

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

DO ARAGUAIA AO PLANALTO:

Uma Auto-análise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena

Maria Helena Sousa da Silva Fialho

Brasília - DF, dezembro de 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

DO ARAGUAIA AO PLANALTO:

Uma Auto-análise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena

Maria Helena Sousa da Silva Fialho

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável,

Brasília - DF, dezembro de 2012.

Fialho, Maria Helena Sousa da Silva

Do Araguaia ao Planalto: Uma Auto-análise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena./ Maria Helena Sousa da Silva.

Brasília, 2012.

[131] p.

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Políticas públicas. 3. Gestão Pública. 4. Exercício autoetnográfico. I. Universidade de Brasília. CDS. II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias, somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Maria Helena Sousa da Silva Fialho

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**DO ARAGUAIA AO PLANALTO: Uma Auto-análise da Gestão de Políticas
Públicas em Educação Escolar Indígena**

Maria Helena Sousa da Silva Fialho

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas.

Aprovado por:

Mônica Celeida Rabelo Nogueira, Doutora (CDS-UnB)
Orientadora

Henry Trindade Barreto Filho, Doutor (CDS-UnB)
Examinador Interno

Maria do Socorro Pimentel da Silva, Doutora (UFG)
Examinadora Externa

Francisca Navantino Pinto D`Ângelo, Mestre (SEDUC/MT)
Examinadora Indígena

Brasília - DF, dezembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

A experiência de registrar os agradecimentos me remeteu à memória a uma situação semelhante que vivenciei quando Eu e Newton marcamos nosso casamento para 11 de abril de 1987, em São Félix do Araguaia há exatos 25 anos.

O desafio não era providenciar o necessário para a festa e nem para formar a casa onde residiríamos, e, sim, definir a lista de convidados devido ao número de pessoas que conhecia, convivia e que me ajudavam a construir minha vida pessoal e profissional nos grupos de jovens da igreja da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, Santa Terezinha-MT, nas escolas, equipes de gincanas, blocos de carnaval, das brincadeiras de rua e além desses, os Karajá com os quais eu já estava trabalhando.

Ao reconhecermos a impossibilidade de “selecionar” alguns no meio de tantos, optamos pela alternativa de divulgar a data da cerimônia na rádio da cidade e estender o convite a todos, pois naquele tempo ainda não era comum dizer: a todas.

Hoje, me vejo no mesmo embaraço: a quem endereçar meus sinceros agradecimentos? Além da família, amigos, colegas, muitas e muitas outras pessoas indígenas e não-indígenas de diferentes espaços, momentos e relações são atores e co-autores da história profissional e acadêmica que constituí ao longo de minha vida.

Não sei se o que farei agora é a melhor saída, mas quero apenas evitar injustiças citando uns, outros não, sinceramente dedico a todos e todas que de alguma forma contribuíram nesse processo, nomeei apenas os familiares e se esqueci alguém não foi por indelicadeza foi apenas e tão somente por descuido da memória.

Aos amigo(a)s, companheiro (a)s e colegas, na FUNAI, da mais distante Terra Indígena, da mais longínqua unidade descentralizada, do mais invisível limite fronteiro, prefiro imaginar como se estivéssemos todos e todas reunidas em um único lugar, talvez numa grande assembleia dos povos indígenas, discutindo entre outros assuntos o atual contexto da Educação Escolar Indígena e, publicamente dizer olhando nos olhos de cada um: agradeço do fundo do coração todas as experiências que vivemos, construímos e superamos junto(a)s, de todas as formas foi um aprendizado.

Às **Meninas** e aos **Meninos da Educação** devo a oportunidade de escrever essa narrativa com tanta coragem e neste momento lembrando de cada um(a) de vocês e como foram importantes na caminhada, desde quando iniciamos o trabalho de formiguinha abrindo picadas que se tornariam uma rede de colaboradores incansáveis e comprometidos com a causa. A meu ver, esse foi o maior incômodo para muitos dos nossos chefes. Valeu a pena!

Estendo esses agradecimentos aos amig(o)as, aliad(o)as da Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nas Universidades, nas instâncias de controle social, nas ONGs Indigenistas e os demais que esqueci de mencionar.

Em especial aos povos indígenas pelos ensinamentos, pela sabedoria de ser, pela nobreza na troca de saberes e pela oportunidade de conviver com tanta diversidade e reconhecer a importância de cada um.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, Newton Fialho, pela paciência, incentivo e perseverança em todas as horas da vida, nessa busca pela formação, quando sem nenhuma cobrança abriu mão dos seus projetos de vida para me apoiar na realização dos meus sonhos e que hoje são nossos. Obrigada pelo carinho, compreensão, reciprocidade e, sem esse ombro, tais propósitos ainda seriam apenas sonhos ou talvez grandes frustrações.

À minha mãe Anália Sousa, pelas orações, palavras de incentivo e superação no esforço pela formação dos filhos, netos e pelo sempre acreditar que somos capazes, desde quando sabiamente nos colocava para “estudar a lição, a tabuada e fazer os deveres” sob seus cuidados sem sequer ser alfabetizada. A senhora foi a nossa primeira e eterna professora, educadora, psicóloga e doutora Anália na essência da sua simplicidade e sabedoria. Guerreira e grande líder, pois assim criou e encaminhou a todos nós.

Ao meu saudoso pai José Alves (Nego) que sempre sonhou com a formação-titulação dos filhos e não teve as mesmas oportunidades que nós. Só trabalhou muito e partiu bem jovem, com apenas 45 anos de idade. Mostrou-nos o caminho, acreditou em nós e nos preparou para os desafios que a vida traz. Ao senhor, como nos ensinou a chamá-lo, e à minha mãe, ofereço essa vitória por nos ensinarem que através dos estudos poderíamos nos tornar homens, mulheres e cidadãos melhores.

À minha saudosa avó Paulina Parente pelo apoio na luta pela sobrevivência e manutenção da família e os bons conselhos para seguir na vida com dignidade e compromisso.

Aos meus filhos Aline e Túlio pela dedicação, companheirismo, solidariedade e carinho nos momentos de minha ausência enquanto conciliava estudos e trabalho. Grandes bênçãos que Deus me deu. Vocês foram essenciais em todos os instantes, pois renovava em mim a disposição para enfrentar a árdua rotina.

Aos meus sobrinhos Murillo, Maycon, Lucas, Maysa, Mateus, Isac, Felipe, Valéria, Dayane, Lariane, Tatiane, Cristiano e Claudson pelo amor, carinho e alegria que sempre me deram.

Às minhas irmãs Cléia, Magnólia, Paulina e aos meus irmãos Manoel, Rósio e Gustavo pelo carinho, atenção e incentivo diante da luta que escolhi como projeto de vida.

Ao meu genro Erom Júnior pelo apoio e motivação e à minha grande companheira Nayara Maciel em quem também me inspiro para enfrentar a maratona de estudante.

Aos meus cunhados Oséas e Dilcéia, Chico, Leomar e às cunhadas Luiza e Madalena pelo carinho, compreensão e o companheirismo de sempre.

À Profa. Mônica Nogueira, pela sábia e firme orientação que muito me ajudou a perceber detalhes importantes e entender um pouco mais a importância desse trabalho. Obrigada mesmo por ter me aceito, pela confiança e o brilho dos seus olhos também foi um despertar em minha vida.

Aos colegas, amigos de turma do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas (2010-2012), professores, professoras e simpatizantes, pelas significativas contribuições que me deram durante todo o curso e nos meus momentos de conflitos quanto ao tema do trabalho.

Aos colegas, professores e coordenadores do Curso das Parceladas-UNEMAT, turma de 2002-2008, Campus de Luciara, uma inspiração para superar os obstáculos e materializar os sonhos. Obrigada pelos lindos momentos que tivemos juntos e com certeza, ali foi o lançamento da pedra fundamental.

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato autoetnográfico sobre a minha experiência na gestão de políticas públicas, no contexto da educação escolar indígena. Relato o processo da minha formação e inserção no indigenismo, tendo como foco a reflexão sobre a minha prática profissional na educação escolar indígena, ao longo de uma década. Busco compreender como se estabeleceu a política nacional de educação escolar indígena, analisando criticamente as conquistas, tensões e retrocessos que marcaram a história recente dessa política pública. Realizo esse exercício sob o ponto de vista de quem participou ativamente desse processo (ou seja como *insider*), exigindo uma atenção permanente e um esforço de crítica e autocrítica.

Palavras-chave: 1. Educação Escolar Indígena. 2. Políticas Públicas. 3. Gestão Pública. 4. Auto-análise.

ABSTRACT

This paper presents a self-ethnographic narrative about my experience in managing public policies, in the context of indigenous education. The work is based on my learning process and my introduction to the indigenous culture, or “indigenismo”, focusing on reflections about my professional work in the indigenous education for over a decade. I sought to understand how a national policy for indigenous education was established, critically analyzing achievements, setbacks and tension relationships that have marked the recent implementation of such policy. The work was elaborated from an insider point of view, a person who has been actively participating in the process, which required a permanent attention and effort of criticism and self-criticism.

Key words: Indigenous education, public policy, public management and self-analysis

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BGS – Barra do Garças (sigla utilizada pela FUNAI)

CGE - Coordenação Geral de Educação

CGEEI/MEC – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia

CPI - Comissão Pró-Índio

CONSED - Conselho dos Dirigentes Estaduais

DPDS - Diretoria de promoção ao Desenvolvimento Sustentável

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEEI – Gerência de Educação Indígena

IES – Instituição de Ensino Superior

ISA – Instituto Socioambiental

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MJ - Ministério da Justiça

MPF - Ministério Público Federal

MNTB – Movimento Nova Tribos do Brasil

ONG – Organização Não Governamental

OGPTB - Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngues

PDDE/MEC – Programa Dinheiro Direto na Escola/MEC

PROLIND/MEC – Programa de Formação de Professores Indígenas
em Licenciaturas Interculturais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão.

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SFA – São Félix do Araguaia

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEPIRR – Secretaria de Políticas de Igualdade Racial

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TEE – Territórios Etnoeducacionais

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Encontro com Dom Pedro Casaldáliga, Rogério Lopes Franco, São Félix do Araguaia, 2012.

Foto 2– Atividades Teatrais na Igreja da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, em comemoração ao Natal, 1985.

Foto 3 – Atividade Esportiva-Comemoração ao Dia do Índio, Antercir, Aldeia Santa Isabel do Morro, 1990.

Foto 4 – Cartilhas Karajá produzidas pelo SUMMER, Sandro Glória e Deusuleide Sá Câmara, Brasília-DF, 2012.

Foto 5 – Encontro Regional de Técnicos da FUNAI, Adão Tavares, São Félix do Araguaia-MT, 1988.

Foto 6 – Abertura do Curso de Mestrado Profissional em desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas, Rosaldo Kinikinau, Brasília-DF, 2011.

Foto 7 – I Conferência Nacional dos Povos Indígenas, Eleonora de Paula, Brasília-DF, 2005.

Foto 8 – Oficina e Reunião do Curso de Formação para professores Indígenas Mebengokre, Tapayuna e Panará, Eleonora de Paula, 2007.

Ilustração 9 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

PRÓLOGO: PALAVRAS DE ENCORAJAMENTO E ALIMENTO PARA A ALMA

INTRODUÇÃO	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	20
SOBRE A ESTRUTURA DESTE TRABALHO	29
CAPITULO 1	31
1 REMEMORANDO UMA EXPERIÊNCIA: O DESAFIO DA AUTO-ANÁLISE	31
1.1. CONTEXTO FAMILIAR	32
1.2. ENGAJAMENTO NO INDIGENISMO: PROJETO DE VIDA.....	37
1.3. TEMPO NA ALDEIA.....	40
1.4. O COTIDIANO NA ALDEIA.....	43
1.5. DIVERSOS CAMINHOS NA INSTITUIÇÃO E O MESMO COMPROMISSO	46
CAPÍTULO 2	51
2 O MOSAICO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	51
2.1 A FUNAI E A POLÍTICA INDÍGENISTA: ORIENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS .	51
2.2 RUMO À BRASÍLIA: MUNDO DE INCERTEZAS E A VONTADE DE APRENDER	64
2.3 DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS DA GESTÃO.....	75
CAPITULO 3	90
3 OS ESFORÇOS, AS TENSÕES E OS RETROCESSOS: ANÁLISE PRELIMINAR.....	90
3.1 REIVINDICAÇÕES DE LONGOS ANOS E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE....	100
3.2 ENSINO SUPERIOR: DILEMA PARA OS POVOS INDÍGENAS E A NEGAÇÃO DE DIREITOS 105	
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: SÓ OS PRINCÍPIOS NÃO ASSEGURAM A POLÍTICA.....	115
4 CONSIDERAÇÕES:.....	124
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

PRÓLOGO: palavras de encorajamento e alimento para a alma



Foto: Rogério Lopes Franco

Foto - Encontro com Dom Pedro Casaldáliga, São Félix do Araguaia, 2012.

"Maria Helena, no sangue das tuas veias corre a água do Araguaia". Ele me disse essa frase segurando em minhas mãos e olhando nos meus olhos, antes de nos despedirmos, quando conversávamos sobre o cenário político que se desenhava como projeto de governo, com fortes ameaças de violação aos direitos dos povos indígenas e às angústias que eu sentia enquanto profissional atuando no contexto da instituição indigenista.

Esse momento aconteceu quando eu o visitava em companhia da minha comadre, Ivanilde Bezerra e sua prima Neusa, durante nosso período de férias em São Félix do Araguaia, em julho de 2010.

Foi um gesto que tocou profundamente a essência da minha alma, aumentou em mim o compromisso com a transparência e lealdade aos povos indígenas como princípio pessoal e dedicação de vida.

O sentido da mensagem tem sido um guia importante na busca da coragem e ânimo para continuar lutando e apoiando-os com o mesmo fluir e robustez que as águas do

Araguaia simbolizam para mim, enquanto filha daquele rincão. Aproveito aqui a oportunidade para socializar parte da minha declaração de amor ao Rio Araguaia.

A BENÇÃO DAS ÁGUAS¹

I

Descrever-te é impossível
Pelo seu imenso valor
E tanto te reconheço
Como parte do meu amor
Assim seria tão difícil,
Como descrever uma flor.

II

Somos bastante privilegiados
Por a tua margem habitarmos
Se não fosse essa sorte
Tão felizes não estávamos
Não teríamos tanta paz
E de ti nada esperávamos

III

Beleza... brilho...perfeição...
Tudo isso nos seduz
Se você não existisse
Seria como o céu sem luz
Além da beleza externa
Nosso alimento produz.

IV

Tudo no mundo tem origem
Tu também tens uma história
Com o semblante Karajá
Só nos dá prazer e glória
Uma paisagem como a tua
Refresca qualquer memória

V

Tu marcas as estações da vida,
Sem ao menos nos consultar
Enche-nos de amor e saudade
Com teu jeito manso de banzeirar
Faz parte da nossa agenda diária
Pois, de ti, não queremos nos afastar.

VI

Dada a sua existência
No ano, são duas estações
Uma que nos remete ao sossego.
Outra que abala os corações
Momentos no bronze da praia
Horas no cais, nas badalações.

VII

Orgulho-me de ti, Grande Rio
E contigo muito aprendi
A zelar pelas minorias
E as tristezas esqueci
Olhar-te no amanhecer do dia
É ser abençoada por ti.

VIII

Óh, belo Rio Araguaia,
Temos razão pra viver
De ti recebemos energia
E muita força pra vencer
Por estar sempre ao nosso lado
A Deus precisamos agradecer

¹ Texto extraído do Cordel: **A Benção das Águas** que escrevi para compor o livro - Araguaia um Rio de Poesia - que reúne poetas e poetisas de diversas fases da história da região – publicado em 2002 pela Secretaria Municipal de Turismo e Cultura de São Félix do Araguaia-MT.

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena, sempre tive muita vontade de estudar e de ser professora. Ainda morando na roça, adorava colocar os brinquedos que tinha por ali, como meus alunos, e com uma varinha na mão fazer de conta que estava ensinando.

Na idade escolar, me esforçava para tirar sempre boas notas, buscando avançar no processo de formação pessoal e, naturalmente, a cada ano que passava sentia que estava ficando bem mais próximo de poder exercer a profissão escolhida e que para isso precisava estudar sobre a sociedade, sobre educação e sobre o que o mundo nos coloca, ampliando os meus conhecimentos.

O tempo foi passando e, assim que me inseri no trabalho com povos indígenas, fui percebendo que a academia seria uma porta importante para esse aprofundamento de forma conjugada com a prática e o olhar que empiricamente tinha sobre a temática.

À medida que fui atuando e convivendo no espaço denominado “indigenismo” senti ainda mais a necessidade de estudar, pesquisar, ouvir e conhecer experiências entre esses povos levando em conta a minha trajetória, desde professora na aldeia, até quando me constituí gestora no campo das políticas públicas para os povos indígenas, delimitando como recorte de estudo a Educação Escolar Indígena.

Enquanto desenvolvia minhas atribuições funcionais, percebia a importância de refletir sobre a minha atuação. Todavia, a complexidade da estrutura governamental e as suas estratégias de operacionalização da política, por meio das ações, não me propiciavam tempo.

As condições diárias de trabalho de que dispunha não eram tão favoráveis a essa dedicação, uma vez que a prioridade era mesmo atuar no processo de gestão e lidar com os desafios decorrentes da relação e interlocução do Estado brasileiro com os povos indígenas nessa modalidade de ensino.

Tal prioridade se dava em virtude da necessidade de manter em dia os compromissos assumidos com povos indígenas, colegas de trabalho que atuavam nas unidades descentralizadas, frequentes deslocamentos para participar de reuniões, encontros e assembleias organizadas por povos indígenas, agendas cuja pauta se referia à educação escolar indígena.

O princípio da gestão exigia total dedicação à construção de mecanismos e estratégias políticas que normatizassem e ou regulamentassem a atuação da FUNAI nesse campo, como também demandava participação efetiva nas discussões sobre a política e nas ações de formação para professores indígenas que estava em um bom momento de consolidação e expansão.

Considerando que, administrativamente, não me falta tanto tempo para encarar o rito de passagem chamado “aposentadoria”, momento em que conclui uma fase e começa outra, como dediquei metade dos anos da minha vida à luta pela melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas, na condição de aliada desses povos, reconheço a necessidade de refletir sobre esse caminho tão complexo, tão diverso que fui construindo durante décadas, ao mesmo tempo em que foi se constituindo num projeto de vida projetada para mim.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Quando iniciei o Mestrado tinha como proposta fazer um estudo sobre a educação como eixo da sustentabilidade na formação de professores indígenas. Numa oficina de metodologia de pesquisa, ministrada pelo Prof. Henyo Barreto - módulo realizado em fevereiro de 2012, o professor trouxe uma abordagem da etnografia, traduzida não enquanto método, nem Antropologia, mas, enquanto gênero narrativo, na sua essência semântica. “Nesse momento, aceitei o desafio de mudar o enfoque de meu trabalho por reconhecer que, poderia definir como recorte de estudo para o trabalho de conclusão desse curso o “eu” no viés da prática com gestão pública em Educação Escolar Indígena”.

Ressalte-se que essa proposta metodológica dialoga efetivamente com a concepção ousada do curso em que sua matriz político-pedagógica alinha-se às correntes teórico-metodológicas chamadas "descolonizantes". O próprio nome do curso enfatiza a importância da "Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas", numa crítica ao histórico de colonização a que os povos indígenas estão submetidos no Brasil.

De forma transversal, o curso busca promover o diálogo de saberes e rever as estratégias adotadas para a produção de conhecimento sobre o tema, de modo a não seguir reproduzindo o padrão colonizador.

No conjunto de inovações, ao contrário de me apropriar da experiência de trabalho de anos com povos indígenas, preferi não fazer deles meu "objeto" de pesquisa e em contraposição tentarei objetivar criticamente a minha própria experiência no campo indigenista como uma oportunidade para fazer um relato que parte da minha memória, mas, me esforçando para reconhecer as marcas sociológicas que permeiam tais memórias.

Além disso, sendo um mestrado profissional, cuja matriz político-pedagógica difere do mestrado acadêmico, são permitidas outras formas de apresentação de trabalhos de conclusão de curso, que não apenas os trabalhos teórico-empíricos convencionalmente adotados, mas também artigos, vídeos, material didático, projeto técnico, dentre outros, como o ensaio que ora se apresenta.

A proposta narrativa deste trabalho é de estabelecer um diálogo permanente entre a minha trajetória pessoal e profissional e a história recente da Educação Escolar Indígena no Brasil. Destaco nesse trabalho o conjunto de princípios e legislações que orientam e regulamentam a política nacional para os povos indígenas no que se refere às experiências

e práticas educacionais, bem como procuro analisar a efetividade dessa política de Estado com ênfase no processo de escolarização - um dos aspectos da política que mais me interessou destacar, neste momento de reflexão.

A idéia do trabalho de auto-análise se materializou ao conhecer a obra "Esboço de auto-análise" escrita por Bourdieu como cita Miceli na introdução da obra destacando que o mesmo descreve passagens e momentos da vida se colocando enquanto ser social - utilizando a própria trajetória de vida para entender como se constituía sociologicamente - o recurso da auto-análise para produção de conhecimento". (2005:9).

Reconheço as limitações e as dificuldades que permeiam o processo de sistematização de uma experiência pessoal e profissional, no formato de um exercício autoetnográfico, mas como num mergulho, numa revisitação da memória, lançando-me num processo de autoria, pretendo refletir sobre a minha própria atuação como gestora pública, tendo sempre em perspectiva o cenário político e social em que se encontra situada essa experiência. Assim, não obstante eu lance mão de minha memória e registros pessoais já que o foco é o modo de como essa trajetória é reveladora do processo de construção e implementação da política de Educação Escolar Indígena, dos espaços em que esse processo se deu e dos atores sociais envolvidos.

É comum ou esperado que um trabalho de conclusão de curso (monografia, dissertação, tese ou qualquer outro do gênero) seja construído a partir de extensos e densos textos que embasam a fundamentação teórico-metodológica. Neste caso, especialmente novos elementos são agregados, pois busco neste trabalho apresentar um "esboço de auto-análise" (para tomar de empréstimo a expressão utilizada por Bourdieu, 2005), a partir da minha experiência profissional com políticas públicas na Educação Escolar Indígena, no período de 2000 a 2010, quando estive na condição de Coordenadora Geral de Educação, na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com Sede em Brasília, atuando nacionalmente no aludido departamento.

Guimarães (apud SILVA (2011) ², referindo ao exercício de ego-história do historiador George Duby, denominado "O prazer do historiador" fez referência ao texto proferindo que o mesmo se consolida como se fosse um ato de confissão dado ao desconforto do autor com o aspecto público dessa auto-reflexão e que isso resulta em uma exposição asséptica,

² Texto, EU, EU e EU MESMO: ANTROPÓLOGOS, LITERATOS E HISTORIADORES ESCRREVENDO SOBRE SI, apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, em 2011, na UFBA para o tema Diversidades e (Des) Igualdades – Professor Assistente Doutor, UNESP-Assis.

ênfatizando a trajetória pública e institucional, como se fosse um curriculum vitae, assumindo o desafio de falar de si e ao mesmo tempo uma forma de se auto-preservar.

Manifesta o seu desconforto em escrever a sua história, confrontando-se com o dilema de escrever em primeira ou terceira pessoa, tornar a narrativa pessoal ou impessoal, terminando por optar por escrever em primeira pessoa, mas decidindo por manter o seu afastamento. No texto, são narradas várias fases de sua vida pública, pois o autor prefere não falar da sua afetividade nem de seus gostos e atividades culturais. “A sua trajetória intelectual torna-se a sua ego-história.”. (SILVA, 2011:7).

Considero importante registrar que vivenciei vários conflitos quanto ao desconforto dessa produção, escrever sobre a minha história e trajetória marcando fases da minha vida pública.

Essa trama se ancora, portanto, num relato autoetnográfico, em diálogo com a pesquisa documental e histórica, priorizando a rememoração crítica do processo de construção da política de Educação Escolar Indígena. A pesquisa documental foi baseada na coleta de informações em relatórios e documentos oficiais, mas também em meus cadernos de campo, nos quais sistematizei, ao longo dos anos, de maneira detalhada, as atividades diárias de trabalho na Coordenação Geral de Educação na FUNAI³.

Os cadernos aqui referenciados foram importantíssimos em toda a trajetória por me revelarem as tentativas de mudanças que sempre busquei fazer na minha prática funcional e a persistência que tive diante de determinados pontos que considerava relevante para os povos indígenas e para a instituição. Principalmente nos momentos de diálogos com indígenas, colegas de trabalho, representantes de instituições, e tais registros eram utilizados por esta autora quase que como um despertador em relação ao que eu assumia como decisão ou encaminhamento no exercício diário da gestão e as tarefas a serem cumpridas.

Ainda hoje esses cadernos são utilizados como memória viva de momentos e/ou situações que marcaram esse período de tomadas de decisões que de alguma forma respondiam reivindicações dos povos indígenas no âmbito da Educação Escolar Indígena. Marcam inclusive a inconstância no trato das questões da política indigenista postuladas

³ O material levantado para realização deste trabalho como os registros que foram feitos na forma de diários, serão colocados à disposição da FUNAI para compor o arquivo de sua biblioteca institucional, visto que, de alguma forma, guardam a memória de um período da Educação Escolar Indígena, incluindo questões internas da FUNAI (sede e regionais) e externas, relativas aos povos indígenas, aliados da causa e instituições afins envolvidos no processo.

pelas mudanças de gestão do órgão indigenista, que sempre ocorria em curto espaço de tempo.

Vale ressaltar que esse exercício de auto-análise não tem a mesma característica de uma autobiografia, ou seja, a de focar na minha própria história e personalidade como um fim em si mesmo. O desafio aqui é refletir sobre o passado, assim como no esforço realizado por Bourdieu e segundo Sergio Miceli (tradutor e organizador da edição brasileira de "Esboço de auto-análise") "por meio do inquérito que ele mesmo fora refinando como método de trabalho" (2005: 8). Ou seja, neste trabalho me proponho a me pensar como sujeito sociológico, não dissociado de um contexto social histórico, que nessa condição pode oferecer uma janela para o entendimento do que foi o processo de construção e implantação da política nacional de Educação Escolar Indígena.

Interessante como Miceli comenta o trabalho feito por Bourdieu "A emoção raciocinada" demonstrando a dedicação do mesmo ao fazer o exercício reflexivo sobre a sua própria trajetória pessoal e profissional.

A narrativa de Bourdieu, intelectual, vivendo numa das colônias da França, na África, sua ascensão e convívio no ambiente acadêmico se fez acompanhar de um desconforto e estranhamento com estilo burguês que aí predomina. E foi sobre esse desconforto e estranhamento que Bourdieu buscou colocar esse sentimento refletindo sobre as condicionantes de classe, o sistema de prestígio da Academia.

Acessando essa experiência literária me identifico ou relaciono ao que construí durante a minha vida pessoal e profissional ao desenvolver uma sincera e profunda identificação com povos indígenas e com a causa da Educação Escolar Indígena.

Não é possível dizer que, o modo de vida em que fui criada, as condicionantes sociais as quais era submetida, as dificuldades que precisei enfrentar para prosseguir os estudos, contribuíram para tal identificação.

Acredito que, a minha experiência enquanto professora em aldeia, me sensibilizou fortemente para os desafios da interculturalidade e com o passar do tempo, ao participar efetivamente da construção e implementação das políticas de Educação Escolar Indígena acumulei memória e grandes frustrações.

Fundamentalmente essas vivências frustradas e essa memória me motivam objetivar ou racionalizar ao fazer esse trabalho de conclusão de curso, para em lugar de focar minha história pessoal, alcançar ainda que por meio dela, a história social recente da Educação Escolar Indígena.

Ainda que minha trajetória seja particular, ela é também historicamente situada. Assim como esta autora, tantos outros militantes do campo indigenista foram influenciados pela Teologia da Libertação e outros movimentos de resistência à ditadura. Tive a oportunidade de atuar como professora numa aldeia, em razão de uma política em curso, à época, de implantação de escolas nas aldeias, mas já delimitando como preocupação o que o Estado preceituava para essa modalidade de educação – o que já representava um esforço de mudança em relação a padrões anteriores mais assimilacionistas.

Bourdieu, em outras edições afirma que o gênero autobiográfico é ilusório. Ou seja, que o esforço de falar de si é sempre uma representação e não uma realidade e que nos textos autobiográficos é especialmente comum que enfatize os traços particulares de personalidades do sujeito em questão, como explicativas de sua trajetória, em detrimento de uma análise contextual, sociológica.

É como se o indivíduo estivesse fora de seu tempo e meio social, com um destino previamente traçado (normalmente brilhante e venturoso) ou senhor pleno de seu destino, em razão de altas qualidades.

Na obra “Esboço de Auto-Análise” Bourdieu traz um pensamento central: Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez. A partir desse ponto de vista, não tenho dúvida de que o que está em pauta é a lembrança da minha trajetória pessoal-profissional no campo indigenista, especialmente como gestora de uma política de Educação Escolar Indígena, sempre procurando por meio da minha atuação, diferenciar-me dos modelos anteriores e por isso enfrentei resistências e revezes, principalmente dentro da FUNAI.

Na perspectiva do trabalho autoetnográfico, entendo que é importante discorrer sobre políticas públicas que incidem sobre povos indígenas como um arcabouço teórico-metodológico para elucidar ao autor, gestor, universidade, sociedade, instituições governamentais e não governamentais que lidam com a temática, o quê e em quê seus posicionamentos, frustrações e possíveis êxitos implicaram. Esse é o meu estranhamento.

A realização deste trabalho me revelou como um dos principais desafios, a dificuldade de escrever sobre a própria trajetória buscando fazer uma análise crítica que se firma no pressuposto de que a vida possa ser um objeto de estudo.

Foi prazerosa e ao mesmo tempo conflituosa a tarefa de se colocar no processo como o "eu", o ponto de vista de quem está ou esteve dentro do sistema com essas experiências de vida projetadas como meu estudo, tomando como base a reflexão abaixo:

[..]pois quem observa é também agente, que se torna, assim, um pesquisador íntimo (pesquisador insider), usando uma expressão de Hodkinson (2005). A ideia é de que a voz de quem está dentro, “insider”, assume-se como mais verdadeira do que a de quem está de fora ‘outsider’ do processo, pois aquele tem uma familiaridade íntima com o grupo, é um membro”. (HODKINSON apud PEREIRA, 2005:8).

Pereira destaca que:

“a principal característica do escritor de auto-etnografia é a não adoção da postura objetiva de outsider, comum às etnografias tradicionais, pois, na auto-etnografia, o escritor inclui suas experiências pessoais ao elaborar o estudo.” PEREIRA (2005:8-9).

Ainda nesse prisma, APPIAH (apud PEREIRA, 2009), alerta para o cuidado que se deve ter para a autoetnografia: para não reduzi-la a um mero relato de vida e, estabelecem um comparativo entre um antropólogo insider (interno) de um nativo, pois o antropólogo recebe treinamento, formação que lhe oferece condições teórico-metodológicas e científicas que lhe proporcionam uma visão diferenciada dos nativos, que não possuem tal treinamento.

Dialogando com essa afirmação, o curso do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas me ofereceu subsídios conceituais, políticos e filosóficos para ter a compreensão dos limites e parâmetros que sustentam tais abordagens.

Ampliam meus conhecimentos e percepção sobre os dois termos de modo a, ousar o método optando pela leitura do “eu”, a minha própria experiência com povos indígenas, tendo a autoetnografia como um recurso, uma metodologia de pesquisa de caráter plural, como sugere PEREIRA, (2009:5) ao discorrer na introdução do trabalho narrando sobre os percursos metodológicos que utilizou para a narrativa que escreveu “As Meninas do Pequi fora do Sertão: goianas imigrantes em Lisboa”.

