; somar a esse conhecimento os novos conhecimentos geográficos e divulgar esse saber renovado, especialmente nas comunidades não-indígenas do entorno. Mostrar para o pessoal que vive perto das terras indígenas o que são os povos indígenas, o que sabem de seu espaço, de sua terra, o uso que fazem desse espaço.

2. A vontade de saber

Assim também a geografia dialoga com a vontade de saber, tanto sobre os fenômenos naturais como sobre outros territórios, outros povos: os brasileiros, outros povos indígenas do Brasil e do mundo, os bascos, os árabes, os japoneses, os tibetanos, os quechuas, os aymarás... Essa troca de maneiras de explicar e entender o mundo, esse intercâmbio de conhecimentos, enriquece mutuamente as culturas.

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida e de chegada da geografia na escola. No caminho, há o diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não-indígena.

A geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele, descobrindo que não existe só uma "geografia do branco", mas várias, dependendo de quem é esse branco, onde ele vive, como vive...



III. SUGESTÕES DE TEMAS

Nesta proposta, os temas de estudo estão organizados de modo a auxiliar os professores índios na seleção, organização e integração com as outras áreas de estudo. Cada professor, na elaboração de seu plano de ensino, deve selecionar os assuntos, de forma a pensá-los com o auxílio de idéias e instrumentos de trabalho vindos das outras áreas como História, Arte, Ciências, Educação Física, Língua Indígena, Língua Portuguesa, Matemática, dando seqüência aos conteúdos e objetivos de acordo com as características de seu povo, de sua aldeia ou de seu grupo familiar, de forma a perceber diferenças e semelhanças com outros povos, de outros lugares e tempos.

1. Por onde começar?

A gente pode começar a estudar a geografia por qualquer ponto que seja significativo para aquele povo e aquela comunidade: pelo céu, pela terra, pela mata, pelo território indígena, pelas águas... Um exemplo pode ser começar a geografia pelas águas. Estudar os territórios a partir das águas não significa que não se vá estudar os outros aspectos, mas é um dos caminhos pelo qual se pode avançar nesse estudo. A água é fonte de vida para todo mundo deste planeta e é um assunto importante para qualquer comunidade. Na Amazônia, tudo é feito ou pensado de acordo com as águas - as distâncias, as localizações, o tempo, tudo é contado "rio abaixo, rio acima". Quando um povo vive num lugar seco, como o sertão, como os desertos, os pontos de referência também são as águas, as nascentes, as fontes, ou os grandes rios.

Em toda aldeia, a hora do banho é a hora mais alegre do dia; a água dá vida, faz brincar, rir, ficar alegre. Os rios também muitas vezes formam os limites das terras indígenas. Nas cerimônias e rituais, quase sempre se necessita de água. A água dá forma à terra, recorta a paisagem, desenha o planeta. E está cada vez mais difícil. Há povos indígenas que vivem com muita dificuldade de água para beber, tendo que furar poço artesiano. Há muitos povos que contam que sua origem veio das águas. Por tudo isso, a geografia na escola pode escolher, para começar, o caminho das águas - e assim pode chegar a todo lugar. Assim como acontece com a água que, quando não encontra barreiras, vai inundando tudo; também o conhecimento vai crescendo, tomando os espaços, ocupando lugares secos e desertos, levando a vida.

Há povos indígenas que vivem outros problemas que poderiam ser o começo de estudos em geografia. Por exemplo, nos cerrados, a questão do fogo e da agricultura pode ser um bom começo para os estudos geográficos. Para outros povos, que vivem próximos das cidades, a própria cidade, sua localização, o sítio urbano e outros problemas como o trânsito, o comércio, podem ser o início. É importante lembrar que este início deve sempre partir de problemas levantados pelo própria comunidade e a partir daí pode-se estudar como e por que eles ocorrem.



2. Temas de estudo

A preocupação na organização dos temas de estudo que são apresentados a seguir é buscar valorizar aspectos do modo de vida indígena, comparando com outros modos de vida na aldeia, em outras aldeias e nas cidades, a partir da ligação que as pessoas têm com o espaço geográfico ou com o seu componente visível, que é a paisagem. A proposta não é seguir uma seqüência em linha reta, mas abordar o eu, o grupo familiar, a comunidade, a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo, de forma comparativa e integrada. O importante é reconhecer e refletir sobre os diferentes modos de ser, viver e trabalhar nos diferentes lugares, valorizando os aspectos da cultura e do modo de se relacionar, seja entre as pessoas ou entre estas e a natureza.

Propõe-se também uma seleção de tópicos que permitam pensar e refletir sobre o seu próprio modo de viver, relacionar-se socialmente e com a natureza e construir o espaço geográfico em diferentes tempos e lugares, em relação com os modos de outros povos, em outros lugares e tempos. Aqui pode-se aprofundar o estudo da água, dos solos, do fogo, das questões ambientais relativas a cada paisagem local e regional, observando, descrevendo, comparando e explicando. Também podem ser estudados os componentes naturais de uma paisagem, a relação entre a água e a floresta, entre as plantas e o fogo, entre a cidade e a agricultura, entre a aldeia e a agricultura, entre a floresta e a agricultura, cruzando tópicos para estabelecer relações, identificar diferenças, problemas e buscar soluções.

Existem muitas maneiras de se trabalhar as relações entre o local e o global. Mais uma vez, deve-se valorizar a realidade concreta de cada povo indígena. Um meio de ajudar a desvendar a natureza dos lugares e do mundo como habitat do homem e de compreender as transformações feitas sobre esses espaços no tempo é trabalhar o espaço, o território, a paisagem e o lugar como elementos de explicação e compreensão do mundo. Compreender o espaço mundial em relação a seu próprio espaço local é condição necessária para orientar as ações das pessoas como cidadãos, em relação ao seu comportamento na aldeia, no grupo social, na cidade ou no mundo.

Todo o trabalho das relações do homem com o meio ambiente pode ser abordado através de um tema. Por exemplo: desde o estudo da água que abastece a aldeia, até a discussão do problema global da escassez de água no próximo milênio. O importante é trabalhar a partir do conhecimento que os alunos e o professor têm sobre sua realidade até chegar à compreensão do porquê de os países, as regiões, as cidades viverem processos tão desiguais de desenvolvimento. Isto é fundamental para a visão crítica de diferentes modos de ser, viver e pensar.

2.1. Os espaços geográficos da aldeia, do território, de outros territórios

Objetivos didáticos

- Conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura (quanto às formas de orientação espacial, à posição geográfica, os sistemas de representação espaciais, os sistemas de classificação do relevo, do clima, dos solos etc).

Comecei a aula conversando que todas as nações têm suas histórias de antes como as de hoje. Da mesma maneira que o Brasil tem sua história que os alunos estudam nos livros didáticos, as comunidades indígenas também têm a sua história. Assim os alunos ficaram curiosos de saber que a nossa história mudou bastante de 100 anos para cá, com a chegada dos nordestinos, com relação a nossa cultura e modo de viver. Julio Isudawa, professor Jaminawa, AC.

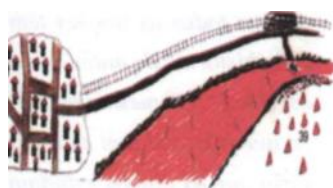


GEOGRAFIA

- Desenvolver auto-estima positiva em relação aos modos de vida de seu povo, sua aldeia e seu grupo familiar, comparativamente a outros modos de viver.
- Fortalecer sua identidade cultural conhecendo outros modos de viver.
- Orientar-se bem no espaço físico onde vive e conhecer outras formas de orientação.
- Reconhecer bem o lugar onde seu povo vive (os elementos da natureza, os pontos de referência) e a importância da relação entre componentes da natureza (águas, plantas, animais, solos, relevo, entre outros) e o modo de vida de seu povo.
- Conhecer outros modos de relacionamento com os componentes da natureza (águas, plantas, animais, solos, relevo, entre outros) em outras paisagens, por outros povos.
- Refletir sobre as relações de seu povo com os não-índios (tanto os de seu entorno quanto os que mantêm algum tipo de relação com aquela comunidade).
- Comparar os valores da vida social de seu povo com outros valores na sociedade, desenvolvendo atitude crítica em relação às diferenças.
- Refletir sobre as possibilidades de melhoria ambiental em sua aldeia e sua Terra Indígena.
- Conhecer e dominar a linguagem e a simbologia dos mapas e identificar diferentes tipos de mapa.
- Conhecer e valorizar a história antiga do lugar onde vive, ou viveu seu povo ao longo da história, sua dispersão espacial, seus movimentos migratórios, em relação a sua atual situação.
- Conhecer/reconhecer e valorizar a história e a ocupação espacial de seu povo, inclusive os lugares sagrados.
- Conhecer e avahar a situação fundiária de seu território, comparativamente a de outros povos indígenas do Brasil.
- Saber representar cartograficamente todos estes conhecimentos.

Conteúdos:*Componentes da natureza e modos de vida*

- Onde o pessoal da casa pega água para beber? E onde fica o lugar do banho? É boa essa água para banhar e beber? Todo mundo da aldeia usa a mesma fonte de água? E na Terra Indígena, qual é o caminho das águas e o uso que se faz delas? Em outros lugares, como é usada a água?



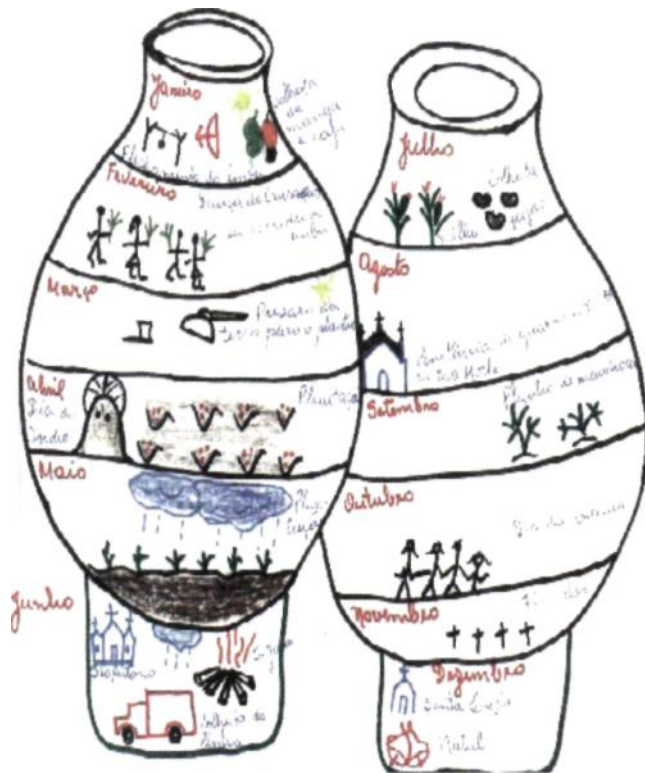
- Como é o céu do lugar onde eu moro? É diferente do de outros lugares?
- Onde se situa o lugar do grupo familiar dentro da aldeia/comunidade? E a aldeia, onde se situa na Terra Indígena? Que referências têm (rios, campos, matas, morros...)?
- Como era o lugar habitado por seu povo no tempo dos antigos e como é hoje? (Tem muita fazenda em volta? Tem muita cerca? Os rios e as águas estão ainda limpos ou já poluídos?)
- O lugar onde se caça, pesca, coleta, faz o roçado, faz a farinha, cria o gado... Ou, no caso de alguns grupos, a fazenda onde o pai ou outras pessoas trabalham, ou o lugar do trabalho na cidade, o trajeto que fazem até chegar no trabalho.
- Os nomes desses lugares na língua indígena e o significado desses nomes. Por exemplo, para os Bakairi tem um lugar que é chamado de "Yelo", que significa em português "trovão". Contam que ali o trovão matou uma pessoa. Aí já começa uma história, que pode ser trabalhada também em Ciências, História, Língua Indígena, Artes, Língua Portuguesa...
- Os tipos de relevo que existem na área da aldeia e no território: terras baixas, terras altas, montanhas, planícies, mar, baixios, veredas... Como é o relevo de outras aldeias? E de outros lugares mais distantes?
- Como são os campos, as matas, os cerrados? Que tipo de matas existem na área da aldeia e da Terra Indígena? E em outras Terras Indígenas, ou em outras regiões do mundo?
- Quais bichos existem nesta região e como são? Onde vivem - no cerrado, na mata, na montanha, no banhado...? Outros lugares do mundo têm os mesmos bichos? Que outros bichos, diferentes, existem em outros lugares?
- Como é a relação que o povo indígena tem com a terra, com a mata, com os rios, com os animais, com o sol, com a lua, com as estrelas? Esta relação será que é diferente da forma como outros povos se relacionam e interagem com a mata, com o campo, com as águas, com o céu, com os animais? Como é usado o rio? E a mata? Existe música para falar de cada coisa dessas? Tem histórias e mitos sobre o sol, sobre a lua? E os animais? Como se classificam - de casco, de pena, de espírito forte...? Quais são de comer e quais não são? Que partes se pode e que partes não se pode comer, e quem pode? Como são os resguardos em relação aos animais que se pode ou que não se pode comer? Tem algum animal que já desapareceu da região ou está desaparecendo? Quais os motivos?

Os caçadores índios velhos contam que, quando existia pouca gente, as caças eram mortas na biqueira das casas...Hoje, a caça e o peixe têm sido muito perseguidos com espingardas, cachorros, armadilhas... Professores Indígenas do Acre.



GEOGRAFIA

Como é o clima e as relações de sua cultura com cada tempo? Por exemplo, depois do tempo das derrubadas e queimadas dos roçados, os Nambikwara gostam de sair procurando papagaio nos ocos dos paus, para criar. E o tempo dos papagaios, tempo de fazer longas viagens à pé, procurando os bichinhos. A comunidade faz algum ritual para marcar a passagem das estações? Os Krahô, por exemplo, fazem um ritual quando termina o tempo do verão e começa o do inverno; nesse ritual, a administração da aldeia passa de uma metade cerimonial para a outra: a metade Verão e a metade Inverno. E em outros lugares, outros povos, como é o clima? E a passagem das estações?



Calendário cultural Pankararu, PE

Identidade, território e relações sociais

- Como o meu grupo familiar (e os outros da aldeia/comunidade e do território) se organiza para trabalhar? Os homens, as mulheres, as crianças, os velhos... fazem que tipo de serviço? Por exemplo, nos Krahô, os homens vão caçar e as mulheres vão tirar mandioca na roça e fazer farinha e beiju; no tempo da seca, o pessoal da metade Verão é que tem a responsabilidade de administrar a aldeia; no tempo das chuvas, é o pessoal da metade Inverno; os homens derrubam para fazer a roça, as mulheres plantam, as crianças ajudam... Há os corredores de tora, os cantadores, os pajés, os professores, os agentes de saúde, os motoristas...
- Quem somos nós? Como é o nome do nosso povo e o que significa?

* De onde nosso povo surgiu? Onde fica esse lugar, no nosso território de hoje? (Há povos que surgiram da água, outros de uma caverna, alguns foram criados de barro... Os Incas, por exemplo, cujos descendentes vivem na América do Sul, nasceram do Lago Titicaca).

- Que valores e princípios morais guiam o meu povo, quais são as regras do convívio social? Por exemplo, o respeito que deve ser demonstrado pelos mais novos aos mais velhos, a hospitalidade quando se recebe os parentes em casa ou alguma visita, a generosidade em repartir alimentos e outros bens. Tais valores são diferentes dos de outros povos? Quais as regras de convívio social? Em muitos grupos, algumas pessoas não podem conversar nem brincar entre si, devem ter vergonha. Entre os Krahô e os Kanela, por exemplo, existem os "amigos formais", que não podem falar diretamente um com o outro: para falar, precisa ser através de outra pessoa. Um amigo formal deve até sentir a dor do outro (por exemplo, se uma criança é picada por uma vespa, seu amigo formal vai quebrar uma casa de vespa para sentir a dor do outro). Outro valor importante é a solidariedade. Por exemplo, quando alguém mata uma caça, deve distribuir os pedaços de acordo com as regras, e ninguém do grupo familiar fica sem receber um pedaço da carne; ou, se alguém precisa de ajuda para preparar o roçado, ou para colher, ou para fazer sua casa, os outros ajudam. A amizade também é um valor muito importante; em muitas sociedades indígenas, as meninas e os meninos da mesma idade estão sempre juntos, brincam juntos, e depois de adultos permanecem muito amigos, trabalham juntos, andam juntos... Entre os Nambikwara, os amigos andam sempre juntos, muitas vezes de mãos dadas, ou abraçados... Outro valor é a alegria: o pessoal em geral gosta de rir, de brincar, de mexer com o outro, de tomar banho junto, de fazer festa, de cantar, de espantar sempre a tristeza.
- Nosso território é demarcado? É homologado? Que problemas têm? Existe alguma parte que ficou fora da demarcação? Por quê? O que se pode fazer para recuperá-las?
- Por que esse é o nosso território? É o lugar por nós sempre habitado? Em caso positivo, onde estão as marcas de ocupação, as "ilhas" de fruteiras ou palmeirais em que se transformaram as roças antigas? E os cemitérios antigos, os desenhos rupestres, as taperas de aldeias antigas, os objetos encontrados como machados de pedra, cerâmica? Caso nosso território não seja mais o lugar em que os antigos habitavam, por que houve essa mudança?
- Como era nossa terra antes da demarcação? Como organizávamos o uso do nosso território? Que novidade em sua ocupação e uso estamos hoje experimentando?
- Como é a relação do meu grupo familiar com os outros grupos? Quem são os chefes? Com quem se pode e com quem não se pode casar? Quais são as festas ou ocasiões de visita de um grupo a outro? Com

GEOGRAFIA

E outra maneira de falar que se tem, de convivência, que é o entendimento espiritual da floresta, da terra, do rio, do espaço, do ar, e isso acontece de acordo com o funcionamento de cada povo. É o próprio contato com a terra e a sobrevivência com a vida humana e a busca deste sonho. Esta Terra Sagrada, esta vida livre e de compreensão entre a terra e o céu. Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC.



GEOGRAFIA

quantos outros grupos familiares eu me relaciono no meu dia-a-dia? Como é a chefia da comunidade? Tem um chefe? O que ele faz? O que é preciso para ser uma liderança? Como é o governo da aldeia? Existe alguma liderança feminina? (Os Krahô, por exemplo, têm uma liderança mulher para resolver os assuntos do mundo feminino).

- Quais são e como são os meios de transporte e de comunicação usados na aldeia, no território? Barco, avião, bicicleta, cavalo, carro? Tem televisão, tem rádio? Tem radiofonia? Jornal, carta? Usa-se buzina, grito ou foguete, para identificação ou aviso? E a pintura corporal, também é usada para identificação de metades ou clãs? Em outros lugares, como as pessoas se comunicam?

Uso dos recursos naturais

- Quais os recursos naturais usados pelo grupo? Quais são usados para fazer objetos (palha, pena, algodão...)? Quando são usados esses objetos? Há algum objeto que deixou de ser feito por falta ou escassez dos recursos necessários? Há alguma festa rito que já não se faz por falta desses objetos? Os recursos necessários para a vida do grupo indígena ainda existem com fartura, ou alguns já estão escasseando ou nem existem mais? O que se pode fazer para solucionar esse problema e ter sempre à mão os recursos naturais renováveis necessários à vida na aldeia? Por exemplo, os Kaxinawá, assim como outros povos indígenas, sempre usaram a palha para cobertura de suas casas. Com a prática de derrubada das palheiras, este recurso (a palha) foi ficando escasso e, como forma de solucionar o problema, os agentes agroflorestais Kaxinawá estão aprendendo a fazer o manejo, ou seja, a utilizar apenas o corte das palhas, sem derrubar a palheira.
- Como é o ambiente da nossa terra? Onde está ainda preservado, onde já está degradado ou poluído? Tem algum lugar que ficou estragado por garimpo, por exploração de madeira? Que conseqüências esse ambiente estragado traz para o nosso povo? Onde está a mata ainda boa e o rio limpo? Onde é que já está sem mata, onde a terra está com erosão, onde é que a água está suja? Onde ficam as terras boas para o roçado? Existe muito lixo na aldeia? Que tipo de lixo? Quais as conseqüências, para o povo da aldeia, da presença de agentes poluidores (lixos)? Como é o problema do lixo e da poluição (da água, da terra, do ar) em outros lugares?
- O que se pode fazer para preservar e melhorar o que se tem na aldeia e na Terra Indígena hoje, ajudando a melhorar a qualidade de vida de cada família, do povo? Como outros povos indígenas e não-indígenas estão fazendo para resolver esses tipos de problema?
- Existe algum projeto de uso sustentável de recursos naturais sendo feito na aldeia? Seria bom ter algum? O que pode ser feito para conseguir melhorar o ambiente da aldeia? Há projetos assim em outras aldeias, ou outros lugares mais distantes? O que está sendo feito em outros locais para resolver esses problemas?



Em 1993, registramos a nossa Associação Asheninka e começamos um projeto de pesquisa, pensando num futuro melhor para nossa comunidade. Hoje conseguimos mais um produto, além de nosso artesanato: é a semente de árvore como mogno, cedro, mutamba... No ano de 1996, assinamos novos contratos. E a pesquisa continua tentando descobrir a exploração de outros produtos que não prejudiquem a nossa floresta.

Isaac Pianko, professor Ashenika, AC.

A partir da década de 1990, com a acentuada crise dos preços da borracha, os Yawanawá procuraram buscar novas alternativas que viabilizassem social e economicamente sua Terra Indígena... Neste ano, foram reabertas novas colocações e estradas de seringa e com assessoria da empresa Couro Vegetal da Amazônia, foram treinados técnicos indígenas e construídas estufas, secadoras e defumadores para a produção do couro vegetal...

Joaquim Tashkã, liderança Yawanawá, AC.

Na nossa aldeia trabalhamos com garimpo. De primeiro, nós não sabíamos trabalhar no garimpo. Nós aprendemos com os garimpeiros que tinham invadido o ouro de nossa terra. Eles controlavam todo o nosso ouro. Depois nós fomos falar com Governo... Agora é Waiãpi quem controla o ouro da nossa terra.

Moropi, professor Waiãpi, AP.

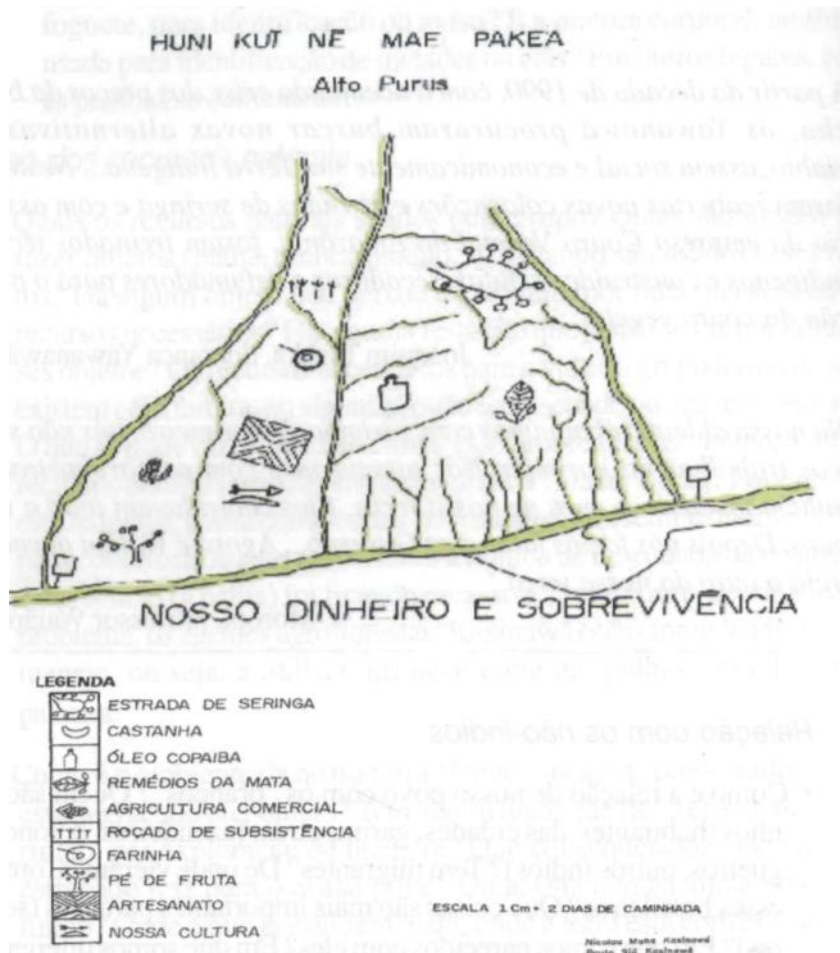
Relação com os não-índios

- Como é a relação de nosso povo com os "brancos"? Quem são os vizinhos (habitantes das cidades, garimpeiros, fazendeiros, colonos, seringueiros, outros índios)? Tem migrantes? De onde vieram? Como vivem esses brasileiros? Que coisas são mais importantes para eles (seus valores)? Em que somos parecidos com eles? Em que somos diferentes?
- Que formas de ocupação do espaço existem próximas da sua aldeia e terra indígena? Há cidades se formando por perto? Há fazendas, seringais, reservas extrativistas, parques nacionais, outras terras indígenas? Qual a distância e as formas de acesso a estes lugares? Tem invasão na terra indígena? De que tipo? O que os brancos fazem nos limites prejudica o ambiente e a paisagem da terra indígena? O que a comunidade faz ou planeja fazer para evitar invasões, evitar a destruição da natureza? Como fazer para usar melhor, vigiar e cuidar de nosso território?
- Quais são as diferenças no jeito de o povo indígena usar o território, seus recursos naturais, e no jeito de o "branco" usar o território e os recursos dele? Os índios plantam a mesma coisa que os grupos regionais que estão próximos, e do mesmo jeito? Usam todas as partes da terra do mesmo jeito que o branco? Por exemplo, os Negarotê têm um lugar, uma lagoa, onde vão somente para apanhar conchas para fazer seus brincos; têm um lugar onde vão colher frutinha (murici); têm um lugar onde pegam taboca para fazer ponta de flecha. Seus vizinhos Nambikwara têm um lugar onde



GEOGRAFIA

pegam caniços para fazer flecha, e trocam pelas tabocas com os Negarotê. Muitos lugares são sagrados e o povo só vai lá para alguma cerimônia. Os Nambikwara, por exemplo, têm um campo limpo muito grande; seu vizinhos fazendeiros plantam soja e queriam o campo dos índios para plantar soja também. Mas, como disse Fuado Nambikwara, "o campo é o lugar para criar os bichos, as emas, as seriemas, até os gafanhotos... o campo não é nosso para destruir, mas é o lugar dos bichos, eles têm que viver, eles precisam, e nós precisamos deles".



Cartilha Geografia Indígena, AC

- *Cartografia:*
- Agora, conte e desenhe sobre todos estes elementos para fazer a sua geografia. Para cada parte do estudo da geografia, pode-se ir fazendo a cartografia, os mapas, que são o desenho, a representação daquela idéia como meio de comunicação e leitura.
- Como é a casa, a cozinha, o forno onde torra a farinha, a pá de torrar a farinha, a peneira, o pano, o caminho de casa para a escola, o quintal da casa, o roçado, a macaxeira...?
- Como é a localização dos grupos familiares na aldeia, os limites naturais e artificiais, a localização dos rios, igarapés, lagos, cacimbas, fontes, riachos, das matas, cerrados, montanhas, terras baixas e altas? Como é o céu da aldeia, o uso que se faz da terra: o roçado, a pesca, a criação de

animais, o artesanato, a coleta... os meios de transporte e de comunicação? A mata, onde fica em relação à aldeia? Onde, na mata, ficam os "supermercados dos índios" - os lugares onde tem muita caça, muita fruta, muito mel... e também os lugares que já estão degradados, poluídos? Desenhar o jeito que o grupo usa a terra e o jeito que os brancos seus vizinhos usam a sua terra. Se tiver invasão, desenhar o lugar e o tipo da invasão, se é colono, se é garimpeiro, se é madeireiro...

- Como é o território indígena e como representar este território com sua hidrografia, relevo, economia etc, usando recursos da linguagem dos mapas como título, escala e legenda. A escala pode ser feita com maneiras de medir de seu povo indígena, como por exemplo: para fazer seus mapas, os Kaxinawá determinaram que 1cm era igual a 1 hora de caminhada; no Xacriabá, 1cm = 3 horas a cavalo; no Macuxi, 1 cm = 1 hora de bicicleta...Qual é a escala para o nosso mapa? E a legenda? Podemos criar legenda com símbolos e cores de nosso povo, para representar cada informação que colocamos no mapa.
- Como podemos ler e decodificar o mapa dos brancos, entender bem o que significa o mapa, o que quer dizer: quem inventou o mapa? Por que se inventou o mapa? Que instrumentos se utilizam para construir um mapa (fotografias aéreas, imagens de satélite...)? O que significam as legendas dos mapas dos brancos? E o título? E a escala? O que é GPS? Para que serve?
- Todos os temas (conteúdos) estudados podem ser representados em mapas. Podem ser elaborados mapas de:
 - localização e limites das aldeias no território;
 - vegetação, hidrografia, fauna, relevo;
 - morada das pessoas nas aldeias;
 - produção econômica: roçados, pontos de pesca, pontos de caça, artesanato, casas de farinha...
 - mapeamento ambiental (o que está preservado, o que está estragado, onde tem que tipo de recurso...);
 - o território das águas (a localização da Terra Indígena na Bacia Hidrográfica, por exemplo: os Xacriabá estão na bacia do Rio São Francisco, os Krenak na bacia do Rio Doce, os Xavante da bacia do Rio Xingu...);
 - o território indígena no município;
 - onde estão os vizinhos não -índios, quem são, o que fazem;
 - os problemas do uso do território (lugar muito derrubado, buraco de garimpo, rio poluído...)
 - as atividades de revitalização da Terra Indígena (reflorestamento, plantação de fruteiras, sistemas agroflorestais, açudes para piscicultura...);



GEOGRAFIA



Cartilha Geografia Indígena do Acre

2.2. O espaço geográfico brasileiro

Objetivos didáticos

- Orientar-se em relação às bacias hidrográficas do Brasil e outros elementos da paisagem brasileira.
- Desenvolver opinião em relação ao uso e proteção das águas no Brasil e em consequência, uma atitude positiva/adequada ao uso e proteção das águas de seu território.
- Conhecer e compreender aspectos da vida de alguns dos demais povos indígenas do Brasil, desenvolver uma atitude de solidariedade em relação a esses povos e outros.
- Conhecer e desenvolver opinião sobre a história da ocupação do território brasileiro e uma atitude de colaboração à organização e luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas.
- Conhecer e analisar a distribuição/ocupação espacial dos não-índios do estado, pensando a economia do país e do estado.
- Conhecer e analisar a formação étnica dos não-índios de seu estado, sua história, seus valores.
- Conhecer e analisar as relações de comércio entre índios e brancos no Brasil, desenvolvendo opinião sobre estas relações e pensando novas soluções, a partir dos próprios problemas.



