

Ensino técnico e sustentabilidade dos povos indígenas

Mônica Pechincha

Resumo: Este artigo apresenta uma análise, a partir de dados sobre educação escolar em Mato Grosso do Sul, da relação entre escolarização e autonomia indígena. O acesso ao ensino fundamental nas aldeias, especialmente, entre os Terena e os Guarani/Kaiowá, não tem garantido a permanência dos alunos na escola. Também não é possível afirmar que a formação técnica esteja dando retorno para as comunidades em termos de sustentabilidade, pois nem sempre os índios conseguem vincular-se aos projetos desenvolvidos nas aldeias. Contudo, a conquista do direito a uma educação escolar diferenciada provocou reivindicações em diversas regiões do Brasil, fortalecendo a organização e o movimento indígena. O texto conclui que a educação escolar tem papel positivo sobre a afirmação da identidade indígena e, por isso, é provável que a educação técnica em favor da sustentabilidade desses povos torne-se uma realidade nos próximos anos.

Palavras-chave: Educação escolar indígena, sustentabilidade, autonomia indígena.

Abstract: The article in hand presents an analysis, beginning with data on schooling in South Mato Grosso, on the relationship between schooling and indigenous autonomy. Access to fundamental teaching in Indian villages, especially amongst the Terena and the Guarani/Kaiowá, has not guaranteed the permanence of the pupils in school. Also, it is not possible to affirm that the technical training is giving the expected returns to the communities in terms of sustainability, as not always are the Indians able to link themselves to the projects developed in the villages. In all, the conquest of the right to a culturally distinctive school education provoked demands in diverse regions of Brazil, strengthening the organization of the indigenous movement. The text concludes that school education has a positive role on the affirmation of indigenous identity and for this reason, it is probable that technical education in favour of sustainability of indigenous peoples could become a reality in the coming years.

Key words: Indigenous schooling; sustainability; indigenous autonomy.

Doutora em Antropologia.
Assessora da Coordenação
Geral de Educação Escolar
Indígena do MEC
(MonicaPechincha@mec.gov.br)

Ao pensar no tema da relação entre formação técnica e sustentabilidade dos povos indígenas, uma primeira pergunta que se pode formular é sobre o acesso de indígenas a cursos desta natureza. Imediatamente lembramos da formação relativamente comum de indígenas como técnicos agrícolas. A procura freqüente deste tipo formação, por sua vez, faz pensar em primeiro lugar nas oportunidades existentes para estes estudantes indígenas, mas faz lembrar também, os malfadados projetos de desenvolvimento comunitário estimulados pelo governo brasileiro nas décadas do “desenvolvimentismo” – conceito hoje substituído pela idéia de ‘modernização’, bem acoplada ao agenciamento do agro-negócio tão em voga no entorno das terras indígenas. É claro que o tema em foco merece esta reconstituição histórica, mas a intenção nesta comunicação é fazer um breve balanço de alguns dados disponíveis sobre a escolarização de indígenas em Mato Grosso do Sul e procurar sinais de sua relação com a autonomia indígena, inclusive porque a sustentabilidade dos povos indígenas é ainda um projeto.

Pois bem, sabe-se que estudantes indígenas têm ingressado individualmente, ao longo do tempo, em escolas de formação profissional nas diferentes regiões do país, embora não se tenha um levantamento sistemático sobre a escala com que este ingresso se deu e se dá atualmente, nem tampouco sobre o total de egressos dos cursos. Também não se tem conhecimento suficiente para concluir sobre a forma de re-inserção dos formados nestas escolas como, sobretudo, técnicos agrícolas, em suas comunidades de origem. Pode-se supor que esta relação entre o projeto individual do estudante e os interesses do povo a que pertence não é imediata e nem sempre a formação técnica redundará em retorno para a sustentabilidade da comunidade. Muitas vezes, esta formação termina por não ter nenhuma aplicação prática ou retorno, seja para o estudante egresso individualmente ou para a comunidade. Em algumas oportunidades que tive de indagar aos índios Terena, por exemplo, sobre o destino dos alunos indígenas que todos os anos se formam na escola da Fundação Bradesco no estado de Mato Grosso do Sul, algumas respostas que obtive são ou que alguns destes indivíduos se engajam em pequenos projetos produtivos eventuais na aldeia, outros passam a atuar como professores, outros vão trabalhar em fazendas ou em usinas, outros não encontram emprego.