Convém destacar que esse exercício me ajudou a entender que nessa perspectiva este trabalho poderia ser um estudo de caso sobre a minha trajetória, pois na condição de pesquisadora e agente interna ao processo vejo que existem diferentes abordagens sobre uma determinada vida social.

Experimentei também, ao longo da produção deste trabalho, uma constante crise de identidade: às vezes me coloco como autora e sujeito da ação e quase sempre como instituição - e, assim, acabo reproduzindo o processo do enquadramento institucional. Processo esse, robusto de exigências estruturais e, que ao falar dele, ainda que não soe bem é natural re-viver ou re-lembrar momentos vividos no passado no campo minado chamado gestão pública.

Incrível que, neste exato momento em que reflito sobre esse conflito que vivencio ao escrever, percebo que essa dualidade, aqui colocada como “crise de identidade” reflete exatamente alguns estranhamentos que tive por diversas vezes quanto sentia por meio de palavras, expressões ou reações em diferentes fóruns, espaços de diálogo sobre a política indigenista.

Em momentos cruciais de discussão e implementação da política indigenista quando as quais contrariavam os interesses dos povos indígenas ou feriam seus direitos constitucionais e fundamentais ou eu assumia a posição de representante de governo no levante de determinadas bandeiras pelo poder público, (quando não concordava me manifestava publicamente contrariando, portanto, a bancada governista) ou deveria ficar do lado dos indígenas com o ônus gerado a partir do embate ou enfrentamento político e, por princípio pessoal nessas situações, sempre escolhi a segunda opção.

No mergulho na literatura que versa ou discute sobre autoetnografia percebi que é notável que o termo e sua concepção teórico-metodológica se disseminam com visões epistemológicas bastante diferentes e estão atreladas às áreas das ciências correlatas.

Os autores lidos nesse período de pesquisa trazem essa abordagem metodológica como materiais para pesquisas nas respectivas áreas declarando sempre a importância da autoetnografia enquanto ferramenta inovadora e para ajudar no entendimento e compreensão desse debate, segue algumas dessas afirmações/visões:

No campo das ciências, o conceito autoetnográfico se apresenta como algo recente. Mas, o professor e pesquisador da UNICAMP, Nelson Filice de Barros (comunicação pessoal, 2010) explica que biografia, narrativas e autoetnografias como ferramentas de pesquisa no campo da saúde podem ser material para pesquisa, mas a inovação segundo o professor é a autoetnografia: “o próprio paciente se coloca como sujeito e narra suas experiências com as instituições sociais”.

Destacou ainda que, são raríssimos os trabalhos nessa área e afirma que os autores, no caso, pacientes:

Escolhem momentos marcantes de suas vidas e, a partir da narração, vão chamando as estruturas sociais para debater os limites e as possibilidades do tratamento, do autocuidado, de sua inclusão ou não no sistema de saúde. “É um modelo novo e controverso” (BARROS, 2010).

Na obra “Autobiografia e Biografia” (2001), o escritor Mendes relata sua trajetória desde a infância até os primeiros anos de condenação no cárcere. Optou pelo gênero autobiográfico porque, ao escrever sua história de vida, quis ordenar e compreender os acontecimentos que construíram sua existência:

“O autor tornou-se um criminoso nas ruas de São Paulo condenado a 74 anos de prisão, completou suas memórias no ano de 1989, embora publicado apenas em 2001. Com talento, emoção e muita sensibilidade, Luiz Alberto Mendes oferece aos leitores o testemunho de sua experiência carcerária; busca a compreensão de si próprio; traça um panorama da falência do sistema carcerário brasileiro; relata seu sofrimento e sua dor vividos no interior da prisão; e revela como o contato com a literatura salvou-o das armadilhas do cárcere. Sua primeira obra autobiográfica, Memórias de um sobrevivente, foi publicada pela Companhia das Letras, em 2001”. TAUFER, (2007:14).

A leitura de conceitos discutidos por diversos autores em diferentes áreas do conhecimento ou das ciências me trouxe subsídios balizadores para identificar o gênero da narrativa e a forma literária que me dispus a escrever.

Entendo que, ainda que haja alguma semelhança, co-relação ou proximidade quanto à aplicabilidade dos conceitos autoetnografia e autobiografia nas distintas ramificações das ciências a serem pesquisadas ou estudadas é possível definir nessas categorizações o que entendo e que delineamento estou dando a cada um. .

Adoto como marco diferencial entre autobiografia e autoetnografia que o primeiro termo refere-se a um relato em que o autor escreve sobre si, ou seja, sobre a sua vida particular, dando mais enfoque a um ou outro momento vivido, sem se preocupar com o contexto histórico e social em que viveu.

Já a autoetnografia é mais complexa nesse sentido por se configurar numa narrativa ou relato que traz elementos que aprofundam sobre a trajetória individual dialogada com a trajetória profissional em que o (a) autor (a) se coloca enquanto objeto de estudo,

ostentando o percurso social vivido ou o legado que deixa enquanto agente político-social constituído ao longo da trajetória.

Esse gênero narrativo tem as memórias individuais como referencial, todavia se esforça para identificar as marcas de ordem histórica ou sociológica que servem como princípios para a construção desse agente que se propõe ser alvo de investigação, o que se aplica a este caso com o caráter subversivo desse exercício, quando as Ciências Sociais tenderam sempre a tomar o “outro” como objeto e, no caso dos indígenas, isso caba por refletir um longo processo de colonização sobre eles, inclusive do ponto de vista das representações sociais a seu respeito.

Sempre que eu comentava com alguns colegas, amigos sobre a proposta da narrativa escolhida para este trabalho ouvia a afirmação de que seria muito difícil, porque manter o distanciamento não seria algo simples. Mas assumo, aqui, de coração aberto todo e qualquer risco de não ser compreendida ou até mesmo, de não ser capaz de dar forma e sentido ao que me propus fazer sobre um determinado processo de gestão, mas vejo isso como um dos aspectos da honestidade intelectual.

Finalmente, lembrando da mensagem construída pela escritora Nigeriana, Chimamanda Adichie no vídeo Perigo de Uma Única História, a qual convida a todos a um novo olhar, novo caminhar e veementemente chama a atenção no sentido de não contarmos ou até mesmo ouvirmos a história de um povo com uma única visão, pois existem muitas histórias sobre a mesma história, deixo aqui a minha voz sobre essa história como um olhar bem próprio, mas que busca uma atitude autorreflexiva como nos inspira PEREIRA, (2009:9).

SOBRE A ESTRUTURA DESTE TRABALHO

Com o propósito de dar conta do que me desafiei fazer neste trabalho de final do Curso do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas estruturei a narrativa em três capítulos articulados entre si.

No primeiro capítulo, descrevo de forma bastante breve a minha trajetória de vida ainda na infância, juventude e o início da vida profissional, regada a muitas dificuldades para ajudar no sustento da família, sonhos de ser professora e esperança de estudar e trabalhar com o povo indígena Karajá. Destaco minha formação política junto à Prelazia de São Félix do Araguaia e como se deu o meu engajamento no indigenismo, de modo especial, enquanto professora em uma escola indígena Karajá. Além de situar aspectos elucidativos sobre minhas motivações e ingresso profissional no campo indigenista, o capítulo oferece um breve panorama do contexto histórico anterior à política de Educação Escolar Indígena.

No segundo capítulo, o mais difícil de compor, busco oferecer ao leitor uma síntese das ações desenvolvidas no decorrer da minha atuação na Coordenação Geral de Educação, a fim de apoiar a melhoria da qualidade da Educação Escolar Indígena, tema constantemente reivindicado pelos povos indígenas.

No terceiro e último capítulo me debruço sobre a política, ainda que superficialmente faço uma análise crítica à efetivação dos princípios e conceitos que orientaram a construção e o debate da Educação Escolar Indígena, tais como os pilares da especificidade, da diferença, do bilingüismo/multilinguismo e da interculturalidade, princípios esses tão enunciados pelo Estado brasileiro, mas tão poucos praticados.

Nas considerações finais, procuro destacar os maiores desafios no campo da Educação Escolar Indígena, num esforço também de identificar e interpretar alguns erros e acertos cometidos na construção e implantação da política.

No que se refere à organização do trabalho procurou-se utilizar as normas estabelecidas pelo CDS-Centro de Desenvolvimento Sustentável.

Quisera eu ter a oportunidade de num olhar e num refletir, não muito distante, poder me apropriar dessa condição de avaliar o percurso. Por que tanto esforço e tão pouca efetividade? Mas sem sombra de dúvida esse foco daria uma boa tese de doutorado e com certeza terá alguém com a disposição de encarar essa tarefa.

Espero que este caminho possa ser útil e de alguma forma contribua para que outras práticas, outras experiências que tiveram lugar na instituição indigenista e nas comunidades indígenas, possam ser igualmente objeto de auto-análise, com vistas à construção e compartilhamento de impressões, reflexões e vivências, que possibilitem outro enfoque da temática e aportem elementos de estudos e produção de conhecimentos sobre a política de educação escolar indígena no Brasil.

CAPITULO 1

1 REMEMORANDO UMA EXPERIÊNCIA: o desafio da auto-análise

Eu⁴

I

Preste atenção professora
na história que vou contar
tentarei ser breve
para seus ouvidos não alugar

II

Em 10 de Outubro de 63
uma pequena estrela brilhava
num rancho no Tocantins
uma criança chegava

III

Minha mãe muito contente
com o que acontecia
era mais uma esperança
que no mundo ela trazia

IV

A escolha de um nome
não causou nenhum problema
decidido por uma tia
tornou-se M^a Helena

V

Meus pais e cinco filhos
sempre moravam na roça
mas eram pessoas boas
que ocupavam aquelas palhoças

VI

Ser filha de lavrador
e motivo de alegria
porque em prol destes filhos
tudo o velho fazia

VIII

O tempo foi passando
surgiu a necessidade
e para iniciar os estudos
me levaram pra cidade

IX

Aí a porca torceu o rabo e
achei a coisa feira
porque tinha que enfrentar
a tal da casa alheia.

XI

Comecei a vender bolo
meu irmão a limpar quintal
Correndo atrás da grana
pra comprar material.

XII

Os anos foram correndo
e os irmãos para cuidar
deixei de ir para a rua
e decidir ser babá.

XIII

O negócio foi mudando
muita coisa pra comprar
abandonei a profissão
e resolvi ser do lar.

XIV

Pensei que era melhor
não, resultado não
ganhava sempre uma bronca
por falta de atenção.

⁴ Escrevi este cordel durante a graduação, no curso de Letras, na UNEMAT, na disciplina de Produção de Texto e Leitura. Minhas queridas professoras Judite Gonçalves de Albuquerque, a sempre Ju, e Maria Inês Parolin deram como tarefa para turma que cada um fizesse a sua autobiografia. Naquele dia, pensei: como ser clara e objetiva ao escrever sobre a própria vida? Embora não conhecesse a minha veia cordelista, na época, resolvi fazer em quadrinhas intitulado-o "Eu".

VII

Acendendo fogo à lenha
pegando água na cabaça
andando léguas a pé
precisava mostrar a raça

XVI

Concluí o primeiro grau
apelei a todos os santos
querendo outro emprego
já havia sofrido tanto.

XVII

Eles logo me ouviram
a oportunidade pintou
sobrou vaga na escola
e a Vera me chamou.

XVIII

Entrei no magistério
otimista e empolgada
é claro que minha saía de uma
enroscada.

XIX

O colégio era longe
o cansaço foi chegando
trabalhava dois períodos
e o curso terminando.

XX

Com essa correria
nem namorar conseguia
além de pobre, feia
quem era que me queria?

XXI

Sempre fui bem animada
a esperança não morria
quando nasce o sapo, nasce a sapa
era o que os colegas diziam.

XIV

Pensei que era melhor
não, resultado não
ganhava sempre uma bronca
por falta de atenção.

XXII

No ano de 87
outra estrela brilhou
meu príncipe encantado
de nome Newton chegou.

XXIII

Namoramos dois anos
pensando em nos casar
no início de 89
chegamos juntos no altar.

XXIV

Da semente nasce o fruto
olha só como germina
com o passar de dois anos
nasce a pequena Aline.

XXV

Já enchi muito o saco
mas falarei a verdade
realizei o meu sonho
com essa universidade.

XXVI

Aos colegas e professores
deixo aqui um abraço
é maravilhoso ter vocês
afirmo de coração.

1.1. CONTEXTO FAMILIAR

Para situar este trabalho no tempo e espaço considero relevante falar da minha trajetória profissional e onde essa história se inicia. Eis: nascida em 1963, filha de nordestinos, mãe maranhense e pai piauiense, que saíram de Goiás em 1964, labutando em fazendas nas proximidades de Tocantínia, hoje estado do Tocantins, lugar onde nasci.

No ano seguinte meus pais migraram para tentar a vida nos confins do Mato Grosso, trabalhando de vaqueiros na região do Araguaia e Rio das Mortes, auge da expansão agropecuária.

Vivia com meus pais, irmãos e avó materna e aos sete anos fui morar em casa de conhecidos, em São Félix do Araguaia para começar os estudos. Tornei-me ajudante de serviços domésticos para ter o direito de morar e estudar, e aos doze anos assumi o papel de babá.

Quando outros irmãos mais novos chegaram à idade escolar, meus pais compraram uma singela casa na cidade e todos nós começamos a trabalhar em diferentes atividades para garantir a subsistência enquanto estudávamos.

Dos cinco filhos, sou a primeira filha e passei a lavar roupas no rio Araguaia para algumas famílias juntamente com minha mãe Anália, ainda muito jovem e com ajuda do irmão Manoel e das três irmãs Cléia, Magnólia e Paulina.

Enquanto lavávamos roupa, geralmente pela manhã, sempre éramos surpreendidas com alguns indígenas. Lembro-me bem de Deridu, Xuará, Karuvina Karajá, Adeciwala Karajá, Hãjiu Karajá passando ao lado, remando sutilmente canoas de pau – ícone da sabedoria tecnológica dos Karajá - trazendo peixes, potes de barro, bonecas de cerâmicas para vender na cidade. Eu cumprimentava-os dizendo: Bom dia, compadre! — modo como eram tratados pelas pessoas na cidade.

No rol das atividades que fiz na busca pela subsistência, não posso deixar de falar sobre a venda de bolos de trigo e de arroz acondicionados em tabuleiros, oferecidos na rua e na única escola da cidade, no horário do recreio, em período alternado com meu horário de aulas. Como sempre tinha uma briguinha de estudante, acabava me envolvendo e tomando prejuízos com os pedaços que desapareciam enquanto brigava - e isso, porque era liderada por freiras e padres. Sinceramente, tenho saudades desse tempo de escola primária.

Com o passar do tempo fui trabalhar como doméstica com uma família na mesma cidade e, além dessa atividade sempre fazia atendimentos na quitanda próxima, bastante frequentada por indígenas Karajá, que faziam suas compras de mantimentos: rapadura, fumo, café, farinha, arroz, sabão etc. Era o que eu mais gostava de fazer porque como vários deles compravam e pagavam a prazo, precisava fazer as anotações no caderno de vendas-caixa e com isso tinha contato mais direto com eles, principalmente os homens, considerando que as mulheres nem sempre os acompanhavam.

Na convivência diária nesse comércio, nas conversas sobre a diferença nos hábitos alimentares, atividades culturais, formas de vestir, adornos, no dia-a-dia fui cada vez mais me interessando em aprender algumas palavras na língua, como nomes de pessoas Karajá, objetos, gêneros alimentícios, dentre outros.

Sempre ouvia dizer que os “índios eram perigosos”, guerreiros e por causa de tantos conflitos na região, o nome da cidade São Félix do Araguaia era o nome do “santo protetor contra os perigos que os índios ofereciam”..

Por pertencer a uma família sem histórico acadêmico, meus pais, não-alfabetizados, não tinham ideia de que o país vivia sob regime de ditadura, que a Igreja de São Felix do Araguaia e região se configuravam numa forte adepta da Teologia da Libertação e que seus dirigentes defendiam bandeiras de lutas em prol dos direitos indígenas, população ribeirinha, posseiros e combatiam ideológica e socialmente os grandes latifundiários, invasores de terras, etc.

Tomarei como referência para explicar sobre a ação da igreja da teologia da libertação como abordado no texto “Movimentos sociais no Vale do Araguaia/MT: fim das utopias?” o qual descreve:

A ação da igreja da teologia da libertação no Médio Araguaia, no contexto dos regimes autoritários instalados na América latina, no âmbito da “Guerra Fria”, em especial no Brasil, nos anos 60, os conflitos no campo, o aumento da pobreza e da violência, mobilizaram a cúpula da igreja católica, aliada a alguns setores evangélicos. No encontro de Medellín, na Colômbia, o Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM), a partir do Concílio Vaticano II, criou a Teologia da Libertação.

Para Boff (1980:87), o quadro de degradação apresentado na América Latina é o fundamento gerador do conceito de libertação, significando a ação que visa criar espaço para a liberdade. Ser livre, neste sentido, é não estar sob o jugo da lei alheia; é poder construir-se autonomamente. (BRANDÃO FILHO, 2009:6).

A coordenação desse movimento ficou a cargo de Dom Pedro Casaldáliga com a seguinte perspectiva:

Em 1976 passou a se desenvolver um nível de organização popular através dessa Prelazia, a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), coordenada pelo bispo Dom Pedro Casaldáliga. Os movimentos sociais tinham como contraponto a implantação do capital na região, via novas empresas que contavam com o apoio do Estado, na figura do governo militar, através de subsídios para a nova fronteira do capital..(Filho,.2009:7)

A igreja católica sob a orientação da Prelazia de São do Araguaia, na década de 70, quando eu tinha apenas 03 anos de idade, iniciou um trabalho com enfoque nas áreas da educação e saúde com vistas a projetos ligados à teologia da libertação:

[...] de conscientização através da educação e saúde, tendo à sua frente padres, freiras e leigos comprometidos com os projetos da teologia da libertação. A microrregião de São Felix do Araguaia, dominada por grileiros e latifundiários, contava com grupos indígenas em processo de dizimação, pequenos agricultores, antigos posseiros e trabalhadores rurais em regime de semi-escravidão, que estavam sendo pressionados e expulsos pelos novos agentes econômicos. (BRANDÃO FILHO , 2009:7)

Muito embora meus pais e muitos moradores da região não soubessem o que acontecia politicamente na região, vivíamos uma fase em que tudo estava relacionado ao conjunto de ações da igreja: o colégio da cidade era referência e era vinculado à igreja. Lembro-me que eu, algumas vizinhas e amigas (crianças, adolescentes e jovens) éramos chamadas pelas freiras, as irmãs para nos juntarmos na casa delas uma ou duas vezes por semana aos finais de tarde para aprendermos a fazer bolos, aprender brincadeiras, alguns cantos da igreja, rezar, etc. Na realidade era um trabalho catequético com o objetivo de formar líderes e aliados da doutrina religiosa.

Nesse cenário confuso, obscuro, sem informação, constantemente adentravam nossos lares pessoas mal vestidas, geralmente barbudas, sujas, portando sacos de aniagem com alguns objetos, bagulhos, roupas e que mal cumprimentavam os moradores. Pediam comida, água e se acomodavam no interior das casas e sempre perguntavam: "Cadê seu pai?" Respondíamos que ele que estava na estrada tocando gado, uma atividade que fizera durante anos, levando boiadas do Mato Grosso para Goiás e outros estados.

Passadas algumas horas, voltavam a perguntar e completavam: "Seus pais vão à igreja? São amigos dos padres e das freiras? Você vai pra missa?" Ficavam por ali, até logo após o horário de começar a missa e, na verdade, eram agentes do governo militar.

Esse ciclo se fechou com a perseguição e repressão a seguidores da Prelazia em São Félix do Araguaia e adeptos da teologia da libertação impactando no fechamento do Colégio coordenado pelas freiras e padres onde eu estudava as séries primárias.

Enquanto estudava tinha esse sonho de um dia poder trabalhar com os Karajá, pois não tinha nem ideia de que havia outros povos indígenas na região ou no Brasil. Por

algumas ocasiões quando participava de missas ou atividades comemorativas da igreja de São Félix do Araguaia percebia a presença de indígenas Tapirapé. Esses viviam mais distantes daquele município e não circulavam frequentemente pela cidade e sem conhecimento ou informação eu pensava que todos eram iguais, falantes da mesma língua e com mesma organização social. Entendia que em sendo “índios”, todos eram Karajá.

Continuei estudando e sonhando fazer magistério para ser professora na escola municipal da cidade e, se possível, se professora na aldeia já que havia professoras não indígenas atuando nas séries de transição.⁵

Em 1979, tive a minha primeira experiência como docente, por intermédio da Prelazia de São Félix do Araguaia, no então curso Mobral trabalhando como voluntária com uma turma de adultos. Enquanto isso era também aluna no Ensino Fundamental e trabalhadora doméstica, mas bem engajada no movimento de jovens liderado pela igreja, apresentando teatros em São Félix do Araguaia e em cidades circunvizinhas.

Fazíamos encontros aos domingos no Centro Comunitário Tia Irene (local de atividades da Prelazia) e, além de festas, passeios que fazíamos. Estávamos sempre discutindo sobre família, sexo, religião, arte e outros temas e apresentando peças teatrais em datas significativas para a igreja, mas sempre relacionadas a temas de conflitos fundiários .Esse é um momento em que apresentávamos um teatro comemorando o natal e eu fazia o papel de Maria.



Fotos: Adão Tavares, 1985

⁵ Estrutura organizada pelo SUMMER - Institute of Linguistics em cumprimento ao acordo institucional firmado com a FUNAI, cujo detalhamento será feito no decorrer do trabalho.

Os anos foram passando, ingressei e concluí o magistério na Escola Estadual Governador José Fragelli, no centro da cidade, atualmente denominada Hilda Rocha em homenagem a uma professora com a qual tive o privilégio de estudar na 3a. série. Como não havia quadro de professores com formação equivalente à graduação, mestrado ou doutorado, assim que coleí grau passei a lecionar nas turmas de magistério, nessa mesma escola.

Havia um forte movimento, reflexo do período da ditadura, quem era considerado Prelazia - PMDB era perseguido politicamente por dirigentes e líderes do então PDS, Partido do Desenvolvimento Social, e por diversas vezes senti na pele esse efeito.

Quando conseguia ser contratada interinamente para dar aulas na escola estadual da cidade, imediatamente articulavam minha demissão por me identificarem como "integrante do grupo vinculado à Prelazia". Os cargos públicos, na época, eram todos preenchidos por meio de indicação política e geralmente essa prerrogativa era da turma chamada de "direita".

1.2. ENGAJAMENTO NO INDIGENISMO: PROJETO DE VIDA

Em 1985, atuava como professora interina na Escola Estadual Governador Dr. José Fragelli, na pacata cidade de São Félix do Araguaia e soube por uma amiga não-indígena e minha aluna no magistério, Deusila Mariano da Silva professora na Escola Damiana da Cunha-Aldeia Santa Isabel do Morro, povo Karajá, que tramitava a remoção de uma professora não-indígena dessa mesma escola para Brasília o que resultaria na abertura de uma vaga para docência em aldeia. Não deu outra, fui procurar o quê e como fazer para acessar essa possibilidade e, me submeti ao processo seletivo à época, fazendo uma redação, uma prova de matemática e uma entrevista.

Aumentava a esperança. Dias depois recebi o chamado verbalmente para comparecer ao escritório da FUNAI, em Alvoradinha, Ilha do Bananal, e lá disseram: "Você foi aprovada e, a partir de amanhã, deverá ir para a beira do rio e seguir na lancha para dar aula na escola da aldeia Santa Isabel. Seu contrato sairá daqui uns 60 dias e, por enquanto, receberás pagamento mediante contra recibo". Nada mais que isso.

O coração ficou pequeno para acomodar a alegria que senti e em seguida veio aquele frio na barriga: o que vou fazer lá? Não me foi repassada orientação pedagógico-administrativa sobre a organização e o funcionamento da escola.

Com a coragem que nem sabia que tinha para enfrentar esse novo momento profissional embarquei na manhã seguinte, no transporte oficial da FUNAI- grande barco de madeira e motor que transportava todos os funcionários: motorista, artífices, professoras, mecânicos, vaqueiros, pilotos de voadeira, vigilantes, assistentes administrativos, médico, enfermeiras, odontólogos etc.) percorrendo uns 10 km pelo rio até chegar à aldeia em que iria lecionar.

Desses profissionais, alguns com mais tempo de casa, outros recém-chegados de diferentes regiões do país, mas tínhamos algo em comum: a maioria jovem e sem nenhuma experiência de trabalho com povos indígenas. Muitos atuavam na área administrativa, enquanto outros praticamente não eram alfabetizados.

Embora meio confusa, embaraçada e sem a dimensão técnico-política de um processo que deveria ser norteado por uma formação acadêmica e social que eu não possuía, só me restava ter um forte compromisso e disponibilidade para aprender, inclusive, assumir como ato corajoso de que era total o desconhecimento sobre tanta especificidade.

Constata-se que, a situação que descrevo acima revela a precariedade da educação oferecida aos indígenas, antes da construção da política indigenista que até então, não precedia o respeito aos direitos dos povos indígenas e a realidade em que me encontrava era política e conceitualmente a mesma de muitos colegas que foram contratados para atuar seja nas escolas, na área da saúde e assim por diante.

Conheci casos em que diversos profissionais foram compondo o quadro institucional contratados a partir de critérios aleatórios e lotado nas aldeias para desenvolver ou coordenar atividades no contexto dos povos indígenas. E, cada um foi construindo o caminho que mais lhe interessava ou que lhe rendesse “melhoras administrativas” ou qualquer outro tipo de estabilidade.

Nessas idas e voltas na vida, diante de tantos desafios que enfrentava no exercício da minha profissão, as dúvidas, as inquietudes e angústias que tinha só me motivavam a continuar lutando junto com esses povos e buscar nos estudos melhores condições para além de ajudar os meus familiares, constituir-me uma profissional que dialogasse de forma mais qualificada com o público com o qual atuava.

A minha percepção à época me remetia ao pensamento de que os indígenas também tinham o mesmo desejo e direito de superação das condicionantes sociológicas, em prol de uma educação que possa lhes oferecer melhores condições de vida como fator importante para a redução das assimetrias.

A foto a seguir registra uma comemoração ao dia do índio com os alunos da escola da aldeia com atividades esportivas.



Foto :Antercir-FUNAI- 1990

1.3. TEMPO NA ALDEIA

Falar sobre a minha rotina de quando trabalhei na aldeia, ou melhor, na então Escola denominada Damiana da Cunha é uma ocupação que me alegra muito, me faz viajar no tempo para lembrar momentos e fases da minha vida que marcaram o meu rito de iniciação abrilhantado pela convivência com uma comunidade indígena Karajá e, esse foi o norte para o meu caminhar no indigenismo.

Para melhorar situar essa fase apresento informações gerais sobre a localização e o povo Karajá destacando a aldeia Santa Isabel do Morro, na qual trabalhei por vários anos como professora.

A maioria dos Karajá habita as margens do Rio Araguaia, na Ilha do Bananal, ao longo do Parque Indígena do Araguaia distribuídos atualmente em 17 (dezesete) aldeias conforme consta na tabela abaixo:

Aldeia	Município	Estado	População
Santa Isabel	Lagoa da Confusão	Tocantins	757
Wataú	Lagoa da Confusão	Tocantins	72
JK	Lagoa da Confusão	Tocantins	62
Werebia	Lagoa da Confusão	Tocantins	47
Fontoura	Lagoa da Confusão	Tocantins	693
Axiwè	Lagoa da Confusão	Tocantins	15
São João	Lagoa da Confusão	Tocantins	49
Ibutuna	Lagoa da Confusão	Tocantins	81
Macaúba	Lagoa da Confusão	Tocantins	371
Kutaria	Lagoa da Confusão	Tocantins	43
Nova Tytema	Formoso do Araguaia	Tocantins	70
Lago Grande	Santa Terezinha	Mato Grosso	38
Hawalorà	Santa Terezinha	Mato Grosso	294

Itxàlà	Santa Terezinha	Mato Grosso	294
São Domingos	Luciara	Mato Grosso	183
Teribré	Luciara	Mato Grosso	31
Mirindiba	Sandolândia	Goiás	33

Fonte: Distrito de Saúde Indígena-DSEI Araguaia – 2012

Além dessa população mais centrada na região da Ilha do Bananal, há uma ou duas comunidades Karajá na cidade de Aruanã-GO, os Javaé (sub-grupo dos Karajá) residem do outro lado da Ilha do Bananal nos municípios de Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia-TO.

Outro sub-grupo, os Xambiówa em 03 aldeias nos municípios de Santa Fé do Araguaia e os Karajá que residem na cidade de Santa Maria das Barreiras-PA, estão portanto os Karajá em 04 (quatro) estados da federação Tocantins, Mato Grosso, Pará e Goiás.

Os Karajá se autodenominam Iny “nós mesmos” falam a Língua Karajá, tronco lingüístico Macro Jê e como subsídios sobre a situação lingüística dos Karajá do Norte e do Sul da Ilha, confira-se Pimentel (1995) e Fialho, 1997 e 1998.

Do ponto de vista mitológico, esse povo tem como base mitológica e social o Rio Araguaia e, segundo seus mitos surgiram do fundo da água, onde viviam fortes e saudáveis e por habitarem um espaço “restrito”, um dia um jovem chegou encontrou uma passagem para superfície (TORAL,1992).

O povo Iny é o povo das águas. Compartilham o Rio Araguaia com muitos seres da natureza desde os ancestrais e ao viverem no fundo do rio tinham curiosidade com o mundo desconhecido que havia bem além de um orifício na superfície das águas (IDETI, Rito de Passagem, 2002).

Saíram das profundezas do rio e vieram para este mundo e assim, toda a história do povo Karajá está intrinsecamente relacionada ao Araguaia, ao seu mito de origem, portanto, a localização das aldeias, a posição das casas, as cerimônias, as festas e todas as tradições culturais. (RELATÓRIO FUNAI – Administração Regional de Goiânia, 2006).

O processo histórico relata que no período do contato entre vários grupos indígenas com os Karajá, destacam-se os Xavante, Mebengokre (Kayapó) Xerente e outros.

Quanto ao contato com não indígenas, a literatura aponta que foram duas frentes diferentes tendo sido a primeira com missões jesuítas da Província do Pará com a presença do Padre Tomé Ribeiro em 1958.

A segunda refere-se às bandeiras paulistas em direção às regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, a exemplo a Expedição de Antonio Pires de Campo, cuja estimativa é que tenha sido entre 1718 e 1746. Outras expedições que passaram na região, os Karajá também receberam visitas de atores religiosos, dos presidentes da República Getúlio Vargas em 1940 e Juscelino Kubistchek em 1960.

Há registros que a intensificação do contato entre os Karajá e a população não indígena ocorreu nos séculos XVI e XVII, com o movimento das atividades de exploração do ouro e o processo de expansão da pecuária na região.

O povo Karajá, de modo geral, vem ao longo do tempo, vivenciando problemas de desestrutura social e cultural, dada a alta incidência com uso abusivo de alcoolismo e outras drogas, vários casos de homicídios desencadeados por este fator de vulnerabilidade. Parte da juventude encontra-se em situações de desestabilidade sócio-cultural. Sempre teve como alternativa econômica a pesca, a coleta de frutos do cerrado e comercialização de artesanatos.

Nos últimos 10 anos as práticas de subsistência, principalmente a pesca não garante o sustento das famílias porque além de reduzida pelas questões climáticas, ambientais, pesca predatória e controle institucional – períodos de piracema, o artesanato também não atende a demanda pela dificuldade às vezes a falta/escassez de matéria prima, outras vezes, o difícil acesso a centros urbanos, dificuldades de escoamento e a pouca valorização pelos habitantes da própria região.

A experiência e vivência como professora em aldeia Karajá, por mais de 10 anos e posteriormente nas atividades realizadas na região com comunidades desse povo, traz à minha memória alguns fatores que interferiam drasticamente na rotina da comunidade problemas decorrentes do alcoolismo e uso de outras drogas.