- Desenvolver uma visão global da situação ambiental dos territórios indígenas do Brasil, sem perder de vista a própria situação local.
- Conhecer as principais questões levantadas pela legislação ambiental e legislação indigenista em relação ao uso e conservação dos recursos naturais e culturais dos territórios indígenas.
- Conhecer as diferenças do Brasil e dos brasileiros- suas diferentes regiões, grupos sociais, pensando sua diversidade e desigualdade social, cultural, política...
- Analisar a ocupação do espaço do Brasil - a formação das cidades e suas indústrias, em relação à vida rural- a agricultura comercial e de subsistência etc.
- Desenvolver critérios de análise da formação do povo brasileiro- as etnias, as classes sociais, as migrações etc.
- Desenvolver opinião sobre a relação entre índios e não-índios no território brasileiro e em consequência novas atitudes na construção destas relações.
- Refletir e instrumentalizar-se para analisar as questões ecológicas brasileiras.
- Saber situar o Brasil no espaço internacional nos vários aspectos desta relação geográfica e política.
- Saber representar graficamente todos estes conhecimentos.

Conteúdos

Cartografia

As principais bacias hidrográficas do Brasil

A ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas

(por exemplo, o estudo do mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju, com a localização e as migrações de diferentes povos indígenas em todo o país)

O território brasileiro ocupado pelos povos indígenas hoje

- quem e quantos são hoje?
- onde e como vivem ?
- como cada povo indígena utiliza a natureza ?
- como é a economia dos povos indígenas? Caça, pesca, agricultura, artesanato, extrativismo, ecoturismo...
- como é o comércio entre índios e brancos?
- existem experiências boas de comércio com os brancos? Quais são as principais dificuldades em negociar com os brancos? O que se comercia? O que os índios, em geral, vendem? O que os brancos vendem para os índios? Que novos produtos estão aparecendo no comércio dos índios com os brancos?

A capital é o lugar onde fica o poder do estado. Lugar de governador e de deputados. Estas lideranças se dividem em trabalho. Uns lutam pela saúde e educação dos pobres, outros pelos patrões e empresários. Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas.



GEOGRAFIA

Por causa dos grandes fazendeiros, as florestas estão acabando, os igarapés estão secando, as caças estão sumindo, a terra está ficando fraca, o clima está mudando. Daqui a um tempo, não vai sobrar uma árvore para contar história da maior e mais bonita floresta do planeta terra.

Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amapá.

A questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros

O que está preservado? onde há mais problemas, e de que tipo? que experiências de uso sustentável existem?

Terras Indígenas brasileiras

Quais são as maiores terras indígenas em extensão geográfica, no Brasil? Quantas terras indígenas já foram demarcadas? Quantas faltam? Por que há demora em demarcar as terras indígenas no Brasil?

Apropriação e utilização do território brasileiro pelos não-índios

- que país é esse Brasil?
- o Brasil não é todo igual: como é cada parte? Que diferenças há de uma região para outra? Que diferenças há entre as grandes cidades e o campo?
- onde tem mais indústria no Brasil? O que acontece onde junta tanta indústria? (Mais cidades, mais gente...).

Como é a economia brasileira hoje?

- indústria, agricultura e pecuária, comércio interno e externo, extrativismo vegetal e mineral
- o Brasil é muito rico em tudo?
- por que o pouco desenvolvimento, se o Brasil é um país rico em minério, fauna e flora?

Quem é o brasileiro?

- a chegada dos "outros": o branco português, holandês, os negros de etnias africanas e depois os imigrantes dos últimos séculos- alemães, japoneses etc.
- a formação do "rosto étnico" do Brasil e a idéia da mistura e miscigenação das diversidades numa aparente unidade: somos pardos ("filhos de uma grande matriz tupi", como disse o antropólogo Darci Ribeiro).
- onde e como vivem os brasileiros? Diferenças e desigualdades.
- os do campo, os da cidade.
- em que somos diferentes? Em que somos parecidos? Como pode ser a relação dos índios com os não-índios, no Brasil?
- como os brancos usam a natureza? Quais são os grandes desequilíbrios ecológicos no Brasil hoje? O que se pode fazer? Como estão as águas, no Brasil? E as florestas?
- como funciona a administração do país, dos estados, dos municípios? Quem faz a lei?



O Brasil no espaço internacional

- que lugar ocupa o nosso país no mundo?

2.3. O espaço geográfico mundial - o local e o global**Objetivos didáticos**

- Desenvolver uma visão global dos povos indígenas do mundo e critérios de comparação com a situação brasileira.
- Conhecer as questões da legislação ambiental e a indigenista em relação ao uso dos territórios, à identidade cultural em diversas partes do mundo, e compará-la à brasileira, sem perder de vista sua própria condição em relação a este uso.
- Conhecer e refletir sobre alguns processos de ocupação do espaço mundial.
- Desenvolver opinião sobre a situação ambiental/ecológica mundial, o uso e proteção das águas e demais recursos naturais do planeta numa perspectiva mundial e, em consequência, atitudes positivas em relação à conservação e ao uso dos recursos do próprio território e aldeia.
- Identificar e conhecer as relações de seu povo com alguns povos do mundo e criar critérios e parâmetros para melhorar a qualidade dessas relações no presente e no futuro.
- Saber representar e transmitir os temas estudados em linguagem cartográfica.

Conteúdos*Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos diferentes povos indígenas*

- quem são os povos indígenas do mundo, onde vivem, como usam a natureza, como é a situação ambiental de suas terras (por exemplo, os povos indígenas de Bangladesh vivem um problema ecológico/ambiental com os madeireiros, da mesma forma que os povos indígenas da Amazônia; que outros povos indígenas vivem sob estas mesmas condições?).

Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos outros povos

- Como aquele povo indígena pensa e representa o espaço mundial - os povos, os lugares, a ocupação? Podem-se levantar aqui diferentes visões do mundo, desenvolvidas pelos povos indígenas, também em seus mitos.

Por exemplo, os Krahô acreditam que Aukê, um branco que já foi índio e gosta de ajudar os Krahô, vive numa terra no meio do mar; para muitos povos indígenas, o pátio da aldeia é o centro do mundo; há também os espaços sagrados que estão no mundo, como por exemplo a Terra Sem Males dos Guarani.



GEOGRAFIA

A ordenação do mundo: como a história, a economia e a política vão definindo as regiões do mundo

- estudar os países ou instituições internacionais que financiam as hidrelétricas, as estradas, ou que realizam a exploração mineral na região. Ou os projetos de desenvolvimento humano, como os de educação, saúde e demarcação de terras desenvolvidos. Por organizações indígenas e da entidades da sociedade civil, também com apoio internacional.

Por exemplo, no caso da Amazônia, é possível estudar os projetos para a região no contexto mundial: quais são os países que financiam esses projetos, por que fazem isso, como são esses países, as pessoas e os lugares, suas paisagens, as formas de criação e transformação do seu espaço geográfico, em relação ao espaço geográfico de nosso país?

- como a indústria definiu e ainda define a ocupação do espaço mundial, a criação de cidades? Outra vez, pode-se observar como vão surgindo as cidades na região, de onde vêm e para onde vão os migrantes, por que tanta gente migra.
- o que é riqueza, o que é pobreza? Como essas noções são usadas no mundo (nas relações internacionais) e como são definidas por diferentes povos.

Por exemplo, a noção de riqueza para um cantador Krahô pode estar nos brincos que ele tem nas orelhas, porque esses brincos dão força para ele ser um grande cantador e cantar é muito importante para este povo.

As marcas deixadas na natureza pela ocupação do espaço pelas sociedades humanas: os grandes desequilíbrios ecológicos do mundo hoje

- Como está o problema da água no mundo, hoje? (Há povos que quase não têm água, há gente que tem que comprar água para beber). Como se pensa o futuro a partir desses problemas? Como está o problema do ar e da atmosfera (camada de ozônio)?

Quem são os outros?

- Os grupos étnicos do planeta Terra.
- O que existe além do mar, ou além dos limites do Brasil - outros povos, outras culturas, outras filosofias de vida, outros ambientes naturais, outros tipos de animais. Pode-se partir da curiosidade dos alunos em conhecer determinados tipos de povos, ou de ambientes naturais, e trabalhar essas noções. Por exemplo, como será o povo que vive no gelo? E os que vivem no deserto? Como é o deserto? De onde vêm os elefantes? Como vivem esses outros povos, no contexto mundial?
- Somos iguais e diferentes: Como nos relacionamos e como podemos nos relacionar, as diferentes sociedades e etnias que constituem os índios e não-índios, do mundo nos tempos atuais?



IV. SUGESTÕES DE TRABALHO

Conhecimento, num sentido amplo, diz respeito a toda informação, ciência, saber, prática de vida, experiência. Todos os assuntos acima listados, embora possam ser conhecidos por todos, não o são sempre de um mesmo modo. Cada povo, cada cultura, tem a sua forma de conhecer. Na escola, para estudar geografia, é importante sempre lembrar que a parte física, a parte humana, a parte econômica, estão relacionadas; que, na vida, tudo é misturado. E que é importante estudar o espaço geográfico como um todo. As vezes, é preciso separar um pedaço para pesquisar só aquele ramo do assunto, mas depois é importante ligar aquilo com o tronco, com o todo. A geografia existe dentro de uma sociedade, dentro de uma história e a nossa própria vida está relacionada com a vida do grupo, da comunidade, de nosso povo e de outros povos do mundo.

Para o ensino da geografia, o professor tem a tarefa de criar situações educativas que levem o aluno a comparar e analisar os diferentes conhecimentos que existem, e assim ir refletindo sobre o seu saber através do saber dos outros.

A proposta é formar os alunos e alunas como pesquisadores do seu povo, do seu tempo, do seu território e de outros territórios. Um dos caminhos que o professor pode percorrer junto com seus alunos, não só na área de geografia, é através de **projetos de pesquisa**. O aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas. Num projeto, os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O objetivo central do projeto parte de um problema ou de uma fonte geradora de problemas, que exige uma atividade para a sua resolução. Um projeto acontece em várias fases: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos. Para isso, existem recursos e instrumentos didáticos que o professor pode usar. Uma das maneiras para realizar a pesquisa é desenvolvê-la em três etapas, que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

1ª etapa

Definir um tema ou uma proposta sobre o qual informar-se. Partir de um problema, uma pergunta, uma dúvida. A pergunta pode vir dos alunos ou ser colocada pelo professor, ou então surgir da necessidade de resolver algum problema no espaço geográfico da aldeia, do território indígena etc. Os alunos interrogam, fazem perguntas relacionadas aos temas propostos e outros que vão identificar. A partir daí, planejar a maneira como responder a essas perguntas. Que informações são necessárias?

GEOGRAFIA

Esta semana foi para organizar a festa do katxanawa. Como todo o Brasil estava comemorando a independência do país, e como nós somos os verdadeiros brasileiros, aproveitamos este dia e fizemos a nossa festa, com o cantar de Sr. Hemidio jã. Não foi como antigamente, mas algumas estruturas, sim. Apesar de ter sido fora de época e com pouca alimentação, deu para demonstrar aos alunos que estavam pesquisando sobre a festa do Katxanawa. Maná, professor Kaxynawá, AC.



GEOGRAFIA

2ª etapa

Localizar a informação através de:

a) Levantamento e organização do saber geográfico indígena:

Para expressar, descobrir, ordenar e comunicar os diversos conhecimentos que os alunos já trazem sobre aquele assunto, o professor pode usar:

- desenhos e ilustrações (individual, em grupo, de estórias etc);
- produção de textos, livros, cartilhas etc;
- pintura, painéis com folhas;
- maquete com material da área (argila, sementes, pedras etc);
- exposição de desenhos, pinturas, esculturas;
- contar estórias;
- músicas, poesias;
- dramatização;
- brincadeiras e jogos;
- colagem (sementes, areia, pó de madeira, escama de peixe etc);
- fotografias (antigas e de hoje);
- mapas feitos com sementes, folhas, frutos etc;
- passeios, visitas, excursões;
- sementeira de idéias: através de gravuras, fotos, perguntas interessantes (por exemplo: quem inventou o mapa?), palavras-chave etc;
- histórias de vida dos alunos, dos pais, dos parentes, dos avós;
- entrevistas e depoimentos (pode gravar, escrever, filmar...);
- mitos, lendas, histórias de antigamente, manifestações culturais do nosso povo (rituais, remédios, festas, músicas antigas, sistemas de cura, rezas, pinturas corporais...)

b) Descobrir o que os geógrafos, aqueles que estudam a geografia, sabem sobre o tema que está sendo estudado (o saber geográfico escolar):

- pesquisas em livros didáticos, dicionários, enciclopédias;
- mapas, globo, atlas;
- consultas a jornais, revistas, boletins, catálogos, anúncios etc;
- mural e cartazes com postais, fotografias, recorte de jornais e revistas etc.



- enquete (pesquisa de opinião com várias pessoas sobre um mesmo assunto);
- entrevistas, depoimentos;
- vídeos, filmes, slides;
- programas de televisão e de rádio;
- música (brasileira e de outros povos/países);
- literatura e poesia (brasileira e do mundo);
- artes plásticas (pinturas, esculturas...);
- tabelas, gráficos;
- aula expositiva dialogada;
- seminários.

c) Refletindo sobre o saber geográfico indígena e o saber geográfico escolar; suas similitudes e diferenças. Nesta etapa, o aluno reflete sobre o seu saber tendo como referência os instrumentos do saber escolar, comunicando e apresentando os resultados da pesquisa.

- desenhos: individual, coletivo, estória em quadrinhos;
- produção de textos (individual, coletivo);
- trabalho de campo, excursão;
- teatro;
- programa de rádio (construído pelos alunos);
- música (criada pelos alunos);
- montar vídeos sobre temas de estudo;
- produzir livros/cartilhas/textos;
- fazer fichários de conceitos;
- construir mapas;
- construir maquetes;
- promover e participar de eventos para divulgação cultural com exposição dos trabalhos, desenhos, pinturas, músicas, teatro etc;
- narrações míticas ou histórias de antigamente;



GEOGRAFIA V. O ENSINO DE GEOGRAFIA E A AVALIAÇÃO

No final do período de estudo da geografia na escola indígena, os educandos devem estar aptos a:

- Reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico.
- Problematizar, ampliar, aprofundar esse conhecimento de modo a torná-lo instrumento para as ações sobre o espaço geográfico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo.
- Organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de sua etnia.
- Conhecer e dominar o modelo de representação e orientação da linguagem cartográfica não-indígena.
- Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza de seu grupo étnico, desenvolvendo atitudes de auto-estima positiva nos planos social e individual.
- Reconhecer o seu conhecimento geográfico como também o de outros povos indígenas do Brasil e do mundo e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade.
- Compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território.
- Conhecer os aspectos básicos da lógica da organização e apropriação do espaço geográfico do não-índio e comparar com sua lógica.
- Problematizar ações de marginalização, racismo e preconceito da sociedade "brasileira", especialmente a do seu entorno, de modo a tornar o conhecimento um instrumento de luta e defesa do seu território e sua cidadania
- Compreender o lugar do homem e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo e de outros.
- Ter como base para o estudo de sua aldeia/território os principais problemas vividos por seu povo e poder formular questões, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos etc), processar e analisar essas informações no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seu povo.
- Ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, de entender os espaços geográficos vividos e não vividos, de saber buscar a informação, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões.



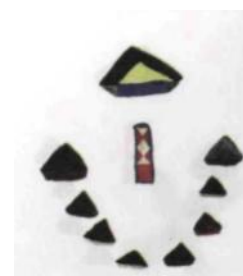
VI. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

GE O G R A F I A

E importante que os professores tenham cursos de formação para ajudar na metodologia e nos instrumentos de trabalho. Assim, os conhecimentos e valores pensados e discutidos com muitas pessoas da comunidade serão organizados pelos professores nos cursos. Desta forma, conseguiremos construir uma pedagogia própria, respeitando nosso modo de viver e pensar a vida. Professores Ticuna, AM.

Na área de geografia, os cursos de formação de professores índios devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de:

- Produzir, através de pesquisas, conhecimentos sobre o espaço geográfico: do grupo familiar, da aldeia, do território indígena, pensando-os de forma comparativa aos outros espaços e povos, traduzindo estes conhecimentos em novas pesquisas e formas de intervenção pedagógica.
- A partir dos conhecimentos produzidos no item acima, analisar a situação ambiental de seu território e refletir sobre as possibilidades de melhoria da qualidade de vida, a partir do conhecimento de outros territórios indígenas e não-indígenas. Tais informações devem provocar opiniões e a formulação de estratégias para uma intervenção coerente com suas conclusões em nível comunitário e educativo.
- Dialogar com o conhecimento geográfico produzido por outros povos sobre outros territórios, tanto indígenas como não-indígenas (brasileiro e mundial), expressar este conhecimento em ações e atitudes na vida social e transformar este conhecimento novo em materiais e recursos para a escola e a comunidade.
- Identificar, elaborar e divulgar o seu conhecimento sobre o espaço e o de seu povo, dominando a linguagem da cartografia, de forma a poder conhecer, analisar e comparar com outras cartografias, sobretudo a usada para expressar a demarcação das terras indígenas no país (os mapas da FUNAI e dos órgãos ambientais).
- Produzir materiais didáticos necessários à difusão do conhecimento geográfico indígena e não-indígena, junto a outros professores nas situações de formação e na escola com seus alunos.
- Relacionar o modo de aprender e ensinar do seu povo com o modo de ensinar e aprender da escola tradicional e criar alternativas próprias para o ensino de geografia.



VII. BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais - História e Geografia*, Brasília: MEC-SEF, vol. 5, 1997. GALLOIS, Dominique e CARELLI, Vincent. *Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo*. São Paulo: CTI, 1993. (mimeo)
- GALLOIS, Dominique T. e KAHN, Marina. *Livro de mapas: território waiãpi*. São Paulo: CTI, 1992. MASAGÃO, Vera Maria. *Educação de jovens e adultos. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental - estudos da sociedade e da natureza*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, vol. 5, 1997. MELATTI, Julio Cesar. *Ritos de uma tribo timbira - ensaios 53*. São Paulo: Ática, 1978. MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais (versão preliminar)*. Belo Horizonte: 1997. NUMENDAJU, Curt *Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (1944)*. Rio de Janeiro: IBGE/Fundação Nacional Pró Memória, 1981.
- PROFESSORES ÍNDIOS DO PIX & GAVAZZI, Renato (Orgs.). *Geografia indígena - Parque Indígena do Xingu*. Brasília: IS A/MEC/PNUD, 1996.
- PROFESSORES KAXINAWÁ, YAWANAWA, SHAWANAWÁ, MANCHINERI, APURINÃ, KATUKINA, ASHENINKA & GAVAZZI, R. e RESENDE, M.M.S (Orgs.). *Geografia indígena*. Rio Branco: CPI-AC, 1992.
- PROFESSORES KAXINAWÁ, YAWANAWA, SHAWANAWÁ, MANCHINERI, APURINÃ, KATUKINA, ASHENINKA & GAVAZZI, R. e RESENDE, M.M.S (Orgs.). *Atlas geográfico do Acre*. Rio Branco: CPI-AC, 1996. RESENDE, Márcia M. M. S. *A geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1986. RESENDE, Márcia M. M. S. *El saber indígena, el saber geografico y la enseñanza de la geografía*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1992. Tese de Doutorado, (mimeo) RESENDE, Márcia M. M. S. Um Mapa do que Pode ser a Geografia na Escola Indígena. *Em aberto*. Brasília: INEP, ano 14, nº 63, pp. 100-104, jul./set. 1994. VELTHEM, Lucia Hussak van. *A área indígena paru d'esté: documentos e mapas para os wayana e apalai*. Belém: MPEG, 1993.





I. POR QUE ESTUDAR CIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

CIÊNCIAS

Desde seu surgimento sobre a Terra, o ser humano, em interação com os diversos ambientes, busca respostas para seus problemas, ensaia explicações e cria instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza. Fazer ciência e tecnologia é parte da atividade humana. As sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo, dessa forma, conhecimentos sobre o ser humano e a natureza.

1. As sociedades indígenas e as ciências

Esses conhecimentos podem começar a ser produzidos, por exemplo, pela observação do que ocorre à sua volta. Todos os dias, em suas aldeias, os indivíduos de uma comunidade indígena observam muitos fenômenos. O nascer do sol; seu aparente movimento pelo céu; os jogos de luz e sombra; os diversos ruídos; o aquecimento gradual ao longo do dia; o movimento das pessoas e dos animais. Quando alguém acende uma fogueira, novos fenômenos acontecem: a fumaça sobe, os galhos aquecidos estalam; aparecem muitas cores diferentes e a madeira vai se transformando em cinza. Quando chove, tudo esfria rapidamente, é possível ouvir os trovões, ver os raios, sentir a força do vento. Passado o temporal, muitas vezes pode-se ver um belo arco-íris, observar a água sumindo no chão, sentir que tudo começa a esquentar novamente com a volta do sol. Em todas as aldeias, várias pessoas, principalmente os mais velhos, conhecem muitas histórias, explicações e mitos sobre esses fatos.

Como observadores atentos a tudo o que acontece à sua volta, os povos indígenas são capazes de descrever com riqueza de detalhes o comportamento dos animais; a diversidade das plantas; o movimento das águas; as mudanças do clima; o lento correr das estações; as mudanças que acontecem no céu ao longo do ano. Estes importantes conhecimentos, inclusive, têm sido utilizados na pesquisa científica atual, contribuindo para o melhor conhecimento dos ambientes brasileiros.

Ouvindo os mais velhos, observando a natureza ao redor, as crianças e jovens aprendem sobre o comportamento dos insetos; identificam os sons emitidos pelos pássaros; conhecem os peixes e animais de seu território.

Observando tudo e exercitando continuamente a memória e os sentidos, conseguem distinguir os diversos odores e perceber uma rica coleção de cores nos diversos elementos da natureza.

Numa comunidade indígena, os indivíduos são observadores atentos e ativos. Com engenhosidade, desenvolvem inúmeras ferramentas que lhes permitem

Sabemos que o tempo muda e conhecemos estas mudanças através de nossas matas, nossos animais, nossos rios... Conhecemos o tempo de verão, que chove menos... Quando é perto do verão, tem vários tipos de avisos de bichos. Mas, primeiro, flora o pau que nós chamamos mutamba. Depois canta o bem-te-vi da mata... Professores indígenas do Acre.



CIÊNCIAS

um controle eficaz sobre a fauna e a flora do território. Descobrem inúmeras técnicas para cortar, torcer, moer, desfiar e tecer os materiais que serão transformados em objetos para diversos usos. Constróem casas e abrigos, fabricam canoas e utensílios de pesca, produzem armas e instrumentos de caça. Desenvolvem técnicas para diminuir o esforço físico ao transportar objetos ou suas próprias crianças. Sabem extrair substâncias das plantas por meio de vários procedimentos e assim conseguem obter remédios, analgésicos, óleos e infusões medicinais. Extraem ainda perfumes, condimentos e pigmentos de diversas cores. Em resumo, cada sociedade indígena construiu e continua construindo um conjunto enorme de conhecimentos tecnológicos que lhes tem possibilitado sobreviver em seu meio por séculos.

2. As novas situações

Cada povo tem uma experiência histórica que o diferencia dos outros, e idéias próprias sobre as suas relações com o meio ambiente. Uma sociedade relativamente autônoma, como, por exemplo, algumas das populações mais isoladas da Amazônia, tem relações de profunda familiaridade com o meio ambiente do qual depende para suprir suas necessidades. Comparativamente, uma sociedade urbana possui maior dependência de suas relações com outras comunidades humanas do que com a natureza. As soluções encontradas por esses povos refletem suas experiências materiais e culturais, tentando cada um encontrar estratégias efetivas para garantir um futuro melhor.

O contato mantido com a sociedade envolvente apresenta às sociedades indígenas uma nova coleção de fenômenos e ferramentas desenvolvidos a partir da ciência ocidental. Conhecem os instrumentos de metal com sua incrível resistência e capacidade de corte; a pólvora e o uso das armas de fogo; o vidro e os diversos tipos de plástico. Aprendem a usar a roda e conhecem técnicas novas para economizar esforços ou para fazer um trabalho com maior rapidez. Descobrem novas formas de transformar energia e passam a usar os diversos tipos de motores e combustíveis. Entram em contato com inúmeros aparelhos elétricos e eletrônicos, passam a utilizar o papel e a escrita, observam o uso que se faz das técnicas de cálculo e registro de quantidades. Tais conhecimentos e situações novas se inserem e são reinterpretadas a partir de um vasto repertório de conhecimentos e técnicas próprias daquelas culturas em sua permanente atualização e renovação.

3. As ciências na escola

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.



A área de ciências pode contribuir também para a melhor compreensão das transformações do mundo pelo ser humano na cultura ocidental, por efeito dos avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos e suas aplicações. A aprendizagem das ciências contribui para uma melhor compreensão das profundas mudanças que o mundo sofreu, nos últimos séculos, com o advento da produção industrial e agrícola de bens de consumo e serviços, que se utilizam de tecnologia científica crescentemente sofisticada. É uma realidade que vem alterando a natureza e levando a riscos ambientais graves pela poluição da água, do ar e do solo, pelo desmatamento em grande escala, e seus efeitos diretos e indiretos, como o buraco na camada de ozônio e o empobrecimento ou a desertificação dos solos, por exemplo. Ao mesmo tempo, permite a sobrevivência de enormes populações concentradas nas áreas urbanas.

É importante que se tenha em mente o caráter dinâmico da produção científica, que se intensificou nos últimos séculos e que produziu mudanças nas concepções humanas sobre a Terra, o Universo e a Vida. No entanto, as ciências permanecem como um empreendimento em aberto, sem ter respondido de forma definitiva a questões fundamentais, sobre a origem da vida e do homem, por exemplo. Aprender ciências é sempre um desafio, pois muitas vezes é necessário superar idéias que parecem óbvias a partir das observações cotidianas.

O estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas. A área de Ciências está diretamente ligada aos Temas Transversais Terra e Conservação da Biodiversidade, e Auto-Sustentação. A maneira de organizar as atividades produtivas no território indígena, ou seja, a sua **gestão territorial**, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas do conhecimento. O estudo das ciências, dessa forma, pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território.

No campo da saúde, a dificuldade de acesso das populações indígenas aos serviços de atenção à saúde e a necessidade de formação de pessoal capacitado, colocam a escola como lugar privilegiado para repasse de informações sobre o tema, bem como um importante espaço no processo de formação dos agentes de saúde locais. Educação e saúde são problemas e reivindicações que andam juntos na maioria das sociedades indígenas no Brasil.

Esta parte do referencial propõe uma relação direta com os conhecimentos reunidos nas escolas dos não-índios como as áreas de Física, Química e Biologia, e podem ser trabalhados com os estudantes em diferentes graus de profundidade, não só com aqueles que já estão estudando há mais tempo e sabem ler e escrever. Podem ser temas de desenhos, pinturas e conversas na sala de aula, servindo também para as atividades de alfabetização.



II. SUGESTÕES DE TEMAS

1. Onde buscar temas de estudo

O professor indígena pode escolher muitos temas de estudo relacionados com a natureza, ou com a ação do homem sobre a natureza. Os temas podem variar de povo para povo. Podem variar também de acordo com a localização da aldeia no território nacional e com o tempo e a forma de contato entre os povos indígenas e os não-índios. Sugere-se uma série de temas. Cada professor deve acrescentar outros e escolher aqueles que são mais adequados a seus alunos em cada etapa de seu trabalho. Povos indígenas ribeirinhos podem aproveitar estudos sobre ambiente aquático, pois o rio e seu barranco são bons contextos para o estudo de água e solo, seres vivos da água e da mata de galeria. Por outro lado, perguntas ocasionais interessantes podem dar oportunidade para a produção de um tema de ciências.

Para facilitar, serão dados exemplos que surgiram a partir das perguntas e opiniões de professores indígenas durante cursos de formação ou encontros de professores.

Exemplo 1:

O eco e outros sons

Viajando no rio Tarauacá, no estado do Acre, os índios Kaxinawá observam que o barranco na beira do rio devolve para o barco o barulho do motor e as conversas das pessoas que estão viajando... é o eco ! Por que aparece o eco? Como ele chega aos ouvidos das pessoas ? Como o barulho é produzido ? E os outros sons da mata, como surgem ? O vento ajuda o som a ser transmitido de um lado para outro ? Como ? E os seres humanos, como falam ? Por que a voz dos homens é diferente da voz das mulheres ? Como a voz vai mudando à medida que uma criança cresce ? E a música, como é produzida ? Quais os instrumentos musicais que os diversos povos indígenas usam ? Como funcionam?

Exemplo 2:

Motores e aparelhos

Tome-se agora um outro povo que mora na mata, sossegado, longe das cidades. Talvez seja importante para este povo entender como funcionam os motores usados pelos não-índios para movimentar tratores, carros e barcos. O que faz o motor funcionar ? O que acontece com a gasolina, álcool ou óleo diesel que é colocado dentro do motor ? De onde são tirados esses líquidos ? O que acontece quando o motor estraga ? Por que estraga ?



O povo Xacriabá, que vive em Minas Gerais, mora perto de uma cidade e está em contato com a sociedade regional/envolvente há um bom tempo. Para os Xacriabá, pode ser importante estudar como funcionam os eletrodomésticos e os aparelhos usados na comunicação. Por que os aparelhos elétricos funcionam? Como o rádio pode falar? E o telefone, como leva a voz de uma pessoa até o ouvido de outra que está longe? Quais são os aparelhos que enxergam um jogo de futebol no Rio de Janeiro e mostram a partida em outro lugar por meio da televisão?

Exemplo 3:

Eletricidade

Os professores indígenas, de modo geral, têm muita curiosidade sobre a eletricidade e os aparelhos elétricos que são usados nas cidades. O uso e funcionamento desses aparelhos podem se constituir em um tema de estudo. Pode-se começar perguntando, por exemplo, como funciona uma lanterna. Por que as lâmpadas produzem luz? Por que a pilha gasta? Como ela funciona? O que é eletricidade? A eletricidade só passa pelos fios? Por quê? Na lanterna, é a pilha que produz eletricidade; e nas cidades, como é? Por que são construídas grandes usinas nos rios para produzir eletricidade? Como essas usinas funcionam? Como a eletricidade é levada até as cidades? E as placas solares usadas pela FUNAI em muitas aldeias, como funcionam? Essas placas podem produzir eletricidade mesmo em um dia sem sol? Por quê?



2. O conhecimento indígena, sua pesquisa e registro

Da mesma forma, os vizinhos não-índios de muitos povos indígenas se perguntam sobre as habilidades desses povos em produzir seus utensílios domésticos. A escola indígena é espaço propício para veicular, por intermédio de registros estabelecidos a partir do diálogo e pesquisa com a comunidade, a formulação sistematizada desses conhecimentos tradicionais. Para isso é preciso perguntar, para as pessoas certas, como se faz, por exemplo, a cerâmica. Para o vaso ficar duro e resistente, o que é preciso fazer? E para pintar o vaso, como conseguir as tintas? Quando se deve aplicar a tinta? O mesmo trabalho de pesquisa deve ser feito para outros objetos. Um arco, por exemplo, como deve ser feito? Que madeira escolher? E as flechas, como fazer para que "andem" na direção certa?

Talvez seja interessante que as crianças desse povo estudem sobre os pássaros da sua região. Quais voam? Onde constroem os ninhos? Como fazem isso? O que comem? Suas penas são boas para fazer enfeites? Por que as penas têm tantas cores? É possível mudar as cores das penas? E o canto desses pássaros, como é? Forte ou fraco? Fino ou grosso? Por que existem essas diferenças?



3. Sugestões de temas de estudo

3.1. Os seres humanos e o meio ambiente

Relações com a natureza

Pode-se afirmar que as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica. A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas.

Embora os povos indígenas tenham grande conhecimento e saibam utilizar os recursos naturais de seu território, suas relações com a natureza são mais do que o conhecimento da biodiversidade e de técnicas de manejo.

