

Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação

Introdução

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.

Gersem dos Santos Luciano¹

O depoimento acima expressa a necessidade da valorização de professores indígenas, desde que se realize de acordo com a ótica, os interesses e as necessidades do próprio movimento indígena, tendo como referencial a autonomia indígena, no marco das discussões realizadas pelo Movimento dos Pro-

fessores Indígenas da Amazônia e seus esforços de construir uma política indígena para a educação escolar.

Trata-se de um tema novo na história da educação brasileira, reconhecido na Constituição Federal de 1988. As iniciativas no sentido de consolidar propostas de educação escolar entre os povos indígenas também são recentes e colocam-se como parte de seus projetos para o futuro. Como se sabe, historicamente os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados segundo a idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história.

A trajetória dos povos indígenas no Brasil, nos últimos 500 anos, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com os “outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ou mudanças culturais.

¹ Gersem dos Santos Luciano é professor indígena, do povo Baniwa. O depoimento consta no *Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro* (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

Esses modos próprios de educar constituem valor fundamental e devem também orientar o trabalho nas escolas. Assim, concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas, capazes de atender também aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade, hoje. Percebe-se, na análise dos relatórios do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, quanto grande é a vontade que esses educadores indígenas demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos educacionais processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o porquê e o para quê de suas ações pedagógicas. Esse é um enorme desafio que tem um sentido especial na região Amazônica, visto que nessa região localiza-se 60% da população indígena do Brasil.

A Amazônia, com sua diversidade e desigualdade de vida, de ordens, ciclos, espaços, culturas e contradições, pode configurar-se como uma região do mundo onde vários caminhos foram abertos pelas forças históricas. (Silva, 2001, p. 14)

Um exemplo claro disso é a força do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, atualmente denominado Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), e sua luta constante para a construção e reafirmação da identidade cultural indígena. Como Silva (2001) acentua,

é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta de que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultural. (p. 17)

Com base nessa tomada de consciência, os indígenas pensaram em um caminho e um local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. O COPIAM e a escola indígena representam, portanto, uma grande fronteira de diálogo entre a aldeia e o mundo, constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos de caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a temática da formação do professor. Como nos adverte Candau (1996), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente” (p. 140).

Com o interesse e as preocupações voltados para o processo de formação de professores, ao tomarmos conhecimento do significado desse movimento organizado dos professores indígenas, com assembleias realizadas anualmente, dispus-me a investigar, através da leitura e análise dos relatórios dos 13 encontros anuais,² as diferentes concepções de formação explicitadas pelos participantes desse movimento, assim como os princípios elaborados, coletivamente, ao longo de sua trajetória histórica.³

As seguintes questões serviram-me como norteadoras: a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sociais, políticas e culturais? Presupondo-se essa possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais que surgem nessa nova situação educativa: os professores indígenas? Quais são os saberes necessários a essa nova prática peda-

² O 14º não foi incluído por ter ocorrido no final de fevereiro. Foi o segundo realizado como COPIAM.

³ Para isso, contamos com a colaboração de uma aluna do curso de pedagogia, Rita Floramar dos Santos Melo, bolsista de iniciação científica do CNPq.

gógica? Onde e como adquiri-los? Como e por quem são formados os educadores indígenas?

Educação e escolarização indígena

Aproximo-me da temática dialogando com Sena (1997); Paula (2000); Meliá (2000); D'Angelis (1999, 2000); Teixeira (1997); Lima e Lima (2000) e Tassinari (2001).

Sena (1997) relata sua experiência na formação de professores indígenas no projeto “Uma experiência de autoria dos índios do Acre”. Segundo a autora, a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como lingüísticas e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

Paula (2000) auxiliou-nos na compreensão da interculturalidade, questão complexa e desafiadora à prática docente. Em seu artigo, destaca a interculturalidade como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste nos dias de hoje, mostra alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais. Para uma melhor apreensão da temática, a autora descreve a interculturalidade no cotidiano da escola indígena Tapirapé, onde o currículo, as metodologias e os recursos didáticos aplicados são todos voltados para a realidade específica do lugar.

Meliá (2000), em seu trabalho *Educação indígena na escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que

existe é uma solução indígena ao problema da educação. Nesse sentido, afirma que

a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. (p. 16)

Se em parte concordamos com essa afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

D'Angelis (2000), por sua vez, aponta para o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e, enfaticamente, pondera:

sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos outros. (p. 19)

Infelizmente, isso pode ser visto nos próprios cursos de formação de professores, onde, não raro, observa-se inadequada transposição de modelos.