Talvez o exemplo mais notório da obsolescência da formação de indígenas em escolas de educação técnica e profissional no que tange à sustentabilidade das suas comunidades de origem seja o da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira-EAF-SGC, no estado do Amazonas. Esta escola, situada num município sobre o qual se estima que

cerca de 90%¹ da população é indígena, é, sem medo de errar, a escola desta natureza que mais recebe alunos indígenas no país. Neste ano de 2005, os alunos indígenas matriculados na EAF-SGC perfazem 60% do total de matriculados. Estes alunos são das etnias Arapaso, Baniwa, Baré, Coripaco, Dessana, Kubeo, Piratapuaia, Tariano, Tukano e Wanano².

Criada no contexto do Projeto Calha Norte e sem preocupação com as demandas e possibilidades da região e de suas populações, o argumento dos que querem hoje dar uma nova feição à esta Escola Agrotécnica³, de forma a que seu projeto pedagógico se volte mais para os interesses locais, portanto e sobretudo indígenas, já diz o fundamental sobre a impossível relação entre esta formação e a sustentabilidade das terras indígenas no alto rio Negro: o currículo da escola visa formação em agro-pecuária, numa região onde só há áreas de preservação ambiental e terras indígenas, com condições geográficas que tornam inviáveis tanto a agricultura, quanto a pecuária⁴. Há algum tempo iniciou-se, por iniciativa de setores da Escola, de organizações indígenas, do Instituto Socioambiental, da FUNAI e com o apoio do MEC, uma discussão para a transformação da proposta pedagógica, no sentido dos interesses da região e das populações que a habita.

Pode-se supor, e mesmo ouvir localmente muitos depoimentos de indígenas a respeito, que toda esta população estudantil, ou a parte dela que não abandonou a escola (mas também esta parcela) não pode contar com a certeza do emprego⁵ fora das terras indígenas, nem tampouco aplicar os conhecimentos em prol da sustentabilidade das suas comunidades.

Voltando ao Mato Grosso do Sul, é possível que venhamos a constatar a sobre-exploração a que estão sujeitos aqueles que têm formação técnica e que vão trabalhar para os fazendeiros e, quiçá, para os arrendatários das próprias terras indígenas. Conforme temos observado no decorrer do processo recente de discussão sobre o ensino médio indígena promovido pelo MEC, os representantes indígenas têm insistido na importância de uma formação que esclareça aos jovens não só sobre as ameaças aos seus territórios e aos seus recursos naturais, mas que também os tornem resistentes e combativos não só no que diz respeito à conquista de seus territórios, mas contra o seu próprio dismantelamento pela pressão dos grandes negócios agrícolas. Este é um dos conteúdos que marcam a visão dos representantes indígenas do que seria uma formação técnica para eles conveniente e relevante⁶.

É cada vez mais clara a formulação exposta pelos movimentos indígenas do processo de escolarização para além do ensino fundamental

como um projeto para a autonomia. O ensino técnico de que os alunos indígenas têm podido usufruir não está respondendo a esta demanda, quer seja pelo número reduzido de estudantes indígenas que atende (a exceção de São Gabriel da Cachoeira) – embora o acesso por si só não baste – quer seja pelo alheamento das instituições de ensino em geral, técnico ou não, em relação às realidades indígenas, para se ter em consideração a existência e, quanto menos, a sustentabilidade desses povos.

Rumos próprios de formação técnica, todavia, estão sendo buscados pelos povos indígenas. É pioneira, neste sentido, a formação de agentes agro-florestais indígenas no Estado do Acre experiência que vem, inclusive, se tornando paradigmática nesta linha⁷. Neste curso é forte a ênfase no manejo de recursos e na proteção territorial. Outras iniciativas pontuais estão sendo desenvolvidas, em caráter de projeto, entre outros povos indígenas, seja por meio da colaboração de Ongs ou pela realização das organizações indígenas, apontando claramente para uma demanda de formação técnica nas áreas de manejo de recursos, gestão territorial e administração. Também com base no diagnóstico promovido pelo MEC⁸ acerca das expectativas indígenas quanto ao ensino médio, é premente a implantação de cursos em nível médio que respondam principalmente a demandas deste tipo. Uma constante é a reivindicação de formação do tipo ‘profissional’ nesta linha.

