



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

Câmpus de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

KARINA APARECIDA DA SILVA

PRIMEIROS CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO
ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

Bauru - SP

2019

KARINA APARECIDA DA SILVA

Primeiros Cursos para Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ednéia Martins-Salandim

Bauru - SP

2019

S586p Silva, Karina Aparecida da
Primeiros Cursos para Formação de Professores Indígenas no
estado de São Paulo : um estudo em História da Educação
Matemática / Karina Aparecida da Silva. -- Bauru, 2019
260 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Maria Ednéia Martins-Salandim

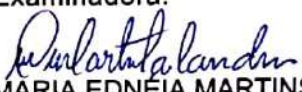
1. Formação Inicial de Professores Indígenas. 2. Educação
Indígena. 3. Estado de São Paulo. 4. História Oral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

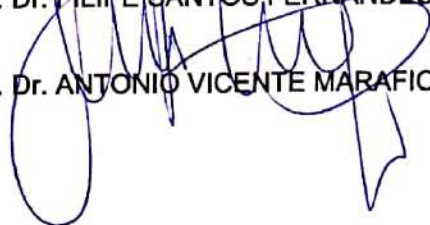
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KARINA APARECIDA DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 15:00 horas, no(a) Sala 03 da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru-SP, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM - Orientador(a) do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), Prof. Dr. FILIPE SANTOS FERNANDES do(a) FaE / UFMG/Belo Horizonte (MG), Prof. Dr. ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KARINA APARECIDA DA SILVA, intitulada **Primeiros Cursos para Formação de Professores Indígenas no Estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM


Prof. Dr. FILIPE SANTOS FERNANDES

(skype)


Prof. Dr. ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Aos meus pais, *Valnice* e *João Carlos*, pela vida, por cada suor, por cada lágrima, por cada mensagem de apoio e de desespero. Obrigada por se esforçarem e por me oferecerem tudo o que podiam. E se eu tento sempre dar o meu melhor, é por vocês, porque eu sei que é pela minha felicidade que vocês tanto batalham. Amo vocês.

Aos meus irmãos, se não de sangue, então de luta, *Michael* e *William*, e à minha prima querida, *Jaqueline*. Obrigada por percorrerem essa caminhada comigo, e por me apoiarem em cada obstáculo que tive que superar. Amo vocês.

À minha orientadora, *Maria Edneia*, por tamanha sensibilidade. Obrigada por me conduzir durante essa pesquisa, mas principalmente, por, a cada gesto, a cada exemplo, contribuir com a minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada pela confiança e por todas as outras coisas que, apenas pessoas tão generosas, seriam capazes. A senhora é meu espelho.

À minha banca, professor *Vicente*, professor *Filipe*, muito obrigada por cada discussão, por cada apontamento e, por aceitarem fazer parte dessa etapa tão importante na vida de todo pesquisador. É uma honra conviver com meus referenciais, teóricos e de vida.

À *Paulinha*, e a Deus, novamente, por colocá-la em minha vida. Só uma pessoa tão iluminada quanto você me faria repensar toda a minha vida e o meu modo de viver. Obrigada por dividir cada aventura, cada choro, cada taça de vinho, cada barra de chocolate. Obrigada por cuidar de mim. Serei eternamente grata.

Aos meus amigos e companheiros de discussão do Ghoem, em especial, à professora *Ivete*, *Letícia*, *Reinaldo* e *Mariana*. Tenham certeza que tudo se tornou mais agradável com a presença de vocês em minha vida. Obrigada por serem pessoas tão generosas.

Aos meus amigos de Ilha Solteira, jamais me esquecerei de vocês. Em especial, à *Caren*, *Fabricia*, *Dolly*, *Carla*, *Thais*, *Renata* e toda a Rep *Degradê*. Obrigada por me ajudarem a superar cada dificuldade. Tudo com vocês parece mais fácil. Matheus, obrigada por me convidar, após anos de aulas particulares, àquela festa. Isso mudou a minha vida. Descanse em paz, querido. Amo todos vocês.

Aos professores depoentes - *Claudia Sabba*, *Adriano Campos*, *Mauro Cherobim*, *Deusdith Bueno Veloso* e *Vitor Machado* – por me ajudarem a compor essa história.

À Capes, pelo imprescindível apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender e constituir uma versão histórica de como se deu o processo de criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo. A partir de um levantamento bibliográfico inicial, encontramos referências a dois cursos oferecidos pela Faculdade de Educação da USP em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para formação inicial do professor indígena que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: o Magistério Indígena Novo Mundo (MagIND) -, oferecido no período 2002 a 2003; e o curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi) -, oferecido no período 2005 a 2008. Constituímos cinco narrativas, a partir de situações de entrevistas realizadas segundo o referencial teórico-metodológico da História Oral, com representantes da SEE-SP, lideranças indígenas e professores envolvidos nesse processo. Foi a partir das narrativas que soubemos de outra iniciativa, do ano de 2014, para elaboração de mais um Curso para formação de professores indígenas, que seria oferecido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), o qual, no entanto, não foi concretizado como curso de Graduação, e que deverá ser oferecido como um curso de extensão universitária. A partir dessas narrativas, buscamos compreender como se deu o processo de criação e negociação desses cursos, com foco nas permanências, mudanças, demandas e decorrências relativas à formação de professores indígenas que vem ocorrendo no estado de São Paulo.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores Indígenas; Educação Indígena; Estado de São Paulo; História Oral.

ABSTRACT

This research aimed to understand and constitute a historical version of how the process of creating the first training courses for indigenous teachers in the State of São Paulo. From an initial bibliographical survey, we find references to two courses offered by the School of Education of USP in partnership with the Education Secretary of State of São Paulo (SEE-SP) for initial training of the indigenous teacher who works in Early Childhood Education and Elementary School: the New World Indigenous Magisterium (MagIND) - offered in the period 2002 to 2003; and the Superior Intercultural Formation of the Indigenous Teacher (Fispi) course, offered in 2005 to 2008. Five narratives were created, based on interviews conducted according to the theoretical-methodological reference of Oral History, with representatives from SEE-SP, indigenous leaders and teachers involved in this process. It was from the narratives that we knew about another initiative, from the year 2014, for the elaboration of one more Course for the training of indigenous teachers, which would be offered by the São Paulo State University (UNESP), which, however, did not materialize as a course and should be offered as a university extension course. Based on these narratives, we sought to understand how the creation and negotiation process of these courses, focused on the permanences, changes, demands and consequences related to the training of indigenous teachers that has been taking place in the State of São Paulo.

Key words: Initial Formation of Indigenous Teachers; Indigenous Education; State of São Paulo; Oral History.

SUMÁRIO

A Título de Apresentação...	8
A Muda: expectativas e experiências em um Grupo de Pesquisa	8
Projetos de Pesquisa: escolhendo e delimitando caminhos	10
Os Capítulos: fragmentos de duas histórias	13
Capítulo 1 – História, Educação Matemática e História da Educação Matemática	16
História: concepções, des(construções) e (im)possibilidades	17
Educação Matemática: um movimento, uma área.....	30
História da Educação Matemática: um campo, uma prática	33
Capítulo 2 - Sobre a Metodologia de Pesquisa.....	36
História Oral: sobre seu desenvolvimento e possibilidades	36
História Oral em Educação Matemática.....	42
Retomando: História Oral e a nossa pesquisa	45
Capítulo 3 – Sobre a cultura, diferença e educação escolar indígena no Brasil: aproximações de alguns referenciais e legislações	61
Sobre cultura e diferença: implicações nas questões educacionais	61
Sobre a educação escolar indígena no Brasil	69
Sobre os indígenas no estado de São Paulo: especificidades desse território	83
Capítulo 4 – Textualizações	90
Textualização da entrevista com a professora Claudia Georgia Sabba	90
Textualização da entrevista com o professor Adriano César Rodrigues Campos.....	104
Textualização da entrevista com o professor Mauro Cherobim.....	121
Textualização da entrevista com a professora Deusdith Bueno Veloso.....	142
Textualização da entrevista com o professor Vitor Machado	159
Capítulo 5 – Uma história da Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo: os primeiros cursos em destaque.....	172
Sobre a estrutura dos primeiros cursos de Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo.....	174
Tensionando alguns aspectos dos bastidores da criação dos primeiros cursos de Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo	189
Algumas Reflexões.....	194
Referências	196
Anexos.....	205

A Título de Apresentação...

A Muda: expectativas e experiências em um Grupo de Pesquisa

Para que as plantas cresçam fortes, resistentes a doenças e com flores e frutos, é importante estar de olho nos nutrientes. Se estiverem começando a dar sinal de que precisam, é hora de adubá-las¹...

- “Eu sou a Karina. Formei-me em Licenciatura em Matemática, pela Unesp², câmpus de Ilha Solteira - SP, no ano de 2017. Durante os quatro anos da minha graduação, segui na área da Matemática Pura, estudando *rotações tridimensionais via números quatérnions*. Em 2017, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Unesp, câmpus de Bauru, sob orientação da professora Maria Edneia³ e elaboramos um projeto de pesquisa como objetivo de estudar sobre a formação de professores indígenas no estado de São Paulo”. Esse pequeno texto, decorado por sinal, seguiu-me durante o ano de 2017. Estive em muitas situações nas quais eu precisava me apresentar: ao iniciar uma disciplina, nas reuniões de grupo de pesquisa, em eventos científicos e em vários outros momentos. E pensava ser essa a melhor forma de fazê-la.

Sempre fui encorajada, durante a Graduação, a pensar que a “*Educação Matemática é para quem não consegue seguir na Matemática Pura*”. Ouvi inúmeras vezes essa frase e não seria novidade se eu comesse a acreditar. Ao ingressar em um mestrado na área de Ensino de Ciências, - sem ao menos saber o que era uma pesquisa qualitativa ou uma metodologia de pesquisa, sem nenhum posicionamento político ou ideológico, sem contato ou aproximação alguma com essa área ou com meu tema de pesquisa – como eu poderia me apresentar? Eu já ouvira falar em Foucault, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Freud, Marx, Montessori, Bourdieu, também já havia realizado leituras de textos de Antonio Miguel, Lourdes Onuchic, Vicente Garnica, Ubiratan D’Ambrosio, Beatriz D’Ambrosio, contudo, não sabia discutir ou dialogar com nenhum desses autores. Não fiz dessas leituras uma *experiência* - como diria Larrosa, continuava analfabeta no único sentido que importa. E por isso, naquele momento, esses autores em nada poderiam me ajudar. Também nunca ouvira falar em História Oral ou em

¹ Disponível em: <<https://extra.globo.com/mulher/decoracao-e-jardim/adubar-plantas-com-frequencia-forma-corretas-ajuda-mante-las-fortes-livres-de-doencas-13620124.html>>. Acesso em: 30/06/2018.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

³ Prof.^a Dr.^a Maria Ednéia Martins-Salandim.

História da Educação Matemática durante a Graduação, e se ouvira, com certeza não foi algo que me *atravessou*. Confesso, inclusive, que não estava disposta nem a *experienciar* nem a *compreender* a Educação Matemática naquele momento. “Como eu me apresentaria então?”. O que eu tinha de importante, no início do mestrado, eram os quatro anos de Iniciação Científica na Matemática Pura. No entanto, durante um estágio realizado junto a minha orientadora, no segundo semestre de 2017, na disciplina de Geometria Analítica para o curso de Licenciatura em Matemática, percebi-me questionando sobre minhas habilidades até com a *tal* Matemática Pura. Repensei meu discurso de que “estudei quatro anos em outra área...”, e passei a enfatizar meu ingresso em um mestrado em Ensino de Ciências, ainda que pouco soubesse sobre essa área.

Mas, nesse novo cenário – o da Pós-Graduação - também me apresentaram e fui apresentada ao Ghoem⁴. Os primeiros encontros foram terríveis, eu não entendia nada. As leituras eram complicadas, assim como as discussões que buscavam esclarecê-las. Ainda duvidava que aquilo fosse para mim. Foram necessárias várias reuniões, sessões de orientação e leituras até que eu sentisse alguma aproximação, ou progresso, em relação ao Grupo, ao Ensino de Ciências e à Educação Matemática. Foi nesse novo cenário que pesquisadores e estudantes do Ghoem convidaram-me a problematizar questões da humanidade por meio da Educação Matemática e isso foi significativo para mim já com as primeiras leituras, estudos e discussões a partir dos artigos “Somos Educadores Matemáticos: uma questão de arqueologia” de Filipe Fernandes e “História Oral e Educação Matemática: perspectivas e um projeto coletivo” de Antonio Vicente Marafioti Garnica e Maria Ednéia Martins Salandim.

Como membro do Grupo inseri-me em participações e organizações de congressos, de grupos de estudos, de Ciclos de Seminários, de exames de qualificação e defesa de dissertações/teses, mas também tive companhias em viagens para aulas e palestras, materiais compartilhados que se aproximavam ao meu tema de pesquisa, entre outras ações, que como estas, produziram aprendizado e experiências individuais, ao mesmo tempo em que, sensibilizaram-me quanto ao significado de *Grupo*. Como cada membro do Ghoem está em momento distinto na trajetória de formação e possui diferentes vivências, é natural que, para cada um, o Grupo apresente diferentes sentidos. Sentido esse, não apenas relacionado à direção, embora seja inegável que o Grupo, provavelmente, direcionou-nos a diferentes caminhos, mas diferentes sentidos em relação ao verbo “sentir”. E por isso, para mim, o Ghoem é como um *jardineiro*. Um jardineiro que oferece às suas plantas, sejam elas mudas

⁴ Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem).

ou árvores, uma pluralidade de adubos e fertilizantes, cuidados e atenções e oportunidades para crescer e produzir seus frutos. Não posso negar que há conveniências e desafios em pertencer a um grupo de pesquisa renomado, como o Ghoem: as negociações para algumas entrevistas tornaram-se menos complicados ao anunciar o Grupo e seus protocolos; em congressos e eventos científicos somos respeitados e provocados pelo nosso trabalho, assim como, pelos próprios membros do Ghoem.

Todas essas conveniências, e as já enumeradas possibilidades de aprendizagem - via leituras, reuniões e discussões - são os fertilizantes e adubos que a participação no Ghoem tem me proporcionado. É assim que eu me sentia, como uma muda, que ao ingressar em um Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, pouco sabia sobre a Educação Matemática. Mas o sinal era claro, eu pedia adubo. Nesses 2 anos que se passaram, e também nos que estão por vir, como um jardineiro, o Ghoem propiciou, e continuará propiciando, muitas oportunidades para o meu crescimento. Contudo, como um jardineiro que acompanha o crescimento de suas plantas, o Ghoem também acompanha o desenvolvimento de seus membros, principalmente seus novos membros, suas mudas. Enfim, sinto que comecei a produzir frutos...

Projetos de Pesquisa: escolhendo e delimitando caminhos

Inserindo-me em um Programa de Pós-Graduação e em Grupo de Pesquisa, era também momento de discutir e (re)elaborar o projeto de pesquisa. O nosso, sofreu várias modificações⁵. Foram vários ajustes sugeridos nas reuniões e encontros do Ghoem, em congressos científicos como o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (Ebrapem), e que, posteriormente, foram lapidados em sessões de orientações.

O projeto inicial de pesquisa, apresentado à banca examinadora para ingresso no Programa de Mestrado, tinha como objetivo compreender os tipos de conhecimentos presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e Planos de Ensino das disciplinas que

⁵ Como toda essa caminhada foi trilhada em conjunto com minha orientadora, Prof.^a Maria Edneia, referimo-nos na primeira pessoa do plural. Mas, quando estivermos referindo-nos às compreensões e sentimentos da autora, aos momentos de entrevista, e às reflexões sobre ela, narraremos na primeira pessoa do singular.

contemplavam conhecimentos matemáticos nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil, apoiados pelo Prolind⁶.

Nas primeiras sessões de orientação, eu e minha orientadora buscávamos nos aproximar e aproximar nossas intenções de pesquisa. Assim, conheci um dos grandes projetos dos Ghoem, que propõe um mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Soube que a professora Maria Ednéia vinha atuando no Ghoem há vários anos e que suas pesquisas, naquele momento, tinham como foco compreender espaços e modalidades de formação e atuação de professores (em Matemática) e do cotidiano escolar em diferentes espaços educacionais (escola de educação básica, urbanas ou do/no/para o campo; cursos de formação de professores; projetos de reforço escolar de matemática). Foi aí que um projeto de pesquisa começou a se constituir: atrelando minhas intenções de tematizar a Educação Indígena e as da minha orientadora em focar diferentes espaços nos quais professores de Matemática se formam e atuam.

No meu primeiro encontro do grupo de estudos do Ghoem, ao apresentarmos as ideias iniciais dos projetos de pesquisa dos estudantes ingressantes, a professora Ivete⁷ indicou-nos um trabalho que ela havia desenvolvido junto com a estudante de graduação Jeruza⁸, sobre a formação em Educação Matemática do professor indígena da Reserva Indígena de Araribá – SP (BARALDI; GIATTI, 2010). Alguns professores dessa Reserva tinham participado do curso de Magistério Intercultural Superior Indígena (Misi), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Outra sugestão veio do professor Vicente⁹, de realizarmos uma pesquisa bibliográfica, na qual faríamos uma revisão de literatura acerca da produção científica sobre formação de professores indígena no Brasil. Talvez pela minha falta de experiência com pesquisas qualitativas, ou pela pouca aproximação com a História da Educação Matemática, com a História Oral e com a temática indígena, essa sugestão de pesquisa de um caráter *exploratório* fosse adequada, e que, posteriormente, com melhores delimitações e maior maturidade, pudéssemos dar continuidade a esse estudo proposto inicialmente. No entanto, me inquietava mais a possibilidade de entender os primeiros cursos

⁶ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, e ainda em vigência, que tem como objetivo apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas. Esse programa apoia 12 instituições de ensino, em vários estados do país.

⁷ Prof.^a Dr.^a Ivete Baraldi.

⁸ Prof.^a Jeruza Karla Garcia Giatti.

⁹ Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica.

para formação de professores indígenas no estado de São Paulo e foi por esse tema que seguimos.

Fizemos um levantamento e estudo bibliográfico inicial e acreditávamos serem três os cursos relacionados à formação de professores indígenas no estado de São Paulo: o Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND) - oferecido no período 2002 a 2003; o Magistério Intercultural Superior Indígena (Misi) - oferecido no período 2005 a 2008; e curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (Fispi) – também oferecido no período 2005 a 2008, todos ofertados pela Faculdade de Educação da USP em parceria com a Secretaria da Educação. Sendo assim, objetivávamos constituir e estudar os movimentos para criação, instalação e desenvolvimento desses três primeiros cursos. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que o Misi e o Fispi eram o mesmo curso, ainda que apareçam em vários trabalhos e documentos com diferentes nomenclaturas - optamos por denominá-lo “Fispi¹⁰”. Também durante a apresentação e debate sobre o projeto, durante a reunião anual do Ghoem, em meados de 2017, o professor Filipe¹¹ alertou-nos quanto ao alcance e limitações de uma pesquisa de mestrado, sugerindo que focássemos os bastidores para elaboração desses cursos e não nos cursos em si. Também soubemos, após realização de entrevistas, de uma outra iniciativa, do ano de 2014, para elaboração de mais um Curso, que seria oferecido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), o que, no entanto, não ocorreu. Assim, novos ajustes foram feitos no projeto, uma vez que essa iniciativa, ainda que não tenha sido concretizada, faz parte desse movimento que estamos estudando.

Assim, delimitamos como nosso objetivo de pesquisa: compreender e constituir uma versão histórica do processo de criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo. Buscamos entender, por meio de narrativas - constituídas, segundo o referencial teórico-metodológico da História Oral, com representantes da SEE-SP, lideranças indígenas e professores envolvidos nesse processo - quais foram e de quem eram as demandas para a criação do MagIND, do Fispi e do Curso que seria oferecido pela Unesp, e como foi o processo de elaboração dos projetos desses cursos.

¹⁰ Os trabalhos de Godoy (2007), Grupioni (2008), Baraldi e Giatti (2010), além do Parecer nº 1557/2014 da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Município de São Paulo, abordam o segundo curso de formação de professores indígenas, no estado de São Paulo, como Magistério Intercultural Superior Indígena (Misi). Em Valentini (2010), Amarante (2011), Silva (2017) esse curso é tratado como curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi). Os trabalhos e documentos produzidos pela USP, assim como, pela Secretaria da Educação, também se referem a ele como Fispi.

¹¹ Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes.

Fizemos contatos com professores e membros de grupos de pesquisa que poderiam ter relações com esses cursos, para que pudéssemos acessar documentos sobre seus projetos, e também, visando encontrar possíveis depoentes para nossa pesquisa. Responderam nossos contatos via *e-mail* e nos deram algumas informações iniciais: a professora Cristiane Coppe¹²; o professor Ubiratan D'Ambrosio¹³ e a professora Claudia Sabba¹⁴.

Os Capítulos: fragmentos de duas histórias

Por mais subversivo que um relatório de mestrado se proponha a ser, ele ainda será um relatório e uma estrutura *escrita* será dele exigida. Nosso relatório, no que se refere à estrutura, é convencional, subdivide-se em capítulos. Esses capítulos serão como fragmentos que, juntos, se propõem a compor uma compreensão de duas histórias. Duas histórias que ora caminharão lado a lado, ora estarão tão impregnadas, embebidas e entranhadas uma na outra, que pouco saberemos distinguir de qual deles se trata. Uma história sobre a formação de professores indígenas no estado de São Paulo e a outra sobre a formação de uma pesquisadora. Esses fragmentos que ora figuram como textos mais teóricos ora como inquietações, enfrentamentos e angústias da autora, são expressões de um processo de pesquisa e de um constituir-se. E essa produção só tem sido possível por meio de reflexões de como esse tema - formação de professores indígenas - nos sensibiliza, e de como mobilizamos tais sensibilidades como disparadoras para compormos uma versão histórica sobre essa formação no estado de São Paulo.

Os capítulos da dissertação respeitam, dentro do possível nessa estrutura, o processo de aproximação da pesquisadora com a área de pesquisa em Ensino de Ciências e com a (História da) Educação Matemática, com a metodologia de pesquisa da História Oral, com referenciais sobre cultura, diferença e temática indígena – em particular quanto à educação escolar. Dessa forma, os três capítulos iniciais são resultados dessas aproximações, dos modos como leituras e referências foram sendo apropriados, incluindo também algumas ideias disparadas quando da realização e tratamento das entrevistas. Os capítulos posteriores, o das textualizações das entrevistas e o de teor analítico, são esforços de abordar a questão da pesquisa a partir dos referenciais com os quais se teve contato. São esforços de se pensar e

¹² Prof.^a Dr.^a Cristiane Coppe de Oliveira, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

¹³ O Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio teve algumas participações, ministrando palestras e aulas, nesses cursos de formação.

¹⁴ A Prof.^a Dr.^a Claudia Georgia Sabba, da Universidade Nove de Julho (Uninove), foi indicada pelo professor Ubiratan D'Ambrósio.

produzir uma análise de viés historiográfico, assumindo que não há uma História e sim versões, das potencialidades das narrativas a partir de fontes orais para compreender a temática em tela e sua complexidade, da relevância e pertinência da pesquisa para o campo da Educação Matemática. Para esses textos analíticos, outros referenciais foram incorporados, mais especificamente legislações e produções relativas à Educação Indígena.

O primeiro Capítulo *História, Educação Matemática e História da Educação Matemática* foi constituído a partir de leituras específicas e ideias discutidas tanto nas reuniões do Ghoem quanto nas sessões de orientação, articuladas a elementos disparados pelas entrevistas realizadas. Nesse capítulo buscamos refletir sobre como a concepção de cada sociedade acerca do tempo e da própria História, refletem nas inúmeras produções, assim como no modo de agir de cada povo, principalmente no dos povos indígenas. Apresentamos também um estudo inicial sobre a caracterização da História a partir da espacialidade por entender que o modo como concebemos e praticamos o tempo e o espaço terá implicações em nossa pesquisa, o que pretendemos retomar posteriormente, ainda que não seja durante o mestrado.

No segundo Capítulo intitulado *Sobre a Metodologia de Pesquisa...*, apresentamos nossos enfrentamentos oriundos das cinco entrevistas realizadas, assim como algumas reflexões sobre esses enfrentamentos. Além disso, o Capítulo trata da História Oral e das suas possibilidades, inclusive como aporte teórico-metodológico para pesquisas de natureza historiográfica, e da História Oral em Educação Matemática, mais especificamente aquela utilizada nas pesquisas do nosso Grupo de Pesquisa, o Ghoem.

No terceiro Capítulo *Sobre a cultura, diferença e educação escolar indígena no Brasil: aproximações com alguns referenciais e legislações* tematizamos algumas ideias a partir da aproximação com referenciais teóricos que abordam as temáticas de cultura e diferença. Além disso, apresentamos um histórico sobre as legislações que incidem sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil e sobre alguns aspectos territoriais indígenas do estado de São Paulo.

No quarto Capítulo *Textualizações* apresentamos cinco textualizações de entrevistas produzidas com os professores Claudia Sabba, Adriano Campos, Mauro Cherobim, Deusdith Bueno Veloso e Vitor Machado.

No quinto Capítulo *Uma história da Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo: os primeiros cursos em destaque*, retratamos circunstâncias em que estes cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo foram criados, problematizamos

reivindicações e negociações relacionadas a cada deles, o modo como um Curso influencia e demanda novos cursos e como esses cursos vão sendo pensados em um contexto da Educação Indígena, a qual passa a ser incorporada pelo sistema de educação do Estado de São Paulo, mais particularmente após o ano de 1996. Além disso, a partir de sensibilizações com nosso referencial teórico, apontamos pontos de tensão no decorrer dessa nossa história.

Finalmente, tecemos algumas considerações gerais sobre o processo de pesquisa pelo qual passamos em *Algumas reflexões*, apontando percepções sobre o tema investigado.

Capítulo 1 – História, Educação Matemática e História da Educação Matemática

Aqui da parede, nobre, / não pouso o olhar em ninguém, / venho do céu que vos cobre / sou homem-anjo do Além // No meu reino o homem é bom / mas não é nele que aposto / recebo do Alto o dom / e não preciso de rosto // A região de onde vim / tem medida e luz sem fundo: / o que me faz ser assim / é o prodígio no vosso mundo // Dentro de mim está a urbe / para onde Deus me mandou / o anjo com este selo / nunca ela o deslumbrou // Minha asa está pronta para o voo altivo: se pudesse, voltaria / pois ainda que ficasse tempo vivo / pouca sorte teria // Os meus olhos são negros e fundos / e nunca se esvazia o meu olhar / sei muita coisa deste mundo / sei o que venho anunciar // Não sou simbólico nem trágico / significo o que sou, é tudo / em vão giras o anel mágico / pois em mim não há sentido”.

Gerhard Scholem, Saudação do Angelus.

A produção desse texto, mais teórico, foi se dando ao longo de nossa imersão no grupo de estudos do Ghoem, das disciplinas cursadas, dos enfrentamentos das questões de nossa pesquisa. Uma primeira provocação ocorreu quando da elaboração do projeto de pesquisa e a orientadora da pesquisa indicou um subtítulo para o título do projeto “Primeiros Cursos para Formação de Professores Indígenas no Estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática”. O que é isso a Educação Matemática na qual estamos nos inserindo via uma pesquisa de viés historiográfico? Esse foi um dentre tantos disparadores que nos colocaram atentos a entender e expressar nosso entendimento sobre a Educação Matemática, a História e a História da Educação Matemática.

A partir de interlocuções estabelecidas com diferentes áreas do conhecimento, a Educação Matemática, como campo de pesquisa, incorpora pesquisa que investigam aspectos do ensino e aprendizagem de Matemática em diferentes tempos, espaços e contextos. Ao se propor a compreender quem aprende e quem ensina Matemática; como aprendem, ensinam e se relacionam esses sujeitos, além de investigar quais os propósitos, conjunturas e implicações dessa relação, o educador matemático é levado a transitar por diversos campos teóricos. Esses diálogos têm se dado com a Educação, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a História, a Filosofia e com diversas outras áreas. Por isso, a Educação Matemática se consolida como campo interdisciplinar. Em especial, do diálogo com a História surge um novo campo de investigação, agora já consolidado, a História da Educação Matemática.

Vale ressaltar que, embora nesse trabalho e em nossas práticas de pesquisa, nós nos coloquemos a dialogar com historiadores (e com outros diversos interlocutores), não nos inscrevemos como historiadores de ofício. Nossos esforços, nessa pesquisa em particular, são

por compreender e produzir uma história sobre os primeiros cursos de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo, como parte de Educação Indígena, sendo uma contribuição para a História da Educação Matemática. Nesse capítulo, nos propomos a discutir e refletir sobre História, Educação Matemática e História da Educação Matemática. Iniciemos, então, problematizando o que é História.

História: concepções, des(construções) e (im)possibilidades

Uma vez que nos colocamos a problematizar a formação de professores indígenas no estado de São Paulo de um ponto de vista historiográfico - a partir das movimentações para criação dos primeiros cursos com esses objetivos -, um estudo sobre o que é História e elementos sobre o desenvolvimento desse campo do conhecimento tornou-se essencial em nossa pesquisa. As concepções de História estão vinculadas tanto aos modos de proceder e fundamentar os estudos e a escrita da História quanto às fontes e temas de estudos.

Nossas leituras e estudos nos levaram a fazer, inicialmente, uma distinção entre passado e historiografia. A palavra “História” (com H maiúsculo), como sugere Jenkins (2017), refere-se à junção de passado e historiografia. A historiografia é o registro sobre o passado e o passado é o fluxo em que as coisas ocorrem no tempo. Ou de outra forma: o passado é objeto de estudo dos historiadores, enquanto a historiografia é maneira pela qual os historiadores o abordam. Por isso podemos afirmar que nós escrevemos a História de dentro dela mesma. Essa distinção (História enquanto passado e enquanto historiografia), fazemos aqui apenas a fim de esclarecimento; possivelmente não nos acompanhará no decorrer de nosso trabalho, a menos que se faça necessário.

Incansavelmente debatida em inúmeras reflexões de filósofos e historiadores, a relação realidade-narrativa também perpassou nossos estudos. Entendemos que o “real acontecimento” só nos chega como narrativa, e não podemos sair dessas narrativas para constatar se elas correspondem ao passado, uma vez que elas compõem a própria “realidade”. O que nos restam são vestígios que, segundo Jenkins, “lemos como um texto, e tais leituras são, pela lógica, infinitas” (JENKINS, 2017, p. 28). Jenkins nos oferece um claro exemplo acerca dessas leituras: imaginemos que a nossa frente encontra-se, através de uma janela, uma paisagem inglesa. Nessa paisagem há várias estradinhas num primeiro plano, mais além outras estradinhas, ladeadas por casas; há campos e há fazendas. No centro da paisagem uma cidadezinha com uma feira e, por fim, na linha do horizonte, uma sucessão de morros. O autor

afirma que um geógrafo “leria” essa paisagem através dos padrões e especificidades do terreno, da distribuição populacional, de cartas topográficas, do clima, ou seja, através de termos geográficos. Um sociólogo, por sua vez, relacionaria a imagem com sua distribuição populacional, com sua renda, classe, idade, lazer e assim por diante. E um historiador, da mesma forma, a transformaria em uma paisagem com discurso próprio. Dado que naquele panorama não há nada de intrínseco que grite “Geografia!”, “Sociologia!” ou “História”, cada um desses nossos personagens formulariam suas categorias descritivas dessa paisagem através dos óculos de seu ofício. Essas nossas leituras nos ajudam a pensar que temos olhado para a temática da educação indígena a partir de nossas questões, que são do campo do Ensino de Ciências, particularmente da Educação Matemática e, mais propriamente, das permanências e mudanças no que se refere à formação de professores indígenas, tomando como paisagem os bastidores dos primeiros cursos com esse objetivo no estado de São Paulo.

Ao repensar suas abordagens metodológicas, os historiadores modificam seus limites, seus modos de conduzir as críticas documentais e seus posicionamentos quanto à natureza e diversidade das fontes, e por isso, a historiografia tem sofrido mudanças paradigmáticas desde a Antiguidade. Se no final do século XIX, na França, havia ascendência da chamada Escola Metódica, a partir dos anos 1940 tornou-se cada vez mais expressiva a influência dos *Annales*. Ainda dentro da própria Escola dos *Annales* é possível encontrar outras correntes com diferentes enfoques e que propõem visões diferenciadas sobre o passado e, principalmente, sobre a diversidade e a potencialidades das fontes. Uma dessas correntes de maior expressão é a História Nova, conhecida também como terceira geração dos *Annales*.

A concepção de História vigente no fim do século XIX estava relacionada com a possibilidade da constituição da História como uma ciência positiva, completa e única. A Escola Metódica surgiu¹⁵ em torno dessa concepção. Para esses historiadores, a História tornar-se-ia científica, ao fazer críticas aos documentos definidos como fontes, e em decorrência dessa concepção as especulações de caráter filosófico foram duramente criticadas (FERREIRA; FRANCO, 2013). No século XIX, Leopold von Ranke teria sido o maior representante da Escola Metódica. Ranke defendia que o historiador deveria olhar para o passado desvinculado do presente e se “manter isento, imparcial, emocionalmente frio e não se deixar condicionar pelo seu ambiente sócio-político-cultural” (REIS, 2004, p. 18). Como se

¹⁵ Como toda criação se inscreve num sistema de relações culturais, com a Escola Metódica não foi diferente. Ela surgiu com a busca por uma superioridade francesa a partir de uma suposta superioridade alemã. “A vitória alemã da Guerra Franco-Prussiana, em 1871, foi vista pelos franceses como resultado direto da perfeita organização das instituições militares, civis, intelectuais alemães” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 49).

o pássaro da História só pudesse alçar seu voo depois que a noite tivesse completamente chegado; depois que o presente tivesse definitivamente morto (HARTOG, 2015). Em 1898, os historiadores franceses Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, publicaram o livro *Introdução aos estudos históricos*, que se tornou uma referência da Escola Metódica. Os dois autores franceses defendiam que o trabalho do historiador resumia-se a descrever “por meio de documentos” as sociedades passadas e as suas transformações. Ferreira e Franco (2013) alertam que esses historiadores não devem ser chamados de positivistas, uma vez que a Escola Metódica tinha a pretensão de “contar uma História positiva (e não positivista), no sentido de ser verificável por meio de documentos” (p. 49).

Com o advento da Escola dos *Annales* e com a criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, há uma mudança paradigmática no campo da História. Essa mudança refere-se à concepção de tempo histórico e de sua representação, além de expandir a noção de fonte histórica – os documentos não eram mais concebidos como o “fato histórico em si”, mas como registros da passagem do homem pelo mundo (LE GOFF, 2001). Foi na atmosfera da Universidade de Estrasburgo que Bloch conviveu com Lucien Febvre, com quem se encontrou diariamente entre 1920 e 1933. Alsácia-Lorena, recém-desanexada da Alemanha, “tornou-se uma vitrine intelectual francesa diante do mundo germânico” (BLOCH, 2001, p. 8). A necessidade de implantar essa Universidade foi fundamental para a criação da Escola dos *Annales*.

Bloch, ao pensar nas relações entre passado e presente e na relação de ambos com a História, percebeu que a ordem adotada pelo historiador, em seu trabalho historiográfico, não poderia ser estritamente a ordem dos acontecimentos. Desses questionamentos surgiu o que denominamos “método regressivo”. Porém, Le Goff (2000, p. 25) faz uma ressalva: “método prudentemente regressivo”. Prudentemente, porque não se deve transportar, ingenuamente, o presente para o passado, uma vez que “há rupturas e descontinuidades que não se podem saltar”; assim como não se aconselha percorrer linearmente - do presente ao passado - porque isso seria tão ilusório como o sentido inverso.

Le Goff ainda aponta que o método regressivo, atribuído a Bloch, baseia-se na célebre frase de Benedetto Croce¹⁶, que considera que “toda a história é história contemporânea”. Sendo assim, Croce acreditava que “a história não trata nem do passado enquanto tal” nem

¹⁶ Filósofo, historiador, crítico literário e político, Benedetto Croce (1866 –1952) foi o intelectual mais evidente na Itália da primeira metade do século XX.

das “concepções do historiador enquanto tais”, mas de “ambos os fins vistos nas suas relações recíprocas”. Já Le Goff (2000) nos alerta quanto às concepções de Croce:

Concepção simultaneamente fecunda e perigosa. Fecunda, porque é verdade que o historiador parte do presente para pôr questões ao passado. Perigosa, porque se o passado tem, apesar de tudo, uma existência na sua relação com o presente, é inútil acreditar num passado independente daquele que o historiador constrói. Esta consideração condena todas as concepções de um passado “ontológico” (LE GOFF, 2000, p. 26).

Na concepção dos *Annales*, identificar as relações que ditavam os mecanismos econômicos, aparelhavam as relações sociais e produziam as formas do discurso, era fundamental. Para esses historiadores a história política fazia o contrário, pois estava voltada para os acasos e às circunstâncias superficiais. Nos anos 1960, com a expansão do marxismo pela Europa, a dimensão política foi segregada ainda mais, uma vez que a entendiam, apenas, como um reflexo das influências econômicas, sem dinâmica própria, e por isso, ela foi negligenciada em proveito da história econômica e social (FERREIRA; FRANCO, 2013). É importante ressaltar que mesmo animados por uma história “global” ou “total”, esses historiadores também “recortavam” na história um objeto particular. Bloch mesmo já dizia: “A ciência decompõe o real apenas a fim de melhor observá-lo”, porém, uma advertência era feita: “O perigo começa quando cada canto do saber é tomado por uma pátria” (BLOCH, 2001, p. 131). Em meados de 1960, a História passou por uma nova onda de renovação que ficou conhecida como “História Nova” ou “terceira geração dos *Annales*”. Com esse novo movimento historiográfico, a Escola dos *Annales* e seus principais defensores – Jacques Le Goff, Pierre Nora, Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie, Roger Chartier – buscaram aproximar ainda mais a História das outras Ciências Sociais, tais como a Psicologia Social, a Antropologia e a Sociologia.

Esses historiadores acreditavam que a existência da História estava ligada à existência de problemas, em uma relação indissociável história-problema; que a diversidade e a mobilização de várias fontes traziam benefícios ao trabalho do historiador e que, distanciando-se da noção marxista, a política desfrutava de autonomia em relação a outras instâncias. Vale ressaltar que o Bloch já defendia a relação entre História e problema. Ainda assim, Le Goff (2000) aponta que alguns historiadores se esforçaram por mostrar que não só o marxismo podia fazer uma boa aliança com a História Nova, como também estava próximo dessa história, pela sua “consideração das estruturas, pela sua concepção de uma história total e pelo seu interesse pelas técnicas e pelas atividades materiais” (LE GOFF, 2000, p. 121). As

mudanças pelas quais a Nova História passou - em especial pelo “fatiamento da história” que fez Nora afirmar que “haveria histórias a fazer, não uma história” - expressou-se também por um certo número de retornos, retorno da história-relato, da biografia, mas sobretudo da história política, que passou por uma reestruturação antes desse “retorno”. Nessa época chegou-se a declarar o fim da história totalizante que animara outrora os *Annales*.