D'Angelis (1999) afirma, ainda, que somente um projeto político transformador levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece também que esse projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária” (p. 9).

Ponderando sobre os limites e as possibilidades da escola indígena, Teixeira (1997) ressalta ser esse espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Assim, afigura-se mais apropriado falar de escolas indígenas, uma vez que representam realidades diferenciadas e culturalmente diversas.

A especificidade da escola indígena é destacada por Lima e Lima (2000) ao descreverem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o magistério indígena. Destacam o

quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a permanência dos alunos em suas aldeias, em suas comunidades.

Tassinari (2001, p. 50), por seu turno, define as escolas indígenas como

espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.

Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição.

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária a luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem a aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para uma maior autonomia desses povos.

O que nos dizem os relatórios

Considerando o objetivo proposto e as questões que nortearam essa pesquisa, pode-se afirmar que o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia – atual COPIAM –, nos seus 13 anos de luta, firma-se como um espaço eminentemente formador e autoformador.

Tal afirmação é corroborada pelos conteúdos analisados nos relatórios e por informações coletadas com alguns professores indígenas, a exemplo do professor Bosco, da etnia Tukano, que diz:

O movimento em si tem um papel muito importante na formação, na nossa conscientização. Tem o objetivo de conquistar os direitos dos indígenas, principalmente no campo da educação. Nossa escola é o caminho para isso.

Faz-se oportuno, portanto, abrir aqui um parêntese, no qual se possa descrever, de maneira breve, o histórico desse movimento.

Os encontros tiveram início a partir do momento em que alguns professores indígenas, da etnia Tikuna, decidiram reunir-se e reivindicar o direito de serem professores indígenas e serem, portanto, reconhecidos como tal. Antes disso, eram identificados como professores rurais, recaindo sobre eles toda uma visão etnocêntrica que orientava a atividade de docência que realizavam no interior de suas comunidades, não levando em conta suas identidades culturais e cosmovisões. Perante isso, buscaram apoio e assessoria de alguns órgãos e pessoas simpatizantes da causa indígena (ONGs, Conselho Indigenista Missionário – CIMI, universidades, professores universitários, entre outros). Então, no ano de 1988, aconteceu o 1º Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, do qual participaram 41 professores indígenas, de 14 povos de Roraima e do Amazonas. A partir do terceiro encontro, o movimento passou a ser denominado Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Em outubro de 1992, professores do estado do Acre também se incorporaram ao movimento. Hoje, esse movimento se consolida no COPIAM e se reconhece como entidade autônoma, independente, sem vínculos políticos e religiosos e sem fins lucrativos, representando o conjunto de profissionais indígenas da Amazônia que atuam na educação e em todos os níveis e modalidades de ensino (Estatuto do COPIAM, Art. 1º).

O conteúdo dos relatórios analisados será aqui elencado de forma sintetizada e em ordem cronológica:

O 1º Encontro, realizado em Manaus, em 1988, reuniu representantes dos seguintes povos: Baniwa, Desano, Kambeba, Kichwa, Kokama, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Munduruku, Pira-Tapuia, Sataré-Mawé, Tikuna, Tukano e Wapixana. Além da assessoria do CIMI, contou também com dois assessores da Universidade do Amazonas. Os participantes iniciaram as reflexões partindo da pergunta: “Como se aprende a viver?”. Em meio a relatos de como se educa na comunidade e a discussões sobre a escola e seus objetivos, observa-se a preocupação pelo direito à terra, à língua materna e ao reconhecimento étnico-cul-

tural. O professor indígena deve, pois, ser o portavoz de tais reivindicações.

Nesse contexto, começa a reivindicação por uma escola específica, com a intenção de que ela seja bilíngüe, conscientizadora, voltada para a cultura de cada povo e defensora dos direitos indígenas. Daí o reconhecimento, por parte dos indígenas, da necessidade de terem uma escola que, sem perder sua especificidade, incorpore conhecimentos da sociedade envolvida.

Os indígenas enfatizam, ainda, a necessidade de material didático próprio e, mais do que isso, o que desde então já se apresenta para eles como um desafio, um currículo diferenciado.