Existe também uma **relação simbólica**, que aparece em diversos campos da vida social como os rituais, os mitos, os cantos, os ornamentos, a medicina indígena, o xamanismo, os tabus alimentares e várias outras práticas cotidianas. Assim, o mundo das plantas e dos animais, entre outros, está carregado de sentido simbólico.

... Então, com dois dias, as florestas surgiram. As árvores foram crescendo, crescendo, até que se tomaram as árvores grandes: samaúma, cumaru de cheiro, multeiro... As árvores pequenas foram formando: canela, sapotinha, cole-cole... Foi assim que surgiram as árvores grandes e pequenas, grossas e finas nas florestas. E é assim que meu povo conta esta história. Shere, professor Katukina. AC.

As comunidades humanas constroem diferentes formas de relacionamento com seus ambientes de vida. As crenças mágico-religiosas sobre a terra, a água, o fogo, os corpos celestes e os rituais que se fazem para que o mundo continue funcionando normalmente, são aspectos importante dessas relações. Entre os índios Ticuna, o ser sobrenatural O'ma ou "mãe do vento" costuma ser representado com um pênis enorme, com o qual derruba as árvores na floresta, provocando tempestades. Seu acompanhante, o Mawu, possui um escudo circular de grandes dimensões que usa para movimentar o ar e produzir o vento.

Há, ainda, uma terceira forma de se perceber a natureza e que vai além da utilitarista e da simbólica. E o trabalho de daí nome e agrupar os diversos elementos da natureza, organizando **sistemas de classificação** As sociedades indígenas têm



conservado um grande conhecimento sistematizado sobre esses elementos, numa atitude de investigação científica.



Livro das Árvores, OGTPB, AM, 1997

Uma coisa importante a se trabalhar na escola é a classificação do território indígena em tipos de região, com base nas características das rochas e do solo, altitudes, inclinações, drenagem e abastecimento de água e vegetação. Nesse estudo, as Ciências cruzam com a Geografia e também com os Temas Transversais de Terra e Conservação da Biodiversidade, e Auto-Sustentação.

Também em cada lugar dessas terras tem terra dura, terra arenosa, terra vermelha, terra preta, terra argilosa. A terra firme é importante para se fazer roçado, mas na terra firme a gente não pode morar, porque recebe mais raios que a terra baixa. A terra firme ajuda a gente, porque a gente se comunica melhor à distância com outra pessoa em outras terras firmes. Professores indígenas do Acre.

CIÊNCIAS

Uso e conservação

O ser humano é, dentre todos os seres vivos, o que mais tem capacidade de modificar os ambientes e as paisagens. Antigamente, a natureza podia parecer uma fonte de recursos naturais que nunca se acabaria, mas hoje já se vê que alguns recursos, sem os quais as pessoas não podem viver, estão se esgotando, por causa da exploração predatória e irresponsável. No estudo da utilização dos recursos naturais e do desenvolvimento econômico, é importante que na escola sejam construídos conceitos, conhecimentos e atitudes sobre a conservação do meio ambiente, para que os alunos desenvolvam atitudes conservacionistas. E dessa maneira que se devem trabalhar os conceitos sobre ambientes naturais e sobre a fauna, a flora, a cadeia alimentar, a biodiversidade, os recursos minerais, as águas, os solos, os climas.

Em busca de uma vida melhor para sua geração e a de seus filhos, o homem manipula diversos recursos naturais. Uma série de temas de estudo podem surgir da necessidade de compreender o que é o ar, como surgem os ventos, o que é a chuva, como se forma uma tempestade, como as águas escoam. O conhecimento da terra, dos diversos tipos de solo e dos locais mais adequados para plantar ou fazer coletas é de muita importância para qualquer povo indígena. Da terra vêm muitos materiais que serão usados na confecção de objetos, como, por exemplo, os potes, panelas e vasilhas de cerâmica. Da terra, os povos indígenas extraem também pigmentos para tingir tecidos, madeiras e objetos. As pedras são importantes na construção de abrigos, casas e armas. Em cada sociedade indígena, muitas pessoas conhecem muita coisa sobre a terra e seus elementos. Mas o professor não deve trabalhar apenas com os conhecimentos de seu povo. É importante saber, por exemplo, como e por que os garimpeiros e empresários retiram os metais do solo, como esses metais são trabalhados e o que se pode fazer com eles. É importante conhecer as consequências do desmatamento e a razão do empobrecimento de nutrientes do solo amazônico ou da mata atlântica, cuja riqueza mineral está na copa das árvores e na reciclagem rápida dos nutrientes pela ação dos decompositores (besouros, fungos, bactérias) que se proliferam rapidamente nas condições de calor e umidade da floresta e realizam a sucessão de decomposição da matéria até torná-la novamente assimilável pelas plantas. Informações sobre o uso de fertilizantes e inseticidas evitam muitos prejuízos para as comunidades indígenas localizadas perto de fazendas ou empresas rurais. O mesmo pode ser dito sobre o uso do fogo. Como o calor é transmitido? Como controlar o calor? Como medir a temperatura? Quais os efeitos do calor sobre o homem, os animais e as plantas? E o uso do fogo para "limpar" os terrenos na época do plantio? Quais são suas consequências? A terra fica "mais fraca" por causa das queimadas? Como usar o fogo de modo a não ter prejuízos no futuro?



A aula de hoje foi ciência - o assunto, meio ambiente e ecologia. Num primeiro momento pedi que escrevessem um texto sobre o que entendessem da palavra meio ambiente. Em seguida passamos a trabalhar na cartilha feita pelos agentes agroflorestais. Trabalhamos no levantamento dos legumes, onde cada um dos alunos ficou de fazer novos levantamentos do que ainda é plantado em nossa comunidade. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC.

Todas essas questões estão relacionadas com o domínio que o povo indígena tem sobre seu território e o que pode extrair dele. Este é, portanto, um bom conjunto de temas de estudo.

Objetivos didáticos

- Identificar o que são recursos naturais (renováveis e não-renováveis).
- Identificar os conceitos e práticas tradicionais de utilização dos recursos naturais.
- Conhecer os recursos hídricos do território indígena e saber usá-los de forma adequada.
- Conhecer os efeitos do fogo sobre as plantas, o homem, os animais e o solo.
- Conhecer a importância do ar para os seres vivos.
- Conhecer os diversos tipos de solo e sua utilização.
- Conhecer os efeitos do uso de fertilizantes e inseticidas sobre o solo, as plantas, os animais e o homem.
- Conhecer organismos decompositores e sua importância na fertilidade do solo.
- Saber como são obtidos e trabalhados os metais.
- Conhecer as diferentes relações entre água, solo, substâncias e seres vivos.
- Identificar as consequências da degradação ambiental.
- Conhecer as formas e técnicas de aproveitamento equilibrado do meio ambiente.
- Identificar e formar opinião sobre os pontos positivos e negativos na relação da sua sociedade com o meio ambiente.



CIÊNCIAS

Conteúdos

Animais

Que tipo de animais você conhece? Do que se alimentam esses animais? Você pode agrupá-los de acordo com sua alimentação? Onde vivem os diferentes animais? Como vivem? Quais os materiais utilizados por eles para construir suas moradias? Você pode classificá-los de acordo com os ambientes em que vivem? Qual o comportamento dos animais: hábitos diurnos e noturnos? Qual o nome das aranhas que você conhece? Qual o nome dos peixes que você conhece? Qual o nome das aves que você conhece? Você pode agrupá-los por nomes? Quais os animais que são domesticados pelo grupo? As pessoas se alimentam desses animais ou são de estimação?



Os pássaros (Benjamin Katukina, AC)

Plantas

Que tipos de plantas existem na sua região? De que maneira você pode agrupá-las? Você sabe como as plantas se alimentam? Qual é a relação das plantas com o ar que respiramos? E com o solo? E com o clima? Quais as novas plantas introduzidas após o contato?

Hoje conversamos e escrevemos o que estudamos no ano passado sobre assunto de ciências biológicas das plantas. Escreveram contando como faz a sementeira e o viveiro. Alguns deles contaram que o viveiro é muito importante, é um local de segurança para plantar alimentos como as frutíferas, que fazem bem à saúde. Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC.

Extinção de espécies

Quais os problemas causados pela extinção dos vegetais e animais? Quais os cuidados que se deve ter para a preservação das plantas e dos animais?



Ambientes e suas transformações

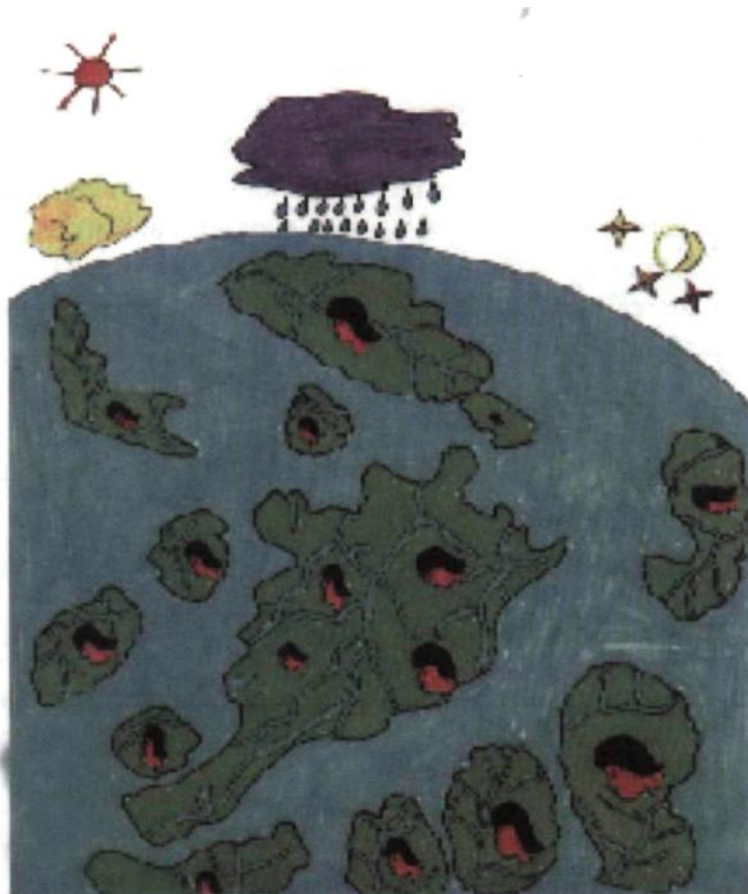
Quais as diferentes paisagens que você conhece? Como são os ambientes aquático, terrestre, celeste? Quais as transformações do ambiente causadas pelo homem? Quais os problemas causados pela monocultura, pela mineração, pela industrialização, pelo desmatamento? O que é poluição? Quais as formas de poluição que você conhece?

Lixo

O que é lixo? Onde você joga o seu lixo? Qual a relação entre o lixo e as doenças parasitárias? O que são decompositores? Qual sua função? Como podemos resolver o problema do excesso de lixo?

Água

Você já imaginou viver sem água? No lugar onde você mora tem água na natureza? De que forma, igarapés, rios, lagoas? No lugar onde você mora tem problema de seca? Você sabe de onde vem a água na natureza? Sabe o que é lençol freático? Como se forma a chuva? Como se dá a evaporação da água? Como se dá a condensação da água? Qual o ciclo da água na natureza (nuvens, neblina, orvalho, geada, chuva, granizo)? Quais as utilidades da água? Quais os problemas da água poluída por produtos químicos (detergentes, adubos, inseticidas)? Quais os problemas da água contaminada por micróbios? Como se purifica a água? O que podemos fazer para não poluir as águas? Quais as histórias e mitos sobre a água?



Geografia Indígena do Parque do Xingu. 1995



CIÊNCIAS

Clima, temperatura e calor

Quais as histórias e mitos sobre o fogo? Quais os perigos das queimadas? Qual a importância do fogo para a produção de alimentos? Quais as interferências do calor na ocorrência das transformações químicas (cozimento, fermentação e outros)? Qual a influência da temperatura nas mudanças de estado físico (evaporação e destilação entre outros)? Como podemos medir a temperatura? Quais as variações de temperatura durante o dia e no decorrer do ano? O Sol é uma fonte natural de luz e calor? Qual a influência das variações climáticas locais nas atividades das pessoas?

Ar

Dê exemplos de movimentos do ar que você conhece? Quais os vários tipos de ventos identificados por seu povo? Quais as características do ar? Para que serve o ar? Como se dá a respiração do homem, dos animais e das plantas? Por que é importante para a pureza do ar o plantio e a proteção das árvores? Quais as histórias e mitos sobre o ar e o vento?

Minerais

Quais os tipos de rocha que você conhece? Quais suas diferentes utilizações pelo homem? Quais as consequências do uso indevido dos recursos minerais? De onde vêm os metais? Como ocorre a transformação de areia em vidro? Quais as histórias e mitos sobre os minerais?

Solos

Que tipo de solo existe em sua região? É solo fértil que dá para plantar? Ou solo árido e seco? Qual a ação das águas e dos ventos no solo? Quais suas utilizações? A sua região tem argila ou barro? Como se faz cerâmica? Quais os benefícios e prejuízos que resultam da utilização do solo pelo homem? Como o excesso de queimadas, fertilizantes e inseticidas prejudica o solo? Como evitar queimadas? O que é preciso para proteger o solo? Se você evitar derrubada das matas você protege o solo? Por quê? O que é erosão? O que causa a erosão? Em sua região existe problema de erosão? Quais as técnicas adequadas para evitar a erosão? O que é subsolo? Quais as histórias e os mitos sobre o solo?

Energia

Que formas de energia são utilizadas na aldeia? Quais as fontes naturais de energia? Como se dá a transformação da energia?

3.2. O corpo humano e a saúde

Para falar de corpo humano e saúde deve-se falar dos aspectos sociais e fisiológicos que um indivíduo, em uma determinada sociedade, considera necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Cuidados corporais: decoração pessoal

Do ponto de vista social, pode-se dizer que é característico do ser humano realçar suas qualidades naturais usando artificios. Preocupa-se em manter bem sua



nessoa; destaca, esconde ou modifica partes de sua aparência, como traços do rosto, crescimento de cabelos; enfeita-se e usa roupas para proteger-se ou para distinguir-se dos semelhantes. E prática muito difundida modelar o corpo de acordo com determinada idéia de beleza. Por exemplo: modelar simplesmente a cabeça da criança com as mãos ou com a aplicação de bandagens; aplicar tatuagens e escarificações no corpo; perfurar o septo nasal, o lóbulo da orelha ou os lábios e levar enfeites nos orifícios; usar a pintura corporal, e assim por diante.

Entre os índios Xikrin, saber ouvir e falar é muito importante, e isso explica o tratamento dado às orelhas e aos lábios das pessoas. Alguns dias depois do nascimento, os lóbulos da orelha, tanto dos meninos quanto das meninas, são perfurados. Um fio de algodão é colocado no orifício para impedir que ele se feche. Depois coloca-se um bastonete que, à medida que a criança cresce, vai sendo substituído por outro mais grosso, até atingir o diâmetro de um centímetro e meio. Este orifício serve para aguçar a audição e faz com que o indivíduo tenha maior capacidade de ouvir, entender e ter mais conhecimento. Por intermédio de um furo no lábio inferior, busca-se maior capacidade de usar a palavra. No caso dos lábios, somente os homens têm seus lábios perfurados. O dom da fala é uma característica dos homens e envolve discursos inflamados, realizados no centro da aldeia - espaço exclusivamente masculino.

É importante considerar, para o estudo do corpo humano e da saúde, o significado de todas as formas de decoração pessoal, sua função, origem e história da prática para cada sociedade. Ou seja, se esta prática é de caráter social (para estimular o desenvolvimento físico; para indicar a puberdade, a realização de um contrato matrimonial, o número de filhos, o luto, o ingresso numa sociedade secreta, uma façanha etc); de caráter mágico-religioso; ou se é de caráter exclusivamente decorativo.



História de hoje e antigamente dos índios do Acre



CIÊNCIAS

O corpo humano e a alimentação

Do ponto de vista fisiológico, de maneira geral, é importante, além de conhecer o corpo e seu funcionamento, identificar as principais variedades de animais e plantas empregadas na dieta do grupo indígena. Em muitas sociedades, existem rituais que marcam o início sazonal de alimentos e mitos relacionados com a sua origem, ou que se referem à maneira de obtê-los, cultivá-los, conservá-los e prepará-los. Nesta seção, pode-se trabalhar com as formas pelas quais um povo se mantém dentro de uma série de condições geográficas: solo, clima, vegetação etc, fazendo uma ponte com o estudo da Geografia e, outra vez, com o Tema Transversal Auto-Sustentação.

A procura de alimentos

O contato com a sociedade envolvente resultou, para muitas sociedades indígenas, em degradação ambiental e introdução de novas doenças que, somadas às mudanças na prática da obtenção de alimentos e nos hábitos alimentares, ocasionam sérios problemas na saúde física, mental e social do indivíduo. Sendo assim, o tema "a procura de alimentos" é central para poder se debater a abundância ou escassez de alimentos; os impactos ambientais; as transformações do meio ambiente; os benefícios ou problemas causados pela introdução de novas tecnologias; a introdução de novas espécies vegetais e animais e a extinção de espécies animais e vegetais. Estas questões podem ser abordadas de acordo com os seguintes tópicos: a coleta de alimentos (a coleta pura e simples de animais silvestres como insetos, moluscos, plantas, frutas); o cultivo de plantas (horticultura, agricultura, cuidados e estímulos para o desenvolvimento de certas plantas); a domesticação de animais (criação para uso do proprietário ou comercialização); a caça e a pesca (diversidade das espécies e as práticas para a obtenção dos animais); dados populacionais (povos como os Xavante, os Xikrin, os povos habitantes do Parque Indígena do Xingu, entre outros, vêm registrando, nos últimos anos, aumento demográfico). Novamente, aparece o Tema Transversal Auto-Sustentação.

Saúde e doença

O trabalho com o tema saúde pode tornar possível discernir as doenças tradicionais e as que vieram do contato interétnico; identificar os diferentes agentes das doenças, as formas de transmissão, a contaminação, e planejar seu controle por meio do saneamento básico, da prevenção de doenças e acidentes, dos cuidados com o corpo e dos resguardos, entre outros. Deve-se lembrar que, para muitos povos, as doenças e suas curas muitas vezes não são individuais, mas coletivas. Aqui é importante que o professor vá ao Tema Transversal Educação e Saúde e trabalhe o conceito maior de saúde que está tratado aí, relacionando o estudo com alguma situação que a comunidade esteja vivendo naquele momento. Claro que o estudo da saúde tem a ver com o ambiente, e que o professor pode sempre relacionar esses temas propostos. Por exemplo, ao estudar sobre o lixo, pode fazer um estudo prático sobre as doenças parasitárias, coletando amostras de água encontrada no lixo contendo larvas de mosquito e observar, com os alunos, o ciclo de vida daquele mosquito.

E perigoso a Aids para os índios, porque o índio professor sai da aldeia e vem para a cidade. Começa a beber cerveja com a mulher branca e vai para a cama dela. Ele não sabe se esta mulher está doente e nem ela sabe também. O perigo é esse para o índio. Miguel, professor Kaxarari, AC.



Agora tem também o direito à saúde, à informação sobre a saúde, à vacina e ao remédio. Se tem um agente de saúde, responsável pela saúde nas aldeias, ele e nós temos também o dever de estar sempre cuidando da nossa saúde. É importante cuidar da água que bebemos, do alimento que comemos, da limpeza da nossa casa e outros cuidados para a prevenção de doenças. Professores índios do Acre.

Sentidos

Pode-se lembrar ainda os sentidos que o ser humano usa para conhecer e interpretar a natureza. Por intermédio do tato, da audição, da visão e da fonação, as pessoas captam e expressam suas sensações sobre tudo que ocorre à sua volta. Uma série de temas ligados ao comportamento do som e da luz podem proporcionar ao professor indígena e a seus alunos conhecimentos úteis. Neste estudo, o professor poderá abordar tanto os conhecimentos originais de seu povo, quanto o que a ciência ocidental desenvolveu sobre o assunto. O diálogo entre esses diversos saberes tomará o trabalho escolar mais rico e interessante para os alunos.

Objetivos didáticos

- Identificar e valorizar as formas de bem estar físico, mental e espiritual do indivíduo e de sua sociedade.
- Identificar e valorizar as tradições terapêuticas do seu povo.
- Valorizar as transformações físicas, sociais e espirituais do corpo.
- Valorizar os alimentos tradicionais.
- Conhecer as conseqüências da adoção de aumentos não-indígenas para a saúde.
- Identificar uma dieta diversificada e equilibrada.
- Reconhecer a importância da higiene na prevenção de doenças.
- Conhecer e identificar os sintomas e formas de prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis (DST).
- Compreendendo as relações entre DST e o entorno das áreas indígenas.
- Reconhecer as condições epidêmicas ou endêmicas.
- Compreender como os seres humanos recebem informações por meio dos sentidos.
- Conhecer as explicações dos mais velhos e as da ciência ocidental sobre som e audição, luz e visão.



CIÊNCIAS

Conteúdos*Aspectos sociais do corpo: semelhanças e diferenças*

Quais as semelhanças e diferenças, em diversas sociedades, em hábitos alimentares, vestimenta, ornamentos corporais, corte de cabelo, feições?

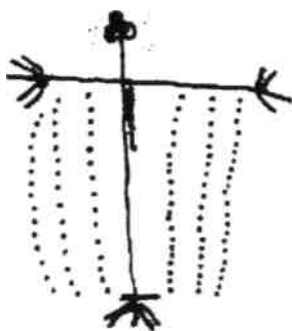
Quais os cuidados para o desenvolvimento do corpo da mulher e do homem, nas diferentes idades, usados por seu povo e por outros que você conhece? Quais são os ritos de passagem?

Desenvolvimento biológico do corpo

Quais os cuidados para o desenvolvimento biológico do corpo? Como se calcula a idade de uma pessoa? Quais as modificações físicas e comportamentais na infância e adolescência? Qual a alimentação adequada para as diferentes faixas etárias?

O corpo humano, seus órgãos e funções

Quais os nomes indígenas (onde a língua indígena é usada) para a estrutura do corpo humano? Quais as concepções tradicionais de seu povo a respeito das funções dos diferentes órgãos do corpo humano? Quais as características externas do corpo humano? Qual a relação dos órgãos externos com as suas respectivas funções? Qual a relação entre os órgãos dos sentidos e as percepções do ambiente? Quais as características internas do corpo humano? Qual a função de cada órgão?

*Saúde e doença*

Na família, tem alguém com problema de saúde? Quais as doenças mais comuns em sua localidade? Qual o nome dessas doenças? Quem trata? Por que as pessoas ficam doentes? Qual a ocorrência em sua aldeia de algumas doenças como sarampo, catapora, tuberculose? Quais os conhecimentos tradicionais e práticos de anatomia e fisiologia humana e suas correlações com o tratamento de enfermidades? Quais as doenças tradicionais de sua localidade? Que doenças apareceram após o contato com os não-índios? Como se dá a transmissão de doenças entre as pessoas de um mesmo local e entre as diversas aldeias? Quais as crenças sobre a origem e causas das doenças antigas e das doenças novas? Quais as diferenças entre contaminação e infecção?

Serviços de saúde

Qual a importância da vacinação como meio de prevenir algumas doenças? Quais os vermes intestinais mais comuns em sua região? Como se pode combatê-los? Como vivem as pessoas que moram perto de você? Quais as fontes de água? Existe serviço de saúde onde você mora? Como ele funciona? Quais são os acidentes mais comuns em sua localidade? Com que frequência eles ocorrem? Como são tratados?

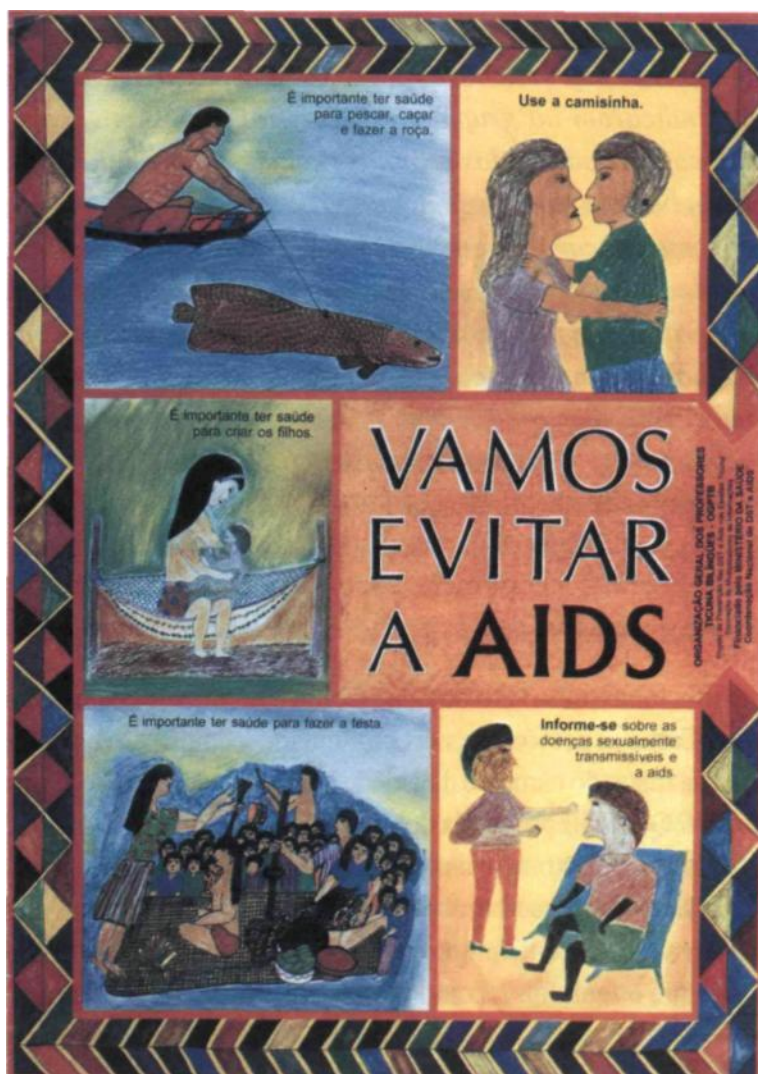


Higiene

Quais as condições de higiene da região onde você mora? Quais os hábitos de defecação e urinação? Quais as precauções contra insetos e prevenções de epidemias e enfermidades contagiosas? De que maneira se dá a remoção do lixo, dos resíduos caseiros? Quais as regras em relação ao preparo de alimentos, recolhimento e armazenamento de água, asseio corporal? Qual a importância do asseio corporal para a manutenção da saúde? O que você ou cada um de sua comunidade pode fazer para melhorar as condições de higiene e saneamento básico?

Doenças sexualmente transmissíveis (DST)

Qual a importância da higiene adequada dos órgãos genitais feminino e masculino? Qual a importância do tratamento médico das infecções dos órgãos genitais? Quais as conseqüências resultantes de situações de aglomeração e promiscuidade? Quais as doenças sexualmente transmissíveis e seu fluxo de transmissão? Quais são as causas e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis?



CIÊNCIAS

Alimentação

Qual a função dos alimentos? Quais os alimentos tradicionais de seu povo ou de sua região? Quais as restrições alimentares nos vários períodos da vida de uma pessoa? Por que existe a restrição alimentar? Quais os alimentos introduzidos pelos não-índios? Quais as causas e a prevenção de doenças como cárie, diabete, hipertensão, obesidade e outras? Quais os efeitos da má nutrição para o organismo? Quais os agentes biológicos causadores de doenças e seus fluxos de transmissão? Quais são as causas e a prevenção do alcoolismo?

Os sentidos

Quais são os sentidos do corpo humano? Para que servem? A que órgão(s) corresponde cada sentido? Que deficiências podem sofrer os sentidos humanos?

Diário de curso

Discutimos a seguir como as pessoas falam. A crença inicial era de que a língua é a principal responsável pela articulação das palavras. Uma série de pequenos experimentos, a lembrança de experiências pessoais e o debate, indicaram ao grupo a existência das cordas vocais. Isaac lembrou uma brincadeira dos meninos Kampa: soprar pela traquéia de aves recém abatidas reproduzia o "piado" dessa aves. Discutimos muito sobre as semelhanças e diferenças das vozes das pessoas tomando o comportamento das cordas do violão como base para argumentação. A seguir experimentamos diversas garrafas parcialmente cheias de água e observamos os sons emitidos. Como tarefa para o próximo encontro solicitamos a produção de textos, desenhos e perguntas sobre o que discutimos até então. Deixamos uma questão em aberto: como as pessoas escutam? Professor Kleber Matos, AC, 1995

Luz e som, visão e audição

Como funciona o olho? E o ouvido? Como é produzido o som? Como o som é transmitido? Como as pessoas de sua comunidade reconhecem os diversos sons? Quais os sons da mata, do campo e da cidade? Como se definem fenômenos como o eco e o trovão? Qual a importância dos apitos e gritos na comunicação? Quais as músicas e os instrumentos musicais utilizados no local onde você mora? Existem outros? Quais são? Como se percebe o som? Como os seres humanos falam? Outros seres vivos se comunicam por intermédio de sons? Como se dá o som e a comunicação entre os animais? Como podem ser classificados os sons?

Você se perguntou alguma vez: por que o sol é importante? Quais os benefícios que o sol pode trazer para o homem? Quais as variações das sombras no decorrer do dia e sua relação com as horas? Como vemos os objetos no ar e dentro da água? Qual a relação dos materiais com a luz: brilho, transparência? Qual



a relação entre a luz e os materiais: as cores dos objetos? Como se dá a decomposição da luz no ar: o arco-íris? Qual a importância das cores na vida do homem? Quais as cores e pinturas usadas pelos índios e pelos não-índios? Quais os fatores que podem alterar a visão? Quais as medidas preventivas contra a deficiência visual? Como se dá a reflexão da luz por meio de espelhos? Você já observou imagens nos espelhos planos e curvos? Qual o papel das lentes? Em que instrumentos são utilizadas? Como se dá a aplicação de lentes e espelhos em alguns aparelhos: máquina fotográfica, projetor de *slides* e filmes e outros? Qual a importância das lentes na correção dos defeitos da visão? Por que enxergamos? Qual a importância da reflexão da luz para a visão? Qual a trajetória da luz no olho humano? Como podemos produzir luz artificialmente? Quais as histórias e mitos sobre a luz?

3.3. Atividades produtivas e relações sociais

Os sistemas de aproveitamento da natureza, na maioria das sociedades atuais, estão submetidos à lógica do capital (maior lucro em menos tempo possível), o que tem gerado diversos problemas ambientais. Hoje, essas mesmas sociedades refletem sobre a necessidade de definir um outro estilo de desenvolvimento, capaz de integrar de forma diferente a natureza com as suas necessidades, evitando a degradação dos recursos e a própria destruição da possibilidade da existência humana.

Economia

A utilização dos recursos e sua organização em relação às necessidades humanas é a economia de uma sociedade. A organização econômica é fundamental para a vida das pessoas, pois está ligada à sua estrutura social, ao seu sistema de governo, à sua tecnologia, às suas instituições rituais. A organização econômica de um povo pode ser tratada do ponto de vista de produção, distribuição, troca e consumo. O tipo de economia pode ser classificado de acordo com a principal técnica de produção utilizada: coleta de frutas, sementes, raízes; caça e pesca; agricultura; pastoreio de animais domésticos, indústria ou comércio. A organização da produção envolve a divisão do trabalho (sexo, idade, habilidade) e a organização do trabalho (chefias, estratificação social). Também na Geografia se estuda esse aspecto, e o Tema Transversal Auto-Sustentação se preocupa com a economia e a produção.