As transformações das sociedades e as consequentes mudanças em seus registros impulsionaram uma reflexão sobre o papel das fontes escritas e orais. Nesse sentido, a legitimidade do *tempo presente* como objeto de investigação histórica abriu espaço para novos estudos e questões teórico-metodológicas. O retorno da política e maiores reflexões sobre o papel dos indivíduos, mesmo vivendo em sociedade, incitaram o uso dos depoimentos orais (FERREIRA; FRANCO, 2013). Atualmente falamos em uma História do Presente e até mesmo em uma História Imediata. E assim, ao entendermos que praticar historiografia “não é resgatar, mas problematizar o passado à luz do presente, os recursos tecnológicos nos possibilitam diversificar ainda mais as fontes, as formas de coletá-las, os itinerários para analisá-las” (GARNICA, 2013, p. 59).

Origem, tempo, espaço, mosaicos, fragmentos: algumas reflexões...

Marc Bloch (2001, p. 57) aponta que a busca por uma origem, ainda mais quando a entendemos como “um começo que explica” ou como o que “basta para explicar”, é um grande equívoco. Uma origem demanda sempre uma origem anterior, e assim sucessivamente, por isso é impossível definir um acontecimento histórico como um sistema causa-efeito. Buscar por uma origem é tomar como accidental todas as “peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira” (FOUCAULT, 1979, p. 17). Assim, ao nos propormos a constituir uma versão histórica do processo de criação dos cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo e a compreender os bastidores desse processo, faz-se necessário sublinhar que em nenhuma das searas que o nosso trabalho possa perpassar, encontra-se a “tal origem” do processo de criação desses cursos ou da própria Educação Indígena no estado de São Paulo. Nossa intenção é trazer à cena esses bastidores, como se invertêssemos a direção das câmeras; esses bastidores são formados por diferentes elementos que se aproximaram e se cruzaram num dado momento e que resultaram na criação desses cursos. No entanto, arbitramos um início para nosso texto de análise. Trata-se do ano de 1996, quando uma reivindicação de lideranças indígenas específicas, dispararam algumas ações da

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em relação à Educação Escolar Indígena, as quais incluem os cursos, cujos bastidores problematizamos nessa pesquisa.

Stephen Bann (1994), em *As invenções da História*, descreve diversas personificações de Clio, a Musa da História no período moderno, a fim de exemplificar algumas das relações sobre as quais os usos do passado são apresentados e, principalmente, sobre como as concepções de tempo e História de cada época são traduzidas nas diversas produções. Dentre as várias representações de Clio descritas por Bann, optamos por mobilizar aqui duas: uma entalhada por Agostino di Duccio para o Tempio Malatestiano em Rimini, na Itália, e a outra modelada por Clodion para a fachada do Palais de la Légion d'Honneur de Napoleão, em Paris.

A Clio de Agostino é datada do ano de 1446 e a de Clodion de 1810. Separadas no tempo, unem-se apenas pelo fato de que são ambas em baixo-relevo e a pretensão de ser a “representação” de uma mesma divindade. A Clio de Agostino está quase de perfil, e parece equilibrar-se sobre um globo em rotação. “Seu clarim está invertido, como que reservado para um futuro indefinido, e o livro que ela segura está tão precariamente equilibrado como as tábuas da lei do *Moisés* de Michelangelo” (BANN, 1994, p. 133). Uma corrente de ar alvoroça seus longos cabelos, assim como, desalinha suas vestes.



Agostino di Duccio, baixo-relevo representando a História (1446), Tempio Malatestiano, Rimini.

Já a Clio de Clodion é uma “figura mais contida e digna”. Seus cabelos encontram-se perfeitamente arranjados, em um elegante penteado grego, enquanto seu vestido acompanha os contornos de seu corpo. Vários são os elementos presentes nessa cena: o seio descoberto, que Clio revela acidentalmente ao afastar as dobras de suas vestes com a mão esquerda enquanto que, com a mão direita repousada sobre seu joelho, segura uma pena. “Precedentes clássicos desta pose exigiriam que ambos os seios estivessem descobertos: por outro lado, representações clássicas das musas costumeiramente deixam um dos seios expostos” (ibid., p. 137). À esquerda, podemos notar um busto do jovem Napoleão, que parece observar um querubim transcrevendo algo que presumimos que a própria Clio tenha escrito em uma tábua, que descansa sob seu braço esquerdo.



Clodion. Baixo-relevo representando a História (1810), Palais de la Légion d'Honneur, Paris.

Enquanto na Clio de Agostino uma dimensão existencial se dá pelo vento ao balançar seus cabelos e vestes e pelo globo no qual ela insiste em se equilibrar, na Clio de Clodion, a dimensão existencial está quase ausente: “a história é passado enquanto *registro* e futuro enquanto *documento*”. Para Bann, a imagem da Clio de Clodion já mostra os diferentes componentes do manto da História repartindo-se em pedaços. Já a figura da Clio de Agostino enfatiza o movimento da identificação de “parte do objeto” para “todo o objeto”, definindo o entalhe de Agostino como um triunfo da integridade e “simultaneidade”. Em contraste, a Musa de Clodion é a evidência de uma identificação de “parte do objeto”. O seio modelado é

um foco da atenção, a pena e o querubim que decifra o texto são outros. Nós deslocamos nosso olhar sobre um e outro sem compreender completamente a unidade da composição global, e por isso, “corremos o risco de fetichizar aquelas partes, dotando cada uma de uma potência que entra em desequilíbrio com apreensão do trabalho como um todo” (ibid., p. 150).

Outra figura que Bann apresenta, com a pretensão de nos convencer sobre as concepções de tempo e História de cada época, é o *Angelus Novus*, quadro pintado pelo artista Paul Klee em 1920, que foi, e ainda é, fonte de inspiração para músicos, filósofos e escritores, que se fascinam frente às diversas sensibilizações que essa obra pode despertar.

O quadro de Klee ficou na posse de Walter Benjamin, que nele baseou sua nona tese sobre filosofia da história:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (BENJAMIN, 2016, p. 14).



Paul Klee, *Angelus Novus*, 1920.

Para Benjamin, o *Angelus Novus* de Klee encontra-se em condição de ser projetado no futuro por “um vento que sopra na direção do paraíso”. Para Bann, se há uma diferença essencial entre a Clio de Agostino e a representação histórica de Klee, “ela está sem dúvida na questão de quão longe são capazes de ver”. Comparada com o limitado panorama espacial da História de Agostino, “o *Angelus Novus* é impulsionado para trás novamente, numa profunda vista que recua de ruína em ruína” (BANN, 1994, p. 133).

Cada sociedade depende da sua própria concepção de tempo e de História. Pensar em tempo histórico diferente do “cronológico” só é possível frente a “interrogações filosóficas sobre o tempo, das quais as *Confissões* de Santo Agostinho são representativas: ‘O que é o tempo? Se não me perguntarem, sei; se me pedissem para explicar, seria incapaz de o fazer’” (LE GOFF, 2000, p. 51). O tempo histórico, diferentemente do tempo do calendário, não é linear. No fluxo do tempo há diferentes durações, interrupções e dinâmicas próprias. Há um tempo descontínuo, da experiência, da memória, diferentemente do tempo do calendário. Para Benjamin (2016, p. 18), o dia com que se inicia um calendário é sempre o mesmo dia que se repete, sob a forma dos dias feriados. “Isso quer dizer que os calendários não contam o

tempo como os relógios”. Esse relógio, diferente daquele que registra apenas seus sucessivos segundos, é um relógio de temporalidades diversas.

O tempo é um fluxo. Para o Eclesiastes, há um tempo de plantar e um tempo de colher, de nascer e de morrer, de rasgar e de costurar: tudo tem seu tempo, há um momento oportuno para cada empreendimento e nada há de novo debaixo do céu. Para Joel Martins, há um tempo *Chronos* – aquele quantificado pelo relógio, incorruptível, seqüencial, constante – e um tempo *Kairos* – o da percepção da respiração do mundo. Há – dizemos nós – um tempo cumulativo (que se convencionou chamar “tempo da História”) e um tempo caótico, exigente e subversivo, o da memória. Se a História ordena, encadeia, lineariza, objetiva, continua; a memória filtra, reordena, dá trelas aos desejos humanos, reescreve, fantasia, trata de uma continuidade descontinuada, cravada de abismos e vagos espaços. E ainda assim, concordam os historiadores que a memória é o alimento da História, seu fermento, seu recurso vital. O tempo do Eclesiastes é o tempo contínuo, como o é o tempo *Chronos* que cotidianamente nos pressiona e continuamente pressiona nossas experiências e seus relatos, impondo-lhes, cumulativamente, a causa e o efeito, o antes e o depois, a razão e a decorrência, o pecado ao qual segue a punição. Subversivo e estranho a este cenário, o tempo *Kairos* é aquele da percepção da experiência, da experiencição, o tempo descontínuo, sensual e vertiginoso da memória. [...] Escritos memorialísticos podem ser resultado de uma relação entre temporalidades distintas: por um lado a acumulação da historiografia, por outro, a sensação do recordar livre das amarras lógicas que liga antecedentes a consequentes. Ambos, porém, históricos, já que nos ajudam a compreender e ordenar um fluxo pontuado de desordenações, lacunas e impossibilidades de compreensão plena (FERNANDES; GARNICA apud GARNICA, 2013, p. 60).

Vale ressaltar que, nos atrelamentos das concepções de tempo, as relações entre os meios de registro e a transmissão dos acontecimentos históricos, concentradas na oposição oral-escrito, se estremeceram após o nascimento de um novo tempo dos livros. Essa oposição assinalou a “ruptura de relação entre Clio [história] e Cronos [tempo]” (LE GOFF, 2000, p. 51). Entretanto, entendemos que ambas as temporalidades, a sequencial e a da memória, podem ser tratadas como historiográficas, mesmo que uma dita “historiografia clássica” pressuponha uma temporalidade ordenada e cumulativa. Por outro lado, destacamos a dificuldade de compor parte do texto de análise sem seguir uma linearidade temporal, de uma ideia de causa-efeito, principalmente por destacarmos, nos bastidores das propostas dos cursos de formação, como um implica e influencia a criação de outros cursos, uma vez que outros elementos, além desses, compõe esse cenário, como legislações, por exemplo.

Esse nosso pensar sobre a questão do tempo da História, da memória e o do relógio, nos sensibilizou para a questão de que a noção de tempo é intrínseca a cada cultura, principalmente, para as comunidades indígenas, como nos é nítido nas narrativas que

constituímos. “O tempo para eles [os indígenas] não corre no relógio. O tempo corre na ação”, nos disse a professora Deusdith. A duração de uma atividade de aprendizagem, para os indígenas, não depende da duração da aula no relógio, mas do tempo necessário para concluí-la.

O passado é um mosaico. Um mosaico constituído por um conjunto desordenado de peças, com ângulos imperfeitos e que, principalmente, encontra-se incompleto. Assim como o atlas do imperador Kublai Khan representa cidades que nem Marco Polo nem os geógrafos sabem/sabiam existentes, mas que não poderiam faltar entre as formas das cidades já conhecidas, o mosaico do passado apresenta buracos, vazios, ausências, que são responsáveis por fazer parecer com nitidez o que se pretendia fazer. Essas ausências não almejam um preenchimento, como uma parede que ameaça despençar se não forem remendadas suas fissuras; essas ausências são, antes, condição da própria História. Diferentemente de um quebra-cabeça, onde recompô-lo em sua integridade é tarefa possível, reconstituir o passado como uma imagem unitária e total é uma ilusão. A interpretação em História é a composição de um cenário para os infinitos fragmentos de passado que se têm à mão. Esse mosaico nunca será um desenho terminado e completo, “pois o mundo é eterna criação e eterna mutação, e nunca nada está pronto” (GARNICA, 2014, p.44). Por isso, o conhecimento histórico torna-se *invenção* de uma cultura num determinado momento, que, embora se mantenha colado aos vestígios deixados pelo passado, “tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a estes fragmentos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 63). Assim sendo, os homens constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado são sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Para Benjamin (1994, p. 229), a História é “uma construção cujo campo não é o tempo vazio e homogêneo, mas cheio de tempo presente”. Ou seja, a História se baseia, portanto, no “agora do reconhecimento”, naquela imagem irrecuperável e subitamente iluminada pelos problemas e embates de cada tempo, que brilha perante nós só para, então, misturar novamente, e furtivamente, aos demais fragmentos.

Albuquerque Júnior (2007) nos adverte quanto aos objetos definidos para o saber histórico: é necessário estarmos em alerta! Devemos perceber que estes foram transformados em objeto num dado momento, numa dada configuração de forças e saberes. Não é possível analisar nada em termos históricos sem levar em consideração a época do acontecimento. É

papel do historiador, mais do que explicar os fatos, interpretá-los, seguindo suas linhas de constituição. Basta mudarmos nosso olhar, deslocarmos a perspectiva, e surgirão novas interpretações. Mas, ao indicar as preocupações de Foucault, o autor ainda é mais incisivo:

[...] o trabalho do historiador não tem mais como resultado final a apresentação de um objeto desvelado em todos os seus segredos, mas se torna trabalho paciente de desmontagem, apresentado no fim a dispersão das peças que entraram na composição do engenho histórico (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 153).

É necessário desconstruirmos o mosaico definido em um outro tempo, e iluminado por outros embates, despedaçando-o, a fim de abri-lo a novas possibilidades. Essa desconstrução deve-se a necessidade da desconfiança da validade de qualquer conhecimento histórico que negligencie as demais versões. Cabe ao historiador confrontar “verdades”. A História “deve desconstruir seus monumentos a marteladas” (ibid., p. 88). Ao iluminarmos outros fragmentos, e apanharmos os sujeitos – em meio à poeira, à lama, à escuridão, à pobreza e às lágrimas – os fazemos encenarem novamente as tramas, agora mergulhadas em problemas desse tempo, no “agora do conhecimento”. Esses sujeitos são arrancados, recortados, encaixados e recolados na medida em que um novo mosaico se mostra possível.

O que Jenkins (2017) nos ajuda a compreender é que determinadas “verdades” são apenas um constructo discursivo – uma interpretação cristalizada – e que instituídas em campos de saber como a História, dificultam a emergência de outra forma de olhar para o passado. Essa interpretação cristalizada – ou a “verdade” ou o “fato” – é vista, para alguns, como o “centro” de um modelo onde atuam diversas relações de poder. As outras visões, os debates marginais, são vistos como uma disputa entre esquerda e direita. Ou seja, nessa perspectiva, apenas a partir do centro pode-se julgar de modo imparcial. Mas, Jenkins (2017) já nos adverte: o centro, na realidade, não é centro de nada. O que temos é um conjunto de posições, inclusive o centro, que se move num espectro, e esse espectro, pela lógica, não pode ser centro. Por fim, o autor nos faz um último alerta: lembre-se, não há histórias que não se destinem a alguém (JENKINS, 2017).

Devemos saber que a História não revela verdades, ela inventa seu objeto através de formações discursivas e de práticas de sua época. É papel do historiador mostrar que todas as coisas, até os sujeitos, são fabricações históricas. Tudo é relativo, dada a nossa relação com a verdade e com as diversas temporalidades. A História não deve ignorar as discontinuidades, nela não há lugar para a dialética e suas fontes apaziguadoras do conflito. Não saber lidar com as diferenças seria “como imitar o pirralho que, interrogado sobre o quadrado de 2, com um

de seus vizinhos lhe soprando ‘4’ e outro ‘8’, acredita acertar respondendo ‘6’” (BLOCH, 2001, p. 110). O historiador deve desconstruir as versões tidas como verdadeiras, tornando outras possíveis, permitindo que outros sentidos se produzam e que outras leituras se façam. Ao questionar e confrontar essas verdades, o historiador coloca esses personagens novamente em circulação, e assim torna possível uma nova discussão dessas verdades cristalizadas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). É nesse sentido que Walter Benjamin (2016, p. 13), ao afirmar que todo documento de cultura é também documento da barbárie, sugere que a história seja “escovada a contrapelo”. Ir “contra o pelo” significa levantar aquela plumagem confortável que o passado usa e expor todos os restolhos que nela afundaram ou que alguém decidiu nela os esconder.

A História não é uma ciência do passado, mas uma prática social problematizadora que ao tentar compreender o presente, volta-se ao passado. Por fim, entendemos que a dinamicidade do passado – dado que este só adquire sentido na relação com este presente, que passa – é compreendida através da historiografia, e do trabalho do historiador que busca entender “essa variação entre momentos de estabilidade e momentos de caos; momentos que tendem à preservação, surgidos em meio a momentos que tendem à ruptura; momentos de ruptura que surgem dentro de momentos de estagnação” (GARNICA, 2010, p. 556).

É necessário explicitar que embora tenhamos caracterizada a História a partir da temporalidade, entendemos que a historiografia também é o estudo da espacialidade. Os espaços em que habitamos, assim como o meio em que vivemos, nos moldam a todo o momento. Assim como o tempo, o espaço é um fluxo, e sendo fluxo, está sempre em mudança, “não sendo possível, desse modo, voltar, reviver ou reconstruir um dado espaço-tempo” (MORAIS, GARNICA, 2016 p. 88). Essa busca simultânea do espaço e do tempo pode ser encontrada em trabalhos de diferentes áreas. Em 1922, Lucien Febre já buscava por essa simultaneidade em *A Terra e a evolução humana, introdução geográfica à história*. Segundo Le Goff, a partir disso surge a importância da cartografia para a História Nova, que ao produzir mapas de pesquisa e de explicação, buscava a “longa duração inscrita no espaço, de quantificação (encarnada nas localizações) e de hipóteses explicativas sugeridas pelas correlações entre fenômenos nas áreas confundidas ou discordantes” (LE GOFF, 1988, p. 26).

Por entender que o modo como concebemos a noção de tempo e espaço terá implicações em nossa pesquisa é que nos debruçamos sobre esses temas. Percebemos, principalmente através de nossas entrevistas que a concepção que os indígenas têm de tempo, e o espaço que eles ocupam (ocupação essa envolta por grandes embates e que por isso não

pode ser tomada como natural) relacionam-se diretamente com a visão de escola, de desenvolvimento e de cultura, e consequentemente, com a busca, ou não, por cursos de formação de professores.

Embora um estudo pouco minucioso acerca da caracterização da História a partir da espacialidade tenha sido feita nesse capítulo, pretendemos retomá-lo posteriormente.

Educação Matemática: um movimento, uma área

Aqui se faz necessária uma confissão. Ao escrever o primeiro projeto dessa pesquisa e enviá-lo à minha orientadora, o arquivo ia sem um título. Ao retorná-lo havia a seguinte inscrição: “Primeiras Cursos para Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática”. Era um bom título. O objetivo da nossa pesquisa era realmente compreender aqueles cursos no estado de São Paulo que formaram, institucionalmente, indígenas que almejavam ser professores ou aqueles que já o eram, mas precisavam de uma certificação oficial. Minha inquietação era com o subtítulo desse projeto. “Um estudo em História da Educação Matemática”. Em nenhum momento eu falaria sobre ensino ou aprendizagem de Matemática. Não me atentaria às disciplinas que envolvessem conhecimentos matemáticos. Por que, então, Matemática deveria aparecer no nosso trabalho, principalmente no título da nossa pesquisa? Um alívio, seguido imediatamente de um novo alarde, surgiu a perceber que ignorava todo o restante daquele subtítulo. Nosso estudo seria em História da Educação Matemática. O que é *Educação Matemática*? O que é *História da Educação Matemática*? Logo após, em uma reunião do Ghoem lemos o artigo *Somos Educadores Matemáticos: uma questão de arqueologia* de Filipe Fernandes. Nesse texto, o autor nos instigou a, ficcionalmente, pensar possibilidades de (in)subordinação da Educação Matemática a outras formas do conhecimento, através de relatórios investigativos de três comissões que buscavam entender o que era a Educação Matemática dos *Antigos*, antes do desastre do Ano Zero (ano 2812). Essas comissões - Comissão de Especulações em Matemática, Comissão de Especulações em Educação e Comissão de Continuidade – deveriam, num prazo de seis meses, analisar e elaborar seus relatórios para que o Conselho Superior de Investigação dos Antigos desse o veredicto final. Após os relatórios da Comissão de Especulações em Matemática e da Comissão de Especulações em Educação, a Comissão de Continuidade - convocada apenas nos casos em que há discordâncias entre as especulações

geradas pelas duas primeiras comissões – discordou dos relatórios das outras comissões ao questionar:

O que seria a Educação Matemática, senhores, senão esse compromisso que esses sujeitos assumem em suas vidas? O que seria a Educação Matemática senão esse emaranhado de circunstâncias e acontecimentos que vão disparando questões e ajudando a ressignificar o modo de existir de cada um dos Antigos que figuram nesses documentos? O que é a Educação Matemática senão essa problematização intensa do mundo que busca significá-lo, enriquecê-lo de sentido para nele intervir? O que seria a Educação Matemática senão a vida em sua banalidade, em seu curso incerto e desconexo? [...] A Educação Matemática nada mais é do que um conjunto de questões; um conjunto de problematizações de estados, de sentidos, de significações. Enfim, ela nada mais é do que um modo de existir (FERNANDES, 2014, p. 197).

Esse texto foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A partir daí decidimos manter e reafirmar que nosso trabalho é, sim, um estudo em História da Educação Matemática, e que se o objeto matemático propriamente dito não é tratado especificamente nesse trabalho, é porque delinear esse espaço de formação e a comunidade indígena que o ocupa se faz necessário para compreendermos os aspectos em que o ensino de Matemática – mas não só de Matemática - transita. Por se tratar de um campo multidisciplinar que dialoga com várias outras áreas do conhecimento e que obriga o educador matemático a transitar por diversos cenários, apropriando-se de técnicas, questionamentos e fundamentações, a Educação Matemática se constitui em algo novo, ressignificado a partir de suas próprias preocupações, mas também de interlocuções várias. Por isso, nem sempre, o objeto matemático será ressaltado – caso do nosso trabalho – mas, “o esforço de apropriação nos parece suficiente para defender essa estratégia como legitimamente inscrita nas searas da Educação Matemática” (GARNICA, 2010a, p. 77).

Miguel et al. (2004), ao diferenciarem a Educação Matemática como prática social e como campo disciplinar, afirmam que a Educação Matemática é uma “prática social que não está ainda nem topologicamente diferenciada das demais no interior do espaço acadêmico, nem juridicamente estabelecida como campo profissional autônomo, nem, portanto, institucionalmente reconhecida como campo disciplinar” (MIGUEL et al., 2004, p. 81). Para os autores, a palavra *disciplina* deve ser entendida como “um campo autônomo de investigação e de formação profissional institucionalmente legitimado, topologicamente diferenciado no interior do espaço acadêmico e juridicamente estabelecido como campo

profissional autônomo” (ibid., p. 82), enquanto uma prática social é compreendida como um conjunto composto por quatro elementos:

- 1) por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; 2) por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; 3) por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; 4) por um conjunto de conhecimentos produzidos por tal comunidade (MIGUEL et al., 2004, p. 82).

Por fim, *disciplinarização* é o complexo processo de constituição de uma disciplina a partir de uma prática social. Essa já conhecida discussão proposta por Miguel et al. (2004), à luz de um possível “Projeto de Disciplinarização da Prática Social em Educação Matemática”, propõe a comunidade científica de educadores matemáticos uma discussão aberta e democrática no interior de própria comunidade. Mesmo legitimando a defesa desse projeto de disciplinarização, os autores, ao fim do artigo, confessam não se sentirem à vontade diante de tal projeto. Para eles a “educação matemática é, antes de mais nada, fazer educação, e que é a partir desse *locus*, portanto, que deveríamos estabelecer um diálogo aberto com todas as áreas de conhecimento que possam contribuir para a construção e abordagem de nossos objetos de investigação” (ibid., p. 82).

Fernandes (2014), ao dialogar com esses autores, percebe que a Educação Matemática, constituída como prática social historicamente situada e socialmente legitimada, parece não apresentar estabilizações no campo filosófico, uma vez que a sua constituição se dá ao mesmo tempo que as suas normatizações que regulamentam ações profissionais e de pesquisa. Segundo o autor, a falta de um consenso entre os educadores matemáticos, enviesada por inúmeras discussões dentro da própria comunidade, faz com que a problematização “que ciência é a Educação Matemática?” seja “sempre estabelecida em um caráter quase efêmero que não suporta a longevidade” se tomada como campo científico (p. 109). E por isso, o autor expressa a Educação Matemática como *área de pesquisa*, sendo essa uma prática social, “pensada junto à noção de ciência problematizada em dois espaços de pensamento, em que as finalidades, ações, agentes e sujeitos envolvidos em sua dinâmica estão preocupados com as dimensões de um ‘fazer pesquisa’” (ibid., p. 120). Sendo assim, a área de pesquisa pensada por Fernandes não é uma região de fronteiras definidas. Os dois espaços de pensamentos a que o autor se refere diz respeito ao lado de dentro e ao lado de fora de uma prática social. O trânsito entre esses dois espaços deve ser livre e constante. Não há guardiões nessas fronteiras. Então, a Educação Matemática deve ser pensada

[...] nesse trânsito entre o lado de dentro de uma prática social, que opera junto a estratégias que firmam modos de ser, de pensar, de agir e de saber específicos de uma comunidade; e o lado de fora dessa mesma prática social que subverte essas formas de ser, de pensar, de agir, de saber; traçando caminhos não antecipáveis. O educador matemático, por sua vez, é pensado como aquele que está funcionando como agente e instrumento dessa prática, constituindo saberes, verdades e discursos que se situam na legitimação daquilo que pode ou não ser dito como pertencente ao que, mesmo que singularmente, se entende por Educação Matemática (FERNANDES, 2014, p. 120).

História da Educação Matemática: um campo, uma prática

Vicente Garnica (2015), ao propor uma *Agenda para a História da Educação Matemática no Brasil* - a qual o próprio autor assume ser “local, resultado de interpretações singulares, entremeada pelos princípios que ele próprio impôs, um recorte do mundo a partir do modo como decidiu olhar, sistematizar e propor” – enfoca suas sugestões de ações futuras para a História da Educação Matemática como campo de pesquisa e para as ações dessa comunidade de pesquisa com um coletivo mais amplo, como em escolas e em cursos de formação de professores. Ao tratar da História da Educação Matemática como campo de pesquisa, o autor afirma que através de um exame sobre a produção científica nesse campo até seria possível considerar a consolidação de uma determinada tendência de pesquisa, mas que “essa topologia será sempre marcada por fronteiras esgarçadas, que permitem, desejam e convidam para o diálogo outros campos de conhecimento” (p. 108). O autor ainda afirma que não reconhecer isso seria um paradoxo, uma vez que uma das funções atribuídas à historiografia é justamente estudar as alterações e permanências de determinadas situações. Ainda tratando da História da Educação Matemática como campo de pesquisa, o autor aponta que, em nossas pesquisas, poucas vezes vinculamos historicidade e espaço, tema ao qual já nos referimos anteriormente. Ao exemplificar várias concepções de História, Garnica sublinha a necessidade de que essas concepções sejam perceptíveis nos trabalhos realizados, na ação, e não que sejam meramente declaradas. Outras duas sugestões do autor para essa Agenda da Educação Matemática no Brasil, referem-se à necessidade de tematizar nossas metodologias de pesquisa e praticar uma historiografia insubordinada da Educação Matemática¹⁷.

¹⁷ A insubordinação criativa, conceito introduzido entre nós por Beatriz D’Ambrósio e Celi Lopes, é vista como “uma ação de oposição e, geralmente, de desafio à autoridade estabelecida quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencionalmente, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas” (D’AMBROSIO; LOPES apud GARNICA, 2015, p. 117). Garnica,

Segundo Fernandes (2014), há uma relação mútua entre História e Educação Matemática ao tratarmos de História da Educação Matemática. Para o autor, essa relação não significa que há uma “amálgama de História com Educação Matemática; tampouco suscita pensar que se trate de uma especialidade da História da Educação que lida com a Matemática” (p. 125). Nessa relação, o campo científico da História orienta o trabalho de pesquisadores em Educação Matemática que lidam com a historiografia, enquanto a Educação Matemática sensibiliza seus pesquisadores para processos históricos que não saltariam aos olhos dos historiadores com formação em História ou dos educadores da História da Educação. Por fim, o autor afirma que “à História da Educação Matemática cabem fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos de tratamento de fontes e de análise próprios, que se balizam no horizonte de outros campos de pesquisa, e até mesmo da Educação Matemática” (ibid., p. 125).

Voltando às sugestões de Garnica, agora relacionadas às ações da História da Educação Matemática para um coletivo mais amplo, o autor sublinha três ações específicas para tentar reverter “distorções epidêmicas” que se apresentam inicialmente nas salas de aulas da educação básica e se alastram pelos cursos de formação de professores e pelos Programas de Pós-graduação. As provocações de Garnica dizem respeito, primeiramente, ao fato de que, a aproximação entre História da Matemática e Educação Matemática não é natural. Segundo o autor a “História da Matemática é um campo de pesquisa consolidado e NÃO NECESSARIAMENTE se interessa por estabelecer relações com a Educação Matemática” (GARNICA, 2015, p. 120). Outro ponto destacado pelo autor é que, para alguns, vincular História e Educação Matemática, aparentemente, é falar em História da Matemática. O autor alerta-nos quanto à necessidade de se intensificar os esforços para promover a História da Educação Matemática como real estratégia para o ensino e a aprendizagem de Matemática. Por fim, Garnica sugere que devemos tentar, de modo significativo, tomar a História como estratégia para ensinar Matemática, uma vez que nossos alunos, via-de-regra, não são “fascinados” pela História, e usar desse suposto fascínio para justificar uma abordagem historiográfica aos conteúdos da Matemática seria um equívoco. Sobre a possibilidade de uma aproximação significativa entre História e Matemática, o autor ainda afirma: “vejo a História da Educação Matemática (muito mais que a História da Matemática) como uma possibilidade para essa aproximação” (ibid., p. 125).

ao propor uma historiografia subversiva ou insubordinada, lista quatro possíveis ações, dentre elas, podemos contar com a luta pela completa extinção de preconceitos quanto à legitimidade de fontes e com a busca de uma diversificação quanto aos temas, objetos, tempos/períodos, espaços e formas de problematização.

Por fim, entendemos que a História da Educação Matemática possibilita aos seus pesquisadores, através de operações historiográficas, compreender quem aprende e quem ensina Matemática; como aprendem, como ensinam e se como relacionam esses sujeitos em diferentes contextos espaço-temporais, políticos e socioculturais.

Capítulo 2 - Sobre a Metodologia de Pesquisa...

À informação caberia o império do fisiológico; à narrativa, o da cura: A criança está doente. A mãe a leva para cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias [...]. A cura através da narrativa [...]. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração.

Rua de Mão Única, Walter Benjamin.

História Oral: sobre seu desenvolvimento e possibilidades

A História Oral, ao longo do tempo, tem sido utilizada com diferentes finalidades e por diferentes áreas de estudos, tais como a Antropologia, a Sociologia e a História. Apesar disso, suas raízes são atribuídas a um movimento muito mais moderno: a história política. Segundo Thompson (2002), a História Oral foi instituída em 1948, quando um historiador da Universidade de Colúmbia chamado Allan Nevins começou a gravar os depoimentos de grandes personalidades da história norte-americana. O projeto de Nevins visava à gravação das memórias dos “grandes homens”, e esse foi o papel da História Oral nos 20 anos que se seguiram. Somente a partir da década de 1970 é que se intensificaram a utilização das memórias gravadas, direcionando-as a novos campos, tais como à história dos índios, dos negros, das mulheres e do folclore. Essa atenção direcionada aos excluídos e marginalizados, provinda principalmente da Antropologia, buscava, por meio da História Oral, “uma reconstrução mais realista e imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro” (ibid., p. 26).

No Brasil, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), fundada em 1975, disparou o uso da História Oral em universidades e outras instituições. É preciso ressaltar que no Brasil, a História Oral foi empregada primeiramente pelas Ciências Sociais, que ao buscar uma compreensão sobre os mecanismos sociais, utilizavam-na como referencial teórico metodológico para suas pesquisas. Percebe-se assim, que relacionar a História Oral unicamente com pesquisas no território específico da História é um equívoco.

Mas como nossa pesquisa é de viés historiográfico, abordaremos aqui, mais especificamente, a História Oral na História. Ao tratar especificamente desse campo, Silva e

Souza (2007) apontam que, inicialmente, a História Oral foi utilizada para delinear a história de sociedades sem registros escritos, uma vez que historiadores tradicionais censuravam qualquer outro tipo de possibilidade oriunda dos recursos orais. O processo de redemocratização da sociedade brasileira, por volta de 1980, também é apontado por Mauad (2016, p. 206) como fundamental para a organização da memória. Segundo a autora, nesse contexto, um “amplo espectro de movimentos sociais (negros, mulheres homossexuais, sem-teto, sem-terra, entre outros), partidos políticos, associações civis, etc. voltaram-se para a organização de sua memória”. Vários autores apontam que a História Oral permite que as histórias de sujeitos - que não raras vezes se encontram às margens da história oficial, visto que não são reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias – sejam ouvidas. Llewellyn (2016) aponta que a História Oral ganhou força ao possibilitar que historiadores sociais “descobrissem as vozes” daqueles considerados invisíveis, cujas vidas foram ignoradas ou deliberadamente esquecidas. Para Thomson (2000), a História Oral promove um reconhecimento de grupos socialmente oprimidos de modo geral, pois incitam o reconhecimento público e possibilitam experiências que haviam sido anteriormente ignoradas ou silenciadas, e para Patai (2010), a História Oral permite ouvir histórias de indivíduos e grupos que de outra forma seriam ignoradas, além de convidar-nos a questionar nossos próprios pressupostos a respeito dos pontos de vista de outras pessoas e culturas. Por outro lado, Baraldi (2003, p. 211) aponta que ao longo do desenvolvimento, a História Oral vem contribuindo com estudos que envolvem grupos e populações de segmentos médios, procurando “evidenciar as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualizava”. Além disso, a autora aponta que um fator que contribuiu para retardar o desenvolvimento da História Oral no Brasil foi a progressão do golpe militar que, na década de 1960, conteve toda forma de manifestação oral e sua divulgação.

Assim, nosso destaque é que a História Oral transformou a forma de escrever a História e a principal mudança foi que o narrador foi absorvido para dentro da narrativa e se tornou componente da história (PORTELLI, 1997). Esses narradores, agora são *construtores* de sua própria história. Acreditamos, assim como Delgado (2001, p. 22), que esses sujeitos construtores da História são “todos os que anônima ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível, no tempo em que vivem [...]”. Esses sujeitos:

[...] são líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano da Maternidade e, simultaneamente, em profissões variadas, são líderes e militantes de movimentos étnicos, são educadores que participam da

formação das novas gerações, são intelectuais que pensam e escrevem sobre os problemas da vida e do mundo, são artistas que através de seu ímpeto criativo representam realidades e sentimentos nas artes plásticas, nos projetos arquitetônicos, nos versos, nas composições musicais, são cientistas que plantam o progresso e a inovação tecnológica, são políticos que se integram à vida pública, adotando ou uma prática de estatura maior ou fazendo do espaço público local de práticas patrimonialistas (ibid., p. 23).

A autora destaca que esses sujeitos são os responsáveis pela construção da *poesia da História*, uma poesia que consiste no fato quase “milagroso da singularidade dos processos históricos coletivos e na própria dinâmica da intervenção do homem na vida social, política, cultural, artística e científica de suas comunidades” (ibid., p. 24).

O trabalho com a História Oral nos leva a defender o trabalho com as versões, a enfrentar os silenciamentos e a trilhar um processo de aprendizagem que estende o ouvido ao outro. Esse processo procura construir relações de escuta e cumplicidade entre quem narra uma história e quem a escuta. Segundo Garnica e Rolkowski (2014, p. 93), no momento da entrevista, ao solicitar ao nosso depoente que compartilhe suas histórias de vida conosco, estamos solicitando a ele que “se constituía a nós naquele momento. Narrando-se o depoente constitui o seu ‘si mesmo’”. Esse momento não se trata de obter informações objetivas, mas de compartilhar as memórias de pessoas que nos confiam aquele momento de suas vidas, e isso exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo, escuta sensível e respeito à fala do outro.

Para Portelli (1997, p. 31), o que torna a História Oral diferente é que ela nos “conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*”. O autor segue afirmando que isso não implica que os depoimentos não tenham validade factual, uma vez que estes sempre nos revelam facetas e elementos desconhecidos; mas sim, que seus *significados* não são facilmente encontrados em outros tipos fontes. As fontes orais contam-nos não apenas o que o nosso colaborador fez, mas as suas intenções naquele momento, o que acreditava estar fazendo, assim como o que agora pensa que fez. O silêncio, o que as pessoas se lembram ou daquilo que se esquecem, são elementos que compõem a História por si só. Acerca da natureza das fontes orais e das narrativas, concordamos com Martins-Salandim (2012):

Elas não são testemunhos no sentido daquilo que se viu ou presenciou (do fato “tal como aconteceu”), mas um registro daquilo que se percebe, no presente, de algo que se vivenciou. Diante disso, é necessário aceitar teoricamente que um fato é aquilo que dele percebe-se (p. 57).

Ao ser contada de uma multiplicidade de pontos de vista e ao problematizar as versões que aparecem como verdades científicas, a História Oral rompe com a ilusão de uma ciência neutra e de uma verdade única e absoluta. A História Oral contribui para que possamos compreender um cenário ou contexto espaço-temporal, sem defender uma perspectiva de verdade absoluta, uma vez que ela se inscreve não no domínio da veracidade, mas da plausibilidade (FERNANDES; GARNICA, 2014). Assim como a História – que se encontra desfavorável às certezas – ao mobilizarmos a História Oral não pensamos no indivíduo total ou unificado, e a imparcialidade que outrora fora pleiteada pelos historiadores agora é substituída pela parcialidade do narrador. Essa parcialidade tem dois sentidos. Parcial, pois sempre será inconclusa para aqueles que buscam uma verdade unificada, e parcial como partidária ou tendenciosa, pois, “a História Oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os ‘lados’ existem dentro do contador” (PORTELLI, 1997, p. 39). Como sugere Jenkins (2017), a obsessão pela *verdade* ou pelo *fato* é entendida como a busca pelo equilíbrio entre várias versões – um centro - que deve manter-se equilibrado mesmo com visões conflitantes. Como já vimos, isso que alguns tomam como verdade, nada mais é do que uma interpretação cristalizada, uma versão que se sobressaiu às demais – a versão dos dominantes. Sobre o “tomar partido” – a *parcialidade do narrador* – o próprio Portelli afirma que o “importante é não ser a memória apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações”, e essas significações podem ocorrer a partir de mudanças forjadas pelas questões de cada época, assim como, pela memória do depoente (PORTELLI, 1997, p. 33).