Diferenciado também é o nível de organização e de tomada de consciência de cada povo, em seus processos de afirmação cultural, bem como de concretização de uma escola que corresponda aos seus interesses e necessidades. Nesse sentido, a troca de experiências que acontece em encontros dessa natureza é por todos reconhecida como um valor.

Em suma, o encontro procurou discutir as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados e a necessidade de fazer da instituição escolar uma instância de contato com a sociedade nacional. Nele, os índios reafirmaram, no processo de formação, a valorização da reflexão de suas ações pedagógicas.

Ao 2º Encontro, em 1989, compareceram representantes dos povos Baniwa, Desano, Kambeba, Kokama, Makuxi, Manchinery, Mayoruna, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano e Wapixana. Ele contou com a presença de três assessores do CIMI, um da UNICAMP e um da USP, e teve como objetivo a continuidade da troca de experiências e conhecimentos entre os professores indígenas, a discussão do que cada grupo estava fazendo para conseguir uma escola adequada e, ainda, as dificuldades que os professores estavam encontrando nesse processo.

O reconhecimento oficial das escolas indígenas foi insistentemente reclamado. Reflexões foram feitas, também, no que tange às dificuldades no estabelecimento de relações mais diretas com a sociedade envolvida, sobretudo com os órgãos governamentais.

Surgiram ainda questionamentos acerca das ati-

tudes tomadas pelos professores para a valorização e revitalização de suas culturas. A complexa diversidade lingüística foi também abordada.

No 3º Encontro, realizado em 1990, estiveram presentes representantes das seguintes etnias: Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami. O CIMI, a Universidade do Amazonas, a UNICAMP e a USP prestaram assessoria. Houve o encaminhamento de uma discussão específica sobre a elaboração de um currículo diferenciado para as escolas indígenas, bem como a avaliação sobre os benefícios ocorridos desde as primeiras assembleias e sobre o cotidiano dos professores em suas comunidades.

Ressalta-se aqui a crescente importância atribuída pelos indígenas ao fato de estarem articulados entre si e ao “peso sobre seus ombros” nas situações em que se sentiam desrespeitados: “Eu participei do 1º Encontro, mas não do segundo, porque a diretora não deixou. A gente vem aqui, discute, e na volta a gente é visto como atrevido” (professor Baniwa). Começam a se dar conta de que a atitude política em defesa de uma escola indígena incomoda.

O 4º Encontro, ocorrido em 1991, contou com representantes dos povos Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Taré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami e com a assessoria do CIMI, da UNICAMP e da USP. O encontro enfocou os conteúdos mínimos exigidos pelo Ministério da Educação, que têm que constar nos currículos das escolas indígenas; realizou trabalhos em grupo sobre temas geradores e sobre legislação e procurou fazer uma avaliação do movimento. Reconheceu, ainda, a necessidade de efetivar, em vários níveis, as articulações entre professores e organizações indígenas. Um dos momentos mais significativos foi a discussão e aprovação de uma *Declaração de princípios sobre a educação escolar indígena*, de caráter articulador e reivindicatório, que se tornou, desde essa ocasião, o principal documento do movimento.

Sobressaiu, na discussão, o posicionamento de que as escolas, para serem realmente indígenas, de-

vem ensinar elementos das próprias culturas e mais os conhecimentos da sociedade envolvida. Foi também defendido o reconhecimento oficial dessas escolas. Tal anseio está ligado à luta pela construção da identidade da escola indígena. Esse encontro possibilitou, ainda, um expressivo exercício de interculturalidade, estabelecendo-se fecunda troca de saberes entre os diferentes povos indígenas ali presentes. Veemente foi o apelo para que os índios sejam ouvidos e possam falar sem intermediários.

Diferente dos anteriores, em 1992, o 5º Encontro ocorreu em Boa Vista (RR) e teve como cenário a ampliação do conhecimento sobre currículo e como ele deveria ser construído em cada comunidade. Novamente discutiu-se a metodologia do tema gerador, foi enfocada a questão do regimento da escola e debatida a legislação político-governamental. A preocupação com a maior articulação dos movimentos de professores indígenas foi também alvo de discussões e propostas de ação. Estiveram presentes representantes dos seguintes povos: Baniwa, Kambeba, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Munduruku, Mura, Sateré-Mawé, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami. Como assessores, participaram representantes do CIMI, da UNICAMP e da USP.