Produção e mercado

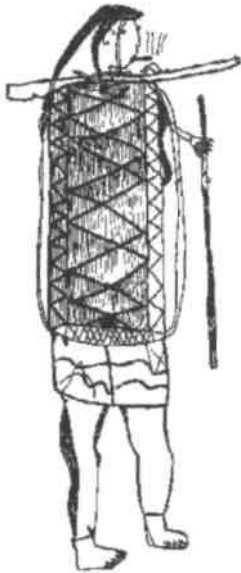
Junto com a geografia, as ciências podem trabalhar questões como: esta comunidade indígena está sendo expropriada por grupos ou setores da sociedade envolvente? Está explorando de forma predatória os recursos naturais de seu território? Está sofrendo uma maior pressão de ocupação do seu entorno, por determinados interesses econômicos? Quais os recursos explorados por esse grupo que passaram a ter valor de mercado? A existência de um mercado estimula uma produção? Existe troca por meio de moeda nos mercados locais? Como o grupo indígena domina as regras do mercado? Quais as percepções dos impactos sociais e ambientais que o grupo possui?



CIÊNCIAS

Calendário ecológico-econômico

Para trabalhar essas questões, sugere-se a elaboração de um calendário ecológico-econômico. Na formulação desse calendário, não se podem esquecer as relações entre cosmologia, índices ecológicos e subsistência. Por exemplo, tradicionalmente, os Uacuenais, um povo indígena da Venezuela, observam a redução do nível das águas, as constelações e a direção do vento como sinais das melhores épocas para preparar novas roças. Mais importante ainda é o papel dos sapos "molitu". Entre setembro e outubro, eles cantam ruidosamente, de forma que os Uacuenais sabem que estão na época de cortar o mato para uma nova roça. A interação desses fatores, constelação, nível de rio, pesca, agricultura, clima, espécies indicadoras, devem constar do calendário ecológico-econômico. A técnica fundamental para se conseguir chegar ao calendário é a pesquisa que pode ser feita pelos alunos e pelo professor.

Ferramentas, máquinas e construções

Outro aspecto interessante que pode merecer a atenção do professor indígena e seus alunos são as ferramentas, máquinas e construções desenvolvidas pelas diversas sociedades. Os povos indígenas do Brasil têm um repertório imenso de máquinas, ferramentas, armas e instrumentos, que lhes possibilita um controle eficaz do território e proteção contra os efeitos dos fenômenos naturais. O contato com a sociedade ocidental proporcionou a cada grupo indígena o conhecimento de novas ferramentas e técnicas. Assim, é importante conhecer, saber usar e reproduzir os instrumentos desenvolvidos por seu povo. Mas também é importante conhecer outros instrumentos usados pelas populações que vivem nas proximidades da aldeia e por aquelas que vivem em grandes cidades.

Eletricidade e magnetismo

Finalmente, uma coleção grande de conhecimentos e objetos que podem ser apropriados pelos povos indígenas e utilizados para garantir uma melhor qualidade de vida nas aldeias são os aparelhos e conhecimentos relacionados com a eletricidade e o magnetismo. O uso dessa tecnologia pode proporcionar aos membros da aldeia a realização de tarefas com menor dificuldade. A compreensão do funcionamento daqueles aparelhos contribui para desmistificar o "poder mágico" que eles parecem ter, ao permitir falar à distância (o telefone, a radiofonia), mostrar imagens de outros lugares (a televisão, o cinema...), registrar as palavras e repeti-las muitas vezes (o gravador) etc.

Objetivos didáticos

- Identificar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios empregados pela sua comunidade.
- Saber descrever e explicar o funcionamento das criações técnicas indígenas.
- Conhecer as fontes de energia existentes.
- Identificar os princípios básicos da eletricidade e do magnetismo.



- Identificar diferentes tipos de atividades econômicas.
- Identificar os recursos imprescindíveis ao bem estar econômico e cultural.
- Identificar, localizar e dimensionar as práticas de uso e manejo dos recursos naturais.
- Conhecer e avaliar os diferentes interesses econômicos sobre os recursos naturais.
- Identificar os impactos das novas atividades econômicas sobre a organização social de seu povo.

Conteúdos

Ferramentas e máquinas

• O que é uma ferramenta? Quais as ferramentas utilizadas na região onde você mora para a agricultura, a caça, a pesca, na construção de casas? Quais as ferramentas utilizadas pelas mulheres, pelos homens, pelos mais velhos? Quem fabrica essas ferramentas? São ferramentas tradicionais dos índios ou de não índios? Quais as histórias sobre a descoberta das máquinas e ferramentas?

• O que é uma máquina? Quais as máquinas que você conhece? Como funciona a máquina de moer, de amassar, de triturar, para transportar ou deslocar objetos pesados? Você sabia que as máquinas simples facilitam o trabalho das ressoas, diminuindo o esforço físico? Quais os mecanismos para distribuir e carregar objetos pesados? Quais as técnicas usadas pelas mulheres para carregar objetos?

Construções e utensílios

• Quais as histórias e mitos sobre as construções feitas pelos antigos? Quais os tipos de casas e abrigos que você conhece? Como são construídos? Quais os meios de transporte que você conhece? Como são construídos? Quais os utensílios utilizados na sua região para carregar, cozinhar, armazenar mantimentos? De que e como são feitos? Quais os adornos e enfeites utilizados no local onde você mora? Quem faz? Qual o material utilizado? Como são feitos? Quais as técnicas para a confecção de instrumentos, utensílios, casas, armas, vestimentas, entre outros?

Energia e eletricidade

• Quais os aparelhos elétricos usados na aldeia? Como funciona uma lanterna? Qual o uso e como funcionam as pilhas e baterias? Como o ser humano aproveita as fontes naturais de energia: quedas d'água, vento, sol? Como funciona o cata-vento, a roda d'água, as usinas hidrelétricas, termelétricas? Você conhece fontes alternativas de energia: placas solares, biodigestores, carvão vegetal, entre outros? Quais os impactos ambientais e as implicações sociais causados pela queima dos combustíveis e pela construção de usinas hidrelétricas? Qual o caminho da eletricidade? Como se faz a instalação elétrica em uma casa? Quais os efeitos da corrente elétrica sobre o organismo (contração e paralisação do coração)? Como evitar



CIÊNCIAS

acidentes como choques, curto-circuitos e incêndios? Como se dá a transformação da eletricidade em outras formas de energia (luminosa, térmica, sonora, mecânica)?

Diário de curso

Perguntamos por que a lanterna funciona. Algumas respostas: tem uma força na pilha; tem fogo que faz ela funcionar; a pilha tem eletricidade que faz a lanterna funcionar. Um dos professores usou a palavra energia que foi definida como "uma coisa bem forte que faz tudo funcionar". K. Matos, AC.

Magnetismo

• O que é um ímã? O que é um campo magnético terrestre? Como e para que utilizamos a bússola? Quais as aplicações das ondas eletromagnéticas: transmissão de rádio e televisão, telefone?

Diário de curso:

Passamos então a discutir como seria possível se orientar com uma bússola. Valdir se lembrou vivamente de um fato que o deixara intrigado muito antes: durante a demarcação de sua área indígena, terminada a tarefa diária, um grupo de Kaxinawá saiu apressado para o acampamento pois escurecia depressa. Um engenheiro disse aos demais que não se apavorassem, porque ele sabia o caminho. Tirou então uma caixinha do bolso. Dentro tinha um bonequinho com um dedo em riste. O bonequinho girou, girou e acabou apontando numa certa direção. Seguindo a direção apontada, o grupo liderado pelo engenheiro chegou bem antes ao acampamento. K. Matos, AC.

Relações econômicas e ecológicas

Para a construção do calendário ecológico-econômico professor e aluno precisam fazer a seguinte pesquisa junto a seu povo:

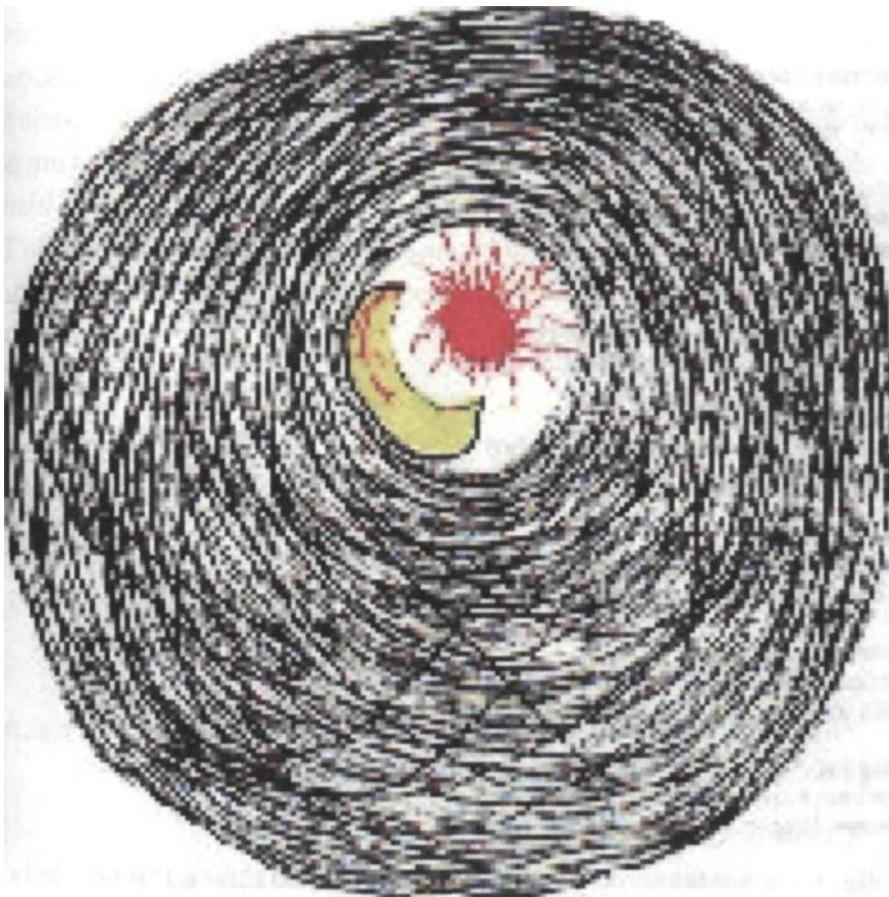
Qual a relação dos bens produzidos: plantas cultivadas, animais domesticados e seus produtos, peixes pescados, produtos coletados e carne proveniente da caça? Qual a divisão temporal (p. ex. ciclo de um ano dividido em meses ou ainda divisão em época de chuva e época de seca...) das diversas atividades, de acordo com a sazonalidade e demarcações anuais relacionadas com o clima, a cosmologia e outros indicadores ambientais? Qual a utilização de vários produtos para a subsistência, intercâmbio, venda, e as proporções que se destinam aos vários usos?



Qual a forma de desenvolvimento das várias atividades: os nomes e características das atividades, a tecnologia usada e a relação entre tecnologia, manejo e recurso? Quem participa nas atividades de subsistência: a divisão do trabalho por sexo, idade, *status*, as unidades de produção nos vários níveis? Quais são os problemas percebidos na exploração do ambiente: problemas sazonais, falta de crédito ou capital, formas preferenciais de organizar o trabalho, falta de transporte, fertilidade do solo, escassez da fauna e da flora?

3.4. A terra no espaço

A origem do conhecimento científico no Ocidente está relacionada com a observação que os antigos povos europeus faziam do céu e os registros que fizeram daquelas observações. Além disso, todos os mitos e histórias criados pelas diversas culturas se relacionam de alguma maneira com o aspecto que o céu tinha para cada uma daquelas populações e as mudanças que eram percebidas.



Geografia Indígena, CPI, Acre



CIÊNCIAS

A cosmologia de cada sociedade representa a ordenação do universo. De acordo com aquilo que observam e em que acreditam, as pessoas imaginam como é o mundo. Os gregos, por exemplo, imaginavam que a terra era redonda e que era carregada por um gigante chamado Atlas. Alguns povos antigos achavam que a Terra era carregada por uma tartaruga enorme e por elefantes. Outros povos descrevem a Terra como um disco redondo, que se apoia nas colunas do céu. O céu é imaginado como uma imensa xícara de cabeça para baixo. Com os povos indígenas do Brasil não é diferente. Os índios Waiãpi do Amapá percebem o cosmo como sendo composto de vários patamares superpostos, cuja diferenciação representa as transformações cíclicas que vêm ocorrendo desde a criação. E assim por diante.

Grande parte da mitologia de cada povo está relacionada com o sol, a lua, as estrelas e demais corpos celestes. Muitas das idéias e histórias desenvolvidas sobre o homem e a natureza são influenciadas pela concepção que cada povo tem da Terra, de sua relação com os astros (principalmente com o sol e a lua) e com sua posição no espaço. Para realizar um bom trabalho em suas aulas de ciências, o professor indígena precisa conhecer as idéias que os mais velhos têm sobre todas essas coisas. O trabalho com seus alunos sobre esse conhecimento será útil não apenas nas aulas dedicadas a este assunto, pois o tipo de concepção do Universo influencia fortemente todas as idéias sobre os demais fenômenos naturais, o comportamento dos animais e do ser humano. As idéias e descobertas da ciência sobre esse tema também são muito importantes para que alunos compreendam um pouco a lógica do pensamento ocidental. Finalmente, a observação do céu, as histórias relacionadas com as estrelas e a compreensão a respeito dos movimentos da Terra, da Lua e do Sol, será uma fonte permanente de prazer e beleza para todos os alunos indígenas.

Objetivos didáticos

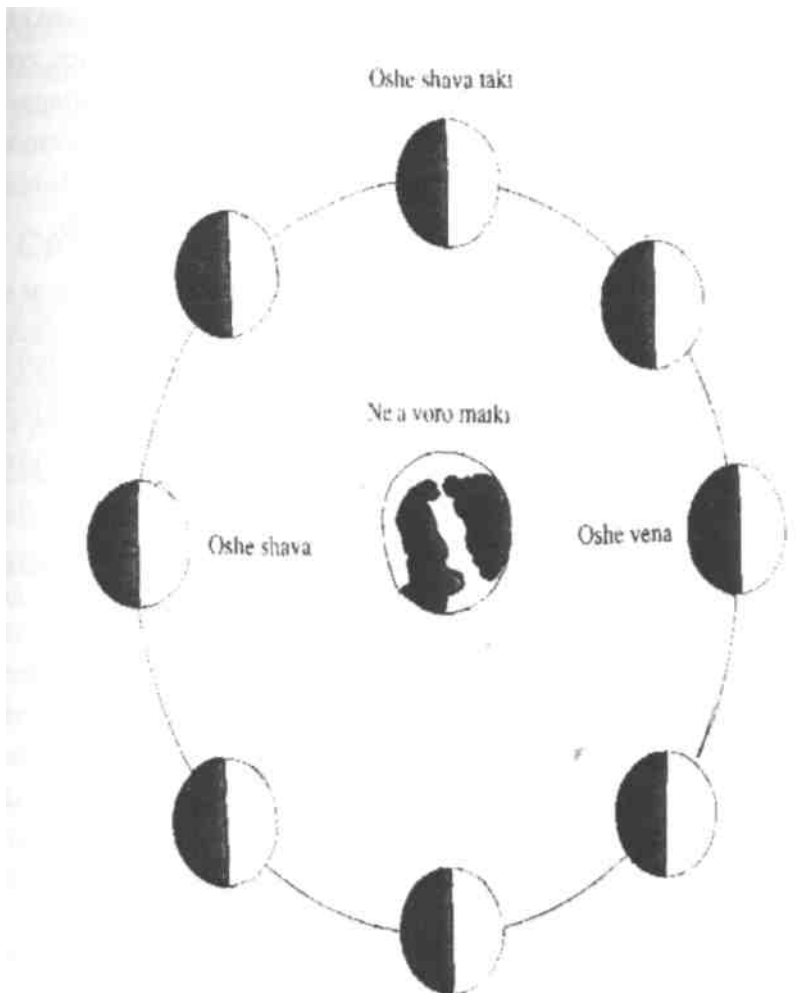
- Conhecer e valorizar as explicações de seu povo sobre o céu e seus fenômenos.
- Conhecer outras explicações sobre o céu e seus fenômenos.
- Conhecer o sistema solar.
- Identificar a relação entre o movimento dos astros (sol, lua, terra) e as medidas de tempo (dia, ano, fases da lua, estações do ano).

Conteúdos

Você já parou para pensar sobre as coisas que existem no céu e na terra? O que se vê no céu em noite de lua cheia? E num dia de sol? Você saberia responder o que são as estrelas? E o sol, o que é? Qual o caminho da lua pelo céu? Qual o caminho do sol pelo céu? Qual o nome das estrelas que você conhece? Como você explica as fases da lua? Quais as histórias e mitos sobre o sol? Quais as histórias e



mitos sobre a lua e as estrelas? Qual o caminho da Terra pelo céu? O que é sombra? Quais as variações entre o dia e a noite e nas estações do ano? Qual o sistema tradicional de medida de tempo utilizado por seu povo? Quais as histórias e mitos sobre os eclipses da Lua e do Sol? O que são mapas e globos terrestres?



Cartilha Geografia Katukina, CPI-Acre



III. SUGESTÕES DE TRABALHO

Considerando os diversos povos indígenas espalhados por esse Brasil afora, restam ainda muitos exemplos de conjuntos de temas de estudo a enumerar. Assim, o melhor mesmo é que cada professor ou professora indígena faça isso em sua comunidade. Pensando nos assuntos que mais interessam a seus alunos; conversando com os parentes deles e descobrindo quais temas são mais importantes para entender como as outras sociedades humanas vivem e trabalham; pensando nos problemas que a comunidade enfrenta e procurando ver se as formas de resolver esses problemas podem ser estudadas e entendidas pelos alunos na escola.

Os temas e conteúdos sugeridos podem ser trabalhados em todas as séries ou ciclos. O professor tem uma certa maleabilidade para aprofundar os conteúdos até o nível que julgar conveniente, sem ser pressionado pelos livros didáticos. É muito comum um professor se perguntar, ao tentar aplicar uma metodologia no ensino de Ciências: Mas afinal, como desenvolver as aulas? O que fazer no dia-a-dia? Como usar os livros didáticos?

Onde o professor pode buscar conhecimentos para trabalhar com seus alunos?

Todas as pessoas de uma comunidade indígena têm muito conhecimento e estão o tempo todo ensinando e aprendendo com seus parentes e com a natureza. Dessa forma, um bom caminho para o professor que vai trabalhar com um tema de ciências é começar com o que os alunos sabem sobre o assunto. Partindo do conhecimento deles, o professor pode, em seguida, buscar o conhecimento dos mais velhos e o dos não-índios (ou conhecimento "escolar") sobre o tema em estudo.

Uma fonte importante de conhecimentos são os livros e outros materiais. Uma vez escolhido o tema de estudo, o professor indígena pode procurar informações em livros, jornais e revistas. Se o livro for para criança, deve ter uma linguagem clara, fotografias e desenhos. Nem todo livro é bom ou é adequado ao trabalho com os alunos. Muitos livros adotados em escolas brasileiras apresentam erros, têm assuntos sem importância para a população indígena ou trazem informações distorcidas e preconceituosas. O professor deve saber escolher. Deve ler o livro com atenção antes de usá-lo. Ver que partes podem ser aproveitadas em seu trabalho. Já existem também muitos livros escritos por professores indígenas de outros povos. Seria interessante conhecê-los.

As vezes, o professor indígena pode usar em suas aulas a televisão e o vídeo. Os vídeos e programas de televisão são como os livros: alguns são muito bons, outros não são adequados ao trabalho com as crianças. Mais uma vez, a capacidade de escolha e julgamento do professor é fundamental.

Sabendo escolher, o professor poderá encontrar vídeos muito interessantes para estudar temas de ciências, alguns inclusive feitos por índios brasileiros. O importante é que tudo o que for visto na televisão seja discutido. O professor pode



ajudar os alunos a relacionar o que vêem com o assunto em estudo. É importante também conversar sobre as coisas falsas ou exageradas que aparecem na televisão.

Além da televisão, outros aparelhos desenvolvidos a partir da ciência ocidental podem ser usados. E o caso, por exemplo, dos rádios, gravadores, máquinas fotográficas e, se possível, até mesmo computadores. Estes aparelhos também podem ser úteis para registrar a cultura de seu próprio povo. Os professores indígenas do Xingu fizeram um *Undo* vídeo, filmando desenhos feitos por eles para contar o que sabem sobre as abelhas que vivem em seu território e os diferentes tipos de solo que conhecem.

Caminhos

Um bom caminho para iniciar o estudo de um tema de ciências é partir de um problema, uma pergunta, uma dúvida. Chama-se esta maneira de tratar um tema de problematização. A pergunta inicial pode vir dos alunos ou ser colocada pelo professor. Pode vir da observação de um livro ou da necessidade de resolver algum problema na aldeia. Essa problematização tem o objetivo de levantar o interesse e os conhecimentos dos alunos sobre o assunto e provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas informações. A vantagem dessa forma de trabalhar é fazer com que os alunos participem da construção e organização das idéias, em vez de apenas ficarem à espera das explicações do professor. Todas as questões levantadas pelos alunos e pelo professor podem ser investigadas em livros de ciências ou revistas de divulgação científica, fazendo observações, experimentações, entrevistas ou outros recursos que fornecem as informações desejadas. Todo conhecimento que resultar dessas investigações pode ser organizado em registros. Esses podem ter a forma de texto, desenhos, mapas com legendas, esquemas, coleções, gráficos, tabelas, entre outros. Textos ilustrados são formas interessantes de organizar estes registros, que servem de fonte de pesquisa para outros estudantes. Assim, o estudante aprende ciências e também como sistematizar conhecimentos, aprendendo a aprender. Por outro lado, por intermédio da escolha das diferentes formas de registro, ao aprender ciência, também aprende a ler e escrever, a construir tabelas, a quantificar e medir, a organizar e comunicar conhecimentos adquiridos, a praticar a linguagem oral, escrita ou artística e, por fim, a disseminar conhecimentos e valores.

Problematização

Uma boa maneira de iniciar esse caminho é propor ao aluno, ou grupo de alunos, ou ainda à turma inteira, uma pergunta cuja resposta exija um pequeno trabalho de pesquisa. Por exemplo: O que faz uma pessoa falar ou emitir um som?

Explicitar o que sabemos e fazemos

Os alunos devem ser incentivados a responder perguntas problematizadoras explicitando seus próprios conhecimentos. As respostas dos diversos alunos podem ser apresentadas, durante as aulas, em debates nos quais todos devem participar e dar sua opinião. O professor pode então organizar, junto com os alunos, as diversas idéias, quais são semelhantes, quais se complementam, quais se contradizem.



CIÊNCIAS

Saber melhor o que sabemos e fazemos, saber o que outros povos sabem e fazem

O passo seguinte pode ser a busca de informações nas diferentes fontes: pessoas da comunidade que sabem mais sobre o assunto, livros, revistas e outras fontes de informações externas à comunidade, observações do fenômeno (nesse exemplo, o som). Ao mesmo tempo que vai fazendo observações e experiências, o professor deve ir conversando com os alunos e prestando atenção às suas respostas e idéias. Explorando bastante todas essas formas de conhecer e estudar, ele estará preparando seus alunos para entender o que dizem os livros e diversos textos sobre o assunto. Em muitas fases do estudo, o professor deve pedir que os alunos registrem, por meio de desenhos, frases soltas, cartazes ou pequenos textos, o que estão pensando e entendendo.

Diálogo entre o que sabemos e o saber de outros povos

Para finalizar o trabalho, é importante que um resumo final sobre o assunto seja feito pelo professor, que, assim, estará organizando os novos conhecimentos adquiridos. Voltar ao problema inicial e explicá-lo com as novas idéias, incluindo as novas palavras e conceitos aprendidos, é uma maneira de fazer esse resumo. O professor e os alunos poderão ainda aplicar as novas idéias a situações diferentes ou a outras questões parecidas com aquela que gerou todo o trabalho.



Criança indígena no computador (Leopoldo Nunes, PE)



IV. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A AVALIAÇÃO

CIÊNCIAS

Com o estudo das ciências na educação escolar indígena, espera-se que o aluno:

- tenha uma atitude capaz de examinar evidências, tirar conclusões, reconhecer implicações;
- possa formular juízo crítico sobre a história atual vivenciada pela sociedade indígena;
- amplie sua compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela;
- seja capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que ocorrem à sua volta;
- reconheça e valorize os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado;
- compreenda os conceitos formulados pela ciência ocidental a respeito do tema;
- identifique as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios desenvolvidos e empregados pela sua comunidade;
- saiba descrever e explicar o funcionamento das criações técnicas indígenas;
- empregue os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade de vida em sua comunidade;
- utilize os conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo.



CIÊNCIAS

V. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Eu pretendo desenvolver minha história de antigamente. Como existia desde o começo da história até o dia de hoje. Que tipo de ciência era usada na aldeia, vou fazer pesquisa para conhecer quantos tipos de medicina existiam antigamente. Também vou querer saber se ainda tem velho que conhece medicina tradicional para curar pacientes na aldeia, ainda isso eu quero pesquisar na minha comunidade. Edson, professor Kaxinawa, AC.

Para fazer um bom trabalho em suas aulas de ciências o professor indígena deve receber uma formação diferenciada que lhe garanta :

- Ampla capacidade de trabalhar com as idéias formuladas pelos alunos à medida que eles estudam um tema de ciências. Neste sentido, é importante que o professor perceba que os eventuais "erros" que os alunos cometem são na verdade etapas necessárias para a construção de modelos e hipóteses cada vez mais abrangentes.
- Acesso aos materiais necessários para planejar e realizar experiências. O professor deve ser incentivado a montar um pequeno laboratório, com o equipamento mínimo indispensável para realizar os experimentos básicos de alguns temas de estudo com o qual vai trabalhar com os alunos, como, por exemplo, eletricidade e magnetismo.
- Capacidade de registrar e, quando for o caso, reconstruir os procedimentos e instrumentos tecnológicos empregados pelos membros de sua comunidade. O professor deve ser incentivado a desenvolver, junto com seus alunos, uma pesquisa permanente sobre a ciência relacionada à medicina tradicional e sobre a confecção e utilização de ferramentas, instrumentos musicais, artefatos para caça, utensílios domésticos e outros elementos característicos de seu acervo cultural.



VI. BIBLIOGRAFIA

CIÊNCIAS

- ALBERT, Bruce (Org.) *Yama ki kwerimamouwi the a oni: palavras escritas para nos curar*. São Paulo: CCPY ; Brasília: MEC/Pnud, 1997.
- ALVARENGA, Beatriz e MÁXIMO, Antônio. *Física*. São Paulo, Scipione
- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981. ATLAS VISUAL. Volumes: "A Terra", "o Universo" e "Física". São Paulo: Ática. BRASIL. Ministério da Cultura e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais*
- Ciências Naturais. Brasília: MEC-SEF, vol. 4,1997. CAMARGO, Eliane, LOPES e Paula Morgado Dias. *Tratando-se bem: guia prático de termos e expressões relativos a sintomas clínicos em wayana e aparai*. São Paulo: USP/NHH, 1996. CHASSOT, A. *A Ciência Através dos Tempos*. São Paulo: Moderna, 1994. DELIZOICOV, D e ANGOTTI, J.A. *Metodologia do ensino de ciência*. São Paulo: Cortez, 1990. FUNDAÇÃO VÍTOR CIVITA. *Revista nova escola*. São Paulo: Editora Abril, circulação mensal. GEPEC - Grupo de Pesquisa em Educação Química *Interações e transformações I e II: Livro do Aluno/Livro do Professor - Química para o 2º Grau*. São Paulo: Edusp, 1990. GRAY, Andrew O Impacto da Conservação da Biodiversidade Sobre os Povos Indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pp. 109-128. GREF - Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. *Física I: Mecânica*. São Paulo: Edusp, 1990. PROFESSORES TICUNA & GRUBER, Jussara Gomes (Org.) *Name: educação para a saúde*. Benjamin Constant: Maguta ; Brasília: MEC, 1991. PROFESSORES TICUNA & GRUBER, Jussara Gomes (Org.) *O livro das árvores*. Benjamin Constant: OGPTB, 1997. JENSEN, A. A. *Sistemas indígenas de classificação de aves: aspectos comparativos, ecológicos e evolutivos*. Pará: MCT-CNPq-Museu Paraense Emilio Goeldi - Coleção Eduardo Galvão, 1988. MORÁN, Emílio. *A ecologia humana das populações da amazonia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. PRADO & PRADO. *Física para magistério - povos indígenas*. Minas Gerais, 1996. (mimeo) REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995. RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação ambiental: uma abordagem pedagógica dos temas atuais*. São Paulo: Erexim; Cedi/CRAB, 1992. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Revista ciência hoje*. Revista de divulgação científica da SBPC. Rio de Janeiro: SBPC. Circulação mensal. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Revista ciência hoje das crianças*. Revista de divulgação científica da SBPC. Rio de Janeiro: SBPC. Circulação mensal.



CIÊNCIAS

SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. TELECURSO 2000. *Ciências - Iº grau*. São Paulo: Globo, 1996. TRONCARELLI, Maria Cristina (Org.) *Livro das árvores do artesanato e dos animais*. São Paulo: IAMA, 1993. (mimeo) VARGAS, M. (Org.). *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Unesp/CEETEPS, 1994. WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





Ijasò Ijyy, História de Aruanã, TO, 1997

ARTE



I. INTRODUÇÃO

A arte está presente em todas as culturas do mundo: nas culturas que existem hoje ou que existiram em tempos passados.

Desde épocas mais antigas, os povos cantavam, dançavam e produziam pinturas, gravações e esculturas. As figuras, gravadas e pintadas nas paredes de grutas e cavernas (arte rupestre), representam imagens de pessoas, cenas de caça e de dança, além de outros motivos que faziam parte da vida cotidiana e religiosa dessas sociedades. Ainda hoje é possível apreciar muitas dessas pinturas, as quais servem de referência para estudos sobre os modos de vida e a cultura de populações que viveram há milhares de anos atrás.

Com o passar do tempo, as formas de expressão e comunicação da arte, assim como sua função e significado, foram se modificando, porque o modo de viver, a cultura, os valores dos diferentes povos também se transformaram. Mas em cada período da história da humanidade, algum tipo de arte foi produzido. Pode-se conhecer uma boa parte dessa arte em museus, praças, nos próprios lugares de sua realização, ou por meio de fotografias, gravuras, discos, livros, filmes e outros meios de registro e divulgação.

Aproximando-se da arte produzida em diferentes tempos e lugares, compreende-se que o mundo é formado por múltiplas culturas, e que esta diversidade pode ocorrer num mesmo país ou numa mesma região. O Brasil, por exemplo, é formado por diferentes grupos étnicos e culturais: os povos indígenas, os descendentes de povos africanos, os imigrantes japoneses, italianos, portugueses, espanhóis, poloneses, entre outros, e seus descendentes. Assim, encontram-se em nosso país não só várias línguas, religiões, formas de organização social, visões de mundo, mas também diferentes produções artísticas.

Em todas as regiões brasileiras, vemos manifestações culturais singulares como o samba-de-roda do recôncavo baiano, o maracatu de Pernambuco, a chula (tipo de dança) do Rio de Grande do Sul, as cavalcadas de Pirenópolis (Goiás), a cerâmica figurativa de Caruaru (Pernambuco), as rendas de bilro de Florianópolis (Santa Catarina) e tantas outras. Os demais países do mundo também apresentam diferenças que identificam seus habitantes.