Os dados de Mato Grosso do Sul

Valho-me do fato de que esta comunicação foi proferida no segundo dia do seminário e faço dele também um espaço de observação sobre o tema aqui em tela. A falas dos convidados do dia anterior ligaram sustentabilidade à autonomia indígena e, assim sendo, todas questionaram a possibilidade de proposição e condução da mesma pelo Estado, ou seja, por um sujeito externo que não os próprios indígenas.

Não por acaso a fala dos representantes indígenas nas mesas do dia anterior enfatizaram o papel da educação escolar na conquista de autonomia (falas de Gersen Baniwa, Marquinho Xukuru, além dos membros da mesa sobre educação indígena). Não por acaso, também, muitas perguntas vindas do público indígena expuseram inquietações quanto à efetividade da formação escolar para o exercício da autonomia indígena, com ênfase na necessidade da formação em nível superior.

Se por um lado é inquestionável a ligação que os próprios indígenas fazem entre educação escolar e sustentabilidade interessa perguntar em

que medida ela vem contribuindo para tanto em Mato Grosso do Sul. Dentre os povos indígenas neste estado – Terena, Guarani/Kaiowá, Kadiwéu, Kinikináo, Ofaié, Guató, Camba e Atikum – os dois primeiros são os mais populosos e os que têm maior número de jovens freqüentando o ensino médio. Detenho-me, portanto, em princípio, sobre os dados que temos disponíveis sobre a situação de escolarização entre estes dois povos.

Quanto aos dados acerca dos Terena, observamos que, a despeito do grande número de sua população e do antigo e intenso relacionamento com a sociedade nacional e suas instituições, a maior parte da população estudantil ainda se concentra no ensino fundamental em seu primeiro ciclo. Segundo o censo escolar 2004, 3.811 alunos Terena estavam matriculados, naquele ano, no ensino fundamental em 13 escolas dentro de terras indígenas. O número destes alunos matriculados de 1ª a 4ª, também segundo o censo 2004, era de 2.214 alunos. Conseqüentemente, 1.597 alunos estavam matriculados entre a 5ª e a 8ª.

As 13 escolas indígenas Terena acima mencionadas atendem a 31 aldeias da seguinte forma: em 13 aldeias há turmas de 1ª a 8ª, em 01 aldeia há o atendimento apenas de 1ª a 5ª (sala-extensão de Aldeinha), e em 14 aldeias há turmas de 1ª a 4ª. Observa-se, também, que em 03 aldeias não há nenhuma unidade escolar: aldeia São José, na TI Taunay, em Aquidauana, aldeia N. Sª de Fátima, na TI de mesmo nome, em Miranda e aldeia Bálamo, na TI Água Limpa, no município de Rochedo⁹.

Entre os Terena, nas aldeias, ainda prevalece, pois, o atendimento de 1ª a 4ª. Supondo que a cifra de alunos de 1ª a 4ª tenha se mantido em números semelhantes nos anos anteriores, e comparando-os aos números de matrículas de 5ª a 8ª, pode-se inferir que grande parte dos formados no primeiro ciclo ou desistiu dos estudos ou foi estudar nas cidades.

Quando cotejamos estes dados de número de estudantes com o número da população Terena no estado de Mato Grosso do Sul, verificamos que a população estudantil Terena ainda é relativamente pequena. A população Terena que vive dentro de suas terras indígenas é de 16.352 pessoas, além dos outros 1.939 terenas vivem em terra guarani, em Jaguapiru, no município de Dourados, sendo ao todo 18.291 índios Terena vivendo dentro de terras indígenas no Mato Grosso do Sul.