Essas significações, elaboradas a partir das intenções e possibilidades singulares de cada pessoa, e do modo como cada uma percebe o mundo, faz com o mundo seja lido de infinitas maneiras. Dessa forma, quando narramos, atravessados por nossas possibilidades singulares e significações, “explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que aconteceram à nossa volta, criamos mundos. Esses mundos estão aprisionados nas formas de narrativa que a cultura em particular nos oferece” (GARNICA; ROLKOUSKI, 2014, p. 94).

A História Oral, ao constituir fontes a partir dos registros de memória - como a (re)construção que evoca um passado pelas lentes do presente enfrenta as “ambiguidades” percebidas – as significações - nesse processo de organização das experiências passadas. Para Hartmann (2016), essas ambiguidades constituem o próprio campo da História. No entanto, vários autores se dispuseram, e ainda dispõem-se, a defender ou a menosprezar o papel da memória em relação à História. Para Nora (1993, p. 14) “tudo o que é chamado hoje de

memória não é, portanto, memória, mas já história [...]. A necessidade de memória é uma necessidade de história”. O autor, no entanto, afirma que se deve levar em consideração a diferença entre memória verdadeira e a memória transformada por sua passagem em História. Segundo o autor, a memória verdadeira, “abrigada nos gestos e nos hábitos, nos ofícios onde se transmitem os saberes do silêncio”, é espontânea e imediata, enquanto a memória transformada por sua passagem em História é quase o contrário: “voluntária e deliberada, vivida como um dever”. Já Ricoeur propõe que seja atribuída à memória uma função mais positiva em relação à História, uma vez que há nesse processo uma relação mútua. Para o autor, a História efetua um trabalho crítico em relação ao registro provindos da memória, enquanto esta permite ao historiador uma visão retrospectiva do passado (RICOEUR, 2007). Para Le Goff (2001), do mesmo modo que o passado não é História, a memória também não é História, mas é seu objeto, e mesmo sendo seu objeto, é através da memória que a História é construída. Entretanto, há autores, como Vianna (2014), que entendem que essa “preocupação exagerada com o par memória-história”, nada mais é do que isso: uma preocupação exagerada:

Devemos aprofundar nossos estudos em relação às diferenciações possíveis entre história e memória. Isso parece interessar de modo particular alguns historiadores, principalmente a aqueles que pareçam não gostar muito da memória e que, embora não tenham como meta transformar a História em uma Ciência com “C”, tendem a ver “pouca ciência” nas práticas com a memória ou, quando cientes do paradoxo evitam usar, nas suas críticas, a palavra “ciência”, ou a expressão “pouco rigor” no tratamento dos fatos. Mas, francamente, eu não me incomodo nada que se faça confusão entre memória e história [...]. Não consigo perceber o que é que se ganha, em termos científicos, quando a gente tem que eliminar qualquer confusão “a priori” (p. 80).

De um modo geral, os autores que se valem da História Oral, acreditam na legitimação e no cotejamento entre as diversas fontes, isso sem haver a necessidade de uma hierarquização entre elas. Nesse sentido, Garnica (2004) afirma que:

Historiadores conceituados – tanto antigos como contemporâneos – afirmam sobre as vantagens da utilização de várias fontes para a compreensão do mundo, pelo viés da História: *o estudo dos homens no tempo*. Negar os arquivos escritos como recurso de pesquisa seria um equívoco tão alarmante quanto negar a importância da oralidade para entender a temporalidade e, nessa temporalidade, *as circunstâncias humanas* (p.78, grifo nosso).

A realização de entrevistas, por si só, não compõe uma operação historiográfica, mas o registro das memórias dos colaboradores das pesquisas, juntamente com o cotejamento entre

várias fontes, apoiados em uma determinada metodologia, forma um conjunto de ações que se constituem como uma operação historiográfica.

A História Oral, como metodologia de pesquisa, estabelece e ordena alguns protocolos, assim como todas as outras metodologias. Indicações acerca do depoente escolhido, contato e negociações com esse depoente, entrevista, transcrição, textualização e carta de cessão de direitos são alguns desses protocolos.

Assim como Garnica (2005), entendemos que há a necessidade de uma distinção entre História Oral como recurso metodológico para trabalhos de caráter “geral” e História Oral como recurso para trabalhos de natureza historiográfica, isto é, aqueles que visam à elaboração etnográfica. Segundo o autor, ao utilizarmos a História Oral como fundante teórico-metodológico para pesquisas de teor historiográfico:

[...] os estudos têm em comum a tendência a não “coisificar”, “factualizar” – e, decididamente, a não heroificar – os indivíduos-depoentes, mas preservá-los em sua integridade de sujeitos, registrando uma rica pluralidade de pontos de vista: distintas versões da História (ibid., p. 5).

Essa pluralidade de pontos de vista que a História Oral, em estudos de natureza historiográfica, se propõe a registrar – “tratando de procurar pela verdade das histórias, (re)constituindo-as como versões, analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer” (ibid., p. 6) – é um dos principais pontos para que possamos explicitar com mais clareza o que entendemos por História Oral e como podemos utilizá-la como recurso para nossas pesquisas historiográficas. Vários autores, assim como Albuquerque Júnior (2007, p. 233), entendem que no final do processo de pesquisa historiográfica sempre é reafirmado o “poder dos que escrevem, dos que dominam a escrita sobre os que apenas falam, os que apenas verbalizam seus conhecimentos e experiências”. Ainda segundo o autor:

A História, que também não consegue se dissociar da escritura, também já redescobriu, nesse momento, a voz do passado, a história oral. O mito da voz do povo, dos dominados, dos marginalizados, os despossuídos, volta a servir de tropo narrativo que dá legitimidade e unicidade ao discurso da História. A pretensa maior proximidade com os sujeitos que fazem a História quando vista de baixo, a maior legitimidade política do texto do historiador preocupado com os vencidos está na base do recorte deste campo no âmbito da historiografia, campo que rapidamente conquista posições importantes de poder no interior da academia e fora dela. [...]. Contribuindo de forma inequívoca para que novas falas fossem encenadas pelos historiadores e seus personagens, para que novos olhares sobre o passado fossem possíveis, dentro da Universidade e das instituições que agrupam os historiadores, a história oral é, sem dúvida, vitoriosa. Mas terá ela conseguido converter a

derrota histórica das oralidades para a escritura? Não me parece, até porque ela seria um agente infiltrado, que continua em busca dos segredos dos que falam para escrevê-los, tornando-os documentos, inscrevendo-se como monumentos¹⁸ (ibid., p. 234).

Entendemos que o fato de vivermos numa sociedade de escrita não deve impedir historiadores/pesquisadores de ampliar e diversificar fontes para que se possa compreender certos contextos e situações. O objetivo da História Oral é constituir, através das memórias de depoentes, várias versões, que juntas com as demais fontes alimentam a atribuição de significados de um certo contexto espaço-temporal que buscamos compreender.

História Oral em Educação Matemática

O Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (Ghoem) tem como uma de suas intenções estudar as possibilidades de utilização da História Oral como um recurso teórico-metodológico para as pesquisas em Educação Matemática. Vale ressaltar que mesmo mantendo características similares à História Oral praticada em outras áreas do conhecimento, a História Oral que praticamos no Ghoem – ao apoiar-se nas novas abordagens e questões que surgem na trajetória das investigações – vai metamorfoseando-se, ressignificando-se frente aos nossos objetos e objetivos de estudo, configurando-se como uma maneira particular de pensar e conduzir pesquisas.

Para alguns autores, a classificação da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa se faz necessária apenas para favorecer a definição em trabalhos acadêmicos e preservar mestrandos e doutorandos de discussões que possam se tornar “acaloradas” (VIANNA, 2014), embora, como o próprio autor afirma, essa classificação não tem levantado muitos julgamentos. Para o autor, é necessário que os pesquisadores situem a História Oral como uma prática, de modo que, a cada vez, o pesquisador não siga um determinado método, mas se pautar pela prática de seus antecessores e descreva a prática que realizou. Assim, assumimos que a História Oral é uma metodologia de pesquisa qualitativa, concebendo o adjetivo *qualitativa* como se referindo a pesquisas que reconhecem:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a

¹⁸ A relação documento-monumento, proposta por Foucault em *Arqueologia do saber*, e amplamente discutida por Le Goff (2001), sugere que todo documento é monumento, uma vez que todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora.

não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2005, p. 7).

Nosso entendimento é que *metodologia* de pesquisa não é uma mera elaboração de algoritmos ou procedimentos e sim, um recurso efetivado ao mesmo tempo em que pesquisas específicas são desenvolvidas com esse recurso. Para nós, metodologia é ação, caminho, fluxo, construção. Assim, o tema e as fontes vão exigindo um ou outro tratamento específico, e no decorrer de cada pesquisa estudamos a validade e viabilidade da mobilização da História Oral, assim como suas vantagens e desvantagens. Ao problematizarmos nossos protocolos durante o trabalho, o pesquisador é livre para complementar, alterar ou excluir elementos que para outros membros são tidos como suficientes e adequados. Essas escolhas, e a problematização desse processo, é que dá flexibilidade e dinamismo para nossas pesquisas. Não há “regulamentos” ou receitas de como constituir e tratar as entrevistas como fontes para pesquisas, porém, as discussões no Ghoem sobre as potencialidades da História Oral, assim como seus impasses, constituíram algumas “regulações”, as quais nos orientam quanto aos nossos objetivos e ações no decorrer da pesquisa.

Assim os integrantes do Ghoem, como nós, têm compartilhado algumas regulações e procedimentos orientadores que envolvem esclarecer aos entrevistados as intenções de nossa pesquisa e todos os trâmites durante e após as entrevistas, como a conferência das textualizações pelo entrevistado e a assinatura de carta de cessão de direitos sobre a gravação da entrevista e sobre o texto dela resultante, com ou sem restrições de uso. Vale ressaltar que as interpretações que fazemos a partir das narrativas são de inteira responsabilidade do pesquisador, e que ao explicitar inicialmente nossos procedimentos e princípios éticos não estamos tentando nos isentar de tal responsabilidade. Esses pressupostos relacionam-se não apenas com questões acerca de procedimentos metodológicos para a criação e tratamento das fontes orais – da escolha de depoentes, de como conduzir a entrevista, realizar a transcrição e textualização (edição da entrevista transcrita) - mas também, relacionadas à sua divulgação em nossas pesquisas - via-de-regra apresentadas na íntegra - e à sua disponibilização¹⁹.

¹⁹ Parte significativa das nossas narrativas está disponível no Hemera, um sistema computacional – disponível em www.ghoem.org – desenvolvido por Fábio Donizeti de Oliveira visando sistematizar textualizações.

O processo de negociação ocorre desde o primeiro contato com o depoente. Caso aceitem colaborar com a nossa pesquisa, a data e o local devem ser negociados. Durante a entrevista, esse processo de adaptação também se faz necessário, seja em relação às perguntas do roteiro ou ao próprio modo de conduzir a entrevista. Porém, a principal negociação acontece frente à validação do texto feita pela pessoa que concedeu a entrevista, o que pode afetar de modo decisivo a textualização. Sobre esse processo de negociação, Garnica e Martins-Salandim (2016) afirmam:

[...] muitas vezes, os entrevistados usam seus espaços de poder, o que ocorre visivelmente no momento em que narram – e, portanto, decidem o que querem narrar - e no momento em que conferem a textualização - exercitando seu poder de veto (p. 190).

O trabalho com a memória de nossos depoentes faz com que operemos ao mesmo tempo com uma fonte que é também objeto de análise. Além disso, nossos trabalhos, compostos por narrativas, são também narrativas, que pautados pelo esforço para constituir documentos históricos, servirão como fontes a outras compreensões. As textualizações são textos constituídos a partir da leitura que cada pesquisador faz das entrevistas transcritas. Elas carregam uma série de possibilidades de análise e as significações dependem daquele que está interessado em entender (GONZALES, 2017). A textualização pode, portanto, constituir a parte mais significativa da “análise” do trabalho de pesquisa.

No entanto, vários autores nos alertam quanto às possíveis *armadilhas* encontradas no processo de análise. Garnica e Martins-Salandim (2016) apontam ser um equívoco exigir que o depoente conduza uma análise. Essa função é somente do pesquisador. Delgado (2006) também nos alerta quanto ao fascínio pela memória relatada:

Também o fascínio que a memória traduzida em História provoca nos entrevistadores e nos pesquisadores deve ser considerado. Cuidados especiais precisam ser adotados para que o pesquisador não se torne refém do depoimento recolhido, em prejuízo de sua capacidade analítica (p. 30).

Desde a sua constituição, em 2002, integrantes do Ghoem têm mobilizado a oralidade como recurso para a constituição de fontes historiográficas. Do diálogo e interlocuções com diversas áreas do conhecimento, além de novas configurações a partir de cada abordagem e das questões que surgem na trajetória das investigações, surgiu o que temos chamado de “História Oral em Educação Matemática”. As narrativas produzidas no Grupo, através da

História Oral, têm nos auxiliado na compreensão, de modo geral, do campo no qual se negociam os significados entre Matemática, ensino e aprendizagem.

Retomando: História Oral e a nossa pesquisa

Ao buscarmos constituir uma versão histórica do processo de criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo, nosso trabalho vinculase a uma linha de pesquisa do Ghoem – que tem origem em um projeto de pesquisa - intitulada “Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil”. Esse projeto volta-se ao estudo de como são/eram formados e como atuam/atuaram professores de Matemática no Brasil em diferentes instituições e níveis escolares, em distintos tempos e espaços.

Visando produzir dados para essa pesquisa entrevistamos cinco pessoas que participaram do processo de criação desses cursos. Nosso acesso aos possíveis nomes de entrevistados deu-se tanto a partir de documentos disponibilizados no site²⁰ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), na bibliografia consultada, quanto pelo critério de rede²¹. Nossos contatos iniciais foram via *e-mail*, telefone ou redes sociais, momentos nos quais explicitamos nossos objetivos e procedimentos de pesquisa. Das seis pessoas contatadas, cinco se colocaram à nossa disposição para a entrevista. Porém apresentaremos apenas quatro narrativas, pois estamos em processo de negociação com um de nossos depoentes.

Nossa primeira entrevistada foi a professora Claudia Georgia Sabba, na época doutoranda da USP, que pensou e conduziu, junto ao seu grupo de pesquisa, Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEm), os dois cursos de formação – MagIND e Fispi. Depois entrevistamos o professor Adriano César Rodrigues Campos, representante indígena no Núcleo Educacional Indígena (NEI) da SEE-SP, que participou de ambos os cursos. A terceira entrevista foi com o professor Mauro Cherobim, antropólogo do NEI no período de criação dos cursos, e que foi convidado pela SEE-SP para redigir uma proposta do ementário e dos componentes curriculares do projeto que viria a se tornar o MagIND. A quarta entrevistada foi a professora Deusdith Bueno Veloso, ex-assessora da SEE-SP, apontada por todos os entrevistados como muito atuante na proposição dos cursos de formação. E a última

²⁰ <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>.

²¹ Quando uma pessoa indica ao pesquisador o nome de possíveis depoentes ou um depoente vai indicando outros.

entrevista, realizada bem posteriormente, foi com o professor Vitor Machado da Unesp, Câmpus de Bauru, que participou da elaboração de uma proposta para o oferecimento de um terceiro curso, em 2014, em continuidade no processo de formação de professores indígenas. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, e as cartas de cessão de direitos das entrevistas foram assinadas por nossos depoentes.

Como posso saber o que vou lhes dizer: sobre o caminhar metodológico da pesquisa

Em seu livro, *Ofício de historiador ou Apologia da História*, Marc Bloch (2001) sugere que todo livro de história, digno desse nome, deve apresentar um capítulo ou uma série de parágrafos que se intitule “Como posso saber o que vou lhes dizer?”. Segundo o autor, é necessário que os leitores tomem conhecimento dessas confissões. A contemplação da investigação, com seus sucessos e reveses, constituem o trabalho historiográfico. “É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio” (p. 83). Acreditamos que - até pelo que entendemos ser uma metodologia de pesquisa - esse é um exercício necessário na trajetória da pesquisa, e também do pesquisador.

Sendo assim, apresentaremos várias problematizações, confissões, reflexões e inquietações acerca do nosso caminhar metodológico. História Oral, roteiros de pesquisa, saber ouvir e perguntar, entrevistas, depoentes, textualizações, notas de rodapé, documentos, enfrentamentos, são alguns dos temas que nos sensibilizaram até aqui, e por isso, sentimos a necessidade de compartilhá-los.

A Faca e a Motosserra: reflexões e possibilidades metodológicas

Durante os debates do Grupo de Discussão (GD5) - História da Matemática/Educação Matemática, que ocorreram no Ebrapem de 2017²², o professor Wagner Valente²³ tematizou escolhas metodológicas de alguns grupos de pesquisa, orientadores e alunos. Responsável por direcionar as discussões dos trabalhos daquela sessão temática, cuja maioria utilizava a História Oral como referencial teórico-metodológico, o professor Wagner alertou-nos de que há pessoas que utilizam uma motosserra só porque seu orientador e/ou grupo de pesquisa utilizam-na, quando poderiam usar apenas uma faca para realizar o mesmo trabalho.

²² O XXI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM) ocorreu em novembro de 2017, na cidade de Pelotas/RS.

²³ Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Essa observação inquietou-me por alguns meses²⁴. “Estaria eu utilizando uma motosserra, ferramenta pesada, que necessita de maiores cuidados, atenção e instrução – pois poderia acabar machucando-me e machucando alguém – quando, na verdade, poderia utilizar apenas uma faca?”. “Estaria eu, utilizando a História Oral, apenas por influência do meu grupo de pesquisa?”. Recordei-me então do primeiro encontro que tive com a minha orientadora. Estávamos em uma entrevista para uma vaga no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, na Unesp de Bauru. Eu almejava essa vaga, enquanto ela pertencia à banca examinadora, responsável por pontuar e escolher os possíveis ingressantes do Programa. A entrevista corria bem. Enquanto mencionava alguns pontos que julgava relevante na minha proposta de projeto, afirmei que, mesmo não constando no documento, era de meu interesse entrevistar alguns professores indígenas. Então uma professora questionou-me:

- “E você utilizaria qual metodologia de pesquisa?”.

Nesse momento a entrevista desandou. Fiquei nervosa, não sabia o que responder. Só pensava: “Metodologia para *falar com índio*? O que ela está querendo dizer com isso?”. Por fim, ingressei no Mestrado; aquela professora, atualmente, é minha orientadora; o que me levou ao Grupo História Oral e Educação Matemática, o Ghoem. O encontro com a História Oral, mais dia, menos dia, aconteceria. Era inevitável.

Pode até ser verdade que, inicialmente, eu tenha sido colocada em contato com uma motosserra, o referencial teórico-metodológico da História Oral. Mas, veja bem, a decisão de usar uma metodologia ou técnica como faca ou motosserra, estudá-las e manuseá-las com atenção e respeito, não foi uma decisão imediata e ingênua, e sim uma necessidade percebida ao longo da (re)estruturação do projeto de pesquisa, de reflexões e discussões baseadas em referenciais teóricos. No nosso modo de pensar a construção da metodologia da pesquisa, em trajetória, facas tornam-se motosserras e vice-versa. Ela não é dada a priori, como mera técnica para produção de dados, mas é construção em cada pesquisa.

Nossas escolhas metodológicas não se deram ao acaso, elas foram e são influenciadas, a todo o momento, por nossas opções teóricas, que por sua vez foram/são instigadas através de nossas inquietações e posicionamentos ideológicos. Nossa subjetividade que atua na escolha de nossas fontes, assim como na seleção de autores com quem nos propomos a dialogar, também atua sobre essas decisões metodológicas. Como sugere Vianna (2014), é necessário que defendamos nossas práticas. Se, assim como Veiga-Neto (2011, p. 112),

²⁴ Como esse exercício foi realizado em conjunto com minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Edneia Martins-Salandim, referimo-nos na 1ª pessoa do plural. Mas, quando estiver referindo-me às reflexões pessoais e às gravações durante as entrevistas, narrarei na 1ª pessoa do singular.

acreditamos que a *episteme* da ordem – a busca pela ordem – prepara a Modernidade como “um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência”; que assim como Skliar (2002, p. 196), quando perguntamos sobre a Educação, “na realidade, não estamos perguntando por ela, mas pela instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações”; e que assim como Jenkins (2017, p. 30), entendemos que “pretensões à verdade não são – e nunca foram passíveis de realizar-se” e que o “mesmo objeto de investigação pode ser interpretado por diferentes práticas discursivas [...] ao mesmo tempo em que, em cada uma destas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço” (p. 24), a opção pela História Oral, como referencial metodológico de pesquisa se faz condizente quanto aos nossos posicionamentos ideológicos e teóricos pelas inúmeras possibilidades e potencialidades que acreditamos ter a História Oral, mais particularmente a História Oral em Educação Matemática.

Assim, o alerta do professor Wagner foi muito importante para nosso desenvolvimento e problematizações sobre escolhas no processo de pesquisa. Provavelmente, há pessoas utilizando uma motosserra sem ao menos entender seus objetivos e nem minimamente dominar seu uso e conhecer sua trajetória. Nós precisamos de um recurso que nos ofereça, assim como a História Oral, uma pluralidade de possibilidades e de pontos de vista e, assim construimos nossa própria faca-motosserra, percorrendo caminhos de difícil acesso, que muitas vezes nunca foram explorados.

Roteiros: preparação de questões e questões sobre sua elaboração²⁵

Muito mais do que se tornar um capítulo de dissertação ou um artigo para um evento científico, esse exercício, proposto por minha orientadora antes mesmo da primeira entrevista, objetivava dar luz ao fluxo de pensamentos de uma estudante ainda inexperiente no campo da pesquisa educacional e que se aproximava do referencial da História Oral.

Ao começarmos o processo de elaboração do nosso roteiro, revisitamos vários trabalhos do Ghoem que se valeram da História Oral e que tematizavam a formação de professores. Debruçamo-nos sobre seus roteiros de entrevista em busca de uma inspiração para elaborarmos os nossos. Capítulos do Livro *A voz do passado: história oral*, de Paul Thompson (2002), também nos ajudaram nesse processo. Como se portar, abordar as

²⁵ Essas ideias foram discutidas durante o XIV Encontro Nacional de História Oral, para o qual submetemos o artigo intitulado *Lágrimas e Risos: expectativas e desafios da entrevista de História Oral* (SILVA, 2018).

questões, e como não induzir nossos depoentes eram orientações bem valiosas para quem nunca fizera uma entrevista. No entanto, eu começava a ficar aflita. Até então, não me parecia tão difícil. Mas Thompson (ibid., p. 260) estava complicando. Ele dizia: “Evite um fraseado que leve à uma resposta indefinida: por exemplo, pergunte: ‘Com que frequência você ia à igreja?’ e não ‘Você ia à igreja com frequência?’”. Eu pertencia, há quase um ano, a um grupo de pesquisa, referência nacional em História Oral, e não sabia o que fazer no momento de uma entrevista? Eu estava apavorada quanto às questões que deveriam constar no roteiro, se eu iria me lembrar delas quando estivesse gravando a entrevista, como eu poderia fazer intervenções sem interromper ou induzir o entrevistado.

Por vários motivos – talvez minha inexperiência com a História Oral, e até mesmo com entrevistas, ou a falta de intimidade com trabalhos historiográficos e com a temática indígena – fizeram minha orientadora alertar-se e propor-me um exercício específico sobre o roteiro que eu estava preparando: problematizar as questões do roteiro, antes e entre as entrevistas²⁶.

A partir disso, passei a questionar-me sobre a primeira versão do meu roteiro. Devido a influências de minhas leituras e de roteiros nelas divulgados ou sugeridos, a primeira questão era: “*Qual a sua formação básica, universitária e pós-universitária?*”. Essa era uma questão adequada e necessária para o que minha pergunta de pesquisa perguntava? Qual a importância de conhecermos a formação pessoal e profissional do entrevistado, para entendermos como foi a criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo? Pensamos, primeiramente, que essa questão seria interessante para que pudéssemos conhecer o depoente através do que ele considera ser importante em sua formação. Além disso, buscamos entender como se deu a aproximação do colaborador com a Educação Indígena e se em algum momento da sua trajetória houve uma preocupação ou uma sensibilidade relacionada à Educação pensada para outros grupos sociais. E talvez até conseguíssemos compreender qual foi o papel da Educação Matemática nessa sensibilização para as questões indígenas. Mas esse, certamente, não era o objetivo da mesma pergunta quando o entrevistado fosse um professor indígena que frequentou os cursos que estamos tematizando. Começava a fazer sentido o exercício de problematização proposto...

Assim, fomos pensando em roteiros com questões mais gerais e que iam sendo lapidados antes e entre cada entrevista. Nossas questões tematizavam, além da formação dos

²⁶ Um exercício muito interessante de reflexões nos momentos entre as entrevistas foi realizado por Matucheski (2016).

entrevistados, algumas questões específicas, devido ao papel desempenhado na proposição dos cursos que tematizamos, outras, eram comuns, mas, com sentidos diferentes. Eu já sabia sobre o roteiro e de sua importância no encaminhamento no momento das entrevistas, mas só percebi sua complexidade quando realizei o exercício de me debruçar sobre ele, de problematizar cada questão relativa a cada entrevistado e pensar em roteiros diferentes de acordo com o que se buscava compreender junto com cada um dos entrevistados, incluindo, inclusive, novas questões a partir das entrevistas já realizadas. Foi assim que pude perceber que essa problematização dos roteiros, tanto tornava-os mais adequados a cada entrevista e à questão de pesquisa, quanto ajudava a me organizar para o momento da gravação. Além disso, pude entender a importância dos nossos ouvidos, a nos guiarem durante todo o processo de pesquisa. Saber fazer a pergunta também implicava saber ouvir.

A Voz e os Ouvidos em uma entrevista: como ouvir atentamente?

Duas falas de Marco Polo, personagem de *As cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, nos afetaram durante essas reflexões sobre a preparação e a realização das entrevistas. “Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido” e “Eu falo, eu falo, mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja” (CALVINO, 1990, p. 123), diz Marco Polo, ao tentar descrever ao imperador Kublai Khan as muitas cidades do seu império, que o mesmo, de tão ocupado, não pode visitar por si próprio. Da mesma maneira, um apontamento de Marc Bloch (2001, p. 104) acerca da condição momentânea do observador: “Com poucas exceções, não se vê, não se ouve bem a não ser o que se esperava de fato perceber”, dispararam em nós, reflexões sobre a problematização das questões de um roteiro e os caminhos que ela nos possibilita. Essas leituras nos auxiliaram a problematizar, em nossa pesquisa, não só como preparar as entrevistas e fazer as perguntas, mas também em como temos ouvido o outro, não só no momento da gravação, como também nos processos de transcrição, textualização e nas análises²⁷. Não damos voz a nossos colaboradores, damos ouvidos às suas histórias, em uma construção conjunta no momento da entrevista, em um diálogo.

Como aponta Thompson (2002), realizar um registro subjetivo, de como o colaborador olha e narra suas experiências, é um forte argumento para que optemos por menos direcionamentos e intervenções durante o momento dessa partilha. No entanto, o autor adverte: uma entrevista completamente livre não pode existir. “Apenas para começar, já é

²⁷ Uma reflexão sobre ouvir o que se quer ouvir ou o que se consegue ouvir em uma entrevista foi realizada por Martins-Salandim (2016).

preciso um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial deve ser feita” (p. 258). Nesse mesmo sentido, Gonzales (2017) afirma que a própria elaboração do roteiro está repleta da intencionalidade do pesquisador, em falar de coisas que são de seu interesse, do interesse da sua pesquisa. Assim, entendemos que é necessário que o entrevistador saiba ponderar entre a busca de uma evidência objetiva, em um questionário inflexível, e o não direcionamento total, deixando o colaborador às *cegas* acerca de seus interesses enquanto pesquisador.

Mas, tão importante quanto tudo isso, é a percepção de que há uma relação entre o que se sabe antes da entrevista e a possibilidade de obter informações importantes durante esse momento. É por isso que o pesquisador deve estar preparado e demonstrar conhecimento suficiente do tema, mas criar uma imagem romantizada do momento da entrevista é um equívoco; esse momento é único e, às vezes, pouco se assemelha às dicas que encontramos em manuais sobre condução de uma entrevista ou de orientadores e colegas experientes. Mesmo cientes de que uma previsão desses momentos seja impossível, e esclarecendo que essa nunca foi nossa intenção, buscamos problematizar as questões presentes nos roteiros de cada entrevista, e pensar quais respostas nossas questões possibilitavam, e se possibilitavam a constituição de dados para a nossa pesquisa. A intenção desse exercício era fazer do momento que antecede as entrevistas um momento de reflexão, pautado nas expectativas e desafios encontrados nas entrevistas anteriores, sobre o que esperávamos com cada uma dessas questões, uma vez que é nossa intenção produzir fontes para uma pesquisa específica, com seus objetivos e inquietações específicas, mas também, constituir dados que poderão ser utilizados em outras pesquisas.

Saber ouvir e saber calar: (in)decisões no momento da gravação da entrevista

A primeira entrevista de uma futura pesquisadora. Um sentimento: *Decepção*.

A não intervenção durante a entrevista, opção adotada por mim, mas sugerida por todos, não surtiu o efeito esperado. Talvez a cansativa viagem, a pernoite em uma rodoviária, uma sala enorme como local de nossa entrevista, as interrupções por outros funcionários da instituição e, finalizada repentinamente devido a uma necessidade não prevista da entrevistada – não fizeram de mim a entrevistadora mais atenciosa.

- “Professora, eu gostaria que senhora se apresentasse, contasse um pouquinho para nós sobre sua formação, da escola básica até...”.

Ela começou, e lá se foram 40 minutos em um monólogo. Mas, como eu entendia, eu não deveria interferir. Deveria anotar discretamente os pontos que me chamassem a atenção e depois sugerir que os retomasse, mas naquele momento não consegui colocar isso em prática.

- “O que mais você quer saber?”, foi sua pergunta em algum momento.

Não soube responder. Ela já havia comentado sobre sua formação profissional, sobre o MagIND e sobre o Fispi, suas demandas, seus projetos, seus alunos e as disciplinas. Ela mencionou inúmeras vezes o *empenho* da USP nesse trabalho, o *desgaste* que esse *empenho* causou, o resultado desse *empenho* e como o *desgaste* fez com que se distanciasse dessa área. Falou-me sobre tudo, mencionou tecnologias, cerâmicas, raízes, culturas e também indicou inúmeros conceitos que atualmente fazem parte de sua vida, mas poucos são utilizados na Educação Indígena. Eram muitas informações, mas eu não entendia como aquelas informações ajudariam na constituição dos meus dados. Tudo parecia muito superficial. Meus ouvidos não estavam preparados para respostas tão abrangentes, embora eu tenha pensado em cada uma das questões do roteiro. A entrevista estava encerrada e eu não tinha gostado.

Mesmo desapontada com o resultado da minha primeira entrevista, eu estava muito curiosa para conversar com um professor indígena. Fiz o contato com ele, por sugestão da primeira depoente. Gostaria de ressaltar que a minha abordagem para o contato com esse depoente foi idêntica à minha primeira colaboradora: ligações, *e-mails*, mensagens, apresentando-me, explicitando os objetivos da pesquisa e os procedimentos adotados pelo Ghoem, por fim um lembrete quanto à importância de seu depoimento para o trabalho e um pedido para que o encontro fosse possível. Dois dias depois, a resposta: “Eu aceito”. Eu precisava saber sobre o local, sobre a data, se a aldeia era muito distante da cidade, se havia meios de transporte para chegar ao local... Estava angustiada e cheia de dúvidas. E as respostas vinham de uma forma bem sucinta. “Aqui na escola da aldeia”. “Às 9 da manhã”. “Não há transporte para a cidade”. Comecei a entender que aquilo era o máximo que eu conseguiria. Decidi, principalmente após a primeira entrevista, que eu estaria mais preparada e que não deixaria de intervir quando achasse necessário. Descobri que em sua aldeia havia duas etnias, e como estávamos nos aproximando de algumas leituras que tratavam sobre a diferença entre *diversidade* e *diferença*, pensamos em questões que nos possibilitassem perceber seus enfrentamentos e concepções sobre ser indígena, sobre ser indígena de sua etnia, sobre ser indígena e conviver com outros indígenas de outras etnias, e, principalmente, sobre ser indígena, ter sua etnia, mas ser colocado em único grupo: o índio.

O roteiro foi enviado antecipadamente para o professor. Várias questões foram aproveitadas do roteiro anterior. Cheguei à aldeia junto com meu avô no horário e data combinada. Encontrei a escola, um prédio circular, já havia visto em fotos. Apresentei-me, o professor pegou uma cadeira no pátio da escola e convidou-me a sentar. Achei estranho. Pensei:

- “Seria melhor em uma sala. Aqui dará muito eco, pessoas fazendo barulhos, cachorros e pássaros passando por nós. Devo propor outro local? Melhor não”.

Avistei meu avô. Estava em uma roda, com uns quatro ou cinco indígenas. Pareciam amigos de longa data. Conversavam e riam alto...

Expliquei novamente o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados pelo Ghoem. Eu estava nervosa, falava rapidamente, gesticulava demais. O professor estava calmo, falava pausadamente e em um tom tão baixo, que já me preocupava quanto à gravação. Começou a se apresentar. Falava mais do que eu esperava, parecia-me receoso em alguns momentos, mas seguia um fluxo contínuo de narração. Enquanto falava sobre a alimentação dos integrantes da aldeia, lembrei-me que no caminho eu havia visto várias plantações, e gostaria de saber sobre elas. Interrompi-o. Ele me explicou em uma frase e a conversa acabou. Um pouco desconfortável, fiz outra pergunta. Como resposta, uma frase menor ainda. Fui tentando encontrar um ritmo para nossa conversa, até que entendi: “Não devo interrompê-lo”. Ele me falava sobre a aldeia, a escola atual, a escola de antigamente, as reuniões do NEI e sobre os cursos. Mas, meus ouvidos não ouviam, pois minha voz queria aparecer com perguntas. Aconteceu que, em um momento de extrema excitação, interrompi-o novamente e perguntei:

- “Então professor, fiquei sabendo que o curso *tal* foi bem melhor que o curso *tal*, não é? Esse foi muito mais pensado na interculturalidade...”.

Nesse caso, mesmo que minha pergunta tenha tido um sentido de indução, meu depoente parece não ter se influenciado e a sua resposta tomou um rumo diferente do que eu imaginava. Dias depois da entrevista, encontrei um trabalho de Mantovanelli (2011), no qual ela relata algumas orientações que recebeu dos próprios indígenas quando passou um tempo nessa aldeia: ela não deveria ficar de conversa com os homens da aldeia, sem a presença de suas mulheres, não deveria ir visitar as famílias sem ser convidada ou sem estar acompanhada de alguém, deveria ser uma pessoa discreta, falar pouco, falar devagar, não gesticular os braços... Aí fui entendendo também alguns dos motivos do descompasso inicial dessa minha entrevista.

Estava muito ansiosa para me encontrar com meu terceiro entrevistado, um professor de Antropologia. Ele havia sido gentil ao trocarmos mensagens via *Facebook*, além de mostrar-se muito interessado no meu tema de pesquisa. Tivemos acesso a seu nome através de documentos disponibilizados no site da SEE-SP, embora ele também tenha sido mencionado pela primeira colaboradora como um dos antropólogos do NEI, que esteve presente em momentos importantes da Educação Indígena no estado de São Paulo. Diferentemente dos outros entrevistados, esse professor não participou diretamente dos dois primeiros cursos de formação de professores indígenas. Ele foi convidado pela Secretaria da Educação para redigir uma proposta do ementário e dos componentes curriculares de um projeto, que futuramente se tornaria o MagIND. Além das questões indígenas, questões como sexualidade, religião e política foram temas frequentes em seus recentes trabalhos e orientações, e entender de onde nascem essas preocupações foi um dos nossos objetivos na entrevista. O roteiro foi enviado antecipadamente e algumas questões dos demais roteiros foram utilizadas. Esperávamos conhecer a vida pessoal e profissional desse professor para entender qual o trabalho e as preocupações de um antropólogo, e como ele participou desse processo de criação dos cursos de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo. Esperávamos aprender a importância de um currículo do professor indígena, e suas principais diferenças em relação aos currículos comuns. Mesmo ele não tendo participado ativamente dos cursos de formação indígena, esperávamos entender quais benefícios os cursos de formação trouxeram para os indígenas, para a SEE-SP e para a USP, além de perceber quais demandas, reivindicações e soluções eram propostas naquele momento. Por fim, nos importava entender como o colaborador sentia/percebia a educação para os povos indígenas, construída histórica e politicamente.

Chegado o dia da entrevista, dirigi-me à residência do professor, no horário combinado. Pedi para ele começar contando sobre sua formação e ele começou falando de sua carreira militar. Sua vida como antropólogo começou quase aos 40 anos. Narrou durante quase uma hora suas aventuras na Força Aérea Brasileira (FAB). Nossa entrevista durou 2h15'07. Conversamos sobre o exército, Guerra Fria, revoltas militares, expedições do Projeto Rondon, entre muitas outras coisas, até que percebi que para ele a conversa estava chegando ao fim. Nesse momento ainda não tínhamos falado sobre os indígenas, Antropologia, NEI ou sobre os cursos de formação. Aos poucos fui fazendo algumas perguntas mais diretas, cujas respostas intercalavam-se com novas histórias sobre o Exército. Ficamos nesse jogral, Educação Indígena e vida militar por mais uma hora. Muitas das minhas questões voltaram

sem respostas, não por falta de insistência, mas talvez, porque, para meu depoente, não parecia importante compartilhá-las comigo naquele momento. Ao sair da minha terceira entrevista estava desolada. Um Sentimento? *Desespero*. Depois da última entrevista, que saiu melhor do que o esperado, achei que já dominasse a História Oral, que saberia conduzir qualquer entrevista. Vale ressaltar que, posteriormente, fui percebendo o teor da entrevista para a compreensão do cenário educacional indígena no Brasil, e principalmente, no estado de São Paulo.