O 6º Encontro também foi realizado em Boa Vista (RR), em 1993, e contou com a mesma assessoria do anterior. Participaram povos das etnias Baniwa, Kambeba, Kampa, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami. Todo o trabalho em torno desse encontro partiu do tema “Culturas diversificadas”, provocando a discussão de questões importantes para a educação nas escolas indígenas, com destaque para a história e a cultura dos diversos povos presentes. Cada grupo escolheu um assunto para a discussão de como vivem e o que fazem. Assim, surgiram vários subtemas: organização social e política, rituais, educação tradicional, trabalho, economia e produção.

No 7º Encontro, em 1994, que voltou a ser realizado em Manaus, a participação foi ainda mais expressiva. Estiveram presentes representantes dos po-

vos Apurinã, Baniwa, Baré, Guarani, Jaminawa, Kampa, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Manchineri, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Tikuna, Tukano e Yanomami. A assessoria permaneceu com o CIMI, a UNICAMP e a USP. Nele, foi destacada, como forma de valorização cultural, a manipulação da medicina tradicional dos povos indígenas. Foram também feitos alguns questionamentos sobre os problemas que ocorriam nas várias escolas e houve troca de informações sobre o currículo e o regimento que as comunidades adotaram.

Com participação crescente e tendo a assessoria das mesmas entidades, o 8º Encontro, ocorrido novamente em Boa Vista (RR), em 1995, teve a participação de representantes das seguintes etnias: Baniwa, Baré, Desano, Djahói, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Parintintin, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wai-Wai, Wanano, Wapixana e Yanomami. Nesse evento foi lançado um cartaz com a *Declaração de princípios* elaborada pelos professores indígenas em 1991, fruto de vários anos de discussão e prática desses agentes educacionais.⁴

Além da afirmação de princípios, temos na mencionada declaração a expressão de anseios e reivindicações em relação à escola indígena que se pretende: específica e diferenciada.

Cabe aqui reforçar que o processo de formação dos professores indígenas deve se pautar nessa *Declaração de princípios*. Assim, as questões educacionais devem acentuar o reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia, enquanto grupo diferenciado. Os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas.

⁴ No 7º Encontro, 1994, a *Declaração de princípios*, composta de 15 pontos, foi alvo de profunda avaliação do movimento, tendo sido reafirmada, com pequenas alterações.

O 9º Encontro foi realizado em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 1996, e contou com representantes dos seguintes povos: Arapaço, Baniwa, Baré, Desano, Kambeba, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami. A assessoria esteve por conta do CIMI, da UNICAMP, da USP, da Operação Amazônia Nativa (OPAN) e da Universidade Federal do Amazonas. Esse encontro teve como tema: “Escolas indígenas e projetos de futuro”. Mais uma vez é questionada a construção da escola indígena que, para eles, ainda está no início do seu processo de amadurecimento. Reforça-se a perspectiva de autoria e autogestão indígena nesse processo, como mecanismo de garantir a efetivação de escolas realmente indígenas, no sentido de estarem a serviço de projetos de futuro, ou, como disse um professor Wapixana: “Escolas indígenas, com cara e corpo indígena”.

No 10º Encontro, ocorrido em Manaus, em 1997, 32 povos se fizeram representar: Arapaço, Baniwa, Baré, Djahói, Guarani, Jaminawa, Kanamari, Kambeba, Karipuna, Kaxinawa, Kokama, Kulina, Makuxi, Manchineri, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Waimiri-Atroari, Wanano, Wapixana e Yanomami. A assessoria foi prestada por CIMI, USP e OPAN. Efetivou-se uma avaliação profunda dos avanços alcançados e dos problemas e dificuldades que permaneceram nessas diversas assembleias.

Dentre os avanços, destacam-se: o conhecimento mútuo das diferentes culturas; a ampla discussão sobre currículos e regimentos próprios; a valorização das culturas; a criação de organizações locais de professores; o trabalho articulado e a participação das escolas em outras lutas, como a da terra e da saúde; a gestão das escolas – diretores indígenas indicados pelas próprias comunidades; a *Declaração de princípios*; a representação do movimento no comitê do MEC.

Os problemas registrados foram: professores não-falantes da língua indígena; invasão e não-demarcação de terras; perseguição política aos professores, influência político-partidária; resistência dos alunos e de al-

gumas comunidades com relação ao ensino das línguas indígenas; saída dos jovens para as periferias das cidades; currículos e regimentos sem reconhecimento e aprovação oficial; falta de recursos para articular o movimento.