A população Terena com idade de 7 a 17 anos é de 5.051¹⁰. pessoas Estima-se que um número aproximado de 4003¹¹ jovens Terena estejam freqüentando escolas fora das TIs, provavelmente nas séries posteriores à 5ª do ensino fundamental. Já que 3.811 alunos Terena estavam matriculados nas escolas nas terras indígenas em 2004¹² no ensino fundamental, e como não se têm os números reais de estudantes Terena fora de terras indígenas,

mas supondo que 400 seja um número próximo da realidade, não se sabe se os 840 outros crianças e jovens Terena com menos de 17 anos abandonaram a escola, ainda que considerando o interesse dos Terena pela escola, haja vista, entre outros motivos para inferir sobre tal interesse, que cerca de 380¹³ crianças Terena com menos de 7 anos freqüentam a pré-escola.

A partir do ano de 2001, os Terena passaram a contar com a oferta de ensino médio em 9 aldeias, por meio de salas de extensão de escolas estaduais. Entre 2003 e 2004, concluíram as 1^a, 2^a e 3^a séries deste ensino médio o total de 450 alunos. Destes, em 2005, 115 concluíram a 3^a série e seria este, então, o número dos aptos a tentarem o ingresso em curso superior¹⁴. Como é regra no país, o número de matriculados indígenas vai diminuindo progressivamente em relação à seqüência de séries escolares, mesmo em situações como a dos Terena, onde existem escolas desde o início da atuação do SPI, o que demonstra a ineficácia da escola ou a série de obstáculos ao acesso. Os dados sobre o ensino médio nas aldeias Terena também mostram um espantoso índice da evasão, por exemplo, de mais de 50% nas salas de extensão nas escolas das aldeias de Moreira/Passarinho e Cachoeirinha na 1^a série do ensino médio (de 50 e 56 alunos matriculados, 28 e 24 evadiram, respectivamente). É curioso, também, que nas 2 salas das aldeias no município de Dois Irmãos do Buriti só haja alunos na 2^a série¹⁵.

É possível inferir que a juventude Terena não está em sua maioria freqüentando ou podendo se manter na escola. Encontro uma explicação no relatório de identificação da Terra Indígena Cachoeirinha, de autoria do antropólogo Gilberto Azanha: o trabalho na changa.

Mas a changa não é somente uma fonte de renda para a grande maioria dos moradores das Reservas; hoje ela se reveste de uma válvula de escape fundamental para a pressão social advinda das suas superpopulações – sobretudo para a imensa maioria dos jovens que desistiram da escolarização completa, seja no mundo dos brancos (o 2^o grau no mundo dos purutuya) ou nas aldeias (onde têm a chance de completar o 1^o grau). Estes jovens – que integram 90% dos trabalhadores das “turmas” – se encontram em um momento crítico: já fora da escola (por isso changueam), perderam a chance de escapar “para o mundo dos brancos” e competir num mercado de trabalho em condições de extrema inferioridade (só uns poucos privilegiados o conseguem); nas “reservas”, hesitam entre casar – e assumir o futuro ali, na roça, junto à sua parentela – ou tentar a sorte no subemprego das cidades, usando (quando existente) a rede de solidariedade da parentela já urbanizada” (2000, FUNAI, GT 553, p. 36, *apud* Azanha, 2001, p. 56).

Quantos aos Guarani/Kaiowá, a situação é, no que tange à proporção estudantes/população e ao afunilamento do número de alunos depois da 4^a série, bem semelhante.

A população Kaiowá que vive hoje dentro de terras indígenas em Mato Grosso do Sul é de 25.481 e a Guarani é de 3.826, perfazendo um total de 29.307. Segundo os dados do censo escolar 2004, são 5.584 alunos Guarani/Kaiowá matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. De 5^a a 8^a, são 1.202. Quanto ao ensino médio oferecido em terra indígena, temos a informação de que na reserva de Dourados são 58 os alunos no ensino médio: 31 na 1^a, 16 na 2^a e sete na 3^a série. De acordo com as tradições guarani/kaiowá, creio que melhor seria que houvesse mais alunos nas séries finais do que nas iniciais. Isto porque, a considerar a fala do professor Tônico Kaiowá neste seminário, tradicionalmente a família guarani/kaiowá não pode liberar a criança pequena para estar longe de casa.