Os povos indígenas, da mesma forma, se diferenciam entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural.

Assim como há elementos que servem para distinguir os diferentes povos e grupos sociais, é preciso lembrar que as culturas também se parecem, em certos aspectos, umas com as outras. Se por um lado os desenhos dos Inuit (esquimós) podem se diferenciar em estilo ou técnica dos desenhos Ticuna, por outro, os temas de suas esculturas em pedra criam uma estreita relação com as esculturas Ticuna, estabelecendo-se uma ponte para que uns possam apreciar as produções artísticas dos outros.

A arte tem o poder de extrair do pensamento humano cada coisa. As imagens significam para o povo a sombra da sua sabedoria.
Raimundo Leopardo Ferreira,
professor Ticuna, AM.



ARTE

A arte nas sociedades indígenas

Nas sociedades indígenas, a arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social.

As produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo. Assim como ocorre entre outras etnias e culturas que existem no mundo, a arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas. Ademais, as expressões artísticas representam um suporte de memória e, enquanto produção individual e coletiva, fazem referência à história do indivíduo, de sua família e de sua sociedade. Entretanto, a arte não se constitui em algo que não muda, que se transmite através de gerações de modo inalterado. Ela é constantemente elaborada e reelaborada, ao longo do tempo e através do espaço, e seu dinamismo acompanha a própria vida da sociedade produtora.

Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo. por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais.

Outro aspecto a ser lembrado são os tempos de cerimônias e rituais e sua grande efervescência artística. Nesses momentos, interrompem-se atividades cotidianas e todas as pessoas se empenham na experiência da recriação mítica dos fundamentos de sua sociedade. A arte ganha refinamento, obedecendo a regras mais estritas — nas quais se realçam os aspectos simbólicos —, ao mesmo tempo que busca expressar-se de múltiplas maneiras: na música, na dança, no canto, na produção de máscaras, na pintura do corpo, nos adornos corporais e em outros objetos.

A produção de alimentos é um outro campo a ser destacado, pois, em muitos casos, o aspecto estético ganha igual ou maior importância que a função utilitária. Entre vários povos indígenas, encontram-se armas e recipientes que, além de serem funcionais são objetos artísticos. Por exemplo, flechas para caçar decoradas com diferentes materiais; cestos de transportar produtos da roça tecidos com cuidado e pintados; conchas e colheres de madeira apresentando figuras de animais esculpidas no cabo; ou, ainda, como ocorre entre os Wayana, os próprios alimentos são decorados: o beiju recebe motivos incisos, feitos com os dedos.



A arte indígena deve ser compreendida por suas diferentes características de estilo, de formas, de materiais e de concepções estéticas, além dos aspectos simbólicos e das relações que mantém com as demais esferas da vida cultural, social e econômica.

O *estilo* artístico de um povo é identificado, no caso das artes visuais, por um conjunto de características relacionadas com a forma, a cor, o tipo de decora-

ção, a técnica, a matéria prima. Há também o estilo de dançar, de fazer música, de construir a casa. Esse conjunto de elementos que formam o estilo de cada povo busca atingir determinados padrões estéticos. Nas culturas indígenas, o julgamento do que é bom, bonito, correto, tem por base critérios muito especiais. Tais critérios podem ser materiais, como as penas que são usadas; técnicos, como o modo de se montar uma feira de penas; simbólicos, o que essa feira de penas representa.

Muitas vezes, para atingir a qualidade desejada, o especialista em um determinado objeto deve buscar a matéria prima que possui significados próprios naquela cultura. Por exemplo, para fazer uma coroa de penas, os Wayana consideram mais bonitas as penas dos tucanos velhos, por apresentarem uma coloração mais vibrante e possuírem significados especiais, como o vermelho que está relacionado com o sangue da cobra-grande, uma entidade mitológica presente em toda a Amazônia

Acho bom, acho bonito pena do tucano kelú. Ele é um bicho que tem pena bonita. Penas mais bonitas são do kelú ium, o "pai do tucano", que são tucanos velhos. Suas penas são muito amarelas com vermelho em cima. Vermelho é sangue, são penas com sangue de cobra-grande Walamuimë. As penas de kelú são muito bonitas, são para eu usar no pumari (coroa de penas). Aimoré Wayana, AM.

Na apreciação da música, podem ser levados em conta o volume da voz do cantor, a sua expressão e sentimento, a maneira de combinar as vozes nos cantos coletivos ou de combinar vozes com instrumentos, o processo de confecção dos instrumentos e a sua afinação. Os Suyá (Mato Grosso), por exemplo, quando cantam a *akia* (um gênero especial de canções), forçam a voz para cantar o mais agudo e mais alto (em volume) possível, de maneira que a voz se destaque no conjunto de cantores. Por sua vez, o outro gênero de canções, *ngere*, é cantado pelos Suyá do modo mais grave possível, e moderado no volume, buscando uma combinação das vozes.

Em cada sociedade indígena, existem pessoas que desenvolvem conhecimentos específicos a respeito de certas categorias ou modalidades artísticas. Há sempre alguém que sabe confeccionar melhor um cesto cargueiro, um pote ou uma flauta; que sabe cantar ou fabricar um instrumento musical com mais habilidade e competência; que sabe contar histórias com mais riqueza de detalhes e domina o estilo de narração. No caso dos objetos, por exemplo, essas pessoas conhecem as técnicas de confecção, sabem escolher e preparar as matérias primas, sabem como deve ser feito o acabamento e a decoração. De outro lado, essas pessoas geralmente detêm um saber específico sobre o uso e a função dos objetos, o significado simbólico dos elementos decorativos, das cores. Conhecem todos os detalhes técnicos e os critérios estéticos para que os objetos sejam apreciados e aprovados pelos membros de sua sociedade, por intermédio dessas pessoas, que podem ser chamadas de especialistas, os conhecimentos se renovam e se transmitem às novas gerações.



ARTE

Mesmo havendo os especialistas, é importante lembrar que nas sociedades indígenas a maioria das pessoas pratica algum tipo de arte. Esse saber faz parte da formação de uma pessoa adulta respeitada em sua comunidade. Entre os Suyá, por exemplo, todos os homens, de qualquer idade, dominam um gênero de canções, a *akia*. Não cabe às mulheres cantar este gênero, mas como são o principal público, elas conhecem e memorizam as canções, sabendo apreciá-las. Entre os Xikrin (Pará), a pintura corporal é feita por todas as mulheres, que exercem essa tarefa como qualquer outra atividade básica, como cozinhar, cuidar dos filhos ou ir à roça. Assim como esses, inúmeros exemplos poderiam ser citados.

A transmissão desses conhecimentos — sejam técnicos, estéticos ou outros — varia de uma cultura para outra, podendo ser feita pelos pais, irmãos mais velhos, especialistas ou pessoas mais idosas. De modo geral, a idade da pessoa determina o início do aprendizado das diferentes expressões artísticas, sejam os cantos, as danças, os objetos ou outros. Esta aprendizagem também está relacionada ao sexo das pessoas, pois geralmente as mulheres se especializam em determinadas manifestações artísticas e os homens em outras. Na cultura Asurini, por exemplo, os conhecimentos sobre os mitos e os cantos são transmitidos aos jovens do sexo masculino, ao passo que cabe às meninas aprender as técnicas de decoração do corpo e de confecção e ornamentação da cerâmica.

A arte, em todas as culturas está relacionada a algum tipo de aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver fazer e a ação de fazer.



Menino aprendendo a fazer pote, Tikuna, AM (Jussara Gruber)



As transformações que ocorrem nas culturas indígenas - e que também acontecem nas demais culturas - podem ter várias causas, entre elas, o maior ou menor contato com outras sociedades, indígenas ou não-indígenas. Muitas vezes as mudanças provocam o desaparecimento de certas manifestações artísticas; em outros casos, elas trazem elementos enriquecedores da arte, surgindo produções de boa qualidade, com força expressiva e que possuem uma estreita relação com o modo de vida atual de um indivíduo, de uma família ou de uma comunidade. Os Ticuna, por exemplo, desenvolveram uma arte muito especial a partir dos desenhos que decoram as máscaras rituais. Esses desenhos passaram a ser reproduzidos em painéis de entrecasca (o mesmo material das máscaras), depois foram feitos no papel e mais recentemente na xilogravura.



Xilogravura, Raimundo Leopardo, Tikuna, AM

Entre os Karajá, temos o exemplo das bonecas feitas em argila. A sua produção para venda trouxe mudanças, compreendidas como mudanças criativas na técnica de fabricação e em sua forma. As ceramistas deram vida e movimento às bonecas, mantendo uma temática intimamente ligada à cultura e à vida dos Karajá.



ARTE

II. PORQUE ESTUDAR ARTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

A arte me ajuda. Na minha classe eu gosto de trabalhar com as crianças utilizando desenhos. O desenho atrai o pensamento das crianças. Através dos desenhos as crianças compreendem logo, porque estão vendo as coisas, porque estão desenhando. As crianças gostam de desenhar comigo. Muitas coisas já fiz com elas, (como) coleção de desenhos e gravuras. Isso eu pratiquei na minha própria aula. As crianças já sabem preparar tintas, a cor que combina com outra cor... Raimundo Leopardo Ferreira, professor Ticuna, AM.

A arte como área de estudo é praticamente desconhecida nas escolas indígenas. Com raras exceções, o que normalmente se vê é o desenho, a música ou o teatro, sendo utilizados como uma atividade complementar de outras áreas.

Mas vale lembrar que a arte está estreitamente ligada à vida de todos os povos, especialmente dos povos indígenas, entre os quais as imagens, a música ou a dança constituem, em inúmeras casos, os principais meios de expressão e comunicação de idéias e conhecimentos. Assim como a (s) língua (s), os conhecimentos matemáticos, a história, a geografia ou as ciências integram as áreas do currículo escolar, também a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios. Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante.

Além desses, outros aspectos estão relacionados intimamente com as produções artísticas, como a percepção, a criação, a fantasia, a imaginação, a reflexão, a emoção, o sentimento. Tais aspectos, tratados adequadamente, propiciam o desenvolvimento de potencialidades individuais que também são fundamentais à construção de outros conhecimentos. Permitem, ao mesmo tempo, que os alunos tenham oportunidade de lidar com situações que ultrapassam o universo de sua vida cotidiana, tornando-se capazes de ampliar a dimensão da realidade em que vivem e passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, especialmente os criativos.

As experiências e referências adquiridas pelo ensino da arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencerem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades.

A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que



beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura.

Permite compreender, ainda, que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades de criar, expressar idéias, imaginar, ser sensível, ter emoções, ter competência para desenvolver técnicas elaboradas, selecionar materiais e ampliar a percepção do mundo em que vivem.

Destacam-se aqui algumas iniciativas que mostram diferentes possibilidades de lidar com a questão da arte entre as populações indígenas. Essas iniciativas — algumas delas decorrentes do contexto escolar e outras não — envolvem a utilização de novos temas, materiais, recursos e procedimentos de trabalho para documentar e valorizar aspectos da cultura ou divulgar outros conhecimentos necessários à sobrevivência das comunidades. São experiências que mostram o imenso potencial criativo e imaginativo dos povos indígenas, uma inegável sensibilidade poética e uma capacidade exemplar de lidar com novos instrumentos de trabalho. Essas iniciativas poderão auxiliar nas reflexões sobre *o porquê* do ensino da arte nas escolas indígenas.

Com o surgimento da escola e com o maior contato com os brancos, as populações indígenas começaram a usar o papel e outros materiais que também servem para desenhar e pintar. Esses materiais possibilitaram o desenvolvimento de temas e representações que até então não costumavam comparecer nas suas expressões artísticas. Surgiram, assim, formas diferentes de representar a natureza, os seres sobrenaturais, e outros aspectos da cultura tradicional, como a ilustração de narrativas míticas, os rituais, a vegetação, os animais, o mundo celeste, e ainda assuntos que se relacionam com a situação de contato, como barcos, aviões, helicópteros, espingardas e tantos outros. Há também o desenho de mapas que acompanham o processo de legalização e defesa do território e que têm permitido uma maior compreensão e visualização do espaço geográfico, dos aspectos demográficos e das riquezas aí existentes.

No *Livro de Mapas* dos Waiãpi, no *Atlas Geográfico* dos povos indígenas do Acre, no livro *Geografia Indígena* dos povos do Parque Indígena do Xingu e em outros trabalhos similares, os desenhos trazem informações preciosas sobre o espaço geográfico e ocupação do território: os rios e suas cabeceiras, as estradas, as serras, as cachoeiras, as aldeias, as áreas de caça mais abundante, os caminhos para a roça ou para buscar alimentos na mata, o lugar de origem de seus ancestrais, as áreas de garimpo, as aldeias que existiam antigamente, os limites. Contam a história desses povos e levantam elementos que colaboram no processo de identificação dos limites para legalização do território. Neste sentido, as versões indígenas de mapas apresentam-se muito diferentes da cartografia oficial, já que esta se apoia em outras coordenadas e acidentes geográficos que não correspondem, muitas vezes, às concepções dos próprios índios.

O desenho e a pintura começam, então, a participar de um outro contexto/momento da vida dos povos indígenas, no qual a representação gráfica, por exemplo, traz elementos importantes para o registro, visualização, valorização e divulgação do saber tradicional e dos outros saberes que aos poucos vão fazendo parte da vida atual desses povos.

ARTE

É bom ensinar para aprender com demonstração com desenho, para aprender mais fácil e para lembrar sempre. José Hani, professor Karajá, MT.



ARTE

Há ainda outros recursos, tais como a câmera de vídeo, o gravador ou a fotografia que, isoladamente ou associados a outras linguagens artísticas como desenho, música ou teatro, vêm sendo utilizados por diferentes povos indígenas para registrar, divulgar, conhecer melhor, refletir sobre saúde, cultura, questões ambientais, legalização do território etc. Um exemplo é o projeto *Vídeo nas Aldeias*, que se propõe, entre outras atividades, a capacitar os índios quanto ao manejo do equipamento de gravação e exibição, a produzir documentários e a estabelecer formas de intercâmbio cultural e de informações entre os diferentes povos.

Destaca-se também um trabalho recente dos professores índios do estado do Acre com desenho animado. Usando a câmera e produzindo pacientemente seqüências de imagens para criar o movimento, esses professores organizaram uma "cartilha" em vídeo, para divulgar informações relativas à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, à qual deram o nome de "Pega ou não pega".

Outro exemplo que cabe mencionar é o vídeo *Segredos da Mata*, produzido entre os Waiãpi sobre histórias da sua tradição, encenadas pelos próprios índios. A realização deste trabalho envolveu um processo muito rico de pesquisa e criação, com orientações sobre técnicas de interpretação, produção de cenários, figurinos e maquiagem.

Há ainda as iniciativas que visam à organização de museus regionais ou à preparação de coleções de objetos artísticos para compor exposições itinerantes. Entende-se, nesses casos, que a arte - enquanto patrimônio cultural dos povos indígenas - pode apresentar-se de outras maneiras e ocupar outros espaços que não apenas os locais ou tradicionais. Entre outros trabalhos dessa ordem, destacam-se o *Museu Magüita*, no Amazonas, organizado pelos índios Ticuna, e a coleção de peças selecionadas e documentadas pelos professores indígenas do Estado do Tocantins. O processo de sistematização dos dados desta coleção deu origem ao livro *Adornos e Pintura Corporal Karajá*, composto por textos e desenhos que mostram as diferentes situações em que o corpo das crianças, mulheres e homens são pintados e enfeitados, quem executa esses trabalhos e que padrões são utilizados em cada situação. Essa coleção também serviu de referência para a organização do livro *Festas Krahó: Objetos e Instrumentos Musicais*, contendo textos e ilustrações sobre as festas e artefatos usados nessas ocasiões, de autoria do professor indígena Dodanin Krahó.



Eu agora estou trabalhando no Museu Magüita como registrador das peças, escolhendo os objetos que são mais bem feitos e bonitos, conversando com o pessoal para explicar o que é um museu, para que serve, gravando histórias e músicas para depois passar para o pessoal. Por enquanto, acho que algumas pessoas não entendem muito bem o que é este Museu, mas depois que todos os Ticuna conhecerem, aí vai ser uma maravilha, vão encontrar ali muita coisa guardada que é importante para nós. E não só para os Ticuna, como também para os brancos da cidade. Porque aqui na região os brancos não nos conhecem direito. Não sabem que nós temos uma cultura, dizem que não somos mais índios. Eles é que não conhecem nada da nossa tradição, como as danças, a

festa, a música, a arte e a história, a história de onde nós viemos, como surgiu o povo Ticuna e como vivemos agora. O Museu vai existir para isso também. Daí os brancos vão olhar o nosso trabalho de arte e vão acreditar que os Ticuna não trabalham só na roça, não vivem só de caçar ou de pescar. Vão ver que também temos nossa arte. E essa arte não fazemos à toa, tudo tem um sentido, tudo tem uma história. Assim eu penso. Constantino Ramos Lopes, museólogo Ticuna, AM.

ARTE

A sensibilidade das populações indígenas para a arte, especialmente para as artes visuais, vem fazendo despontar artistas índios que, a exemplo dos povos nativos do Canadá, da Austrália ou da Nova Guiné, desenvolvem produções individualizadas, porém mantendo vínculos com a arte de sua cultura, seja através dos temas, dos materiais ou do estilo. Destaca-se, entre outros, o artista Feliciano Lana, Desâna da região do Rio Negro (Amazonas), que, em belíssimas aquarelas, traz para o mundo das imagens diferentes aspectos da mitologia de seu povo. Feliciano vem expondo seus trabalhos em vários locais do Brasil e em outros países.

Uma outra iniciativa interessante, recentemente realizada, pode nos trazer elementos para refletir sobre novas possibilidades de utilização da arte produzida pelos povos indígenas. Trata-se de uma série de desenhos — recriações de padrões tradicionais — elaborados por mulheres Kadiwéu da aldeia de Bodoquena (Mato Grosso), para serem estampados em azulejos. Os azulejos destinam-se à decoração da fachada de um conjunto habitacional (localizado na ex-Berlim Oriental, Alemanha), apresentando-se ao lado de obras de outros artistas brasileiros importantes.

Com essas considerações, pretende-se mostrar que a arte — por estar presente em todas as culturas —, ao ser estudada e experimentada na escola indígena, permite compreender as relações entre o particular e o universal, as semelhanças e diferenças entre os tantos povos de épocas e lugares distintos, possibilitando, ainda, identificar aspectos que formam a identidade de um país, de uma região, de um grupo social e dos próprios indivíduos.

O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as idéias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida.



ARTE

III. PARA QUE ESTUDAR ARTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS ?

Na minha observação, a arte dos esquimós tem muitas coisas parecidas com a arte dos Ticuna. Por exemplo: eles gostam de representar os animais que vivem no gelo e que eles caçam. Nós (Tikuna) também desenhamos os animais que vivem na floresta e que caçam. Iracy Fernandes Araújo, professor Ticuna, AM.

O ensino da arte nas escolas indígenas deverá contribuir para que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a arte como uma forma de expressão e comunicação presente em todos os povos, de diferentes tempos e lugares, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais.
- Compreender a importância da arte como patrimônio e como elemento formador da identidade étnica e cultural.
- Refletir sobre as diferentes linguagens da arte (música, teatro, dança, artes visuais), como se apresentam em sua cultura e em outras, estudando a sua história, identificando e experimentando técnicas, materiais e recursos, procedimentos criativos e de apreciação.
- Ampliar a imaginação, a percepção, a reflexão, a intuição, a fantasia, a observação, a sensibilidade e demais potencialidades necessárias à produção e apreciação da arte, bem como à construção de outros conhecimentos.
- Valorizar as diferentes expressões artísticas de sua sociedade e o conhecimento de seus produtores.
- Identificar aspectos que singularizam a arte de sua cultura frente a outras culturas, indígenas ou não.
- Reconhecer a importância de registrar, conservar e divulgar as produções artísticas de sua sociedade e de outras, sabendo organizar informações e utilizar recursos, materiais, técnicas e procedimentos variados.

A partir desses objetivos mais gerais, os conteúdos e os objetivos didáticos organizam-se em três temas:

- Arte, expressão e conhecimento.
- Arte e pluralidade cultural.
- Arte, patrimônio e identidade.



IV. SUGESTÕES DE TRABALHO

1. O que estudar em arte

As sugestões de temas e seus conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com a cultura de cada povo, com a situação atual de contato, com a realidade da escola e as possibilidades dos alunos - em termos de materiais e recursos disponíveis em cada comunidade.

No desenvolvimento dos conteúdos, o professor não precisa obedecer à seqüência aqui apresentada, mas escolher, entre as tantas sugestões e níveis de conteúdos oferecidos, aqueles que melhor se afinem com a capacidade de compreensão e com o desempenho técnico dos alunos, com o seu interesse e motivação, e ainda com as tendências artísticas da sociedade envolvida. Se em determinada comunidade existe um gosto maior pela música, por exemplo, esta prática deve ser privilegiada e incentivada nas aulas de arte.

1.1. Arte, expressão e conhecimento

Neste tema, o aluno terá a oportunidade de interagir com os conhecimentos específicos que envolvem as diferentes formas de expressão e comunicação da arte, exercitando o seu próprio fazer e refletindo sobre as manifestações artísticas de sua sociedade e de outras. Ao voltar seu olhar e seu pensamento para a arte, o aluno desenvolve potencialidades, habilidades e adquire saberes que possibilitam ampliar a compreensão e as formas de apreciação de suas próprias produções, das que se apresentam em sua cultura e das que fazem parte das demais culturas que existem no mundo.

Objetivos didáticos

- Valorizar as várias produções artísticas presentes nas atividades cotidianas e rituais da comunidade, entendendo suas especificidades em relação a outras produções artísticas.
- Refletir sobre o processo de confecção dos objetos de uso cotidiano e ritual, como também suas funções, significados e relações com as diferentes situações da vida da comunidade.
- Comparar conceitos que envolvem a apreciação das produções artísticas de sua comunidade e de outras culturas.
- Valorizar o saber dos especialistas/produtores em arte de sua sociedade e de outras.
- Explorar e experimentar diferentes técnicas, materiais, recursos, soluções, composições e meios que podem ser empregados na expressão e comunicação das várias linguagens da arte.



ARTE

- Ampliar potencialidades individuais, tais como percepção, imaginação, fantasia, memória, concentração, intuição, reflexão, entre outras.

Conteúdos*A produção artística/cultural da comunidade*

- Pesquisa, observação e documentação das diferentes expressões artísticas e culturais de sua comunidade, compreendendo a sua importância e identificando os significados expressivos, comunicativos e simbólicos que assumem nas diversas situações da vida da comunidade: nas festas, nas cerimônias religiosas, na casa, no trabalho e em outras atividades.
- Identificação e registro das pessoas que desenvolvem atividades artísticas na comunidade. Tal tarefa de investigação pode ser feita a partir de perguntas como: são as mulheres que fazem a cerâmica ou são os homens? Se são as mulheres, com que idade elas podem ser iniciadas nessa atividade? Quem executa os cantos? Quais canções podem ser interpretadas pelos homens e quais pelas mulheres? Em que situações isso acontece? Há especialistas em determinadas modalidades de arte? Quem são essas pessoas, o que fazem e como trabalham? Que conhecimentos específicos dominam? Com quem aprenderam?

*As técnicas de confecção dos objetos*

- Observação e registro dos procedimentos técnicos empregados na fabricação e decoração dos diferentes objetos de uso cotidiano e ritual. Quais os critérios de seleção da matéria prima? Que instrumentos de trabalho são utilizados (facas, conchas, agulhas, lixas, furadores, etc.)? Quais as técnicas de confecção dos objetos? Como é feito o acabamento e a decoração? Que pessoas da comunidade dominam o conhecimento dessas técnicas? De que maneira transmitem esses conhecimentos para outras pessoas?
- Conhecimento dos adornos corporais. Quem confecciona e quem usa? Em que momentos são usados os enfeites e quais seus significados?
- Conhecimento de técnicas e materiais utilizados por outros povos indígenas e não-indígenas. Comparar estilos e formas de produção e apreciação.

Importância da música e da dança

- Identificação dos contextos em que se realizam a música e a dança na sua comunidade. Quais os significados e a importância dessas manifestações? Quem participa? Quem apenas assiste?
- Conhecimento das relações entre a música (vocal ou instrumental) e a dança. Que instrumentos são tocados no momento das danças? Que canções são entoadas? A música é executada pelos próprios dançarinos ou por outras pessoas?



- Conhecimento dos procedimentos técnicos específicos de confecção dos instrumentos musicais. Quem confecciona os instrumentos? Que processos e materiais utiliza? Quais as relações entre a forma, a matéria prima, a técnica e a qualidade sonora dos instrumentos? De que maneira são executados? Como são afinados?
- Apreciação de canções entoadas por especialistas ou por outras pessoas da comunidade que detêm conhecimentos específicos e que podem interpretá-las. De que maneira as canções são transmitidas para as outras pessoas? Quem pode ensinar e quem deve aprender? O que identifica um bom cantor?
- Conhecimento dos significados das canções, dos instrumentos musicais e das danças; relações com aspectos da mitologia.
- Interpretação de canções (que podem ser utilizadas no contexto da escola) e registro de letras.
- Observação dos movimentos das danças, locais onde se realizam e outros aspectos relacionados com essa modalidade artística. Para dançar é preciso usar algum tipo de pintura corporal ou adornos especiais? O que representam as danças? O que identifica o estilo da dança?
- Registro (por meio de textos, desenhos, gravações, vídeo e outros recursos) de informações relativas à música e aos instrumentos musicais.
- Registro com desenhos, modelagem em argila ou em vídeo dos diferentes tipos de dança, dando especial atenção ao aspecto do movimento do corpo (conjunto e partes) e seu deslocamento no espaço.
- Conhecimento de canções, instrumentos musicais e formas de interpretação que ocorrem em outras sociedades indígenas e não-indígenas.
- Observação dos movimentos do corpo, indumentária dos dançarinos e coreografia entre outras culturas. Identificação dos elementos que se assemelham ou se diferenciam da dança e da música de sua cultura. Comparação de estilos.

As pinturas corporais e a decoração dos objetos

- Identificação, na comunidade, das situações e momentos em que as pessoas pintam o corpo e como isso é feito. Por que pintam o corpo? Quem deve e pode usar pinturas corporais? Com que idade isso ocorre? Quais são as técnicas de preparação e aplicação das tintas e outros materiais? Quem realiza essa atividade? Como é aplicada a pintura: com os dedos, pincéis, pauzinhos, capins?
- Registro das pinturas utilizadas no corpo ou na face, classificando-as segundo suas situações e contextos de uso: ritual ou cotidiano, identificação da faixa etária, do clã, das metades etc. Que elementos identificam o estilo

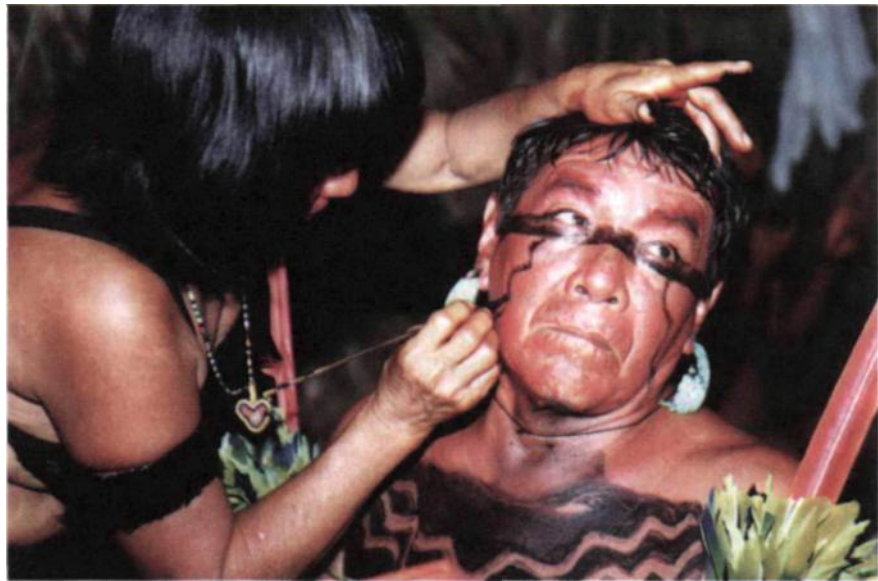
Nós ouvimos a música dos outros povos e estudamos a história dos instrumentos musicais, assim como eles aparecem em várias partes do mundo. Ouvimos cada pedaço de música e desenhamos os instrumentos. Assim fomos conhecendo cada coisa, cada som. Depois fizemos um trabalho sobre nossos instrumentos musicais, mostrando como se faz e como se toca cada instrumento na festa da moça-nova. Depois nós fomos comparando e observando os sons mais graves, os sons mais agudos... Saturnino Jumbato, professor Ticuna, AM.



ARTE

da pintura corporal? Qual o significado das cores e dos elementos gráficos?

- Registro, por meio de diferentes recursos técnicos e materiais, dos desenhos, pinturas e gravações utilizados na decoração de diferentes objetos (cestos, potes, redes, remos, armas, bancos, cuias etc), assim como nas máscaras, nos instrumentos musicais e outros; identificação de elementos gráficos usados na pintura corporal e que também aparecem nos objetos; análise de estilos; conhecimento de concepções estéticas.
- Experimentação de novas composições com linhas, formas, cores, utilizando outros suportes; estudo de detalhes; realização de ampliações e reduções; identificação de outras utilidades para os desenhos.
- Estudo dos diferentes estilos de pintura corporal e decoração de objetos presentes em outras sociedades indígenas brasileiras e em outras culturas tradicionais ou não. Comparação de estilos e significados.
- Pesquisa sobre a história da pintura corporal na sua comunidade, em outras comunidades indígenas brasileiras ou em outros povos, do passado e do presente.



A produção de máscaras

- Estudo e documentação dos diferentes tipos de máscaras produzidas na comunidade, observando os seguintes aspectos: situações e momentos em que as máscaras aparecem; o que elas representam (seres sobrenaturais, animais, vegetais, astros, personagens da mitologia etc). Que histórias estão relacionadas às máscaras? Quem pode usar máscaras e quem sabe confeccioná-las? Que materiais são usados e qual o processo de confecção? De que maneira as máscaras se apresentam: dançando, caminhando, correndo ou fazendo mímicas?
- Investigação sobre outras culturas que possuem máscaras, comparando estilos e materiais, identificando aspectos que se assemelham ou contrastam, e contextos de uso.



Confeccionando uma máscara ritual tikuna.(Jussara Gruher)

Análise de habitações

- Estudo de aspectos diversos dos locais de moradia, observando: como se distribuem as casas no espaço da aldeia; tipos diferentes de habitações (quais são e para que servem); materiais utilizados na construção das casas; formato e estilo; pinturas que enfeitam a casa; outros elementos que servem para decorá-la; significado dessas pinturas e decorações; histórias relacionadas com a casa ou com os elementos decorativos; as casas antigas e as atuais; causas das transformações etc.

- Construção de maquetes da aldeia e das casas, usando argila, madeira, palha e outros materiais; estudo da estrutura interna e da forma das casas, utilizando o desenho e os conhecimentos matemáticos.