O 11º Encontro, ocorrido em Manaus, em 1998, teve a participação de representantes de 27 povos: Apurinã, Baniwa, Baré, Ingaricó, Jahói, Kambeba, Kampa, Katukina, Kaxinawá, Kokama, Macuxi, Manchineri, Mayoruna, Munduruku, Mura, Parintintin, Sateré-Mawé, Shanenawá, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami. Como assessores, participaram representantes de: Associação de Leitura do Brasil (ALB), UNICAMP, FUNAI, OPAN, Universidade Federal do Amazonas, CIMI e USP. Foram descritas as expectativas dos índios quanto à: formação de lideranças que possam administrar sua organização e não deixá-la entrar em decadência; formação de professores para o magistério; formação e qualificação dos professores no que se refere à educação diferenciada, para que os mesmos se conscientizem do que é ser índio; formação para mulheres na área de artesanato e culinária; formação e qualificação de agentes de saúde no desenvolvimento da medicina tradicional; formação de pessoas com capacidade de criar e recriar, e não apenas de copiar; formação específica de professor indígena.

Observa-se aqui a preocupação com uma formação reflexiva, crítica e criativa. Configura-se, pois, esse processo de formação como política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, uma vez que pressupõe condições de trabalho propiciadoras de formação contínua.

O 12º Encontro foi realizado em Manaus, em 1999, com a presença de representantes dos povos Apurinã, Arapaço, Baniwa, Baré, Dessano, Diahoi, Ingaricó, Kanamari, Kambeba, Karapanã, Karitiana, Kaxinawa, Kokama, Macuxi, Manchineri, Mayoruna, Miranha, Miriti-Tapuwa, Munduruku, Mura, Palmari, Parintintin, Piratapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Taurepang, Tenharin, Tikuna, Torá, Tukano, Tuyuka, Wai-Wai, Wapixana, Yanomami e Ye'kwana. A assessoria foi prestada por representantes do CIMI, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena

do Amazonas e pelo Secretário de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira (Gersem dos Santos Luciano, da etnia Baniwa). Foi trabalhado o tema “Educação indígena: a resistência de 500 anos”. Cada grupo étnico presente posicionou-se a respeito da temática em questão, ficando patente que reivindicações como direito à terra, autonomia e valorização cultural não podem desvincular-se dessa construção de escola diferenciada, voltada a cada realidade específica, com sua diversidade cultural.

Em 2000, aconteceu em Manaus a 1ª Assembléia Geral do COPIAM. Essa assembléia constituiu um marco na trajetória dos professores indígenas, pois a passagem de comissão para conselho representou mais um passo no fortalecimento e ampliação da luta desses professores. Vê-se nos objetivos do conselho os anseios e a determinação dos professores indígenas no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvida.

Conhecendo o histórico do movimento e o conteúdo dos relatórios analisados nessa pesquisa, emergiram algumas idéias centrais acerca da escola que os professores indígenas defendem e da escola que eles rejeitam.

A escola que defendem: bilíngüe; voltada para a cultura e a história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professores indígenas; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com o ensino voltado para os elementos das próprias culturas; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que induza à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A escola que rejeitam: a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na língua materna; a que não defende os seus direitos; a que “pisa” no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leva à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos.

Repensando a formação do professor no contexto das culturas da Amazônia

Pensar a formação de professores indígenas, a contribuição da universidade nesse processo e os “modelos” implementados pelos órgãos governamentais é tarefa complexa e desafiadora. Quando, por exemplo, leio os relatórios de professoras que são ou foram minhas alunas na Faculdade de Educação da UFAM e que trabalham em cursos de formação de professores indígenas, no Projeto Pira-Yawara, da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, deparo-me com um material cuja riqueza e complexidade excedem os limites de uma única disciplina e demandam diversas leituras, inter e transdisciplinares. O desafio começa na narrativa do difícil e precário (não raro, precaríssimo) acesso às aldeias. Torna-se mais angustiante quando se lê o relato de uma professora que trabalhou, em um curso de formação, os seguintes “componentes”: metodologia da pesquisa (20h), prática de ensino (20h), noções de antropologia (20h) e noções de sociologia (20h). Além dos diferentes enfoques, a turma era formada por alunos de diversas etnias, muitos dos quais não podiam se comunicar, nem com a professora e nem entre si, sem a ajuda de tradutores. Como aparece no trabalho de conclusão de curso dessa aluna – Romy Guimarães Cabral (2002) –, referente ao segundo estágio do curso de pedagogia, que incorporou seu trabalho em comunidades indígenas, suas aulas eram ministradas em português e reproduzidas por vários *tradutores*. As dificuldades de comunicação foram enormes. Nas palavras da estagiária/professora: “Pouco entendiam português, e eu tampouco suas línguas”.