Como ação articulada entre a escola da aldeia, a equipe de saúde e outros profissionais que atuavam nessas comunidades Karajá, nos anos 90, desenvolvemos um trabalho de sensibilização nas escolas, aldeias, e estabelecimentos comerciais das cidades vizinhas, câmaras municipais e em todos os demais espaços sociais com o objetivo de reduzir a incidência de casos, inclusive com apoio da polícia local.

O trabalho com a adesão e envolvimento das comunidades foi importante na avaliação da equipe de coordenação e próprias comunidades, mas como qualquer outra ação são

suscetíveis de descontinuidade pelos agentes, atores de governo. Aludida ação também foi interrompida e em 2011, a realidade loco-regional exigiu atenção em caráter emergencial dada a gravíssima situação diante de casos de suicídios.

1.4. O COTIDIANO NA ALDEIA

Enquanto atravessava o rio para me apresentar à escola sentia muita alegria, mas ao mesmo tempo com certo receio de como seria minha aceitação pela comunidade, como seria o trabalho na aldeia.

Quando cheguei à aldeia como funcionária oficial da FUNAI senti o peso da minha responsabilidade e fiquei preocupada: qual seria a expectativa da comunidade em relação à nova professora tori⁶? Passei os olhos rapidamente pela aldeia e ao chegar à escola o que me chamou a atenção foi a estrutura da escola semelhante às escolas não indígenas comparando às casas da comunidade que eram todas de palhas e distribuídas bem próximas à margem do rio Araguaia.

Nos arredores das casas tinha grandes e velhas mangueiras que sombreavam a aldeia e completavam a beleza beira rio principalmente no período da cheia e descortinando-se muitas canoas de madeira dispersas em frente as árvores.

O prédio da escola foi construído em 1963 localizado bem distante da aldeia. As paredes de tijolos e cimento, coberto com telhas eternit, chão cimentado de vermelho, quadro de giz (verde ao longo da parede), carteiras enfileiradas, uma secretaria, uma cozinha e um grande corredor em frente às salas de aula, que eram apenas três. Tempos depois, tive a oportunidade de conhecer os prédios escolares das outras aldeias Karajá e identifiquei que eram estruturas padrões construídas há muitos anos pelo Serviço de Proteção ao Índio, assim como as Casas de Postos.

Os horários de aulas eram das 07h30min às 11h30min e das 13h às 17 horas. Sempre trabalhei no período matutino e quase sempre, assim que terminava as minhas aulas retornava para a cidade. O transporte era no barco, mas no início eu precisava me deslocar em carros, caminhões ou tratores da FUNAI até o local da Sede-antiga Alvoradinha e aguardar o horário do retorno de todos os funcionários.

⁶ Termo utilizado pelos Karajá quando se referem a não indígenas

Quando por algum ou outro motivo o barco não vinha nos transportar, indígenas me atravessavam em canoa para a praia em frente à aldeia e eu seguia a pé percorrendo toda a orla do rio Araguaia, mais ou menos 7 a 8 quilômetros, mas nunca fiz esse percurso sozinha. Um determinado dia chovia muito, fortes trovoadas, ventania e me lembro que eu e minha colega e também professora não indígena da mesma escola (hoje minha comadre Ivanilde estava grávida à época), choramos durante todo o trajeto. Mas, no dia seguinte estávamos lá novamente.

A travessia para a aldeia era bem cedo e ao chegarmos à escola ficávamos aguardando os alunos e professores indígenas que estavam organizados em outra lógica do tempo e eu estranhava porque não chegavam cedo para iniciar as aulas e isso acontecia todos os dias. Para chegar à escola tinha que atravessar um campo de futebol e passar nas proximidades do Posto (Sede Administrativa da FUNAI).

Imagens que não esqueço: mulheres Karajá lavando roupas no rio, várias crianças por ali tomando banho, pulando da árvore dentro da água, remando canoas e eu ficava apreensiva temendo que alguma pessoa se afogasse. Quando eu perguntava se elas (mulheres) não tinham medo que isso ocorresse sempre respondiam que as crianças precisavam aprender a se defender e que o Araguaia não era perigoso, pois os Karajá nasceram da água.

Minha rotina na escola era sempre abrir a escola e junto com outras colegas não indígenas limpar o local (porque a mesma ficou por muito tempo sem zeladora e merendeira), definir o cardápio da merenda, rodar no mimeógrafo as tarefas-atividades preparadas, organizar cadernos dos alunos: eu adorava corrigir as tarefas (textos, continhas de matemática, questionários) no caderno de cada um, preparar festividades em comemoração a datas como: dia das mães, das crianças, dos pais, páscoa, etc.

As festas eram organizadas e realizadas na escola. Era comum a minha visita a casas de comércio em São Félix do Araguaia para angariar prêmios, balas, doces, biscoitos, milho de pipoca, balões e brinquedos que seriam distribuídos na escola nas datas estabelecidas.

No período chuvoso e na estação das frutas (outubro a março) sempre que os alunos chegavam à escola, eu conversava com eles e saíamos para apanhar frutas do cerrado: mangaba, murici, oiti, pequi, cagaita, puçá nas proximidades da aldeia em direção ao antigo hotel JK. Nessas ocasiões sempre pedia que os alunos (maioria homem) comentassem oralmente sobre cada fruta: nomes, como utilizavam, se servia para remédio, como plantar. Eu aproveitava para explicar, usando os conhecimentos da minha cultura.

Sempre que retornávamos desses “passeios” eu solicitava que a turma escrevesse somente em português sobre o que viram cujos textos eram lidos em sala de aula. De vez em quando essas atividades eram feitas em duplas e após alguns anos de trabalho eu recomendava que escrevessem também na língua Karajá e um colega-professor indígena fazia a correção. Os alunos gostavam muito de ver seus trabalhos expostos na própria escola.

Como a minha experiência de professora nas escolas não indígenas priorizava o envolvimento e participação dos pais na escola, nas reuniões bimestrais, semestrais, eu insistia que os pais na aldeia fossem até a escola para saber sobre a situação escolar de seus filhos. As reuniões eram esvaziadas e então me propus a começar a conversar com eles quando os encontravam, passando a andar mais pela aldeia, oportunidade em que fui conhecendo melhor a comunidade.

Esses encontros, conversas eram riquíssimo porque ouvia das pessoas mais velhas (anciãos) histórias sobre o povo Karajá desde o surgimento, do contato, como era a organização social daquele povo, ouvia conselhos, sugestões do quê e como trabalhar na escola. Era evidenciado por quase todos que a principal preocupação dos pais para que os filhos aprendessem a falar bem e a escrever português como instrumento de defesa no mundo não-indígena.

No início da carreira, seguindo a orientação do Estado para o funcionamento das escolas indígenas eu tinha preocupação com o respeito às diferenças, valorização da cultura, mas entendia que o trabalho e o cuidado para a manutenção desses processos era atribuição da comunidade e a escola estava ali para “ensiná-los a ler, escrever, fazer contas e aprender sobre o mundo lá fora.”

A mudança de atitude, de pensamento, de mentalidade e de prática foi me trazendo nova percepção a partir das leituras que fazia sobre a diversidade e nas capacitações que tive em diferentes momentos na busca pelo aprofundamento da temática indígena, inclusive entendendo que a escola deveria ser espaço para a realização de múltiplas aprendizagens.

Assim, fui gradativamente aperfeiçoando as minhas atitudes e posturas diante da relação enquanto profissional vinculada à instituição indigenista e buscando superar os principais entraves que identificava no cotidiano docente e no diálogo frente à política de educação vigente.

1.5. DIVERSOS CAMINHOS NA INSTITUIÇÃO E O MESMO COMPROMISSO

Retomando o percurso, em meados de 1987, o então Administrador da Regional do Araguaia, Sr. Edson Beiriz chamou-me para assumir a responder pelo Setor de Educação, na sede da FUNAI em São Félix do Araguaia - MT, com a responsabilidade de acompanhar e orientar as escolas Karajá daquela jurisdição, uma vez que o CIMI - Conselho Indigenista Missionário atuava diretamente com os Tapirapé. Ser professora em uma escola indígena já era um enorme desafio, a nova tarefa extrapolava minha compreensão e atuação político-pedagógica. Novamente busquei coragem e aceitei o cargo.

A estrutura administrativa da FUNAI nas unidades descentralizadas era o(a) administrador(a) regional, o Serviço de Assistência - SEAS ou SAS (educação, saúde e atividades produtivas) e o Serviço de Administração – SEAD- Serviço de Administração.

Não demorou muito assumi a chefia do Serviço de Assistência com a principal atribuição de garantir mobilidade dos indígenas em tratamento de saúde (tratamentos contínuos e emergências), nos centros de referência das cidades vizinhas e/ou capitais. Como a rede hospitalar na região era muito precária, em geral, boa parte dos casos demandava remoção imediata via aérea e mesmo com as dificuldades da instituição sempre havia uma alternativa para buscar atendimentos nos centros de referência: Gurupi, Goiânia, Brasília, Cuiabá etc.

Convém ressaltar que, os apuros e desafios vivenciados no decorrer do período, à frente desse setor, um dos mais difíceis de coordenar devido os imprevistos que surgiam diariamente: alta demanda, difícil localização geográfica para acesso a algumas aldeias, pouco recurso orçamentário, precariedade das equipes para o trato com as questões indígenas, excesso de burocracia que atrasava ou emperrava a liberação de recursos para atender emergências, falta de orientação política na Regional, a minha não qualificação técnica, as frequentes mudanças de chefias e o alto custo com o processo de mobilização - me renderam larga experiência do ponto de vista da gestão.

Sobreleva destacar que tais desafios, não só ampliaram o meu olhar sobre esse processo de gestão, com tomadas de decisão repentinas, como me fizeram, na prática, entender um pouco mais a organização social de alguns povos indígenas reconhecendo as diferenças das realidades sócio-históricas e culturais e a entender melhor como o sistema lida com esses povos.

A falta de experiência e de orientação dos agentes e profissionais de saúde nas redes de referências, a resistência de indígenas em aceitar o tratamento que não leva em consideração os contextos sócio-culturais, o não entendimento da língua portuguesa e vice-versa dificultava o diálogo, a permanência de pacientes nesses estabelecimentos. Situações como essas, também contribuíram para um olhar diferenciado sobre a questão.

Nesse contexto, dentre tantas as dificuldades que consigo enumerar, a mais evidente era quando precisava viabilizar a remoção de pacientes para hospitais mais próximos. As regras organo-administrativas não admitiam que vários parentes os acompanhassem durante o tratamento permanecendo no hospital. Em geral, era apenas um ou outro e essa exigência sempre desencadeava outros problemas, principalmente nos casos de óbitos tendo em vista que em momentos como esse costumam ficar muito juntos e cumprir rituais específicos.

Regras como essas muito distantes das tradições desses usuários, não permitindo que práticas de atenção à saúde de domínio cultural sejam adotadas durante o tratamento, a imposição quanto às questões alimentares, dentre outros tem sido pontos para debates como demonstrado a seguir.

Menendez trata sobre os modelos de atenção como aspectos importantíssimos quanto à qualificação dos modelos de atenção na saúde e compreendo que, assim como na educação, se tomarmos como base os modelos de atenção em que evidenciam os conjuntos sociais como eixo do cuidado das doenças serão obtidos resultados melhores não só com o atendimento aos povos tradicionais como menciona o autor, mas certamente com os povos indígenas as práticas de saúde seriam fortalecidas.

“Considero que si el sector de salud quiere conocer y/o implementar el sistema de atención real que utilizan los sujetos y conjuntos sociales, debería identificar, describir y analizar las diferentes formas de atención que los conjuntos sociales manejan respecto de la variedad de padeceres reales e imaginarios que reconocen como afectando su salud. Por supuesto que esto no supone que reduzcamos la identificación de los padeceres ni de las formas de atención sólo a los que reconocen los conjuntos sociales, sino que este es el punto de partida para establecer la existencia de los padeceres y de las formas de atención que los grupos no sólo reconocen sino que sobre todo utilizan.”(MENENDEZ, 1994: 188).

Outras tarefas do Serviço de Assistência diziam respeito ao apoio e acompanhamento do processo de educação desde a escola, a formação de professores indígenas, produção

de material didático, garantir acesso aos serviços sociais, como aposentadorias, registro civil, aquisição de medicamentos, gêneros alimentícios, etc.

Incomodada com essa rotina assistencialista e sem condições de romper com esse modelo fragilizado e ineficaz, sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para entender um pouco mais sobre as dinâmicas e orientações político-sociais postuladas pelo Estado brasileiro e o distanciamento que tais ações promoviam na dissociação entre as necessidades básicas culturais desse povo e a não perspectiva de políticas sustentáveis.

A presunção de que, somente estudando poderia avançar, pois a cada dia era desafiada, de um lado pelas situações que vivenciava e por outro, pela auto-cobrança de que deveria estudar para aprimorar e qualificar mais a minha atuação busquei caminhos.

Por residir numa região de difícil acesso e sem disponibilidade de cursos de graduação, me esforcei para agarrar uma oportunidade que surgira na região em 1992, com a interiorização da Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT, propiciando a formação acadêmica a professores leigos de diversas regiões do estado, principalmente dos da rede estadual de ensino, ingressei no curso de Letras do Projeto das Licenciaturas Parceladas no Campus de Luciara. Era um passo importante que dava na minha vida pessoal e profissional.

O programa foi instalado em Luciara-MT, cidade vizinha à São Félix do Araguaia e a matriz curricular do curso era inovadora e contemplava temas relevantes voltados para línguas indígenas brasileiras e boa parte dos professores eram mestres e doutores de universidades como a UNEMAT, UNICAMP, UFRJ, dentre outras.

Distante cerca de 100km de São Félix do Araguaia a cidade de Luciara é constituída de estrada de chão com muita poeira e buracos no tempo da seca e no inverno muita lama e extensos atoleiros. O veículo disponibilizado pela Prefeitura da minha cidade para levar os alunos ali matriculados, dentre eles eu, era via de regra: caminhão-caçamba, caminhão de carroceria, diga-se de passagem, que às vezes era nesses transportes que recolhiam o lixo da cidade. Foi uma fase inesquecível porque fazíamos daquele desconforto os nossos grandes momentos de diversão (cantávamos, fazíamos poesias, contávamos piadas – assim, eu e meus colegas crescemos juntos e nos tornamos mais fortes e resistentes).

No trabalho final do curso, optei pela área da Lingüística e Línguas Estrangeiras, organizando um pequeno vocabulário nas línguas Karajá-Português-Karajá com 1.600 vocábulos transcritos foneticamente nas falas masculina e feminina, contemplando falantes das aldeias Santa Isabel, Fontoura, São Domingos, Itxàlà e Macaúba. Foi um trabalho

intenso realizado diretamente com professores indígenas dessas comunidades e foram momentos inesquecíveis e de muito aprendizado. Agradeço aos professores Karajá por tudo o que me ensinaram.

Essa formação foi um dos pilares importantes na minha atuação enquanto Chefe de Departamento de Educação da FUNAI, em Brasília, como subsídio importante para implementar ações voltadas à formação de professores indígenas nos magistérios e licenciaturas específicas, potencialmente na produção de material didático, tendo a língua como elemento central na educação e no fortalecimento dos povos indígenas.

Outros horizontes surgiram e antes da data da formatura- apresentei a monografia em julho de 1997, pois havia recebido o convite do meu orientador e amigo Marcus Maia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, para fazer uma Especialização em Línguas Indígenas Brasileiras no Museu Nacional – UFRJ.

Sem pestanejar, socializei a proposta com alguns amigos e o meu incansável companheiro e esposo Newton Fialho e, sem grandes preocupações tiramos licença sem remuneração nas nossas instituições (ele funcionário concursado na Prefeitura Municipal de São Félix do Araguaia) e com os dois filhos (Aline-8 anos e Túlio- três anos de idade) colocamos as malas no nosso carro, à época uma Belina, ano 88, com alguns pertences e fomos para o Rio de Janeiro. Que aventura!

Situamo-nos em Xerém-Baixada Fluminense, região em que residem os familiares do meu esposo e onde ele foi criado, a uns 45 km da Quinta Boa Vista (sede do Museu Nacional), morando de favor e, apesar das dificuldades cotidianas realmente era maravilhoso estudar sobre línguas indígenas com professores renomados internacionalmente nessa temática: Peço licença para citá-los: Bruna Franchetto, Marília Facó, Marcus Maia, Márcia Dámaso, Charlotte Emmerich, Yone Leite, Marcus Maia, Márcia e outros grandes estudiosos e pesquisadores de línguas indígenas que por ali circulavam.

A ementa do curso buscava a formação de pesquisadores em línguas indígenas brasileiras através de estudo de métodos de descrição e análise de dados de línguas indígenas à luz de teorias linguísticas atuais, bem como para avaliação e reanálise de material descritivo, publicado e inédito, já existente; conhecimentos básicos sobre classificação, formação histórica do campo do conhecimento, relações língua-cultura-sociedade.

O curso teve a duração de 01 (um) ano, organizado com 6 disciplinas, 02 conjuntos de palestras, aulas expositivas, avaliações escritas, pesquisas e o trabalho de conclusão de

curso. Na turma em que participei não havia nenhum estudante indígena, apenas eu era do quadro da FUNAI, a maioria dos alunos não tinha vínculo institucional e vários desses se dedicavam a pesquisas vinculadas a projetos já em andamento ou por recomendação do (a) orientador(a).

Em alguns momentos do curso tínhamos a presença de indígenas de determinados povos e contribuíam conosco em atividades de estudos das línguas, assim como ilustres palestrantes em seminários.

Era tão prazeroso que a dificuldade financeira, a saudade dos familiares e de São Félix do Araguaia, lugar que amo era superada pela paixão que tal estudo me proporcionava, mas não arrisquei permanecer por lá para tentar o mestrado a exemplo de minhas colegas.

Como disse anteriormente, não tive licença remunerada, não tinha bolsa para custear as despesas com a minha manutenção no curso e ficar no Rio para estudar tinha um alto custo com transporte, alimentação, xerox, aquisição de livros e outras despesas. Em julho de 1998, concluí essa fase com estudo sobre Neologismos em Karajá, parte da lingüística que me fascina e retornamos para o Vale do Araguaia.

Eu e mais duas colegas (hoje, grandes amigas) estávamos na mesma situação financeira e resolvemos levar comida pronta de casa em marmitas térmicas e esquentá-las nas salas onde conseguíamos espaço, mas sempre às escondidas porque professores e funcionários do Museu reclamavam do cheiro de comida, só que dávamos sempre um jeitinho porque de fato não tínhamos grana para bancar as refeições no restaurante do Museu. Eram tantas risadas quando ficávamos como quem não quer nada esperando uma brechinha nas salas e uma tomada elétrica desocupada para conectarmos nossas marmitas.

A experiência que tive durante esse tempo, as novas leituras de mundo, reflexões bibliográficas, troca de saberes com colegas de turmas, professores proporcionados nos espaços de capacitação e formação acadêmica contribuíram para a minha percepção sobre o problema da Educação Escolar Indígena, em relação a falta de formação e experiência dos quadros da FUNAI e a forma de como a instituição lidava politicamente com um grande rol de questões relacionadas aos povos indígenas: cultura assistencialista, pouca importância da língua para a manutenção e fortalecimento das culturas indígenas, meu próprio esforço para estudar, tornando-me sensível às demandas dos povos e movimento indígena para fazer avançar a pauta.

CAPÍTULO 2

2 O MOSAICO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A estruturação da Política de Educação Escolar Indígena no Brasil começou a tomar consistência nos seus pressupostos político-pedagógicos já nos meados da década de 90, pois até então, o reconhecimento à diversidade e formas próprias de organização dos povos indígenas ainda estavam adormecidos diante do ato republicano que culminaria com a Constituição de 1988.

De fato era o reflexo da atuação do Estado utilizando a política indigenista para legitimar todo o processo de negação a esses povos e manter o controle sobre os povos indígenas, e, no caso da educação, a instituição indigenista não atuava diretamente, mas tinha uma orientação política que era implementada em articulação com outros atores, como veremos a seguir.

2.1 A FUNAI E A POLÍTICA INDÍGENISTA: orientação para as escolas indígenas⁷

Como abordado por CUNHA (1990), quando da revisão bibliográfica não havia tanta literatura disponível em que o objeto fosse educação escolar para povos indígenas, atualizo que muito foi produzido e publicado sobre educação escolar indígena nas duas últimas décadas tanto por instituições de apoio aos indígenas, estudiosos, pesquisadores, como grande parte de autoria indígena.

Com a extinção do SPI no auge de uma crise no seu quadro institucional agregada de denúncias de corrupção, com evidências de que o mesmo estava satisfazendo interesses econômicos e não cumprindo de fato o seu papel de instituição indigenista voltada para a defesa dos interesses e direitos indígenas, uma nova organização foi instituída.

O governo brasileiro criou em 1967 a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, através da Lei 5.371 a qual ficou subordinada ao antigo Ministério do Interior e teria como meta importante “suprir as deficiências do SPI no atendimento aos indígenas, através da

⁷ Adoto como principal subsídio para dialogar neste bloco, (CUNHA, 1990). *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado em Educação, na UnB, motivada pelo fato de o mesmo ser à época, um profissional do quadro da FUNAI, assim como esta autora e ser um antropólogo que discute e é sempre muito dedicado à temática da educação escolar para os povos indígenas.

qualificação de seu quadro técnico, possibilitando, assim, uma prática indigenista cientificamente fundamentada”. (CUNHA, 1990:004).

Esta por sua vez assumiu o compromisso com a assistência aos povos indígenas e recebeu como tarefa a incumbência de garantir a regularização das terras indígenas, saúde e implantar a educação escolar básica necessária à progressiva integração do índio à sociedade envolvente.

Paralelamente à criação da FUNAI, o cenário brasileiro passava por um rápido processo de modernização com grande concentração da propriedade fundiária em alguns pontos do país, desencadeando constantes inquietações no campo, mais especificamente nas regiões habitadas pelos indígenas. (CUNHA, 1990:010).

Conforme CUNHA (1990:011) em virtude desse movimento diante do crescimento econômico na década de 70, as tensões e conflitos entre indígenas e não indígenas garimpeiros, latifundiários, posseiros e mineradores foram se intensificando e implicando na relação FUNAI e índios.

Segundo ao autor, essas novas dinâmicas sociais marcaram naquele período a política indigenista instigando amplas discussões sobre as questões indígenas nacional e internacionalmente, pois o governo brasileiro precisava mudar sua imagem no trato com os povos indígenas.

Foi nessa conjuntura política que, o governo brasileiro estabeleceu diversos instrumentos legais fundamentando a política educacional executada pela FUNAI, conforme menciona CUNHA (1990: 42-47). Vejamos alguns destaques: Portaria FUNAI nº 75/N – de 06.07.72- sobre a ortografia das línguas indígenas; Lei nº 6.001 - de 19.12.73- Estatuto dos Povos Indígenas; Lei nº 5.371 – de 05.12.67- Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio; Portaria FUNAI nº 788/N – de 11.10.82; Portaria FUNAI nº 887/N – de 19.12.83; e ainda, alguns documentos da FUNAI referentes a sua estrutura e funcionamento que, mesmo não legislando sobre o tema educação, estabelecem procedimentos quanto ao atendimento e assistência às populações indígenas do Brasil.

Trataremos nessa sequência da legislação que rege sobre o Funcionamento das Escolas Indígenas e como dito por CUNHA (1990:060) para melhor compreensão do processo não basta se prender à leitura estrita ao funcionamento das escolas, do ponto de vista do seu conteúdo, pois não é possível caracterizá-las enquanto um sistema de ensino e que essa análise deve tomar como pressuposto importante, o projeto de assimilação do índio, subjacente ao papel da FUNAI, na condição de instituição indigenista.

Observemos o detalhamento da legislação:

1- A Portaria nº 75/N, de 06.07.72, por exemplo – que aprova normas para educação em grupos indígenas – prevê a adoção do ensino bilíngüe entre aqueles grupos com problemas de barreira linguística e a adoção de uma perspectiva bicultural quando o uso do português for dominante na escola:

(...)1. A educação dos grupos indígenas com problemas de barreira lingüística será sempre bilíngüe;

2. Será empregada a língua nacional no desenvolvimento dos programas educacionais dirigidos aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar;

3. A grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português;

4. Deve - se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo;

5. O Departamento Geral de Assistência mediante a colaboração do DGEP, e através da sua Divisão de Educação, fica incumbido de reunir colaboradores técnicos para examinar e propor normas para grafia das publicações em língua indígena;

6. O mesmo Departamento, mediante a colaboração do DGEP, e através da sua Divisão de Educação, fica incumbido, ainda, de reunir colaboradores técnicos para o exame e produção de textos a serem publicados em língua indígena. (...)

2- A Portaria nº 781/N FUNAI, de 12.08.82 – que estabelece normas destinadas a regular o calendário escolar para que o mesmo seja elaborado em função da época das festas tribais, das práticas lúdicas, do período de caça e de coleta, podendo variar, conforme as particularidades de cada grupo, a carga horária diária e a de cada período letivo.

Art. 1º O calendário escolar será o instrumento que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no plano curricular da Escola.

Art. 2º Levando - se em conta a clientela indígena, o calendário escolar será determinado em função de sua disponibilidade, considerando a época das festas tribais, das práticas lúdicas da caça, do plantio e da colheita.⁸

Art. 3º O período letivo terá a duração mínima de Educação /DGO, e do real interesse da comunidade indígena a ser beneficiada. (...)

Art. 13º Os planos de ensino serão elaborados pelos professores de 1º grau, Auxiliares de Ensino e Monitores, sob a orientação do responsável pelo Serviço de Supervisão de Ensino.⁹

Art. 14º Os planos de ensino deverão ser elaborados em conformidade com as orientações do Sistema Educacional, e atender os objetivos das diversas atividades.¹⁰

PARÁGRAFO ÚNICO. Tanto o conteúdo do plano de curso como a metodologia deverão estar em perfeita adequação com os objetivos a serem alcançados com o processo ensino-aprendizagem. (...)

Art. 22º A avaliação da aprendizagem será realizada de forma, sistemática e integral, ao longo de todo processo ensino-aprendizagem, observando-se o comportamento do aluno nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, através de diferentes técnicas e instrumentos.

§ 1º Na observação sistemática e constante do desempenho do educando, considerar-se-ão, além do conhecimento, a atenção, o interesse, habilidade, a responsabilidade, a participação, a pontualidade e a assiduidade na realização da atividade e organização nos trabalhos escolares.

§ 2º Na avaliação da aprendizagem deverão preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art.23º Compete ao professor, elaborar, aplicar e julgar os testes, provas e demais processos de avaliação. (...)¹¹

⁸ Embora houvesse flexibilidade no calendário, a escola só cumpria as datas comemorativas, lutos na aldeia e festa como o Hetohoky - rito de passagem do menino Karajá, inclusive levando alunos Karajá para desfilar na cidade.

⁹ A Supervisão era feita pela Chefia do Setor de Educação-FUNAI, geralmente por uma Programadora Educacional – nível Superior e basicamente as orientações eram administrativas.

¹⁰ O momento de elaboração/preparação dos planos de aulas era crucial, pois por mais que eu tentasse avançar na experiência docente enquanto professora de alunos indígenas, acabava por reproduzir práticas da escola não indígena em que eu também trabalhava na cidade.

¹¹ Como esforço de mudança da prática diária, sempre escolhia trabalhar com os alunos produção de textos a partir de temas de suas realidades e trabalhava sempre com materiais visuais feitos pelos próprios

Pode-se observar que o conteúdo dessa Legislação, caracteriza uma relativa interferência do Estado em atividades desenvolvidas no âmbito da Escola. Não era uma interferência relativa, era absoluta, pois não havia preocupação quanto à especificidade dos povos indígenas e a legislação em pauta refletia claramente o desrespeito à organização social desses povos.

180 (Cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo.

PARÁGRAFO ÚNICO os 180 dias acima previstos poderão não corresponder, necessariamente a um mesmo ano civil.

Art. 4º Serão considerados dias letivos:

I – dias de aula;

II – dias de festas típicas tribais; e

III – comemorações cívicas e desportivas.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os dias previstos nos itens “II” e “III” do artigo anterior não poderão ultrapassar a 5% (cinco por cento) do total de dias do período letivo.

Art. 5º O horário escolar será organizado de modo a ministrar o mínimo de 720 (setecentos e vinte horas) de atividades no período letivo.¹²

PARÁGRAFO ÚNICO. No cômputo da carga horária do período letivo não se incluirão as horas destinadas à recuperação.

Logo que comecei a dar na aldeia, achava muito importante levar alunos Karajá das turmas em que eu trabalhava para participar das atividades cívicas em São Félix do Araguaia, principalmente nos desfiles de 7 de setembro, o que para muitos era desconfortável e fora das práticas que vivenciavam na aldeia. Aprendi bastante com essas iniciativas descontextualizadas ao levar alunos das turmas em que lecionava.

3. A Portaria nº 788/N FUNAI, de 11.10.82 – que fixa as normas da organização didática, nos estabelecimentos de ensino da FUNAI – estabelece que cabe ao corpo docente (professores, auxiliares de ensino e monitores indígenas a responsabilidade pela elaboração dos programas, planos de ensino e avaliação da aprendizagem (elaborar, aplicar

alunos como desenhos, ilustrações de revistas, fotos, peças de artesanatos, adornos corporais, etc. Como aprendi.

¹² Embora tivesse uma orientação formal da legislação, os professores indígenas seguiam a sua lógica temporal e eu tentava respeitar essa dinâmica. No entanto era cobrada por garantir que todos seguissem rigorosamente o estabelecido

e julgar os testes, provas, e demais processos de avaliação). Esta Portaria, volta a se reconhecer como forma de atender a realidade dos diferentes grupos indígenas em suas particularidades, o uso do ensino bilíngüe, a adoção da perspectiva bicultural e a adaptação dos currículos.

Art. 4º Na organização estrutural do ensino de cada escola indígena deverá ser levado em conta o problema da barreira lingüística, utilizando para isso a Educação Bilíngüe.

§ 1º Educação Bilíngüe visará um entrosamento rápido com o sistema oficial de 1º grau, possibilitando ao aluno índio, com dois ou três anos de escolaridade no sistema especial, a ingressar sem problemas na segunda ou terceira série do sistema oficial.

§ 2º Como a cultura de cada grupo indígena difere da cultura dos falantes da língua oficial, o ensino desta, implica em que se tomem em consideração as duas culturas, dando assim ao programa de educação bilíngüe um caráter bicultural.

§ 3º Deverá, sempre que possível, utilizar o mesmo sistema de ensino para introduzir de modo explícito os indígenas na cultura da Sociedade nacional.

Art. 5º Para o ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Educação Física, sempre que possível e respeitando a legislação própria aplicável a cada um deles, poder-se-ão organizar classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento e desenvolvimento. (...)

Art. 6º Os currículos serão organizados em conformidade com a legislação vigente de cada Estado, adaptados aos objetivos da Escola Indígena, a situação do contato vivida pela sociedade tribal, o parecer da comunidade em relação à educação, aos sistemas indígenas de cognição e aprendizagem e às particularidades sócio-psicolinguísticas implícitas. (...)

Art. 9º Os programas de cada atividade serão elaborados pelos professores de 1º grau, Auxiliares de Ensino e Monitores, orientados pelo responsável do Serviço de Supervisão de Ensino da U.E.R., baseados nas orientações programáticas emanadas da Secretaria de Educação de cada Estado e da Divisão.

4. A Portaria nº 779/N, de 05.08.82 – que fixa normas regimentais da Administração Escolar nos Estabelecimentos de Ensino da FUNAI – explicita um dos instrumentos que regulamentam a interferência na escola.