Conhecimento da natureza

- Percepção dos aspectos visuais e sonoros do meio ambiente natural.
- Expressão e comunicação de idéias e concepções relacionadas com a paisagem local e tudo que a compõe: a floresta, os rios, o céu, os astros, o arco-íris, os animais etc.
- Reconhecimento das relações entre natureza e mundo sobrenatural, a partir dos significados estabelecidos pela cultura.
- Identificação dos elementos da natureza e do mundo sobrenatural presentes nas diferentes produções artísticas (na decoração de objetos, na música, nas máscaras, nas danças etc.)
- Compreensão da natureza enquanto patrimônio da comunidade e sua importância na vida cultural, social e econômica.
- Estudo de outras concepções acerca da natureza, expressas por povos e culturas diversos.



ARTE

- Identificação de providências e ações que visem à conservação do ambiente natural, observando os aspectos biológicos, estéticos, sociais, culturais, éticos, entre outros.

As matérias-primas e sua obtenção na natureza

Conhecimento das diferentes matérias primas e observação, além de outros, dos seguintes aspectos:

- a possibilidade plástica;
- a reprodução e conservação das espécies vegetais e animais de onde são obtidas as matérias primas para fazer e decorar cestos, redes, bolsas, cocares (coroas), pulseiras, braceletes, colares, máscaras, esculturas, remos, instrumentos musicais, a casa e outros;
- o comprometimento com as causas e conseqüências da redução ou extinção de certas espécies: os desmatamentos, a redução dos limites territoriais, a produção em série de artesanato para venda, sem reposição das espécies vegetais mais utilizadas;
- os procedimentos adequados de obtenção;
- o estudo das espécies vegetais e animais, observando o seu habitat, modos de classificação, hábitos, manejo adequado, outras funções utilitárias, significados especiais, relações com a mitologia e com outros aspectos da cultura;
- tradição e mudanças no uso das matérias- primas;
- o uso de materiais industrializados.

Deve-se, portanto, considerar a natureza da matéria prima, a sua produção para uso, os lugares onde esses recursos são encontrados, conjugando com estudos sobre zoneamento ecológico, biodiversidade e recursos naturais nas áreas de Ciências, História e Geografia.

Exploração das linguagens da Arte (plástica, música, dança, teatro)

- Conhecimento dos elementos que compõem as artes visuais: ponto, linha, forma, textura, volume, cor etc. Realização de atividades específicas com a cor: nomes das cores; cor e luz; cor e pigmento; as cores na natureza; as cores nos objetos da cultura; misturas e combinações de cores; significados.
- Conhecimento de diferentes maneiras de realizar desenhos: desenho de observação e de imaginação, desenhos a partir de temas sugeridos (pelo professor, pelo aluno ou pelas demais disciplinas), cópias (de padrões que decoram objetos e o corpo, por exemplo), ilustrações de histórias, poemas, descrições, histórias em quadrinhos. Leitura de imagens (figuras, desenhos, esculturas etc): análise, comparação, apreciação. Como utilizar o desenho ou a pintura em outras disciplinas do currículo.



- Conhecimento dos elementos da linguagem musical: som (altura, intensidade), ritmo, estilo, timbre, duração etc. Identificação desses elementos a partir da escuta e experimentação de diferentes tipos de sons presentes na natureza, na voz, nos instrumentos musicais e em composições musicais. Composição, improvisação e interpretação de músicas vocais e instrumentais. Construção de instrumentos (apitos, flautas etc.) e outros objetos que produzam sons.
- Conhecimento de procedimentos que se relacionam com o teatro: enredos e roteiros; atores e personagens; cenário e figurino; maquiagem e máscaras; iluminação e som; diálogos. Conhecimento de outros recursos: teatro de sombras, de máscaras, marionetes etc. Criação e adaptação de roteiros com base em histórias, narrativas míticas, notícias; em temas que se relacionam com saúde, meio ambiente e outros assuntos significativos para a vida dos alunos; ou em temas sugeridos pelas outras disciplinas do currículo. Interpretação e improvisação; utilização do corpo como meio de expressão e comunicação.
- Conhecimento dos elementos da dança: movimento do corpo, movimento do corpo num determinado espaço; como se organizam esses movimentos; danças individuais e em grupo; relações entre música e dança; figurino, ornamentos e pinturas do corpo; temas e roteiros; improvisações; interpretação de danças folclóricas e populares; apreciação dos movimentos e composições coreográficas; identificação dos diferentes estilos de dançar; trabalho com diferentes temas e estímulos: poesias, pinturas, notícias, histórias.

Exploração de outros materiais, técnicas e recursos

- Pesquisa e utilização de materiais que se encontram na natureza: tintas e pigmentos de origem vegetal e mineral; carvão, fuligem, argilas coloridas, areia, sementes, cocos, algodão, cera de abelha, entrecascas de árvores, resinas, folhas de palmeiras, ossos de animais etc; experiências com materiais de diferentes procedências, texturas, formas; exploração das qualidades plásticas de certos materiais (como palhas, argilas, fibras, taquarinhas etc).
- Conhecimento de diferentes possibilidades de uso de outros materiais para desenhar e pintar: lápis de cor, guache, caneta hidrocor, nanquim, anilina, aquarela, pincel atômico, lápis de cera, caneta esferográfica, giz colorido; uso de diferentes tipos de suportes: corpo, papéis de vários tipos e tamanhos, paredes, madeira, argila, panos.
- Conhecimento de diversas técnicas de modelagem com argila; pesquisa de tipos e cores diferentes de argila, ligas e procedimentos de queima. Conhecimento de técnicas de gravação (em cuias e outros materiais), confecção de carimbos.

Quando a gente vai estudando, vai vendo outras coisas que fazem parte do mundo, vai colorindo. A gente abre o pensamento como se fosse uma caixa de lápis de cor.
Adelmo Fernandes, professor
Ticuna. AM.



ARTE

¹ Conhecimento de técnicas de escultura em madeira; identificação das madeiras apropriadas; escultura em cocos e outros materiais; utilização de instrumentos de trabalho.

¹ Conhecimento de outras técnicas, tais como colagem, monotipia, serigrafia, xilogravura etc.

- Confeção de diferentes brinquedos.

1.2. Arte e Pluralidade Cultural

Este tema permite que os alunos compreendam a multiplicidade de manifestações artísticas/culturais que existem em diversos lugares do mundo, bem como os aspectos que diferenciam e aproximam as várias culturas e povos. Os estudos de História da Arte, cujos conhecimentos podem ter como ponto de partida a realidade dos alunos ou de outras culturas indígenas, recebem um enfoque especial. São apresentados os conhecimentos sobre a arte de diferentes regiões brasileiras e de outros países dos continentes selecionados. Isso significa que os estudos de História da Arte podem ser abordados sem limites cronológicos, mas situando-os no tempo e no espaço a que pertencem e contextualizando-os, para que os alunos possam situar suas próprias produções artísticas e as produções de sua sociedade.



A pintura do artista Leonardo da Vinci é muito bonita. Este retrato da Mona Lisa é bem feito, parece que a pessoa está viva, com um sorriso que atrai a vista da gente. Eu já tinha visto esta pintura na televisão, mas não sabia quem era essa mulher, pensei que fosse uma santa. O estudo ajuda a explicar o conhecimento de outros povos. Na arte a gente pode ver coisas de outros lugares, vai vendo como os artistas pintavam, as cores que usavam e o jeito de pintar que era outro. Escrevendo sobre essa arte eu me sinto feliz. Nesses estudos, eu me encontro com minha inteligência. Eu acho muito importante para a minha vida tudo o que aprendo a cada dia neste curso. Augusto Julião Marcos, professor Ticuna, AM.

Objetivos didáticos

- Compreender a importância da arte como uma manifestação presente em todos os povos e culturas, de diferentes tempos e lugares.
- Compreender a arte como uma forma de aproximação entre as diversas culturas, observando os elementos que marcam as diferenças e semelhanças.
- Identificar como as diferentes linguagens da arte se apresentam em outras culturas.



- Redimensionar o valor e a importância das manifestações artísticas de sua sociedade, situando-as no contexto universal da arte.
- Reconhecer o valor da arte e da cultura das minorias étnicas e sociais existentes no Brasil e em outros países.
- Reconhecer a diversidade de expressões culturais e artísticas que caracterizam as diferentes regiões brasileiras e de outros países, observando, também, como isso ocorre na região onde se localiza a escola.
- Valorizar a produção artística pessoal, a partir do contato com produções de crianças e jovens de outras culturas.
- Valorizar o intercâmbio com outros povos e culturas.

Conteúdos

- Reconhecimento da existência de outras maneiras de selecionar e utilizar materiais e suportes, de decorar os objetos, de cantar e de dançar, de julgar a qualidade das produções artísticas, de transmitir conhecimentos.
- Estudo das manifestações artísticas de outros povos indígenas brasileiros: pesquisa e análise dos objetos de uso cotidiano e ritual, enfeites e adereços, pintura corporal, música e instrumentos musicais, danças, habitações; conhecimento das concepções estéticas, significados, procedimentos técnicos, matérias primas e decoração; observação dos diferentes estilos de cantar e dançar, do estilo dos objetos, da pintura corporal, das máscaras e outros; identificação dos momentos e situações em que a arte se apresenta.
- Estudo de diferentes expressões artísticas de sociedades tradicionais que habitam outros países das Américas. Por exemplo: as esculturas em madeira ou em pedra dos povos nativos do Canadá; a música dos povos andinos; as vestimentas, máscaras e danças dos povos do Alasca; os trabalhos em tecido, *molas*, dos índios Kuna do Panamá; as produções individuais de artistas índios de várias etnias dos Estados Unidos ou do Canadá. Conhecimento da arquitetura, modos de vida, festas e cerimônias, músicas, danças, concepções estéticas e estilos.
- Estudo da arte e da cultura de povos africanos, da Indonésia, Papua, Austrália, entre outros: música e instrumentos musicais, danças, esculturas, máscaras, pintura corporal, arquitetura; estilos, técnicas e materiais. Que outros aspectos poderiam ser estudados nessas culturas? Que outros povos produzem máscaras? O que define o estilo das máscaras e das pinturas corporais nessas culturas?
- Identificação, entre as tantas produções artísticas estudadas, de aspectos que se assemelham ou se diferenciam da cultura do aluno; realização de estudos comparativos utilizando diferentes recursos e meios de expressão.

ARTE

As Três Graças têm suas formas se movimentando, como se estivessem dançando. Seus corpos são bonitos e claros. As Três Graças têm seu jeito de se comunicar silenciosamente e elas estão nuas e não têm vergonha. Parecem três crianças brincando. Atrás dela tem uma montanha e uma paisagem transparente. O chão é marrom e a terra plana. Esta pintura é linda e perfeita. Assim a gente pode conhecer o jeito de pintar daquele tempo em que vivia o pintor Rafael Sanzio, no tempo do Renascimento. Dorotéia Flores Felipe, professora Ticuna, AM.



ARTE



- Identificação de traços comuns e contrastantes entre as diversas culturas estudadas.
- Conhecimento de aspectos da arte e arquitetura brasileiras: arte produzida em épocas mais remotas (como a arte rupestre de diferentes regiões, a cerâmica arqueológica, entre outras); a arte no período colonial; a arte moderna e contemporânea.
- Estudo das manifestações artísticas das culturas populares brasileiras de diferentes regiões: festas, danças, cerâmica, festas religiosas, música folclórica e outras.
- Estudo da arte de países europeus, asiáticos e outros, nos diversos períodos da história.
- Conhecimento da história da música: música e instrumentos musicais de diferentes épocas e culturas; modos de execução. O que é uma orquestra, uma ópera, um coral, uma escola de samba, uma banda de rock etc.; diversidade de estilos; música regional e folclórica; cantigas de roda. Que outros aspectos podem ser estudados? Que recursos podem ser usados para estudar os diferentes estilos musicais de uma determinada região ou país? Qual o vocabulário relativo à música? Quais as músicas mais difundidas na região?
- Estudo da história de outras formas de expressão artística, como o teatro, a dança, a fotografia, o cinema, a arquitetura. Por exemplo: Como era o teatro na Grécia antiga? Como o teatro desenvolveu-se no Japão? Quais os diferentes estilos de dança? Que grupos sociais são conhecidos por suas danças?
- Levantamento de informações sobre as produções artísticas de sua sociedade, em diversos tempos; sistematizar esses conhecimentos com vistas a compor uma história da arte do seu povo.
- Estudo das transformações que ocorreram na arte de sua sociedade face às situações de contato com outras culturas, indígenas ou não. Que elementos foram incorporados? Que produções artísticas deixaram ter importância na vida da comunidade? De que maneira isso ocorreu? Quais as causas? O que as pessoas idosas sabem contar sobre isso?
- Reconhecimento do que há de universal nas produções artísticas de sua comunidade e o que a singulariza frente a outras culturas.
- Comunicação com outras culturas e povos, indígenas ou não, identificando diferentes formas de intercâmbio com pessoas ou instituições culturais e educacionais.



Diário de viagem - Teatro

Estávamos vendo o Elias preparar o cipó quando ele me perguntou se não dava para fazer um teatro. Dava. Combinamos que o Genésio (um dos velhos), após o almoço, nos contaria uma história antiga para dramatizarmos. Terminado o almoço, lá fomos: sentamo-nos no espaço aberto da cantina e o Genésio gravou em kaxinawá e depois em português um longo, interessante e inacabado mito (não se lembrava dele por inteiro). Fiz um resumo e rapidamente combinamos alguns pontos básicos: quais seriam os personagens, que objetos seriam usados, etc. Feita essa ligeira combinação, o pessoal foi representar o mito. Foi lindo, porque quando os rapazes esqueciam a seqüência da história os que a conheciam interferiam, indicando o que deveria ser feito e dito. Por duas vezes uma velha entrou em cena para adicionar objetos que lhe pareceram necessários à ação. Parecia um ensaio em que todos estivessem procurando a melhor forma de resolver a cena. Os rapazes se enfeitaram todos para o teatro. Após a apresentação, que foi realizada em um dos espaços abertos da casa, com todos os espectadores sentados no chão e dando a aparência, pela forma do espaço, pelas roupas que usavam e pelas pinturas corporais, que ensaiávamos um Kabuki, eu resolvi contar para eles como nasceu o teatro. Acho que nunca dei uma "palestra " com um auditório tão atento e entusiasmado. Especialmente porque eu apontava uma porção de semelhanças entre eles e aquele povo antigo, os gregos, que haviam feito teatro pela primeira vez. Exemplificava com os desenhos dos seus tecidos, com a festa do mariri que lembra a de Dionísio (repetiram várias vezes, encantados o nome do Deus: Dionísio) e o cipó, que comparei ao vinho. Vários deles me pediram, mais tarde, para repetir toda a história, o que fiz com prazer. João das Neves, 1992.

1.3. Arte, patrimônio e identidade

Neste tema os alunos podem refletir sobre sua própria identidade e a de outros grupos sociais, reconhecendo as expressões artísticas como aspectos importantes na afirmação e expressão de identidades.

Os conteúdos deste tema dão um enfoque especial para a arte enquanto patrimônio cultural, numa perspectiva de valorização deste patrimônio, o que envolve a sua documentação, preservação e divulgação.



ARTE

Objetivos didáticos

- Compreender as expressões artísticas de sua sociedade e de outras, enquanto patrimônios culturais que devem ser preservados, valorizados, documentados e divulgados.
- Valorizar e defender o seu patrimônio artístico e cultural, reconhecendo-o como parte do patrimônio nacional e universal.
- Compreender as produções artísticas de sua sociedade e de outras, como elementos que propiciam identidade étnica e se constituem em suportes de memória coletiva.
- Reconhecer traços que singularizam as produções artísticas de sua sociedade frente a outras populações indígenas ou a outros grupos tradicionais ou não.
- Dominar recursos, técnicas e demais procedimentos de organização, documentação e divulgação do patrimônio artístico de sua sociedade e de outras.

Conteúdos

- Documentação das produções artísticas de sua sociedade. Utilização de meios e recursos diversos de registro: textos, desenhos, produções em vídeo, gravações sonoras, fotografias etc.
- Organização de coleções de objetos; organização de acervos com gravações de músicas, cantos e narrativas míticas; organização de videotecas e acervos fotográficos.
- Divulgação desses acervos no âmbito da escola, da comunidade e em outros locais. Organização de projetos e programas especiais. Domínio de procedimentos técnicos de exposição de acervos etnográficos.
- Organização de publicações destinadas ao registro e à divulgação da arte e da cultura de sua sociedade.
- Organização, na escola, de acervos de objetos, vídeos, discos, fitas sonoras, livros, revistas e outros documentos sobre o patrimônio artístico e cultural de outros povos e épocas, para consulta e pesquisa dos alunos.
- Conhecimento de diferentes maneiras de preservar e divulgar a arte: O que é um museu? Para que servem os museus? Que tipos de museus existem? Como se organizam? O que é uma galeria de arte? O que são exposições temporárias ou itinerantes? Como se organizam? Quais seriam as soluções mais adequadas para preservar e divulgar as produções artísticas e culturais da comunidade? Que pessoas poderiam participar desse trabalho? Qual seria a participação da escola?
- Contato com iniciativas voltadas para a valorização e divulgação de patrimônios culturais de minorias étnicas ou sociais, desenvolvidas no Brasil ou em outros países; intercâmbio de informações, visitas, pesquisas.

O Museu Maguía é um documento; é uma casa que tem música; é um lugar para desenhar; é um lugar para todo mundo dar valor; é uma casa de alegria para o povo Ticuna. Valdomiro da Silva, Professor Ticuna, AM.



- Levantamento em museus, bibliotecas e outros locais de acervos de objetos, fotografias, documentos, vídeos, gravações sonoras e outros registros e informações relativos à cultura de sua sociedade e de outras.
- Recuperação e reatualização das produções artísticas de sua comunidade que desapareceram ou estão momentaneamente relegadas a um segundo plano. Onde obter informações sobre essas questões? Que pessoas, além dos alunos, devem participar desse trabalho? De que modo deve ser organizado e apresentado?
- Estudo da produção cultural da comunidade tendo em vista os aspectos que marcam a identidade: Que manifestações artísticas singularizam a sua sociedade? Quais os elementos que a distinguem de outras populações indígenas? Quais os traços que aproximam os povos indígenas? O que distingue povos indígenas de outros grupos sociais, tradicionais ou não?
- Identificação de aspectos culturais que reforçam e expressam a identidade de outros grupos étnicos e culturais, existentes em diferentes regiões do país ou em outros países.



O Livro das Árvores, OGPTB, AM



2. Sugestões de como ensinar e estudar Arte

Algumas questões devem ser observadas pelo professor no desenvolvimento da área de arte. Primeiramente, ele não deve ocupar o lugar das pessoas que detêm conhecimentos especializados sobre a arte, e nem daquelas que a comunidade reconhece como transmissores de conhecimentos técnicos e artísticos. Cabe a ele a tarefa de selecionar, em conjunto com os especialistas e outras pessoas da comunidade, as informações que devem e podem ser tratadas no âmbito da escola.

Também o sexo e a idade dos alunos devem ser considerados pelo professor. Como já foi dito, nas sociedades indígenas, a idade da pessoa determina o início do aprendizado da música, da dança ou dos objetos e o sexo, o tipo de atividade artística adequada: Por exemplo: em determinada cultura indígena, os homens fazem cestos e tocam os instrumentos musicais e as mulheres confeccionam vasilhas de argila e entoam cantos.

No processo de escolha dos conteúdos, métodos e materiais, é importante ainda observar de que maneira a criança e o jovem se desenvolvem em sua sociedade. Quais são os processos e situações de ensino e aprendizagem da arte, a que informações e conhecimentos da cultura as crianças e jovens de ambos os sexos têm acesso, que materiais e técnicas elas costumam utilizar para expressar-se, quais são seus brinquedos e brincadeiras. Deve observar, também, como se dá o seu desenvolvimento físico, emocional, perceptivo, seus interesses e habilidades, compreendendo de que maneira se apresentam e podem ser desenvolvidos e estimulados na escola.

Nas atividades que envolvem os aspectos estéticos, o professor deve considerar os conceitos indígenas de apreciação de seres e coisas. Nas artes visuais, esses conceitos muitas vezes podem fazer referência aos materiais (apropriados ou não apropriados), aos estágios de confecção e acabamento, às habilidades artesanais de elaboração de objetos, à representação correta dos elementos decorativos e outros mais. Deve também propiciar o contato com outras concepções estéticas, de modo que os alunos identifiquem os elementos que singularizam a sua cultura e ampliem os seus conhecimentos sobre a questão da apreciação da arte.

Em suas propostas, o professor deve ainda levar em conta os aspectos lúdicos da arte e estimular, nas tantas atividades, o sentimento poético, a imaginação, a fantasia. Deve considerar, também, os procedimentos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, a experimentação e a descoberta, o prazer, a alegria e a liberdade de expressar e comunicar-se.

Quanto às atividades que envolvem o uso de desenhos ou pinturas na escola, há algumas considerações a fazer. A introdução de um ensino diferenciado nas escolas indígenas vem gerando a produção e publicação de materiais específicos de leitura, estudo e informação (livros, cartilhas, cartazes, calendários, mapas, fo-



lhetos etc.) para uso dos alunos e/ou da comunidade. Os temas desses materiais têm levado ao surgimento de soluções gráficas que normalmente não pertencem ao acervo de imagens das culturas indígenas. A ilustração de narrativas míticas, a confecção de mapas, o inventário da flora ou da fauna e demais assuntos dão origem, portanto, a uma outra ordem de grafismos, elaborados com materiais próprios do contexto escolar: papel, canetas, lápis de cor, tinta guache etc. Diante deste fato novo, o professor deve redobrar sua atenção às artes visuais, em especial ao desenho e à pintura. Essa atenção deve ser dirigida para o uso adequado dos materiais e técnicas, bem como para os aspectos estéticos e de estilo.

As imagens, nas culturas indígenas, não são meramente ilustrativas, mas estão conectadas à memória e à transmissão de valores, significados e conhecimentos específicos, que mantêm profundas relações com cada aspecto da vida de um povo. Portanto, são peculiaridades que também devem ser consideradas pelo professor na preparação de publicações. Entende-se que, ao lado das produções tradicionais, essas publicações se convertem em instrumentos de divulgação das culturas indígenas, devendo, assim, ser concebidas com o mesmo rigor das demais manifestações artísticas.

O professor tem ainda uma função importante: criar alternativas e estimular um olhar crítico e questionador com relação às interferências de modelos que podem agir negativamente no processo de ensino-aprendizagem da arte e nas produções artísticas dos alunos. Com relação às imagens, ele deve estar atento para as influências que advêm dos livros didáticos, cujas ilustrações são, muitas vezes, reproduzidas mecanicamente pelos alunos. Ainda sobre os livros didáticos, atentar para a maneira como é apresentada a noção de diversidade cultural — que pode trazer idéias preconceituosas e discriminatórias—e como são tratadas as manifestações artísticas das minorias étnicas e culturais. Constata-se, por exemplo, que a arte produzida nessas culturas é, muitas vezes, apresentada como "artesanato", ou seja, como algo de menor valor e importância — quando comparadas às expressões artísticas das culturas dominantes.

O professor também deve cuidar para não reproduzir orientações que se inspiram em modelos conservadores de ensino, como o uso de desenhos mimeografados para colorir, os "exercícios de coordenação motora" que apresentam pontinhos para cobrir e outros. A proliferação de imagens ou de músicas de qualidade duvidosa, de recursos e métodos ultrapassados, podem bloquear o desenvolvimento das potencialidades individuais dos alunos e distanciá-los dos referenciais de sua própria cultura, impedindo que se construa na escola algo de novo com qualidade estética, expressiva e técnica.

Em suas aulas de arte, o professor deve dar soluções criativas, dinâmicas e que despertem o interesse dos alunos, podendo relacionar a própria cultura destes com outros universos culturais. Ou, fazer o caminho inverso: utilizar como referência povos e culturas mais distantes, no tempo ou no espaço, e por meio delas trabalhar os conhecimentos que estão mais próximos da realidade dos alunos.

O professor deve, ainda, identificar que campos da arte produzida na sociedade do aluno permitem uma maior abertura para o exercício da criação, ou seja,



ARTE

campos que não apresentem rigidez em relação a aspectos simbólicos ou outros. Assim, diferentes recursos, técnicas, materiais ou temas poderão ser explorados pelos alunos, possibilitando que se criem e recriem soluções e se construam novas formas de expressão e comunicação em arte.

O povo do Egito antigo tinha uma cultura muito diferente. O seu rei mais poderoso era o Faraó. Quando o Faraó morria era enterrado dentro de uma pirâmide enorme e muito fechada. Seu corpo era colocado num tipo de caixa (sarcòfago) feita de ouro, representando a sua imagem. Os egípcios moravam perto do rio Nilo. Através da sua arte, nós agora podemos conhecer como vivia este povo no tempo antigo. Por exemplo, muitas pinturas mostram os deuses, os reis e as rainhas em tamanho grande. E o povo em tamanho pequeno. O povo trabalhava para os reis, que eram os faraós. O Faraó mandava em todo mundo. Os deuses eram a cobra, o jacaré, a águia (tipo um gavião) e outros. Os egípcios já tinham uma escrita de sinais e usavam o papiro, que foi o início deste papel de hoje. Para nós, Ticuna, o papiro é otururi, onde podemos fazer nossos desenhos. Assim as pinturas dos egípcios vão abrindo nossas idéias e mostrando outras coisas que não conhecemos e precisamos conhecer para contar aos nossos alunos. Iracy Fernandes Araújo, professora Ticuna, AM.

Quanto às manifestações artísticas/culturais e suas relações com os temas transversais, o professor pode trabalhar, entre outros, os seguintes aspectos:

- a arte e sua produção para venda; projetos de auto-sustenção e alternativas econômicas;
- a ética deve permear o desenvolvimento dos diversos conteúdos, podendo ser observados: o respeito ao saber das pessoas mais idosas e dos especialistas, às coisas sagradas, às proibições quanto à utilização (no âmbito da escola) de determinados objetos, músicas ou danças; o respeito à autoria de produções artísticas, sejam elas individuais ou coletivas;
- o reconhecimento do direito de realizar e divulgar práticas culturais e artísticas de sua sociedade, de lutar pela valorização de sua arte, de modo que ela possa ocupar um lugar de destaque ao lado de outras produções artísticas nacionais e internacionais; combater as idéias preconceituosas e discriminatórias que possam ser atribuídas às produções artísticas de grupos sociais minoritários;
- a questão da bio-diversidade: uso adequado das matérias primas de origem vegetal ou animal; importância das relações entre as manifestações artísticas/culturais e a natureza; a importância da conservação da natureza para continuidade da vida social e cultural;



- a estética do corpo: noção de saúde e beleza; a música nas sessões de cura; as danças que propiciam o crescimento das crianças e jovens; as pinturas corporais que protegem a saúde (física e espiritual) das pessoas.

A arte também pode ser tratada amplamente nas demais áreas que compõem o currículo. O professor pode, por exemplo, incorporar às suas aulas de História da Arte conhecimentos de História e Geografia, procedendo da mesma maneira quando tratar a questão da pluralidade cultural ou identidade. Na área de Ciências, podem ser trabalhadas, por exemplo, as relações entre luz e cor, a composição das diferentes argilas; observação e análise dos fenômenos que ocorrem na queima da cerâmica (evaporação de água, modificação da coloração da argila), as reações químicas das tintas e outros materiais adotados na decoração ou na impermeabilização de objetos. Em matemática, há muitas possibilidades, entre elas o estudo da geometria a partir dos padrões decorativos, das formas dos objetos, das tramas dos trançados, entre outras. A construção de textos descritivos, poemas, roteiros de teatro e as tantas outras maneiras de desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita) podem ser utilizadas nas aulas de arte, assim como a música, o teatro e o desenho devem integrar o ensino-aprendizagem de línguas.

Ao abordar os diferentes conteúdos da arte, o professor deve proporcionar aos alunos:

- contato com informações e registros variados, por meio de produções originais ou gravuras encontradas em livros, revistas, de documentários em vídeo, fotografias, discos, fitas sonoras etc; quando possível, proporcionar o contato direto com manifestações culturais diversas, tais como peças de teatro, festas populares, museus, galerias, oficinas de artistas, centros de cultura, apresentações de dança ou de música.
- condições para realização de pesquisas e utilização de recursos variados para o registro e divulgação de informações a respeito de sua cultura e de outras.
- intercâmbio de informações com pessoas ou instituições de outros locais do país e de outros países; esse intercâmbio pode se dar por meio da troca de cartas, livros, revistas, documentos históricos, fotografias, vídeos, desenhos, gravações sonoras e outros.



Tarakuasi, maio/1994



ARTE

V. O ENSINO DA ARTE E A AVALIAÇÃO

A avaliação da disciplina de Arte é muito específica e de certa forma complexa. O professor deve estabelecer critérios bastante claros, principalmente quando se trata da avaliação da produção artística (desenhos, pinturas, esculturas, poemas, dramatizações, movimentos de dança, expressões musicais etc.) de alunos de escolas indígenas. Torna-se fundamental, portanto, acompanhar os caminhos percorridos pelos alunos durante o processo de criação e apreciação, não se limitando apenas ao produto final, ou seja, ao julgamento dos trabalhos depois de prontos. É necessário que o professor avalie as transformações que estão acontecendo e as que ainda precisam acontecer com relação aos modos de pensar e fazer arte. Os critérios de avaliação devem considerar aspectos tais como: percepção, imaginação, observação, reflexão, concentração, interesse e capacidade de comparar, interpretar, analisar, julgar.

Deu para ver que a arte existe em todos os povos, mas cada povo tem uma maneira própria de apresentar sua arte. Estou observando agora que os desenhos dos Inuit (esquimós) são diferentes dos desenhos dos Ticuna.
Edilson Almeida, professor Ticuna, AM.

Os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer e valorizar as expressões artísticas da sua cultura, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica.
- Compreender o sentido da arte como algo que propicia o desenvolvimento da imaginação, da percepção, do fazer, e que permite ampliar a dimensão da realidade cotidiana, passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, em especial os criativos, necessários à construção de outros conhecimentos.
- Desenvolver habilidades e capacidades individuais em relação às diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras.
- Conhecer as tantas formas de arte existentes em outros povos, compreendendo por intermédio delas a questão da diversidade cultural.
- Compreender a importância da produção artística de sua sociedade no contexto universal da arte.