A quarta entrevista foi com uma ex-assessora da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Tivemos acesso a seu nome tanto em documentos disponíveis no site da Secretaria da Educação quanto a partir dos outros depoentes que a indicavam como a “pessoa chave para a Educação Indígena no estado de São Paulo”. Como eu já havia conseguido várias informações, suas questões seriam direcionadas para pontos muito mais específicos. Por exemplo: além de saber sobre as reuniões do NEI, gostaríamos de entender como ele foi formado, quem participava das reuniões, como eram as votações, entre outras coisas. Da mesma maneira, já tínhamos um direcionamento sobre de onde surgiram as demandas para a criação desses cursos, procuramos entender como elas foram encaminhadas para a Secretaria de Educação e como a Secretaria se movimentou depois do recebimento desse pedido. O roteiro foi enviado antecipadamente, assim, ao me receber em sua residência já havia preparado em uma folha, o itinerário de nossa conversa, o qual leu enquanto tomávamos um café. Começaria pelas legislações, depois pelos indígenas e suas etnias, depois pelos cursos e por mais meia página de itens, que não consegui acompanhar. Ela disse para eu não me preocupar com o gravador, uma vez que conversaríamos melhor em sua sala, que eu deveria aproveitar o meu café. Nos primeiros dois minutos de conversa, onde eu apenas falara sobre os outros depoentes, percebi suas lágrimas. Lembrou-se de um professor indígena, relatou que em uma atividade do Fispi eles deveriam fazer uma apresentação sobre sua cultura e que naquele momento o grupo falou que seus antepassados sofreram, que eram proibidos de se comunicar em sua língua materna e quase foram extintos. Fomos para sua sala. Não consegui pedir para que se apresentasse. Ela foi me mostrando os materiais produzidos durante o curso enquanto falava que poucas pessoas, senão uma só, conseguiam entender a importância daquele material. Quando eu contei que tentei, de todas as formas, localizar esses materiais, e que nem a USP nem a Secretaria da Educação, sabiam onde estavam, novas lágrimas surgiram. Durante as 3h21’24 ela se emocionou e em vários momentos me confessava que não gostaria que aquele trecho aparecesse na textualização. Vale ressaltar que, nesse

momento, não apresentaremos a narrativa constituída com essa entrevistada, uma vez que ainda não temos sua carta de cessão de direitos.

Posteriormente, por conta da entrevista com o professor indígena, e também por indicações de professora Ivete Baraldi, membro do GH OEM, buscamos por mais um depoente que pudesse nos contar sobre a elaboração de um novo curso para dar continuidade à formação de professores indígenas. Conseguimos encontrar o professor Vitor Machado, no departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp, Câmpus de Bauru. O professor Vitor esteve envolvido na elaboração desse novo curso e nos concedeu uma entrevista em meados de maio de 2018. O contato foi feito via *e-mail*, e ele pediu para que eu fosse, na próxima manhã, em sua sala, para que melhor pudéssemos conversar. Não havia preparado um roteiro, porque se tratava de uma conversa inicial. Ao começarmos a conversar, o professor Vitor falou coisas que atendiam minhas inquietações de pesquisa, as mesmas que buscávamos entender sobre os demais cursos. Interrompi-o. Expliquei os interesses da nossa pesquisa, que inicialmente voltavam-se apenas aos cursos concretizados, mas que via ali, em uma tentativa de implementação de um novo curso, grandes contribuições para nosso trabalho. Apresentei a ele os protocolos do Ghoem e pedi sua permissão para gravar nossa conversa. A entrevista durou 1h33'45''. Diferentemente de todas as outras entrevistas, eu não estava angustiada, não havia um roteiro, minha voz não teimava em se intrometer. Não que ela não tenha aparecido, mas não havia uma disputa entre o que eu queria e o que eu achava que deveria fazer. Nessa entrevista, essas duas coisas caminharam juntas.

Sobre ouvir e perguntar: breve reflexão sobre os desafios da entrevista de História Oral

Com esse relato sobre o exercício de pensar sobre a constituição do roteiro e sobre as potencialidades das questões nele presentes e dos momentos da entrevista, pensamos ter sido possível problematizar como vamos aprendendo a fazer uma entrevista, em especial quando temos pouca familiaridade com elas. Fomos percebendo que uma postura mais aberta, mais dialogada na entrevista, vai se estabelecendo conforme vamos tendo mais experiências em realizar entrevistas. Fomos percebendo que o momento da entrevista é único, e que nossas preocupações iniciais, sobre se lembraríamos das nossas questões no momento da gravação, vão se amenizando quando tencionamos mais o roteiro. Por outro lado, a realização das entrevistas, e as experiências com elas, vão nos levando a perceber esse momento como um momento de muita sensibilidade, de cumplicidade, de escuta, muito mais de que o momento

da pergunta certa. O modo de perguntar vai surgindo conforme o ouvido se coloca em escuta em cada uma das entrevistas, em suas singularidades. Assim, o debruçar-se sobre o que o roteiro pergunta, e perguntar-se sobre ele, foi essencial, não só para fazer as perguntas na entrevista, mas para preparar, sensibilizar a escuta, durante todo o processo da pesquisa.

Textualizações, notas de rodapé, documentos, silêncios, sigilos: mais enfrentamentos...

Carmen Aranha (2005) faz uma analogia entre a História Oral, principalmente sobre a tarefa de transcrever, textualizar e apresentar obras de arte durante a visita do público em um museu: as obras não são autoexplicativas, sendo assim, é necessária uma apresentação da obra, como um tecido mediador que busca uma “composição de interações entre o visitante e a obra de arte, materializada um dia pelo artista” (p. 49).

Da mesma forma, as textualizações – elaboradas a partir das entrevistas transcritas – são mediadas entre o leitor do trabalho e a entrevista gravada, concedida pelo entrevistado em determinadas circunstâncias. Uma analogia quanto à restauração das obras de arte também é feita pela autora: o mais singelo retoque pode comprometer a obra, da mesma forma que a mais simples mudança no texto pode alterar o discurso do depoente. Ainda que cientes dessa afirmação, nossa prática em relação aos depoimentos, principalmente em relação à entrevista do professor Mauro, não pôde seguir esse cuidado que Aranha propõe. O registro de suas memórias foi reorganizado e agrupado em dois momentos da sua vida na textualização, uma vez que suas lembranças se entrelaçam a todo o momento. Essa nossa opção se justifica pela necessidade e liberdade da pesquisadora quanto à reestruturação da narrativa por passagens temporais e por temas, a qual foi reconhecida como possível pelo entrevistado.

Ademais, optamos também por incorporar várias notas de rodapé nas narrativas produzidas, com a finalidade de complementar as informações fornecidas por nossos depoentes. Muitas dessas notas não seriam necessárias para o entendimento do nosso tema de pesquisa, mas como entendemos que essas textualizações são fontes historiográficas e que, mesmo produzidas para uma pesquisa específica poderão ser utilizados em outras pesquisas, optamos por incorporá-las. Essas notas de rodapé se tornaram o nosso principal trabalho na textualização das entrevistas, uma vez que nos propusemos a relacionar várias informações entre as próprias narrativas, assim como entre a legislação vigente à época dos cursos, com o contexto histórico e todas as outras relações que percebemos necessárias. Mesmo não sendo nossa intenção inicial, essas notas dispararam inúmeras reflexões e nos direcionaram para novas

possibilidades analíticas. Bloch (2001, p. 95) tematiza as potencialidades do conhecimento produzido em suas “humildes notas, pequenas e minuciosas referências, de que tantos espíritos ilustrados zombam atualmente”.

Ainda segundo Bloch, a ciência histórica – diferentemente da história, coextensiva à vida humana – é um fenômeno histórico, submetido às condições históricas. Essas condições são legítimas, mas também são frágeis. O autor afirma que as sociedades só conseguirão se organizar racionalmente “lutando corpo a corpo com os dois principais responsáveis pelo esquecimento e pela ignorância: a negligência, que extravia os documentos; e a paixão pelo sigilo” (BLOCH, 2001, p. 85).

Começamos então pela não localização de documentos. Mesmo não sendo um dos nossos objetos de análise, inicialmente esperávamos ter acesso aos projetos dos cursos MagIND e Fispi, assim como os demais projetos enviados para a Secretaria da Educação durante o período de licitação para o oferecimento dos cursos. Menos provável ainda, esperávamos ter acesso às pautas e registros das reuniões que aconteceram durante as negociações para a criação desses cursos. Foram vários *e-mails* enviados e ligações efetuadas para funcionários e membros de grupos de pesquisa: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Departamento de Educação Matemática da USP, Laboratório da Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEM), Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (Ghemat²⁸), Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE-SP), Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE), além dos próprios depoentes, foram algumas de nossas tentativas de encontramos alguns desses documentos. Os documentos, assim como todos os outros materiais acerca da Educação Indígena do estado de São Paulo que se encontravam na biblioteca da USP, não se localizam mais. Os funcionários, assim como membros do GEPEM, não souberam nos informar quanto a sua localização. Por fim, uma funcionária do CRE Mario Covas, informou-nos que se os documentos estiverem lá, o que ela não poderia confirmar, estão todos encaixotados devido a uma mudança repentina para outro prédio e estava prevista uma organização desses materiais apenas para o final do ano de 2018.

O segundo tema que Bloch (2001) aponta como responsável pelo sigilo e ignorância da História é o sigilo. Dentre várias outras formas, tomaremos aqui, como o silêncio frente às possibilidades de colaborar com pesquisas que buscam constituir fontes históricas. Assim

²⁸ Posteriormente, em Novembro de 2018, fomos informados que o acervo da professora Maria do Carmo, o qual provavelmente continha documentos sobre os cursos que estamos estudando, foram doados ao acervo do Ghemat e se encontram ainda em processo de sistematização.

como no momento da entrevista e ao ceder ou não os direitos sobre a entrevista, o possível depoente usa seu *espaço de poder*, e pode negar-se a participar desse processo. Entendemos e defendemos que esses são direitos de todos os possíveis colaboradores. Não negaremos, entretanto, que essa recusa deixa de alimentar a pluralidade de versões e atribuição de significados que desejávamos com o convite.

Essas foram algumas das inquietações que constituíram o nosso caminhar metodológico e que julgamos necessário compartilhar com nossos leitores.

Possibilidades e enfrentamentos analíticos

Em determinado momento da nossa pesquisa tivemos que discutir sobre a forma que apresentaríamos nosso capítulo analítico. A princípio teríamos 3 outros capítulos, além de um destinado à análise: um sobre formação de professores (indígenas), outro sobre o cenário histórico envolvendo os povos indígenas, principalmente, no estado de São Paulo e um sobre as legislações que incidiam sobre a Educação desses povos, abrangendo, inclusive, os cursos de formação de professores que estamos tematizando. Mas, ao pensarmos nesses possíveis capítulos, não conseguíamos desassociá-los de nossas narrativas. Elas dispararam reflexões e nos levaram às demais fontes, e estas, por sua vez, nos ajudaram a mobilizar mais as narrativas. Optamos assim, para o momento da Qualificação, trazer ambas as fontes para constituir o nosso capítulo analítico, e assim construir com elas a nossa versão histórica sobre a formação de professores indígenas no estado de São Paulo. Porém, muitas ideias ainda ficaram soltas e, principalmente, pudemos perceber que fonte se sobressaiu em detrimento das outras.

Para a versão final da dissertação optamos por apresentar inicialmente capítulos de aproximação da pesquisadora com a área de pesquisa em Ensino de Ciências e com a (História da) Educação Matemática, com a metodologia de pesquisa da História Oral, com referenciais sobre cultura e diferença e, com a temática indígena – em particular quanto à educação escolar. E como opção analítica, produzimos dois textos, um dos quais apresenta um fluxo narrativo, relativo à nossa versão histórica sobre a criação dos primeiros cursos de formação indígena no estado de São Paulo, a partir do que aprendemos com as cinco narrativas e com os documentos oficiais. O segundo texto é baseado no primeiro texto analítico, que sensibilizadas por nossos referenciais teóricos, principalmente relacionados à História e a diferença, tensionamos alguns pontos que julgamos mais importantes e que nos

era possível dentro das limitações de uma pesquisa de mestrado. É preciso, no entanto, assumir que não conseguimos fazer relações diretas com esses referenciais teóricos e nossos textos analíticos. Mas, também é necessário apontar que esses referenciais nos sensibilizaram durante todo o processo dessa pesquisa.

Capítulo 3 – Sobre a cultura, diferença e educação escolar indígena no Brasil: aproximações de alguns referenciais e legislações

Neste capítulo tematizamos algumas ideias a partir da aproximação com referenciais teóricos que abordam as temáticas de cultura e diferença. É num cenário mundial, no qual essas discussões estão em tela, que legislações que incidem sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil são criadas e que movimentações para criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo acontecem.

Sobre cultura e diferença: implicações nas questões educacionais

Nesse texto usaremos a palavra *indígena* e não a palavra *índio*, salvo em citações de outros autores ou de legislações. Para vários autores, quando um indígena é chamado de índio ele passa a ocupar um grupo de “pessoas iguais entre si”, uma vez que a palavra índio reflete uma visão estereotipada de povos que são caracterizados, exatamente, pela diversidade de suas culturas. Segundo Gusmão (1999),

Em primeiro lugar, em qualquer parte do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá e outros, mas não são *índios*, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando a especificidade de cada grupo, colocá-los todos, “no mesmo saco”. – “Índiozinhos, sioux ou crow”, isto é, tanto faz, são *índios* - para os brancos. Desconsidera-se aí, o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos como componentes de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas, portadoras de significados, sentidos e visão de mundo, únicos porque só seu. Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e que dizem deles por aquilo que são: kamayurá, ticuna, xavantes, etc²⁹... (p. 44).

Um outro apontamento faz-se necessário. Este, intimamente relacionado com o anterior, refere-se ao significado de identidade étnica. De acordo com Ribeiro (1970), as “etnias indígenas só resistiram durante esses anos porque a língua, os costumes, as crenças,

²⁹ Neusa Gusmão parte do poema de Stevenson para refletir sobre as “imagens do outro”. O poema é o seguinte: *Índiozinho, sioux ou crow// pequeno esquimó,// pequeno turco ou japonês,// Vocês não queriam ser eu?*(GUSMÃO, 1999, p. 44). A autora então questiona: “Como então, explicar o verso final: Vocês não queriam ser eu? A pergunta sugere que se abdique daquilo que se é, para assumir a identidade do EU, como modelo a ser imitado. Trata-se do EU como forma privilegiada de ser e, portanto, uma visão etnocêntrica de mundo. Por outro lado, negar ao outro sua especificidade - kadiweu, inuit, okinawanos, ou o que seja, é supor a superioridade desse *eu* – quase sempre, branco, ocidental, masculino, adulto e cristão. Assim, nem todos são iguais, mas haveria alguns melhores que outros. O processo colonial e seu legado de que somos todos herdeiros já ensinou que aos que são menos, que são diferentes resta-lhes se fazer à imagem e semelhança do EU, para serem aceitos e poderem existir num mundo em que a diferença não tem lugar” (p. 44).

são atributos externos à etnia, suscetíveis de profundas alterações, sem que esta sofra colapso ou mutação” (p. 446), e para Maher (1996), “a cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena” (p. 20). Ou seja, ao longo dos anos, para garantir sua sobrevivência, esses povos tiveram que se adaptar-se a diversas situações, transformando-se culturalmente.

Mesmo tratando-se de outro contexto e para outros fins, mais especificamente sobre uma nova concepção do conhecimento, algumas ideias do sociólogo francês Edgar Morin, nos fizeram refletir sobre as contradições como parte da vida e da condição humana. Ao citar dois célebres exemplos: a dualidade da luz³⁰ e o Teorema de Gödel³¹, Morin (1996) afirma que nossas inevitáveis contradições, muitas vezes encontradas em ideias absolutamente antinômicas, só poderão ser compreendidas ao priorizar as articulações entre os diferentes aspectos que dialogam entre si. Para isso, o autor propõe um *pensamento complexo*, este defendido em seus estudos como algo capaz de cuidar da coexistência de opostos. Essas contradições, as diferenças, os opostos que se aproximam querendo distanciar-se, ou que distanciam-se buscando uma aproximação nos inquietaram durante todo o processo de nossa pesquisa. Entretanto, não buscaremos uma superação ou modos de organizar essas contradições, buscamos apenas refletir sobre a coexistência de concepções, pensamentos e ações, que embora, para nós, pareçam opostas, foram determinantes para a criação, e continuação, dos cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo.

Parece-nos que para os indígenas, a aproximação com o “branco” ainda é uma estratégia de sobrevivência, servindo como articulação política para reivindicar seus direitos, principalmente relacionados à terra. No entanto, para isso, eles reafirmam seus traços tipicamente indígenas e lutam, juntamente com estudiosos do meio indígena, por um “resgate cultural”. É por isso que essa aproximação, essa interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido “como um ‘plus’, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não indígenas” (MAHER, 2006, p. 27).

³⁰ Após inúmeros experimentos sobre a natureza da luz, onde alguns físicos chegaram a conclusão que esta era composta por partículas, enquanto outros concluíram que ela era composta por ondas, a definição mais aceita, proposta por Albert Einstein, é de que a luz pode se manifestar como uma partícula ou como uma onda, dependendo da forma como o experimento é conduzido.

³¹ O Teorema da incompletude de Gödel, de um modo extremamente simplista, afirma que em todo sistema que comporta a aritmética básica, existe uma proposição aritmética que é verdadeira, mas que não pode ser provada e nem negada. Para provar sua teoria, Gödel começa usando o conhecido “Paradoxo do Mentiroso”. Esse paradoxo refere-se à afirmação: Eu estou mentindo. Essa sentença é autocontraditória, já que, se é verdade, eu não sou um mentiroso, e, se é falsa, eu sou um mentiroso, então é verdade.

Wilmar D'Angelis (2006), em seu texto *Contra a ditadura da escola*, busca refletir sobre as seguintes perguntas: “Para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela?” (ibid., p. 157). Para tanto, o autor parte da seguinte fala de Bruno Ferreira, da etnia Kaingang que, em sua participação na exposição intitulada *Obstáculos à autonomia das escolas indígenas*, realizada no I Encontro de Educação Indígena do 10º Congresso de Leitura do Brasil, afirmou:

[...] acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola, sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses. A gente ainda tem embarcado no barco deles... (D'ANGELIS, 2006, p. 155).

Para o autor, as comunidades indígenas têm suas próprias formas de ensinar e o ensino escolar não é a forma mais adequada, mais eficiente, nem a mais segura para garantir a continuidade e o aprofundamento dessa forma de conhecimento (para o autor, na verdade, a escola pode não ser a forma mais eficiente para continuidade e aprofundamento de nenhuma forma de conhecimento). “Rebelo-me, pois, contra a ditadura da escola” (D'ANGELIS, 2006, p. 157). O autor ainda critica o tradicional discurso de que a escola é o instrumento de luta dos povos indígenas, e que é apenas por ela que eles conquistarão a sua autonomia. Para o autor essas afirmações ancoram-se em um discurso não “civilizatório”, mas que, na verdade, se contradizem pela “epidemia educacional”, essa prática “de ‘enfiar’ toda a cultura para dentro da escola” (ibid., p. 157). Para Gusmão (1999), fica cada vez mais claro que a escola não foi feita para permitir a todos, indistintamente, o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, a escola foi criada e ainda é usada como mecanismo para reforçar estigmas sociais. Por isso, essa “Educação Intercultural” tão almejada é apenas uma adequação às mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas, e que os ideais de multiculturalismo e de globalização, sob a aparência de inclusão, acabam por excluir cada vez mais certas parcelas da população.

Para D'Angelis (2002), o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar - não é uma escola indígena, mas sim uma “cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (p. 158). O autor faz o seguinte questionamento: “Por que não se admite que uma escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas questões, tem muito

pouco a dizer sobre outras, e deveria preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada pela comunidade indígena?” (ibid., p. 158). As escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram. Não se deve “escolarizar” conteúdos que não dizem respeito à escola. O autor ainda afirma: “No fundo, o que parece ocorrer é que muitos educadores confundem, na prática, o que não confundem no discurso: igualam *escola* a *educação*, querendo fazer, então, uma *escola indígena* que seja igual a uma *educação indígena*” (ibid., p. 160).

Ao ser convidado a participar do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, Sampaio (2006) afirmou que uma das demandas dirigidas a ele e a alguns outros colegas, tanto por parte dos professores indígenas em formação quanto professores responsáveis por esta formação, dizia respeito a sua possível contribuição para o *resgate cultural* desses povos. Para o autor, é notável que a maioria das pessoas envolvidas em discussões indígenas, principalmente os agentes responsáveis pela implementação de Projetos relacionados à Educação Escolar Indígena percebe de modo crítico as “clássicas visões etnocêntricas que negativizam a figura do indígena” (SAMPAIO, 2006, p. 167), abominam assim a postura integracionista adotada em outros tempos, assim como afirmam que não se deve enaltecer uma cultura em detrimento da outra. Mas, esses mesmos agentes, ao abandonar tais visões e ao buscar “valorar positivamente culturas indígenas e sua diversidade”, acabam por abandonar, sem que o perceba, essa consciência crítica, uma vez que as suas visões de cultura e diferença ainda estão enraizadas nas percepções de sua própria sociedade, ou seja, ao buscar a valoração de outra cultura, ainda o fazem através de visões etnocêntricas. Para o autor, as características culturais de cada povo indígena, construídas através de intensos processos de produção e reprodução, são entendidas pela consciência nacional apenas como resultados de processos de corrupção sociocultural ou como vítimas do que costumam definir como *aculturação*. O autor segue afirmando que:

[...] em um modelo ideológico que concebe *as verdadeiras culturas indígenas* como estados de encantamento, de pureza, resultantes de isolamento e devendo ser, pois, idealmente, imutáveis; e no qual a *especificidade* e a *diversidade* são funções desse mesmo distanciamento do *contágio* com outros sistemas culturais, ou do que se costuma definir como *preservação da cultura*, não pode mesmo haver lugar para que se perceba culturas como resultantes de processos históricos, muito menos *especificidades* e *diferenças* como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre os grupos *diferenciados*, e não necessariamente o contrário. Assim, um tal modelo não consegue produzir a respeito de tais sociedades indígenas nada mais do que o que se poderia chamar uma *visão lacunar*, através da qual essas são

percebidas apenas como *sociedades da ausência* ou *sociedades da perda*. Aqui, vê-se nelas não o que elas são ou o que elas têm, mas sim sempre o que elas teriam deixado de ser ou deixado de ter, o que teriam perdido, e que é, invariável e genericamente, qualificado como tendo sido *a cultura...* (SAMPAIO, 2006, p. 170, grifos do autor).

Esse pensamento também é compartilhado por Diaz e Alonso (1998), que afirmam que sob os princípios de diversidade e pluralidade defendidos, por exemplo, em projetos de educação diferenciada, estaria uma proposta que pretende ser “para todos”, neutra, e fora da reprodução do sistema social dominante. E que as “diferenças”, sejam culturais ou sociais, presentes nesses programas, são tomadas como naturais, e não construídas nos embates da histórica. Para esses autores, antes das diferenças, o que existe são as desigualdades, o que, via-de-regra- não estão contempladas nesses programas de formação de professores indígenas. Collet (2006), ao refletir sobre esses aspectos apontados no texto de Diaz e Alonso, também afirma que os projetos de educação diferenciada acabam por contribuir com a reprodução de uma estrutura social discriminatória, uma vez que, ao se preocupam apenas com a dimensão da diferença, acabam por desconsiderar o cenário de desigualdade no qual esses povos estão inseridos.

Fica claro então que, para esses autores, essas culturas são tomadas como dotadas de uma “substância original”, e daí a necessidade de um resgate; elas não são percebidas como resultantes de processos sociais históricos, e que por essa definição, necessariamente, dinâmicas e mutáveis. E por isso, a ideia de resgate cultural pode ser percebida como uma espécie de tentativa de “anulação da história”, devolvendo as sociedades indígenas, ao menos em parte, a sua essência perdida. O autor ainda afirma, ao dispormo-nos a apoiá-las em sua busca pelo resgate cultural estaríamos expiando a nossa própria culpada consciência nacional com relação às sociedades indígenas. Esse posicionamento também é apresentado em Skliar (2002), ao nos afirmar que entre a “diversidade e diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora” (p. 201), e que ao confundi-las e ao oferecermos nossa “hospitalidade” (hospitalidade sempre hostil na visão do autor), acabamos por abrigar esses, até então marginalizados, sem nos importarmos com quem é nosso hóspede, pois estamos apenas fascinados com a “estética do alojar”. Nas palavras de Larrosa (2002),

Hoje em dia nossos lemas se constroem com palavras como *convivência*, *diálogo* ou *pluralismo* e, sem dúvida, ganhamos com a mudança. Mas devemos continuar suspeitando que talvez essas palavras estejam sendo utilizadas de forma tão acrítica como a antiga *missão civilizadora* que casualmente estejam alimentando também nossa boa consciência, a íntima

certeza de nossa superioridade moral, e uma imagem confortável e satisfeita de nós mesmos (p. 72).

Sampaio (2006) ainda afirma que o que se encontra por trás da demanda por esse *resgate cultural* é, na verdade, a adequação de sociedades indígenas a um padrão; “a um estereótipo de cultura indígena imposto pelo sistema ideológico dominante” (p. 172). Se outrora a escola era utilizada como instrumento de uma inevitável integração na sociedade envolvente, atualmente, ao lhe “assegurar” suas especificidades, “não se deixa de lhes impor, muitas vezes, até mesmo, sem que se o perceba, a sua redução a um ideal cultural indígena produzido e imposto pela sociedade nacional” (ibid., p. 172). O autor ainda aponta que a ideia do *resgate cultural* é apresentada até mesmo para os professores indígenas como requisito indispensável à “própria implementação de uma educação indígena de fato específica e diferenciada”, e por isso, depositam nesses professores a tarefa de resgatar tal “substância pura”. Nesse mesmo sentido, D’Angelis (2002) afirma que os povos indígenas passaram a valorizar sua própria língua como um dos marcadores da sua identidade étnica. Mas, é necessário que notemos que essa mudança de atitude aconteceu novamente ou, “como sempre”, a partir das pressões da própria sociedade majoritária:

[...] depois de levar os grupos indígenas ou parte deles a abandonar sua língua materna e quase todas as manifestações externas de sua cultura própria, os não índios passam a pedir o loteamento das terras indígenas, alegando sempre que “ali não tem mais índios” e que “ninguém ali fala língua indígena”, e outras coisas assim. Os povos indígenas tomaram consciência, então, de que a sua língua pode ser instrumento valioso na defesa de suas terras (D’ANGELIS, 2002, p. 114).

Dessa forma, a língua indígena, falada na comunidade, é um sinal de que aqueles indivíduos são mesmo um povo indígena, e por isso, dono legítimo de suas terras. E por isso, o que opera é um processo de dominação cultural, no qual esses indígenas são levados a se tornarem, ao mesmo tempo, vítimas e cúmplices de um “*sequestro simbólico*, ou, diria melhor, a se tornar verdadeiros reféns neste *sequestro* no qual o *resgate* é de fato percebido como um necessário *preço a pagar* pela obtenção de reconhecimentos à legitimidade de seus pleitos, sobretudo por direitos *diferenciados*” (SAMPAIO, 2006, p. 172).

Ao refletir sobre o papel da escola, D’Angelis (2006) acaba por concordar com a afirmação do professor Bruno e aponta que, com nossa amizade sincera, mas às vezes ingênua, estamos embarcando os povos indígenas na nossa canoa furada da escola compulsória que inviabiliza a Educação Indígena, fazendo dela uma mera lembrança

nostálgica. Já Sampaio (2006), propondo o abandono dessa ideia de *resgate cultural*, afirma que o conhecimento pode ampliar as fronteiras da visão ao proporcionar um melhor entendimento dos processos de dominação e ao questionar mecanismos de opressão, como a exploração e a marginalização. E assim, conhecendo melhor os próprios processos históricos de tais perdas, os indígenas podem passar a pensar o resgate da cultura como o “resgate de informações necessariamente históricas e, portanto, dinâmicas, deixando assim de ser percebidas como referentes a uma suposta *cultura de origem*, descontaminada de influência e livre de *perdas*...” (ibid., p. 173).

Ao realizar, em dezembro de 2017, uma disciplina na Unesp, Câmpus de Ilha Solteira, denominada *Teorias e Perspectivas Curriculares no Contexto da Educação Matemática*, ministrada pelos professores Harryson Lessa³² e Ana Lúcia Dias³³, tivemos contato com alguns autores do Currículo. Com isso pudemos relacionar as ideias de alguns autores que já apontamos anteriormente com autores que tivemos contato durante essa disciplina. Algumas de nossas singelas reflexões são apontadas abaixo.

As relações de poder que sustentam os atos de classificar e dividir propiciam a construção de categorias dicotômicas que tendem a definir os “bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais”, numa falsa alusão de simetria, encobertando a verdadeira assimetria que é causada pelas relações de poder (SILVA, 2000, p. 81). Essa dicotomia se faz necessário para podermos preservar aquilo que somos ou aquilo que pensamos ser correto. É necessário para podermos apontar o “bárbaro, o herege e o mendigo” e identificar nesses o causador de todo o mal. Assim, como exemplifica Duschatzky e Skliar (2000), o peso de todos os problemas políticos e econômicos enfrentados pela Alemanha foi depositado na figura do judeu (causador de todo mal), assim o homossexual (causador de todo mal) é o responsável pela destruição da estrutura familiar tradicional enquanto todos apoiam as leis de divórcio, assim como em tempos de guerra e execuções em massa por intolerância religiosa, o fugitivo e o estrangeiro são os causadores de todo mal. Segundo os autores, esse é o verdadeiro motivo da necessidade do *outro*:

A estratégia, segundo a qual a alteridade é utilizada para definir melhor o território próprio, proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a mudança, nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade. Necessitamos do outro, ainda que assumindo certo risco, pois de outra forma

³² Prof. Dr. Harryson Junio Lessa Gonçalves, doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³³ Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Braz Dias, doutora em Educação Matemática pela Indiana University (IU).

não teríamos como justificar, ou garantir, ou preservar aquilo que somos (...), nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Precisamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos. O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das "falhas" sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 167).

Partindo das possibilidades disjuntivas, ainda que em outras temporalidades, de uma pedagogia para o presente, apontadas por Skliar (2002, p. 212), podemos observá-las em consonância com o cenário histórico da educação indígena abordada nos currículos. Essas possibilidades pedagógicas apontadas são: o *outro que deve ser anulado*, o *outro como hóspede* e o *outro que reverbera permanentemente*.

A pedagogia do *outro que deve ser anulado* é a pedagogia “que nega que o *outro* tenha existido como *outro* e nega o tempo em que aquilo possa ter ocorrido”. E não existindo não deve e nem pode ser enunciado. A escola realiza com êxito seu papel enquanto mecanismo de normalização. Sua tarefa de educar transformou-se em um ato de fabricar mesmidades, uma vez que na escola, “duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar e [...] uma mesma coisa não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo” (SKLIAR, 2002, p. 210). Não podemos negar que por grande parte do tempo, a comunidade indígena foi considerada fadada ao desaparecimento, numa clara intenção de incorporação a comunidade nacional. E não há nada pior, segundo Moreira (1998), que a negação das relações de poder que criam tais dicotomias:

[...] quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos num mundo inescapavelmente multicultural (p. 84).

A pedagogia do *outro como hóspede* é uma “pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar” (SKLIAR, 2002, p.214). É assim que Sacristán (1995, p. 83) e Duarte (2010 p. 187) apontam os padrões de funcionamento da escolarização e do currículo, que tendem à homogeneização e que de uma forma sutil, generosa, mas não imperceptível, vem incorporando em si “vozes até então silenciadas”, em um intuito de produzir esse

processo de normalização. Mas, segundo esses autores, esse processo acaba por marginalizar ainda mais essas vozes, uma vez que há uma distância frequentemente mantida entre o que é abordado no currículo e os saberes dos subordinados, e que ao tentarmos resgatá-los:

[...] os tratamos como algo exótico, como souvenir ou simplesmente como “ponto de partida” para o conhecimento acadêmico. Neste sentido, o resgate dos saberes populares torna-se uma armadilha que acaba por produzir e reforçar, ainda mais, as desigualdades sociais (DUARTE, 2010, p. 188).

Uma pedagogia que finge ser hospitaleira, mas que esconde seu caráter hostil. Que anuncia sua generosidade, mas esconde sua violência. O *outro* é apenas o exótico que se comemora uma vez por ano ao vestir crianças com penas na cabeça e induzi-las a praticar uma dança ou imitar um ritual que para elas, e para todos, é apenas brincadeira. Uma pedagogia que não se preocupa com a identidade do *outro*, apenas exhibe sua generosidade para “alimentar nossa boa consciência, nossa íntima certeza de superioridade moral, e uma imagem confortável e satisfeita de nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 72).

A pedagogia do *outro que reverbera permanentemente* é a pedagogia que não nega o *outro*, nem o outro tempo. Uma pedagogia que não se nega e se oculta as “barbáries e os gritos impiedosos do mesmo [...]”. Uma pedagogia que, no presente, poderia instalar-se, mas não se acomodar, entre a memória e o porvir”. Essa pedagogia é a que defendemos para nossos currículos. Uma problematização da sua história, das suas lutas, das suas perdas, das suas dores. É sua instalação, sem acomodá-la, sem substituí-la, sem negá-la. É a reflexão através de sua história e de seus saberes. Segundo Silva (1996):

[...] não se trata de “partir da cultura dominada”, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura do dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente (p. 193).

Sobre a educação escolar indígena no Brasil

A escolarização dos indígenas, no Brasil, iniciada já no período colonial, tem sido regulada por legislações específicas. Podemos destacar, em face ao período no qual ocorreram os cursos que estudamos, a Constituição Nacional de 1988 e seus desdobramentos na 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação

(PNE) de 2001. Essas legislações foram elaboradas em um cenário de demanda dos indígenas por escolarização e de profícua discussão mundial sobre cultura, diversidade e interculturalidade.

Em um primeiro momento, após o contato com o não indígena, no período colonial, a escola foi introduzida no meio indígena para promover a domesticação. Ela foi “(...) definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios” (LOPES DA SILVA 1995, p.10). As crianças foram submetidas aos currículos oficiais, em uma educação monolíngue em português, em um processo que visava à comunhão nacional. Essas crianças eram retiradas do convívio com seus familiares, proibidas de se comunicarem em suas línguas e quando atingiam uma determinada idade, que lhes permitisse o retorno para suas comunidades, já não se reconheciam como indígenas, apresentando grandes dificuldades de adaptação.

Mesmo entendendo que se trata de um complexo processo histórico, e que ao buscarmos uma delimitação ou classificação podemos acabar por simplificá-lo demasiadamente, encontramos em Ferreira (2001) uma classificação interessante acerca do processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil. A autora divide a história da educação escolar junto³⁴ a esses povos em quatro fases: a primeira, e mais extensa, marcada pela atuação de missionários católicos, especialmente os jesuítas; a segunda marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, a qual se estende até a sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (Funai), instituição que, associada à americana *Summer Institute of Linguistics* (SIL), encarregava-se da educação dos indígenas nessa época; a terceira caracterizada pelo surgimento de ONGs, entre as décadas de 1960 e 1970; e a quarta e última fase, a partir dos anos 1980, é delineada pela reivindicação da autogestão dos processos educacionais pelo próprios povos indígenas. Nessa última fase os indígenas organizaram-se e passaram a exigir políticas públicas que lhes garantissem uma educação diferenciada e específica. Segundo a autora, a educação escolar passou a ser um instrumento de luta para os povos indígenas e, atualmente respaldada por inúmeras legislações, é encarada como um direito à cidadania.

Nas comunidades indígenas a educação das crianças, em geral, é de responsabilidade de todos os membros da comunidade, não havendo um período definido para se aprender. A aprendizagem se dá a todo o momento, junto às brincadeiras, ao trabalho e nos momentos de oração. Mas logo após a chegada dos jesuítas, a primeira escola brasileira foi criada em Salvador, e as missões católicas dedicaram-se à catequese desses povos. Roberto Gambini

³⁴ Junto, pois trataremos das três formas de educação envolvendo os povos indígenas, essas que já apontamos anteriormente.

(2000), em *Espelho Índio: a formação da alma brasileira*, aponta que a escravidão dos povos indígenas foi o resultado do mascaramento dos objetivos da Companhia de Jesus no Brasil, que se referiam à: “(a) catequese, (b) proteção da liberdade dos índios e (c) educação e aldeamento dos nativos” (p.48). Segundo Bittencourt & Silva (2002), naquela época, havia colégios para a população não indígena, que, eventualmente, alguns indígenas podiam frequentar, mas a educação para essas crianças era, majoritariamente, realizada em aldeias missionárias, criadas com o intuito de catequizá-los. A fé e os costumes indígenas não foram aceitos pelos colonizadores, e por isso os jesuítas pretendiam, através de suas missões, “salvar os indígenas, libertando-os dos demônios”. Mas, ainda conforme Gambini (2000), a verdadeira intenção dos jesuítas era a conversão católica e uma escravidão conformada. O autor ainda esclarece que inicialmente os jesuítas não concordavam com uma missão de conversão que se apoiasse na escravidão indígena. Mas a organização indígena, sem um rei para guiá-los, ou a prática da poligamia, que era um sinal de *status* nas aldeias, não era aceita pelos jesuítas, que com a carência de recursos para se manterem longe de suas terras, viram na escravidão desses povos uma forma de sobreviver e cumprir suas missões. Os jesuítas formaram aldeamentos e iniciaram suas missões, em busca da conversão católica e da imposição de valores europeus para os indígenas. Essas missões buscavam, além da “civilização” dos povos indígenas, orientá-los quanto ao trabalho agrícola, fonte de renda para os colonizadores. As missões e aldeamentos transformaram o estilo de vida nas comunidades indígenas, fazendo com que seus integrantes se tornassem sedentários, resultando em milhares de mortes. Segundo Valentini (2010), esses aldeamentos foram, na realidade, um dos fatores decisivos para a captura de várias indígenas, inclusive, às vezes, todos os integrantes de uma mesma aldeia eram capturados pelos colonizadores. Após a conversão, muitos indígenas aliaram-se aos jesuítas, ajudando-os em seus interesses.