Art. 7º é vetado ao professor e ao monitor bilíngüe:

I – Tratar em sala de aula de assuntos alheios ao que deverá lecionar;

II – preencher o tempo de aula com ditado da matéria;

III – servir-se de suas funções docentes para pregar doutrina contrária aos interesses nacionais e os específicos da FUNAI;

IV – ferir a suscetibilidade dos alunos no que diz respeito às suas convicções religiosas, políticas e culturais;

V – faltar com o devido respeito à dignidade do aluno ou a ela se dirigir em termos e atitudes inadequadas;

VI – aplicar penalidades aos alunos que não sejam as de advertência ou repreensão considerando para isso o seu grau de aculturação;

VII – dar conhecimento ao aluno das questões para o teste e demais formas de avaliação.

PARÁGRAFO ÚNICO. Os professores e monitores bilíngües estão ainda sujeitos às proibições constantes no Regulamento da FUNAI.

Vale à pena ressaltar que, apesar da intenção do legislador, ao elaborar esta Portaria, ter sido a de oferecer um instrumento legal que permitisse coibir aqueles docentes que porventura viessem a adotar um modelo de ensino de caráter crítico, não conhecemos, entretanto, qualquer situação concreta em que tenha sido usada para punir algum servidor da FUNAI. Entretanto, o fato de não terem sido identificadas situações concretas em que se recorresse a esta legislação para punir um professor ou monitor não significa que não exista algum tipo de controle da escola por parte da FUNAI. (CUNHA, 1990:065)

Em relação à Lei 6.001 de 19.12. de 1973 - Estatuto do Índio é bastante curioso que o governo brasileiro o instituiu mais com a preocupação de zelar pela sua imagem internacional do que seu real interesse pelo destino dos povos indígenas. (CUNHA, 1990:004).

Refletindo sobre o texto e diante do cenário atual para os povos indígenas no que diz respeito ao diálogo com o governo diante das ações, atitudes que estão sendo adotadas para garantir o Programa de Aceleração do Crescimento - projeto do próprio governo com tantas implicações, nos remetem ao entendimento de que são grandes avanços os na perspectiva do direito, porém a situação de omissão, negação desses direitos por parte do Estado com práticas etnocidas com instalação de hidrelétricas, estradas, etc continuam e em maior proporção.

MELIÀ (1979:44-50) refletindo acerca da educação escolar indígena estabelece um paralelo entre a atuação missionária e a atuação da FUNAI, e considera a primeira bem

mais rica que a segunda, embora ambas historicamente tenham usado a escola com o objetivo de “civilizar” – de impor aos indígenas a ideologia da sociedade colonizadora.

Para Meliá, o ensino bilíngüe vem sendo usado como um instrumento facilitador para a integração do índio à sociedade nacional, vez que o uso da língua indígena é privilegiado apenas nas primeiras séries e aos poucos vai dando lugar e supervalorizando o uso da língua portuguesa tanto na escrita quanto na oralidade.

Visando implantar a educação bilíngüe normatizada nessa Portaria, a FUNAI firmou um convênio com o SUMMER - Institute of Linguistics, SIL- sediado nos Estados Unidos da América. Dentro dos povos contemplados pelo projeto naquela época, o Karajá foi um deles.

Sobre a atuação do SIL junto às escolas e povos indígenas, com os Karajá na Ilha do Bananal – TO, região em que atuei como professora e é desse período que estou falando enquanto funcionária da FUNAI trabalhando com crianças Karajá a partir da transição.

O SIL foi à instituição que aplicou, entre nós, a metodologia do ensino bilíngüe adotada pela FUNAI, a partir dos anos 70, em várias de suas escolas. Coube ao SIL, o principal papel quanto ao resgate das línguas até então não documentados pela identificação dos sistemas de sons, a elaboração de alfabetos e a análise das estruturas gramaticais. Na preparação de material de alfabetização na língua materna e de material de leitura, no treinamento do pessoal docente, tanto da FUNAI, como de missões religiosas evangélicas, e na preparação de autores indígenas. A atuação do SIL se confundia com a atuação do Estado. (CUNHA, 1990:086).

A equipe do SUMMER instalou-se na aldeia Heryri Hawã (Macaúba), sendo o primeiro lugar escolhido para desenvolver o Plano Piloto - Treinamento de Monitores Bilíngües - Biculturais. Essa escolha deu-se em virtude da então existência de uma escola bilíngüe, a qual funcionava a título de experiência. (Fialho, 1992, apud Relatório do SIL, 1986).

Esse trabalho foi coordenado especialmente pelo Sr. David Fortune, conhecido por todos daquelas aldeias como Prof. Davi, e Gretchen Fortune. Seus objetivos eram voltados de forma definitiva à alfabetização e a grafia da língua. (Toral, 1992).

A seguir, destaco algumas referências de cartilhas elaboradas pelo SUMMER e utilizadas até os dias atuais pelos professores indígenas da escola.



Fotos: Sandro Glória e Deusuleide – FUNAI/BSB- 2012

O programa desenvolvido pela Escola Karajá era estruturado com as disciplinas: Pré-Escrita, Pré-Leitura, Matemática, Estudos Sociais, Português Oral, Língua Karajá e Atividades Diversificadas (de acordo com os padrões da cultura Karajá) e segundo o relatório geral do SIL, a educação escolar bilíngüe entre os Karajá teve início em 1972. (Vale, 1995).

Os conteúdos referentes à Língua Portuguesa eram de responsabilidade dos professores não indígenas, que dada à falta de conhecimento da língua Karajá, se limitavam em trabalhar somente o português, que na verdade, a partir da 3ª e 4ª séries assumia o lugar de primeira língua na escola. Registra-se que nos dias atuais a dinâmica é a mesma.

Quando cheguei nessa escola não havia nenhum profissional do SIL atuando ali, mas as marcas eram fortes e se constituía a referência para muitos. Era exatamente na transição de transição que eu atuava como professora, e quando me deparei nos primeiros dias de aula fiquei angustiada porque os alunos não se manifestavam, ficavam sempre em silêncio. Pensava que não entendiam nada do que eu falava, por ser a professora não indígena falante de português e a turma monolíngüe em Karajá, havia uma distância linguística. E como enfrentar essa realidade?

Para complicar um pouco mais a situação, nessas séries havia vários alunos não indígenas filhos, parentes, enteados de funcionários da própria FUNAI que residiam nas proximidades da aldeia e de funcionários da Força Aérea Brasileira – FAB haja vista a existência da Base em Santa Isabel do Morro, os quais eram: artífices, taifeiros, motoristas, etc.

Os alunos não indígenas eram alfabetizados separadamente dos indígenas por professoras do quadro da FUNAI e assim que concluíam essa fase eram inseridos às turmas de estudantes indígenas a partir da 3ª série da 1ª. fase do Ensino Fundamental.

Logo, comecei a pensar: isso não está certo. Estou no lugar errado e, não posso continuar insistindo nessa prática. Então, vou começar a trabalhar na perspectiva de estabelecer um diálogo com os professores indígenas e aí – sim, eu dava aula junto com o professor indígena, ele falando na língua indígena, eu em português, e nesse exercício eu fui me esforçando aleatoriamente para começar aprender a língua Karajá..

Foi uma experiência valiosíssima pelo prazer que os professores: Ijyru Karajá (in memoriam), Paulo Krumare Karajá, Marvel Tuilá Karajá e Wadoi Karajá demonstravam em ensinar-me e, como meu sonho era aprender falar em Karajá, nada de melhor poderia acontecer.

Eu já tinha uma noção de que esse papel deveria ser exercido pelo professor indígena com a formação necessária para desempenhar o seu papel de fato, eu não tinha idéia da organização curricular da escola e levei tempo para entender politicamente o que isso significava.

Na escola em que eu trabalhava, assim como nas demais escolas Karajá da região do Araguaia havia muitos materiais disponíveis, como: prateleiras com centenas de cadernos, giz que duraria pelo menos 04 anos sem demandar nova aquisição, bastante merenda escolar adquirida em Goiânia e distribuída para as aldeias (maioria enlatado, sardinha, extrato de tomate, doce, jabá, rapadura, sucos empacotados, etc.).

Em contrapartida, não tinha acompanhamento pedagógico, orientação técnica e os planos de aulas que eu preparava por mais que tentasse fazer diferente, reproduziam literalmente o que havia aprendido na escola da cidade ou seja respondia bem às diretrizes da política indigenista para as escolas indígenas.

As provas bimestrais eram repletas de perguntas pensadas a partir do que utilizava do livro didático que, via de regra, era totalmente fora da realidade dos alunos e em língua portuguesa para alunos monolíngües em Karajá.

Analisando-se a proposta que está em fase de concepção pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins-SEDUC, responsável pela oferta da educação escolar indígena, vinte e oito anos depois a situação ainda é quase a mesma no que diz respeito à estrutura curricular, a prática utilizada ainda apresenta sérios problemas.

Na matriz, a língua portuguesa está colocada como primeira língua, mantém o ensino religioso e outras práticas pedagógicas que contradizem o que garante a legislação quanto ao ensino específico e diferenciado para os povos indígenas, permanecendo, portanto como princípio norteador a colonialidade do saber e os técnicos da SECUC- não têm o mínimo exigido de formação.

Importante dizer que embora tenha se passado anos e anos, outras instituições foram se envolvendo com a educação escolar Karajá, essa realidade permanece até os dias atuais, e no meu ponto de vista, esses mecanismos inviabilizam a autonomia das escolas indígenas no seu princípio organizacional, mas como toda inovação é uma construção e não um milagre, vamos torcendo por uma prática pedagógica mais coerente com a realidade desse povo.

Na condição de professora em escola Karajá não tinha consciência do que essa política representava naquela época e quando comecei a trabalhar nessa escola não recebi orientação de profissionais do SUMMER porque já não estavam mais por lá. Apenas ouvia dizer diariamente na escola tanto por indígenas quanto pela FUNAI que precisávamos manter a estrutura deixada por esse legado.

A orientação ficava a cargo da FUNAI que abarcava todos os aspectos da temática indigenista em articulação ou não com outras instituições e contava com a seguinte estrutura: FUNAI-Central em Brasília-DF com vários Departamentos, Unidades Regionais chamadas Superintendências totalizando 06 unidades e a região do Araguaia era jurisdicionada à Superintendência de Goiânia.

Na área da educação, técnicos dessa Superintendência promoviam alguns encontros, pequenos cursos, capacitações em parceria com a UFG - Universidade Federal de Goiás garantindo a participação do pessoal que trabalhava nas aldeias Karajá, como também viabilizou o processo de formação para professores indígenas.

A foto a seguir se refere ao momento em que participei do Curso de Capacitação promovido pela FUNAI para os técnicos da jurisdição do Araguaia, realizado no Centro Comunitário da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, em 1998. Nessa turma participaram alguns técnicos da área administrativa, monitores bilíngues, auxiliares de ensino, programadora educacional, técnico laboratorista, auxiliar de enfermagem, professoras de 1º. Grau (minha função no quadro da FUNAI), engenheiro agrônomo, etc.



Foto: Antercir, 1988

Toda e qualquer orientação, acompanhamento, assessoria era de responsabilidade dessa Unidade que tinha sob sua área de abrangência vários povos indígenas e periodicamente alguns momentos de diálogos eram realizados com a participação de todos os técnicos indígenas e não indígenas que atuavam na jurisdição do Araguaia, principalmente: administrador regional, chefes de postos, pessoal da saúde, equipes de educação e outros.

Enquanto eu desenvolvia a atividade docente nessas comunidades indígenas, independentemente da instituição, buscava todas as formas e meios para participar de cursos, encontros, palestras, seminários em universidades, prefeituras, secretarias municipais e estaduais de educação cuja temática tivesse ou não referência com a educação escolar indígena.

Essas oportunidades foram bem proveitosas e contribuíram com o meu processo de capacitação/formação passando a ter outros horizontes e reflexões relevantes sobre a questão indígena, e isso muito me ajudou na construção dessa trajetória. Me instigaram a pensar sobre o que Grupioni (2003:117) coloca em debate:

“o desafio posto neste momento é como tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, de modo que a escola em áreas indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de autodeterminação, que respeite as tradições e os modos de ser indígenas e esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos”.

Como o propósito deste trabalho é refletir sobre a trajetória e concomitantemente a política institucional aproveito esse momento para compartilhar a dificuldade que tenho de

não entender como uma instituição que tem ou deveria ter sobre si tamanha responsabilidade com o trabalho junto a povos e terras indígenas, preferiu manter-se no imediatismo turbulento e sequer, conseguiu construir e implementar um programa de formação continuada para seu quadro técnico.

O processo de esvaziamento e desoxigenação da FUNAI, por parte do Estado vem sendo constante e a mesma não tem sido capaz de avaliar, qualificar e disponibilizar pelo menos cursos de indigenismo aos técnicos contratados nos últimos 20 anos.

Na atualidade, a FUNAI insistiu na necessidade de fazer concursos para recompor o quadro funcional tentando incrementar com novos profissionais essa atuação institucional e em alguns casos tem servido de trampolim ou de fomento a “concurseiros”, pois às vezes apenas são empossados e imediatamente desistem, a partir de diversas situações: consideram baixo salário, a instituição não oferece condições e estrutura para o trabalho com os povos indígenas essencialmente nas Unidades descentralizadas da FUNAI¹³, assim como outros fatores que dificilmente conseguimos enxergar.

Considero oportuno dizer que, a experiência que busco construir ao longo dessas décadas no trato com a questão indígena me subsidia entender que, o trabalho com povos etnicamente diferenciados, como os indígenas não se sustenta nas questões salariais, condições de trabalho e, sim, na sensibilidade, vontade própria e afinidade com a temática. Isso não quer dizer que acho que seja um ato missionário, voluntário.

Estando no quadro funcional da FUNAI, outros fatores negativos são agregados pela longa história da instituição por algumas questões já apontadas neste trabalho, outras pelo reflexo do pré-conceito, preconceito e estigmas já internalizados por parte da sociedade em relação ao órgão indigenista e aos povos indígenas. Também somos discriminados por trabalhar nesta instituição como se a responsabilidade pela situação em que se encontra fosse exclusivamente dos servidores e, entendo que isso corresponde à política instituída pelo próprio Estado brasileiro.

Trago aqui a questão do preconceito em relação à instituição somente para deixar uma reflexão: preconceito é ruim, mas não é barreira, se assim fosse os povos indígenas não teriam tantas conquistas diante de suas lutas, por exemplo logrado a universidade.

¹³ De acordo com o Decreto 7.056 de 2009 que dá a nova estrutura à FUNAI, as unidades descentralizadas compõem-se de: Coordenações Regionais e Coordenações Técnicas Locais, a segunda como substituindo os antigos Postos Indígenas.

2.2 RUMO À BRASÍLIA: mundo de incertezas e a vontade de aprender

A luta pela formação era contínua por se tratar de um sonho e uma meta importante na minha vida. Assim que conclui a Especialização em Línguas Indígenas Brasileiras, no Museu Nacional – UFRJ e retornei à minha cidade natal comecei a articular minha transferência-remoção na FUNAI para Barra do Garças – MT com o intuito de ingressar num mestrado e, então dia 05 de janeiro de 1999 eu, esposo e filhos realizamos nossa mudança.

Passei a trabalhar como técnica no Setor de Educação, cujas atividades eram voltadas principalmente para o povo Xavante em articulação com a SEDUC-MT e enquanto isso, me matriculei como aluna especial no mestrado em lingüística na UFG indo e vindo uma vez por semana e assim foi até o final do primeiro semestre.

Profissionalmente, outra fase se configurava em minha vida. No dia 16 de novembro de 1999, havia viajado para Goiânia procurando tratamento médico para fortes e constantes dores musculares, até então identificados pelos médicos como LER – Lesão por Esforço Repetitivo, hoje diagnosticado por sintomas como fibromialgia.

Num momento de repouso na residência da amiga Maria do Socorro atendi um telefonema de Brasília em que Luiz Otávio Pinheiro da Cunha – antropólogo – FUNAI, hoje meu amigo e professor na Universidade Federal de Roraima – INSIKIRAN me informava que eu deveria ir imediatamente para Brasília para conversar com a direção na FUNAI e assumir a chefia do Departamento de Educação – DEE.

Socializei a conversa com meu esposo e Maria do Socorro Pimentel da Silva e imediatamente pensei: Não basta apenas querer. Será se dou conta? Como sempre, tive o apoio necessário e que contribuíram para aceitar o desafio nessa minha caminhada, apenas disseram: “Vai nessa”. “Você tem muita garra e vai conseguir fazer um bom trabalho e assim estará ajudando mais ainda os povos indígenas”. Fiquei apreensiva, preocupada, mas ao mesmo tempo feliz e tomei mais uma decisão arriscada, pois sequer, conhecia o prédio da administração central da FUNAI Brasília e não tinha ideia do que significava o aparato do Estado e a sua lógica político-burocrática-administrativa numa instância a nível nacional.

Após conversar com os responsáveis pela interlocução já assumi o novo desafio compondo a equipe do então Presidente Francisco Carlos Marés. Retornei para buscar alguns pertences e somente em 10 de janeiro de 2000 foi publicada a nomeação no Diário Oficial da União, oportunidade em que minha família permaneceu em Mato Grosso até 19

de janeiro de 2000 quando efetivamente fui nomeada e aí sim, a mudança se efetivou para a capital federal.

Aos poucos fui percebendo a enorme lista de desafios que teria que enfrentar: ampliar a equipe do departamento que contava com apenas 04 técnicos; elaborar um PPA específico contendo ações da educação; ampliar o orçamento de R\$ 700.000,00; mapear o perfil dos técnicos que atuavam nas Unidades Regionais e, prioritariamente, repensar o papel da FUNAI na educação e a atuação interinstitucional em virtude dos atos normativos desde 1991.

Reconhecia que não seria tão fácil ou simples encarar as dificuldades, mas tinha como aporte importante, não perder o foco do que aprendi durante o tempo de aldeia e pensar na política educacional para os povos indígenas como valorização da identidade, fortalecimento cultural e linguístico e não como fator primordial à negação da diversidade, dos direitos, pois esses foram bases na construção da política de educação escolar para os indígenas. Posso dizer que esses são os principais aspectos que eu trouxe da docência para o exercício da gestão, assim como a preocupação de que o que estava previsto no campo da gestão precisava se efetivar, chegar e refletir nas aldeias, chegar lá na ponta como dizemos.

E como foi difícil! Por um lado, deparava com as lamentações e descontentamentos por parte do pessoal da FUNAI diante da mudança de atribuições institucionais, por outro, com o discurso de muitos que a FUNAI não tinha mais que se envolver com o processo de educação escolar indígena e que deveria deixar “a criança no colo do pai”, (expressão escrita como foi dita).

Os argumentos pareciam tão simples como se esse pensamento de que a FUNAI precisava sair de cena e deixar para o MEC e estados essa atribuição fosse a alternativa. Era como se isso retratasse a prática das instituições responsáveis por essa modalidade de ensino e como se tivesse algum instrumento que os obriguem a cumprir suas atribuições, sem que seja pelo crivo da sensibilidade, humanização já que vivemos num país em que os entes federados são autônomos entre si.

Obviamente que, diante de tanta incerteza quanto ao novo caminho para a instituição, de chegada entendia que deveria investir no mapeamento e atualização do (a)s técnicos-colegas da educação na FUNAI e sem titubear o período de 2000 a 2002, o esforço foi de

planejar e realizar em Brasília, o “I **REPENSAR**” Encontro Nacional dos Técnicos da FUNAI¹⁴- Unidades Regionais que atuavam de alguma forma na área da educação.

O objetivo geral era capacitá-los frente aos novos marcos legais e concomitantemente obter subsídios para a elaboração do PPA 2004 –2008, momento em que o cenário apostava no cumprimento do estabelecido no Decreto 26/1991, cujas atribuições quanto à oferta da educação escolar indígena haviam sido repassadas ao MEC, Estados e Municípios.

Ao identificar o perfil desses técnicos e ter a certeza de que era necessário propiciar aos mesmos uma capacitação-formação qualificada para o exercício de suas funções considerando que de 80 % tinha apenas o ensino médio completo.

Iniciei um diálogo interno para sensibilizar os gestores da FUNAI quanto a assumir a bandeira política e financeira que garantisse a implementação da proposta que já estava sendo esboçada pela equipe técnica da CGE para compor o novo regimento interno da FUNAI, que não mais responsável pela oferta da educação escolar para os povos indígenas, mas enquanto instituição indigenista deveria priorizar o assessoramento e parceria com esses povos.

Reconhecia que construir um curso tão específico na sua configuração teórico-metodológica seria um desafio e que, os diferentes níveis de formação e atuação desses profissionais demandariam uma iniciativa audaciosa e ao mesmo tempo arriscada pela ausência dessa formação ao longo dos anos de trabalho com diversos povos indígenas – e, no caso da educação, pouquíssimos eram Programad (o)r(a)s Educacionais (nível superior), sendo os demais professore (a)s de 1º Grau (nível médio), auxiliares e técnicas de ensino, a maioria mulher atuando diretamente com comunidades indígenas.

Partindo da premissa que deveria ser um curso a nível nacional, procurei a Universidade de Brasília apresentando o resultado daquele mapeamento com o objetivo de sensibilizá-la enquanto instituição formadora para a sua função social com o olhar para povos indígenas e sobre esse diálogo.

Importante dizer que, as primeiras discussões sobre a oferta de um curso de Especialização para os técnicos da FUNAI que atuavam com Educação Escolar Indígena

¹⁴ O desafio colocado era que eu não aceitava que a FUNAI deixasse sua experiência de lado e ao mesmo tempo via que a mesma seria uma parceira importante nesse processo de construção e efetivação da política de educação escolar para os povos indígenas, embora fosse prudente pensar nos rótulos e estigmas adquiridos em função da sua prática indigenista.

tiveram início em 2001 com a proposta inicial de ofertar um curso de graduação para esse público.

No entanto, durante as conversas/articulações foi argumentado pelo Decanato de Extensão que não era possível começar ofertando a graduação e sim, a especialização para que depois fossem pensados cursos de extensão.

Visando dar conta desse empreendimento, a FUNAI por meio da Coordenação Geral de Educação - CGE em dezembro de 2001 elaborou uma proposta para a Formação fundamentada nas bases legais que regulamentam a Educação Escolar Indígena e a necessidade de proporcionar aos técnicos dos Setores de Educação da FUNAI, elementos que dessem suporte para as discussões sobre a implementação das políticas públicas, subsidiando as comunidades indígenas na garantia de uma educação específica, intercultural e de qualidade para qualificar o diálogo com esses interlocutores.

A referida formação teria como eixo central a visão cultural diversificada e a compreensão de que cada Povo constrói uma realidade de vida ímpar, cujo resultado seria a habilitação dos técnicos em conhecimentos lingüísticos – pedagógicos, antropológicos e possibilitar a reflexão crítica sobre o trabalho no indigenismo.

Na tentativa de avançar a CGE, em dezembro de 2001, realizou uma reunião entre representantes da UNB-CEAD/DEX, da UNEMAT professores. do CEAD/UNB para a apresentação e discussão da proposta. Nesta reunião elaborou-se uma proposta geral, definindo os objetivos, estabelecendo os módulos e a carga horária correspondente. Parecia que esse plano se tornaria realidade. Que nada!

Não me venciam pelo cansaço por acreditar que com uma formação compatível, ganhariam os técnicos devidamente qualificados, ganharia a instituição por qualificar sua atuação e ganhariam os povos indígenas no contexto dos diálogos interculturais e no respeito às suas especificidades.

Em 2002 muitas reuniões foram feitas e com o intuito de efetivá-la foi elaborado o Programa do Curso com carga horária, matriz curricular e enquanto isso, a CGE promovia a articulação com os setores na FUNAI para a viabilização do curso, encaminhando a documentação necessária, mas o orçamento apresentado pela UNB, em 2002 era totalmente incompatível às condições orçamentárias da Fundação.

Primando pela formalização da parceria minutamos um acordo de cooperação que seria firmado entre a UNB e a FUNAI, o qual foi encaminhado às instâncias jurídicas de ambas as instituições para apreciação. No entanto, os vários entraves burocráticos e

financeiros inviabilizaram a realização da proposta no decorrer dos anos de 2003, 2004 e 2005, mas não desisti. A necessidade e importância desta formação específica fizeram com que continuássemos buscando novas possibilidades/alternativas para a materialização da mesma.

A pauta ficou parada exatamente pelo alto custo apresentado e, somente em 2006 o assunto foi retomado quando numa reunião com a presença do reitor da UnB, Decana de Extensão, Vice-Reitor de Graduação, coordenadores e técnicos da FUNAI-CGE cuja pauta era a realização do vestibular diferenciado para estudantes indígenas e o apoio da FUNAI por meio de bolsas para os estudantes aprovados.

A manifestação do reitor foi de ótima recepção da idéia e que faria o possível para implementá-la por tratar-se de uma temática de total interesse da universidade. E a partir de então, encaminhamos novamente cópia de toda a documentação correspondente ao histórico da articulação à professora do Instituto de Artes e ao professor Othon Leonardos do Centro de Desenvolvimento Sustentável, ambos da UnB, pelo Decanato de Extensão da UnB.

Finalmente, em dezembro de 2006 realizamos uma reunião interinstitucional no gabinete da presidência-Fundação com a participação dos representantes da UnB - setores acima mencionados com o Presidente da FUNAI, eu na condição de coordenadora geral e a Coordenadora de Apoio Pedagógico-CGE. Agenda que demorou bastante a ser confirmada pela direção da FUNAI.

Nessa ocasião, de forma empolgada e otimista a proposta da especialização foi apresentada ao reitor, ao Presidente da FUNAI e ao Vice-Reitor e, após ter sido comentada a necessidade da graduação também à distância, o Vice-Reitor confirmou a possibilidade e demonstrou grande interesse em ofertá-la a qual já deveria ser incluída no instrumento que regulamentaria a pactuação.

Portanto, em janeiro de 2007 foram adotados todos os encaminhamentos decorrentes nos seus aspectos político-pedagógico-jurídico-administrativos para a consolidação do objeto.

Após muitas tentativas, o CDS-UnB ofertou uma especialização em indigenismo¹⁵ com uma matriz pedagógica que não era a proposta inicial, mas já sinalizava para uma mudança de patamar na formação de diversas instituições que lidam com a temática.

¹⁵ Participaram desse curso técnicos de diversas instituições, de Unidades Regionais da FUNAI e Sede com apoio financeiro institucional e alunos de outras regiões

Essa experiência culminou com a realização do I Curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas em 2011-2012 ofertado pelo CDS, com uma configuração étnica muito interessante, 13 indígenas de diferentes povos e regiões do país e 13 não indígenas, que necessariamente desenvolvam algum trabalho com povos indígenas e com vínculos a determinadas instituições.

Com o privilegio de fazer parte desta 1ª turma cuja riqueza é a diversidade de culturas, olhares, experiências, vivências, externo a minha alegria quando por reiteradas vezes nesse período, Prof. Othon Leonardos – Coordenador do Mestrado relatou que a semente foi plantada a partir daquele ofício enviado à UnB em 2002.

Fico feliz ao saber que mesmo diante de tantos atropelos e frustrações, um dos meus grandes sonhos se tornara realidade e não consigo imaginar que seja prudente qualquer formação sobre povos indígenas sem a participação efetiva e protagonismo indígena em permanente diálogo de saberes.

Compreendo perfeitamente quando profissionais ligados ao curso comentam que esse foi o seletivo para mestrado mais concorrido nessa universidade, sendo a confirmação viva da carência e necessidade de torná-la em ação permanente para a formação de profissionais indígenas e não indígenas.

Por se tratar de uma experiência inovadora, espero que as instituições afetas às questões indígenas, hoje mais que onze incluindo ministérios, autarquias, fundações reconheçam nessa iniciativa uma raríssima oportunidade para a formação de seu quadro técnico como empoderamento para o pleno exercício das suas funções com público tão diverso como os povos indígenas.

Conforme cita SOUZA LIMA, (2002b:93) refletindo sobre problemas de qualificação de pessoal para a ação indigenista:

Não há sentido em propor um perfil de profissional para atuar nas questões indígenas se não se tem delineado um perfil de ação governamental, e esse é o ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada e destinada à planificação. Há necessidade, contudo, de um tipo de treinamento especializado nos problemas que circundam as questões indígenas.

(Dialogando com parte da minha angústia, encontro em SOUZA LIMA, 2002b: 83) subsídios que demonstram essa preocupação, mas creio que ao invés de ter um tipo de

“treinamento” especializado nos problemas que circundam as questões indígenas, a construção pode acontecer juntas:

[...] sabemos há bastante tempo da carência não apenas de pessoal qualificado, capaz de desenvolver ações orientadas por diretrizes fixadas de acordo com avaliações e planos de trabalho para atuar nos problemas enfrentados pelos povos indígenas, mas, também a carência de mecanismos institucionais de capacitação de pessoal para a ação indigenista, tanto para planejamento e avaliação, quanto para a execução direta”.

Seguindo a reflexão, o autor coloca esse vazio como generalizado fazendo um retrospecto desde os antigos projetos de desenvolvimento comunitário da Fundação Nacional do Índio, dialogando com alternativas propostas por alguns antropólogos com diferentes povos indígenas até as formas atuais voltadas para o desenvolvimento auto-sustentado.

SOUZA LIMA, (2002b:83) classifica a problemática acima como sendo apenas um de uma falta de conhecimento mais ampla:

“envolvendo os aspectos atuais da inserção das sociedades indígenas nas dinâmicas políticas locais, regionais e nacionais, em interação com instituições governamentais e/ou não-governamentais e com organismos de financiamento internacional (cooperação bilateral, multilateral, entidades filantrópicas, etc).

Tratando sobre a qualificação de profissionais que atuam no contexto indígena, SOUZA LIMA, (2002b:88) alerta para aqueles que se definem como indigenistas se apropriando da definição organizacional do termo destacando que, no seu sentido estrito se aplica à categoria burocrática dos técnicos em indigenismo da FUNAI. Considera ainda que o melhor que:

Seria melhor ampliá-la a todos os funcionários do aparelho indigenista, dentro ou fora da FUNAI, ou a todos, qualquer que seja sua formação acadêmica, que passaram por ritos de treinamento-como os cursos de indigenismo, por exemplo -, integraram ou integram certas redes sociais e comungaram de certos pressupostos ideológicos em seu trabalho com as sociedades indígenas.

Como venho mencionando neste trabalho autorreflexivo, compreendo que a Fundação Nacional do Índio - FUNAI não tem apresentado na prática interesse em viabilizar a devida qualificação de seus técnicos como uma das prioridades, preferindo insistir nas tradicionais capacitações que geralmente estão focadas nas questões burocrático-administrativas que muitas vezes emperram o avanço da gestão pública por falta ou escassez de pessoal qualificado para o que SOUZA LIMA chama de execução direta.

E, não dá para valorizar mais a estrutura administrativa em detrimento da área fim, ou seja, onde de fato as ações e políticas devem ser implementadas com a qualidade esperada pelos povos indígenas.

O comum é que cada profissional busque suas oportunidades, assim como fiz ao longo desses vinte e oito anos e o que chamo a atenção é que a qualificação deveria ser o fio condutor do processo de atuação desses técnicos que, na minha concepção são todos. Acho deselegante chamá-los de funcionários ou servidores, pois os dois termos têm um tom pejorativo.

Há uma enorme discrepância entre a atuação dos técnicos indigenistas seja qual for a formação e os profissionais que em geral são responsáveis pela parte administrativo-orçamentária e financeira. Voltando ao período de gestão, presenciei e vivenciei momentos delicados, em situações que, o técnico juntamente com indígenas elaboraram e apresentaram as demandas fosse por meio de projetos, programações, planos de trabalho, seja qual for o nome e, não lhes era permitido o acompanhamento e controle da execução dos recursos disponibilizados.

Na luta para criar mecanismos de transparência quanto à aplicação dos recursos orçamentários na área da educação, uma alternativa mais eficaz que criamos foi a de providenciar a descentralização e automaticamente solicitar à Unidade Regional ciência ou conhecimento do(a) técnico(a) responsável pelas ações, por se tratar de recursos públicos e como sempre disse nas minhas manifestações tem nome e endereço.