O Livro das Árvores, OGPTB, Tikuna, 1997

VI. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ARTE

O ensino de Arte nos cursos de formação e especialização deve abranger, portanto, conteúdos que permitam aos professores conhecer e compreender:

- a arte na história da humanidade, reconhecendo-a como um meio de expressão e comunicação presente em todos os povos, e ainda como manifestação que permite entender a pluralidade cultural;
- os procedimentos que valorizem as manifestações artísticas e culturais dos povos indígenas, com destaque para a produção da comunidade local, reconhecendo a sua importância enquanto patrimônio e elemento formador da identidade étnica;
- as manifestações artísticas da comunidade, observando em quais contextos se realizam, por meio de quem e de que modo se atualizam, como se dá a transmissão dos conhecimentos, que modalidades têm maior destaque, quais os critérios de valoração e apreciação estética, tendências de estilo, significados, técnicas, matérias primas etc;
- as técnicas, matérias primas e modalidades artísticas da comunidade, sobretudo aquelas passíveis de serem praticadas no contexto da escola;
- os procedimentos mais adequados para a introdução de novas modalidades artísticas, conceitos, técnicas, materiais;
- o processo que envolve o fazer artístico e a apreciação estética por meio da realização de trabalhos individuais, dando acesso a técnicas e materiais diversos;
- as possibilidades das diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, dança, teatro e os diferentes elementos que compõem cada modalidade;
- o vocabulário relativo às diferentes modalidades artísticas;
- os aspectos lúdicos que envolvem o ensino-aprendizagem da arte; desenvolvendo modos criativos, interessantes e imaginativos de fazer e de pensar sobre a arte;
- a importância da arte no desenvolvimento das potencialidades individuais do aluno, tais como imaginação, percepção, criação, intuição, fantasia, observação, sensibilidade, e como essas potencialidades contribuem na construção de outros conhecimentos e na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas do currículo;
- os procedimentos didáticos que permitam trabalhar de maneira integrada as diferentes modalidades artísticas; identificando o modo como a arte pode integrar as atividades e programas interdisciplinares da escola;



ARTE

- os procedimentos de análise e avaliação das mudanças dos alunos em relação ao seu fazer artístico e à sua percepção da cultura e da natureza;
- as condições da escola e as possibilidades dos alunos em termos de materiais e recursos didático-pedagógicos;
- as informações que possibilitam compreender criticamente as causas e conseqüências do desaparecimento e/ou a desvalorização de determinadas expressões artísticas, quando isso ocorre em função do contato com a sociedade nacional;
- as interferências que podem agir negativamente nas produções artísticas dos alunos;
- os procedimentos mais adequados quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos (livros, cartilhas, manuais, cartazes etc.), de modo que os desenhos e pinturas que ilustram esses materiais possam colaborar para a preservação e divulgação de estilos e valores estéticos, conhecimentos e significados acumulados ao longo da história da sociedade;
- outras fontes (museus, bibliotecas, arquivos etc.) de consulta e obtenção de documentos sobre a arte e a cultura de sua sociedade, com a finalidade de recuperar e utilizar na escola informações, fotografias, desenhos, ilustrações e outros materiais, referentes aos períodos mais antigos da história desta sociedade;
- os materiais que enriqueçam e ampliem o conhecimento dos alunos em relação à arte de sua sociedade e de outras culturas, tais como livros, gravuras, reproduções, fotografias, fitas com músicas, discos, fitas de vídeo, objetos e outras produções artísticas da própria comunidade;
- as sugestões dos alunos em termos de técnicas, matérias primas, temas e ainda objetos, livros, músicas, histórias etc;
- os diferentes recursos de documentação e divulgação de imagem e som, tais como o vídeo, a fotografia, o gravador etc;
- as técnicas para organização de exposições;
- as técnicas e recursos de documentação, conservação, exibição e divulgação do patrimônio artístico.

Além disto, o professor de Arte deve conscientizar-se da importância da participação e orientação de especialistas e artistas da comunidade na realização de atividades que envolvam aspectos específicos das manifestações artísticas locais, além de saber tratar com sensibilidade e prudência assuntos e aspectos mais privados da cultura.



VII. BIBLIOGRAGIA

ARTE

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, vol.6,1997. CAIUBY NOVAES, Sílvia (Org.). *Habitações indígenas*. São Paulo: Livraria Nobel Editora/EDUSP, 1983.
- CAVALCANTI, Zélia (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FUSARI, Maria Felesminda de Resende e TOLEDO, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALLOIS, Dominique e CARELLI, Vincent. *Dialogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo*. São Paulo: CTI, 1993. (mimeo)
- GRUBER, Jussara Gomes. *As Extensões do Olhar: a Arte na Formação dos Professores Ticuna*. Brasília: INEP, ano 14, nº 63, pp. 122-136, jul/set. 1994.
- KAXINAWA, Joaquim Paulo Mana (Org.) *Nuku minawa: nossa música*. Rio Branco: Kene Hiwe Ltda, 1995. MENUHIN, Y. e DAVIS, C. W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1990. NEVES, João. *Diário de viagem entre os kaxinawá do Rio Jordão*. Rio Branco: CPI-AC, 1992 (mimeo).
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. *Neolítico: Arte Moderna São Paulo: Perspectiva, 1987.*
- PROFESSORES ÍNDIOS DA BAHIA, PATAXÓ HÃHAHÃE, PATAXÓ, KANTARURÉ, TUXÁ, KIRTRI, KAIMBÉ, FULNI-Ô, PANKARARÉ, PANKARARU, XUKURU-KARIRI, Márcia Resende e Maria Olivia Santos (Orgs.). *Geografia do território indígena*, (mimeo)
- PROFESSORES ÍNDIOS KAINGANG, Sélia Kaingang e Márcia Resende (Orgs.). *Geografia do território indígena*, (mimeo)
- PROFESSORES ÍNDIOS TICUNA, Márcia Resende (Org.). *Geografia do território indígena*.
- PROFESSORES KARAJÁ & POLECK, Lydia (Org.). *Adornos e pintura corporal karajá*. Goiânia: Projeto de Educação para o Estado de Tocantins, 1994.
- PROFESSORES KRAHÓ & POLECK, Lydia (Org.). *Dámji Kin Krahó - Me hokorxà nã itajê/Festas Krahó: objetos e instrumentos musicais*. Goiânia: Projeto de Educação para o Estado de Tocantins, 1997.
- RIBEIRO, Berta *Dicionário do artesanato indígena*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1988.
- ROCKWELL, Elsie. *Desde Ia perspectiva del trabajo docente*. Documentos Die Mexico, 1990.
- SEEGER, Anthony. *O que Podemos Aprender Quando Eles Cantam?. In: SEEGER, A. Os índios e Nós: Estudos sobre Sociedades Tribais Brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.
- SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- TRONCARELLI, Maria Cristina (Org.) *Livro das árvores do artesanato e dos animais*. São Paulo: LAMA, 1993. (mimeo)



ARTE

VIDAL, Lux. (Org.) *Grafismo indígena. Ensaio de antropologia estetica*. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992. VIDAL, Lux. O Sistema de Objetos nas Sociedades Indígenas: a Arte e Cultura Material. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.



EDUCAÇÃO FÍSICA



I. POR QUE ESTUDAR EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Educação Física diferenciada e independente da escola

Na escola dos não-índios, a Educação Física é a disciplina que introduz e integra o aluno naquilo que os especialistas da área chamam de "*cultura corporal de movimento*", ou seja, o conjunto de conhecimentos culturalmente produzidos que se referem à movimentação do corpo. A área da Educação Física trabalha, portanto, com os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, que se acumulam ao longo do tempo e que se transmitem numa determinada sociedade. As brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica fazem parte da chamada "*cultura corporal de movimento*".

Uma das principais justificativas para a existência da Educação Física nas escolas dos não-índios é o modo de vida pouco saudável que as pessoas têm nas cidades. A medicina "dos brancos" ensina que a saúde das pessoas depende, dentre outras coisas, de que elas movimentem seus corpos de modo regular e adequado. E, nos dias de hoje, certas características e condições da vida urbana (nas cidades) - poluição, violência, poucos espaços para o lazer, falta de tempo para a atividade física e para a convivência social etc. - tornam a Educação Física escolar necessária para a formação de crianças e jovens saudáveis.

Diante disso, a discussão deve partir de uma pergunta básica: Por que Educação Física para os índios? Será que as comunidades indígenas precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus membros?

Nas mais recentes tentativas de se elaborar um currículo dessa disciplina, que seja compatível com as necessidades dos grupos indígenas brasileiros, é comum começar com afirmações que levam a esses questionamentos, que aparecem nas propostas de formação de professores índios do Acre e do Xingu:

... a quase totalidade das comunidades indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas, sem distinção de etnia, gênero, ou faixa etária, desempenha atividades físicas cotidianas regulares, sejam as atividades produtivas (...), sejam as rituais e lúdicas ...

A falta de atividade física não é um problema para os povos do PIX [Parque Indígena do Xingu]. O contato permanente com a natureza e a necessidade de sobrevivência fazem com que, desde cedo, as crianças desenvolvam habilidades relacionadas com equilíbrio, motricidade,



EDUCAÇÃO FÍSICA

coordenação motora etc. (...) Os povos do PIX têm, como qualquer cultura, jogos esportivos tradicionais, tais como: a luta huka-huka, jogo de bola de mangaba com o joelho, jogo de tacos com coquinho, corrida de tora etc.

E então? Encerra-se a discussão por aqui, com uma simples rejeição da disciplina em contextos indígenas? Essa não é a melhor opção, embora seja importante deixar claro que a reflexão sobre Educação Física em escolas indígenas está apenas começando: dispõe-se de pouco material reunindo relatos e avaliações de experiências indígenas diante desta área de estudo escolar. E os trabalhos de pesquisa na área, que começam a surgir, são reduzidos, carecendo de uma maior aproximação entre os especialistas da própria Educação Física, da Pedagogia e da Antropologia.

Para que a discussão sobre Educação Física indígena possa avançar, é necessário que todas as pessoas envolvidas e interessadas na questão - a começar pelos professores e lideranças indígenas das diversas regiões do Brasil - dialoguem com mais frequência e procurem afinar seus pontos de vista. Neste documento, tenta-se lançar idéias que venham a fertilizar essa discussão.

Em primeiro lugar, cabe pensar no que seria uma Educação Física diferenciada. A posição deste referencial sobre esse assunto está ancorada na idéia de que, em todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo. E é por isso que este documento sustenta que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física:

Além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc. Não é comum incluir a confecção de utensílios e as atividades produtivas entre os objetos de trabalho da Educação Física. Essa inclusão, porém, é coerente com a definição abrangente que se adota no parágrafo anterior: quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física.

E agora? Quer dizer que os professores indígenas, com suas aulas de Educação Física, devem levar tudo isso "para dentro" da escola? Não é esse o caminho.

O corpo humano é um elemento central nas visões de mundo dos índios brasileiros; preparar e educar o corpo é muito importante nas suas culturas. E, por isso, a Educação Física escolar não deve "entrar onde não foi chamada".

Na maior parte dos grupos indígenas, os conhecimentos da área da Educação Física são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios de aprendizagem, sobre os quais a escola não tem nada a dizer. Não é necessário incluir essas atividades no currículo escolar; elas fazem parte do conjunto de conhecimentos que o aluno possui independentemente da escola. O currículo da discipli-

Para mim, o banho que nós tomamos no rio, às cinco da manhã, é Educação Física.
Gersem, professor Baniwa, AM.



na deve existir para complementar a educação corporal que se desenvolve fora da escola, e não para substituí-la.

2. Dentro e fora da escola: a Educação Física específica e intercultural

Responder às perguntas "por que e para que Educação Física na escola?" é uma tarefa local; cabe a cada comunidade, em diálogo com os professores (junto com seus assessores, se necessário), decidir se (e como) um currículo escolar de Educação Física pode ser útil à formação de suas novas gerações. Num documento de alcance nacional como este, o que se pode fazer é imaginar diferentes situações, diante das quais as respostas seriam, também, diferentes. Para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia-a-dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada.

Nesse caso, não há por que as Secretarias de Educação (estaduais ou municipais) interferirem no que foi decidido pela comunidade, exigindo "aulas de Educação Física" como as que acontecem nos estabelecimentos escolares não indígenas (com um professor definido, em determinados locais e horários). Os profissionais não-índios da Educação Física também devem estar atentos a isso. Preservar determinadas atividades físicas - cotidianas ou realizadas apenas em épocas especiais - fora do domínio e do calendário da escola é um direito das comunidades indígenas brasileiras. Para efeitos legais, se houver necessidade, elas devem ser consideradas como parte dos programas de Educação Física das comunidades.

Porém, a implementação de um currículo escolar de Educação Física, no momento atual, pode ser interessante para a maioria dos grupos indígenas brasileiros. Existem, no mínimo, três bons motivos para se supor esse interesse.

O primeiro é que certos conteúdos da Educação Física parecem atrair bastante o gosto dos índios. Trata-se das práticas conhecidas como *esportes*, que, hoje em dia, fazem parte do cotidiano e do imaginário de muitos dos povos indígenas que vivem no país.

À admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais, acrescenta-se a prática deste esporte, quase diária, em muitas comunidades. Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam, e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo. O "futebol dos índios" é um fato que, além de ser largamente difundido pelo país, vem se tornando, a cada dia, mais "visível" para os brasileiros não-índios. Já faz algum

A aula de educação física deve promover o complemento das atividades físicas da aldeia/comunidade. Lucas Rumi'o, professor Xavante, MT.



EDUCAÇÃO FÍSICA

tempo que jogadores e times indígenas participam de partidas e campeonatos de futebol em cidades brasileiras próximas às suas aldeias. As partidas da seleção brasileira indígena de futebol em Brasília e em São Paulo também são fatos recentes marcantes, que sugerem a disposição dos índios em participar do cenário futebolístico nacional. Por sinal, os índios começam a aparecer, inclusive, no futebol profissional. É o caso de três jogadores Fulni-ô, que fazem parte do elenco de profissionais do clube Anápolis (GO), e o de Iracaná (um Xukuru-Kariri) que, com o apelido de "índio", vem defendendo a equipe do Corinthians (SP).

O interesse indígena pelo futebol estende-se a outras modalidades. Nos Jogos Indígenas que vêm sendo organizados no Brasil (Jogos Abertos Indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, 1995 e Primeiros Jogos dos Povos Indígenas, 1996), há exemplos de que o vôlei e o atletismo somam-se aos "jogos tradicionais" e ao futebol no gosto dos índios esportistas.



Na realidade, o esporte, de modo geral, é uma poderosa *linguagem* do mundo contemporâneo. Por intermédio dele, comunicam-se mulheres e homens; crianças, velhos e adultos; ricos e pobres; diferentes grupos étnicos e países tão distantes como o Brasil e o Japão. Ao que parece, os índios brasileiros vêm percebendo isso: dominar a linguagem esportiva pode ser uma forma de, ao mesmo tempo, conhecer o "mundo dos brancos" e divulgar a cultura indígena para os não-índios. E, de fato, os esportes são mencionados freqüentemente como demandas indígenas na área da Educação Física escolar:

Em 1995, os professores indígenas [do Parque do Xingu] reivindicaram a introdução do vôlei nos cursos de formação, solicitando também o aprendizado das regras específicas do esporte.

... estas comunidades [do Acre e Sudoeste do Amazonas] demonstram grande interesse em conhecer as diferentes formas de esporte e jogos relacionados às atividades físicas existentes na sociedade envolvente. Mencionamos, entre estas, especialmente o futebol...

No caso dos Pataxó de Minas Gerais, dentre outras melhorias que eles querem para suas escolas estão uma quadra de esportes e um campo de futebol.

E importante lembrar que, já fazendo parte do cotidiano de grande parte das aldeias e reservas indígenas brasileiras, os esportes também trazem consigo alguns aspectos problemáticos. Certas avaliações preliminares na área da Educação Física indicam que, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes "dos brancos" passam a "substituir" os jogos indígenas tradicionais. Numa Unha semelhante de raciocínio, encontramos, em algumas comunidades indígenas, a atividade esportiva como motivo de desavenças: as novas gerações costumam ser adeptas entusiasmadas da prática do futebol e de outros esportes; os mais velhos, por sua vez, tendem a acreditar que o gosto excessivo dos jovens por essas práticas mantêm-nos afastados das atividades cerimoniais do grupo.



Se é assim, a escola pode contribuir para que se forme um entendimento melhor dessas situações, e para que se contorne essa discordância entre velhos e jovens. O currículo de Educação Física pode ajudar a formar alunos críticos, capazes de refletir sobre essas situações de conflito relacionadas às culturas corporais indígenas; estudantes capazes de indagar: será que é assim mesmo? Será que a relação entre os esportes "modernos" e os jogos e práticas corporais indígenas é de mera substituição? Não é realmente possível conciliar os dois tipos de atividades?

Assim, a área de Educação Física escolar pode estar voltada para um primeiro objetivo, compatível com as demandas e realidades indígenas atuais: trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da "cultura corporal de movimento" (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes.

Nas escolas indígenas, as aulas de Educação Física podem ser um espaço onde as crianças e os jovens comecem a sistematizar as informações e conhecimentos sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo, que chegam até eles por meios de comunicação, do contato com não-índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem.

O segundo motivo que conta a favor da Educação Física em escolas indígenas é a questão da saúde. As limitações dos territórios indígenas e a fixação em aldeias, bem como as grandes fazendas instaladas em seu entorno, podem levar ao rareamento da caça e da pesca, o que tende a modificar os hábitos alimentares e a reduzir as atividades físicas dessas populações. Seguem daí problemas como o sedentarismo, a obesidade e casos de diabete entre índios.

Desse modo, certas transformações nas práticas corporais dos povos indígenas, que podem ocorrer como resultado do contato com a sociedade envolvente, indicam que, apesar da enorme diferença entre o modo de vida das cidades e o das aldeias, a preocupação com a saúde não é totalmente estranha à discussão sobre Educação Física em realidades indígenas atuais. A busca de uma vida mais saudável pode, então, ser apontada como um segundo objetivo da disciplina.

Alguns Xavante, por exemplo, consideram que, nos dias de hoje, em que os jovens já não vão com tanta regularidade à caça e à pesca, certos exercícios físicos, como corridas longas e jogos de futebol, podem ajudar a livrá-los da "preguiça" e preparar seus corpos para o futuro. Ou seja, nas condições atuais, os Xavante percebem que o esporte satisfaz certas qualidades tradicionalmente valorizadas por sua cultura - resistência física, rapidez, agilidade, vivacidade e astúcia -, contribuindo para a educação corporal e para a formação de jovens saudáveis.

O terceiro motivo que justifica uma proposta de Educação Física em escolas indígenas é que os problemas decorrentes do contato com a sociedade nacional envolvem situações variadas, chegando, até mesmo, a casos de abandono de aspectos da cultura indígena. A escola pode ajudar a enfrentar essa situação.

Devemos estar conscientes de que as atividades físicas da aldeia são insuficientes para o preparo para o jogo de futebol. Lucas Rumi'lo, professor Xavante, MT.



EDUCAÇÃO FÍSICA

Assim, quando for do interesse dos índios, elementos de sua "cultura corporal de movimento" que, em outros tempos, eram praticados sem que existisse escola, podem fazer parte das aulas de Educação Física.

Os Xerente, do Estado do Tocantins, por exemplo, tinham um jogo de bola chamado *klitó*, que não é praticado hoje em dia. Se as comunidades xerentes acharem que esta é uma boa tarefa para a Educação Física escolar, seus professores podem estimular um trabalho de pesquisa de sua própria cultura corporal, colhendo, junto às pessoas que guardam a memória do grupo, informações e conhecimentos para ensinar a seus alunos esse jogo "esquecido".

As brincadeiras são essas: é jogar bola e pegar no braço e vão tomar banho no rio, lá no rio brincar de pira. Agarrado no braço e botando muita força pra ver qual que derruba o outro. Se derrubar o outro vai ganhar o jogo. João Carlos Kiã, professor Kaxinawá, AC.

Sempre que houver interesse em investir no "resgate" de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a "praticar" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram "abandonadas". Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações.

Por isso também queremos que na aula de educação física exista a preocupação pela reanimação, reavivação da importância da cultura como um todo.

Parecer do Professor Lucas Rumi'o Xavante, MT.

A partir desse mesmo trabalho - que se pode chamar de "reanimação cultural crítica"-, a Educação Física escolar pode ser, ainda, um espaço de sistematização de conhecimentos, técnicas e valores corporais. O professor, junto com seus alunos, pode elaborar textos, fotografias, desenhos, vídeos etc, sobre sua cultura corporal, a serem aproveitados de diferentes maneiras: como material didático na própria escola; como material de divulgação da cultura indígena para a sociedade envolvente; ou como objeto de troca com outras comunidades indígenas que venham a produzir algo semelhante.



Portanto, é possível entender que reanimar ou revitalizar a cultura corporal indígena é um terceiro objetivo da Educação Física escolar. A disciplina também serve para divulgar os aspectos corporais das culturas indígenas para a sociedade brasileira, e também para estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.

Considerando os aspectos acima destacados, os objetivos do trabalho com a educação física na escola podem se resumir em:

- conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente;
- contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável;
- revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena;
- divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira;
- estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.



"Jogo de futebol" (Escolas da floresta, CPI, AC)



II. SUGESTÕES DE TRABALHO

1. O que trabalhar

A partir do que foi dito até aqui, pode-se perceber que o currículo de Educação Física em escolas indígenas abrange três grandes temas de estudo:

- a cultura corporal de movimento do próprio grupo;
- a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas;
- a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Abaixo, sugerimos alguns conteúdos a serem abordados em cada tema.

No tema 1 :

- Levantamento de práticas corporais tradicionais: jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio etc;
- Histórias e significados culturais dessas diferentes práticas.
- Práticas corporais infantis e adultas.
- Atividades físicas femininas e masculinas.

Nós vamos, junto com os outros professores, pesquisar, nesse ano de 1998, um pouco de nossa história cultural Asheninka: (...) que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem - o nome, se o homem brincava e se as meninas brincavam, saber se era do próprio povo ou foi emprestado de outros, quais são os de hoje e se teve uma mudança ou não. Isaac, Valdete e Komâyari, professores Asheninka, AC.

(O professor de educação física deve) sempre recomendar aos alunos de participarem com gosto, pois preparam-se para resistir a movimentos mais cansativos e pesados.

Parecer do Professor Lucas Rumi'o Xavante, MT.



No tema 2:

- Práticas corporais de diferentes povos indígenas: seus significados históricos e culturais; sua comparação com práticas da própria comunidade.

- Atividades com jogos selecionados de outros povos.

Quanto ao tema 3, valem alguns comentários prévios. Este tema não deve, necessariamente, limitar-se aos esportes mais praticados no Brasil. Na perspectiva da educação intercultural, é claro que há muito mais a ser ensinado e aprendido. Conhecer a Educação Física "dos brancos" não é, apenas, entender e praticar futebol, vôlei ou provas de atletismo.

No interior da disciplina, há um rico universo cultural, que reúne brincadeiras, jogos, danças, lutas, formas de ginástica, práticas de malabarismos corporais etc, e que engloba, até mesmo, atividades que os "brancos" aprenderam com outros povos.

A *capoeira*, por exemplo, uma "mistura" de dança com luta, foi criada pelos africanos que viviam como escravos no Brasil. Hoje, ela é ensinada em muitas cidades do País e faz parte do currículo de alguma escolas não-indígenas. As lutas chamadas de *artes marciais*, como o *judô* e o *karaté*, são originárias de países que ficam lá do outro lado do mundo, como o Japão, mas são atividades comuns também entre europeus, norte-americanos e brasileiros. Outro exemplo: em algumas escolas do Canadá e dos Estados Unidos há um jogo muito popular chamado *lacrosse*. O *lacrosse* era praticado pelos índios norte-americanos. Foram eles que ensinaram esse jogo para os europeus que chegaram às suas terras. Os filhos e netos desses europeus formaram a população não-indígena do Canadá e dos Estados Unidos, que agora ensina o *lacrosse* para os jovens estudantes (moças e rapazes).

Apesar do amplo quadro de possibilidades de trabalho para a Educação Física intercultural, na hora de pensar em soluções curriculares locais, é preciso cuidado. Não adianta imaginar um currículo cheio de variedades, se elas não fazem o menor sentido para o aluno. É interessante que os conhecimentos aprendidos e recriados na escola tenham a ver com o dia-a-dia dos alunos ou com suas possibilidades futuras.

Neste tema (3), a sugestão inicial é que se respeitem as demandas indígenas que se conhecem e os fatos que mais se destacam, no momento atual, na "cultura corporal de movimento" dos índios do Brasil inteiro. Seguindo esse caminho, já observamos que a forte presença do futebol no cotidiano indígena, a atração também pelo vôlei, e os recentes eventos esportivos que trazem os índios para as cidades podem orientar a reflexão pedagógica e estimular soluções curriculares criativas.

Quem sabe se, no futuro, quando as experiências de Educação Física em escolas indígenas específicas e diferenciadas estiverem mais amadurecidas, exemplos didáticos mais variados irão surgir? Por enquanto, entende-se que o direito



EDUCAÇÃO FÍSICA

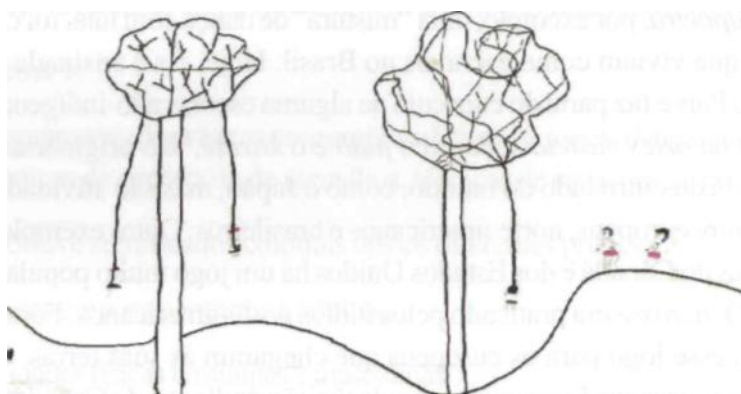
dos povos indígenas à Educação Física escolar é o direito que suas futuras gerações têm de conhecer melhor e ajudar a criar a diversidade cultural no plano da "cultura corporal de movimento"; e o direito de participar com dignidade da realidade esportiva nacional e mundial.

Isso significa a criação de currículos que incluam:

- As modalidades esportivas mais praticadas no Brasil e no mundo: seus aspectos culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos; e suas regras de funcionamento, técnicas e táticas de jogo, bem como noções de arbitragem.

- Novas atividades físicas (outros jogos, esportes, danças, lutas, brincadeiras etc), sempre que a comunidade julgar conveniente.

- A diversidade entre formas diferentes de atividades corporais nas culturas indígenas e não-indígenas.



Brincadeira de pendurar no cipó. (Zé Romão, Kaxinawá, AC)

2. Sugestões de como ensinar e estudar Educação Física

A pertinência de um ou de outro dos temas (ou conjuntos de temas) vistos acima varia conforme a situação específica das comunidades indígenas brasileiras. Cabe a elas escolher a melhor forma de operar com esses conjuntos, atribuindo maior ou menor ênfase a cada um deles e selecionando, em seu interior, temas, atividades e objetos de estudo específicos. Não é necessário que todas as escolas indígenas componham currículos referentes aos três temas. Cada conjunto, por si só, é capaz de oferecer suficientes alternativas de trabalho pedagógico.

Como o tema (3) é o que requer mais comentários e sugestões de como trabalhar a Educação Física, é nisso que nos concentramos a seguir.

Um primeiro aspecto a ser apontado é que são as concepções indígenas sobre o corpo que devem balizar as iniciativas educativas nesta área. Conceitos saídos da reflexão de especialistas da Educação Física, como *desenvolvimento da motricidade, coordenação, equilíbrio, bilateralidade, biologismo, elitismo, sexismo* etc, antes de serem aplicados às escolas indígenas, dependem de um sério trabalho de pesquisa intercultural, que vise a adequá-los às percepções indígenas do corpo humano e do seu lugar nestas sociedades.



Por outro lado, o ensino de modalidades esportivas merece alguns comentários. Hoje em dia, há profissionais da Educação Física que questionam o predomínio dos esportes nos currículos da disciplina. Essa preocupação se fundamentaria em observações da própria escola não-indígena, onde o estímulo excessivo à prática esportiva teria favorecido a disseminação de valores negativos para a vida social. A competitividade extremada e a falta de solidariedade, promovidas pelo predomínio dos esportes no currículo, constituiriam fatores indicativos de que a escola não é o lugar para se formarem campeões.

Alguns desses profissionais levam essas idéias para a discussão da Educação Física em escolas indígenas: como as crianças indígenas poderiam aprender a praticar esportes sem se transformarem em pessoas exageradamente competitivas e pouco solidárias? Os esportes, também nas escolas indígenas, deveriam ser praticados com menos ênfase nos seus aspectos competitivos e mais no seu caráter *lúdico* (de brincadeira) e de *lazer*.

Porém, será que faz sentido partir de uma idéia "fechada", pronta e acabada, de que competição é algo negativo e oposto a *lazer* ou *ludicidade* (aquilo que tem a ver com "brincadeira")? Muitas vezes, "competir" pode ser "brincar"; alguém pode querer passar seus momentos de lazer participando de competições. Antes de decidir se, para a educação, a brincadeira é melhor do que a competição, é preciso saber como a própria comunidade vivencia as atividades competitivas.

Alguns Xavante, por exemplo, consideram a corrida com toras de buriti um "esporte tradicional" da sua sociedade. Dizem também que o futebol, jogo de que gostam muito, é como a corrida de tora. Pois a bola e a tora são símbolos circulares e, nas duas atividades, a cooperação coletiva é fundamental: um corredor passa a tora para o ombro de um companheiro, este, para o ombro de um terceiro e assim por diante; do mesmo modo, se não trocar passes de bola com seus colegas, um jogador de futebol não consegue ir muito longe.

Ao articular idéias como essas e transmiti-las aos mais jovens, os Xavante estão fazendo um autêntico trabalho de "professores interculturais de Educação Física": estão traduzindo, em termos de sua própria cultura (a corrida de tora), algo que veio de fora (o futebol); ao mesmo tempo, estão aplicando e dando significados xavantes a uma palavra da língua portuguesa (esporte). Para esses Xavante, deve ser muito estranho ouvir alguém falar que o esporte é uma coisa da sociedade ocidental e que, nas sociedades indígenas, a competitividade é uma característica pouco comum.

Por isso, e por tudo o que outros povos indígenas possam ter a dizer sobre "esporte" e "competição", não vale a pena suspeitar, de antemão, do valor pedagógico do esporte na escola indígena. Os problemas sociais que se percebem no esporte "ocidental" (individualismo, violência, discriminação contra a mulher, disputas econômicas e políticas etc.) podem perfeitamente ser controlados pelos professores e pelas comunidades indígenas, desde que eles estejam empenhados em construir uma "leitura própria" do fenômeno esportivo e que tenham liberdade para elaborá-la.



EDUCAÇÃO FÍSICA

O povo Xavante faz competições nas corridas de tora de buriti, arco e flecha, luta de padrinhos e outras; por isso, cabe ao professor muito cuidado na hora de fazer brincadeiras e selecionar outros tipos de jogos.

Parecer do professor Lucas Rumi'o Xavante, MT.

Os Xavante do exemplo anterior estão sempre atentos para que o futebol não "descambe para a violência". As mulheres Xavante jogam futebol. E alguns deles acreditam no potencial pedagógico do esporte, pois ele prepara o corpo dos rapazes para os ritos de iniciação que terão de enfrentar. Além do mais, se a competição é uma realidade da vida social contemporânea, por que não aprender a lidar com ela?

E claro que os esportes mais praticados hoje, no mundo inteiro, têm uma história ligada à vida nas grandes cidades, ao trabalho nas fábricas etc, realidades estranhas ao mundo cotidiano da maior parte da população indígena brasileira. Porém, cada cultura é capaz de se apropriar dos "esportes" e da "competição" de uma forma diferente, expressando, por meio deles, suas próprias concepções e seus próprios valores. O exemplo do futebol no Brasil ajuda a explicar o que se quer dizer.

Praticado no mundo todo, esse esporte foi uma invenção dos ingleses. No Brasil, foi introduzido por ingleses e filhos de ingleses que vieram morar aqui, e foi adotado com paixão pela população. Hoje (e já há algum tempo), em épocas de Copa do Mundo e de competições internacionais importantes, o "país do futebol" inteiro vai para a frente da televisão, para ver os seus melhores jogadores. Apesar de sua origem inglesa, esse esporte não é considerado pelos brasileiros como "coisa de inglês"; pelo contrário: os brasileiros vêem o futebol como uma forma de expressão de sua própria capacidade e de valorização de sua identidade nacional.

Ora, se os brasileiros não-índios não dizem que futebol é "coisa de inglês", por que os brasileiros índios achariam que ele é "coisa dos brancos"?