O total de alunos Guarani/Kaiowá (e os terenas que vivem em terras Guarani/Kaiowá) é de 6.842, portanto, 23% desta população estão matriculados nas escolas dentro de terras indígenas, lembrando que 50% são menores de 17 anos (dados FUNASA). Não temos informação sobre a quantidade de jovens Guarani/Kaiowá estudando fora de terras indígenas. Sabe-se, entretanto, que os que estudam fora sofrem uma série de dificuldades, como transporte escolar, falta de roupas, sapatos, necessidade de trabalhar. O trabalho de jovens na changa provavelmente também seja um dos principais motivos do abandono da escola.

Esta proporção se repete, por sua vez, entre as outras etnias no estado de Mato Grosso do Sul em geral. Por exemplo, os Kadiwéu, que são, exceto os Terena e os Guarani/Kaiowá, os únicos no estado que contam com escolas de 1^a a 8^a, tinham 270 alunos Kadiwéu e 77 alunos Kinikináo matriculados dentro de terra indígena em 2004, sendo que 225 destes alunos freqüentam de 1^a a 4^a, e 122 de 5^a a 8^a, com apenas 19 alunos na 7^a e 14 na 8^a.

Já que estamos constatando que a educação escolar entre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul apesar de se constituir uma prática antiga não facultou um real sucesso no sentido do acesso pleno às séries escolares mais avançadas, podemos concluir ou que esta educação não foi eficaz, ou que este acesso só se tem aberto mais recentemente (o que é uma realidade em todo o país, pois a maioria dos povos indígenas só conta com escolarização de 1^a a 4^a do fundamental); ou se pode concluir ainda que a continuidade da formação escolar é um projeto dos povos indígenas relativamente novo e, pensado em termos de conquista política, só é possível na medida em que as próprias lutas indígenas vão forçando possibilidades de acesso. Antes, então, de poder pensar especificamente sobre uma formação técnica para os jovens destes povos indígenas, cabe perguntar sobre o impacto da educação escolar em geral na conquista de autonomia e sustentabilidade.

Na impossibilidade de dizer algo em profundidade a respeito deste impacto entre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, levantarei algumas questões para o cenário maior do país.

Educação escolar e autonomia indígena

Existe um tipo de educação indígena, comumente chamada de diferenciada, e ainda muito pouco efetiva no Brasil, que qualificarei aqui como os esforços voltados à construção de uma educação que questione o etnocentrismo presente na educação “branca” e “ocidental”. Esta educação indígena diferenciada transformou-se, desde a Constituição Federal de 1988, num direito indígena. Este direito é comumente considerado uma ruptura com tudo o que se fez antes no terreno da escolarização de indígenas, na medida em que esta seria uma educação para a manutenção da diferença indígena e não para a integração. É considerada uma ruptura, também, porque se concluiu que a educação escolar não preocupada com as especificidades indígenas até então oferecida aos índios não surtia resultados, era de qualidade muito ruim.

Certamente que antes desta conquista legal de uma educação que confirma a identidade e a diferença indígena, houve muita reação indígena ao longo dos tempos contra ao projeto nacional de apagamento de sua identidade e de sua diferença¹⁶. Provavelmente as reivindicações de diferença pelos povos indígenas foram desde sempre represadas no contexto de uma sociedade nacional violenta e da forte tutela e controle do Estado. Neste contexto, a diferença podia ser percebida na marginalização, na pauperização e no fracasso das políticas de integração dirigidas aos povos indígenas, tal qual o projeto da escola. Hoje, num ambiente menos tutelar e, até por causa disso, também mais propício ao fortalecimento dos movimentos indígenas, a exigência dos povos indígenas de reconhecimento da sua diferença é mais explicitada e a educação escolar se inclui neste projeto.

Quais seriam, então os sinais de como a educação escolar vem contribuindo para a autonomia e empoderamento indígena?

Uma mudança significativa é o fato de que os indígenas estão à frente na discussão em âmbito regional e nacional sobre a sua educação escolar. Poderíamos relacionar um grande número de reuniões e outros eventos promovidos na última década principalmente nas regiões onde o movimento indígena é mais organizado para a discussão da educação escolar. Embora em muitos locais os indígenas estejam reivindicando a

escola por si só, em muitos outros os movimentos indígenas querem não só escolas, mas também fazer valer os seus direitos quanto a uma educação escolar construída por eles mesmos.