A partir de 1999, com o ingresso da professora Rosa Helena Dias da Silva, que desde 1989 era assessora do COPIAM (como representante do CIMI), para o quadro da UFAM e, em especial, para o nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, intensificaram-se os contatos e as articulações com o movimento indígena organizado. Novas demandas foram, portanto, criadas para a linha “Formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos”, à qual estou vinculada. Convites para cursos de formação de professores indígenas e para assessorias começaram a aparecer com uma certa frequência, a exemplo da 5ª Assembléia do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas, ocorrida no período de 19 a 21 de janeiro de 2002, em que tive a oportunidade de participar de uma mesa-redonda, contribuindo com reflexões sobre a “importância da educação escolar para os povos indígenas”, e de acompanhar o desenvolvimento de todos os trabalhos ali desenvolvidos.

Meu crescente envolvimento levou-me a iniciar uma pesquisa, sob minha coordenação, financiada pelo CNPq e intitulada “Formação de professores no contexto amazônico”, com subprojetos voltados para a educação escolar indígena.

Em contrapartida, crescem também as iniciativas relacionadas à questão indígena em outros espaços da universidade, merecendo destaque a criação de um Curso de Especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento, em vigência, resultado de um convênio estabelecido entre o Departamento de Ciências Sociais do ICHL/UFAM e o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) / Setor de Etnologia, ligado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional, da UFRJ. Também merece destaque o seminário realizado nos dias 26 a 28 de novembro de 2002, também promovido pelo Departamento de Ciências Sociais do ICHL/UFAM, que teve como título “Interfaces da antropologia com os povos indígenas da Amazônia”. Nesse seminário, uma tarde foi dedicada à educação indígena, especialmente a educação escolar indígena.

Em todos os fóruns de que tenho participado, em que a educação escolar indígena é posta em foco, a complexidade da temática fica evidente. Como ex-

pressão dessa complexidade, temos as implicações do multiculturalismo, aqui enfocadas no processo de formação de professores. Tomei como referência o texto de Moreira (1998), no qual o autor procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância dessa articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção.

Candau (1998), em seu texto sobre “pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores”, argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Os desafios são inúmeros. Se não dá para negar que, nos últimos anos, propostas que visam articular a educação e a cultura de referência ganharam maior expressividade, o que em grande parte se deve ao pensamento de Paulo Freire, o alargamento da compreensão sobre as relações entre educação e cultura(s) não se fez acompanhar de mudanças efetivas nas relações que se estabelecem no cotidiano das escolas. Em nossa realidade, frequentes são as queixas de estudantes indígenas que moram em Manaus e sofrem pesada carga de preconceito e discriminação nas escolas públicas em que estudam. Longe estamos, em nossos cursos de formação de professores (não-indígenas e indígenas), da inclusão aprofundada da temática da interculturalidade, enfatizando o entendimento da totalidade cultural “como fruto da atividade humana dos diferentes povos, índios e não-índios, em nosso país, e dos demais povos da América; como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e sua história” (Freitas, 2001, p. 86).

Se, por um lado, o fato de a pluralidade cultural ter sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal pode significar sensibili-

dade com a temática, o mesmo talvez não possa ser dito em termos de comprometimento. Falta-nos uma política educacional que se volte para a valorização do magistério e para a formação permanente dos professores.

Levar em conta a pluralidade de culturas não significa apenas introduzir na escola novos conteúdos e materiais didáticos. É preciso que fiquemos atentos à linguagem que é utilizada na escola, aos exemplos que são utilizados, às manifestações (mais explícitas ou mais veladas) de preconceitos, estereótipos, racismo etc.