Quando começou a ser jogado no Brasil, há mais ou menos cem anos, o futebol era, literalmente, "coisa de branco"; e de "rico". No começo deste século, os brasileiros negros e pobres eram impedidos de participar das competições oficiais desse esporte. Com o passar dos anos, essa situação foi mudando. Agora, no final do século, o futebol já é uma atividade de prática regular também entre os índios. E, como se pretende sugerir, a área da Educação Física das escolas indígenas pode contribuir para que o diálogo intercultural entre índios e não-índios, que já vem acontecendo por intermédio do futebol (e do esporte em geral), transcorra de modo positivo, sem que as comunidades percam o controle da situação.

A escola intercultural pode ajudar colocando as culturas em contato, para que "conversem" umas com as outras (e que não "briguem"), trocando seus vários elementos (entre eles, as atividades físicas de homens e mulheres do mundo inteiro).



No interior da escola intercultural indígena, o currículo de Educação Física, entre outras tarefas, cuidaria de administrar a troca de diferentes jogos, esportes, lutas, brincadeiras, danças etc. entre as culturas.

Com essas colocações, deseja-se que fique claro que uma "aula de Educação Física", mesmo quando a atividade proposta for "vôlei" ou "futebol", não se limita a jogar uma bola aos alunos e ficar assistindo passivamente. Os esportes podem ser ensinados no sentido de alargar o conhecimento crítico do funcionamento das sociedades ocidentais (e do relacionamento das populações indígenas com elas); e é isso que se propõe que também seja explorado nas aulas da área de educação física.

Tenho uma frase que costumo dizer: posso ter tudo o que o branco possui sem deixar de ser índio.

Parecer da professora Irani Miguel Kaingang.

Entremeando as atividades físicas com comentários, discussões, leituras, propostas de redações e desenhos sobre diversos temas - as regras dos esportes; o papel do árbitro (juiz) nas competições; as brigas entre torcidas; os casos de *doping* (quando um atleta bebe, come ou fuma certas substâncias que podem melhorar seu desempenho esportivo diz-se que está "dopado" e isso requer uma punição, uma vez que a ingestão de tais estimulantes é ilegal); os conflitos envolvendo "passes" de jogadores (ter o "passe" é ser "dono do jogador que, para mudar de clube, tem que ser negociado); as apostas em dinheiro nos resultados esportivos (loterias e sorteios) etc. -, pode-se levar o aluno a entender mais sobre o "mundo dos brancos" e a cuidar melhor de sua interação com ele.

De fato, um estudo aprofundado da realidade esportiva serve como "ponte" para vários conteúdos de outras áreas de estudo. Além dos elementos acima, a forma como os resultados esportivos são expressos ("placar", sistema de pontuação) serve muito bem ao ensino, por exemplo, da matemática.

Na área da Educação Física, a interdisciplinaridade pode ser criativamente explorada e não apenas por meio dos esportes. Os textos, fotos, vídeos, desenhos sobre a "cultura corporal de movimento" que o professor cria junto com os alunos podem ser trabalhados tendo em vista o aumento da competência lingüística, seja por meio da escrita e da leitura (a própria produção e exploração didática desses textos), seja por meio de comentários "falados" sobre este material. Nesse trabalho, conteúdos de história também podem ser abordados.

Voltando ao ensino dos esportes, é importante frisar que ele ainda pode conduzir aos chamados temas transversais. A relação dos esportes com a *Saúde* foi apontada no início deste texto. Outros desses temas - como *Auto-Sustentação*; *Direitos, Lutas e Movimentos*; *Pluralidade Cultural* - permitem um trato pedagógico a partir do vôlei, do futebol e de outras modalidades esportivas.



EDUCAÇÃO FÍSICA

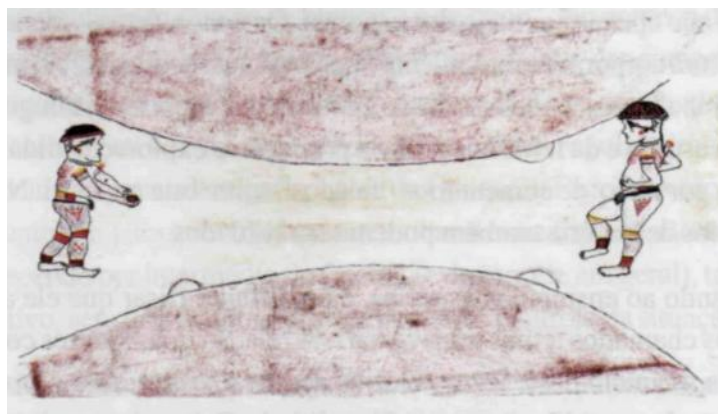
A realidade do esporte profissional oferece um vasto material para que o professor explore com seus alunos as idéias de "trabalho", de "autonomia econômica" e de "mercado". A vantagem, aqui, é que a profissionalização por meio do esporte - "ganhar salário" para fazer uma atividade prazerosa - é um "sonho" que mexe com a cabeça de quase todas as crianças brasileiras. Em que medida isso também acontece com os estudantes indígenas? Até que ponto eles conhecem as características da ocupação de esportista profissional? Será que os índios que se tornam jogadores profissionais podem contribuir para a "auto-sustentação" de suas comunidades ou, pelo contrário, esta é apenas uma solução individual de sustento econômico?

O tema Direitos, Lutas e Movimentos é alcançável, de imediato, a partir da própria Constituição, a Lei maior do Brasil. Em seu artigo 217 (cuja leitura recomenda-se aos interessados), estão expressas as idéias de que o Estado deve promover o lazer e de que as práticas esportivas são um "direito de cada um", isto é, de cada cidadão brasileiro. A cidadania indígena nos esportes e no lazer pode ser um assunto a ser explorado nas aulas de Educação Física. A idéia de "movimentos sociais" também pode ser tematizada na área dos esportes. Será que a realização dos *Jogos Indígenas* e dos campeonatos de futebol entre equipes indígenas, em vários lugares do Brasil, tem algo a ver com a organização de movimentos sociais indígenas? Qual a relação dos realizadores desses eventos esportivos com o Estado, por um lado, e com as comunidades e organizações indígenas, por outro?

Às vezes (a gente) fica ouvindo pelo rádio o jogo de [futebol], quando termina o jogo, qualquer pessoa pergunta: "Quem foi que ganhou?", "fulano de tal", "de quanto?", "tanto a zero"... Então isso aí já é matemática que eles estão com o raciocínio deles mesmo pensando, né? Antonio Lima, professor Arara, AC.

A *Pluralidade Cultural*, por sua vez, é um tema que esteve presente ao longo de todo este texto da área de Educação Física. Caso essa presença não esteja clara, sugere-se reler as colocações sobre *Pluralidade Cultural* (na parte deste documento referente aos *Temas Transversais*); e que, então, volte-se a ler e a refletir sobre a Educação Física. Muitas idéias podem assim aparecer.

Em resumo, as sugestões deste RCNE/Indígena apontam para o seguinte caminho: partindo das necessidades, curiosidades e desejos dos alunos e das comunidades em geral, o ensino da Educação Física deve permitir a articulação dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos indígenas tradicionais e com os conteúdos das outras disciplinas; as atividades físicas devem ser entendidas como objetos de conhecimento e de reflexão crítica.



Professor Sepé Kuikuro, MT



III. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA

Na área da Educação Física, a avaliação do aprendizado está relacionada a dois aspectos: o desempenho físico do aluno e a sua capacidade de compreender e auxiliar na produção do conhecimento.

Quanto ao desempenho físico, é importante frisar que indivíduos diferentes têm competências e habilidades distintas: um "bom corredor" ou "bom jogador" não é, necessariamente, um bom aluno. Em termos de habilidades físicas, o bom aluno é aquele que *progride*, que *melhora* ao longo do processo de aprendizado. Mas esse progresso só pode ser avaliado com base nas capacidades e características pessoais de cada um.

Quanto ao segundo aspecto, note-se que conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo é uma habilidade complexa, que merece tratamento gradual, conforme a maturidade - física e social - do aluno.

Alguns critérios que podem ajudar a avaliação desta área nas escolas, ao final de seu estudo, será analisar se os alunos são capazes de:

- entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas;
- diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam;
- ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento;
- compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender por que não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate";
- ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo;
- conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei;
- avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas e os conhecimentos de outras disciplinas escolares;
- dedicar-se às atividades físicas propostas com desenvoltura crescente.



EDUCAÇÃO FÍSICA

IV. INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Eu, Tene Norberto Sales, professor, pretendo pesquisar, em educação física, as brincadeiras tradicionais dos HuniKui. Conhecer a origem e fundamentos do esporte. "Corridas" como forma de ampliar a experiência intercultural. Tene, professor Kaxinawá, AC.

Acredita-se que a figura que melhor se presta à condição de professor intercultural de Educação Física é aquele membro da própria comunidade, bilíngüe/multilíngüe, se for o caso, conforme cada situação, que também seja o responsável pelos conteúdos escolares das outras áreas. E que tenha alguma familiaridade com os conteúdos da Educação Física. Caso não tenha, ao menos deve ter interesse em se familiarizar com tais conteúdos; os cursos de formação são uma boa ocasião para que comece a se inteirar dos assuntos da área.

É evidente que as atividades dessa disciplina incluem a prática de jogos, brincadeiras e esportes. Mas, junto com a capacidade de organizar atividades assim, o professor precisa estar imbuído, fundamentalmente, do sentido da atividade de pesquisador da área da cultura corporal de movimento: a de seu próprio povo, a de outros povos indígenas e a da sociedade envolvente.

O que se requer do professor é a disposição para estar permanentemente recolhendo e elaborando novas informações e conhecimentos nessa área; seja por meio do contato com os membros mais velhos da comunidade; seja procurando, sempre que possível, trocar idéias com professores de outros grupos e outras escolas; seja, ainda, por meio da leitura das "páginas de Esporte" de jornais, e também de livros sobre as histórias e os fenômenos que acontecem com as modalidades esportivas no Brasil, na América Latina e no mundo, bem como da atenção a programas esportivos de televisão e de rádio. É importante, ainda, o conhecimento de aspectos regulamentares, técnicos e táticos dos esportes.

É preciso que o professor desenvolva, individualmente e também junto com os alunos, a capacidade de refletir sobre o campo de conhecimento que vai assim se construindo, elaborando uma leitura crítica das práticas esportivas e da sua situação na comunidade onde vive, na sua realidade mais próxima e no restante do País e do mundo.

Uma das principais tarefas do professor de Educação Física é investir num trabalho de reflexão crítica sobre as condições e os significados da introdução e do desenvolvimento dos esportes "dos brancos" nas sociedades indígenas, para, com o tempo, contribuir para a superação dos conflitos em torno deste assunto. O professor, nestes casos, é como um "mediador" e um "articulador" de posições opostas e conflitantes que existam na comunidade.

Outras questões relacionadas à prática esportiva que podem implicar conflitos no interior da comunidade, como a própria possibilidade de o esporte resultar em atitudes violentas, ou a adoção (ou não) de critérios diferentes para as atividades físicas de meninos e meninas, rapazes e moças, exigem a atenção do professor para o desempenho desse papel de mediador e articulador.



De resto, a concretização das propostas e sugestões contidas nestas páginas depende do empenho do professor indígena em verificar como adequar as linhas gerais aqui esboçadas à realidade em que trabalha. Se discordar, se quiser compreender melhor, ou tiver algo a acrescentar às reflexões expostas, sugere-se que ele utilize este texto como objeto de críticas nos cursos de formação e em outros fóruns de discussão sobre educação escolar indígena.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Amarildo Tahugaki Kalapalo, Parque do Xingu, MT



337

EDUCAÇÃO FÍSICA

V. BIBLIOGRAFIA

- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas*. Rio Branco, 1997. (mimeo) DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1994. GALLOIS, Dominique & CARELLI, Vincent. *Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo*. São Paulo: CTI, 1993. (mimeo) INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Proposta curricular de formação de professores indígenas do parque indígena do Xingu para o magistério de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental*. São Paulo: ISA, 1997. (mimeo) MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade xavante*. São Paulo: Francisco Alves, 1984. PETRY, Rose Mary. *Educação física e alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1986. ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. *Sugestão para nova redação do conteúdo educação física nas normas e diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Campinas, 1996. (mimeo) SEVCENKO, Nicolau. Futebol, Metrôpoles e Desatinos. *Revista USP* (Dossiê Futebol), São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da USP, número 22, junho/julho/agosto/1994. VIANNA, Fernando Luz de Brito. *Índios e futebol no Brasil: uma proposta de pesquisa num campo inexplorado*. São Paulo: Depto. Antropologia USP Projeto de pesquisa de pós-graduação, 1997. (mimeo) VINHA, Marina. *Educação física, nas escolas localizadas em comunidades indígenas - Reflexões*. Campinas, 1997. (mimeo) ZALUAR, Alba. O Esporte na Educação e na Política Pública. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Papirus, número 38, abril/1991.



CRÉDITOS DAS VINHETAS

As vinhetas foram retiradas de desenhos avulsos e de livros abaixo selecionados:

Desenhos avulsos:

- Hoje em dias eles estão usando as armas do branco. Desenho de Osair Sales Kaxinawá Jordão
- Desenho de Takap pi ' yo Trumai Kaiabi
- Desenho Waiãpi
- Desenho de Tomás Nonato Kupi
- Desenho de Bop'oiokaiapó
- Desenho de Gilson Guarani, Aula de Matemática, SP
- Desenho Kadiwéu
- Desenho de Mariana, Professora Paukararu, PE
- Mito e História do Povo Xavante

Livros

- O Livro das Árvores, OGPTB, 1997
- Geografia Katukina
- Caderno de Alfabetização, MEC/UNESCO/CPI-ACRE-1997
- Escola da Floresta, CPI-ACRE-1986
- Palavras Escritas para nos Curar, CCPY/MEC-1997
- Coisa Tudo na Língua Krenak, MEC/SEE-MG/UNESCO-1997
- Cartilha Tapirapé-MT-1987(Org. Eunice Dias Paula e Luis Gouveia de Paula)
- NGPÃ TANAÜTCHICÜNAAGÜ, Um Manual da Escrita, Magüta - MEC/SENEB, 1992
- O povo Pataxó e sua História, MEC/UNESCO/SEE-MG
- Geografia Indígena do Acre, CPI-Acre, 1992
- Revista BAY, SEE-MG, 1997
- Adornos e Pinturas Corporal Karajá, SEDUC-TO-1994
- Escolas da Floresta, CPI-Acre-1986

Para os nomes dos povos indígenas foram utilizados as duas grafias oficiais.

Os desenhos avulsos que se encontram sem créditos foram retirados dos arquivos da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.

Agradecemos a todos que gentilmente cederam seus desenhos, suas fotos e seus livros para ilustrar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.



FICHA TECNICA

Coordenação Geral

Nietta Lindenberg Monte

Equipe de Coordenação

Darlene Yaminalo Taukane, Júlio Wiggers, Terezinha Machado Maher, Valmir Jesi Cipriano

Consultoria e Redação

Para começo de conversa

Nietta Lindenberg Monte e Aracy Lopes da Silva (*coordenadoras*), Darlene Yaminalo Taukane, Deuscreide Gonçalves Pereira, Gersen José dos Santos Luciano, Júlio Wiggers, Luis Donisete Benzi Grupioni, Marta Maria Azevedo, Suzana M. Grillo Guimarães

Temas Transversais

Fausto da Silva Mandulão e Valmir Jesi Cipriano

Línguas

Terezinha Machado Maher (*coordenadora*), Bruna Franchetto, Lydia Poleck, Maria Bernadete Abaurre, Ruth Fonini Monserrat, Sílvia Lúcia Bingonjal Braggio

Matemática

Jackeline Mendes e Mariana Kawall Leal Ferreira

História

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Geografia

Márcia Spyer Rezende

Ciências

Isabelle Vidal Giannini e Kléber Gesteira Matos

Arte

Jussara Gomes Gruber e Lúcia Hussak van Velthem

Educação Física

Fernando Luis Vianna

Edição

Mara Vanessa Dutra, Nietta Lindenberg Monte e Marina Kahn

Revisão

Viviane Veras, Ana Freire e Maristela de Lima

Programação Visual

Luis Daré

AGRADECIMENTOS

Aos professores indígenas que mandaram suas contribuições para fundamentar as idéias deste Referencial: Afonso Manuel Maurício, Cristóvão Marcolino Rabelo, Damião Carvalho Neto, Darcy Duarte Marubo, Edilson Arara, Gilberto Alves, Hermelinda Aline Coelho, José Adjailson Porto Vieira, José Erivaldo Cordeiro de Oliveira, Justino Miguel Alexandre, Higino Tuyuka, Lucimar Tertuliano, Manuel Sande João, Maria das Montanhas Bento, Maria Helena Barbosa da Silva, Missionário Miguel, Moacir Madical, Onildo Manuel, Ozino Benedito Pedro, Pedrisia Damasio Oliveira, Robertinho da Silva, Sebastião Duarte/Tucano, Silvio Sebastião Carvalho, Waldir Carvalho, Wilson dos Santos Manoel, Comunidade Auretê/AM; Professores Indígenas de Minas Gerais, Professores Indígenas de Passo Fundo/RS, Professores Indígenas de São Valerio do Sul/RS, Professores Indígenas Kampa, Professores Indígenas Krikati, Professores Indígenas Tiriyo e Kaxuyana; **Professores do Acre e Sudoeste do Amazonas:** Chico Yawanawá, Isaac Ashinika, Jaime Manchineri, Julio Isudawa Jaminawa *Professores Kaxinawá:* Aldenor Rodrigues da Silva, Anastácio Maia Bane, Isaias, Joaquim Maná, Josimar Tui, Manoel Francisco Dario, Edson, Manoel Saboia, Nicolau, Norberto, Paulo Lopes Siã, Virgolino, Tene, Waldemar Pinheiro Ibã; *Professores Apurinã:* Aiwá, Aldereci da S. Anã; **Professores Guajajara:** José Lodis, Luciene, Lauro, Milton de Souza, Moisés; **Professores Kaimbé:** Joselene Macedo, Maria Luiza, Genisse Cruz; **Professores Karajá:** Adão Ureha, Antônio Ferreira, Celio Kawina, Cláudio Idyare, Edi Mato Hori, Hariana, Ismael Xuttanama, Joel Wahuri, José Hani, José Uriama, Judson, Wadjureno, Jurandir Malruleme, Manuel Tuila, Marcos Wyra, Moisés Belehiru, Paulinho Chalue, Roberto Beinaré, Sinvaldo Oliveira, Tereza Mahike, Wadi, Woubeder; **Professores Katukina:** Bejamin, Francisco; **Professores Kiriri:** Adenilza dos Santos Macedo, América Jesuina da Cruz Batista, Edenice Jesus da Flora, Ivanilde de Jesus, José Valdo dos Santos, Marlinda de Jesus, Maria de Fátima Santos da Silva, Monica Jesus de Souza, Onalvo de Jesus Santos, Solange Jesus Santos, Carlos Luis, Rejane, Valdeci, Erenilda, Rozália, Maria José; **Professores Pankararé:** Claudiane Araújo Ferreira, Maria Clarice Cruz dos Santos, Antonia Cruz; **Professores Pataxó:** Adelson Oliveira Conceição, Ademario Braz Ferreira, Alzira Santana Ferreira, Anari Braz Bonfim, Aurenilson da Conceição Braz, Birai, Diana Conceição Bomfim, Dinai Pires, Edenildo Lopes Santana, Edvaldo de Jesus Santos, Geane Vieira Braz, Genival Conceição dos Santos, Iraildes Sena Braz Conceição dos Santos, José Roberto Silva, Jovino de Jesus Ponçada, Kelli Cristina Ferreira dos Santos, Macari Alves Ferreira, Maria Aparecida Martins S. C. Toledo, Maria da Silva Souza, Marilene, Pau-

lo Rosa Titiar Vieira, Siara Braz Corrêa, Velson Santana Braz, Vera Lucia;
Professores Pataxó Hã Hã Hãe: Alessandra Lima Santos, Aluísio Costa Vieira, Edilson Jesus de Souza, Erhon Santos de Souza, Gildinai Gualberto Gomes, Ivonete Pereira dos Santos, José Renilton Muniz Lima, Luciene Muniz de Andrade, Luzeneth Muniz, Margarida Pataxó R. de Oliveira, Maria de Fátima, Noemi Leite Moraes Guimarães, Silvani Santos de Souza, Wilman Rocha de Oliveira; **Professores Tuxá:** Rosineide Vieira Cruz, Aldenora Vieira, Rizalva dos Santos Torres; **Professores Xucuru:** Maria José Lima, Aparecida, Rosinete, Irene Elizângela, Clarice Aparecida, Jucineide Maria Simplicio Freire, Giselma de Brito; **Cursistas do Projeto Tucum:** Alexandre Azomaré, Alinor Alves Zezionai, Alvair Monzilar, Angelo Kezomae, Ariovaldo Alves Reginaldo, Aristides Onezokemae, Arlindo Pudata, Armindo Zokezomeyece, Atanasio Jolasi, Cecília Lalapwetalu, Cristina Leite, Daniel Matenho Cabixi, Donato Bibitaca, Ester Lúcia Irantxe, Geraldina Peresi, Ivanio Zekezokemae, Ivo Zonaikaikta, João Euclides Pareéis, João Isaputai, Arlindo Jokmaba, João Quirino Fazokemae, Joãozinho Akonoizocae, José Maria Crixí, Jovanil Amajunepá, Laurinda Nambikwara, Luizinho Ariabo Quezo, Maria Alice Souza Cupudunepá, Maria Devanildes do Carmo, Maria Suzana do Carmo, Maria Tereza C. de Jesus Kojoãjuwi, Marino Borum Munduruku, Mário Ilhamão, Mário Moreno Onizokãe, Miriam Kazaizokairo, Nilce Zonizo Kemairô, Odivaldo Aluizomae, Osmarina Morimã, Paulo Henrique Martinho Skirip, Pedro Kezowe, Angela Kezonazokero, Pedro Nazokemai, Raimundo Irantxe, Sandra Aparecida Azemaizokero, Silo Onozokemai, Solomão Nezokemazokae, Terezinha Amazikairo; Abraão Tsibupa, Adalberto Omnorowe, Alberto Pariwaw Tserebuwa, Adalberto Tserebutuwê, Adelino Ernestino, Alexandre Tsitomowá'a, Alfredo Parapsé Xavante, Aquiles Abdzuwe, Arim Tamassu, Boaventura T. Tserewá'wá, Bonifácio Tseretsira, Carlos Wa'utomoro, Tsitedzé, Donato Tsimrihu Tsahobo, Eliseu Rua'wê, Eliseu Wadupi Tsipré, Espério Warowedewe, Ely Serewaibe, Fabiano Abutuwê Madu, Floriano Matsa Tserenho'e, Frederico Ruwabzu Tseretomodzatsé, Gaspar Waradzéré Tsiwari, Gedeão Diomar Râiro Ó Diwaue, Gilma Ró otsí utóri'o Paratse, Heitor Wawéru, Hilário Pariperê Parirânxê, Inácio Al'rero Ruprewe, Isaias Prowê Fseredzawe, João Batista Tsi'omowê Tsoropré, João Bosco Xavante, Jonas Tsiredi Tseredzawe, Jonatas Tehipa, José Gonçalves Bewê, Josué Duptuwe Twapé, Leandro Aptsi'ré, Leonardo Urébété, Manuel Divino Tserenonorate, Marcelo Rupowé Xavante, Marcos Antônio Tseredzadzur'a Tzedza'é, Marcos Tsi'robo Paridzane, Maria Carla Penhõwe Tseretonodzatsé, Mateus Tserewadzi, Mateus Tserenhowatsihu Tseredze, Mateus Tseretopo Re ré édi, Máximo Uratsé tsi Omowé, Mazzarelo W. Xavante, Maurício Tsawewpte, Modesto Tserewawã'rã, Nicolau Wadzá, Paulo

Ubuhu, Paulo Tesserãwe, Pedro Uiwedewê, Profirió Trutep, Rogério Wahonê, Rute Rewãtsu, Tito Abdzu, Tito Seretatê, Tobias Ômohi, Valdibnez Tserehoró, Valdemir Howaewa, Valmir Adzowé Xavante, Vicente Tsimrihu Rãirãté, Vitorio Buruwewawe Wa'ahe, Xisto Tserenhi'nu Tserenhimi, Walter Tsipe Xavante; Araci Borobó, Arnaldo Vicuna Ocuguebou, Áurea Maria Cunha, Benedito Pereira Junior. Bakorokaro, Bruno Tavie, Evaristo Kiga, Cláudio dos Santos Bakaroé Kia, Daniel Koriga, Dario Brame, Edinho Uaigaroreu, Elizabeth das Dores Rodrigues Arogeareudo, Felix Rondón Adugoenaw, Gerson Mário Enogureu, Gilberto Kia, Helinho Kurugugoe Eiga, Hilário Rondón Adugonareu, Iolanda Silva Bokorokurireudo, Iraci Borobó, José Aniceto Xavier de Melo Iorobaro, Laura Maria Vicunã Imexebado, Luiz Carlos Okoeréo, Maria Divina de Arruda, Maria Divina Ituraredo, Maria Palmira Boturo Ewago, Maria Trindade Tuboregui, Maurício Kurugugoe Emaguda, Neide Jereguinha, Orlando Kuirá, Sebastião Marques Aquiricudureu, Osvaldo Hélio Iwodo Akaire, Rosângela Burue Ekureudo, Sandra Florice Aroe Poiwo, Silvio Mário Oikare, Teodoro dementino Marege Kadogeba, Valdeci Poxiréo, Virgílio Kidemugureu, Waldemar Borobó, Monitoras Rita Natalia, Cidinha, Dulce Lene, Euzeario; Ana Maria Melka Xerente, André dos Santos Kawaka, Antônio Leocadio Kawaco, Apolônio Apiaga, Arlindo Rondón Kogapi, Cleuzinete Magaro Pedroso, Dairce Cutazega Kaipanago, Dorothy, Durcilene de Oliveira Rodrigues Apygô, Durval Alacuiwa, Edinho Kamâni, Edivaldo Aparecido dos Santos, Edmundo Piniru, Edna Sales Apayegã, Edson Itamabe, Edson Kulewâra, Edson Oliveira dos Santos, Eduardo Maiawai Koni Tawanre, Evalnice Caiamalo Bakairi, Everaldo Wedetsire, Genivaldo Geronimo Poiure, Gilberto Sopenague Paroka, Gilmar Paique Paroca, Gilberto Tserehoniora, Ivelise Pedroso Iamynalo, Jackson Iacamylda Kukure, Jeremias Poiure, Luiz Apacano Kapeguara, Máisa Cúteme Taukane, Márcio Alua Madikai, Marilene Sanaca Matuawa, Maurício Xerente, Moacir Madicai, Moisés Ipetsadi Tsirobo, Otaviano Tserenõ Wadawé, Paulo Kavopi, Queridinha Egueco Apacano, Reginaldo Ikaura Xerente, Selma Ekuida Kutiaça, Suzeli Aiguta, Waldomir Ianu, Valdenor Aigure, Vanda Kurico Seigalo, Vânia Ataiwalo Kuiwire, Zenilde Makialo.

As Escolas Indígenas que contribuíram enormemente com o documento:

Escola 1º Grau Indígena José de Alencar/Kaingang, Escola Estadual Iº Grau Incompleto Toldo Guarani, Escola Indígena Iº Grau Faustino/Kaingang, Escola Indígena José de Anchieta/Kaingang, Escola Indígena Maria da Silva/Posto Indígena Votouro/Guarani, Escola Indígena Rosalino Claudino/Guarita-RS/Kaingang, Escola Iorü Reparau/Aldeia Filadélfia-Tikuna, Escola Marechal Cândido Rondon/São Valerio do Sul/RS-Kaingang, Escola Municipal Iº Grau Indígena Estelito Malaquias-Kaingang, Escola Municipal do OrorubáV

Xucuru, Escola Polo Municipal de 1º Grau MboTiroy Guarani/Kaiowá, Escola Indígena Procurador Geraldo Rolim Mota Filho, Escola Indígena Olavo Bilac/Xucuru.

Aos participantes dos Encontros e Seminários nacionais e regionais onde foram discutidos os RCNE-Indígenas: I Encontro de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, realizado no MEC; Primeira Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM; Conferência Ameríndia - MT; II Curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia; XVIII Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas; VI Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais; IV Etapa do Curso de Magistério Indígena de Mato Grosso; Curso Magistério Indígena Tikuna-AM.

Aos pareceristas que analisaram e enriqueceram a versão inicial com suas opiniões e experiências e aos que reescreveram partes do texto: Adir Casaro Nascimento, Adriane Costa da Silva, Aldir Santos de Paula, Alice dos Reis Rosa, Aloma Fernandes de Carvalho, Ana Rosa Abreu, Angel Corbera Mori, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antônio Brandt, Bartomeu Melià, Beatriz Perroné Moisés, Betty Mindlin, Bruno Ferreira, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Cláudia Rosemberg Aratangy, Edir Pina de Barros, Edivanda Migrabi, Eliene Amorim de Almeida, Elizabeth Maria Bezerra Coelho, Enilton André da Silva, Stela Würker, Francisco de Borja Lopes de Prado, Gilvan Müller de Oliveira, Irani Miguel Kaingang, Ivo Borges Brito, Jaime Manchineri, John Manuel Monteiro, José Ribamar Bessa Freire, Juliana Santilli, Lilavate Romanelli, Lucas Ruriõ Xavante, Lúcia Helena Afonso Alvarez Leite, Lucy Secki, Marcelo Pedrafitas Iglesias, Marilda do Couto Cavalcante, Lux Boelitz Vidal, Marcos Pelegrini, Maria Beatriz Ferreira, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Troncarelli, Maria de Lurdes Nelson, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria Inés Freitas, Maria Inés Laranjeira, Marília Lopes da Costa Facó Soares, Marina Kahn, Marina Marcos Valadão, Mariza Carvalho Soares, Neide Mariza Rodrigues Nogueira, Osvaldo Luiz Ferraz, Pedro Franco, Raimundo Leopardo Ferreira, Renato Gavazzi, Rosana Soligo, Roseli de Alvarenga Corrêa, Roseli de Souza Lacerda, Sélia Juvêncio, Silvio Coelho dos Santos, Sueli Ângelo Furlan, Terezinha Fróes Burhan, Ubiratan D'Ambrósio, Vera Olinda Sena, Wilmar da Rocha D'Angelis, Yara Sayão, Yone de Freitas Leite, Yves de La Taille, Zineide Pereira Sarmento.

Às Instituições que se manifestaram com críticas e sugestões valiosas ao aprimoramento do texto final: Centro de Estudos Paraguayos "Antônio Guash", Centro de Trabalho Indigenista-CTI, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP, Comissão Pró-índio do Acre-CPI/AC, Conselho Indigenista

Missionário-CIMI, Delegacia do MEC em Rondônia-DEMEC-RO, Delegacia do MEC no Acre-DEMEC-AC, Delegacia do MEC no Ceará-DEMEC-CE, Instituto de Antropologia e Meio Ambiente-IAMA, Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos-IDEA, Secretaria de Estado da Educação da Bahia, Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco, Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, NEPEC-Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Ciência e Tecnologia/UFBA, NEI-Núcleo de Educação Indígena/UFPE, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Federal do Pará-UFPA.



Gráfica e Editora

Brasil

SIC - O 08 - Nº 2.578 - TEL: (06 1) 344.1614
FAX: 344.1613 - Brasília/DF

M E C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E DO DESPORTO

APOIO:

PROJETO NORDESTE
PNUD