A falta de visão política e técnica dos dirigentes configuram-se em um dos principais fatores que tem colaborado para o esfacelamento e enfraquecimento institucional no que tange à qualidade e transparência no diálogo com os povos indígenas e a pouca capacidade de interlocução com os demais atores, reflexo do olhar colonizador.

Diante da missão institucional sustentada pelo caráter regimental oriundo do decreto 7.056/2009 em que a missão da FUNAI é "Coordenar o processo de formulação e implementar a política indigenista brasileira, instituindo mecanismos de controle social e de

gestão participativa, visando a proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas”. Esperava-se que a mesma na transversalização das ações indigenistas se projetasse para apoiar ou fomentar um processo de formação articulado com os demais setores do governo federal, estadual e municipal na perspectiva de qualificar os técnicos que trabalham com povos indígenas.

A qualificação requerida demanda preocupação não só na área da antropologia, mas também lingüística, educação, direitos, questões ambientais, territoriais e assim por diante. O conjunto de saberes contribui significativamente para a construção e re-construção de conhecimentos que subsidiariam a prática em si e estão sendo ressignificados a partir da dinâmica social dos povos indígenas e da relação do Estado para com eles.

Registro minha indignação diante de tantos gastos com reuniões e reuniões, muitos encontros esporádicos e momentos de capacitação sem que estabelecesse como prioridade Número Um a formação continuada desses profissionais porque normalmente os que foram “capacitados” nem sempre se dispõem a dialogar com os demais colegas sobre o aprendizado e dificilmente têm tempo para aprofundar nas questões estudadas porque são assolados com as constantes crises emergenciais que a instituição precisa atender.

Não tenho dificuldades em afirmar que cursos como o Mestrado Profissional é importante para a formação de profissionais que trabalham diretamente com a questão indígena não só por trazer novos conhecimentos advindos da academia e suas respectivas ciências, mas também como oportunidade para que mesmo os “velhos de carreira” possam refletir sobre sua prática. Acredito em investimentos dessa envergadura porque podem produzir teorias e técnicas novas, além de diferentes formas de conhecimento.

Aproveito o momento para estender o meu agradecimento ao Ministério da Cultura, à USAID, à SEPIR-Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial e, por não medirem esforços ao apoiar o programa, e não é nada fácil para os alunos fazerem o curso e continuarem simultaneamente desenvolvendo suas atividades profissionais, assim como esta aluna durante todo o curso e no período de escrita da dissertação.

Muitos residem fora de Brasília e tem um altíssimo custo mensal e ou periódico com deslocamentos e manutenção na capital durante os módulos presenciais. Vários alunos que precisaram vir para o Distrito Federal não tiveram nenhum apoio financeiro de suas respectivas agências institucionais e experiências como essas servirão de base para uma política de valorização de estudantes indígenas no contexto das universidades.

Sinto-me à vontade para citar que como bem lembrado pelo professor Carlos Brandão, contemporâneo de Frei Beto e Leonardo Bof – também adeptos da Teologia da Libertação, no diálogo de abertura deste curso, em plena noite do domingo 27 de março de 2011, numa mesa dialogada com Davi Kopenawa e Ailton Krenak versando sobre o tema: “A Alma do Mundo” quando os mesmos falavam sobre encontros de visões e ou diálogo de saberes, Brandão afirmou:” *Somos seres que temos uma história de luta, de militância e é preciso criar outro mundo para tratar melhor dessa história*”.

O professor também destacou a dedicação de D. Pedro Casaldáliga na luta pelos necessitados enfatizando a Agenda Latino americana que a cada dia propõe a construção de um novo mundo, exemplificando que Irmã Dorothy, Chico Mendes são esperanças de um novo mundo.

Como parte da memória desse belíssimo e inesquecível dia, momento que muito me inspirou a pensar no “outro”, no valor à vida, trago aqui a síntese que fiz e socializei no curso como fonte inspiradora para suportarmos os banzeiros que apareceriam durante essa jornada.



Foto: Rosaldo Kinikinau-2011

Na foto está Ailton Krenak, Professor Carlos Brandão e Davi Kopenawa, pessoas ilustres palestrantes na mesa de abertura do curso trazendo para a turma questões importantes ao debate contemporâneo no mundo em que vivemos.

Nós e a Alma do Mundo¹⁶

I

Tenho um jeito muito próprio
De registrar o que me contagia
Desde meus 16 anos de idade
Escrevia Cordel e nem sabia
Que é uma modalidade literária
Com tanta força e energia

II

Este Mestrado Profissional
É algo que já sonhei
Dada a sua particularidade
Foi um presente que ganhei
Percebemos nesta semana
Que será muito bom, eu sei

III

Cada um fez seu esforço
Para aqui poder chegar
Revisitando suas memórias
Horizontes, conexões vieram compartilhar
A mensagem da Alma do Mundo
É o que sempre vai nos balizar

IV

Foi uma semana riquíssima
Permeada de conflitos e inquietações
Tive vontade de ir para a Lagoa do Sapo
Dividir com ela minhas reflexões
Abrir o meu inconsciente ecológico
E deixar lá minhas preocupações

V

Refletindo sobre a Alma do Mundo
Foi que nós nos conhecemos
A diversidade que há neste ambiente
Às vezes nem nós percebemos
E voltaremos para nossos cantos
Com mais conflitos do que trouxemos

VI

Em meio a conflitos interétnicos
Educação e Alteridade
Gestão de Territórios e Indigenismo
Patrimônio, Natureza e Sustentabilidade
Todo esse conjunto de Olhares
São ancorados na Espiritualidade

VII

Serão dois anos de trabalho
E várias dificuldades virão
Se buscarmos forças em nós mesmos
Elas não nos abalarão
Garantiremos qualidade e zelo
Desde o início até a conclusão

VIII

Não é natural do humano
O desafio da deseducação
Mas este será nosso propósito
Como um processo de formação
Construir outras possibilidades
Neste curso é a nossa missão

IX

Aos colegas desta turma
Uma mensagem quero deixar
Cada um com sua peculiaridade
Forte rede iremos formar
Como disse Carlos Brandão
Com o outro temos que preocupar

X

Aos guardiões da proposta
Nem é possível agradecer
Vimos o embrenhar da paixão
No que se dispõem a fazer
Que podem contar conosco
É o que aqui vim dizer

Maria Helena Fialho.

¹⁶ Cordel escrito em Brasília – DF, 31.03.11 – 22h durante a confraternização da 1ª. Turma do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas – UnB-CDS-1º Módulo – de 27.03 a 01.04.2011-casa do colega Rodrigo Martins.

2.3 DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS: desafios da gestão

Como a formação acadêmica estava muito distante de se concretizar, em 2001 a FUNAI-CGE realizou 04 oficinas regionais com 70 técnicos da educação (04 regiões) e a cada ano esses profissionais eram reunidos em eventos de capacitação (regional e nacional) com o objetivo de instrumentalizá-los para a nova fase e como espaço de produção de conhecimentos, de trocas de saberes e de experiências. Os participantes dessas oficinas eram indígenas e não indígenas que trabalhavam na FUNAI.

As oficinas eram muito ricas porque traziam informações diversas sobre a organização e funcionamento dos Setores de Educação nas Administrações Regionais, número de técnicos envolvidos, principais projetos e ações em desenvolvimento, instituições que atuavam no componente da educação escolar indígena, qual a formação dos técnicos, permitia identificar o perfil daqueles profissionais, qual área necessitava de apoio mais emergencial – nos davam pistas para a atuação institucional.

Passados alguns anos nesse processo de transição da oferta da educação escolar aos povos indígenas, permanecia o jogo de empurra-empurra entre MUNICÍPIOS – ESTADOS – FUNAI – MEC e muitos representantes indígenas, instituições indigenistas e de apoio aos índios sempre registravam insatisfação diante da forma de como as secretarias, os gestores, a FUNAI e principalmente o MEC lidavam com a temática e suas variáveis passando a demandar intervenção do Ministério Público Federal pela defesa dos direitos dos povos indígenas, no recorte educação escolar indígena, que cotidianamente estavam ameaçados.

Diante de tantas solicitações dos indígenas e no esforço de dar respostas aos mesmos entre 2003-2005, o Ministério Público Federal por meio da sua 6ª. Câmara, o MEC e a FUNAI realizaram conjuntamente 18 eventos (reuniões interinstitucionais, audiências públicas em diversos estados) formalizando termos de ajustes e conduta, de compromissos sob coordenação do Ministério Público, definindo as atribuições e co-responsabilizando os gestores públicos enquanto entes federados (federal estadual e municipal – onde havia escolas municipais).

Na prática não surtiu o efeito esperado pelas comunidades indígenas na maioria das regiões em que tais instrumentos jurídicos foram pactuados, tendo em vista a autonomia dos entes federados e havia a expectativa de muitos que o MPF e o MEC tivessem mecanismos que os forçassem a cumprir o estabelecido.

Eu não tinha dúvida sobre os resultados dessas intervenções porque nenhuma instituição exerce poder sobre a outra, o que há no máximo são acordos de cooperação técnica e política que para serem efetivadas como proposto dependem essencialmente do grau de sensibilidade, respeito e envolvimento dos gestores com a causa.

No entanto, naquele período, o segmento da educação escolar indígena a reconhecia como a ação mais forte a ser feita junto aos responsáveis pela educação escolar indígena e, víamos como possibilidade para dar uma “sacudida” nos gestores, na política e pelo menos dizer aos povos indígenas que medidas estavam sendo tomadas enquanto ação conjunta na busca de melhoria e fortalecimento da educação escolar indígena.

Diante do não cumprimento dos compromissos assumidos pelos estados, municípios e governo federal, algumas ações judiciais, aplicação de multas foram ajuizadas às instituições que sequer adotaram providências para implementar uma ou outra ação, objeto desses acordos. Porém, categoricamente esse esforço não passou de mais uma iniciativa frustrada e sem grandes impactos. O caos e dificuldades na oferta com qualidade da educação escolar indígena foi se cristalizando e visivelmente estrangulado pela má gestão do processo.

Curioso é que, em todos os acordos efetivados as principais reivindicações diziam respeito às necessidades básicas para o funcionamento das escolas e atendimento do público escolar: melhoria de infraestrutura das escolas: reforma construção, ampliação (minimamente salas de aulas); repasse sistemático de merenda e material escolar - havia escolas que não tinha recebido nenhum repasse ao longo de todo o ano; transporte para os alunos e no caso de regiões da Amazônia a situação era sempre pior por alegações dos gestores quanto a dimensão territorial, alto custo com transporte, etc; formação de professores indígenas - foi uma fase muito difícil quando alguns estados e municípios não queriam assumir ou se assumiam geralmente faziam de qualquer forma sem levar em conta as perspectivas político-pedagógicas desses povos construídas com apoio das ONGs indígenas e de apoio aos indígenas.

O MEC disponibilizava recursos orçamentários significativos por meio do PAR- Programa de Ações Articuladas tanto para ação quanto para publicação de materiais didáticos e mesmo assim, a continuidade ou início desses cursos ficavam prejudicadas e, aliado a isso, a produção de material didático também, pois muitos eram construídos no contexto dos cursos; acompanhamento pedagógico aos professores nas aldeias – as secretarias praticamente não faziam, primeiro pelas alegações da dificuldade de acesso, falta de condições para deslocamentos, mas o segundo e principal fator era a falta de

experiência dos técnicos e o não reconhecimento e não valorização da educação escolar indígena por muitos dirigentes.

E, quase sempre quando se deslocavam às aldeias, se restringiam às questões burocráticas e administrativas: folhas de ponto, planos de aulas, cumprimento do calendário letivo, limpeza nas dependências das escolas, conservação de material e patrimônio escolar, etc.; contratação de professores indígenas – muitas regiões apresentavam problemas com pagamento: salários atrasados, equiparação salarial, porque em algumas dessas regiões havia professores indígenas que recebiam mensalmente pouco mais que R\$ 100,00 (cem reais) por mês. O principal impasse não se referia somente aos atrasos de pagamentos, mas substancialmente às diferentes formas de contratos temporários de modo que todos os direitos trabalhistas eram escancaradamente lesados.

Tinha-se, portanto, um grande desafio entre o que a legislação postulava e a tendência do MEC de atribuir ou transferir para os estados e municípios tamanha responsabilidade aludindo e propagando os recursos que recebiam por meio do FUNDEF. Registre-se que, afirmações como essas deixavam os gestores ou seus representantes sempre muito irritados e descontentes com as falas do referido ministério, principalmente quando o assunto era sobre os recursos do PAR-Programa de Ações Articuladas do MEC e em alguns casos, o ICMS Ecológico em municípios com população indígena.

Por um bom tempo esse era o maior argumento do então ministério e a FUNAI sempre fazia contraponto afirmando que o problema da educação escolar indígena não era falta de dinheiro e que – o impasse era subjacente à gestão e vontade política dos dirigentes. Se recursos financeiros eram problemas por quê não foram aplicados tanto dinheiro do PAR Indígena ?

Esse não era o centro da questão e sim, que sentido tinha a educação escolar nas instâncias estadual ou municipal? Qual a importância da mesma no conjunto de dilemas com pessoal pouco qualificado ou quase sem qualificação? Com todas as formas possíveis de preconceito e discriminação vezes decorrente da falta de conhecimento sobre a questão, outras em consequência das relações de conflitos locais e majoritariamente pelo despreparo para encarar a gestão dessa nova modalidade. Como responder à demanda com pouquíssimos técnicos lotados nas instâncias que tratavam ou deveriam tratar do tema?

Um frequente argumento utilizado por representantes dessas instituições se remetia à falta de recursos financeiros, falta de apoio do MEC e viam a educação escolar indígena como um empecilho nas suas regiões por considerarem que implementá-la como deveria e como era reivindicado pelos indígenas “ era impossível e muito caro”.

Algumas ações de formação de professores indígenas e produção-publicação de materiais didáticos de forma dialogada com a orientação pedagógica estavam garantidas porque algumas organizações indígenas e indigenistas (ONGs) tinham aporte financeiro internacional que garantiam sua efetivação e tinham compromissos com esses povos.

Parecia estarmos num campo de batalha a começar pela nova estrutura que o MEC se propôs a criar sem consultar minimamente a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena que foi instituída substituindo o antigo Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por indígenas e não indígenas, representantes de vários segmentos e se configurava enquanto legítimo espaço de diálogo entre governo, povos indígenas e sociedade civil.

Convém destacar que já passado mais de uma década da publicação do Decreto 26/1991, no próprio MEC havia um conflito institucional perante a necessidade de qualificar ainda mais o atendimento à educação escolar indígena que passava por um bom momento de institucionalização, à época, ligada a Secretaria de Educação Fundamental - SEF.

Considero como um momento positivo porque no bojo dos avanços promulgados na Constituição Federal em 1988 com caráter de reconhecimento à diversidade, de valorização dos processos internos aos povos indígenas, a SEF se preocupava em construir documentos orientadores dessa política e para isso buscou apoio das ONGs que possuíam experiência e referência com projetos que deram base para a estruturação dessa modalidade de educação, conforme menciona (GRUPIONI, 2006:1).

O MEC, imbuído da nova tarefa, se dedicava a construir com os indígenas e aliados instrumentos necessários à orientação e consolidação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, dentre outros, como o Referencial para a Formação de Professores Indígenas que visavam impulsionar programas para a formação de professores indígenas nos estados". (GRUPIONI, 2006:1).

Ângelo destaca que:

"as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena apresentaram a postura institucional do Estado, por meio de documentos oficiais, definindo princípios gerais e detalhando prioridades de uma educação escolar fundamentada no reconhecimento e na manutenção da diversidade sociocultural". (ÂNGELO, 2009:59).

Na educação escolar indígena reconheço como uma das principais conquistas dos povos indígenas diante das lutas e desafios encarados pelo segmento, a definição e publicação das diretrizes específicas para a educação o que poderíamos chamar de direitos próprios como um guia orientador para os sistemas de ensino¹⁷.

O governo Lula, por intermédio do ministro da educação Tarso Genro criou a SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade agregando entre outras temáticas, a educação escolar indígena configurada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, atual CGEEI.

Como dito anteriormente, não houve consulta, mas o então ministro e sua equipe (secretários e diretores), no dia da formalização da nova estrutura demonstravam plena convicção que, a partir dali, “a educação escolar indígena seria colocada em outro patamar”.

O discurso foi enfático ao destacar que a educação escolar indígena sairia da redoma da educação fundamental e se tornaria a maior interlocutora no campo do diálogo e transversalização das políticas e ações de governo junto aos demais setores daquele ministério. Seria fortalecida.

Como observadora e gestora, estando naquele ambiente festivo sinceramente tive a pior impressão chegando a comentar com alguns parceiros e indígenas que haviam sido convidados para prestigiar o ato político que, temia muito que tal atitude resultasse na segregação e ofuscamento da educação escolar indígena por entender que, mesmo com anúncios políticos, o MEC não tinha como prioridade ampliar o quadro funcional e compor uma equipe técnica à altura do pacto que acabara de constituir para a diversidade.

Se a realidade operacional dessa política já estava conturbada e difícil, com a criação da SECAD novos desafios surgiram e na pressa dos dirigentes do MEC para provar que tinham razão mais trabalho, mais pressão e mais dificuldades já que no âmbito federal, a principal alternativa que enxergavam como possibilidade de potencializar a atuação do governo federal e obter maiores resultados era aproximando MEC e FUNAI.

Eu acreditava que não seria uma medida tão simples por conhecer as limitações que as duas instituições enfrentariam diante dos planos de ações e prioridades que eram pactuados politicamente no nível de governo federal e a necessidade de respeitar a autonomia dos entes estaduais e municipais.

¹⁷ Ver GRUPIONI (2006) e (Ângelo 2009)

Ao mesmo tempo percebia essa estratégia como um grande passo para melhorar a interlocução e a construção de parcerias com os sistemas estaduais e municipais na perspectiva de efetivar os direitos próprios dos povos indígenas e os direitos sociais organizados enquanto políticas de Estado para essa modalidade de educação, pelo menos estar mais próximo no diálogo com essas instituições e atores locais. Não me iludi.

Enquanto gestora, o novo momento me demandava ainda mais a definição de diretrizes para o setor de educação na estrutura da FUNAI e prioritariamente definir e instituir diretrizes de valorização dos técnicos que trabalhavam nas Unidades Regionais-FUNAI, à frente da temática da educação escolar indígena.

Com o olhar para dentro da própria instituição sentia que esse propósito não se resumia em apenas proporcionar formação aos mesmos, porém se traduzia em um investimento, um trabalho “braçal”, quase “corpo-a-corpo” de valorização da autoestima de cada um partindo do pressuposto de que se encontravam em situações bastante adversas. Muitos extremamente magoados, revoltados com a forma de como se deu a transição da educação escolar indígena FUNAI-MEC-Estados-Municípios, outros sem qualquer motivação para continuar trabalhando ressentidos do tratamento que recebiam nos seus locais de trabalho.

A minha sensibilidade ficou por fio e sempre que eu tinha contato direto com chefes e técnicos lotados nos Setores de Educação nas mais diferentes regiões lembrava do meu tempo de aldeia, tempo de administração regional, verdadeiro tempo de formação que traduzido em simples expressões pode significar: vim de onde vim – não foi de nenhum outro lugar ou meio – vim da aldeia – da Escola da Aldeia Santa Isabel do Morro, da Administração Regional da FUNAI, na região Araguaia.

Sempre me colocando à disposição para ouvi-los, fazia questão de encontrá-los e muitos desses encontros eram permeados mesmo que rapidamente de relatos das angústias que sentiam por não saberem como agir, colegas em processos depressivos, com síndrome do pânico e outras doenças relacionadas a stress que, claramente tinham o aspecto profissional como um dos fatores importantes no desencadeamento dos problemas de saúde. Gestos simples como um forte abraço e os olhos nos olhos já nos encorajavam e essa busca interior me ensinaram a ser mais humana. Essas pessoas são preciosas! Ajudaram a construir essa história! Elas enfrentavam o dia-a-dia lá base.

O meu esforço foi para inseri-los no trabalho, emponderá-los para exercerem seus papéis, buscando sempre atuar na condição de parceira desses técnicos para estarmos juntos, apoiando uns aos outros e assim foram se reconhecendo enquanto cidadãos,

profissionais mais confiantes no desenvolver das suas tarefas-incumbências diárias que, assim como eu, poderia não ser uma atuação perfeita, quase sempre criticada, mas intuitivamente estávamos descobrindo caminhos. Criamos nossas estratégias de lutas, de defesa e de superação.

Foi esse amor que eu trouxe da aldeia, da minha luta pessoal com a pré-disposição de me tornar um ser melhor, mais sensível e mais preocupado com o outro (os indígenas e os colegas da educação) respeitando-os nas suas diferenças, mas procurando valorizar o potencial de cada um na sua singularidade e esses passos deram liga ao enfrentamento do desafio de permanecer na gestão.

Atitudes básicas como a troca de experiências, de olhares, de escuta e do partilhamento me deram força e base para cumprir o meu papel de liderança e formar com esses a teia da educação escolar indígena na FUNAI. Essa sintonia foi essencial para encontrarmos apoio em nós mesmos e sentir que éramos capazes de pensar, atuar e agir no processo de luta pela qualidade da educação escolar indígena e reconstruirmos essas situações difíceis em uma fase que nos dava alegria, vontade de trabalhar, ânimo para enfrentar as tempestades que surgiam cotidianamente, cuja mobilização demonstrava uma mudança paradoxal quando então, as ações de educação, a atuação da FUNAI passaram a ter visibilidade naquela fase tão crítica.

Preocupada com o bom andamento do processo de educação escolar indígena sob o prisma da gestão nas instâncias locais envolvendo estados e municípios, tinha como intuição que precisava fazer uma junção de forças, de co-partilhamento, de cooperação, de cooperação-ação não só com os colegas da FUNAI, mas também com os colegas, aliados, parceiros da educação escolar indígena independentemente da instituição a que pertencia.

Era evidente que o que estava em jogo era a implementação da política, como melhorar o atendimento às demandas dos povos indígenas, como garantir o que consta na legislação e não por qualquer vaidade ou projeto pessoal querendo estar bem com todos.

O empenho que fiz para aquecer os técnicos de educação da FUNAI me motivou a ir à busca de aproximação e diálogo com os demais atores, pois esse seria um caminho mais produtivo, mais promissor em prol da efetividade das políticas e não em benefício próprio - não passava pela minha cabeça fazer qualquer tipo de aliança para uma projeção individual - o foco era melhorar e qualificar a atuação institucional.

Foram constantes as tentativas de articulação e interação com as instituições e na soma de esforços para nivelar um pouco mais a orientação do Governo Federal (MEC e

FUNAI) quanto aos novos papéis, em 2003 houve maior aproximação dos dois entes, participação mais direta nas discussões e decisões culminando com a realização de 04 oficinas regionais envolvendo técnicos das SEDUCs e FUNAI sob a coordenação do MEC-CGGEI e FUNAI-CGE.

A ação interinstitucional tinha por objetivo “afinar” os discursos entre os técnicos dessas instituições que tinham responsabilidade direta com a gestão da educação escolar indígena, falar a mesma língua quanto às orientações políticas que estavam colocadas como referenciais e a minha grande vontade era dar fim ao que minha avó chamava de puxa-encolhe, ou seja, cada qual se percebesse e melhorasse o desempenho na gestão.

O trabalho era permeado de muitas intrigas, afrontamentos, acusações, conflitos entre esses atores, incluindo a instituição indigenista, o Ministério da Educação¹⁸ e as instâncias executoras. Não avançava o diálogo, as parcerias, pois parecia prioridade a caça aos culpados e enquanto isso, as comunidades indígenas continuavam ficando confusas quanto a quem procurar? A quem se dirigir para tratar de suas demandas cobrando atendimento às suas demandas ou receber as devidas orientações? Afinal, em qual porta bater?

O impasse foi criado em função dos descontentamentos, insatisfação dos indígenas quando à situação da educação escolar indígena e a ideia de federalizar a educação escolar indígena começou a se propagar e o que era para se tornar num cenário de entendimento no âmbito do governo foi tomando outras dimensões resultando novamente no fogo cruzado entre FUNAI – MEC.

Essa crise estava instalada dentro da própria direção da FUNAI. Basta lembrarmos que no período de 2000 a 2007 foram nomeados 08 presidentes e 09 diretores na Fundação. A cada nova nomeação alguns dirigentes defendiam radicalmente a federalização da educação escolar indígena sob a égide da FUNAI, outros queriam distância alegando não ser “nossa” essa responsabilidade e não queriam problema com o MEC, outros sequer, se dispuseram a enfrentar o debate, a batalha.

Vale constar que, a cada ciclo de gestão nessas instituições começava tudo de novo e como a esfera central nem sempre assumia o embate, o ônus era distribuído entre as Coordenações Gerais no MEC e na FUNAI se disseminando pelos circuitos de debates e de espaços construção da educação escolar indígena.

¹⁸ Não é executor, mas tem o papel de orientar e acompanhar as políticas públicas de educação, e, conforme Art. 1º do Decreto Nº 26 de 04.02.1991 - "tem a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Sobre a última parte do texto tenho as minhas ressalvas, pois apenas “ ser ouvida”, político e administrativamente não tem significado algum quando os gestores do MEC, Estados e Municípios e às vezes da própria FUNAI entendem que a mesma não tem mais papel na educação escolar indígena.

Como desdobramentos se fortaleciam as crises intra-FUNAI: não tinham como preocupação apoiar o direcionamento da Coordenação, uns apontavam para o rompimento e neutralização às ações e/ou diálogo com o MEC, outros ao assumir imprimiam nos discursos vazios: “a partir de hoje, não moveremos nenhuma palha se não for em conjunto com o MEC e houve até que afirmasse que a FUNAI não precisava do MEC para trabalhar com educação escolar indígena”. Mais uma vez o nó ficava para os coordenadores.

Basta nos interrogarmos: Qual instituição funciona com tanta oscilação, troca de chefias e de orientação política? Ainda mais esta que tem uma gama de desafios internos e externos para encarar e encontrar saídas inclusive para evitar que vidas se percam nesse meio tão difuso chamado indigenismo.

Do outro lado da ponte existiam aqueles que negavam a existência da FUNAI ou qualquer trabalho que ela viesse a desenvolver, proclamavam diariamente que a FUNAI deveria acabar ou se não, deveriam pelo menos dar fim à Coordenação Geral de Educação.

Em meio a tantas bandeiras cada uma mais obscura que outras: qual o caminho a seguir? A quem ouvir? Internamente a luta era diária, verdadeiro tratamento de terapia intensiva. Esta autora não abria mão de informar à equipe sobre tudo o que acontecia nos bastidores e com os que estavam dispostos e atentos a cada momento construía propostas-estratégias para o enfrentamento dessas tempestades e não concordar com o raso entendimento de que educação se reduz ao espaço de escolarização.

Parte da equipe que atuava na Coordenação Geral de Educação, na FUNAI se manifestava pela federalização no sentido literal ao considerar que a experiência da municipalização e estadualização não funcionava e, a FUNAI deveria assumir essa tarefa por ser a instituição indigenista. Foram períodos permeados por muitas nuvens negras, fortes turbulências ou até mesmo truculências e o conflito entre FUNAI – MEC cada vez mais sólido e nessa ciranda, para alguns era esforço de luta e para outros, jogo de interesse. A quem servir?

Como memória do árduo processo de construção de diálogos e atuação articulada com a CGEEI-MEC, esclareço que, enquanto realizávamos a I CONEEI, em novembro de 2009 socializei a minuta do regimento interno que estávamos construindo na FUNAI-CGE não só com o MEC, mas também com representantes de várias ONGs indígenas, indigenistas, universidades e diversos indígenas procurando ouvi-los e compreender como pensavam sobre os papéis institucionais. O objetivo era materializar essas concepções.

Tomaram, portanto, conhecimento do texto, deram suas contribuições do ponto de vista conceitual e político, e aí sim, em tese, de acordo com a versão apresentada não restariam melindres em relação ao papel da FUNAI na educação e não teria a tal “disputa na atuação FUNAI e MEC”. Novamente tudo parecia conformado e francamente esperava que essa conjuntura política mudasse pra melhor.

A proposta se consolidava num resultado de muita discussão, reflexão interna cujas atribuições dariam conta da incumbência política por considerar todo o aparato legal que orienta essa modalidade de ensino e, principalmente, traduzindo o que sempre ouvimos de indígenas em diferentes momentos em que esse debate surgia, reconhecendo que a oferta e execução da política são de responsabilidade do MEC em conjunto com os estados e municípios, mas que a FUNAI tem sim um papel institucional extremamente importante a ser desempenhado no contexto da política indigenista.

Eis a proposta apreciada e aprovada pela Comissão Interna-FUNAI que estava com a difícil tarefa de consolidar e apresentar uma versão final para o regimento como um todo e naquele movimento ainda tínhamos a esperança de manter na estrutura organizacional da FUNAI, uma instância de educação re-organizada para cumprir suas atribuições, valorizando os processos educativos dos povos indígenas, como sempre tentamos fazer.

Art. À Coordenação Geral de Educação – CGE compete acompanhar por meio da articulação, avaliação e apoio técnico e financeiro a formulação e implementação da política nacional de educação escolar para os povos indígenas, em conjunto com o MEC, demais instâncias de governo e instituições da sociedade civil que atuam na oferta de educação indígena, bem como garantir a participação dos povos indígenas na concepção, elaboração, execução e avaliação dos programas educacionais desenvolvidos nas terras indígenas, e nas instâncias de controle social;

Art. Ao Serviço de Apoio Administrativo- SEAD compete:

I – executar as atividades de apoio administrativo;

II – receber, registrar, controlar e promover a distribuição e a expedição da documentação no âmbito da Coordenação-Geral;

III – executar as atividades de controle de material e de recursos humanos;

Art. À Coordenação de Políticas Educacionais – COPED compete:

I - acompanhar e subsidiar a formulação das políticas públicas para educação escolar indígena nos diferentes níveis e modalidades;

II - participar da formulação, implementação e gestão das políticas de educação específicas para os povos indígenas promovendo a articulação com as demais políticas setoriais;

III - articular e acompanhar, em conjunto com o MEC e outros órgãos, os processos de mobilização, discussão, elaboração e implementação das políticas educacionais;

IV – analisar projetos de apoio técnico e financeiro referente a Programas de Formação de Professores e demais profissionais indígenas em seus diferentes níveis e modalidades, bem como acompanhar a sua execução;

V - orientar técnica e pedagogicamente atividades inerentes à elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs e produção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas;

VI – orientar, no âmbito da Fundação, bem como a lideranças, estudantes, professores e outros profissionais indígenas sobre assuntos relacionados a sua área de atuação .

Art. Ao Serviço de Gestão Educacional - SEGED compete:

I – Elaborar proposição para a construção de diretrizes de políticas públicas de educação específica para os povos indígenas.

II- Apoiar a implementação dos programas e projetos educacionais, especialmente nas relativas á formação de professores indígenas; e

III - Colaborar na implementação dos projetos de informações sobre povos e culturas indígenas baseados na Lei 11.645/08.

IV – manter informações atualizadas sobre o andamento dos projetos e ações da Coordenação e instituições parceiras.

Art. A Coordenação de Articulação e Projetos Educacionais – COAPROJ compete:

I - Fomentar iniciativas das comunidades indígenas que valorizem seus próprios processos educativos, bem como seus patrimônios lingüísticos, suas culturas e atividades tradicionais em parcerias com outros setores da Fundação e instituições afins;

II – orientar a elaboração e a implementação de iniciativas e projetos educacionais que articulem a educação indígena com as demais Ações do Plano Plurianual da Fundação;

III - subsidiar tecnicamente a discussão e a elaboração de propostas educativas complementares à escola e que venham dar respostas às demandas comunitárias;

IV - articular em conjunto com as unidades descentralizadas da Fundação, organizações indígenas e outras instâncias de governo e da sociedade civil a oferta de projetos educacionais complementares à escola; e

V - Apoiar, capacitar e subsidiar tecnicamente as comunidades indígenas para o planejamento e a construção de projetos educacionais, bem como para a participação nas instâncias de execução e controle social relativos à educação.