Segundo Domingues (2006), contrariando uma imagem história de passividade ou conformidade indígena, a guerra Guaranítica³⁵, no início dos anos 1750, mostrou a insatisfação dos povos indígenas frente aos aldeamentos missionários e as reduções jesuítas: que ao considerá-los cativos mascarados, tentaram dali fugir. Após a imposição de suas

³⁵ “A Guerra Guaranítica é o nome que se dá aos violentos conflitos que envolvem os Guarani e as tropas espanholas e luso-brasileiras no sul do Brasil após a assinatura do Tratado de Madri, em 1750. Os Guarani recusam-se a deixar suas terras no território do Rio Grande do Sul e a se transferir para o outro lado do rio Uruguai, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha. Com o apoio parcial dos jesuítas, no início de 1753 os Guarani começaram a impedir os trabalhos de demarcação da fronteira e anunciaram a decisão de não sair da região. Em resposta, as autoridades enviaram tropas contra os indígenas, eclodindo a guerra em 1754. Essa guerra foi um verdadeiro massacre, pois os portugueses e espanhóis organizaram um forte exército, abastecido com armas de fogo e canhões”. Mais informações em: <<http://penta2.ufrgs.br/rgs/historia/GuerraGuaranitica.html>>. Acesso em: 23/06/2018.

crenças, os jesuítas comunicaram às lideranças indígenas aliadas que necessitavam de trabalhadores braçais, e essas, por sua vez, ofereceram seus escravos de guerra a serviço dos europeus.

Gambini (2000) também aponta que a conversão dos indígenas para a fé cristã encontrou nos pajés de cada comunidade uma forte resistência. Esses líderes religiosos denunciavam as intenções dos jesuítas ao afirmar que a água batismal os matava, uma vez que após esse ritual católico os indígenas abandonavam suas crianças e se afastavam de sua cultura. Alguns pajés até conseguiram convencer todos os membros de suas comunidades, dirigindo-os à busca de uma “terra sem mal”, e fugindo do alcance dos europeus. Mas, nas aldeias aliadas aos jesuítas, o pajé foi trocado pela figura do missionário europeu, transferindo para um jesuíta o mesmo senso de respeito que, até então, destinava-se apenas aos seus líderes espirituais³⁶.

Por mais de 200 anos, os jesuítas foram os instrutores da educação brasileira, até que em 1759, Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, expulsou-os de todas as colônias brasileiras. Nesse período, a Educação para o Indígena e, principalmente, o ensino de português, objetivava a assimilação desses povos à sociedade nacional e, embora menos evidente, a catequização dos indígenas ainda era um importante objetivo proposto pelo Governo. Missionários estabeleceram grandes internatos nos quais os valores não indígenas foram fortemente impostos. Em 1845 foi promulgado um decreto que considerava os indígenas incapazes e incompatíveis com o avanço da comunidade “majoritária”, justificando assim, em um caráter de orfandade, uma política paternalista (VALENTINI, 2010). Por isso, durante o período imperial, não houve alterações expressivas relacionadas à Educação para o Indígena. E mesmo a educação para esses povos tendo estado presente nas agendas políticas da época ela:

[...] não representou para os índios uma política imperial voltada especificamente para seus interesses. Ao final do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, desacreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas. Dessa forma, até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios (BRASIL, 2007, p. 13).

³⁶ Aqui farei uma observação. Ao dirigir-me a Terra Indígena Icatu para realizar a entrevista com o professor Adriano, avistei uma igreja. Perguntei então a um integrante da comunidade sobre a religião que eles seguiam. Ele respondeu-me: “Católica. A única que leva a salvação. Embora tenha alguns Terena que frequentam a Evangélica também”.

A situação dos indígenas tornou-se ainda mais precária após o crescimento das disputas por terras, principalmente vinculado à ideia de que o progresso nacional era incompatível com a presença dos indígenas. Nesse contexto, as línguas indígenas começaram a ser consideradas importantes para a condução do processo de submissão, seja para a tradução das determinações relacionadas às terras, seja como meio de facilitar a catequização desses povos.

No início do século XX, começaram a surgir indícios de uma política “indigenista”, e em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a liderança do Marechal Rondon. Inicialmente, o SPI visava garantir a posse territorial dos indígenas, bem como sua proteção nesses territórios, atuando na preservação da sua cultura, assegurando os direitos indígenas como cidadão nacional e ainda, buscava punir os delitos cometidos contra esses povos. Porém, os interesses políticos e econômicos da época, principalmente pelas disputas por suas terras, comprometeram o cumprimento dessa proposta. Segundo Santos (2004), o SPI, na verdade, foi um instrumento criado pelo Governo visando o comando tutelar dos indígenas.

A tutela enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado poderia até ser tomada como positiva, não fosse à política indigenista brasileira centrada na “integração dos índios à comunidade nacional”. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante (p.98).

Em 1967, após inúmeras críticas³⁷, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), atual coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Neste período, a Funai firmou convênios com o americano *Summer Institut of Linguistics* (SIL) que passou a realizar a descrição técnica das línguas indígenas³⁸. Embora ao

³⁷ “A ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como ‘paradoxos indigenistas’, pois tinha por objetivo respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena. Má gestão, falta de recursos, corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram à extinção do SPI em 1967, dando origem à Fundação Nacional do Índio (Funai)”. <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em: 26/03/2018.

³⁸ Durante a década de 1950, o Brasil, enfrentava inúmeros problemas com os seus programas de educação para os indígenas. Havia, nesta época, 66 escolas em território indígena, todas seguindo o padrão de escola rural, com a alfabetização sendo feita em português. Essa experiência, no entanto, não conseguiu alfabetizar nenhuma população indígena, principal objetivo do governo na época. Ainda durante o SPI, o SIL manifestou seu primeiro interesse de atuar no Brasil, e mesmo com o fracasso nas experiências educacionais, o SPI não aceitou a proposta de atuação do SIL, pois a “filosofia de Rondon pregava uma educação para o indígena não vinculada a nenhuma organização missionária. O SIL, então, procurou o respaldo de uma instituição acadêmica, o Museu Nacional, em 1957. Ele foi aceito não para implementar políticas educacionais, mas para iniciar pesquisa linguística com

estudo sobre o bilinguismo, o SIL era uma instituição religiosa, e baseando seus métodos na evangelização, seguia os mesmos ideais integracionistas do Estado. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, aparentava respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas, e, justamente por isso, o seu objetivo enquanto integração dos povos indígenas à sociedade nacional era eficientemente alcançado, uma vez que os valores da sociedade ocidental eram traduzidos na língua indígena e adequados a algumas de suas próprias concepções, principalmente em relação à fé, que ao mesclar algumas histórias, faziam com que os indígenas pensassem se tratar de um mesmo deus (FERREIRA, 2001). Sobre esse processo, Ângelo (2006) afirma:

Muitos povos tiveram sua língua escrita, mas o preço pago por isso foi a conversão religiosa, descaracterizando a sua cultura. Dessa forma, surge o monitor bilíngue, um professor indígena, domesticado e submisso, criado para servir aos interesses da missão religiosa e na alfabetização da língua indígena, que somente serviria para a leitura da bíblia (p. 209).

Nesse período, o indígena passava a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado providenciaria a “passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria eles deveriam ser conduzidos ao posto de trabalhadores nacionais e a partir dali poderiam, despojados de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social” (GRUPIONI, 2006, p. 41). Em meados dos anos 1970, nos países da América Latina, como o Brasil, a noção de interculturalidade começou a ganhar força, e por isso, projetos de educação bilíngue e intercultural, voltados para as comunidades indígenas, começaram a aparecer, primeiro ligados ao SIL e, depois, através das ONG e do próprio Estado. Nesta época, tiveram início as primeiras manifestações de movimentos indígenas no Brasil e a partir da própria mobilização desses povos a escola passa a ser vista como instrumento para alcançar a autonomia e garantir a sobrevivência frente aos desafios da sociedade (COLLET, 2006).

Após vários modelos educacionais indígenas: internatos, aulas com professores não indígenas, escolas missionárias e escolas civilizadoras, um novo cenário começou a se configurar a partir da década de 1970. Segundo Grupioni (2006), foi nesse momento que a educação indígena, de algo historicamente *imposto*, passou a ser *reivindicada* pelas comunidades indígenas. Nesse mesmo sentido, Ferreira (2001) afirma:

grupos indígenas brasileiros. Entretanto, esse trabalho acadêmico não foi desenvolvido como previsto no convênio, fato que é atestado por uma avaliação feita pelo Museu Nacional. Nessa época, no entanto, o SIL já havia conseguido assinar convênio com a Funai, após a extinção do SPI” (COLLET, 2006, p. 120).

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (p. 71).

Ainda na década de 1970 foi criada a primeira organização indígena de âmbito nacional, a União das Nações Indígenas (UNI). A partir da UNI, novas organizações regionais e étnicas foram surgindo, e com a criação de outras Organizações Não-Governamentais, o movimento indígena começou a se organizar e a reivindicar, entre outros direitos, a docência e a gestão de suas escolas que, segundo eles, deveriam ser assumidas por pessoas da própria comunidade. Vale ressaltar que, mesmo após a reivindicação indígena quanto à autodeterminação³⁹ de seus processos educativos, muitos integrantes da comunidade ainda viam a escola com certa reserva, sobretudo porque, historicamente, ela esteve relacionada ao projeto de assimilação e integração destes povos à sociedade “nacional”.

Segundo Ferreira (2001), por volta da década de 1980, encontros, reuniões e assembleias, realizados na busca por uma reestruturação da política indigenista no país, resultaram em uma intensa articulação indígena. Mas o grande marco para as comunidades indígenas deu-se na Constituição de 1988 que - rompendo com uma tradição na legislação brasileira, que considerava os povos indígenas fadados ao desaparecimento - concretizou uma nova política indigenista reconhecendo aos indígenas o direito a prática de suas formas culturais próprias, ou seja, o direito de ser indígena e de permanecer como tal. Com a promulgação da Constituição Federal, especialmente em seus artigos 210, §2º, e 231, a organização social indígena, suas línguas, costumes, crenças e tradições, e os direitos sobre suas terras e a educação básica em sua língua materna, foram reconhecidos e assegurados legalmente, e a partir desse momento, o objetivo de integração nacional foi deixado para trás e os indígenas deixaram de ser tutelados pelo Governo. Esta legislação assegurou, além do uso da língua materna e da valorização de seus conhecimentos tradicionais, a elaboração de material didático específico, e principalmente, a docência com os próprios indígenas pertencentes às suas comunidades. A partir daí, começaram a surgir as primeiras organizações de professores indígenas, que buscavam o reconhecimento legal de experiências educacionais

³⁹ “Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam bases de processos educativos, que possibilitem a autonomia e liberdade do ser indígena” (VELENTINI, 2010, p. 51).

consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela oferta de programas de formação de professores indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar em terras indígenas (GRUPIONI, 2008).

Ao assegurar que as aulas nas escolas indígenas fossem oferecidas pelos próprios professores pertencentes a sua comunidade, a Constituição de 1988 rompe com inúmeros paradigmas. É na Constituição de 1988 que os direitos sobre as suas terras são assegurados, e talvez essa seja a vitória mais expressiva na história dos indígenas do Brasil. Em seu Art. 231, a lei reconhece a posse das terras indígenas e define o significado do território para a cultura desses povos, “inalienável” e “indisponível”, uma vez que a terra é posse de todo o povo e, para ocupá-la, os indígenas não distribuem títulos ou lotes particulares, ocupam-na de forma coletiva (AMARANTE, 2011). A partir disso, a demarcação dos territórios indígenas passou a ser negociada para permitir a esses povos meios de sobrevivência. Daniel Munduruku, indígena, mestre em Antropologia Social pela USP e professor no primeiro curso que estudamos, afirma que:

O grande problema do indígena é que ele quer uma coisa que os outros não querem. Ele quer terra, precisa da terra para manter sua identidade. O movimento negro, quando muito, luta pela demarcação de um quilombo, mas na maioria das vezes briga pelo direito de ir à universidade, de ter acesso ao mercado de trabalho. Ou seja, luta para ser um brasileiro comum. O indígena não quer fazer parte da sociedade. Ele quer manter a sua maneira de viver. O pior é que estão nas terras que os megalomaníacos capitalistas querem. Para um governo resolver a situação do indígena, tem que brigar com esses grupos que são donos dos financiamentos de campanha (MENDONÇA, 2014, n.p).

No livro *Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio* (proposta à interação) (SÃO PAULO, 2003a), além de uma carta destinada ao então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, apresentada neste mesmo livro, podemos entender que naquela época e ainda atualmente, a grande luta dos indígenas é pela demarcação de suas terras. Quando perguntados sobre o porquê aprender os conhecimentos dos não indígenas era essencial, a resposta era quase unânime: para lidar com os problemas de posse de terra e para não sermos mais “passados para trás”. Segundo Mandulão (2006, p. 221), a temática da terra “está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser ‘índio’ é nada”.

Em 1991, através do Decreto presidencial nº 26/1991, a responsabilidade da coordenação da educação indígena foi transferida da Funai para o Ministério da Educação

(MEC⁴⁰). O Decreto também determinou que as ações da educação formal dos povos indígenas fossem desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com o Ministério da Educação. A delegação dessa responsabilidade para o MEC fez com que a escola indígena, que até então eram mantidas pela Funai, por meio de convênios firmados, passassem a ser responsabilidade dos Estados. Após essa desconcentração de responsabilidades, os funcionários da Funai foram obrigados a se retirar das terras indígenas, o que gerou muitos protestos das comunidades indígenas, que se sentiram abandonadas pelo Estado. Segundo Lopes da Silva e Grizzi (1981), desde a década de 1980, a descentralização da educação indígena já gerava discussões. Sobre isso, as autoras são enfáticas:

Uma educação [...] não é a meta da política indigenista oficial. E as recentes medidas de descentralização administrativa da FUNAI, tendem a agravar a problemática do índio e a tornar a política indigenista oficial ainda mais contrária aos seus interesses, porque a passagem dos assuntos indígenas para os Estados só iria favorecer os grupos econômicos interessados em explorar as suas terras e diluir as pressões que fazem brancos e índios em defesa do índio. Se a questão educacional for distribuída aos governos estaduais fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que a educação leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que se prevê é a integração dos índios nos sistemas escolares estaduais (p. 19).

Ainda em 1991, a Portaria Interministerial nº 559/91, em seu artigo nº 5, instituiu a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação para auxiliá-las na preparação dos programas para a educação indígena. Assim, com a finalidade de assessorar as escolas indígenas, esses núcleos deveriam ser compostos por lideranças indígenas, por representantes do Governo e por diferentes profissionais da comunidade científica, que se relacionavam com questões indígenas. Mas, Ferreira (1992), afirma que, através dessa medida, os indígenas, novamente, ficaram reféns das falhas nas leis, uma vez que essa Portaria não determinava, expressamente, quem seria o responsável pela preparação dos programas para a educação indígena. Ainda, segundo a autora, essa determinação legal aconteceu apenas porque o Governo Federal “preferiu fazer concessão na

⁴⁰ “O Decreto nº 26/1991 segue a tendência de desconcentração de responsabilidades da Funai, sendo promulgado no mesmo dia, juntamente com outros três decretos, os quais transferem do órgão indigenista oficial: as ações relativas à saúde indígena à Fundação Nacional da Saúde (Decreto nº 23); as ações visando a proteção do Meio Ambiente em terras indígenas para a Secretaria de Meio Ambiente (Decreto nº 24); ações visando auto-sustentação dos povos indígenas ao Ministério da Agricultura e Reforma Agrária (Decreto nº 25)” (GRUPIONI, 2008, p.42).

área da educação escolar para índios do que permitir a participação dos povos indígenas nos processos decisórios sobre demarcação de terras” (FERREIRA, 1992, p. 178).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente nos artigos 78 e 79⁴¹, reafirmou às comunidades indígenas o direito à educação escolar, utilizando suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem, sem negar as especificidades culturais e a própria identidade dos diferentes grupos, além de ratificar o compromisso da União em desenvolver programas educacionais para esses povos. Essa legislação, embora não tenha trazido diferentes contribuições se comparada com a Constituição de 1988, é considerada um importante instrumento na reafirmação dos direitos indígenas sobre a sua educação. O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), documento publicado em 1998 pelo MEC, revelou uma grande “distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p.11), além de afirmar que o atendimento das reivindicações da educação escolar indígena, quanto às legislações, estava muito aquém do esperado. O documento ainda apontava que o professor indígena deveria “pesquisar os conhecimentos tradicionais e transmiti-los às novas gerações, bem como estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar” (ibid., p. 12), e que, por isso, uma política de formação de professores indígenas era de suma importância.

No ano de 1999, através do Parecer nº 14 e da Resolução nº 3, e embasado no Decreto nº 26/1991 e na Portaria Interministerial nº 559/99, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as *Diretrizes para a Política Nacional e Educação Escolar Indígena* (DPNEEI). No Parecer, o Conselheiro Kuno Paulo Rhoden determinou a criação da categoria “Escola

⁴¹ Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Indígena”, afirmando que a dívida construída ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas não poderia ser resgatada, e que “somente a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e poder defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros” (BRASIL, 1999a, p. 22). Além disso, essas diretrizes estabeleceram os elementos básicos que deveriam compor a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, assim como uma divisão de responsabilidades mais específica, para o desenvolvimento da política de educação escolar indígena, entre União, estados e municípios⁴². No primeiro artigo da Resolução nº 3/99 (BRASIL, 1999b), é reconhecida a Escola Indígena o seu caráter diferenciado do ponto de vista organizacional, administrativo e curricular. Além disso, essas diretrizes reafirmaram a necessidade de programas de formação de professores indígenas, e instruíram que essa formação ocorresse em serviço, durante o ano letivo desses professores, e concomitantemente com a sua própria escolarização, referindo-se ao contato com os conhecimentos “historicamente acumulados pela sociedade”.

Essa determinação de uma formação em serviço foi resultado de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram, desde a década de 1970, em diferentes regiões. Essas experiências, oferecidas por iniciativas não governamentais, foram sendo gradativamente reconhecidas pelo Estado e contribuíram com importantes elementos para a regulamentação do processo de formação dos professores indígenas (GRUPIONI, 2006).

Em 2001, o *Referencial para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino*, proposto pelo MEC, apontou a urgente necessidade de se elaborar programas de formação continuada e a Licenciatura Plena, em nível superior na perspectiva intercultural, para os professores indígenas. E o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001) impôs, em 2001, o prazo de um ano para a regulamentação das escolas indígenas. Em sua meta de nº 6, o documento afirmou que os sistemas de ensino deveriam criar a categoria oficial Escola Indígena, “para que a

⁴² “O Parecer 14/99 confere aos Estados regularizarem a oferta e a execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou em regime de colaboração com seus municípios; regulamentarem administrativamente as escolas indígenas; provê-las de recursos humanos, materiais e financeiros; instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena e outras providências. É importante lembrar que cada Estado possui uma legislação própria, que, em princípio, deve seguir os fundamentos legais e conceituais da Legislação Federal. Cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação dos professores indígenas e na capacitação de pessoal técnico especializado para a gestão institucional dos programas. Aos sistemas de ensino estaduais compete responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, pelo provimento de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento e pela promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena (artigo 9º)” (SILVA, 2017).

especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada⁴³” (BRASIL, 2001, n.p.). Em sua meta nº 17, o documento estabeleceu a necessidade de se formular, em um prazo de dois anos, “um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. O documento ainda teve críticas ao modo como foi conduzida a delegação da responsabilidade de execução das ações educacionais indígenas da Funai para os estados e municípios, e da transferência de responsabilidade, relacionada à coordenação, ao MEC. Sobre o estabelecido no Parecer CNE nº 14/99 e na Resolução CNE nº 3/99, o PNE apontou que a distribuição de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios não foi conduzida de maneira clara, o que dificultou a implementação de uma política nacional que assegurasse uma educação intercultural, específica e bilíngue às comunidades indígenas. Por fim, o documento assegurou a necessidade de cursos de formação do professor indígena, não apenas em nível de Ensino Médio, mas também, em nível superior e, para isso, cada estado brasileiro deveria criar programas de formação (SILVA, 2017).

Os *Referenciais para a formação de professores indígena*, publicado em 2002 pelo MEC, dispôs sobre os princípios básicos para a formulação e implementação de programas de Educação Escolar Indígena pelas Secretarias de Educação em todos os estados. O documento ainda afirma que a formação de professores indígenas deve ser um dos principais elementos para esses programas e que as Secretarias da Educação têm a obrigatoriedade de ouvir as comunidades indígenas quanto à sua demanda educacional, tanto quantitativa quanto qualitativa, uma vez que elas são as “únicas detentoras do **legítimo direito de decidir que educação escolar querem**, o que as suas escolas devem ou não ensinar, quais os objetivos desse ensino e a sua adequação aos seus projetos de futuro” (BRASIL, 2002, p. 71, grifo nosso). Sendo assim, os *Referenciais para a formação de professores indígena* propõem que as ações educacionais indígenas sejam discutidas com essas comunidades, e que os projetos de implantação de escolas e de formação de professores indígenas retratem com lealdade as demandas e propostas dessas comunidades. Algumas das etapas de trabalho para a implantação de programas de Educação Escolar Indígena nos sistemas estaduais apontadas pelo documento são: a constituição legal de um núcleo de educação escolar indígena;

⁴³ Também na meta de nº 7, o documento impôs que, dentro de dois anos, os sistemas de ensino deveriam reconhecer oficial e regularizar todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas (BRASIL, 2001b, n.p.).

elaboração e atualização do Censo Escolar Indígena⁴⁴, atualizando o diagnóstico da situação e da demanda qualitativa e quantitativa da educação escolar indígena no Estado; elaboração de programa de Educação Escolar Indígena do estado, com detalhamento das ações a serem desencadeadas; regularização da situação das escolas indígenas no Estado; elaboração da proposta de um programa permanente de formação inicial e continuada dos professores indígenas, visando à sua titulação e; apresentação e formalização da proposta de formação dos professores indígenas no CEE para obtenção de autorização para seu funcionamento (BRASIL, 2002).

Ainda segundo os *Referenciais para a formação de professores indígena*, algumas capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais apresentadas pelos indígenas serviram como critérios na seleção para o Projeto de formação de professores indígenas. Tais critérios foram propostos por um grupo de professores indígenas, convidado pelo MEC, para discutir esse documento na sua etapa inicial. Em suma, o candidato deveria: ser apoiado e indicado pela comunidade; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas; tornar-se um líder capaz de mobilizar outros para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade; e ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas (BRASIL, 2002). Geralmente, os professores são os “conhecedores” das leis dos não indígenas, e por isso exercem um papel de liderança em sua comunidade, servindo como um dos mediadores nas relações estabelecidas com a sociedade nacional. É comum, por exemplo, ver o professor indígena liderando negociações envolvendo a posse territorial de seu povo, e até mesmo discussões acerca dos problemas de saúde que acometem a comunidade (MAHER, 2006). Nesse sentido, é papel do professor indígena compreender e transitar nas relações entre a sociedade “majoritária” e a sua sociedade e, para isso, capacitações específicas como a compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático dos órgãos do Estado, e da gestão escolar, fazem-se necessárias (MATOS; MONTE, 2006). Segundo Maher (2006, p. 25), quando um professor indígena é contratado, em geral, cabe a ele a elaboração de todo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola: “o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do

⁴⁴ “O Censo Escolar Indígena foi realizado em 1999 e o MEC levou dois anos para publicá-lo. Isso ocorreu no final de 2001. Foi o primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas, que permitiu pela primeira vez conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país”. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena>. Acesso: 23/06/2018.

conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação”. Podemos perceber também que o Estado vê na figura do professor indígena um mediador entre o sistema de ensino e a comunidade. Isso é facilmente verificado na grade curricular dos cursos de formação que estamos abordando e que apresentaremos com mais detalhes posteriormente: há sempre um grande espaço destinado ao aprendizado das burocracias do sistema educacional do Estado, que muitas vezes encontra resistência por parte dos professores, já que a escrita e o registro de suas atividades não é algo tradicional para esses povos.

Até o ano de 2007, aproximadamente 8.000 professores indígenas haviam completado sua formação inicial em todo o país. Esses números, condizentes com a meta proposta no PNE⁴⁵, de apoio à criação de cursos de licenciatura interculturais para a formação de professores indígenas, foram alcançados, segundo Gilberto & Pires (2009), principalmente, pela expansão de cursos de licenciatura intercultural, em Universidades federais e estaduais, como resultado da implantação, no ano de 2005, do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Esse Programa, ainda vigente, tem como objetivo apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas⁴⁶. Nenhuma instituição do estado de São Paulo recebeu, até o momento, apoio desse Programa⁴⁷.

Esse histórico da educação indígena no Brasil foi importante tanto para conhecê-lo quanto percebermos como essa educação tem sido pensada e praticada. Uma distinção importante, nesse cenário, é entre Educação Indígena, Educação para o Indígena⁴⁸ e Educação Escolar Indígena.

⁴⁵ Em sua meta nº 17, o documento estabeleceu a necessidade de se formular, em um prazo de dois anos, “um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.

⁴⁶ O Parecer CNE nº 6/2014, ao fazer uma análise da situação da formação de professores indígenas na época, reconheceu a importância dos cursos de licenciatura para a formação desses professores, especialmente os ocorridos entre os anos de 2005 e 2011, período no qual foram lançados três editais de convocação para o Prolind (SILVA, 2017).

⁴⁷ O Prolind, atualmente, apoia 12 instituições de ensino, em vários estados do país: Uepa (Universidade do Estado do Pará – PA), Uema (Universidade Estadual do Maranhão – MA), Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo – ES), UFC (Universidade Federal do Ceará – CE), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina – SC), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA), UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS), Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso – MT), Unifap (Universidade Federal do Amapá – AP), Ifam (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – AM), UFCG (Universidade Federal de Campina Grande – PB) e UFGD (Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – MS). Busca avançada no e-MEC, que pode ser acessado por meio do endereço eletrônico <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27/04/2018.

⁴⁸ A forma mais recorrente na literatura é Educação para o Índio, no entanto, optamos por utilizar em nosso trabalho o termo Educação para o Indígena. Essa escolha deve-se pelo o que apontamos na continuidade do texto. Como não identificamos em nossas leituras que os autores optaram por utilizar a palavra índio

Quando nos referimos à Educação Indígena, falamos dos processos educativos tradicionais de cada povo, normalmente transmitidos para as crianças de forma oral. A Educação Indígena é um processo que acontece em todas as dimensões da vida social, não se limitando a um único lugar ou ainda a um único tempo. Esses conhecimentos eram suficientes para suprir as necessidades desses povos até o contato com o não indígena. Após os primeiros contatos, a organização escolar tornou-se constante na vida dessas crianças indígenas. A Educação para o Indígena e a Educação Escolar Indígena, vertentes criadas formal e intencionalmente para responder a algumas demandas específicas, distinguem-se em relação ao papel da escola para esses povos: a escola enquanto *imposição* e a escola enquanto *reivindicação*, conforme classificação proposta por Grupioni (2006). Do contato com o não indígena, e da imposição de uma educação que visava à integração à comunidade nacional surgiu a Educação para o Indígena. A partir de 1970, com a mobilização de algumas comunidades indígenas e de Organizações Não Governamentais (ONGs), os próprios indígenas começaram a reivindicar a educação escolar, vendo-a como uma importante ferramenta de sobrevivência e resistência. Segundo Silva (2017), após a Constituição de 1988, que garante a essas comunidades uma educação escolar específica e diferenciada, essa deixa de ser puramente uma reivindicação para se tornar uma política pública de abrangência nacional.

Visto que a *Educação Escolar Indígena* difere em todos os aspectos da *Educação Indígena* e da *Educação Escolar para o Indígena*, e que, como nosso objeto de interesse são as políticas públicas de formação de professores indígenas no estado de São Paulo, particularmente, nos cursos que formaram esses professores, faz-se necessário que entendamos primeiramente como a escola foi/é vista por esses indígenas, para que assim possamos compreender as motivações que os levaram a buscar, ou não, tal formação.

Sobre os indígenas no estado de São Paulo: especificidades desse território

Segundo Darcy Ribeiro (1970), os aldeamentos indígenas, formados pelos missionários, caçadores de indígenas (bugreiros⁴⁹) e por grupos militares facilitaram, a partir

propositalmente, já que a *Educação para o Índio* era utilizada afim de uma “homogeneização”, preferimos mantê-la como Educação para o Indígena.

⁴⁹ “[Os não indígenas] usam a palavra ‘bugre’, que é uma espécie de resumo de todos os xingamentos e preconceitos que eles têm contra todas as populações indígenas. Com tanta pressão regional, todo dia, ano após ano, muitas vezes até os próprios indígenas, sobretudo de gerações mais novas, acabam sentindo vergonha de sua

de meados século XIX e no século XX, a ocupação de terras habitadas por indígenas e a expansão de empreendimentos agrícolas para o cultivo de algodão, fumo, café e da criação de animais. Os povos que habitavam o litoral brasileiro foram os primeiros a ter contato com os jesuítas, na época do Brasil colonial, e nesse contato, comunidades inteiras chegaram a ser dizimadas. No século XIX e XX, a partir da ocupação das terras e da expansão agrícola, em direção ao oeste⁵⁰ do país, novos contatos se deram entre os povos indígenas e os que buscavam o progresso nacional. No Brasil Central, segundo o autor, em nome desse progresso, ocorreu o extermínio de comunidades inteiras através da ação de grupos armados, e muitos indígenas fugiram para essas áreas após o contato com os não indígenas. Não raras vezes, comunidades inteiras foram conduzidas a postos indígenas ou aldeias, pelo SPI, que os reunia com indígenas de diversas etnias. Muitos desses indígenas, que vivem em território paulista, tiveram que procurar emprego na cidade ou no campo, como lavradores (DOMINGUES, 2006).

Segundo Amarante (2011), as comunidades indígenas que vivem no Nordeste e Sudeste do país (principalmente, as que vivem em terras paulistas), não mantêm suas tradições linguísticas e só falam o português, mantendo apenas, em alguns casos, poucas palavras utilizadas em rituais e em expressões culturais. Ainda segundo a autora, a maior parte das sociedades indígenas que conseguiram preservar suas línguas vive, atualmente, no Norte, Centro-Oeste e Sul do Brasil. Nas outras regiões, a tradição linguística foi sendo abandonada na medida em que a urbanização avançava e o confronto tornava-se inevitável. É o caso da língua dos Krenak. O português é, praticamente, a única língua falada nessas comunidades em território paulista. Por isso, um dos objetivos em comum dos três cursos, cujo processo de elaboração estamos estudando, é o “resgate” da língua indígena, produzindo e publicando material didático-pedagógico bilíngue⁵¹.

própria origem. Deixar de ser identificado como ‘bugre’ pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, pelos meios possíveis, demonstrar sua ‘integração’ e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos ‘brancos’, pela aquisição de bens materiais” (D’ANGELIS, 2002, p. 108).

⁵⁰ Em meados do século 20, iniciou-se uma política para a ocupação do oeste brasileiro, a chamada “Marcha para o Oeste”. Por volta de 1960, com o intuito de “integrar a Amazônia com o resto do País, os militares pregaram a unificação do País. Utilizando um discurso nacionalista, os militares realizaram várias obras em infraestrutura para a ocupação da região, a principal é a Transamazônica”, a BR-230, rodovia que visava ligar a Amazônia ao resto do país. Rondon teve que negociar com o interventor de Mato Grosso a defesa dos indígenas que viviam no Estado, já que a Marcha para o Oeste permitia a liberação de terras indígenas para a ocupação de colonos e fazendeiros da região. Um dos mais importantes resultados da expedição foi a criação do Parque Indígena do Xingu, em 1961. Mais informações em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/252-marechal-rondon>>. Acesso em: 30/03/2018.

⁵¹ “Entre as obras produzidas a partir do MagIND, com apoio da FE-USP, estão o *Dicionário dos Bichos*, *Dicionário bilíngue ilustrado e Língua Portuguesa e Língua Terena* e os livros bilíngues *Mitos e Lendas Indígenas* e *Alimentação e Receitas*. As obras que resultaram da realização do Fispí foram publicadas em 2010,

O estado de São Paulo possui a maior população indígena da Região Sudeste (42,34%), e a oitava maior população do país (4,68%) (IBGE, 2010). Dados do último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, indicaram que a população indígena no estado de São Paulo, de aproximadamente 42.000 indivíduos, é composta por indivíduos pertencentes a cinco diferentes etnias: Kaingang, Guarani, Krenak, Terena, e Tupi-Guarani, que ocupam há décadas as terras paulistas.

A etnia Kaingang é um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, com aproximadamente 50 mil indígenas, vivendo no interior dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo. Atualmente, os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma singela quantia de seus territórios tradicionais. A região Oeste do Estado de São Paulo, habitada por esse povo, passou a ser disputada no século XIX devido à expansão cafeeira e à implantação de estradas de ferro que passava por essas terras. A expansão do comércio, proporcionada pela estrada da Ferro Noroeste, companhia ferroviária popularmente conhecida como o Trem do Pantanal, resultou na ocupação das terras indígenas, principalmente dos Kaingang, agravando os conflitos. O conflito envolvendo a construção dessa companhia ferroviária foi violento e envolveu captura e chacinas de grupos Kaingang. Diante dessa situação, os Kaingang tornaram-se cada vez mais hostis, chegando a constituir um dos grupos mais afoitos do Brasil. Segundo Amarante (2011), os cafeicultores e a companhia de Ferro Noroeste financiavam a ação dos organizadores e comandantes dos bugreiros. Foi nesse contexto que SPI conduziu a “pacificação” dos Kaingang, que se efetivou em 1912, conduzindo-os a reservas, como é o caso da Terra Indígena Icatu⁵². A “pacificação” e a vida em reservas não trouxeram melhor

tendo sido produzidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [...]. Trata-se de livros didáticos e paradidáticos que foram distribuídos para as escolas indígenas e passaram a servir como material de apoio ao trabalho dos professores. Um deles é a coleção *Um Caminho para a Educação Escolar Indígena*, composto por três livros, tendo o primeiro como subtítulo *Da Teoria à Prática*, onde são apresentados cinco artigos de reflexão e problematização a respeito da educação escolar indígena; o segundo livro, *Um caminho para a educação escolar indígena: pensando a sala de aula*, apresenta propostas para preparação e realização de atividades didáticas em sala de aula. O terceiro e último livro da coleção, intitulado *Um caminho para a educação escolar indígena: Histórias de Aula* é composto por relatos e sistematizações da experiência em sala de aula vivenciadas pelos próprios professores indígenas, escritos por eles próprios. Outros importantes materiais que resultaram do Fispí foram, em primeiro lugar, a coleção *Vocabulário Bilíngue*, composta por cinco livros, cada um dedicado a uma língua das cinco etnias participantes do curso de formação: Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani. O outro material é a obra *Narrativas de Memória: aldeias do Estado de São Paulo* composta por narrativas de memória escritas na língua portuguesa, escritas pelos próprios indígenas de cada uma das cinco etnias participantes da formação. Ainda com relação à produção de materiais didáticos específicos, no ano de 2012, a Secretaria da Educação de São Paulo publicou a série AYVU (língua, palavra) composta por dois livros dedicados à alfabetização de crianças em Língua Guarani” (SILVA, 2017, p. 39).

⁵² Durante a ditadura militar, “pequenas cadeias e áreas de confinamento eram mantidas em diversas áreas geridas pelo SPI, como estratégias punitivas (...). O Posto Indígena Icatu (Braúna/SP) era o posto preferencial

situação para os Kaingang que tiveram, num período de 15 anos, sua população reduzida em mais de 80%. Em São Paulo, os povos Kaingang encontram-se instalados nas áreas rurais das cidades de Braúna e Arco-Íris.

As aldeias Guarani⁵³, no século XVI, ocupavam uma vasta área brasileira formada por terras às margens de rios, localizada nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Atualmente, cerca dos sete mil indígenas da etnia Guarani habitam as regiões litorâneas do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina. Nos séculos XVI e XVII, o contato dos não indígenas com os Guarani foi intenso, pois muitas de suas aldeias localizavam-se no litoral, ponto de chegada daqueles que viajavam pelo mar. Segundo Monteiro (2002), os Guarani eram grandes agricultores e, por isso, chamaram imediatamente a atenção dos jesuítas, que necessitavam de mão de obra para se manter em terras distantes. Ainda segundo Monteiro, os Guarani sempre foram apresentados nos registros históricos como dóceis, seguidores passivos dos missionários. No entanto, o autor afirma que essa foi a estratégia que os Guarani encontraram para sobreviver, e, principalmente, para recriar “sua identidade e de seu ‘modo de ser’, frente a condições progressivamente adversas” (p. 474). Segundo Amarante (2011), nos últimos anos, o número das famílias Guarani vem aumentando e tornando precária a sobrevivência nas reservas indígenas. A autora afirma que isso se deve à invasão de grande parte das suas terras e aos processos de degradação ambiental que destruíram a mata nativa e as suas fontes básicas de alimentação. O contato com o não indígena e com seu sistema econômico geraram certa desordem social nas comunidades Guarani, uma vez que bens de consumo tornaram-se essenciais e, para obtê-los, muitas vezes os integrantes dessas comunidades deixam as tarefas da aldeia para trabalharem em fazendas ou cidades próximas em troca do dinheiro. Atualmente, a comunidade Guarani sobrevive da venda de artesanato em praças públicas e

para a recepção de índios retirados de suas origens para se recuperarem. O antropólogo José Gabriel Silveira Corrêa localizou documentos do SPI que revelam o envio ao local de índios oriundos do Paraná, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro”. Mais informações em: <<https://apublica.org/2013/06/priso-es-castigos-para-civilizar-os-indios/>>. Acesso em 12/02/2018.

⁵³ Os Guarani que vivem no Brasil se dividem em três subgrupos: Ñandeva (Tupi-Guarani), Kaiowá e Mbya. Tal classificação foi adotada nos anos 1950 pelo antropólogo Egon Schaden e está pautada em suas observações sobre as diferenças no dialeto, nos costumes e em suas práticas rituais. Tal classificação é, atualmente, a mais adotada. A estimativa da população Guarani no Brasil é em torno de 51 mil habitantes. Desses, 31 mil são Kaiowá, 13 mil Ñandeva e 7 mil são Mbya. Os Ñandeva vivem em aldeias situadas no Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo (Posto Indígena de Araribá - Avaí), Paraná, Rio Grande do Sul e no litoral de São Paulo. Já os Mbya habitam as regiões litorâneas do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina. As aldeias Kaiowá concentram-se na região sul do Mato Grosso do Sul. Diferentemente dos Mbya e Ñandeva que se apresentam como Guarani, os Kaiowá se apresentam como Kaiowá. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1288>> e <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/24/o-povo-indigena-guarani.aspx>>. Acesso em 29/03/2017.

feiras livres, geralmente para os turistas que passam pelas cidades litorâneas nas proximidades de suas aldeias.