Da mesma forma, parece ser no campo da educação, em comparação a outros campos tais como o de saúde, por exemplo, que os indígenas mais se destacam com representação frente ao estado: há uma conselheira indígena no Conselho Nacional de Educação, existe uma Comissão nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, há representação indígena em alguns Conselhos Estaduais de Educação e há Conselhos Estaduais de Educação Indígena. Parece, também que há mais organizações indígenas voltadas para a educação, como é o caso das organizações de professores indígenas, do que em qualquer outro setor. Um outro índice a destacar é que os movimentos de educação indígena estão fortalecendo o movimento indígena em geral: observa-se, por exemplo, que os dois últimos coordenadores da COIAB são professores indígenas.

Há sinais, também, de estratégias e releituras específicas da diferença indígena em regiões diferentes do país. Cabe um cotejamento dos processos locais, como por exemplo, os movimentos amazônicos, em que a construção de uma educação indígena pende mais para as especificidades da organização social e lingüística, em relação aos processos desenvolvidos no Nordeste do país, onde a educação “diferenciada” é, sobretudo, identificada como um espaço onde os estudantes indígenas podem estar livres da discriminação (o que, ao fim, acontece em toda parte) e onde esta educação é instrumento para reafirmar a identidade indígena.

Também se constitui, a meu ver, num campo importante para investigação o papel da formação continuada dos professores, espaço onde houve incontestável avanço, na reconfiguração da diferença e no empoderamento indígena. Cabe destacar, enfim, que no cenário nacional os movimentos indígenas estão na vanguarda entre os movimentos sociais a problematizar e a questionar a educação escolar no país.

Para finalizar, é possível se supor que a construção indígena de uma educação técnica em favor de sua autonomia e sustentabilidade seja um projeto que brevemente se torne tão visível quanto o projeto de conquista do ensino superior com o mesmo fim. É muito expressivo o aumento do número de estudantes indígenas em cursos de nível superior nos últimos anos. De 1997 para 2005, o número destes estudantes saltou de aproximadamente 100 para 2.000. Estima-se que somente no primeiro semestre de 2005 estejam ingressando cerca de 600 indígenas no ensino superior¹⁷. E os cursos superiores específicos para os indígenas, que atualmente atendem

apenas ao projeto de educação escolar indígena, podem ser replicados por outros, atendendo a outras áreas de necessidade de autonomia indígena¹⁸.

Notas

¹ “A população total deste segmento da Bacia do Rio Negro é de cerca de 40 mil pessoas e está distribuída por 750 comunidades e sítios distribuídos ao longo dos principais rios e nos dois centros urbanos existentes na região, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, com onze mil e quatro mil habitantes respectivamente. Aproximadamente 90% desta população é indígena. A população não-indígena concentra-se nos centros urbanos e mesmo aí a maioria é indígena” (Programa Alto Rio Negro, *site* do Instituto Socioambiental).

² Dados fornecidos pela EAF-SGC.

³ Informação pessoal prestada pelo atual diretor da EAF-SGC.

⁴ São do Parque Nacional do Pico da Neblina (2.200.000 hectares, que abrangem também outros municípios), XX Terras Indígenas, 11 áreas de florestas nacionais e uma área de reserva florestal.

⁵ Ademais, um dos desafios que se colocam à educação profissional como um todo é a inexistência atual do pleno emprego no país, além do questionamento da formação de ‘trabalhadores aptos’ para servir aos interesses das empresas e do capitalismo. Quando não a crítica da perspectiva das ‘competências’, que prepara o cidadão para o ‘auto-emprego’ numa sociedade que não gera trabalho (temas estes em pauta, por exemplo, seminário nacional “Orientações Curriculares do Ensino Médio”, realizado em 09 e 10 de 2004, em Brasília-DF).

⁶ Ver, por exemplo, os Anais do seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas, MEC, 2003.