Art. Ao Serviço de Acompanhamento de Projetos Educacionais – SEPROJ compete:

I – orientar e acompanhar o planejamento e a execução das atividades e projetos;

II – contribuir para a articulação das ações no âmbito das relações institucionais; e

III – manter informações atualizadas sobre o andamento dos projetos e ações da Coordenação e instituições parceiras.

Art. À Coordenação de Avaliação e Monitoramento – COAM compete:

I - desenvolver instrumentos de monitoramento e avaliação das políticas públicas e das demais ações relacionadas à educação indígena;

II – coordenar o monitoramento e a avaliação da promoção e da implementação das políticas públicas e das demais ações de educação afetas às comunidades indígenas;

Art. Ao Serviço de Avaliação e Monitoramento de Políticas de Educação - SEAMPE - compete:

I – realizar o monitoramento e a avaliação das políticas públicas e das demais ações de educação afetas às comunidades indígenas;

II - realizar diagnóstico periódico da situação da educação escolar indígena e demais ações educacionais nas comunidades indígenas;

III – subsidiar a elaboração de instrumentos de avaliação e monitoramento das políticas e das demais ações em Educação Indígena;

IV – subsidiar a elaboração de instrumentos jurídicos, acompanhando o prazo de vigência de cada um.

Compartilho na íntegra a versão apresentada às diretorias da FUNAI pela equipe da CGE quanto ao que se esperava instituir na nova estrutura por reconhecê-la como memória importante na história da educação escolar indígena, na FUNAI.

A energia aqui colocada para situar esse processo que venho relatando revela a minha posição, a minha compreensão sobre determinados aspectos políticos que circundaram o movimento da educação escolar indígena, mas é previsível ou natural reconhecer que outras dimensões analíticas existam, incluindo se, também pressupostos dos que consideram que as medidas e estratégias utilizadas no período da minha gestão contribuíram para o fechamento da Coordenação Geral de Educação.

Fica a pergunta. Será? Continuo crendo que se esse levante de forças da própria Coordenação e regionais da FUNAI não tivesse acontecido, o seu fim teria sido antecipado, talvez simultaneamente ou um pouco depois do que fizeram com a saúde indígena, vez que o discurso era repassar tudo para os municípios, inclusive nós, os técnicos.

Numa perspectiva analógica da minha própria experiência entendo que argumentos dessa natureza, que em larga medida são políticos fazem parte do contexto e compreendo que olhar para os “erros”, “equivocos” “besteiras” que cometemos ao longo da vida é também parte da maturidade pessoal e intelectual – nos permitem tirar lições importantes.

Pode parecer irrelevante, mas havia um sentido real nessa luta que travamos pela manutenção da CGE na estrutura da FUNAI, pois não somos somente técnicos, mas também militantes da causa e esperávamos a aprovação da proposta na tão esperada reestruturação, na organização institucional e política da FUNAI.

O exercício de esboçar, estruturar a referida proposta consumiu muito tempo de escuta e diálogo, muita força-de-vontade diante de muitos descontentamentos, frustrações na instituição, pois esse processo era sempre doloroso. Entretanto, o ato normativo confirmou que a decisão de governo era para muito além, sacramentou o fim de uma lengalenga que já era insustentável.

Fica a oportunidade para que os indígenas e demais atores, assim como a sociedade civil organizada (que em alguns casos) seus representantes também se manifestavam a favor dessa extinção, venha em pouco tempo fazer uma avaliação do cenário que será construído a partir dessa mudança, observando que a extinção da Coordenação Geral de

Educação da FUNAI foi por diversas vezes idealizada por dirigentes da FUNAI, MEC e outros gestores.

A consolidação desse desejo de tantos que circularam nos gabinetes e corredores dessas instituições se concretizou com a publicação do Decreto N. 774/12 de 30.07.12. e então daria pra se pensar que o velho problema chegara ao fim com a CGE silenciada. Fico tranquila, pois senti na pele, na saúde essa pressão, não escondendo da equipe da Sede e Unidades descentralizadas da FUNAI as diversas tentativas de extinção quando eu ainda atuava como coordenadora. Não recuei e entendo que cumpri o meu papel de gestora, diga-se de passagem, se isso tivesse acontecido em minhas mãos, teria sido o fim da minha carreira profissional – não me perdoaria porque sei da importância da mesma para os povos indígenas.

Não posso passar para o próximo tópico sem registrar a pergunta que mais me incomoda: *Por que o esforço do governo em acabar com a Coordenação Geral de Educação-CGE não se transformou no mesmo empenho para fortalecer a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena-CGEEI no MEC?*

Será que esse enfraquecimento total da educação escolar indígena na FUNAI e na CGEEI-MEC (que trabalha praticamente com consultores contratados pontualmente por produto e que, por não ter equipe do próprio quadro, esses acabam realizando atividades administrativas e operacionais na Sede em Brasília), não nos invoca a ter a confirmar que essa modalidade precisa ser colocada em outro patamar e não na “pequena aldeia dentro dessa gigantesca estrutura ministerial” como cita BARNES,2007:65 ao refletir sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas.

Creio que o atual patamar da educação escolar indígena em que prevalece a desarticulação das políticas, em que a principal responsabilidade pela sua oferta fica à mercê da boa vontade dos estados e municípios, não é o que os povos indígenas gostariam de estar e ou que seus aliados gostariam de ver lembrando os esforços que fizeram para o fortalecimento da educação escolar indígena no país ao longo dos anos.

Estou convencida que não se pode perder de vista o projeto de governo que está sendo engendrado para os povos indígenas, certamente vai impactar ainda mais no cotidiano desses povos e nos sugere crer que, o reconhecimento e a valorização da diversidade no recorte indígena acabam se restringindo ao recheio da política e aos constantes discursos do Estado. Não reflete a prática.

Insisto nesse ponto e me questiono: quem sabe, esse pode ter sido o meu principal erro: querer que a educação escolar indígena tivesse o devido tratamento, avançando mais na prática da construção coletiva com os povos indígenas respeitando as suas especificidades e instituí-la politicamente de modo articulado enquanto modalidade de ensino já que reconhecemos o avanço quanto às diretrizes e orientações político-conceituais e pedagógicas enquanto direitos sociais e fundamentais? Ou será utopia?

Escrever sobre essa fase é tão difícil quanto foi vivenciá-la, todavia acho que me trouxe um grande aprendizado e a clareza de que nada mais nada menos estava abrindo caminhos, construindo pegadas e rompendo com a ideia de que nada era possível fazer na FUNAI e que somos apenas trabalhadores braçais.

CAPITULO 3

3 OS ESFORÇOS, AS TENSÕES E OS RETROCESSOS: ANÁLISE PRELIMINAR

Não é novidade registrar que em meio a tantas adversidades nos contextos políticos, a FUNAI sempre atarefada com o imediatismo e as urgências que surgiam sempre pautadas pelos agentes externos em situações de conflitos territoriais, não era capaz de potencializar essas oportunidades de ricas discussões e construção num processo contínuo de avaliação e planejamento para de fato, redimensionar seu papel e qualificar sua atuação.

Tomando como base, o meu fazer profissional, face a humilde experiência já acumulada eu conhecia bem os princípios que deveriam assegurar a política, princípios esses, moldados por múltiplas visões no que se refere aos direitos dos povos indígenas fora do modelo integracionista não entendia qual a dificuldade em cumprir o que estava previsto na legislação e por que tanto distanciamento entre a política e os povos indígenas?

Sem a devida orientação e formação aos poucos fui tentando compreender como se organizava o aparato do Estado, aqui descrito mesmo enquanto Poder Tutelar e como já visto, a CF de 1988 assegura a diversidade cultural, rompendo na sua lógica com a dimensão integracionista ou assimilacionista dos povos indígenas.

A cada momento em que eu participava de discussões, reuniões cujas temáticas diziam respeito a esses povos, tinha sempre a convicção que, ao contrário do que postula a Carta Magna, o principal objetivo do Estado é mantê-los na condição do exercício do poder tutelar tão discutido por SOUZA LIMA, (1992:102) na sua tese de doutorado Um Grande Cerco de Paz, em que isso implica em obter o monopólio dos atos de definir e controlar o que seja a população sobre a qual incidirá as ações.

Como a minha principal tarefa era pensar e trabalhar com o recorte da educação com os povos indígenas, missão a meu ver quase impossível porque, se por uma mão existem os direitos, os princípios, por outra, tem-se a experiência do não cumprimento que em si revelando uma ação ou atitude excludente e marginalizante traduzida na negação de direitos e estigmatizante aos povos indígenas – prefiro pensar que assim permanecem tutelados sem o direito de serem livres, de construir suas estratégias de vidas e fortalecimento étnico. Estão vulneráveis à ação do Estado.

Numa rápida passada de olhos, numa ligeira e rasa reflexão quanto ao cenário que se configurava para os povos indígenas no início da década de 80, quando as organizações indígenas começaram a crescer era comum e razoável dizer: a questão indígena é problema da FUNAI e esse apocalipse foi tomando forma e o governo federal, como um legado do Presidente Fernando Collor de Melo promoveu então a descentralização das atribuições anteriormente restritas à FUNAI para outros ministérios, como saúde, educação e outros.

Ao longo desse período de chefia ouvi afirmações como: a nova dinâmica se deu em face da complexidade da temática para apenas uma instituição ser a responsável e que, uma vez disseminada, dissolvida em outros setores da Esplanada, as questões seriam bem tratadas e melhor conduzidas e como afirma SOUZA LIMA, (2002: b: 84) “longe da ideia de uma única estrutura centralizadora de controle sobre os índios pelo direito de manipular um status jurídico, apanágio do apogeu do poder tutelar”.

A história do Brasil se molda na perspectiva do respeito a esses povos indígenas a partir de 1988, quando a Constituição Federal, como disse Krenak em um dos momentos em que esteve conosco durante o curso: “a Constituinte da Cidadania reconheceu historicamente suas pluralidades etnoculturais e sociais, com garantias de direitos à diversidade e especificidades.”

E na dinâmica político-social, o Estado brasileiro descumprindo a orientação da Convenção 169 quanto aos processos de escuta aos povos indígenas foi paulatinamente “espalhando” as questões indígenas, sendo que atualmente pelo menos 11 ministérios e diversas outras instituições passaram a desenvolver ou deveriam desenvolver ações, políticas voltadas para os povos indígenas ou apenas incluindo-os em suas provisões orçamentárias ano a ano com o argumento de ter mais recursos orçamentários para apoiá-los de alguma forma nas suas demandas, como se esse fosse o principal problema.

Sem outras escolhas, lamentavelmente, os povos indígenas, alguns em maior ou menor proporção também foram criando novas formas de organização interna para conseguir acessar os programas, ações disponibilizadas principalmente pelo governo federal aos povos indígenas sob a estranha oferta das chamadas políticas específicas enquanto inserção social.

Nesse pensamento, DIAS DA SILVA, (2000, p.97) apud GRUPIONI (1999, p. 5) ao discutir sobre Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In Revista Brasileira de Educação. N. 13 traz uma reflexão importante:

Os movimentos indígenas surgidos a partir das assembléias indígenas, dos encontros, cursos, visitas e das lutas pelos direitos, especialmente à terra, foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas. Assim, ao longo dessas últimas três décadas, foram se constituindo inúmeras organizações indígenas, seja por regiões, povos, aldeias ou rios.

Compartilho aqui o que há 10/15 anos conhecíamos como luta do movimento indígena, pautas, pontos comuns aos povos indígenas de modo geral, como exemplo a luta pela demarcação das terras, pelo reconhecimento à diversidade e às especificidades.

A partir da propagação do governo com as fontes/linhas de financiamento cada vez mais densas esses povos foram adotando dinâmicas, modalidade de atuação por meio de organizações indígenas que de algum modo atendem às “exigências legais” engessados de burocracia mantendo a tutela governamental.

Importante considerar a reflexão a seguir sobre o acesso aos financiamentos:

“ Organizações indígenas delimitam seus espaços de poder político junto aos povos indígenas, disputando entre si projetos que beneficiem suas respectivas comunidades. Constitui-se, assim, uma espécie de geopolítica das organizações indígenas via implementação de projetos. As organizações indígenas se inserem no campo político das relações entre grupos indígenas e entidades que apóiam projetos e atuam como mediadores dessas relações” (MATOS, 2007:28-29)

Assim como as estratégias de governo, as formas de relação desse Estado com os povos indígenas vêm se transformando de forma sistêmica, sobretudo no campo do indigenismo. Essa nova visão democrática que o Estado vem adotando, coloca à disposição dos povos interessados muitas ações desarticuladas, sem diálogos entre si e em virtude da quantidade de projetos¹⁹ e diante de reivindicações "muito tem se projetado sobre as Terras e Povos Indígenas". Pena, que tantas iniciativas nem sempre têm contribuído para a formação de políticas estruturantes.

Acho que valeria a pena fazer um esforço, um estudo aprofundado sobre o impacto dessa ingerência política sobre os povos indígenas se considerarmos que aos poucos foram se estruturando em organizações/associações de professores indígenas, organizações loco-regionais, comissão nacional de juventude indígena, organizações de mulheres indígenas e outras mais, dividindo as comunidades em pequenos ou dispersos movimentos, não só para

¹⁹ Ver B. Albert, “Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira”, in Povos Indígenas no Brasil. 1996-2000, São Paulo, ISA, 2000.

fortalecerem suas bases, para responderem demandas e realidades dos povos indígenas, mas também para cumprir as orientações de governo. Ou se organizam dessa forma ou estarão fora desses pacotes por meio de editais que em boa parte são réplicas de tentativas que não deram certos e quanta dificuldade para acessarem e implementarem suas projeções:

De fato o movimento dos povos indígenas tem sido uma fonte de informações, discussões e engajamentos para que se busquem resultados para as demandas dos povos indígenas, não apenas na educação, mas a serviço de outras necessidades emergenciais e principalmente a formação política de seus militantes. (ÂNGELO, 2004: 92).

Trago questões como essas para enfatizar que aponto alguns desses fatores como violência institucional²⁰ quando o mesmo Estado que se diz romper com a polêmica da tutela e que reconhece a diversidade, mantém uma veia que tolhe a liberdade de optarem pelo que consideram ser o melhor para suas comunidades e impõe normas internas que não condizem com as realidades e prioridades desses povos.

Seguramente, não pretendo agora discorrer sobre como compreender o Estado, mas como um fio da meada para dizer que, no campo de atuação de FUNAI, na educação enquanto esse mosaico da política de educação escolar indígena se constituía no ventre do Palácio do Planalto, a FUNAI – CGE continuou investindo na capacitação dos técnicos que atuavam nas Unidades Regionais.

Os temas contextuais trabalhados nas capacitações tinham a legislação vigente como norteador do processo, as diretrizes políticas atuais, elaboração do PPA – Plano Plurianual, linhas de ações do MEC, financiamento da educação escolar indígena, principais dilemas e desafios enfrentados pelos técnicos nas regionais da FUNAI, prioridades nas ações da FUNAI, atuação intersetorial e interinstitucional e sobre ações desenvolvidas conjuntamente com ONGs-Organizações Não Governamentais Indígenas e Não Indígenas.

A contribuição dessas capacitações era identificada em maior ou menos escala quando técnicos da CGE acompanhavam ou participavam de atividades loco-regionais com a participação de indígenas e parceiros. Diversas Unidades Regionais passaram a ter uma

²⁰ Utilizando o conceito de BASTOS, F.G e SILVA, M.N – violência institucional é “aquela praticada nas instituições prestadoras de serviços públicos, como.” e FUNAI (*grifo nosso*) e cometida pelos agentes que deveriam proteger os cidadãos, e não violar seus direitos.

atuação mais qualificada à medida que os técnicos tinham orientações atualizadas quanto ao papel da FUNAI e quanto à gestão das ações e recursos orçamentários.

Vale a pena registrar que muitos desses técnicos também demonstravam um esforço além das condições institucionais para dialogar e atuar diariamente nas suas jurisdições administrativas porque embora a CGE se preocupasse em apoiá-los e fortalecê-los para o trabalho, nem sempre os seus dirigentes, chefias reconheciam a importância dos mesmos.

Era comum, não terem à disposição equipamentos como computadores, impressoras, linha telefônica, salas onde situavam alguns Setores de Educação em várias Unidades eram divididas nos espaços onde ficavam depósitos de combustíveis (galões), motores de popa quebrados, depósito de materiais e sempre nas últimas salas. Também passei por situações semelhantes.

Esses mesmos técnicos eram atropelados, interpelados por demandas da Sede a todos os momentos para providenciar e enviar à sede informações sobre determinadas situações e não dispunham de apoio administrativo para elaboração de documentos, atendimentos a telefonemas, envio de fax e ainda lhe exigiam que fizessem orçamentos no comércio da cidade para montar os processos em que as ações a serem realizadas fossem da área da educação.

Reconheço que a luta que tínhamos na CGE se refletia em algumas das Unidades Regionais da FUNAI e de alguma forma tais dificuldades serviram para fortalecer as equipes e formar uma rede mais articulada entre Brasília e Regionais. Ainda hoje tiro o chapéu para os técnicos que também se doaram pelo fortalecimento da educação escolar indígena e pela sobrevivência da FUNAI durante aquele período, atitudes que foram fundamentais.

Ressalte-se que foi uma fase bem importante porque estando mais próximo desses profissionais que atuavam junto aos povos indígenas, o processo de escuta foi melhor situado e bem mais acurado. Nesses momentos, percebíamos que havia um quadro preocupante no recorte da violência nas aldeias e ou proximidades delas afetando diretamente parte da juventude indígena.

A minha vivência em aldeia e os períodos em que trabalhei nas Unidades Regionais da FUNAI me desafiavam a crer que aquele cotidiano ressignificava questões importantes que a organização central da FUNAI não percebia e, por mais que tentasse entendê-las, se esbarraria em visões generalistas e muito superficiais.

Como recebíamos alta demanda sobre casos de denúncias de violência envolvendo povos indígenas apresentados ou cobrados por instituições do governo ou por indígenas,

sentimos então, a necessidade de criar, desenvolver ações com juventude indígena, pois na FUNAI nenhum outro setor assumia as questões geracionais e não tinha como negar ou fazer vistas grossas diante das situações que eram apresentadas rotineiramente.

No decorrer de 2004 a 2009, a FUNAI – CGE coordenou e realizou 100 encontros regionais com cerca de 8.650 indígenas participantes entre jovens e anciões de 110 povos, 342 aldeias representadas, das 64 Unidades Regionais- Administrações Executivas e Núcleos de Apoio Locais, apenas 13 não realizaram encontros o que resultou num primeiro diagnóstico contendo dados, indicadores e informações sobre os temas: vida, saúde e dignidade; cultura e convivência familiar/comunitária; educação, esporte e lazer; território e meio ambiente; subsistência tradicional e geração de renda.

O resultado do trabalho possibilitou que os participantes apresentassem diversas propostas para o enfrentamento desses problemas e, praticamente todas elas tinham foco educativo, o que soava em nossos ouvidos como demanda primordial ao enfrentamento dessas realidades trazendo o desafio para a CGE no trabalho dialogado com outros setores na perspectiva sócio-educativa.

O mergulho no recorte da violência e juventude foi pouco-a-pouco confirmando a importância de se fazer um trabalho de sensibilização da sociedade nacional quanto aos direitos dos povos indígenas. A discussão e concepção do trabalho eram lideradas por técnicos da CGE- Sede em permanente diálogo com os técnicos loco-regionais. Foi um avanço a ação e resultou em grandes subsídios que poderiam ter qualificado bem mais a ação do governo federal nas políticas e ações para povos indígenas.

A estratégia ou dinâmica utilizada pela FUNAI - Coordenação Geral de Educação foi o lançamento da Campanha Índio Cidadão, em 2006 por ocasião da abertura da I Conferência Nacional dos Povos Indígenas, realizada em Brasília-DF promovida pelo governo federal sob responsabilidade da FUNAI.

O principal escopo da Campanha refletia o que constava na descrição da ação Atendimento aos Jovens e Adolescentes Indígenas em Situação de Risco Social garantida no PPA 2004-2007 no sentido de promover os direitos indígenas; dar visibilidade quanto a situação dos jovens e adolescentes indígenas no contexto nacional; incluir as demandas dos jovens indígenas nas políticas públicas respeitando a diferença e especificidade.

Visava também divulgar para indígenas e não - indígenas o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA com a versão comentada à luz da Convenção 169 – OIT com aplicação diferenciada aos povos indígenas; realizar encontros com jovens indígenas para promover a

participação social e a cidadania; capacitar agentes sociais das diversas instituições/entidades/organizações sobre os direitos e a temática indígena.

Para a FUNAI-CGE, a sustentação político-conceitual da campanha era garantir apoio e orientação para adolescentes e jovens indígenas na formação enquanto cidadão, objetivando o fortalecimento das atividades tradicionais, a auto sustentabilidade e o desenvolvimento econômico das suas comunidades para a valorização do trabalho e da geração de renda como instrumento da efetiva autodeterminação das comunidades indígenas.

Havia o esforço de buscar assegurar a participação dos adolescentes e jovens indígenas na formulação de propostas que visassem a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para a formação profissional dentro do contexto das comunidades para a efetivação dos direitos dos jovens e adolescentes referentes à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA – Art. 4).

Rememorando esses 10 anos, percebo que vale a pena mencionar que essa Conferência foi convocada e realizada pelo próprio governo federal com a participação de mais de 2.000 indígenas, sendo 800 na condição de delegados. O evento demandou alto investimento financeiro devido as peculiaridades regionais e com a grande expectativa dos povos indígenas quanto à nova forma de diálogo que o governo estava propondo. Mas, ao mesmo tempo nos traz a perplexidade quando o mesmo governo ignora até os dias atuais em todo o contexto de ações e políticas.

Muito estranho é que, o resultado desse mega processo democrático não tenha sido a partir do dia seguinte utilizado como referência para as discussões e planejamentos ou referendado pelo próprio governo, mas, essa Conferência não seria a exceção dos grandes eventos que não surtem efeitos mesmo diante das declarações de extrema flexibilidade do Estado Brasileiro para dialogar com as demandas dos povos indígenas.

Refiro-me ao evento acima, todavia destaco que os povos indígenas têm as suas instâncias de organizações autônomas em movimentos que se realizam em atos, eventos políticos Brasil afora tendo como marco o mês de abril, mês de referência oficial do Dia do Índio - 19 de abril e, portanto, intitulado Abril Indígena.

Nesses espaços os povos indígenas pautam ao Estado Brasileiro seus anseios, suas lutas reivindicatórias por políticas que atendam suas especificidades, que garantam seus direitos coletivos enquanto um movimento social articulado que é o Acampamento Terra

Livre, o ATL e como afirmam vários representantes indígenas líderes desse movimento- “esse é o momento em que clamam ao governo atenção, melhor diálogo diante dos temas afetos aos seus povos”.

A Conferência acima mencionada foi um espaço importante em que os povos indígenas se encontraram e reforçaram suas reivindicações quanto aos seus direitos constitucionais constantemente debatidos e apresentados nas suas instâncias autônomas.

Tive o privilégio de trabalhar intensamente com a comissão indígena organizadora do evento, aprendi muito e esse será um dos momentos mais marcantes na minha vida, na minha alma como demonstração de valores culturais, de dedicação de vidas. O interessante é que a minha vivência era de momentos de tensão em diálogos entre instituições e povos indígenas, mas na conferência, esses embates e desafios eram enfrentados pelos próprios indígenas respeitando suas diferenças ideológicas, culturais.

A seguir, algumas imagens daquele momento democrático e tão aguardado pelos os povos indígenas no Brasil, o qual teve a presença e participação de grandes líderes de diversos povos.



Fotos: Eleonora de Paula-2005

A propósito, incluo neste trabalho o relato da ação voltada para o recorte geracional por considerá-la um aporte sócio-educativo essencial às questões da educação no processo da formação humana e, principalmente dos povos indígenas tendo em vista a dinâmica sócio-cultural e lingüística em que esses povos estão inseridos.

Garantiu-se no PPA 2004 – 2008 a inclusão de ações complementares forçando-se a barra para que o MEC criasse ações específicas no PPA, o único ministério que não fazia parte do programa da FUNAI para povos indígenas. O objetivo era que todas as ações voltadas às questões indígenas fizessem parte do grande programa sob coordenação da FUNAI e, na ocasião, o MEC optou por não integrar essa composição.

Enquanto isso, sete anos após a minha nomeação, a FUNAI-CGE já tinha mais que 20 técnicos atuando na Sede, o orçamento de R\$ quase 10 milhões de reais, o momento aparentemente era menos tenso entre CGEEI – MEC e CGE –FUNAI, mas faltava avançar muito.

Nessa conjuntura havia uma orquestra política junto aos dirigentes e alguns técnicos do MEC em relação à atuação da FUNAI e mais precisamente, desta profissional na condição de Coordenadora Geral por não me silenciar diante do que estava sendo proposto.

A brisa espalhada pelo vento levava para o outro lado da ponte como um dos defetos ou malefícios à essa relação de poder, as minhas manifestações políticas e técnicas quando em situações de diálogo ou confronto com o MEC, sempre na defesa dos direitos dos indígenas, o que fazia jus ao cargo em que ocupava.

Realmente momentos de embates aconteciam em ocasiões públicas com indígenas, aliados, a exemplo de reuniões, assembléias, seminários quando eu percebia ou sabia antecipadamente que ações ou propostas seriam contrárias aos direitos dos povos indígenas eu mantinha os meus princípios de formação pessoal de ser transparente e com os povos indígenas não poderia ser diferente.

O pano de fundo estampava como destaques nesse novelo de implicações: a não realização da I CONEEI, a falta de definição de políticas para o Ensino Superior, a necessidade da avaliação do Plano Nacional de Educação- capítulo da educação escolar indígena e a ideia da federalização.

Como já mencionado em algum outro lugar neste texto, esse lero-lero era alimentado no MEC e na FUNAI era o contrário, o mesmo lero-lero se enraizava em torno da minha

substituição a partir de suposições eu era contra a sonhada federalização da educação escolar indígena.

Diante de tantos obstáculos políticos que eram colocados rotineiramente no campo da gestão, insisti na costura interinstitucional mesmo com alinhavos fragmentados e nem sempre compreendidos buscando amenizar a forte resistência do governo em realizar a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Era prioridade.

Enumero esse ponto como um dos pontos mais conflitivos no âmbito governamental porque enquanto o MEC achava que não era hora de realizá-la, a FUNAI – CGE apoiava a constante reivindicação dos povos e movimento indígena pela sua realização.

Haja pressão e cobrança no cerne do governo pela defesa que fazíamos quanto a esse direito. Não entendia porque tanta resistência e ou temeridade, pois outros setores como a saúde já passava da sua 3ª. Conferência Nacional. E, nos anos 2008 e 2009 o MEC e FUNAI se voltaram para o emaranhado desenho e realização desse empreendimento político-social – a conferência.

No decorrer de 2009 – 2010 a FUNAI, mais especificamente a CGE participou do processo de construção das políticas públicas de educação escolar indígena realizando junto com o MEC 18 Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena, envolvendo 312 povos indígenas, 421 instituições governamentais e não-governamentais, 2.520 delegados indígenas e 1.080 não-indígenas, dentre eles observadores e convidados.

Na verdade, foi audaciosa a decisão da CGE de assumir essa pauta considerando por quase um ano de intenso e árduo trabalho de articulação e mobilização dos participantes indígenas, em ocasiões em que diversas regionais da FUNAI se encontravam fechadas por conflitos locais quando indígenas exigiam a substituição de chefes das unidades da FUNAI, agilidade em processos demarcatórios de terras indígenas e outras questões.

Às vezes sem condições para dar os encaminhamentos burocráticos nas Administrações Regionais parte da equipe e dirigentes da FUNAI não assumia essa empreitada como ação institucional e em determinadas regiões a logística é desafiadora: altos custos, dificuldades de acesso e de operacionalização para mobilizá-los, entre outros. A experiência compartilhada com esses setores confirmou que era um desafio possível.

A realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI ocorreu no período de 16 a 20.11.09 em Luziânia – GO, contando com 450 delegados indígenas e 150 delegados de instituições (universidades, secretarias de educação,

associações, organizações indígenas e indigenistas conselhos de educação, FUNAI, dentre outros).

Nas propostas definidas, a primeira é a criação de um sistema próprio de educação indígena que, se implementada representará uma mudança de paradigma na educação brasileira aproximando-a da legislação que assegura a autonomia das escolas indígenas.²¹

3.1 REIVINDICAÇÕES DE LONGOS ANOS E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE

Dentre as prioridades estabelecidas pela FUNAI – CGE e como resultado da articulação interinstitucional, a FUNAI no cumprimento de seu papel promoveu através da contratação da Fundação AJURI de Desenvolvimento da Universidade Federal de Roraima, o processo de Avaliação Independente do Cumprimento das Metas e Objetivos para a Educação Escolar Indígena no atual Plano Nacional de Educação.

A proposta da avaliação foi elaborada pelo consultor e especialista na educação escolar indígena - Dr. Luís Donisete Benzi Grupioni contemplando todas as regiões do Brasil e povos já reconhecidos pela FUNAI, com vistas a subsidiar a elaboração do novo PNE e a participação indígena na Conferência Nacional de Educação – CONAE.

Foi constituída uma rede de avaliadores composta por 23 Pesquisadores indígenas e 17 Coordenadores Avaliadores e para a efetivação da proposta foi constituído um grupo de acompanhamento com o objetivo de acompanhar esta avaliação, indicado pelas respectivas instituições: CONSED, CNEEI, UNDIME, MEC, CNE, CNPI e FUNAI – CGE foi nomeado pela Portaria/PRES/FUNAI 11. 312 de 05 de novembro de 2009, o qual atuou como um fórum de discussão e monitoramento do levantamento do estava sendo realizado pelos avaliadores independentes.

O resultado da referida avaliação foi publicado pela Fundação AJURI e amplamente distribuído revelando dados significativos sobre a situação da educação escolar indígena em todas as regiões e servirão de subsídios importantes para os gestores, educadores, pesquisadores, instâncias de controle social: conselhos de educação escolar indígenas, fóruns de educação.

²¹ O documento Final está disponível nos sites do MEC www.mec.gov.br e da FUNAI www.funai.gov.br

Para maior compreensão quanto à avaliação considero que o resultado seja acessado pelo público de modo geral, principalmente os gestores municipais, estadual e o governo federal uma vez que o diagnóstico representado nas sínteses correspondentes a cada região são subsídios fundamentais que, mediante essa sistematização traz um retrato da implementação das ações, metas e objetivos, como também demonstra os impasses a serem superados na relação Estado-povos indígenas.

A Avaliação foi realizada em todo Brasil, com exceção dos estados da federação em que os povos indígenas ainda não foram reconhecidos oficialmente pela FUNAI (Piauí e Rio Grande do Norte). Como resultados desse trabalho, foram gerados 27 (vinte e sete) relatórios, que deram base para sistematização desse documento final.²²

O segmento educação escolar indígena com o apoio de todos aqueles que acompanham as ações voltadas para essa temática esteve bastante articulado e essa composição fortaleceu a luta pela melhoria da educação nas aldeias, embora as respostas fossem a longuíssimo prazo.

Entre tantos fóruns e instâncias criadas pelo governo para discutir e dialogar sobre esses direitos, a Comissão Nacional de Política Indigenista-CNPI foi uma esfera importante, mesmo quando representantes de instituição federal, no caso o MEC não a reconhecesse enquanto legítima.

A CNPI foi criada por meio do Decreto de 22 de março de 2006 composta pela bancada de governo, bancada indígena e sociedade civil - é organizada em 07 subcomissões temáticas: 1- Acompanhamento de Empreendimentos com Impactos em Terras Indígenas; 2- Justiça, Segurança e Cidadania; 3- Terras Indígenas; 4- Etnoedesarvolvimento; 5- Assuntos Legislativos; 6- Saúde; 7 – Educação Escolar Indígena; 8 – Gênero, Infância e Juventude; e 9 – Políticas Públicas, Orçamento e Gestão.