Aproximadamente 450 indígenas da etnia Krenak vivem no interior dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e de São Paulo. Os Krenak foram vítimas de constantes massacres ao longo de sua história, um desses episódios é conhecido como "Guerras Justas"⁵⁴. Durante a construção das estradas no território indígena, os Krenak reagiram à invasão dos construtores das estradas atacando-os constantemente. Mas, as represálias dos não indígenas causavam a morte de muitos indígenas. “A terra que restou aos Krenak, em 1884, limitou-se a um quadrado que estava entre os rios Doce, Mucuri, Suaçuí Grande e São Mateus⁵⁵” (DOMINGUES, 2006, p.35). Devido à construção das estradas de ferro que passariam pelas terras dos Krenak, em 1910 foi criado o SPI que atuaria principalmente nos estados da Bahia e de Minas Gerais. O relacionamento entre o órgão e os Krenak não era harmonioso, pois de acordo com Paraíso (2002), o SPI não prestava a devida assistência às comunidades. Ainda segundo a autora, em 1931, o Estado de Minas Gerais cedeu para os Krenak quatro mil hectares de terra, embora a doação legal tenha sido aprovada em 1920 por meio da Assembleia Legislativa. Em 1955, uma mina de mineral, mica, foi descoberta na reserva onde os Krenak viviam, e a comunidade foi obrigada a migrar para a área de Maxacali, onde alguns indivíduos morreram devido ao frio e à fome que passaram. Insatisfeitos, os Krenak dirigiram-se para o Horto Florestal do rio Doce, que tinha “administração da Polícia Florestal, que não lhes prestava a menor assistência. Alguns Krenak, entretanto, não retornaram à área: ou ‘se perderam no mundo’ ou foram transferidos para o posto indígena Vanuíre, no estado de São Paulo” (PARAÍSO, 2002, p. 422). Na área indígena de Vanuíre, os Krenak convivem com indígenas da etnia Kaingang, assim como alguns descendentes de Krenak ainda compartilham, com Kaingang e Terenas, a terra indígena de Icatu. A língua Krenak, devido a todos esses embates, conflitos e separações, encontra-se em situação crítica, próxima da extinção.

Aproximadamente 25 mil indígenas da etnia Terena vivem no interior dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e de São Paulo. Esse povo, já na época da colonização,

⁵⁴ Desde os primeiros contatos, ainda no século XVI, os Krenak foram acusados de antropofagia, ritual de comer uma parte de um ser humano buscando adquirir as habilidades e forças do prisioneiro, o que até então não há se pôde confirmar. Entretanto, este sempre foi o grande argumento para justificar as constantes decretações de Guerra Justa, “autorizada pelo governo português através das Cartas Régias de 13 de maio, 24 de agosto e 2 de dezembro de 1808 assinadas no Rio de Janeiro pelo Príncipe Regente D. João. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak/255>>. Acesso em 12/04/2018.

⁵⁵ Esses rios banham os estados de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo.

dominava a técnica da cerâmica, da tecelagem, e destacava-se por suas habilidades na agricultura. No início do século XX, Linhas Telegráficas foram instaladas em suas terras. Em decorrência disso, o Marechal Rondon propôs áreas demarcadas às lideranças, mesmo estas sendo muito menores do que as habitadas por eles⁵⁶. Mesmo assim, as lideranças não tiveram a “opção de recusar a oferta de Rondon. Por isso, entre outras coisas, muitos indígenas trabalhavam nas fazendas vizinhas como mão-de-obra barata” (DOMINGUES, 2002, p. 36).

Segundo Mantovanelli (2011), o surgimento da Terra Indígena Icatu foi resultado de uma atuação do SPI na pacificação dos bravos Kaingang do oeste paulista, uma vez que os destemidos Kaingang começaram a atrapalhar os agricultores e a construção da Estrada de Ferro Noroeste, que serviria para transportar o café ao porto de Santos. Para solucionar esse problema os funcionários do SPI criaram uma “colônia penal” com o intuito de “pacificá-los”. Alguns Terena, que até então concentravam-se no Mato Grosso do Sul, eram considerados “pacatos” e conhecedores dos métodos de produção agrícola e de criação bovina, foram obrigados, em 1930, a se mudarem para a Terra Indígena de Icatu, para tentar ensinar aos Kaingang técnicas de produção e cultivo agrícola. A autora também apresenta a narrativa de um Terena que descreve o surgimento da aldeia. Segundo ele, por volta de 1930, o SPI chamava os Terena para trabalhar em Icatu e, quando terminava a empreitada, eles retornavam para o Mato Grosso do Sul.

Foi aí que começou a amizade dos Kaingang com os Terena. Dez anos depois, começaram a chegar os primeiros Terena para ficar no Icatu, isso porque os rapazes Terena começaram a trocar olhares com as moças Kaingang e vice-versa. Assim foi surgindo o amor entre eles, casaram-se e hoje o Icatu tornou-se uma comunidade que vive com muita harmonia e amor (MANTOVANELLI, 2011, p. 36).

Segundo Domingues (2006), inicialmente os Terena foram para o antigo Posto Indígena Icatu, e depois alguns foram encaminhados à Araribá e à Vanuíre. Como aponta a

⁵⁶ Durante sua vida, “Rondon dedicou-se a duas causas: a ligação dos mais afastados pontos da fronteira e do sertão brasileiro aos principais centros urbanos e a integração do indígena à civilização (...). Foi encarregado pelo governo brasileiro, entre 1900 e 1906, de comandar uma expedição com a missão de avançar por terras não exploradas e levar o telégrafo aos sertões do Oeste”. Em 1910, o governo criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Para a direção geral, “foi convidado Cândido Rondon, que conferiu à instituição as atribuições de assistência e proteção aos grupos indígenas dentro do princípio de respeito à diversidade cultural”. Em 1952, Rondon apresentou ao então Presidente Getúlio Vargas o projeto de criação do Parque do Xingu, no Mato Grosso, criado em 1961 com participação importante dos Irmãos Villas-Bôas. Vale ressaltar que, tais negociações envolviam um cenário político delicado, e tais medidas foram necessárias uma vez que a Marcha para o Oeste permitia a liberação de terras indígenas para a ocupação de colonos e fazendeiros da região. Mais informações em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/252-marechal-rondon>>. Acesso em: 30/03/2018.

autora, a transferência dos Terena para São Paulo tinha dois objetivos: “primeiro, ocupar o posto indígena Araribá que estava quase sem habitantes e, segundo, servir como modelo aos Kaingang, para que estes aprendessem a arte da agricultura” (ibid., p. 37). O SPI recrutava esses indígenas para trabalhos em lavouras e em usinas de açúcar, e após a sua extinção, a sua sucessora, Funai, “continuou a fazer as mesmas coisas que a administração anterior” (ibid., p. 37).

Atualmente, cerca de 13 mil Tupi-Guarani (Guarani Ñandeva) vivem em aldeias situadas no Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo (Posto Indígena de Araribá, localizado na cidade de Avaí), Paraná, Rio Grande do Sul e no litoral de São Paulo (em Peruíbe, Bertioga e São Sebastião). Os povos que habitavam a costa leste, na maioria, “falantes de línguas do Tronco Tupi⁵⁷, foram dizimados, dominados ou refugiaram-se nas terras interioranas para evitar o contato” (AMARANTE, 2011, p. 22). Segundo Domingues (2006), quando os jesuítas chegaram ao Brasil, os indígenas que habitavam o litoral brasileiro pertenciam à família linguística Tupi-Guarani. Esse povo havia chegado recentemente à costa, de onde tinham expulsados os Tapuias⁵⁸ para o interior. Ainda segundo a autora, diferentemente dos relatos, os Tupi-Guarani não foram passivos durante a colonização, e nos limites de suas possibilidades, lutaram por suas terras, pela segurança e pela liberdade, que lhes foram tomadas ao mesmo tempo. Naquela época, o sistema de aldeias autônomas e nômades dos Tupi-Guarani dificultava o aparecimento de um “poder central” entre esses povos. “Eles tinham religião, mas sem templos, sem ídolos e sem sacrifícios, por isso os europeus não a perceberam” (DOMINGUES, 2006, p. 38).

⁵⁷ Tronco linguístico é o “conjunto de grupos tribais de línguas semelhantes com origens comum, que poder partido de uma única língua, no passado: Troncos Tupi (26 línguas), Macro-jê (18 grupos), Aruák (23 grupos), Karib (22 grupos), Família Pano (12 grupos), Família Ximiná (5 grupos), Línguas isoladas (37 grupos)” (AMARANTE, 2011, p. 20).

⁵⁸ “Tupi e Tapuia foram nomes usados pelos europeus para distinguir os povos indígenas que habitavam o Brasil, na época da colonização. Os Tupi eram considerados como bom selvagens, porque estabeleciam alianças com os europeus, trocando bens e mulheres com eles. Os Tapuia eram considerados canibais, porque ocupavam a terra que os europeus pretendiam explorar. Esses grupos indígenas lutaram uns contra os outros de acordo com os interesses dos aliados estrangeiros” (SÃO PAULO, 2003a, p. 240).

Capítulo 4 – Textualizações

Textualização da entrevista com a professora Claudia Georgia Sabba

Meu nome é Claudia Georgia Sabba e tenho formação em Licenciatura em Matemática. Eu adoro Matemática... Comecei minha vida escolar muito cedo, entrei na primeira série com a idade errada, então fui chegando a todas as séries muito cedo. Quando entrei no jardim¹, eu era muito tímida, nem conseguia levantar a mão e falar para a mãe: “Eu sou desse ônibus”. Consegui ficar só três dias nesse externato, até que falei para minha mãe que não estava dando certo e que, na verdade, eu queria ir para a escola dos meus primos. Mas eu ainda não tinha a idade para estar na primeira série, que era a série que eles estavam. Então falei: “Ou eu vou para a primeira série, ou eu não vou mais para a escola”. Meus primos estudavam em uma escola pública, onde a diretora era nossa vizinha, amiga da minha mãe. E ela falou assim para mim:

- Vamos fazer um trato, se você passar em um teste você segue para primeira série, se você não passar você continua no jardim.

- Feito.

Fui fazer o teste, passei muito bem, e entrei na primeira série. Só que eu tinha acabado de fazer seis anos, faço anos em janeiro. Então eu tinha acabado de fazer seis anos, passei no teste e fui embora com a turma. Só que na hora de fazer o colegial, eu não tinha idade para ser matriculada. Um único colégio me aceitou, isso porque meu pai moveu um processo no Conselho Estadual de Educação, senão eu teria que refazer um ano. E por isso, quando eu fiz 16 anos, já estava formada e não sabia direito o que fazer da vida, então cheguei e falei para o meu pai:

- Pai, estou com dúvida, não sei se faço medicina ou se faço processamento de dados.

- Você só tem 16 anos, acho que você vai fazer um ano de cursinho.

E, ele me deixou um ano para pensar na vida.

Eu escolhi Engenharia e Matemática. Fiz os dois primeiros anos de Matemática no IME², mas eu tranquei o curso e decidi fazer engenharia no Mackenzie³. Tanto é que trabalhei primeiro, durante seis anos, como engenheira de obras. Mas, dou aulas desde que me conheço

¹ Jardim da Infância é o termo relacionado, em geral, às escolas dedicadas ao ensino de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

² Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME).

³ Universidade Presbiteriana Mackenzie (Instituição de ensino superior em São Paulo).

por gente... Lembro que quando estava na sétima série, às vezes, um casal, amigo dos meus pais, ia almoçar em casa e falava assim: “Olha, esse menino não sabe produtos notáveis. Você é tão boa em Matemática, não quer ensinar produtos notáveis para ele, não?”. Por isso é que eu falo, eu dou aulas desde que me conheço por gente. Imagine, se desde a sétima série você explica coisas para os outros, é porque você gosta de ensinar, não é? E quando cansei de engenharia e vi que aquilo não era mais para mim, comecei a dar aulas particulares, agora cobrando. Em 1996, voltei para o IME, prestei vestibular e entrei. Mas não deixaram revalidar os meus créditos da USP, porque tinham mudado a grade curricular. Na época eu fiquei muito brava, virei para ele e disse: “Ahh... Então quer dizer que Newton mudou o Cálculo? É isso que você está me falando?”. Não teve jeito, tive que fazer Cálculo pela terceira vez, pelo menos minhas notas foram lá em cima. Nessa época, comecei a fazer Iniciação Científica em geometria diferencial com a Rosa⁴, foram dois anos de bolsa CNPq⁵. Uma sob orientação da Rosa e outra com o Polcino.

Eu estava na Matemática Pura, mas gostava muito de dar aulas. Um dia, uma professora que dava aula para mim na Faculdade de Educação, a Rosinha⁶, falou: “Olha, entrou na Pós um professor que você vai gostar muito, o Ubiratan D’Ambrósio⁷”. E ele já tinha todo esse nome. Então eu mandei um e-mail para o Ubiratan, li um livro, comecei a ler artigos e falei: “Puxa, é exatamente tudo isso que eu penso”. Fiz contato e fui à casa dele, começamos a fazer um trabalho de geometria descritiva sobre a História do Monge, de Napoleão⁸ e entramos com a documentação para o pedido de bolsa de Iniciação Científica. Não conseguimos. Faz uns 2, 3 anos que a secretária de lá me falou:

- Sabe quem que barrou sua bolsa com o Ubiratan?

- Não. Quem?

E ela disse:

⁴ Prof.^a Dr.^a Rosa Maria dos Santos Barreiro Chaves, doutora em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP).

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁶ Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Silveira Porto, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

⁷ Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrosio, doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP).

⁸ Atribui-se a Gaspard Monge (1746-1818), matemático francês, a criação da geometria descritiva. “No final do século 18, o Exército Francês era o único que dispunha de métodos de cálculo para determinar as melhores posições para escapar do fogo da artilharia inimiga. Para fugir dos complicados cálculos usualmente empregados nesse e em outros problemas da engenharia militar, o matemático Gaspard Monge desenvolveu uma técnica tão simples que não recebeu atenção dos superiores. Assim começou a geometria descritiva, que hoje se aplica não só a desenhos ou projetos técnicos, mas também nas artes e na fotografia”. A amizade com Napoleão Bonaparte foi responsável pela sua nomeação para o Senado, assim como pela sua expulsão da Academia. Para mais informações, acesse: <<http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT498444-1944,00.html>>. Acesso em 28/03/2018.

- Fui eu. Eu falei para o diretor: “Como assim? Onde já se viu? Ela não é daqui, ela é da Matemática, ele não é professor da casa. Como assim, eles querem fazer Iniciação Científica aqui?”. E cortamos vocês.

Quando eu falei para os meus professores que ia para a Educação, a Rosa Maria Barreiro⁹ surtou, me pegou pela mão, saiu pela sala dos professores, chegou para o Polcino¹⁰ e falou:

- Essa minha aluna está com umas ideias estranhas. Você dá aquela disciplina de projetos, não é? Ela vai fazer projetos com você!

Era uma disciplina optativa anual, mas para mim foi obrigatória. E continuou:

- Ela vai fazer projetos com você, porque ela está com essa ideia de ir para a Educação. E você vê o que ela quer, porque eu acho que ela volta para a Pura.

Como eu não tinha conseguido a bolsa com o Ubiratan, tentei com o Polcino de novo, já tínhamos dois anos de CNPq, e conseguimos uma bolsa Fapesp¹¹, mas depois eu decidi e falei para ele: “Vou para a Educação mesmo”.

Em 1999, o Ubiratan disse que ia abrir um grupo de Etnomatemática¹² na USP¹³, e eu fui falar com a Maria do Carmo¹⁴. Às vezes eu ia às reuniões, às vezes não ia... Lembro-me bem quando o Ubiratan olhou para gente e falou:

- Deveríamos fazer um congresso de Etnomatemática Brasileiro.

E a Carmo disse:

- Então vamos fazer um congresso. O Ubiratan quer um congresso, então vamos fazer um Congresso de Etnomatemática.

Foi aí que fizemos o I Congresso Brasileiro de Etnomatemática¹⁵. Em 2002, comecei o mestrado¹⁶ na USP com o Nilson José Machado¹⁷, em Arte e Matemática, e depois eu fiz

⁹ Prof.^a Dr.^a Rosa Maria dos Santos Barreiro Chaves, doutora em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP).

¹⁰ Prof. Dr. Francisco César Polcino Milies, doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP).

¹¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

¹² Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEM).

¹³ Universidade de São Paulo (USP).

¹⁴ Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Santos Domite, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A professora Maria do Carmo foi Coordenada do Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND).

¹⁵ Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm1), realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo no ano de 2000. Para mais informações sobre os Congressos de Etnomatemática, acesse: <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/congressos.shtml>>. Acesso em 28/03/2018.

¹⁶ SABBA, C. G. **Reencantando a Matemática por meio da Arte: o olhar humanístico matemático de Leonardo Da Vinci**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2004.

¹⁷ Prof. Dr. Nilson José Machado, doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

meu doutorado¹⁸ com o Ubiratan, nos novos modos de ensinar, porque eu sempre acho que essa sala de aula, do jeito que a gente conhece, não faz com que o aluno aprenda.

Tenho um colega que dava aula no centro da sala com uma lousinha, um dia ele mudou de escola e a diretora o viu sentado com as crianças, no segundo dia a mesma coisa, no terceiro também. Ela o chamou e perguntou:

- Professor, vem cá um pouquinho. Quando é que o senhor vai começar a dar aula?

E ele disse:

- Mas eu já estou dando aula.

- Não, não. Na lousa.

- Mas eles têm uma lousinha pequena, para cada um, nós só estamos sentados”,

E ela respondeu:

- Não, professor. Na lousa. Aula é na lousa.

Mas isso não garante nada. E isso foi uma das coisas que percebi quando eu trabalhei com a Educação Indígena, as lideranças nos ensinaram a pensar e a olhar a Educação de outra forma. Porque quando montamos o segundo curso¹⁹, eles já tinham uma escola formada na aldeia, eles já eram professores contratados do Estado, então era uma formação em serviço. Nesses encontros que tivemos, as lideranças começaram a questionar:

- Por que a criança pequena precisa ir à escola?”.

E nós respondíamos:

- Porque é a escola.

- Está bem, mas por que elas precisam ir?

E ficávamos pensando:

- Por que? Porque, porquê... Por que mesmo?

Então você começa a questionar isso e questionar a escola de outra forma. Às vezes, eu questiono meus alunos e eles não entendem. Eu os questiono:

- Por que vocês estão aqui? É só pelo diploma que vocês estão pagando em suaves prestações?

E eles falam:

- Não professora, não é isso não.

- Então se vocês querem ser professores, a formação começa agora.

¹⁸ SABBA, C. G. **A Busca pela Aprendizagem além dos Limites Escolares**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2015.

¹⁹ O “primeiro curso de professores indígenas” que a professora Claudia cita durante a narrativa refere-se ao Curso de Magistério Indígena Novo Tempo - MagIND. Enquanto o Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena - Fispi é citado como “segundo curso”.

E a gente falava a mesma coisa para os indígenas: “Vocês já são professores”. Mas, como fazer essa formação?

Na verdade, os indígenas foram procurar a Secretaria da Educação²⁰ porque eles queriam que as escolas fossem dentro das aldeias, e era um pedido mais do que justo, eles terem uma escola, um lugarzinho, não precisava ser muito grande, porque quase sempre eram poucas crianças. E, também, era terrível fazer as criancinhas andarem 5, 10 quilômetros, porque lá também não tinha transporte. Então era um pedido justo. Mas eles precisavam de alguém para cuidar dessa escolarização.

Os indígenas, principalmente do estado de São Paulo, têm contato com a cidade, têm contato com o branco, então eles têm que aprender a conviver, e a se relacionar com outros. Por exemplo, quando fomos às aldeias, as crianças Guarani, com seis ou sete anos, não falavam uma palavra em português. Então do que adiantava eu ser doutora, se eu não falava Guarani e não conhecia a cultura deles? Como eu ia explicar Matemática para essas crianças? Por isso que a gente tinha que formar o professor indígena, ele já tinha contato com a nossa cultura, ele podia fazer a troca, podia escolher os conteúdos e levar para as lideranças. Eu acho que a figura do professor sempre foi muito solicitada por eles. E uma das coisas que mais chamou a minha atenção foi uma vez que, em uma dessas reuniões de lideranças, um deles chegou em mim e falou:

- Você é a professora de Matemática?

- Sou.

Então ele me disse:

- Nós precisamos aprender a Matemática de vocês, não a Matemática nossa. Matemática nossa, a gente ensina. Mas precisamos aprender a Matemática do homem branco para não continuarmos sendo prejudicados.

Os povos indígenas sabiam da importância de uma escola dentro da aldeia, e principalmente, da necessidade do professor indígena dentro dessa escola. Eles precisavam mesmo desses cursos e foram até a Secretaria reivindicar isso. Na verdade, eles já tinham um grupo dentro da Secretaria, o NEI²¹. E lá tinha dois antropólogos que faziam as

²⁰ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), antiga Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, criada pelo Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931, órgão estadual responsável pelos assuntos relacionados à rede de educação no estado de São Paulo. Mais informações em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/historia-da-secretaria/>>. Acesso em 12/04/2018.

²¹ Núcleo Educacional Indígena (NEI). Criado junto ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Resolução SE Nº 44, de 18 de abril de 1997 (SÃO PAULO, 1997).

intermediações, o professor Mauro Cherobim²² e o professor Grupioni²³. Isso não era só no estado de São Paulo, fazer uma formação de professores indígenas era um objetivo de todo o Brasil. Mas em São Paulo, o Mario Covas²⁴ já tinha deixado uma verba separada para isso. Eles tinham uma verba para moradia, tinham uma verba destinada para cada aldeia, mas ainda estavam pleiteando um investimento na educação. Na PUC²⁵ tinha alguns cursos, em outras universidades também, mas não eram cursos pensados na formação desses professores.

Outro dia, em um grupo do Facebook, um professor fez uma postagem que eu achei muito interessante, ele falou: “Vocês já viram como têm problemas de Matemática que não fazem o menor sentido?”, e deu um exemplo: “Uma pessoa tem 24 melancias, comeu 16...”. Primeiro, quem que tem 24 melancias? Segundo, quem que come 16 melancias? Totalmente surreal. Lembro-me quando o Pedro Paulo²⁶ foi no grupo de Etno na USP, e falou que em um dos primeiros contatos com os indígenas eles levaram problemas como:

- Você vai pescar, pesca dez peixes, e volta...

E os indígenas falavam:

- Não, mas eu não preciso pescar hoje.

- Como assim? Mas esse é o problema”.

- Não, mas hoje eu não preciso, eu tenho peixe.

E os professores continuavam tentando:

- Tá bom, mas pensa comigo. Você foi lá pescar e voltou com quatro peixes...

Mas para os indígenas, aquilo não fazia sentido:

- Não, eu não voltei com nenhum. Eu distribuí tudo pelo caminho, porque eu tenho peixe em casa, eu não preciso de peixe...

Precisamos entender que o aspecto cultural é muito forte. Eu tenho um orientando que está fazendo doutorado na Universidade de Lisboa, o Alfredo²⁷. Ele trabalha com um grupo da Namíbia, eles são itinerantes, fazem suas casas, alguns não têm nem sapatos, mas ainda têm as vestimentas e os ritos tradicionais. Então você olha para eles e pensa: “Estamos em

²² Prof. Dr. Mauro Cherobim, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). O professor Mauro também é um dos colaboradores dessa pesquisa.

²³ Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

²⁴ Mario Covas, governador do estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 2001.

²⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

²⁶ Prof. Dr. Pedro Paulo Scandiuzzi, doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

²⁷ Prof. Ms. Alfredo Capitango de Lúcio, mestre em Geociências pela Universidade de Coimbra-Portugal. Estudante de doutorado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

2017, com internet, com tudo. Como essas pessoas não percebem nada disso?”. São outras realidades dentro do nosso mundo, dentro daquilo que a gente vive e conhece. Eu acho muito bonito essa decisão do indivíduo, de não deixar o seu grupo e migrar para o grupo da modernidade. Eu brinco com os meus alunos quando eles falam:

- Professora, eu não acho que pode usar calculadora na aula de Matemática, eu gosto de ser mais tradicional.

E eu provoco:

- Tudo bem. E computador também não pode?

- Não, professora, também não pode.

E continuo:

- Em casa, você tem uma fogueira no meio da sala?

- Não, uma fogueira não.

- Então você tem fogão à lenha?

Eles estranham, mas respondem:

- Não, professora, também não.

- Mas, então, onde você esquentar o jantar?

- No micro-ondas.

Finalmente eu pergunto:

- Então deixa eu entender, micro-ondas pode e calculadora não pode?

Eu acho que precisamos ter um perfil, se você é tradicional, tudo bem, mas que seja tradicional até o fim. Tem um professor português, que no ano passado, ampliou um pouco as ideias do Prensky²⁸. O Prensky fala sobre o imigrante digital e o nativo digital, e o Rui Lima²⁹ trouxe o conceito de fugitivo digital, que é aquele professor que aceita toda a tecnologia em sua vida, mas na hora de dar aula vê a tecnologia como vilã, e não como aliada.

²⁸ Marc Prensky, escritor americano e especialista em educação, criou os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” – separando os que nasceram antes da internet dos que não conseguem imaginar o mundo sem ela. Para mais informações, acesse: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>>. Acesse 28/03/2018.

²⁹ Rui Lima, professor e diretor pedagógico do Colégio Monte Flor, em Carnaxide, em Portugal, é considerado pela Microsoft um dos professores mais inovadores do mundo. No processo educativo, ele distingue três tipos de pessoas: os Nativos Digitais, os Emigrantes Digitais e os Fugitivos Digitais. O Fugitivo Digital “é aquele que — apesar de usar a tecnologia no seu quotidiano, essencialmente para comunicar, aceder aos e-mails, consultar alguma informação — se recusa a ver na tecnologia uma ferramenta de trabalho ou de aprendizagem.” Para mais informações, acesse: <<http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2017-03-18-A-escola-nao-pode-ser-uma-fabrica-de-alunos>>. Acesse 28/03/2018.

Em 2001, 2002, a professora Myriam Krasilchik³⁰ entregou um pedido da Secretaria sobre formação de professores indígenas para a Maria do Carmo. Eu me lembro dela chegando para a Carmo e falando: “Olha, tem uma concorrência aberta e eu acho que é o seu grupo que tem que fazer isso”. Naquela época, alguns membros do grupo de Etno faziam pesquisas com indígenas e graças ao Ubiratan a gente já tinha pensamentos sobre a importância da cultura, já apresentávamos uma preocupação com o outro e com o contato com o outro. Eu, por exemplo, já tinha mais ou menos isso dentro de mim, mas na hora que você lê e ouve alguém falando, você pensa: “Nossa, que lindo, é isso mesmo que eu quero”. Então decidimos tentar. Houve uma licitação. Eu lembro que três universidades concorreram, acho que foram a USP, Unesp e Unicamp, não lembro muito bem. Nós ganhamos. Quando nos falaram isso, a nossa reação foi:

- Nós ganhamos. Mas e aí?

Nessa época, ainda era o magistério, por isso que o curso chamava MagIND, Magistério Indígena. Este primeiro curso tinha duas entradas: uma entrada para quem não tinha o Ensino Fundamental completo e uma entrada para quem já tinha o Fundamental e precisava fazer o Médio. Então o primeiro curso começou com duas turmas: uma que estava se formando no Ensino Fundamental e uma que estava se formando no Ensino Médio. Quando eles terminaram a primeira parte, quem fez o Médio voltou para a aldeia e quem estava fazendo o Fundamental foi para o Médio.

Quem deu os diplomas desse curso, não fomos nós, foram os Cefam³¹, porque a universidade não tinha habilitação para trabalhar nesse campo de ensino. Mas, quando estava terminando o curso, a gente percebeu que aquilo não era suficiente, que eles precisavam de uma formação melhor, aquele curso estava com cara de escola de branco, não parecia em nada com uma formação intercultural, os saberes estavam muito próximos da sala de aula comum. A parte cultural, a parte bonita, a Etnomatemática que a gente queria ver, a gente não pôde expressar em toda sua grandeza. E também ficamos com medo dos indígenas confundirem as escolas, acharem que a nossa escola que era a certa e não a deles, e passarem a fazer como nós fazemos. Mas nós tínhamos o programa para fazer aquilo, nos comprometemos a fazer e não poderíamos terminar tudo pensando: “A gente não está fazendo o trabalho certo aqui”.

Quando o curso finalizou, no grupo de pesquisa, os trabalhos continuaram aparecendo, continuamos conversando com os indígenas, continuamos conversando com o Núcleo de

³⁰ Prof.^a Dr.^a Myriam Krasilchik, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

³¹ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam).

Educação Indígena, conversando com a Deusdith³², não perdemos totalmente o vínculo. A Deusdith tinha intenção de fazer outro curso, fomos conversando, pensando, idealizando, porque a Secretaria tinha que fazer reserva de dinheiro e por isso eles tinham uma ideia quase pronta. Mas nós tínhamos nossas preocupações: “Se a gente deixar que eles façam, o curso vai sair igualzinho ao primeiro, o primeiro que saiu horrível”. Porque, por mais que a Deusdith tenha uma cabeça super aberta para a Educação Intercultural, a nossa estrutura tradicional é muito forte.

Então a Maria do Carmo e eu ficamos em cima, fazendo projetos, conversando com a Deusdith, eu fui várias vezes à Secretaria nas reuniões do NEI e passei a semana toda lá, conversando, melhorando os projetos, vendo o que eles queriam, trocando linguagens, para tentar fazer esse segundo projeto aparecer. Então, quando eles abriram a licitação, a PUC e a Unesp mandaram seus projetos também, mas nós conseguimos, porque estávamos com tudo encaminhado, a parte acadêmica organizada, só faltava pensar na financeira. Mesmo concorrendo com todo mundo, nós realmente queríamos fazer o outro curso. Não dava para parar ali. A maioria dos alunos que fez o primeiro curso voltou para fazer o segundo, e mais alguns, então a gente já sabia que eles precisavam continuar. E eles queriam continuar.

Naquela época, muita pesquisa estava sendo feita dentro do grupo. Tinha o Rogério³³, o Zé Pedro³⁴, a Helena³⁵, o Claudio³⁶, orientando a Maria do Carmo e o Ubiratan, tinha muita gente trabalhando com grupos indígenas. Havia ali um grupo de doutores que estavam se formando fora da caixinha, já pensando o espaço e o papel da escola, pensando tudo isso de um modo orgânico. Então, se você já pensa na formação do professor, já pensa no espaço, consequentemente, você já pensa em quem e como dar essa formação também. E no primeiro curso nós chegamos e falamos: “Meu Deus e agora? Quais são as etnias mesmo? Quais são as aldeias? Preciso decorar”. Depois nós já os conhecíamos, já conhecíamos as aldeias. E percebemos que aquilo que tínhamos feito estava excelente para a academia, mas no grupo nós falávamos:

- Puxa, você poderia ter colocado mais cultura...
- Olha, porque os mais velhos não vêm para a sala de aula?

³² Deusdith Bueno Velloso foi representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assessora da Educação Indígena no estado e coordenadora do Núcleo de Educação Indígena, além disso, é uma de nossas entrevistadas.

³³ Prof. Dr. Rogério Ferreira, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

³⁴ Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

³⁵ Prof.^a Dr.^a Helena Alessandra Scavazza Leme, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

³⁶ Prof. Ms. Cláudio Lopes de Jesus, mestre em Educação Matemática pela Universidade de São Paulo (USP).

- Olha, as lideranças poderiam nos ajudar mais...

Esse trabalho não foi um presente para a USP, nós fomos o único grupo que aceitou discutir, sentar do lado deles e falar: “Então, vamos ver o que vocês precisam, e o que podemos fazer”. Tudo isso demandou tempo, demandou estudo, demandou pesquisa, demandou um monte de coisa, mas o grupo já conhecia os professores do primeiro curso, e fomos nos reunindo, conversando e montando uma grade.

As reuniões no NEI eram mensais, então, às vezes, alguém tinha uma ideia a mais, mas tudo sempre era pensado no grupo. Não foi algo que a Secretaria chegou e implantou, foi uma coisa pensada e ouvida, apesar de que, tudo que a Secretaria queria estava no projeto, a Deusdith tinha a personalidade muito forte, ela queria e ponto final. E esse foi um dos motivos da Educação Indígena ter ido para frente no estado de São Paulo, mas todas as demandas e sugestões foram contempladas no projeto. Todo mês nós fazíamos uma prestação de contas da parte acadêmica, o que tínhamos desenvolvido e tudo mais. Quando eu saí da USP, eu não levei isso em um HD³⁷, ficou lá e eu o perdi, porque depois de um determinado prazo o HD não leu mais. A Carmo também veio a falecer e eu nunca perguntei se ela tinha copiado os arquivos, uma pena...

As reuniões no NEI contavam sempre com a presença de lideranças indígenas, se não me engano eram dois representantes de cada aldeia, o professor Mauro Cherobim, o professor Grupioni, a Deusdith e mais umas quatro ou cinco pessoas da Secretaria também participavam das discussões. E nessas reuniões, nós pensávamos em como poderíamos fazer esse novo curso, para formar professores e fazer uma verdadeira formação intercultural. Mas não tinha nada feito nesse sentido no Brasil, a Carmo tinha algumas referências estrangeiras, como Bill Barton com os Maori³⁸. Mas nosso, nacional, foi um dos primeiros cursos pensados assim. Além disso, o curso ia passar primeiro pelo Conselho da USP, e eles tinham que aprovar o projeto, então havia muito mais empecilhos para fazer esse curso do que realmente ideias de como fazê-lo. Mas não podíamos abandonar tudo, o nosso receio era que se a gente deixasse por eles, sairia uma pedagogia tradicional.

A Educação Indígena consome a gente. Não foi fácil, só de negociações foram mais de dois anos. Nós íamos às reuniões do NEI, tentávamos mostrar o que precisava ser feito e o porquê tinha que ser feito. Nosso curso estava pautado em justificativas legais, eles tinham

³⁷ O Hard Disk (HD) é um dispositivo de armazenamento de dados.

³⁸ Willian (Bill) Barton, doutor em Matemática pela Universidade de Auckland (Nova Zelândia), mesma universidade na qual trabalha. Trabalhou em diversos países, como Botswana, Lesoto e Suazilândia, tendo atuado também com o povo maori, da Nova Zelândia. Estuda a relação entre a linguagem e a matemática, a Etnomatemática e o desenvolvimento de profissionais do ensino da matemática. (ABREU, 2017).

esse direito e nós precisávamos atender a LDB³⁹. Foi um trabalho exaustivo, principalmente meu e da Carmo. Ficamos na orelha do NEI, falando o tempo todo, porque não havia uma resistência, nunca nos falaram: “Não”, mas também o curso não saía, não davam tanta importância.

Como eu disse, nós ganhamos a licitação e foram anos de reuniões e pesquisas, esse processo demorou muito tempo, mas de repente, sem aviso nenhum, o curso tinha que começar. Foi uma loucura, porque a gente tinha as salas de aula, teoricamente, mas depois não tínhamos mais, toda aquela burocracia: “Para quê vocês querem isso?”. Eu lembro que a nossa coordenação começou em uma salinha que era de emergência, um dia o bombeiro veio e falou: “Não, vocês não podem ficar aqui”. Depois colocaram a gente em outra salinha, do arquivo morto, tinham passado veneno nas paredes, me deu uma alergia respiratória horrível, quase morri, por fim nos colocaram em uma sala maior. Mas tudo se ajustou na escola, a Secretaria preparou salas de aulas multidisciplinares, eles tinham livros, computadores, tinham um lugar para mexer com argila e para fazer artesanato. Não estávamos formando um aluno para ficar preso em uma única cultura, mas para ter ligações com a cultura do outro sem perder a sua. Isso era muito bonito, uma preocupação, um cuidado para não deixar eles parados no mundo, mas para que cada um entendesse qual é a sua função, qual é a sua organização e como estão se inserindo no mundo.

Um exemplo disso é a atividade que fizemos no curso, no mesmo momento que eles vinham à USP e eram colocados em contato com tecnologias, também tinham oficinas de cerâmica e de artesanatos. Chamamos os bombeiros e construímos um forno de cerâmica, com jornal e argila, no meio da faculdade de Educação, os alunos faziam as peças e depois colocávamos no forno.

Aconteceram várias coisas interessantes durante essas atividades, por exemplo, um grupo dos Kaingang, que tinha perdido o contato com aquela cerâmica negra, procurou uma senhora na aldeia que sabia mexer com essa cerâmica, a fim de resgatar e entender o que essa cultura significava para eles. O pessoal da antropologia não gosta muito dessa palavra, resgate, mas significa buscar nas suas raízes e trazer uma coisa muito importante do seu grupo

³⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 28/06/2018.

para continuar vivenciando isso. Às vezes eu falo da Educação Indígena para os meus alunos e alguns falam assim:

- Ah, eles não gostam muito de trabalhar.

Ou:

- Eles não gostam muito de estudar.

Eu tento explicar um pouco da cultura deles, da necessidade de se ter uma escola na aldeia, é o tipo de conversa que a gente tem que ter com os nossos alunos. Acontece que cada vez mais as pessoas pensam menos. Todos têm seu discurso pronto, acreditam em tudo que veem na mídia. Mas, quando perguntamos:

- Você conhece algum indígena?;

- Você já visitou alguma aldeia?

Ou:

- Você entende qual é a situação deles?

Ninguém sabe responder, pelo menos não fora do senso comum. O contrário também é válido, não gosto muito daquela fala do próprio indígena: “Foram 500 anos, você me deve isso”, porque eu não fiz nada, eu não devo nada. Inclusive, trabalhamos nesse projeto sem ganhar nada, foram dois anos de reuniões e estudos, mas só porque a gente queria e gostava muito.

Em maio, junho de 2005 começou o segundo curso, o Fispi, e tinha alunos com as mais diversas idades, dos 18 aos 60 anos. Era um grupo bem heterogêneo. Isso só enriqueceu a convivência, porque quanto mais velha era a pessoa mais da cultura ela já havia vivenciado, sabia mais dos ritos, de tudo que acontecia com o grupo. Mas, me lembro de que eram dois requisitos que os professores deveriam preencher para serem alunos desse curso, primeiramente, o indígena deveria ser bilíngue, em português e na sua língua materna, e deveria ser indicado pela comunidade ou, quase sempre, pelo cacique. Às vezes dava certo, mas às vezes não, houve uma série de problemas. Quando o Conselho Estadual de Educação criou a figura do professor indígena, como uma pessoa assalariada, gerou um problema enorme dentro da aldeia, porque o chefe era o cacique, depois tinha o pajé e agora você tinha um professor que estava ganhando dinheiro e comprando carro, às vezes um 0 km, comprando geladeira, comprando coisas que ninguém ali dentro tinha. Isso gerou um mal-estar geral em todo mundo.

Tínhamos uma disciplina que era trazer os mais velhos para a sala de aula, provocar o contato com os mais velhos e tentar realizar uma aproximação deles com a escola. Essa

disciplina veio também no sentido de valorizar o mais velho, aquela cultura, aquele tempo, a raiz do que eles eram. E, ao levá-los para a sala de aula, para conversar com o professor, era o modo de você não perder essa cultura e também de mostrar que essa ideia que temos de sala de aula não é mais importante do que a cultura deles.