⁷ Esta experiência de formação teve início em 1996, como conseqüência das discussões sobre gestão e manejo florestal dentro dos cursos de formação de professores indígenas do Acre e das ações de saúde ligadas à diversificação alimentar. O projeto começou com uma turma de 15 agentes agro-florestais indígenas-AAFIs, de três terras diferentes, e foi se ampliando sucessivamente, de forma que em 2003 estavam formados 66 AAFIs, de 15 terras indígenas e 8 povos. Re-enfatizando a ligação entre a formação dos professores indígenas no Acre e a dos AAFIs, cabe notar que grande parte destes últimos foi alfabetizada pelos professores indígenas, são bilíngües e hoje colaboram em aulas nas escolas indígenas.

⁸ Para este fim, foram concluídas pesquisas nos os seguintes estados, grupos de estados ou regiões: Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia; 2. Alagoas e Paraíba; 3. Goiás, Tocantins, Maranhão; 4. Mato Grosso; 5. Mato Grosso do Sul (a pesquisa entre os Guarani e Kaiowá não foi concluída); 6. Amapá; 7. Roraima; 8. Alto Solimões-AM; 9. Alto Rio Negro-AM.

⁹ SILVA, 2005a, p. 36-37.

¹⁰ FUNASA, 2005.

¹¹ SILVA, 2005a: 36-37.

¹² INEP, Censo Escolar 2004.

¹³ INEP, Censo Escolar 2004.

¹⁴ Idem, p. 39.

¹⁵ SILVA, 2005b, p. 28.

¹⁶ Idem, p. 28.

¹⁷ A título de ilustração, provavelmente o marco histórico mais visível e contundente da afirmação da diferença indígena – e isto num contexto fortemente autoritário – tenha sido a reação ao projeto militar de “emancipação” dos povos indígenas ocorrido no final da década de 1970. Neste momento, houve uma grita das lideranças indígenas por si mesmas, conjuntamente com seus porta-vozes históricos no país, os etnólogos. A reação trouxe todo um questionamento sobre a idéia dos “estágios” de integração das sociedades indígenas na sociedade nacional e sobre a condição “provisória” dos povos indígenas, e sobre o reconhecimento também provisório dos indígenas pelo Estado.

¹⁸ CUNHA, Luiz Otávio, 2005.

¹⁹ Confirmando a ligação entre a formação dos professores indígenas e o fortalecimento de outros projetos de autonomia indígena, cabe mencionar que no Acre a formação dos Agentes Agro-Florestais Indígenas foi por aquela estimulada, e que grande parte destes últimos foi alfabetizada pelos professores indígenas, são bilíngües e hoje colaboram nas aulas nas escolas indígenas (CPI-Acre, 2002).

Referências

AZANHA, Gilberto. *Relatório Circunstanciado de Revisão da Terra Indígena Buriti*. FUNAI, Brasília, 2001.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Implantação de Tecnologias de Manejo Agroflorestal em Terras Indígenas do Acre. *Experiências PDA*. Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil/PPG7, 2002.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Artigos 210, 215 e 231.

CUNHA, Luiz Otávio P. Povos Indígena e o Ensino Superior. *Informativo CGE*. Coordenação Geral de Educação da FUNAI, Brasília, 2005.

FUNASA. Índios por município e por faixa etária escolar. *Sistema de Informação em Atenção à Saúde Indígena-SIASI*. Departamento de Saúde Indígena, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP - MEC. *Senso Escolar 2004*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Anais do Seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Diretoria de Ensino Médio, Brasília, 2003.

SILVA, Giovani José. *Relatório: Dados Sistematizados e Respectivos Quadros Demonstrativos e Comparativos para cada povo indígena do Estado de Mato Grosso do Sul (Guató, Kadiwéu, Kamba, Ofaié, Terena, Atikum e Kinikinau)*. Programa Diversidade na Universidade, SECAD/MEC, 2005a.

_____. *Relatório: Análise das Tentativas de Ensino Médio Específico entre os Povos Indígenas Terena e Kadiwéu no Estado de Mato Grosso Do Sul*. Programa Diversidade na Universidade, SECAD/MEC, 2005b.

Recebido em 09 de agosto de 2005.

Aprovado para publicação em 02 de setembro de 2005.