As subcomissões se reúnem antes da grande plenária, debatem e apresentam proposições que são socializadas na reunião ordinária ou extraordinária e submetidas à apreciação e deliberação pelo conjunto da bancada formada por indígenas, instituições de governo e de organizações indígenas, ministério público federal.

²² A publicação pode ser encontrada no acervo da Biblioteca da FUNAI-SEDE, Fundação AJURI em Boa Vista-RR. Foram enviados exemplares às universidades, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, UNDIME, CNE, CONSED, Organizações Indígenas e de apoio aos povos indígenas - RELATÓRIO FINAL, Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/01, Capítulo Educação Indígena, UFRR. 2011

Participei ativamente dessas incansáveis reuniões da Subcomissão de Educação Escolar Indígena e de alguns momentos em plenárias para prestar informações referentes às ações de educação, dentre outras, merecendo destaque como uma das mais importantes a proposta de avaliação independente do Plano Nacional de Educação que foi referendada pela CNPI. Na ocasião seria o único espaço de validação pela repercussão política que o assunto tomava.

Como um dos frutos desse trabalho da Subcomissão de Educação a Comissão Nacional de Política Indigenista-CNPI entregou ao Presidente Lula no dia 20 de junho de 2008 um documento constando informações qualificadas sobre o contexto das políticas públicas de educação para os povos indígenas:²³, apontando inclusive o esforço da atuação articulada FUNAI e MEC.

“Avaliações e visões distintas sobre os atores em atuação no campo educacional indigenista explicam o posicionamento diferente destes dois órgãos federais que, não obstante, passaram a atuar conjuntamente e com agenda compartilhada ao longo dos últimos anos, notadamente no processo de realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e na implementação dos territórios etnoeducacionais”.

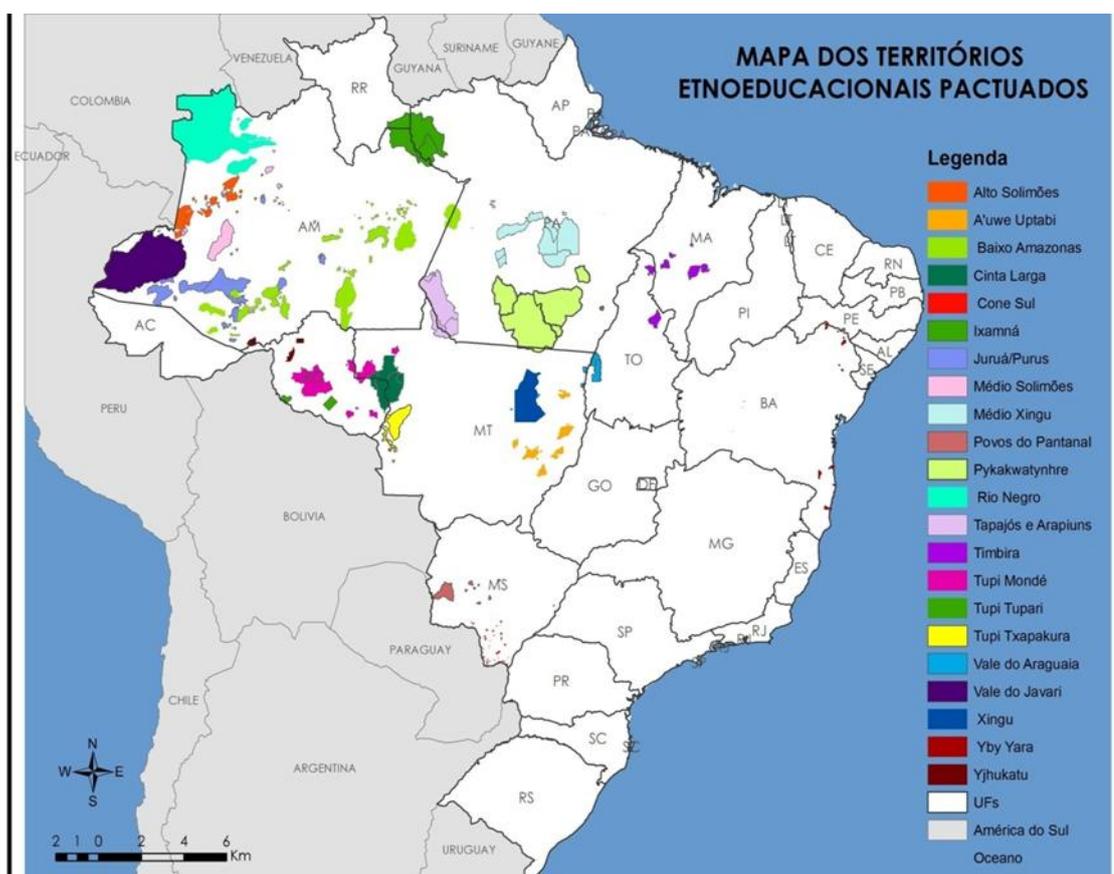
Nessa linha, a FUNAI mais uma vez em parceria com o MEC realizou a partir de 2009 o processo de discussão e implantação dos Territórios Etnoeducacionais, fundamentado no Decreto nº. 6.861/2009, que tem como finalidade principal a definição de políticas de educação com base na concepção de territorialidade dos povos indígenas.

Essa concepção vai além da organização por unidades da federação e municípios; a concepção básica dos territórios é a organização e execução das ações educativas com base nas identidades históricas, culturais, econômicas e sociolinguísticas dos povos indígenas, em que o planejamento seja fruto da participação indígena e dos diferentes agentes públicos que atuam na região.²⁴

²³ O documento final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da Conferência Nacional. Criou-se uma grande expectativa de que essas proposições fossem implementadas pelo Governo, pois havia uma demonstração de sensibilidade do Presidente Lula.

²⁴ Ver Decreto nº. 6.861/2009,

Ante todas as propostas de organização da política para a educação escolar indígena os territórios etnoeducacionais seriam o que de mais consistente e coerente que o Estado poderia implementar caso tivesse sido garantida a sua prospecção inicial.



Fonte: MEC-CGEEI-2013

Dentre as reflexões apresentadas pela Subcomissão, o documento revela:

“Ainda que sob suspeição, a proposta de criação dos Territórios Etnoeducacionais representa uma inovação no quadro atual de acefalia da gestão da educação indígena no país, evidenciando um posicionamento propositivo por parte do MEC em procurar organizar um modelo em que se articulam representantes do governo federal, dos sistemas de ensino, dos professores e comunidades indígenas, das organizações da sociedade civil de apoio aos índios e das universidades, no diagnóstico, no planejamento, na execução e na avaliação conjunta e participativa das ações de educação indígena em cada território a ser constituído”.

A proposta de organização dos territórios etnoeducacionais, inicialmente intitulada Arranjos Etnoeducacionais e a palavra arranjo por si só se explica, tomando como oportunidade o auge das construções dos territórios (Territórios da Cidadania, Territórios da Pesca, Territórios Quilombolas e por aí vai, naturalmente nasceram os Territórios Etnoeducacionais.

Era uma ideia que há muito tempo vinha sendo pautada e discutida por alguns aliados, pensantes, pesquisadores e assessores, povos indígenas e militantes da causa e, se colocada em prática seria um largo passo para avançar em diversas questões demandadas pelos povos indígenas como um norte para a melhoria da oferta valorizando a sociodiversidade indígena nas políticas educacionais e na gestão pública, tendo como eixo estratégico a territorialidade dos povos indígenas e suas relações interétnicas mobilizando todos os atores com protagonismo indígena.

Pra variar e não fugir da prática governamental ao dizer que respeita os direitos dos povos indígenas e submete a eles, melhor dizendo, não decide sobre as políticas sem consultá-los, enquanto a equipe se debruçava nas rodadas de conferências regionais, o veredito, o decreto foi publicado sob o argumento que algumas instâncias tinham conhecimento da proposta e que não haveria tempo para a consulta pretendida. A proposta foi apresentada à CNPI.

Já era previsto o embate e a reação justa dos povos representados na I CONEEI chegou como se fosse uma linda comissão de frente no dia da abertura do evento entoando o seu protesto com músicas tradicionais, danças, manifestação oral e escrita repudiando, discordando da forma de como o governo conduziu a ação política diante da publicação do decreto, sem que o mesmo tivesse sido ponto de pauta para uma construção coletiva e democrática no espaço da conferência e não o contrário.

E aí, como é comum no ambiente político, o nó fica para os subordinados desatar ou pelo menos acalmar os descontentes, insatisfeitos, e então, sobrou para os linha de frente assumir a conversa e a tensão instaurada.

No meu entendimento, o desafio não era apenas ter publicado o decreto, mas reconhecia como truculenta a forma de como o mesmo foi organizado, pois não apresentava proposta de superação do impasse pela falta do pacto federativo, a não mudança no campo da gestão e, portanto, a estrutura continuaria amarrada por depender de estados e municípios. Fechava portanto, a porta de saída para a mudança esperada.

O assunto foi objeto da pauta do mesmo documento entregue ao Presidente Lula, dizendo:

“O pouco que se andou até o momento, com a pactuação desses primeiros Territórios, e na implementação desse novo modelo, ainda não permite uma avaliação mais consistente. Só o tempo e a continuidade dessa ação, por parte da nova gestão do MEC, é que mostrará a pertinência desse novo modelo proposto e se ele aponta para um re-ordenamento da ação do Estado, ou se será mais uma política de governo a ser abandonada na próxima troca de gestores”.

Até o início de 2011, quatorze territórios foram pactuados, 11 (onze) estavam em processo de implementação e 12 (doze) em processo de consultas, sendo que os pactuados já tinham os respectivos Planos de Ações²⁵ construídos durante reuniões com instituições e indígenas e as ações são voltadas para as principais demandas e realidades de cada Território – o desafio é contemplar as especificidades de cada povo que compõe o território.

3.2 ENSINO SUPERIOR: dilema para os povos indígenas e a negação de direitos

Ao compartilhar a minha experiência com gestão na educação escolar indígena preciso abordar o eixo da formação no ensino superior para povos indígenas dando enfoque a formação em outros cursos de graduação, não só os regulares, aos cursos de formação para professores indígenas: magistérios específicos e por último, as licenciaturas interculturais,

Salvo engano esse foi um dos temas que mais me consumiu energia em torno da gestão durante essa trajetória haja vista não ter até então nenhuma política ou ação específica voltada para o público indígena. E embora tenha me debruçado juntamente com os colegas da CGE na tentativa de prefiro começar pelos cursos de graduação que não são voltados para professores, como direito, odontologia e vários na área da saúde, pedagogia, administração e outros mais acessados por estudantes indígenas.

Não dá para adentrar ao assunto sem antes contextualizar o processo de ampliação da oferta da escolarização nas aldeias pós Constituição de 1988, os quais foram incrementados posteriormente com outros marcos legais relevantes.

²⁵ Constam nos arquivos da FUNAI e MEC-CGEEI os Diagnósticos e Planos de Ações dos Territórios pactuados.

Os princípios e diretrizes estabelecidos nessa legislação foram fundamentais para potencialização das estratégias político-pedagógicas que orientariam a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, valorizando os modos de concepção e entendimento desses povos em relação ao que chamamos de escola, ou seja, passavam a ter reconhecida a prerrogativa de construir seus próprios caminhos.

Assim, rompe-se a era da imposição e a década de 90 passa a ser marcada pelas conquistas e avanços na perspectiva do direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural, provocando mudanças substanciais na prática administrativa e pedagógica de escolas indígenas.

A começar pelo exercício da docência nas escolas indígenas que passou a ser exercido prioritariamente pelos próprios indígenas, conforme preceitua a RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, um dos mais importantes arcabouços jurídicos que orienta essa modalidade de ensino.

Esses direitos foram constituídos com base nos artigos 210, § 2º, e 231, caput, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda no Parecer CEB 14/99, a saber:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia".

A mudança paradigmática refletiu rapidamente no aumento do número de escolas e alunos indígenas nas aldeias o que resultou na urgente necessidade de fortalecer o processo de formação de professores indígenas para atuar nas respectivas escolas tomando como eixo norteador o que trazia à tona a resolução acima referenciada.

A evolução da oferta da educação escolar indígena foi significativa contando que em 1990 eram 754 escolas e 40.000 alunos indígenas²⁶ e em 2006, segundo a

²⁶ CUNHA, L.O.P. 1990 – Dissertação de Mestrado referente à educação escolar indígena sob gestão da FUNAI.

CGEEI/SECAD/MEC²⁷ o número de escolas eram 2.422 e de alunos 174.255.59, assim distribuídos: **Educação Infantil 18.918, Educação Fundamental 1º Segmento 105.453, Ensino Fundamental 2º Segmento 28.767, Ensino Médio 7.900 e Educação de Jovens e Adultos 13.217** conforme relata LUCIANO, (2007: 14).

Essa ampliação impactou no crescente número de estudantes indígenas que concluíam as séries iniciais (1 a. à 4a.) e para continuar os estudos precisavam se deslocar para centros urbanos e ou cidades mais próximas às terras indígenas, alguns ficavam muito distante de suas regiões.

Desde que assumi a incumbência de coordenar a educação escolar indígena, na FUNAI, em Brasília, a todos os momentos tinha que encarar o “desconforto” da lida com a demanda do ensino superior para estudantes indígenas.

Desconforto pela ausência de política que contemplasse as especificidades dos povos indígenas, aliás, a situação ainda é mesma até os dias atuais: *desconforto por não saber como encarar a construção de linhas de ações que viessem acomodar de forma mais qualificada essa demanda; desconforto pela pressão dos próprios indígenas ao reivindicarem esse nível de formação e o pior desconforto era pela falta de recursos orçamentários para apoiá-los diante de condições tão adversas a que se submetiam.*

Honestamente, esse foi por todo o tempo de gestão o maior gargalo que enfrentei enquanto responsável pelo cargo na instituição e boa parte dos técnicos nas Unidades Regionais da FUNAI também tinham dificuldade em compreender o que de fato estava acontecendo, não resistiam às constantes cobranças para não aceitar novas entradas de alunos.

Foi algo surpreendente porque a cada dia novas solicitações eram feitas e a única alternativa, quase que agonizante que utilizávamos era a de sempre orientar as Unidades da FUNAI a não incluir novos alunos e não havia tempo para refletir sobre essas iniciativas.

Nas horas de tensões e conflitos comigo mesma, sentia que essa demanda não interessava a muitos e que não havia esforço político na esfera do MEC, na FUNAI, tanto com dirigentes quanto com algumas pessoas da área técnica- era notável a rejeição ao tema. Era sempre visto com um problema dos outros e não da instituição.

²⁷LUCIANO, G. J. S. 2007. CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASI –Conselheiro do Conselho Nacional de Educação –CNE e Relator.

Enquanto esse universo se ampliava de forma confusa e bastante criticada por diversos olheiros: para as instituições de ensino ou indígenas a FUNAI tinha a obrigação de atender a todos, a FUNAI tinha o entendimento que essa não era uma das suas atribuições e o MEC não assumia a questão, sem sombra de dúvida, a temática parecia uma batata-quente de mão em mão.

Sob todas as pressões e cobranças, insistia em manter no PPA orçamento da FUNAI recursos orçamentários para “apoiar” esse público que no início da década de 2.000 não ultrapassava 200 estudantes indígenas em todo o país e esse era o único aporte de grana institucional para essa finalidade.

Impressionante é que a maioria desses estudantes era matriculada em instituições particulares e praticamente o meio mais rápido de identificá-los era com a apresentação da fatura pelo próprio estudante ou às vezes enviada pela instituição onde estavam matriculados para a FUNAI pagar os débitos existentes.

Geralmente isso acontecia sem articulação institucional, sem discussão sobre as especificidades dos estudantes indígenas, sobre os direitos constitucionais garantidos a esses povos, praticamente à revelia e os programas dos cursos não se preocupavam com a presença, acompanhamento e sucesso desse aluno.

O que era muito comum se ouvir: *“eles desistem e reprovam muito, são muito tímidos e calados, não gostam de participar das aulas e dos trabalhos de grupos, quase não entendem e nem falam português, entraram pela porta do fundo ou outras expressões do gênero”*. O mundo inacessível das universidades sequer percebia que havia ali cidadãos e seres humanos imbuídos de sonhos, desejos e vontade de obter a sua formação acadêmica e profissional.

O “atendimento” era feito com orçamento próprio por meio de pagamento de mensalidade sempre parcial, raríssimas vezes integral, aquisição de material didático-pedagógico, hospedagem e alimentação em casas de estudantes totalmente mantidas pela FUNAI.

Como recurso atrativo, as faculdades-universidades privadas isentavam os candidatos do pagamento das taxas de inscrições para o vestibular, ofereciam descontos nas mensalidades, mas dificilmente inseriam os estudantes nos programas de bolsas de pesquisas ou qualquer assistência estudantil, a exemplo de outros que não eram indígenas. A conta era toda para a FUNAI. E a luta continuava de modo desordenado.

Esse quadro permaneceu por muito tempo e houve um aumento significativo na procura dos povos indígenas por formação acadêmica motivados pela necessidade de ter profissionais indígenas qualificados e inseridos em contextos político- sócio-culturais que colaborassem na luta pela conquista da autonomia e da sustentabilidade de cada povo.

Naquela fase, o orçamento da FUNAI diminuiu drasticamente e o “atendimento” passou a ser realizado com extrema dificuldade. A partir do ano 2000, as casas de estudantes no total de 27 em diferentes regiões do país foram quase todas desativadas não só em razão em razão da ausência de aporte técnico e financeiro para geri-las de forma adequada, mas por entender que aquele não seria o melhor caminho.

Outros problemas surgiram principalmente pelo distanciamento entre estudantes indígenas e comunidades provocando “queda” no rendimento dos acadêmicos, desentendimentos e conflitos no interior das casas – frequentemente motivados ou acirrados pelo uso de bebidas alcoólicas e outras drogas.

O fechamento, desativação dessas casas trouxe implicações políticas, a FUNAI-CGE foi duramente cobrada, todavia tivemos o maior cuidado em conversar e esclarecer às lideranças, pais de alunos na reflexão sobre o que esses espaços poderiam trazer aos seus filhos ou parentes. Foram muitas as críticas diante dessa atitude, mas vejo como uma das mais transparentes que adotamos.

Com o intuito de aperfeiçoar os poucos recursos e o apoio aos estudantes, a FUNAI-CGE consolidou várias parcerias formalizadas com acordos de cooperação com universidades públicas e com pouquíssimas instituições particulares; fatos que impulsionaram fortemente a criação de cursos e programas específicos para os povos indígenas no ensino superior.

Iniciou-se a parceria por meio do Convênio de Cooperação firmado entre FUNAI e UNB cujo objeto era estabelecer condições para a cooperação técnica-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a FUB e FUNAI para a implementação e o desenvolvimento das atividades referentes ao componente indígena do Plano de Metas para Integração Social Étnica e Racial da universidade.

No âmbito da FUNAI foi uma tentativa de institucionalizar a nível nacional esse apoio como meio de sensibilização de outros estados para a questão, tendo a UnB como a propulsora de um programa piloto iniciando com a transferência de 08 (oito) estudantes indígenas que estavam cursando ensino superior nas IES particulares em Brasília-DF.

Não foi nada fácil. Mesmo que a mídia tenha noticiado a proposta como algo inovador e positivo, recebíamos alfinetadas de todos os lados principalmente sob o argumento de que no Distrito Federal não tem indígenas, o que reforçava o preconceito em relação aos que residem em contextos urbanos.

Tantas dificuldades foram surgindo para a implementação da proposta no âmbito do funcionamento da instância gestora criada no referido acordo para o acompanhamento aos estudantes e neste momento não tenho como objetivo aprofundar ou fazer qualquer avaliação sobre quantos concluíram qual a reflexão dessa experiência na UNB. Reconheço que vale a pena fazer essa pesquisa, mas a idéia é apenas socializar os gargalos para futuras reflexões e políticas.

Em 2009, a FUNAI-CGE apoiava financeiramente cerca de 1.900 indígenas nos cursos de graduação, estando cerca de metade deles nas licenciaturas interculturais e a outra distribuída em diversos cursos regulares.

Dada às condições relatadas, existia ainda um número expressivo de estudantes indígenas sem nenhum tipo de apoio institucional, sendo subsidiados exclusivamente pela rede familiar ou comunitária, que faziam esforços enormes, buscando recursos das mais diferentes maneiras, como fonte primária, os benefícios sociais dos idosos ou do salário de algum parente com vínculo empregatício.

Diga se de passagem que se tentasse estabelecer diálogos nos diferentes fóruns em que essa demanda era pautada, as reivindicações e as atitudes de respostas tendiam a ser compreendidas por muitos, apenas como algo paternalista- herança da política insensata e danosa, alvo de intensas críticas, mas indicativo de práticas tão atuais. O quê fazer?

Vários estudantes não tinham como arcar com as despesas na vida urbana e acadêmica e, frustrados, acabavam por desistir da formação necessária às comunidades indígenas. Registra-se, ainda, a existência de uma grande demanda reprimida formada por aqueles que sequer conseguiam acessar as instituições de ensino superior.

Um dos propósitos desse período foi buscar intensamente junto ao MEC soluções e iniciativas para a definição de uma política nacional de acesso e manutenção no ensino superior para os povos indígenas.

Essas tentativas ocorreram por meio de audiências entre presidentes da FUNAI, ministros da educação, secretários de educação superior e por meio do encaminhamento de reivindicações e demandas à SESU e à SECAD/Coordenação Geral das Escolas Indígenas, ações que não obtiveram êxito.

A busca de diálogo também se intensificou por ocasião da elaboração e propagação do programa do Governo Federal de incentivo ao acesso ao ensino superior PROUNI - Programa Universidade para Todos e o Programa Diversidade na Universidade (Lei 10.558/2002 e Decreto n. 4.876/2003), com a finalidade de: “implantar e avaliar estratégias para promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavoráveis, especialmente dos afrodescendentes e indígenas”.

É evidente que apenas dizer que há um compromisso do governo com a diversidade não é o suficiente e neste recorte, a falta de vontade política foi preponderante porque havia uma demanda estampada em todas as regiões do país, uma ascensão repentina e uma omissão institucional quando o próprio ministério da educação fazia vistas grossas ao assunto, a exemplo de não ter contemplado a especificidade indígena no Programa referenciado e a FUNAI havia insistido nessa pauta.

Ao final de 2004, o então presidente da FUNAI participou de uma reunião no MEC com o Secretário Executivo, à época Sr. Fernando Haddad para tratar sobre a necessidade e a importância de contemplar os estudantes indígenas com o PROUNI – tanto pela demanda, quanto pelo direito a eles constituído.

Nesta reunião, ficou definido que a FUNAI deveria encaminhar a relação dos estudantes indígenas já matriculados em IES que recebiam apoio financeiro da FUNAI e também os que não tinham apoio nenhum.

No dia seguinte, atendendo ao que foi acordado a FUNAI encaminhou ao MEC/SESU documento com a relação nominal dos estudantes que seriam contemplados com o PROUNI, especificando nome, povo, curso, IES, região e estado – perfazendo o total de 814 estudantes de 79 povos e de todas as regiões do país.

Face à demora da resposta e/ou qualquer informação oficial quanto aos encaminhamentos, a FUNAI no 1º bimestre do ano seguinte solicitou informações e a resposta foi que os estudantes indígenas estavam sendo contemplados de duas formas:

1- Através da seleção do ENEM e; 2-os já matriculados, pelas vagas remanescentes, conforme Portaria MEC nº 524 de 18.02.05, quando a FUNAI apontou que o formato do Programa não contemplava a especificidade indígena, foi publicada a referida Portaria estabelecendo como critério principal a auto-declaração, o que foi um desastre. (Bondim: 2005)

Dada à complexidade do tema, a FUNAI reiterou o documento ao MEC o qual solicitava a relação dos estudantes contemplados com o PROUNI mês depois o MEC/SESu/DEPES solicitou oficialmente apoio da FUNAI para a divulgação do processo seletivo do ENEM (ainda sem nenhuma modificação do formulário –conforme manifestação da FUNAI).

Ao tomar conhecimento da relação apresentada pelo ministério, a CGE dedicou-se a conferi-la com a relação encaminhada ao MEC, e percebeu diferença e estranheza em vários casos, alguns identificados em Brasília e confirmados imediatamente por telefone, mediante contato feito por estudantes indígenas que se encontravam na Sede.

A CGE providenciou cópias da relação correspondente a jurisdição de cada Unidade Regional da FUNAI no início do 2º semestre de 2006 encaminhou as Regionais um documento solicitando informar os endereços das IES que contemplaram o ingresso de estudantes indígenas pelo PROUNI tendo em vista que havia distorções e o impasse provocou uma reunião, daquelas de gestão de crise entre MEC e FUNAI.

De forma grosseira e autoritária, fomos informados que o MEC/SESU tinha tomado conhecimento da decisão da FUNAI de tentar identificar quais eram esses alunos e, decisivamente haviam dado orientações às IES que não fornecessem nenhuma informação a esse respeito à FUNAI e que caberia somente às IES e ao MEC esse controle – essa foi a atitude mais rápida que vi ao longo desse período diante dessa pauta.

Ainda foi possível que alguns dos estudantes auto-declarados “indígenas” contemplados se manifestassem e confirmassem que de fato, não eram indígenas, constatação por meio de documentos e a grande surpresa foi que, vários afirmaram não ser indígena.

Como a situação estava se tornando preocupante, o caso foi levado ao MPF-DF que culminou em uma audiência pública em Brasília, com a participação do MEC, 6ª Câmara, FUNAI, UnB. Apesar de a FUNAI ter solicitado por diversas vezes o relatório final deste evento, não houve nenhuma resposta e também não foi possível identificar se o ato causou algum impacto. Acho que não.

Como mais um desafio na lógica da gestão os desdobramentos dessa atitude impensada traduzida num programa que não garantia a manutenção dos estudantes no

decorrer do curso²⁸, a demanda recaiu sobre a FUNAI que já não tinha a mínima condição de acumular mais despesas e tamanha responsabilidade social. E assim ficou.

Sublinha-se que em todos os seminários, encontros, audiências públicas e reuniões com professores, estudantes e lideranças indígenas, acompanhados pela CGE tais demandas eram firmemente apontadas pelos diversos atores do movimento indígena.

Havia urgente necessidade de definir uma política mais específica para o acesso e manutenção de estudantes indígenas nas universidades. Sem essa definição, o esforço que a FUNAI-CGE fazia não passava de uma ação isolada, pontual e às vezes frustrante.

A política não avançava e esse fator também refletia na difícil tarefa de definir critérios de seleção e instrumentos jurídicos reguladores que normatizassem internamente essa dinâmica de apoio no âmbito da FUNAI.

Percebeu-se que o primeiro desafio na construção desses critérios seria garantir que apenas candidatos indígenas pudessem concorrer ao “benefício/apoio”. Para tanto, estudou-se os critérios mais comumente utilizados nas Unidades Regionais e Sede da FUNAI para averiguação dessa identidade étnica. A “auto-declaração” logo se destacou como o critério mais legítimo, uma vez que sua ênfase recai sobre a noção própria de pertencimento de cada indivíduo a uma coletividade. (RELATÓRIO CGE - 2007).

Além disso, a auto-declaração já havia sido reconhecida como principal critério para definição de identidade étnica por importantes instrumentos jurídicos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, tais como a Convenção 169 da OIT e a Declaração dos Povos Indígenas.

Havia, no entanto, um problema a ser superado; o fato da auto-declaração agregar no mesmo bojo indivíduos pertencentes a comunidades e povos indígenas reconhecidos, assim como indivíduos que possuíam apenas uma vaga ideia de que algum de seus ancestrais teria sido membro de um povo indígena.

Tal critério isoladamente incorria no risco de dimensionar a população indígena nacional e de privilegiar indivíduos, quando o que se pretendia colocar como alvo da política que se estava construía era o princípio da coletividade.

28

Alimentação, hospedagem, transporte, livros, xerox e outras mais.

Considerou-se, então, que a auto-declaração deveria ser acompanhada de uma declaração da comunidade sobre a condição étnica do estudante indígena, a qual deveria ser assinada por lideranças ou membros reconhecidos do povo.

Com essa medida, buscou-se evitar a candidatura daquele indivíduo que aponta um ancestral indígena em sua árvore genealógica, mas que não sabe precisar a que povo tal ancestral pertencia e que, atualmente, não mantém vínculo algum com a questão indígena e com seus membros.

Além de se garantir que os estudantes contemplados fossem efetivamente membros de povos indígenas, buscou-se construir critérios que definissem que o apoio oferecido deve, por meio de cada estudante, contemplar suas comunidades, ou seja, buscou-se enfatizar que com o apoio financeiro pretende-se, em última instância, incentivar a formação de profissionais indígenas qualificados e comprometidos com a autonomia política e a qualidade de vida de seus povos.

Nos últimos cinco anos a principal meta da FUNAI-CGE foi a de estabelecer e fortalecer junto às universidades públicas (estaduais e federais), programas e iniciativas que contemplassem as demandas indígenas e considerando a necessidade de se fornecer informações claras e coerentes sobre os critérios de seleção ao suporte financeiro da FUNAI, as Unidades Regionais dessa fundação orientadas a tomar como base os critérios contidos na Portaria 63/PRES/06, a qual foi publicada com o objetivo de ordenar o atendimento aos estudantes por recomendação dos órgãos de controle interno.

As dificuldades eram muitas, mas o referido instrumento foi fundamental para ajudar a reordenar o apoio considerando que a demanda era altíssima diante das condições orçamentárias da FUNAI. Com o passar do tempo, como aprimoramento da experiência de tentar ser mais rigorosa a deliberação do apoio, uma nova portaria foi publicada e com vigência até os dias atuais.²⁹

Questionamentos sobre essa ação foram se intensificando e ganhando espaço, assim como a utilização de critérios mais coerentes e equilibrados e entendíamos que a superação dessa situação difusa só aconteceria na medida em que houvesse a definição, implementação e avaliação de políticas sociais.

Ainda está sobre a minha cabeça o peso desse processo, pois o que se tem de mais consistente na FUNAI sobre o que foi feito durante a minha gestão com a questão do ensino

²⁹ Ver Portaria n. 849/PRES/FUNAI de 04.08.2009

superior é que a culpa pelo comprometimento de maior parte do orçamento da Coordenação com o apoio aos estudantes indígenas. É legítima a pergunta: por que a FUNAI não conseguiu até hoje fazer com que o MEC assuma essa pauta se o discurso sempre foi que o MEC e as universidades têm que assumir essa responsabilidade? As iniciativas e experiências à época serviriam de subsídios para a elaboração da política e não se configuraria em ação permanente na FUNAI. Por que continua estagnada e sem perspectivas de avanço? Esse é um problema de governo e não de uma gestão isolada.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: só os princípios não asseguram a política

Considero necessário retomar o que explicito no início deste trabalho ao falar sobre a minha experiência como professora na escola indígena reconhecendo que de fato, o professor indígena é que tem total propriedade para exercer tal função por ser membro nato da sua comunidade e é nessa dimensão que pretendo refletir sobre as ações de formação.

Falar sobre esse eixo de atuação da FUNAI-CGE é algo gratificante e que me deixa sempre com a sensação de que valeu muito o esforço na gestão institucional para apoiar esse movimento, por entender que o processo de fortalecimento e qualificação da educação, aqui focada na modalidade educação escolar indígena passa pela formação continuada do professor indígena, agregada do acompanhamento pedagógico direto na escola onde atua.

Ainda nos tempos de aldeia, lembro-me das diversas vezes em que os professores Karajá se deslocavam para Cristalândia-GO, Lagoa da Contusão, Goiânia-GO e outras localidades para participar de cursos de formação, os quais eram realizados com apoio da UFG -Departamento de Lingüística em parceria direta com a FUNAI.