Percebemos, muitas vezes, que os alunos indígenas ao ingressarem nas universidades negavam suas origens ou, simplesmente, ignoravam-nas. Eles precisavam conhecer novas culturas, mas também entender que as suas raízes eram motivo de orgulho. Isso é o que eu acho mais importante, ter um equilíbrio. Penso como o Ubiratan, na formação holística do ser⁴⁰, na formação do todo. Se a pessoa, ou o grupo, é muito bem definido é impossível perder essas raízes ou, meramente, jogá-las fora. É importante que a pessoa saiba quem ela é, sua cultura, suas origens, quem são seus ancestrais...

Uma das coisas que eu acho que foi um grande diferencial do curso foi esse contato com todos os alunos. A coordenação estava sempre conversando com eles e eles sempre conversando com a gente:

- Olha isso aqui não está muito legal;
- Este aqui precisa melhorar...

Havia uma conversa, um diálogo muito bom entre nós. Essa experiência foi maravilhosa, mas também tivemos os problemas mais surreais, inclusive, no dia da formatura um pajé proibiu que fotografássemos os alunos da sua aldeia. Os indígenas ficavam uma semana em São Paulo, nós buscávamos na aldeia, com van, com ônibus, e os trazíamos para São Paulo, mas às vezes o rio enchia, às vezes não tinha comida, e sempre era exaustivo. Eram oito ou nove dias intensos na USP, ficávamos das 7h30min da manhã até umas 11h da noite. À tarde eles iam para o hotel, tomavam banho, jantavam, depois tinha mais algumas atividades, era um filme, ou uma discussão, mais uma aula, mas a gente tinha que aproveitar todo o tempo o deles. Foram muitas atividades pensadas, exclusivamente, para eles. Lembro-me de uma vez que nós levamos os alunos para ver o planetário e o professor Walmir⁴¹ mostrou como era o céu do grupo do Xingu, que ele tinha estudado no seu doutorado. Conforme ele estava mostrando o céu, as constelações em outro rearranjo, porque elas não são

⁴⁰ Formação plena do indivíduo em sua relação com o todo que o cerca. O holismo é um conceito criado por Jan Christiaan Smuts em 1926, que o descreveu como a "tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um 'todo' que é maior do que a soma das suas partes". Para mais informações, acesse: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100002>. Acesso em 28/03/2018.

⁴¹ Prof. Dr. Walmir Thomazi Cardoso, doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

como as nossas constelações, um Terena falou: “Olha, meu grupo também fala dessa constelação”. Às vezes pegavam duas, três constelações, misturavam as estrelas e criavam outras constelações, outros elementos. Era incrível ver aquilo, um era do Xingu, outro era Terena, e eles compartilhavam o mesmo saber. Então, nós percebemos que não é o nosso saber que é o verdadeiro saber.

O diploma deste curso saiu como Pedagogia Plena pela Faculdade de Educação, porque foram três anos, e tinha uma grade pensada em uma verdadeira formação intercultural. Mesmo depois do término dos cursos nós nunca os perdemos de vista, ficamos mais de um ano indo nas aldeias, dando apoio para eles. Só os deixamos mesmo quando vimos que eles já conseguiam caminhar com os próprios pés. Depois nós ficamos com a sensação de dever cumprido e eu me distanciei da Educação Indígena e vim para a Educação Matemática, porque eu acho que nós precisamos cuidar da formação dos nossos professores também. Eu precisava terminar o doutorado, porque enquanto eu estava na coordenação foi quase impossível continuar com as minhas pesquisas. Depois eu fiquei um ano na EMEF Amorim Lima fazendo estágio com os alunos de projeto de ensino do curso de Lic. Em Matemática, pois havia passado em um concurso para professor orientador no IME- USP e voltei minhas pesquisas para o não indígena. Mas, uma vez a Carmo me procurou e disse que a Secretaria estava pensando em oferecer outro curso para 200 e poucas pessoas, eu falei:

- Ai Carmo, não aguento.

E ela já estava doente, não aguentava mais também, então eu disse:

- Vamos deixar outro grupo fazer.

Eu acho que eles querem oferecer outro curso, mas a nossa sensação é de dever cumprido, agora alguém tem que assumir. Depois, como eu disse, me distanciei da Educação Indígena e fui para a Educação Matemática, e em 2016, terminei o pós-doutorado com o Oscar João⁴² na Matemática, mas o trabalho foi relacionado à formação de professores de Matemática em geral.

⁴² Prof. Dr. Oscar João Abdounur, doutor em Educação Universidade de São Paulo (USP).

Textualização da entrevista com o professor Adriano César Rodrigues Campos

Meu nome português é Adriano César Rodrigues Campos e meu nome indígena é Kaingru. Eu sou Kaingang¹ e moro aqui na aldeia Icatu² desde que nasci. Eu estudei na escolinha antiga, que na época funcionava só até a terceira série, depois fui para a cidade e terminei o Ensino Fundamental no José Florentino³, em Braúna. Também fiz o Colégio Agrícola e tive Formação Técnica em Agropecuária⁴ até que voltei para a aldeia e fiquei trabalhando na Associação. A Associação visava à subsistência da aldeia, e nós criávamos e executávamos projetos para a comunidade de acordo com os recursos financeiros existentes. Por volta de 1997, começou-se a falar em Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo, foi quando o professor que estava à frente da escola me fez o convite para eu ser o seu suplente. Eu estava trabalhando só na Associação, então ia ajudar bastante. Eu pensei: “Quem sabe é o caminho?”, e aceitei fazer parte do quadro de professores. Na época, o Carlos⁵ e o Marcio⁶ lecionavam junto com uma professora não indígena, que dava aula dentro da nossa escola. O primeiro curso que nós fizemos foi o MagIND⁷, no CEFAM⁸ de Bauru⁹. Esse curso foi oferecido para quem não tinha o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental. E em 2005 nós começamos o de Formação¹⁰ na USP¹¹, em São Paulo.

¹ Aproximadamente 50 mil indígenas da etnia Kaingang vivem no interior dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e de São Paulo. “Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando”. <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em 12/04/2018.

² A Terra Indígena Icatu localiza-se na zona rural da cidade de Braúna – SP. Dados de 2014 apontam que 148 indígenas das etnias Kaingang e Terena vivem em uma área de 301 hectares. Para mais informações, acesse: <<https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3684>>. Acesso em 26/03/2018.

³ A Escola Estadual Jose Florentino de Souza, localizada em Braúna – SP, oferece aulas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

⁴ Curso Técnico em Agropecuária, oferecido pela Etec João Jorge Geraissate em Penápolis – SP. A cidade de Penápolis localiza-se a cerca de 35 km de Braúna – SP.

⁵ Carlos Roberto Indubrasil, Kaingang, atual vice-cacique da Terra Indígena Icatu.

⁶ Marcio Pedro, Terena.

⁷ Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND).

⁸ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam).

⁹ A cidade de Bauru - SP localiza-se a cerca de 175 km de Braúna – SP.

¹⁰ O “primeiro curso” que o professor Adriano cita durante a narrativa refere-se ao Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND). Enquanto o Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi) é citado como “curso de Formação”, embora, em algumas ocasiões, o professor Adriano cita “cursos de

Temos duas etnias na nossa aldeia, a Kaingang e a Terena¹². Nos dias de hoje é muito comum ter duas ou mais etnias em uma aldeia. Na terra de Araribá¹³, em Avaí¹⁴, pelo o que consta, o território era grande e os Kaingang estavam concentrados em uma pequena área. Como tinha pouca gente para muito espaço, os Terena do Mato Grosso foram levados para lá para povoar, ajudar na colheita e na plantação, isso na época do SPI¹⁵. Aqui já foi totalmente diferente. Pelo o que o pessoal mais velho nos conta, nós não éramos dessa aldeia aqui, desse local, alguns vieram de Promissão¹⁶ e a maioria veio de Iacri¹⁷. A minha avó veio de Iacri. Aqui era uma colônia penal¹⁸, as pessoas vinham para cumprir algum tipo de pena, às vezes arrumavam briga nas suas aldeias e eram trazidos para cá, não chegavam a ficar presos, mas eram transferidos de aldeia para aldeia, porque o pessoal da aldeia deles não os aceitava mais. Aqui ainda tem alguns Krenak¹⁹, e descendentes de Krenak, que vieram trabalhar, acabaram

Formação” referindo-se aos dois cursos de uma maneira geral, ou seja, quando ele não vê a necessidade de distingui-los.

¹¹ Universidade de São Paulo (USP).

¹² Aproximadamente 25 mil indígenas da etnia Terena vivem no interior dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e de São Paulo. “Os Terena, por contarem com uma população bastante numerosa e manterem um contato intenso com a população regional, são o povo indígena cuja presença no estado se revela de forma mais explícita [...]. Essa intensa participação no cotidiano sul-matogrossense favorece a atribuição aos Terena de estereótipos tais como ‘aculturados’ e ‘índios urbanos’”. Mais informações: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>>. Acesso em 12/04/2018.

¹³ A Terra Indígena de Araribá localiza-se na zona rural da cidade de Avaí – SP. Dados de 2014 apontam que 616 indígenas das etnias Guarani, Terena e Kaingang vivem em uma área de dois mil hectares. Para mais informações, acesse: <<https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3599>>. Acesso em 26/03/2018.

¹⁴ A cidade de Avaí - SP localiza-se a cerca de 145 km de Braúna – SP.

¹⁵ O Serviço de Proteção aos Índios – SPI foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, “tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. O projeto do SPI era orientado pela ideia de transitoriedade do índio: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. A ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como ‘paradoxos indigenistas’, pois tinha por objetivo respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena”. Má gestão, falta de recursos, corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram à extinção do SPI em 1967, dando origem à Fundação Nacional do Índio (Funai). <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em 26/03/2018.

¹⁶ A cidade de Promissão - SP localiza-se a cerca de 65 km de Braúna – SP.

¹⁷ A cidade de Iacri - SP localiza-se a cerca de 70 km de Braúna – SP.

¹⁸ Durante a ditadura militar, “pequenas cadeias e áreas de confinamento eram mantidas em diversas áreas geridas pelo SPI, como estratégias punitivas [...]. O Posto Indígena Icatu (Braúna/SP) era o posto preferencial para a recepção de índios retirados de suas origens para se recuperarem. O antropólogo José Gabriel Silveira Corrêa localizou documentos do SPI que revelam o envio ao local de índios oriundos do Paraná, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro”. Mais informações em: <<https://apublica.org/2013/06/prisoes-castigos-para-civilizar-os-indios/>>. Acesso em 12/02/2018.

¹⁹ Aproximadamente 450 indígenas da etnia Krenak vivem no interior dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e de São Paulo. “Os Krenak, vítimas de constantes massacres decretados como “Guerras Justas” pelo governo colonial, atualmente vivem numa área reduzida reconquistada com grandes dificuldades. Desde os primeiros contatos, ainda no século XVI, foram acusados de antropofagia [ato ritual de comer uma parte ou várias partes de um ser humano buscando adquirir as habilidades e forças do prisioneiro], o que não se confirma na documentação. Entretanto, este sempre foi o grande argumento para justificar as constantes decretações de

ficando e se casando com Kaingang. Foi assim que aconteceu com a primeira família Terena que veio para cá, os mais velhos vieram, os filhos vieram juntos, acabaram casando com Kaingang e foram ficando. Essa família Terena que veio de fora é muito grande e os integrantes dessa família se casaram com pessoas de outra família grande da aldeia. Depois veio mais uma família Terena e integrantes dela se casaram com alguns integrantes daquela outra família²⁰.

A convivência entre as etnias é, dentro do possível, tranquila. Eu acredito que está mais tranquilo agora, por exemplo, os Kaingang participam das apresentações de dança Terena, e do mesmo jeito, os Terena participam das apresentações de dança Kaingang. Há muitos indígenas das duas etnias agora e as famílias se misturaram bastante. Inclusive, aqui na escola, têm professores das duas etnias, são três Terena e quatro Kaingang. Hoje eu sou o vice-diretor, porque a escola não comporta o cargo de diretor²¹. Na nossa escola, por enquanto, está funcionando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - do primeiro ao quinto ano -, e ano passado funcionou o sexto e o oitavo ano. Em 2018 vai funcionar o sétimo e o nono ano. Quase todas as crianças da aldeia estudam aqui mesmo, mas depende também das famílias quererem ou não que seus filhos continuem aqui e valorizem nossa cultura. Nós não queríamos que a escola oferecesse aulas do sexto ano em diante: primeiro, porque são poucos alunos, e segundo, porque nós entendemos que precisamos de um pouco mais de reforço. Por exemplo, nós somos sete professores, desses sete, quatro têm o curso de Formação, e os outros três têm só o Ensino Médio. A gente acaba colocando esses professores que só têm o Ensino Médio para dar aula do sexto ano em diante, às vezes falta conhecimento, uma ou outra coisa pode ficar faltando. Quando eu estudei, naquele predinho alaranjado ali,

Guerra Justa, [...] autorizada pelo governo português através das Cartas Régias de 13 de maio, 24 de agosto e 2 de dezembro de 1808 assinadas no Rio de Janeiro pelo Príncipe Regente D. João”. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak/255>>. Acesso em 12/04/2018.

²⁰ Segundo Mantovanelli (2011), o surgimento da Terra Indígena Icatu “foi resultado de uma atuação do SPI na pacificação dos bravos Kaingang do oeste paulista. A fim de diminuir as tensões entre os índios e os agentes de ocupação, o SPI trouxe os Terena à região. Isso porque, os Terena eram considerados pacificadores, conhecedores dos métodos de trabalho de produção agrícola e criação bovina”. Porém a autora também apresenta a narrativa de um Terena que descreve o surgimento da aldeia. Segundo ele, por volta de 1930 o SPI chamava os Terena para trabalhar em Icatu e, quando terminava a empreitada, eles retornavam para o Mato Grosso do Sul. “Foi aí que começou a amizade dos Kaingang com os Terena. Dez anos depois, começaram a chegar os primeiros Terena para ficar no Icatu, isso porque os rapazes Terena começaram a trocar olhares com as moças Kaingang e vice-versa. Assim foi surgindo o amor entre eles, casaram-se e hoje o Icatu tornou-se uma comunidade que vive com muita harmonia e amor”(p. 36).

²¹ No Decreto nº 48.754 de 2004 fica estabelecida a necessidade de cada escola estadual indígena contar com a direção de um vice-diretor indicado pela comunidade atendida pela escola, sendo que o deve ser professor índio, “devidamente formado e capacitado no âmbito das instituições formadoras de professores ou habilitado em curso do Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação” (SILVA, 2017, p. 91).

que funciona até hoje, todo mundo estudava junto, do primeiro ao terceiro ano e com um professor só. E ele era não indígena.

O nome da nossa escola é Índia Maria Rosa, em homenagem à Maria Rosa, criada com uma família Kaingang aqui na aldeia e falecida em 1983. Ela era muito admirada e respeitada pela população, principalmente pela sua idade e pelos seus dons de adivinhação e benzimento. Depois da Maria Rosa, eu não conheci nenhum outro pajé Kaingang no estado de São Paulo, sei que no Rio Grande do Sul e no Paraná ainda têm, mas em São Paulo não. Aqui na aldeia tem um senhor Terena que está desenvolvendo os dons, ele falou que a responsabilidade foi passada para ele, de família para família, e ele já se autodenomina pajé. Na verdade, a etnia da Maria Rosa não é Kaingang, ela era Oti-Xavanti²², mas na época dos conflitos entre as aldeias, o povo Oti-Xavanti abandonou duas indígenas no acampamento ao ver os Kaingang chegarem à aldeia. Então os Kaingang as trouxeram para cá, uma ficou aqui e a outra foi lá para a aldeia de Avaí. A que ficou aqui era a Maria Rosa, ela foi criada com uma família Kaingang e só falava Kaingang também. Se se você procurar na *internet* tem algumas imagens da primeira vez que a entrevistaram e ela aparece conversando na nossa língua. Na época, passou até no Jornal Nacional²³. Ela faleceu em 1983, mas quando ela ainda era viva a escola já se chamava Índia Maria Rosa, só não tínhamos a história dela.

Na época em que eu estudei, e até de outros mais novos do que eu, a escola não tinha uma educação como tem hoje. Não existia, por exemplo, apresentações na cidade no dia 19 de abril, que é o dia do índio. Não é que não existia respeito, mas não se trabalhava a nossa própria cultura dentro da escola. Com essa Formação começamos a trabalhar a língua na escola. Desde 2007 nós fazemos uma atividade, um *soletrando*, das línguas Kaingang e

²² Não há mais indígenas da etnia Oti-Xavanti. Segundo Schaden (1954), o extermínio dos Oti-Xavanti é uma das histórias mais tristes passadas com indígenas brasileiros em contato com a civilização. Por volta de 1870, criadores de gado começaram a invadir as terras dos Oti-Xavanti, que nada fizeram, até por suas características de mansidão. Embora mansos, sempre tiveram domínio de seus campos, já que os povos Kaingang viviam a invadir suas terras em busca de novas caças. Segundo o autor, os Oti-Xavanti começaram a abater e liquidar os rebanhos. Pouco contentes com a situação, os criadores de gado exterminaram quase toda a aldeia. E em 1903, o último homem Oti-Xavanti foi assassinado. Segundo Schaden, em 1909, Curt Nimuendajú, então auxiliar do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), soube que avistaram uma “índia brava, talvez a última remanescente livre da tribo dos Oti. O incansável indianista dedicou uma semana à sua procura, sem, no entanto, encontrá-la” (SCHADEN, 1954, p. 398).

²³ O jornalista Luiz Malavolta entrevistou Maria Rosa em meados de 1970. Após uma conversa com o então chefe da Delegacia da Fundação Nacional do Índio (Funai) em Bauru, Álvaro Villas Boas, Luiz se interessou pela história de uma indígena, última de sua etnia, que estimavam já ter ultrapassado os 115 anos. Acompanhado de Álvaro, Luiz chegou a Aldeia de Icatu, encontrou uma senhora “de um metro e meio de altura, postura curvada, rosto muito enrugado, pele escura, cabelos grossos e parcialmente brancos, sem dentes na boca. Trajava um vestido branco, estampado com flores multicoloridas, e estava descalça”. Maria Rosa não falava uma palavra em português e suas palavras eram traduzidas por um funcionário da Funai. Maria Rosa faleceu em 1988, com 122 anos e não deixou descendentes. Luiz Malavolta relata essa experiência em <<http://www.comerciodojahu.com.br/post/1346767/a-india-maria-rosa>>. Acesso em 27/03/2018.

Terena. Esse ano nós não tivemos, porque estava muito corrido, mas nós fizemos uma reunião no final do ano letivo, e decidimos que, para esse ano de 2018, a cada fim de bimestre vamos fazer uma atividade assim e no final do ano somaremos toda a pontuação e premiaremos o aluno que mais se destacar, como um incentivo para participar da atividade e aprender a nossa língua. Eu tenho visto nossa cultura sendo valorizada, a escola faz apresentações de dança, tanto Kaingang quanto Terena, os artesanatos mudaram, agora temos parceria com o museu de Tupã²⁴, às vezes conseguimos algum projetinho, a parte da cerâmica, confecção de colares, arco e flecha, e vem dando certo. Teve até uma exposição que fizemos juntos, chamada “Dois Povos, Uma Luta”²⁵, nessa exposição nós tentamos mostrar a nossa realidade, a realidade da aldeia, para o pessoal não indígena, é uma apresentação que está sendo alugada para quem quiser mostrar a nossa realidade. Porque - eu não sei como você vê isso, você vindo de fora, chegando aqui e encontrando uma realidade totalmente diferente - a ideia que as pessoas têm da nossa aldeia, e de outras aldeias que têm contato direto com o povo não indígena, é muito distante da nossa realidade. Nós precisamos acompanhar a civilização também, não podemos simplesmente parar no tempo, mas sempre devemos buscar valorizar a nossa cultura, a nossa alimentação, a nossa língua. A nossa alimentação, tanto Kaingang quanto Terena, é difícil, porque a gente ficou em um local bem espremido, e as pessoas perguntam:

- Quantos alqueires de terra vocês têm?

- 120.

- Nossa. Bastante terra...

Mas são 120 alqueires divididos para 47 famílias, e área de plantio mesmo dá uns 45, 50 alqueires...

Nós montamos uma comissão para tentar organizar algumas coisas da aldeia. Como eu falei, são 47 famílias aqui dentro... Mas em 2016 nós resolvemos fazer uma eleição e colocar um cacique na aldeia, fazia uns oito anos que nós não tínhamos cacique. Antes da eleição, nós da comissão fizemos uma reunião para decidir quem poderia e quem não poderia votar. Foi feito assim: os menores de 18 anos não poderiam votar, assim como os não indígenas e os que

²⁴ Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuïre em Tupã - SP.

²⁵ A mostra “Dois Povos, Uma Luta” produzida pela Escola Indígena Índia Maria Rosa, da Terra Indígena Icatu, foi apresentada na Praça da Bandeira em Tupã – SP na 42ª Semana do Índio apresentada pelo Museu Índia Vanuïre em 2014. A divulgação da exposição “Dois Povos, Uma Luta”, apresentada no site do Museu, dizia: “A exposição, que pela primeira vez é exibida fora da Terra Indígena Icatu, tem como objetivo mostrar a história, a luta e as conquistas, e que no local há uma comunidade, com dois povos e duas culturas diferentes na língua, na alimentação, nos costumes, no casamento, no fazer da cerâmica, entre outras coisas: os Terena e os Kaingang. <<https://www.museuindiavanuire.org.br/comeca-dia-22-de-abril-a-42a-semana-do-indio-de-tupa>>. Acesso em 27/03/2018.

eram casados com esses não indígenas, que além de não terem direito ao voto, não teriam direito a voz, só poderiam estar sentados ali sem falar nada. Nós temos aqui cinco integrantes que são casados com não indígenas. Estamos para aprovar um regimento interno na nossa aldeia, colocar algumas normas, para podermos viver mais tranquilos, ter uma boa relação uns com os outros e porque todo local precisa de normas. Para a segunda semana de fevereiro está marcada uma reunião com a comunidade para votarmos sobre esse regimento. Uma das questões que estarão em pauta é sobre as pessoas casadas com não indígenas, se eles podem continuar na aldeia, a que eles têm direito, a que não têm direito... Nós sabemos que muitas coisas estão irregulares. Até 2015, as pessoas respeitavam as normas da aldeia, mas os jovens não estão respeitando nem os seus pais e passando por cima de algumas coisas que foram determinadas há muito tempo. Antigamente, as pessoas que queriam casar com não indígenas acatavam a decisão e iam morar na cidade, mas hoje está complicado, por isso vamos nos reunir e discutir um novo regimento. O cacique foi eleito dentre as seis pessoas que faziam parte da comissão. Então ficou o Ronaldo²⁶, que é Kaingang, como cacique e o professor Carlos como vice-cacique. O cacique é tipo um prefeito na cidade, ele tem que resolver os problemas da aldeia, por exemplo, da plantação, festa, moradia, transporte, como um administrador da aldeia, porque até 2012 tinha um administrador da Funai²⁷ aqui dentro. O último era indígena mesmo, mas já teve administradores não indígenas também. Mas acabaram como esse cargo depois da reestruturação da Funai²⁸. Aqui, na época, se chamava Posto²⁹ Indígena Icatu, agora temos que colocar Terra Indígena Icatu, porque o Posto acabou.

²⁶ Ronaldo Iaiati, atual cacique da Terra Indígena Icatu.

²⁷ A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. O administrador da Funai era conhecido como “chefe”, porque tinha uma equipe sob sua responsabilidade: “ele orientava os trabalhos nas aldeias de auxiliares e atendentes de enfermagem, de professoras e monitores de educação, de auxiliares de serviços gerais, motoristas, barqueiros, vaqueiros...”. Mais informações em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/2036-sobre-a-reestruturacao-da-funai>>. Acesso em 27/03/2018.

²⁸ A reestruturação da Funai no ano de 2009 ocorreu através do Decreto nº 7.056. Com esse Decreto, a Funai extinguiu os Postos Indígenas (PIN) [vide nota 29] e consequentemente o cargo de “chefe” desses Postos deixou de existir. “Como o Governo tirou da Funai a responsabilidade pela Saúde e Educação dos indígenas, o chefe do PIN não chefiava mais ninguém”. Esse Decreto substituiu os PIN por Coordenações Técnicas Locais (CLT) que tinham, entre outras competências, o dever de acompanhar e executar as atividades relativas à proteção territorial, aos direitos socioculturais e à proteção social das populações indígenas. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.778 de 2012, que recentemente foi revogado pelo Decreto nº 9010 de 2017 (BRASIL, 2017). Essa última mudança gerou uma série de revoltas e protesto contra o Governo do Presidente Michel Temer, que demitiu 87 servidores de cargos comissionados da Funai e extinguiu 51 CLT. Mais informações sobre a reestruturação da Funai, no ano de 2009, em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/2036-sobre-a-reestruturacao-da-funai>>. Acesso em 27/03/2018.

²⁹ Os Postos Indígenas (PIN) foram uma das primeiras criações do SPI voltadas para a “pacificação e sedentarização de grupos indígenas em áreas de colonização recente [...]”. Todavia, a proteção tutelar apresentava

Então quando acabaram com esse cargo administrativo, montaram uma CTL³⁰, lá na cidade de Tupã, que ficou responsável pela nossa aldeia e pela aldeia de Arco-Íris³¹. Naquela época o cacique e a associação trabalhavam juntos com ele para o desenvolvimento da aldeia. Muitos dos antigos sentiram essa mudança, porque a Funai era um sistema paternalista, tudo que precisávamos a gente resolvia lá, não existia outro lugar para ir a não ser a Funai. Quase sempre era alimentação, mas também plantio, projeto, educação, saúde, tudo era na Funai. Atualmente há uma lei federal que proíbe não indígenas de viverem nas aldeias. Os funcionários da Funai que moravam dentro da aldeia, tiveram que mudar para a cidade, isso antes de acabarem com o cargo. Na época nós tínhamos até um tratorista que foi obrigado a sair da aldeia. Nenhum funcionário branco pode morar aqui dentro, mesmo sendo da Funai. Foi a partir da reestruturação que passou a ser assim.

Depois da Constituição, não me lembro em qual ano, teve um movimento para que se separassem as responsabilidades, por exemplo, a saúde foi para o Ministério da Saúde, a educação para o MEC³², a Funai ficou responsável apenas pelas questões de terra, agropecuária e agrícola, mas agora já começaram a dividir isso também, cada um vai para um ministério³³. Dependendo do que você quiser fazer, você tem que ir a todos esses lugares, ficou muito mais difícil conseguir o que precisamos. Eu estava conversando com o cacique e com mais uns colegas e percebemos que, na verdade, essa reestruturação foi feita para desarticular as comunidades indígenas. Para você ver, de 2012 a 2018, isso já faz seis anos, o rapaz que é responsável pela nossa aldeia, que deveria estar desenvolvendo algum tipo de projeto para nós, está sozinho na CTL, quase aposentando, e não consegue desenvolver nada, também o que ele conseguiria fazer sozinho? Não é culpa dele, mas a gente vê essa dificuldade. Eles fizeram essa reestruturação pensando: “Vamos acabar com essas comunidades”, ficamos realmente preocupados com isso, estamos até tentando fechar uma

contradições uma vez que para promover a mencionada ‘assistência’ acabou impondo novos modos de vida e alterando o *habitus* social das sociedades indígenas no sul do Brasil, sobretudo ao povo Kaingang. Nos contextos locais da agência houve a criação de hierarquias de poder, onde o ‘agente chefe’ de posto era a figura central, delegando funções aos índios de sua confiança e estabelecendo códigos de postura e regime disciplinar. A atuação do ‘agente’ se refere tanto ao controle social quanto à gestão administrativa do posto”. (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2015, p. 4).

³⁰ Coordenações Técnicas Locais (CLT) [vide nota 28].

³¹ A Terra Indígena de Vanuire localiza-se na zona rural da cidade de Arco-Íris – SP. Dados de 2010 apontam que 177 indígenas das etnias Kaingang e Krenak vivem em uma área de 709 hectares. Para mais informações, acesse: <<https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3896>>. Acesso em 27/03/2018.

³² Ministério da Educação (MEC).

³³ Os Decretos Presidenciais nº 23, 24, 25 e 26, de 04 de fevereiro de 1991, promoveram a desconcentração de responsabilidades relacionadas à saúde, meio ambiente, auto sustentação e educação indígena, que eram exclusivas da Funai, para outros órgãos e a descentralização para Estados e Municípios (GRUPIONI, 2008).

aldeia para unir pelo menos sete. Nós estamos pensando em fechar essa nossa aqui, pegar a aldeia de Arco-Íris, a de Itaporanga³⁴, e as de Avaí, que são quatro aldeias³⁵ em uma terra só, e levar para uma cidade que fosse próxima a todas essas aldeias, Marília, por exemplo. Então seriam sete aldeias na mesma terra, ou seja, voltaríamos a nos reagrupar. Combinamos de sentar esse ano e pensar sobre isso. Estando juntos, eu acredito que consigamos mais coisas.

Está muito mais difícil depois dessa reestruturação, temos problemas até para seguir com a plantação. Nossas terras foram muito exploradas, já plantamos mandioca, milho, amendoim, batata, então elas precisam de adubação, como o trator que temos aqui é da comunidade e não da Funai, o tratorista da Funai não pode trabalhar com ele. Mas esse nem é o maior problema, o pior é que como o nosso trator não é da Funai, nós não podemos receber óleo diesel da Funai. Apesar de termos um pouco de adubo estocado, não temos como plantar sem o óleo diesel, e pelo preço que o óleo está hoje em dia, muitos preferem não plantar. Várias pessoas estão aposentadas ou são diaristas fora da aldeia, então elas teriam que trabalhar e deixar de comprar coisas para suas famílias para conseguir comprar o óleo diesel, isso é complicado, por isso elas preferem não plantar. Das 47 famílias que vivem aqui, 10 são aposentadas, então trabalham apenas no seu quintal plantando mandioca ou alguma outra coisa. Na escola trabalham mais nove famílias, contando com as responsáveis pela merenda e pela limpeza. Trabalhando na saúde são quatro famílias e mais duas trabalham na Funai, ou seja, 25 famílias estão aposentadas ou trabalhando na aldeia³⁶. O restante trabalha na usina, na fábrica de Birigui³⁷, ou como diarista e outros ainda tentam plantar alguma coisa.

Até 1996, a Funai tinha uma política de desenvolver projetos grandes para as comunidades, havia o plantio comunitário, onde o lucro dessa colheita era dividido entre as famílias envolvidas e ainda reservávamos um pouco para o próximo plantio. Dessa época para cá, não sabemos o que aconteceu, se a Funai foi ficando velha demais, se os funcionários é que foram deixando de cumprir com as obrigações, ou se o Governo é que foi cortando a

³⁴ A Terra Indígena de Tekoá Porã localiza-se na zona rural da cidade de Itaporanga – SP. Dados de 2014 apontam que 31 indígenas Guarani vivem na aldeia. Para mais informações, acesse: <<https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/4892>>. Acesso em 27/03/2018.

³⁵ A Terra Indígena de Araribá, em Avaí, é formada por quatro aldeias. Na aldeia Kopenoty vivem aproximadamente 200 indígenas das etnias Terena, Guarani e Kaingang; a aldeia Ekeruá têm, em média, 140 indígenas Terena; na aldeia Nimuendaju, segundo dados de 2016, vivem 87 indígena das etnias Terena e Guarani; e a aldeia Tekoá Porã têm aproximadamente 25 indígenas Guarani. Para mais informações sobre a população indígena no estado de São Paulo, acesse: <<http://www.sitelimitezero.com/a-populacao-indigena-no-estado-de-sao-paulo-em-2016/>>. Acesso em 27/03/2017.

³⁶ Ao referir-se ao trabalho de algum membro da comunidade, o professor Adriano trata-o como “trabalho da família”. No decorrer da entrevista, o motivo desses termos ficará claro.

³⁷ A cidade de Birigui - SP localiza-se a cerca de 65 km de Braúna – SP.

verba... Só sabemos que está difícil de plantar agora. Outro problema é o financiamento. Como essa terra não é nossa, é da União, não temos como fazer financiamentos. Em 2003 eu entrei na escola e ganhei um bônus como professor, com esse bônus eu investi em bezerros, e até hoje eu mexo com leite. Um pouco depois fui fazer um financiamento, eram quase R\$24.000,00 que eu usaria para aumentar minhas vacas de leite, quando eu estava quase conseguindo, faltava apenas a assinatura do avalista - e eu já tinha encontrado um avalista - o banco simplesmente disse que não seria possível, porque eu não tinha nenhuma propriedade no meu nome, então eu falei: “Mas o avalista tem”, e eles me responderam que o que o avalista tem é dele, o problema era que eu não tenho nada. Depois me falaram que eu tinha que entrar na justiça para conseguir, porque os assentados recebem financiamento, mesmo a terra não sendo deles. Então eu vou tentar mais uma vez.

Além disso, encontramos muitas dificuldades na área da Educação, principalmente relacionadas à falta de materiais didáticos específicos e à falha na formação de alguns dos nossos professores. Outro problema é que ainda não existe a categoria de Professor Indígena e por isso não há concursos e vagas específicas para nós. Mesmo com vários problemas, nós reconhecemos que houve muitas mudanças e que hoje entendemos a importância do professor não indígena dentro da sala de aula. Essa valorização da cultura indígena é uma vantagem para nós, porque trabalhamos nossa cultura, alimentação, língua, nosso espaço e, cada aluno, cada família conhece o dia-a-dia dos professores, assim como cada professor conhece seus alunos. Na época que eu estudava, o professor desconhecia a realidade dos alunos.

Desde 2002 eu participo das reuniões do NEI³⁸, e lá são discutidas muitas coisas que são trazidas para as aldeias e devolvidas ao NEI com a opinião dos indígenas. No ano passado tivemos dois encontros, mas sempre tem algum assunto pendente que precisa ser resolvido, então eles fazem uma convocação: nós vamos para São Paulo, ficamos uns dias lá participando das reuniões, decidimos algumas coisas, e se tivermos dúvidas, pedimos um prazo, trazemos a discussão para a comunidade, nos reunimos e fazemos uma votação, e só depois voltamos com a resposta.

Quando o MagIND estava para começar, em meados de 2002, fizemos uma reunião para decidir quem participaria do curso. Decidimos que a comunidade seria responsável por indicar os alunos, além disso, a questão da língua era muito importante, o aluno deveria conhecer a sua língua materna e o português. Então não era qualquer um que poderia fazer o

³⁸ Núcleo Educacional Indígena. Criado junto ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) pela Resolução SE Nº 44, de 18 de abril de 1997 (SÃO PAULO, 1997).

curso. Cinco pessoas foram indicadas pela comunidade: o Carlos³⁹, o Álvaro⁴⁰ e eu, Kaingang, e o Marcio⁴¹ e a Licia⁴², Terena. Um grupo foi montado no NEI para se pensar sobre o curso e nas reuniões nós discutíamos o que precisávamos e o que pensávamos ser importante. Por exemplo, a nossa maior dificuldade era, e continua sendo, a falta de materiais didáticos, materiais na nossa língua. Não temos materiais, nós que precisamos fazer e trazer para a sala de aula. Nos cursos de Formação conseguimos elaborar alguns materiais, mas ainda são poucos. Precisamos de matérias na nossa língua, que tragam a nossa cultura, mas que ainda assim apresentem os conhecimentos do branco. A nossa intenção era trabalhar as duas culturas, mas o nosso trabalho hoje é praticamente o mesmo que é trabalhado na cidade. Temos aulas de línguas, cultura, artesanato, mas do resto ensinamos o que é ensinado na cidade. Temos essa preocupação, porque sabemos que futuramente nossos alunos irão para a cidade. Se trabalharmos só pensando na nossa cultura, na nossa vivência, quando eles forem para fora da aldeia, as dificuldades serão dobradas. Então nós trabalhamos a questão indígena e a não indígena para que um dia eles consigam caminhar lá fora.

O MagIND era para quem não tinha o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental. Nós tínhamos que ficar duas semanas seguidas em Bauru e depois voltávamos para a aldeia. Como eu já tinha o Ensino Médio completo eu fiz o curso em seis meses, só complementei o que faltava. Mas quem não tinha o Ensino Médio completo demorou muito mais tempo.

O Fispi começou em 2005, como havia mais vagas foram indicados mais três professores: a Ivanilda⁴³, Kaingang, e a Edilene⁴⁴ e o Aparecido⁴⁵, Terena. Esses três professores foram indicados pela comunidade porque eram bilíngues e porque já tinham o Ensino Médio, então nós oito íamos à São Paulo uma vez por mês durante os três anos de curso. Nós íamos para lá aos domingos, ficávamos no hotel, estudávamos durante toda a semana e no sábado depois da última aula, às 14h, voltávamos para aldeia. No curso de Formação os alunos estavam no mesmo nível, todos já tinham completado o Ensino Médio, então as atividades eram iguais para todos.

³⁹ Carlos Roberto Indubrasil, Kaingang, citado anteriormente por lecionar junto à professora não indígena antes do começo da Educação Escolar Indígena.

⁴⁰ Álvaro Francisco Iaiati, Kaingang.

⁴¹ Marcio Pedro, Terena, citado anteriormente por lecionar junto à professora não indígena antes do começo da Educação Escolar Indígena.

⁴² Lícia Vitor, Terena.

⁴³ Ivanilda Iaiati, Kaingang.

⁴⁴ Edilene Pedro, Terena.

⁴⁵ Aparecido Vitor, Terena.

Eu senti uma grande diferença entre o MagIND e o Fispi, para mim os trabalhos foram totalmente diferentes. No primeiro curso tivemos momentos para trabalhar em grupos da mesma etnia. Kaingang com Kaingang, Terena com Terena, Guarani⁴⁶ com Guarani, cada um com a sua etnia, para tentarmos elaborar algum material. No de Formação, a maioria das atividades eram realizadas com todo mundo junto em uma sala. Tivemos muitas atividades relacionadas à formação, à preparação da aula, à forma de se trabalhar com as crianças, às questões de documentação da escola, também tivemos alguns momentos de confecção de materiais, mas foram menos momentos do que o primeiro curso. Eu achava que o segundo curso teria mais momentos juntos com a nossa própria etnia do que o primeiro, mas foi o contrário. Se uma das nossas principais reivindicações eram os materiais didáticos, e como cada etnia tem que ter seus próprios materiais, o curso deveria oferecer mais atividades em grupo, não tínhamos como fazer isso todos juntos. Sentimos muita falta disso no curso de Formação.