Reconhecer que os indígenas reclamam por uma formação emancipadora, com clara orientação política, crítica e transformadora de relações sociais que os deixam em situação ou posição desigual, inferior – implica reconhecer o quão pouco preparados estamos para atender-lhes em suas necessidades específicas. Implica também incentivar a participação dos indígenas em seus vários movimentos organizados, reconhecidamente instâncias formadoras e autoformadoras.

Assim, a luta pela institucionalização do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, sua busca de aceitação oficial, inscreve-se no reconhecimento da sua necessária emancipação política e afirmação de sua identidade, a fim de assegurar o respeito à sua cidadania indígena, seja em termos individuais, seja como expressão de sua prática social coletiva e solidária.

Conclusões

O estudo e a análise dos relatórios do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, bem como as entrevistas feitas com algumas de suas lideranças, mostrou-me que a escola pode se tornar (e, em alguns casos, já se revela) um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sociais, políticas e culturais dos povos indígenas. Para tal, entretanto, urge que cada escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico, forjado como construção permanente e coletiva, que expressa as tensões e a dinâmica do cotidiano dos professores indígenas.

Nesse processo, é imprescindível que o educa-

dor indígena tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, esse educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática.

É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios. É preciso, ainda, que se alargue a compreensão sobre o processo de formação, entendendo-o presente não só em cursos específicos e nas práticas escolares cotidianas, mas na vida diária e, de modo especial, nas instâncias organizativas (movimentos, associações, conselhos etc.), sempre com a mediação da reflexão.

Além disso, é necessário que esse processo de formação contínua seja construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (Pimenta, 1999), numa convivência de trocas e de mútuas articulações.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor, onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

LUCÍOLA INÊS PESSOA CAVALCANTE, doutora em educação pela Vanderbilt University, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Publicou: *Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia: implicações da institucionalização*, CD-ROM do Seminário Nacional Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equi-

dade (Campo Grande, MS, setembro de 2002); *Formação continuada de professores*. In: Projeto oficinas pedagógicas: formação continuada de professores para a melhoria do ensino fundamental (Universidade do Amazonas – Faculdade de Educação – FACED; Prefeitura Municipal de Manaus – Secretaria Municipal de Educação – SEMED. JVM Editora, 2001); Paulo Freire na escola: uma experiência em orientação educacional (In: VENTORIM, Silvana, PIRES, Marlene de Fátima Cararo, OLIVEIRA, Edna de Castro – orgs. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. EDUFES, 2000). Atualmente coordena a pesquisa *Formação de professores(as) no contexto amazônico*, financiada pelo CNPq. E-mail: lucíola@fua.br / luciolaines@mailbr.com.br.

Referências bibliográficas

- CABRAL, Romy Guimarães, (2002). *Trabalho de conclusão de curso* (metas, estratégias e definições). Monografia. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, curso de pedagogia.
- CANDAU, Vera Maria, (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 139-152.
- _____, (1998). Pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____, (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 237-250.
- CONSELHO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA (COPIAM), (1996-1995). *Relatórios dos encontros anuais* (digitados).
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, (1999). *Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?* Texto apresentado no 12º COLE, UNICAMP.
- _____, (2000). Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, n° 49, p. 18-25.
- FREITAS, Helena, (2001). A formação de professores indígenas no Brasil: rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena. In: VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés (orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, p. 73-96.
- LIMA, José Airton, LIMA, José Nagib, (2000). *Magisterio Indígena: una experiencia en la búsqueda del desarrollo socio-histórico cultural*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas. Ano 4 e 5, n° 1/2, p. 15-26.
- MELIÁ, Bartomeu, (2000). Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, n° 49, p. 11-17.
- MOREIRA, Antônio Flávio, (1998). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: IX ENDIPE. *Anais*. Águas de Lindóia, SP.
- PAULA, Eunice Dias de, (2000). A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, n° 49, p. 76-91.
- PIMENTA, Selma Garrido, (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____, (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p. 15-34.
- SENA, Vera Olinda, (1997). Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB, p. 105-112.
- SILVA, Marilene Corrêa da, (2001). *Amazônia: região-nação-mundo*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas (Coleção Polêmicas da Amazônia, 3).
- SILVA, Rosa H. Dias da, (1998). *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo dos movimentos dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Abya-Yala.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70.
- TEIXEIRA, Raquel, (1997). Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB.
- YINGER, R., (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and teacher education*, v. 2, n° 3, p. 263-282.

Recebido em setembro de 2002
Aprovado em dezembro de 2002