Um dos dispositivos legais que orienta o processo de formação de professores indígenas é a Resolução 03-CNE- 99, citada anteriormente que traz dois artigos importantes na sua concepção político-pedagógica. A saber:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Ao chegar a Brasília e assumir a chefia do departamento de educação identifiquei diversas iniciativas, as quais tinham financiamento do MEC, de outros países a exemplo da Noruega e com complementação orçamentária da FUNAI para cursos de formação inicial que são os magistérios indígenas, alguns desses: CPI-AC, ISA - Pedra Brilhante(Xingu), Ará Verá (MS), Magistério do Tocantins, Projeto Tucum - MT, Curso OGPTB (Alto Solimões), Magistério do Maranhão, Açaí-RO, Piraywara(AM), Yanomami (RR)Turé-AP, Tapirapé, dentre outros.

Relevante constatar que, a prática dos cursos de formação de professores indígenas é essencial para o fortalecimento e valorização das identidades, línguas e culturas indígenas, a formação política desses atores servindo de base para a criação e fortalecimento das organizações-associações de professores indígenas no Brasil, cujo objetivo era garantir o protagonismo indígena em todos os momentos de construção, implementação e avaliação dos cursos.

Os cursos de formação servem também para qualificar as universidades criando outros paradigmas trazendo algo muito novo como o enfrentamento de uma face da colonialidade, provocando um debate intercultural, inovação da ciência, de amor e respeito e certamente essas mudanças, inovações ainda vão promover um debate efetivo no contexto do MEC – reconhecer o que é esse outro, o diferente.

Recordo-me que a década de 90 e meados de 2000 marcaram bem o período das experiências mais exitosas no campo da qualificação de professores indígenas, observando que naquele contexto se formava uma rede pluriétnica, com realidades e processos de contato e envolvimento com a educação escolar totalmente díspar, todavia riquíssimos do ponto de vista do desenho conceitual e político-pedagógico desses cursos.

Costumo dizer que foi um período em que os indígenas tinham voz e suas manifestações socioculturais e linguísticas eram respeitadas e abrilhantavam essas construções mesmo que os descompassos institucionais os desafiassem. Pareciam ter força

política, maior articulação e estratégias de defesas que não permitiam o esfacelamento das propostas em execução.

Importa destacar que curiosamente, essas atividades não estavam sob coordenação e direção das secretarias de educação por não assumirem efetivamente a formação de professores indígenas. Como se tornaram referências nacional e internacional eram coordenadas, assessoradas ou apoiadas por ONGs indígenas e indigenistas, tais organizações passaram a estabelecer maior interlocução com a FUNAI – CGE em busca do chamado apoio financeiro, dificilmente se referiam ao apoio político, pois ainda recebiam financiamento externo para desenvolver essas ações.

No rol das pressões políticas, aproveito para constar que fui chamada à atenção várias vezes por alguns chefes na FUNAI por estabelecer essa relação com ONGs independentemente de quais fossem e, interessante era que essas implicações ecoavam em algumas Unidades Regionais da FUNAI, como costumam dizer: "lá na ponta" quando seus dirigentes não se simpatizavam ou já tinham conflitos com esses atores, reagem pela não aceitação chegando até a inviabilizar a execução orçamentária e, conseqüentemente as ações não eram realizadas.

Esses embates se davam no campo político tendo em vista que os recursos orçamentários destinados ao apoio às ações da educação em parceria ou articulada com qualquer instituição governamental ou não, eram executados pela própria FUNAI não havendo transferência de recursos entre essas instituições mesmo se houvesse algum acordo de cooperação formalizado.

A FUNAI-CGE entendia que, em meio a tanta incerteza na condução política pelo MEC e como muitos atores estaduais e locais não queriam dialogar ou não dialogavam com tais organizações, a FUNAI parecia ser importante também para validar essas ações, mas sempre preferiu apoiar e incentivar ações concretas que tivesse uma relação de diálogo qualificada com os povos indígenas, que garantisse a construção participativa, com os povos indígenas contemplados nesses cursos, mesmo que não se "configurassem" políticas de governo ou melhor que não fossem coordenadas e implementadas só pelas secretarias de educação.

Fico muito à vontade para dizer que esse processo era sempre melhor conduzido por organizações não governamentais, por alguns técnicos da FUNAI e seus resultados serviram de bases conceituais e pedagógicas para a elaboração e definição de diretrizes para a educação escolar indígena desde quando esta passou a ser um direito constitucional.

Essa visão pode parecer unilateral, no entanto é embasada nas oportunidades que tive de participar, acompanhar *in loco* ações de formação e sempre me esforçava para em meio a tanta urgência, tanta burocracia dedicar-me à leitura de documentos, relatórios e outras narrativas referentes aos cursos e identificava que muitos deles enfrentavam dificuldades de ordem pedagógica e de financiamento.

Importante destacar que algumas secretarias estaduais de educação desenvolviam projetos de formação simplesmente adaptados de contextos não indígenas e não levavam em conta as dimensões lingüísticas e sociocultural daqueles povos, a proposta pedagógica totalmente fragmentada, porém tentava reconhecer que eram experiências desafiadoras e em construção.

Percebia que a não articulação interinstitucional, os conflitos políticos nas camadas de governo não potencializavam o trabalho dessas ONGs desencadeando prejuízos substanciais às comunidades indígenas pela não valorização dessas ações-atividades pelo Estado, o que, enfraqueceu notadamente o processo de qualificação da educação escolar indígena, pois a proposta era que as secretarias assumissem essa função com a mesma qualidade, todavia isso não se confirmou.

Diante desses impasses, sinceramente eu considerava que em hipótese alguma a FUNAI poderia se eximir de manter o apoio, não poderia deixar o barco a deriva considerando que cursos dessa dimensão demandam dos seus alunos, professores, aliados uma parcela enorme de colaboração e dedicação.

São anos e anos de reuniões, discussões, seminários e aulas intensivas e além disso, os cursistas (os alunos) não têm exclusividade para se dedicar aos estudos. Precisam conciliar esses momentos com suas atividades na escola, na comunidade, na assessoria de suas lideranças e assim por diante.

Como cruzar os braços se a expectativa estava criada? Expectativas do aluno em relação ao curso, expectativa da comunidade ao apoiá-los na formação, investimento de tempo, de energia pessoal e muitas outras questões inerentes ao processo. E foi com esse entendimento que muitas vezes a FUNAI, por intermédio da CGE lutou para não deixar a peteca cair, como vemos no trecho do documento repassado ao Presidente Lula, em 2008 pela Subcomissão de Educação Escolar Indígena da CNPI.

No mesmo período e na contramão do MEC, a Coordenação Geral de Educação da Funai manteve apoio financeiro, por meio de repasse para suas administrações regionais, a diferentes programas de formação de professores indígenas conduzidos

por organizações indígenas e indigenistas que somados a recursos captados junto a cooperação internacional, garantiu a continuidade de ações de alguns destes programas de formação.

Era tamanha a vaidade e obsessão de dirigentes do MEC ao considerar que esse apoio não poderia ser provido pela FUNAI e que os indígenas e suas demandas pela formação deveriam ficar relegadas ao descompasso das secretarias e o aparato legal, porque nem o próprio MEC tinha, aliás não tem até os dias atuais uma equipe permanente que oriente, subsidie de forma suficiente os sistemas de ensino dando assessoria e orientações no cumprimento do que preceitua a legislação.

Aparentemente, no início da implantação dos primeiros projetos parecia ser possível intensificar essa medida, mas mesmo nesse tempo, os técnicos, os profissionais, assessores dos cursos eram pessoas captadas por essas organizações indígenas e de apoio aos indígenas, pelo MEC e pela FUNAI em alguns casos, ou seja, em algumas regiões um ou outro técnico da FUNAI colaborava com as atividades, mas em geral se restringiam ao apoio logístico-operacional.

O fortalecimento das culturas, línguas, tradições dos povos indígenas passa essencialmente pela educação enquanto valorização cultural, troca de saberes, valorização dos conhecimentos tradicionais desses povos. Para isso é necessário garantir que os anciões, mestres e doutores indígenas nas suas respectivas culturas sejam protagonistas nos processos de formação, a exemplo do que acompanhei por muito tempo, a dedicação dos grandes líderes Raoni e Megaron na formação dos professores indígenas Mebengokre, Panará e Tapayuna.



Foto: Eleonora de Paula, 2007.

Saindo um pouco do foco dos magistérios passo superficialmente pelo o mundo das licenciaturas específicas, indígenas ou interculturais como são denominadas. O salto dos magistérios para as licenciaturas foi tão rápido que, com raríssimas exceções houve um período de transição e reflexão sobre o aprendizado advindo da experiência nos magistérios e poucos projetos conseguiram pensar a sua projeção, inovação nas licenciaturas.

Do ponto de vista político não havia uma diretriz governamental que implantasse a licenciatura intercultural indígena como um curso obrigatório nas universidades públicas, o recurso adotado pelos vários setores do movimento indígena e indigenista – incluindo a FUNAI – para implantarem seus cursos foi o de construir parcerias com as universidades sensíveis à questão indígena.³⁰

A primeira universidade que implantou o curso de licenciatura para indígenas foi a Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT, em 2001, após um processo de discussão onde participaram representantes indígenas, especialistas, e instituições como a FUNAI, Secretaria de Estado da Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Conselho Estadual de Educação. Dois anos depois teve início o Curso de Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran, da UFRR, também como um amplo processo de discussão, resultando na implantação da proposta através de parcerias interinstitucionais encabeçadas pela FUNAI e o MEC.

Os vários cursos de licenciaturas específicas foram sendo implementados gradativamente como da UFRR, UNEMAT, UFAC, UNIFAP, UFMG, UFG, UNEB e outros mais enquanto experiências focadas na especificidade dos povos contemplados.

Lembrando que, o Projeto INSIKIRAN-UFRR foi ímpar no que diz respeito ao grau de dificuldades para sua execução levando em conta a relação do Estado de Roraima com os povos indígenas em virtude do intenso conflito pela questão das terras indígenas que compõem o complexo Raposa Serra do Sol, conflito esse que já ultrapassava 30 anos.

A maior dificuldade era o não cumprimento do que estava pactuado pela SEDUC-RR e por ser um curso oneroso dada a extensão territorial, dificuldade de acesso às terras indígenas e, por vezes consecutivas às vésperas da realização das etapas presenciais, o estado se negava a apoiar o curso e, sem sombra de dúvida a demanda era remetida para a FUNAI. Fazer o quê? Dentre tantos erros que cometi, talvez esse pode ter sido mais um,

³⁰ Constam nos arquivos da FUNAI-CGE as informações referentes às iniciativas mencionadas

não ser apenas gestora, mas ter sensibilidade diante dos problemas enfrentados pelos povos indígenas e buscar formas legais e não jeitinhos de resolvê-los ou enfrentá-los.

Enfrentando as dificuldades no campo político e na tentativa de encontrar saídas, em 2005 o MEC implantou o PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior para Professores que atuam em Escolas Indígenas³¹, que por certo constituiu um incentivo para a consolidação das propostas com esse caráter. No entanto, ainda não corresponde às necessidades das demandas dos povos indígenas, situação que se encontra associada aos limites orçamentários e às dificuldades enfrentadas pelas IES em atuar com um novo aporte institucional e acadêmico na educação intercultural.

Dentre os méritos desses cursos registra-se o baixo índice de desistência uma vez que turmas compostas apenas por indígenas criam maior entrosamento entre os alunos, mas também desenvolvem diversos conflitos. Também o corpo docente das licenciaturas é em geral mais sensível a questão indígena e às peculiaridades de cada cursista, buscando, frequentemente, alternativas pedagógicas inovadoras valorizando a sistematização e construção de conhecimentos.

Por outro lado, as licenciaturas também se diferenciam bastante entre si, havendo aquelas que atendem exclusivamente a um povo, como era o caso da UFGD (Guarani Kaiowá) e UEA (Tikuna), e outras que atendem a uma ampla gama de povos, tais como a UNEMAT, a UFRR, e a UNIFAP. Para as instituições que atendem a múltiplos povos, há o desafio de lidar com a diversidade, histórias de conato, assim como o de conciliar conteúdos lingüísticos específicos.

Outro desafio refere-se ao período em que ocorrem as aulas das licenciaturas, semelhantemente aos magistérios indígenas, frequentemente em períodos intensivos (chamados presenciais) durante as férias escolares do ensino fundamental e médio. Assim, os estudantes que, muitas vezes, são professores em suas aldeias seguem uma rotina pesada e ao final de 30 ou 40 dias de estudos intensivos não escondem o cansaço, mas permanecem firmes.

Listam-se ainda os desafios enfrentados para a realização das etapas de acompanhamento nas aldeias, período em que os cursistas realizam suas pesquisas e

³¹ Sobre essa temática c.f. BARNES, Eduardo Vieira, 2007: Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In Povos Indígenas : Projetos e Desenvolvimento II - LACED

estudos que são essenciais no processo de aprendizagem e no exercício das práticas científicas aplicadas à educação.

Normalmente as dificuldades diante das ações desta etapa estão relacionadas ao pouco tempo disponível por parte dos docentes das Universidades em realizar os trabalhos de campo, somadas ao difícil deslocamento para muitas áreas indígenas.

A experiência da Universidade Federal de Roraima, ao criar um quadro específico de professores com lotação funcional no Núcleo Insikiran tem encontrado soluções significativas para esses problemas, assim como a UFG que instituiu o Núcleo Takinahaky com coordenação própria, 11 professores efetivos e 05 professores temporários totalizando 17 docentes com dedicação exclusiva ao Programa.

No contexto do ensino superior, muitas universidades públicas, a maioria federal, aderiram ao Programa Diversidade ou mesmo que não seja formalmente absorveram os princípios do programa na definição de políticas de estímulo ao acesso dos afro-brasileiros e indígenas, algumas de forma bastante cuidadosa como a Universidade Federal de São Carlos e as universidades públicas do estado do Paraná no que diz respeito aos exames de seleção.

Apesar da FUNAI possuir acordos de cooperação com Universidades Públicas que mantém estudantes indígenas em cursos de graduação, com critérios específicos de ingresso e apoio para a manutenção, esta constitui uma ação com clara limitação orçamentária diante do pequeno valor do apoio financeiro em boa parte dos locais, e a crescente demanda de estudantes indígenas em busca de cursos universitários.

Observa-se também, que existem enormes dificuldades para que as IES assumam essas experiências como projetos, programas institucionais, pois a realidade mostra que em alguns casos, ainda são iniciativas isoladas e de responsabilidade de um ou de outro profissional com maior sensibilidade ou afinidade com povos indígenas.

Retomando a questão das controvérsias em relação aos programas do governo, o PROUNI apesar de destacado por alguns setores de governo como uma ação que atende as necessidades dos indígenas em ingressar em cursos superiores, tem sido alvo de questionamentos contínuos por parte do movimento indígena, por não atender as expectativas dos projetos societários, por favorecer as iniciativas de caráter individualista e principalmente devido às margens de dúvidas deixadas pelo critério adotado, diga-se de passagem.

Impasses como esses, não dizem respeito apenas ao PROUNI, como também o Programa Diversidade na Universidade, que no ato de inscrição do candidato prevê apenas a auto-declaração de indígena, tendo como referência para a definição do número de vagas os dados do último censo do IBGE. Desta forma é comum o questionamento de lideranças, às vezes formalizado junto ao Ministério Público, quanto ao ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas nestes programas como explicitado anteriormente.

Por um lado, é necessário reconhecer que as tentativas/experiências que foram sendo construídas pela Funai e ou com sua participação, eram resultados de constantes reflexões acerca do que é identificado enquanto uma ação pontual e a urgência de se definir políticas específicas de modo que as IES priorizem a inserção dos estudantes indígenas em seus programas de apoio ao estudante, a exemplo do REÚNE (formação-manutenção) contemplando o apoio global a cada estudante, incluindo condições para hospedagem, alimentação, transporte (inclusive no período de férias) e as demais despesas inerentes à sua permanência nos cursos.

Por outro, reconhecer os desafios colocados/identificados no contexto da definição dos princípios e critérios a embasarem a política a ser construída, uma vez que não há consenso pela dos povos que estão pautando essa temática, entre as formas de apoio disponibilizado pela FUNAI, os questionamentos de órgãos de controle quanto ao amparo legal para tal atuação, atendimento às demandas individuais, a necessidade de se garantir êxito na formação desses profissionais e também de avaliar o impacto da formação em/para suas comunidades já que o principal objetivo é fomentar/criar melhores condições de vida para os povos indígenas de acordo com seus projetos societários.

Permaneci nesse cargo a nível nacional por mais de uma década e em 03.12.2010 houve o desfecho de uma sequência de descontentamentos na gestão 2007-2010 e os embates políticos que resolvi enfrentar balizada nos compromissos ético-profissionais tanto em relação aos povos indígenas quanto à instituição.

E propositadamente é a partir do período que atuei à frente do Departamento e depois Coordenação Geral de Educação que pretendo discorrer sobre os principais avanços e os maiores desafios no contexto da educação escolar indígena na tentativa de socializar de forma sistematizada e reflexiva o meu olhar sobre esse processo, na condição de gestora por um período considerável.

4 CONSIDERAÇÕES:

No campo da política de Estado em relação à educação escolar indígena recomponho tudo o que tratei ao longo deste trabalho em uma breve síntese embora com muitas frustrações considero relevante enfatizar que o esforço de trabalhar em conjunto com o MEC e demais atores envolvidos com a temática, nada mais era que tentar garantir melhor atendimento aos povos indígenas, viabilizando a participação efetiva desses no processo e na tentativa de ofertar uma educação de qualidade fundamentada nos preceitos constitucionais.

Em meio a tantas lutas internas e externas, o que costumo chamar de "bastidores de governo", não considerava como disputa de espaço ou sombreamento de ações, pois o cenário apontava para um vazio em relação às devidas atribuições para com essa pasta.

Por falar nesse aspecto, vale destacar que, dentro da própria CGE havia cobranças técnicas quanto a essa atuação conjunta com argumentos estapafúrdios de que, a CGE estava a serviço do MEC e que virara uma empresa que agenciava as prioridades daquele ministério.

Na condição de gestora da instituição indigenista, jamais poderia me eximir de enfrentar os problemas e colaborar em pauta a construção de meios e estratégias que os superassem, a exemplo da força-tarefa para cumprir o cronograma das atividades referentes ao processo da I CONEEI e a discussão dos Territórios Etnoeducacionais, que, sem modéstia, sem o envolvimento e capilaridade da FUNAI, o MEC jamais teria alcançado tais objetivos e metas. Mais pressão!

Tomando como base o relato acima e os anos que decorreram desde a Constituição Federal de 88, na perspectiva dos avanços, prefiro ressaltar a conquista de direitos intercultural, bilíngue ou multilíngüe, específica e diferenciada – valorização das línguas e culturas – participação e decisão sobre a organização da escola junto aos sistemas, formação de professores indígenas, criação da categoria professor e escola indígena, organizações sociais e, por último a proposta dos Territórios Etnoeducacionais fundamentada na visão etnoterritorializada.

Estou convicta de que somente repensar ou re-construir experiências ou pensar algo como novo que atenda as expectativas e realidades dos povos indígenas não é o bastante,

pois o esforço deveria se voltar para o cumprimento da legislação que traz no seu bojo jurídico uma série de princípios claramente definidos na composição dessa modalidade de educação.

Já nos desafios, assumo o risco de manter o entendimento que: a **“Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena”** nas condições e estrutura que a CGEEI – MEC – SECAD se encontra hoje, não haverá fôlego ou a mínima condição institucional para encampar e alavancar de forma participativa o processo de discussão e construção dessa dinâmica, o que não é algo fácil e palpável.

Pensar na criação de um sistema próprio é conseqüentemente ter um novo marco regulatório que precisa dar conta de uma série de questões como base fundamental: priorizar as formas próprias de educação dos povos indígenas, ter financiamento próprio para a educação escolar indígena e o FNDE é arbitrário e não se preocupa com as realidades territoriais, étnicas e sócio-culturais desses povos.

Creio que, se houver esse esforço e persistência o MEC poderá galgar outro patamar de diálogo e institucionalização em relação aos territórios etnoeducacionais, o que não se resolverá apenas com a gestão compartilhada e **“Criação de uma Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena”**, evitando cometer erros ainda mais impactantes devido à lacuna existente, como mostra a realidade na área da saúde indígena.

No que diz respeito à **Criação do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena**: não há total entendimento sobre e, não vislumbro efetividade e eficácia no processo considerando a forma com a qual o governo dialoga e opera com essa instância ainda denominada Comissão por uma questão estrutural. O vínculo da mesma é direto com o MEC, que, a meu ver, mantém diálogo e o rompe com a mesma velocidade quando a pauta não o interessa. Só para lembrar o episódio de 2006 a 2007 – quando o MEC rompeu com a CNEEI ao não aceitar a realização da CONEEI, assim como outras pautas relevantes naquele momento ficou no silêncio por mais de um ano.

Como otimista que sou, vejo que a **“Criação de um Fundo Nacional de Educação Escolar Indígena”** é algo surreal e o classifico como fator número um no campo da inviabilidade das políticas para a educação escolar indígena. Torna-se necessário fazer uma reestruturação forte e pesada no FNDE e torná-lo numa instância gestora, mais acessível, menos burocrática e autônoma para gerir inclusive os Territórios Etnoeducacionais, o que até pouco tempo parecia ser o mais importante e estratégico para o governo.

Com o propósito de concluir essa rápida reflexão, penso que se o Estado se apropriasse das experiências inovadoras que estão em construção, a exemplo de discussões que procuram valorizar as práticas tradicionais dos povos indígenas dialogando com as práticas pedagógicas escolares fundamentadas em estudos contextuais: – o diálogo escola-comunidade-escola, focando nos projetos societários de cada povo os avanços seriam bem mais qualificados e o impacto nas comunidades seriam mais eficazes.

Em virtude desses equívocos, a escola quase sempre tem sido inadequada para muitas comunidades porque não é pautada na realidade, nos pressupostos teóricos, epistemológicos e científicos segundo a concepção e organização desses povos. É necessário o debate intercultural crítico.

Só repensar os modelos e experiências atuais, pensar algo novo que atenda as expectativas e realidades desses povos, não basta – vejo que falta cumprir o que estabelece a legislação e buscar estratégias para regulamentar o pacto federativo, pois tem muita coisa interessante em construção

Sem esse arcabouço jurídico, sem a articulação de base do movimento indígena e aliados o dilema da educação escolar indígena continuará por muitas décadas estampado como um dos principais entraves no governo e se cristalizando em muitos prejuízos às comunidades indígenas caracterizando expressivamente a negação e violação de direitos.

As Secretarias de Educação não reconhecem as concepções político-pedagógicas próprias desses povos, no seu tempo que não é o mesmo dos sistemas, as suas pedagogias próprias. São estruturas extremamente fechadas, não reconhecem e não se abrem para essas experiências, se prendem, retrocedem tanto deixando prevalecer os ditames burocráticos já ultrapassados comparados às formas pragmáticas dos povos indígenas, seus modos de vida e suas visões de mundo, suas ciências.

Acho compreensível esse conflito, diante da avalanche de tentativas do governo em preocupar-se em ofertar o que nomina como políticas públicas quando a minha experiência me motiva a afirmar que, na verdade o que se tem experimentado no campo da gestão são ações pontuais, como já citado neste trabalho e que não se consolidam em políticas públicas para os povos indígenas, pois não terem garantia de continuidade.

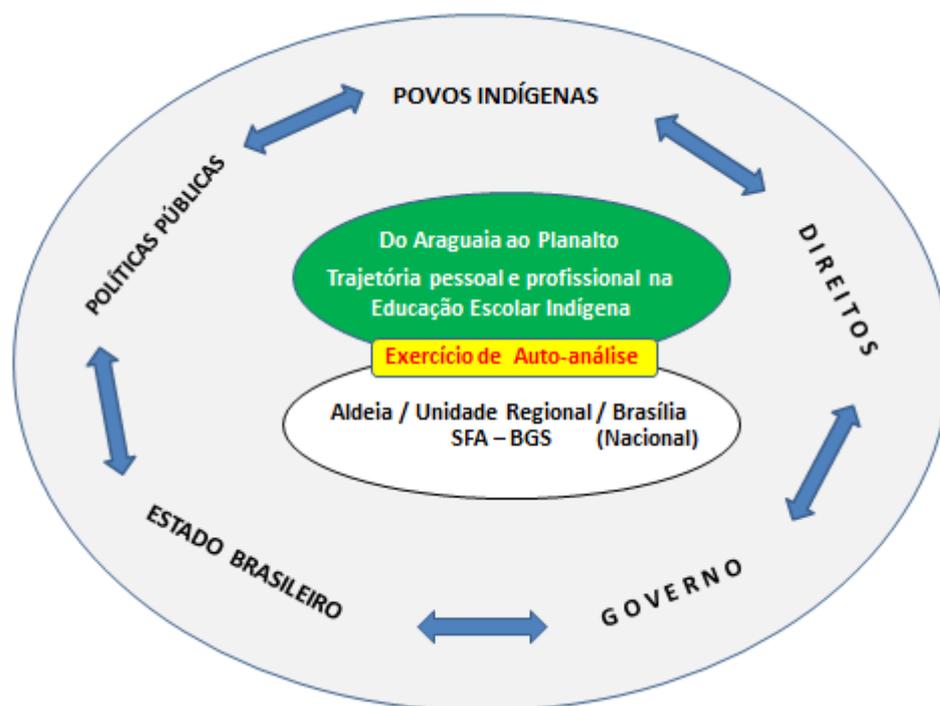
Perde o governo e perdem os povos indígenas ao deixar escapar as conquistas paradigmáticas na superação da política integracionista ao não encampar e efetivar a proposta mais lógica até então formulada que são os territórios etnoeducacionais.

Seria utopia ou absurdo pensar que essa é a melhor ou a proposta ideal para a educação escolar indígena, mas diante de tantas outras, se bem implementada com a devida atenção que merecia se constituiria em uma excelente possibilidade de aprofundar nas questões tão complexas que levariam a concepção e desenho do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Já que o tempo se esgotou, encerrando essa narrativa como parte de um relato que busca resumidamente descrever sobre a minha experiência, momentos vividos na gestão da educação escolar indígena confirmo que fazer o exercício de auto-análise me rendeu momentos de grandes reflexões, todavia me trouxeram mais dúvidas e angústias do que quando me propus assim fazê-lo.

Posso dizer que descrever de forma organizada e sistematizada o que considero de mais relevante tendo em vista que são anos e anos nessa luta não foi fácil e posso não ter conseguido atender a expectativa, mas a imagem que fica cotidianamente na minha memória é a que representado abaixo.

Os povos indígenas na luta pelos seus direitos se abrindo para o diálogo com o governo e o Estado Brasileiro e como esse Estado enxerga e atua com a diversidade no contexto das políticas públicas e eu, na condição de profissional na área da educação escolar indígena vivenciando um processo de gestão tendo como foco dedicação pessoal e interlocução com todos os parceiros desse segmento. A representação gráfica fala por si.



No meu entendimento, seja na perspectiva dos avanços ou dos gargalos esses entraves já estariam aguardando o próximo banzeiro do rio e sob um novo sol seriam aquecidos considerando que no momento há certa apatia diante da inércia do Estado em relação a educação escolar indígena constatada nos últimos anos. Nunca foi fácil, todavia compreendo que muito tem que ser recomeçado. Passados tanto tempo sem regar a sementinha que foi plantada, o solo está fragilizado e precisa de muito adubo para nascer de novo.

Enquanto estava na fase de elaboração dessa síntese, senti como se estivesse no mesmo sufoco de outrora, tentando ser útil, me colocando enquanto aliada dos povos indígenas, na condição de parceira, colaborando nas discussões, ajudando na construção e buscas de alternativas para avançar na prática e sem muito alcance, pois a política depende da gestão, essa por sua vez depende da instituição que é formada por pessoas e são as pessoas que transformam essas realidades.

E enquanto a temática da diversidade, neste caso, a educação escolar indígena não for encampada para valer pelo Ministério da Educação no seu papel institucional, com a estrutura e organização política que precisa ter e não puxar para si a tarefa de retomar o processo ora interrompido, deixado a critério dos Estados e Municípios, continuaremos incorrendo no distanciamento existente entre discurso e prática como temos visto e acompanhando durante décadas.

Com um pouco mais de idade, mais maturidade pessoal, profissional e intelectual, renovo meu compromisso com os povos indígenas, com a educação escolar indígena com a mesma certeza que podem contar comigo sempre na luta em defesa dos seus direitos e melhoria de qualidade de vida – o Bem Viver abordado por vários indígenas palestrantes neste curso.

A narrativa é interrompida pelo tempo que finda, o debate precisa continuar e vou ficando por aqui com a disposição de sempre, pois acredito na construção democrática e participativa, na sinceridade desses povos. Tudo o que fiz e faço penso nas aldeias e nos fortes laços construídos em todos os momentos da minha vida com os povos indígenas.

Obrigada povos indígenas e companheiros de luta pela paciência diante da minha inconformidade com o pronto e acabado.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Nelson Filice. Biografias, Narrativas e autoetnografias como ferramentas de pesquisa no campo da saúde. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/fcm-hoje/noticias/2010/biografia-narrativas-e-autoetnografias-como-ferramentas-de-pesquisa-no-campo->. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

BOURDIEU, Pierre, Esboço de Auto-análise, Companhia das Letras, 2005.

BRANDÃO FILHO, J. B. Movimentos Sociais no Vale do Araguaia/MT. In: BERNARDES, J. A. e ARRUZZO, R. C. (Orgs.). Novas Fronteiras da Técnica no Vale do Araguaia. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2009

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro. 1990. A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. 2000. "Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias". In Revista Brasileira de Educação. N. 13

B. Albert, "Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira", in Povos Indígenas no Brasil. 1996-2000, São Paulo, ISA, 2000

BARNES, Eduardo Vieira, 2007: Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In Povos Indígenas : Projetos e Desenvolvimento II - LACED

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). 2006. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC e UNESCO.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2006. "Educação escolar indígena: a história no governo federal". In RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: ISA

LOPES DA SILVA e GRUPIONI. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995.

LUCIANO, G. J. S. 2010. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, realizada em Brasília e postado no site www.cinep.org.br.

LUCIANO, G. J. S. 2011. EDUCAÇÃO PARA MANEJO E DOMESTICAÇÃO DO MUNDO ENTRE A ESCOLA IDEAL E A ESCOLA REAL. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro- Tese de Doutorado, UnB.

MATOS, Maria Helena Ortolan. 2007. Execução e gestão de projetos indígenas: craindo tradição e/ou reflexão? In Povos Indígenas : Projetos e Desenvolvimento II – LACED.

MARÉS, Carlos Frederico. – 1983. “A cidadania e os índios” In: O índio e a cidadania, Comissão Pró-Índio/SP, pp. 44-51. São Paulo, Brasiliense.

MEC/INEP. Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, Brasília, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MENDES, Luiz Alberto. *Memórias de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco e ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. 2006. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: MEC/SECAD e LACED-MN. (Coleção Educação para Todos)

PAULA, Eunice Dias de. “A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI”. In: Porantim, Ano XIX, nº 201, Brasília: CIMI, 1997.

PEREIRA, Juliana dos Santos. 1979 - As meninas do Pequi fora do sertão: goianas imigrantes em Lisboa, 1979. Tese de mestrado, Antropologia Social e Cultural, 2009, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXXIX – nº 7, Brasília/DF.

RELATÓRIO FINAL, Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/01, Capítulo Educação Indígena.UFRR. 2011.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Um grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. 2002 – “Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista.” IN: SOUZA LIMA, Antonio Carlos & BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). 2002b - Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova Política Indigenista. Rio de Janeiro, Museu Nacional, pp. 83-94.

RELATÓRIO FINAL, Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação-PNE,
Lei nº 10.172/01, Capítulo Educação Indígena.UFRR. 2011.