A nossa maior reivindicação, na época, era que tivéssemos aulas com um professor da nossa própria etnia, mas essa reivindicação não foi atendida. Os únicos que tiraram vantagem disso foram os Guarani, que tiveram um professor Guarani. Tirando esse professor Guarani, que veio do Mato Grosso, todos os outros professores eram não indígenas. Teve uma professora Kaingang, que era advogada e foi falar de legislação junto com o Grupioni⁴⁷. Tudo bem, ela era Kaingang, mas ela não foi para falar da cultura, da nossa cultura, ela foi para falar sobre leis. Então, queríamos atividades para trabalhar em grupo, colocaram-nos todos juntos em uma sala, esperávamos ter aulas com um professor da nossa etnia, mas todos os professores foram professores brancos. Os únicos professores Kaingang e Terena foram os nossos mesmos, que estavam lá como alunos, então nos reuníamos, escolhíamos um representante e falávamos: “Você será responsável por nós”.

⁴⁶ Os Guarani que vivem no Brasil se dividem em três subgrupos: Nandeva (Tupi-Guarani), Kaiowá e Mbya (Guarani). Tal classificação foi adotada nos anos 1950 pelo antropólogo Egon Schaden e está pautada em suas observações sobre as diferenças no dialeto, nos costumes e em suas práticas rituais. Tal classificação é, atualmente, a mais adotada. A estimativa da população Guarani no Brasil é em torno de 51 mil habitantes. Desses, 31 mil são Kaiowá, 13 mil Nandeva e 7 mil são Mbya. Os Nandeva vivem em aldeias situadas no Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo (Posto Indígena de Araribá - Avaí), Paraná, Rio Grande do Sul e no litoral de São Paulo. Já os Mbya habitam as regiões litorâneas do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina. As aldeias Kaiowá concentram-se na região sul do Mato Grosso do Sul. Diferentemente dos Mbya e Nandeva que se apresentam como Guarani, os Kaiowá se apresentam como Kaiowá. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1288>> e <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/24/o-povo-indigena-guarani.aspx>>. Acesso em 29/03/2017.

⁴⁷ Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

Antigamente os professores indígenas não eram contratados do Estado. Até 2001 o Carlos e o Marcio trabalhavam com uma professora não indígena, que dava aula aqui na escola. Eles recebiam apenas uma ajuda de custo da prefeitura, e era um valorzinho bem baixo, uns R\$100,00 por mês. Eles trabalhavam no período inverso dessa professora, ela dava aulas de português e das outras disciplinas pela manhã, à tarde a turma era separada e o Carlos dava aula de línguas para os alunos Kaingang e o Marcio para os alunos Terena. Depois dos cursos todos os professores foram contratados. Primeiro foram os dois, o Carlos e o Marcio, logo em seguida fui eu, depois a Licia, que é professora da Educação Infantil, foi contratada também. A partir de 2009 entrou outra lei, então os mais novos, que são de categoria O⁴⁸, não têm os mesmos direitos que nós mais velhos temos. Éramos oito professores, que participamos desses cursos, quatro Terena e quatro Kaingang. Mas agora só sobraram o Carlos e eu, Kaingang, e o Marcio e Licia, Terena. Alguns foram embora da aldeia, por exemplo, a Ivanilda que é Kaingang se casou com um não indígena, como ela respeitava as normas da aldeia, foi morar na cidade, lá em Birigui. O Aparecido se casou com uma indígena e voltou para a sua terra natal, Mato Grosso e o Álvaro depois que terminou o curso viu que não era a área dele decidiu se afastar da escola. Depois entraram mais três professores aqui na escola, mas esses só têm o Ensino Médio.

Nós temos uma comissão étnica para pensar as disciplinas, fizemos uma reunião para decidir como seria a distribuição de aulas, pensando no grau de dificuldade da disciplina e na área de atuação de cada professor. A escolha das disciplinas e da quantidade de aulas são, primeiramente, dos professores que participaram do MagIND, depois dos que cursaram o Fispi, porque algumas pessoas fizeram o Fispi, mas não cursaram o MagIND, essa ordem também é para não desvalorizar os professores que estão na escola há mais tempo. E por fim, dos professores que só têm o Ensino Médio.

Nenhum outro curso específico de Formação foi oferecido depois do Fispi, mas houve novas tentativas. Foram feitas reuniões e, inclusive, o projeto inicial para um novo curso já estava pronto, mas nenhuma faculdade se interessou e apresentou seus projetos a tempo. A única faculdade que manifestou interesse, e talvez esse ano possa pegar, foi a Unicamp. A USP trabalha um pouco com isso, mas são coisas do tipo “Saberes Indígena”, mas não voltada para a formação do professor. Em 2013 ou 2014, a Unesp de São José do Rio Preto ia fazer a Formação, mas eu não sei o que aconteceu, acho que o projeto demorou e por isso a verba não

⁴⁸ A Lei Complementar 1.093/2009 estabeleceu a contratação temporária de docentes, para a rede estadual de ensino, os denominados “categoria O”.

foi liberada. Depois do Fispi, nenhum professor da aldeia se formou em um curso específico para professor indígena, alguns até tentam fazer Pedagogia por aqui, mas é difícil, porque eles ganham bolsa, mas têm que pagar o passe do ônibus. A distância daqui à cidade é grande e antigamente nem ônibus tinha. Os alunos tinham que se virar e arranjar um jeito de ir até a cidade, depois pegar um ônibus até a faculdade, que é em Birigui. E como o ônibus ficava caro, a maioria desistiu. Agora não, quem for fazer faculdade, tem um ônibus que vem buscar aqui. Minha menina mesmo está fazendo Pedagogia⁴⁹, em Birigui. Dá uns 35 km daqui. Ela vai todo dia, sai daqui às 5h da tarde e chega meia noite. Quando ela começou a cursar Pedagogia, a intenção dela era dar aula na escola da aldeia, ela foi a primeira que estudou até o 6º ano. Quando ela terminou o Ensino Médio, eu falei: “Se você quiser fazer Pedagogia eu te ajudo nos Trabalhos de Conclusão de Curso, no que precisar...”. Eu tinha um pouco de conhecimento, podia ajudar, e ela falou que ia fazer. Como eu já falei, ela está moça, e começou a namorar... Começou a namorar um não indígena. Como ela ia para o 3º ano da faculdade e já podia substituir algumas aulas na escola, eu coloquei o nome dela, mas já deu um problema com algumas pessoas da aldeia por ela estar namorando um não indígena. Mas eu falei: “Vocês têm que entender que cada coisa é uma coisa. Casar é uma coisa, namorar é outra coisa”. Se ela estivesse casada não poderia, mas só dela estar namorando já quiseram cortar o seu nome. Só Deus sabe se vai dar certo ou não, não é?

Agora nós estamos buscando pela categoria de Professor Indígena, mas está muito difícil de colocarmos isso em prática, a questão de concurso e efetivação do professor indígena separado do professor não indígena é uma das nossas maiores reivindicações na Educação hoje em dia. Nós mandamos alguns pedidos para o Governo, e nessa última reunião do NEI, em dezembro de 2017, solicitamos isso novamente. Caso esse ano não saia nada, como é ano político, nós vamos pressionar, fazer assembleia e movimento em São Paulo para tentar levar para votação.

Quando o Governo começou a contratar os professores e nós passamos a receber um salário, isso gerou certo desconforto na aldeia. No começo ouvíamos algumas coisas na comunidade: “Ah, se eu soubesse tinha feito Pedagogia também”, e todo fim de ano, quando chega à época de atribuição de aulas e da escolha de professores, nós brincamos:

- Agora vai começar o *Big Brother* da Escola, para saber quem pega, quem sai, quem fica...

⁴⁹ Curso de Pedagogia na União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (Uniesp), na cidade de Birigui – SP.

Foi pior ainda quando eu comprei as minhas vacas, as pessoas começaram a falar algumas coisas. Inclusive, na época em que o Carlos me convidou para ser seu suplente, um professor Terena deveria ter sido escolhido para trabalhar na escola também. A minha esposa, que é Terena, iria trabalhar aqui com a gente, mas os Terena falaram: “Não. Se o Adriano já está na escola, ela não pode participar”. Então entrou a Licia, que é irmã da minha esposa. Mas, eles não pensaram que a minha esposa era mais conversadora, falava com todo mundo, perguntava mais coisas, poderia ajudar mais, só pensaram que como eu já estava trabalhando, duas pessoas da mesma família não poderiam receber salário do Governo.

Aqui na escola nós estamos realmente preocupados se os nossos alunos vão aprender ou não. Por exemplo, no ano passado uma aluna nossa foi para a cidade fazer o Ensino Médio, e os professores de lá deram parabéns para a nossa escola, porque ela foi a única que conseguiu nota 10 em redação. Nós sabemos do Plano de Ensino, do Plano Político Pedagógico, do Cronograma Escolar, mas têm escolas que não se importam se o aluno aprende ou não, eles só querem passar todo o conteúdo. E aqui a gente faz diferente: enquanto a criança não dominar, a gente não muda de conteúdo. Vamos todos caminhando juntos e o aprendizado das crianças é totalmente diferente. A preocupação nossa é essa.

Depois da 8ª série nossos alunos precisam ir à cidade para continuar seus estudos, mas eles estão se saindo muito bem. Na minha época era muito mais difícil, principalmente por ser indígena e estudar em uma escola não indígena. Eu sentia preconceito de alguns, não da mesma turma, mas de turmas diferentes. É que, nós indígenas, somos mais quietos, andamos mais com pessoas do nosso grupo, isso já é da gente mesmo, mas tem aqueles que já são mais desinibidos, vão conversando, puxando assunto e se enturmam rapidinho. De uns tempos pra cá, as nossas crianças que vão para a cidade estão se relacionando muito bem. Não é como antigamente, há alguns anos sentíamos uma discriminação mesmo. Eu me lembro de um menino que veio do Mato Grosso para estudar aqui e tinha uma professora, acho que era de História, e fez uma pergunta para ele sobre o descobrimento do Brasil. Não sei se ele quis debochar da professora também, mas na hora ele falou: “Quem descobriu o Brasil foi meu avô”. Então ela se irritou e acabou mandando-o para fora. Foi um pouco de desconhecimento dela, porque, na verdade, antes de descobrirem o Brasil, já existiam pessoas aqui.

Quando eu estudava, não víamos nada sobre a nossa cultura ou língua na escola. Aprendíamos na aldeia, com nossos pais e com os mais velhos, até porque não tinha como os professores brancos nos ensinarem isso. Agora é diferente: a gente estuda e trabalha isso. Por exemplo, temos aulas sobre nossa culinária e nosso artesanato, mas também temos aulas de

matemática, e já passamos a usar algumas coisas da nossa realidade, tanto Kaingang quanto Terena, dentro da sala de aula. Tudo é trabalhado com os alunos. Estamos trabalhando a alfabetização na nossa língua, por exemplo, começamos falando sobre a água e ensinamos a palavra “água” na língua indígena, depois ensinamos “água mata a sede”, e vamos aumentando a frase e o grau de dificuldade, de acordo com a sala da criança. Aqui nós temos aula de segunda à sexta-feira. Começamos sete e meia e vamos até o meio dia. E temos duas aulas à tarde para as questões de língua e de cultura. As disciplinas são Cultura Étnica e Língua Materna. No ano passado, os alunos das duas etnias estudaram juntos em todos os momentos, exceto nas aulas de línguas. Mas nesse ano vamos fazer o quadro de horários e todos os alunos terão aulas de língua e cultura Kaingang e Terena. Porque, por exemplo, eu sou Kaingang, minha esposa é Terena, e minha filha estuda aqui, então ela teria que fazer as duas aulas. Eu sempre falei para minha outra filha, que estudou aqui também, para fazer as duas disciplinas, e não desvalorizar nenhuma das duas etnias. Porque, antigamente, a etnia se dava pelo pai, mas agora a gente começa a pensar: “Não podemos valorizar uma e desvalorizar a outra”. Eu aprendi primeiro o português, mas ouvia minha avó conversando com minha mãe e com minha tia na nossa língua. Minha mãe falava bem Kaingang e continua falando até hoje. Nós estamos fazendo um livro de vocabulário com o professor Wilmar⁵⁰, inclusive, vamos levá-la junto para corrigir algumas coisas, principalmente a fala. Porque nós, mais novos, modificamos um pouco a fala e os mais velhos já têm aquele jeito de falar. Ano passado foi o 10º encontro e estamos quase terminando esse livro com o vocabulário. Mas só vocabulário Kaingang, porque o Terena é mais falado. Pelo que contam os mais velhos, quando eles foram colocados na escola, eles não podiam falar nada na língua deles, era proibido falar o Kaingang até na hora da merenda. E o Carlos contou que quando ele era criança uma professora pedia para ele escrever algumas palavras em Kaingang, e ele tinha um caderninho onde ele anotava algumas coisas, quando o pai dele viu o caderninho, ele rasgou-o e falou: “Não pode fazer isso!”. Porque o pai dele cresceu na época onde era proibido usar o Kaingang.

A população mudou um pouco a visão em relação aos indígenas, mas eu acredito que a discriminação vai sempre existir. Nós já tentamos mostrar a nossa realidade, mas para algumas pessoas sempre existirá um pensamento maldoso sobre os indígenas. Na verdade, eles colocam todos nós em um balaio só, como se todos os indígenas fossem iguais, como se

⁵⁰ Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis, doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Seus recentes trabalhos voltam-se para Línguas Indígenas, em especial, Kaingang.

não existisse etnia nenhuma. Esse preconceito, eu acredito que ainda vá existir. Mesmo o pessoal aqui do Município, há quantos anos estamos próximos? Eles sabem da nossa realidade e mesmo assim eles falam que cada um aqui recebe um salário do Governo, eles falam isso até hoje. E há quantos anos nós estamos aqui, próximos? Quem recebe salário do Governo é quem trabalha para o Governo, saúde, educação, Funai, esses recebem porque trabalham. Agora, as outras famílias que estão sem serviço, esses se não trabalharem, passam muita dificuldade. Outra questão é que índio é pinguço, que é bêbado, que vive só bebendo, essa é outra coisa que algumas pessoas falam no nosso município, mas se você andar por esse Brasil a fora, se você juntar o tanto de indígenas que têm o vício da bebida alcoólica, você vai ver que é a minoria. Agora se você procurar um não indígena que tem o vício da bebida, você vai ver que existe uma parte bem maior em relação aos indígenas. Por isso que eu falo, esse pensamento não vai mudar. E outra coisa, o direito que a gente tem a terra, a saúde e educação é diferenciado, incomoda muitas pessoas: “Por que eles podem e eu não posso?”. Algumas pessoas que vêm nos conhecer um pouco melhor podem até mudar de pensamento, mas a maioria não. Vou te contar o que aconteceu um dia... Tem uma menina que trabalha na Diretoria de Ensino, um dia ela chegou e falou para mim:

- Adriano, têm pessoas que fazem arco e flecha na aldeia?

- Tem.

- Que preço que tá?

- Tem de vários preços, depende do tamanho que você vai querer.

É mais ou menos assim, tem uma de um metro que é R\$30,00, tem uma um pouco maior que é R\$50,00, e tem uma mais enfeitada, de um metro e meio que custa R\$150,00.

- Me traz uma de R\$30,00 e uma de R\$50,00.

Então eu comentei com o rapaz que trabalha com isso e ele fez. Cheguei lá, ela olhou, olhou, olhou e falou:

- Eu não vou comprar isso não, eu vou pagar R\$30,00 em um pedaço de pau?

Ela falou desse jeito, na Diretoria de Ensino. Então eu perguntei para ela:

- Quanto você pagou nesse brinco que você está usando?

- Eu paguei *tanto*.

- Então, eu também não pago esse valor em um pedaço de metal. Esse arco aqui tem muito mais valor para mim do que isso aí.

- Mas, por quê?

- Você sabe quantos dias o moço levou para buscar a madeira, dobrá-la, raspá-la, lixá-la, para enfeitar e trançar a flecha? Isso que você tem que valorizar. Agora, se eu não valorizar o que eu faço, quem é que vai valorizar? Você já aprendeu a dar valor nas coisas que você usa, mas isso aqui você não é acostumada a comprar, você não sabe o valor.

Nisso chegou outra pessoa e falou: “Adriano, eu gostei, eu fico com as duas”.

É por isso que eu sempre digo, esse preconceito é falta de conhecimento...

Textualização da entrevista com o professor Mauro Cherobim

Nasci em Morretes, sou paranaense, mas moro em São Paulo há 62 anos. Já morei em Marília, morei em Santos, passei pelo Rio de Janeiro, Guaratinguetá, Humaitá... Andei no meio do mato, no Xingu, Xavantina, Goiânia, Curitiba. Essas coisas não constam no Lattes.

Em 1953 terminei o ginásio na minha cidade e fui fazer o colegial em Curitiba. Mas meu pai, que era caminhoneiro, adoeceu e não pôde mais trabalhar. Então, em 1955 tirei uma carteira de motorista provisória, permitida no Paraná a partir de 17 anos, e fui trabalhar com o caminhão dele.

Em 1956 fiz um curso de radiotelegrafista¹ no serviço militar da FAB². Éramos em seis, três já conheciam o alfabeto Morse e três não, eu estava entre esses três últimos. Os três que já sabiam esse alfabeto fizeram o curso e foram promovidos a Cabo³, e os três últimos, inclusive eu, continuaram Soldados Primeira Classe. Nossa incumbência era organizar um centro de mensagem do Serviço de Proteção ao Voo, em Congonhas⁴. Eu era do time de militares conhecido como *paisana fardado*, não tinha vida militar, era um especialista. Eu estava em São Paulo. Meu pai tinha que encontrar outro motorista para o caminhão, porque tinha tido um acidente na passagem de nível do trem: um trem bateu no caminhão, matou o motorista do caminhão e os maquinistas ficaram muito feridos. Então eu pedi licenciamento⁵ para voltar para casa. Mas, meu pai falou:

¹ Radiotelegrafista é o profissional que opera estação de radiocomunicações e trafega informações pela mesma, via Código Morse, por meio de ondas radioelétricas (RF). O Código Morse é um sistema de comunicação binário que representa letras, números e sinais de pontuação através da combinação adequada de dois tipos de sons ou sinais: um breve e um longo. Por várias décadas, a radiotelegrafia constituiu-se no principal meio de comunicações do Exército e pelas ondas de rádio trafegavam as notícias de movimentações, promoções e variadas informações de suma relevância para a rotina administrativa dos militares em geral. Disponível em: <<http://www.1cta.eb.mil.br/index.php/historia/2-uncategorised/93-o-servico-radio-do-ministerio-do-exercito>>. Acesso em: 09/03/2018.

² Força Aérea Brasileira (FAB).

³ Os concursos para ingressar na Força Aérea Brasileira são realizados de acordo com a escolaridade exigida. Os que possuem nível médio e técnico podem ingressar na FAB por meio dos concursos para o corpo de graduados e se tornar militar de carreira. Já aqueles que têm nível superior podem fazer concursos para oficiais temporários ou de carreira. As graduações para o primeiro grupo são, em ordem crescente de carreira, as seguintes: Taifeiro Segunda Classe, Soldado Segunda Classe, Taifeiro Primeira Classe, Soldado Primeira Classe, Taifeiro-Mor, Cabo, Terceiro Sargento, Segundo Sargento, Primeiro Sargento e Suboficial. Para mais informações sobre os Postos Oficiais, acesse: <<http://www.fab.mil.br/postosegraduacoes>>. Acesso em 04/04/2018.

⁴ O Serviço Regional de Proteção ao Voo de São Paulo (SRPV-SP), antigo Serviço de Rotas da 4ª Zona Aérea (criado em 1947), é, atualmente, responsável por prover serviços de proteção de voo e de telecomunicações aeronáuticas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, bem como por controlar as movimentações aéreas dos aeroportos de maior movimento do País. Para mais informações, acesse: <<https://www.decea.gov.br/?i=unidades&p=srpv-sp>>. Acesso em 04/02/2018.

⁵ Ou exoneração.

- Não, se você quiser me ajudar, fique por aí e faça sua vida.

Já que eu não podia voltar, e ficar como Soldado também não dava, resolvi fazer um novo curso de Cabo telegrafista em Santos. Mas antes de terminar o curso, apareceu um concurso para Sargento Telegrafista Voluntário Especial. O concurso era para entrar na escola de especialista em Guaratinguetá⁶. Três anos depois eu fiz o concurso.

Terminando um curso que fiz no Rio de Janeiro, em que os primeiros colocados poderiam escolher os lugares para servir, fiquei em segundo lugar e escolhi voltar à São Paulo, mas antes, visitei minha cidade, Morretes. Chegando lá, meu pai estava puxando minério, acabei perdendo o prazo e não pude ficar em São Paulo, me mandaram para Goiânia. Naquele tempo um fim de mundo. Mas no final do ano, um amigo que estava em Aragarças⁷ foi para Curitiba, e eu me candidatei para sua vaga. Nesse meio tempo aconteceu a Rebelião de Aragarças⁸.

A mudança de regime político em 1964 foi resultado de uma série de crises militares que vinha acontecendo desde 1955. Os sindicalistas quiseram fazer um novo Potengi⁹ e os marinheiros se revoltaram. Então houve um processo de insubordinação de soldados, sargentos, marinheiros e dentro desse processo de crise militar houve a Rebelião de Aragarças. A primeira delas foi a Rebelião de Jacareacanga¹⁰, não queriam que o Juscelino¹¹ assumisse, mas ele assumiu e pôs panos quentes, só que no final do seu governo houve a

⁶ Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), localizada em Guaratinguetá - São Paulo.

⁷ A cidade de Aragarças – GO está localiza-se a cerca de 400 km de Goiânia - GO.

⁸ A Revolta de Aragarças eclodiu em 2 de dezembro de 1959, e reuniu oficiais da FAB, além de dezenas de outros militares e civis, liderados pelo major aviador Haroldo Veloso e pelo tenente-coronel João Paulo Moreira Burnier, contra o então presidente da República, Juscelino Kubitschek. A revolução culminou com o primeiro sequestro de avião no país. Partindo do Rio de Janeiro, os rebeldes rumaram para Aragarças, em Goiás, onde “pretendiam bombardear os palácios Laranjeiras e do Catete, no Rio, e ocupar também as bases de Os rebeldes pretendiam ocupar as bases de Santarém, Aragarças, Xingu, Cachimbo, Jacareacanga, Xavantina. Na realidade, nem o bombardeio aos palácios, nem a ocupação das bases chegaram a ocorrer, e a rebelião ficou restrita a Aragarças. A revolta durou apenas 36 horas. Seus líderes fugiram nos aviões para o Paraguai, Bolívia e Argentina, e só retornaram ao Brasil no governo Jânio Quadros”. Mais informações em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/Aragarcas>>. Acesso em: 04/04/2018.

⁹ Até 1996, o Potengi era um navio-tanque, que transportava até 460 toneladas de óleo combustível. É o segundo navio da Marinha do Brasil mais antigo em operação. Foi convertido em Navio de Apoio Logístico Fluvial (NAPLogFlu), passando a suprir as diversas necessidades dos outros navios. Para mais informações, acesse: <<http://www.naval.com.br/ngb/P/P102/P102.htm>>. Acesso em: 03/04/2018.

¹⁰ A Revolta de Jacareacanga eclodiu em 11 de fevereiro de 1956, um mês após a posse do então presidente Juscelino Kubitschek. Porém, antes mesmo disso, os revoltosos já tentaram impedir a posse do candidato, requerendo uma nova eleição. A Revolta de Jacareacanga teve início com a partida dos militares do Campo de Afonsos, no Rio de Janeiro, quando tomaram um avião militar e se guiaram para a base militar de Jacareacanga, localizada no Pará. Esses militares temiam uma represália do grupo militar vitorioso no 11 de Novembro (Movimento 11 de Novembro, que assegurou a posse de Juscelino) e, por essa razão, não concordavam com a permanência, no governo JK, do ministro Vasco Alves Seco na pasta da Aeronáutica. Mais informações em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/Jacareacanga>>. Acesso em: 04/04/2018.

¹¹ Juscelino Kubitschek de Oliveira, presidente do Brasil entre os anos de 1956 e 1961.

Rebelião de Aragarças com militares oficiais da FAB, e acabaram por ocupar Xavantina¹² também. As duas rebeliões de militares da Aeronáutica, Jacareacanga e Aragarças, foi definida como uma rebeldia permanente de um pequeno grupo de oficiais de Força Aérea Brasileira - com o qual, justiça se faça, se solidarizaram alguns representantes das demais corporações armadas - empenhados em interferir na vida política nacional. Mas, um pouco antes da Rebelião, esse amigo foi para Curitiba e eu me candidatei para sua vaga. Nas Forças Armadas há uma hierarquia, um colega que era Segundo Sargento chegou e falou para mim “Cherobim, você vai para Xavantina e eu vou para Aragarças”, mas antes da nossa movimentação começou a Rebelião, e fecharam a vaga de Aragarças. Como ele me escalou para ir para Xavantina, eu fui. No dia que os revoltosos fugiram para a Bolívia, em 1959, eu fui para Xavantina e fiquei um ano lá. Um dia passou um avião, uma linha do CAN¹³ passava por lá, e tinha um camarada que se diferenciava, um cara alto, loiro, com cabelo raspadinho, americano. Eu perguntei para o Sargento:

- Quem é esse cara aí?

Ele falou:

- Esse cara é antropólogo.

- Antropólogo? O que ele faz?

Ele disse:

- Eu sei lá, ele vem aqui, conversa com os índios, volta para o país dele e escreve um livro.

Depois eu fui descobrir que esse americano estava estudando os Waurá¹⁴, lá no Xingu¹⁵.

Ao voltar do Rio de Janeiro, voltei comprometido. Resolvemos nos casar quando eu servia em Xavantina. Um militar precisa de duas concordâncias para casar: uma de sua futura esposa e outra de sua organização militar. A primeira eu tinha, mas não podia pedir a segunda, pois se o candidato ao casamento fosse Sargento, teria que sê-lo há mais de cinco anos. Eu era há um ano e pouquinho. Para casar no Rio de Janeiro teria que solicitar uma licença e uma

¹² Atual Nova Xavantina - MT, localizada a cerca de 600 km de Cuiabá – MT. A cidade foi renomeada após a fusão de dois povoados em 1977.

¹³ Correio Aéreo Nacional (CAN) é um serviço postal militar que objetiva integrar as diversas regiões do país e permitir a ação governamental em comunidades de difícil acesso. Mais informações em: <<http://www.fab.mil.br/perguntasfrequentes>>. Acesso em: 04/04/2018.

¹⁴ Aproximadamente 550 indígenas da etnia Waurá vivem no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/wauja>>. Acesso: em 31/03/2018.

¹⁵ Parque Indígena do Xingu, criado em 1961, no Mato Grosso, atualmente maior reserva indígena brasileira com de cerca de 30 mil km².

autorização para viajar. E teria que ter um bom motivo. Qualquer um que não fosse o casamento. Solicitei uma licença para realizar um consulta médica em São Paulo. Não recebi a resposta e viajei assim mesmo. Fui casar sem autorização. Quando estava no Aeroporto de Congonhas, em São Paulo, encontrei meu chefe, junto à escada do avião. Parecia me esperar. Prometeu um dia de prisão para cada dia que eu ficasse fora de Xavantina. Cumpriu sua palavra. Até o CAN colaborou atrasando o voo em vinte e quatro horas.

Em 1960, eu saí de Xavantina, voltei para Curitiba e fui fazer o 3º ano do colegial que me faltava. Depois eu prestei vestibular para História Natural¹⁶, porque falaram que no curso tinha Antropologia. História Natural englobava Biologia, Zoologia, Geologia, várias disciplinas. Desanimei, pensei que iria fazer outra coisa. Mas nesse meio tempo, surgiu a oportunidade para eu fazer o curso na Escola Especialista em Guaratinguetá. Fui fazer o curso e não tive vontade de voltar para História Natural: pegar sapo, cortar a barriga deles, aqueles ratinhos de experiência... Não era isso o que eu queria.

Voltando de Guaratinguetá, fui fazer cursinho para engenharia, até que me informaram que na Católica¹⁷ tinha um curso chamado Sociologia Política e Administração Pública¹⁸. Naquele tempo, cada curso fazia o seu vestibular, mas lá havia o exame escrito, depois o oral e por fim, o exame psicotécnico, se você passasse nos dois primeiros e ficasse no psicotécnico, você não entrava. Eu fiz apenas os dois primeiros anos, mas como eu andava numa situação meio difícil, resolvi retornar para São Paulo.

Minha situação estava meio difícil por vários motivos... A mudança do regime militar de 1964 decorreu, dentre outras causas, de políticas da Guerra Fria¹⁹. Os soviéticos queriam entrar no "quintal dos americanos" e financiava grupos de esquerda, Cuba era o intermediário. Houve vários movimentos financiados pelos soviéticos. Os sindicatos, na sua maioria, recebiam financiamentos da União Soviética através de Cuba. Um dos projetos era provocar um conflito na hierarquia militar. Dentro deste objetivo houve a Revolta dos Sargentos²⁰.

¹⁶ O primeiro curso de História Natural foi criado em 1934, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Cerca de três décadas depois, em 1963, o curso de História Natural foi extinto, devido ao seu desdobramento em dois cursos independentes: Geologia e Ciências Biológicas.

¹⁷ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em Curitiba.

¹⁸ O Curso de Sociologia Política e Administração Pública foi instituído em 1959 pelos padres franciscanos do Colégio Senhor Bom Jesus na Instalação da Faculdade de Ciências Econômica, em Curitiba, atual Centro Universitário Franciscano do Paraná (Unifae).

¹⁹ Período de conflitos não armamentistas, iniciado após a Segunda Guerra Militar (1945), entre os Estados Unidos e a extinta União Soviética.

²⁰ Rebelião promovida por cabos, sargentos e suboficiais, sobretudo da Aeronáutica e da Marinha, em 12 de setembro de 1963, em Brasília, motivada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de reafirmar a inelegibilidade dos sargentos para os órgãos do Poder Legislativo, conforme previa a Constituição de 1946.

Todos os Sargentos especialistas passaram a ser suspeitos. Eu era um Sargento especialista... Eu não tinha qualquer ação política, mas fiz três coisas que me tornou suspeito. Primeiramente, João Goulart²¹ assinou um decreto de equivalência da Escola de Especialistas de Aeronáutica aos cursos de 2º ciclo do ensino técnico desde que fizessem uma prova de Geografia e de História em uma Escola Técnica de Aviação²². Eu consegui todos os meios pra que este exame fosse realizado. O segundo problema, resolvi fazer concurso para uma escola de oficiais. O regulamento dizia que o candidato deveria ter no mínimo cinco anos na graduação de Terceiro Sargento. Eu tinha este tempo, mas havia um detalhe que não constava na lei, fazia parte das interpretações: cinco anos após a conclusão do curso da Escola de Especialista de Aeronáutica. Prestei concurso na Aeronáutica e fui incorporado como Terceiro Sargento Voluntário Especial. Estes Sargentos não eram considerados efetivos. Esta inclusão acontecia após a conclusão da Escola de Especialistas. A interpretação era justa, mas não constava dos regulamentos. De recurso em recurso cheguei ao Ministro da Aeronáutica. Ele também o indeferiu, e regulamentou a lei acrescentando que deveria se entender cinco anos após a Escola. O Serviço de Informações de Segurança da Aeronáutica²³ me chamou e pediu "gentilmente" que eu retirasse o requerimento. "Sem" violência física, é claro. O terceiro fator foi de eu ter conseguido a matrícula de sargentos da aeronáutica num curso de eletrônica junto com a Polícia Militar do Paraná num projeto do Pongo VI, um programa de atualização técnica, patrocinado pelo governo americano no Pós-Guerra. Este programa atendia instituições civis e militares. Tudo isto aconteceu entre 1963 e 1964...

Só para você ter uma ideia de como era a questão naquela época, a FAB, pediu para todos que tivessem curso superior declararem o curso, a justificativa era que eles queriam formar mais oficiais. No final do expediente das organizações militares era "cantado" um

Além disso, "os estatutos militares faziam restrições aos graduados (subtenentes e sargentos), os quais não podiam se casar antes de completar cinco anos de serviço nem andar em trajes civis, e só podiam se profissionalizar depois de cinco anos. E mais: os que já eram profissionais, muitos próximos dos 40 anos, não tinham os mesmos direitos que os jovens recém-saídos da academia militar. Para mudar essa situação, os sargentos começaram a se reunir, com o objetivo de modificar os estatutos militares" (MACIEL, 2013, p. 66).

²¹ João Belchior Marques Goulart, presidente do Brasil entre os anos de 1961 e 1964.

²² Através do Decreto nº 53.736, de 18 de Março de 1964, o então presidente, João Goulart, equiparou os cursos da Escola de Especialistas de Aeronáutica aos da extinta Escola Técnica de Aviação, mediante exame de complementação de História, disciplina que começaria a fazer parte do currículo dos Cursos da Escola de Especialistas de Aeronáutica. Mais informações em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53736-18-marco-1964-393866-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04/04/2018.

²³ O Serviço de Informações de Segurança da Aeronáutica era parte da "rede de serviços de informação constituída por unidades especializadas nas Forças Armadas e concebidas para colher informações de interesse da segurança nacional. Integrava, portanto, o Sistema Nacional de Informações, cujo principal órgão era o Serviço Nacional de Informações (SNI)". Mais informações em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-nacional-de-informacao-sni>>. Acesso em: 04/04/2018.

Boletim, uma espécie de Diário Oficial. E eu havia feito o curso de Sociologia. Informei e "cantou em Boletim". Dois ou três dias depois eu me encontrei com um oficial e tivemos o seguinte diálogo:

- Cherobim, você fez o curso de Socialismo?
- Não, fiz o curso de Sociologia. Se saiu errado vou corrigir.
- É que para mim Socialismo e Sociologia são tudo a mesma coisa.
- Mesma coisa, como?
- São todos subversivos.
- Subversivos?
- Claro, estão sendo cassados.
- Bem, se este for o parâmetro, muito mais militares foram cassados que sociólogos.

Neste caso as escolas militares são subversivas. O Senhor não acha?"

E assim encerrou-se a nossa conversa. Em 1967, eu fiz os dois últimos anos do curso na Escola de Sociologia e Política de São Paulo²⁴. Não foi fácil, só de adaptação foram 17 disciplinas...

Em 1969 fui para a USP²⁵ fazer Antropologia. Era um curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, mas meu orientador era antropólogo. A Fundação Escola Livre de Sociologia e Política foi criada um pouco antes, criada pela Sociedade Industrial de São Paulo. O objetivo da Sociedade Industrial era a criação de uma elite intelectual num Estado ainda exclusivamente agrícola; foi a elite agrícola que "plantou" as bases da economia industrial paulista. A Escola de Sociologia e Política era de formação inglesa e americana e a USP de formação francesa. Senti um "choque cultural" na minha passagem da Sociologia e Política para a USP. Enquanto a Sociologia e Política foi criada teórica e metodologicamente dentro das correntes desenvolvidas nos Estados Unidos, a raiz teórica da USP era francesa. Os irmãos Mesquitas do Estadão (jornal O Estado de São Paulo) durante o exílio na França fizeram contatos para trazer os intelectuais europeus, na maioria franceses, possibilitando a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Isto foi possível em face do então interventor e depois governador do Estado ser sócio do Estadão e ter relações de parentesco

²⁴ Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP. A Escola de Sociologia e Política de São Paulo, criada em 1933, foi primeira escola a formar sociólogos e cientistas políticos no Brasil. Em nota publicada no jornal O Estado de S. Paulo, a Escola era destinada a "formar um centro de cultura especializada para as pessoas que se interessarem pelos grandes problemas da sociedade". Mais informações em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo.primeiro-curso-de-sociologia-do-pais-completa-80-anos,9066,0.htm>>. Acesso em 30/03/2018.

²⁵ Universidade de São Paulo (USP).

com os controladores do Jornal. Isto não significa distância entre a Sociologia e a USP, mas eu senti as diferenças quando me matriculei no Pós na USP. Enquanto eu tinha dificuldades nos estudos teóricos, habituado aos teóricos norte-americanos, tive que me voltar aos franceses e europeus, de modo geral. Mas nos trabalhos de campos eu me saía melhor e foi o meu tempo de FAB de ter que me relacionar com grupos diversos sem perder o status; eu era “fabiano”, depois pesquisador. Na década de setenta começaram as discussões acerca das pesquisas participantes em que os pesquisadores deveriam “mergulhar” na realidade pesquisada para melhor. Muitos não retornaram do mergulho. O pesquisador não estuda “uma cultura”, “uma sociedade”. Estuda aspectos de “uma cultura”, de “usa sociedade”. Vejo atualmente muitos antropólogos vestidos, pintados, etc., de índios. Os índios são objeto de pesquisa. Algo que todo mundo nega, mas é como são considerados. Esquece-se que são gente com expectativas de vida e que sofrem pressões adversas, como todos nós sofremos.

No mestrado, a minha intenção era trabalhar com os índios do Xingu, porque eu já conhecia a região, mas a professora de etnologia, a Thekla²⁶, falou:

- “Mauro, vamos lá fazer uma visita para os Guarani? Talvez você possa fazer pesquisa com eles”.

Eu fui, fiz um projeto e resolvi fazer meu mestrado com isso. A minha dissertação de Mestrado²⁷ foi o segundo trabalho acadêmico sobre os Guarani do litoral²⁸, o primeiro foi o trabalho do Schaden²⁹, mas ele concentrou-se mais com os Nandeva de Araribá e com os Kaiowá do Mato Grosso do Sul³⁰. Quando comecei a pesquisar os índios Guarani tinha que

²⁶ Prof.^a Dr.^a Thekla Olga Hartmann, doutora em Antropologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

²⁷ CHEROBIM, M. **Os Índios Guarani do Litoral do Estado de São Paulo: Análise Antropológica de uma Situação de Contato**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 1981.

²⁸ Os Guarani que vivem no Brasil se dividem em três subgrupos: Nandeva (Tupi-Guarani), Kaiowá e Mbya (Guarani). Tal classificação foi adotada nos anos 1950 pelo antropólogo Egon Schaden e está pautada em suas observações sobre as diferenças no dialeto, nos costumes e em suas práticas rituais. Tal classificação é, atualmente, a mais adotada. A estimativa da população Guarani no Brasil é em torno de 51 mil habitantes. Desses, 31 mil são Kaiowá, 13 mil Nandeva e 7 mil são Mbya. Os Nandeva vivem em aldeias situadas no Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo (Posto Indígena de Araribá - Avaí), Paraná, Rio Grande do Sul e no litoral de São Paulo. Já os Mbya habitam as regiões litorâneas do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina. As aldeias Kaiowá concentram-se na região sul do Mato Grosso do Sul. Diferentemente dos Mbya e Nandeva que se apresentam como Guarani, os Kaiowá se apresentam como Kaiowá. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1288>> e <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/24/o-povo-indigena-guarani.aspx>>. Acesso em: 29/03/2017.

²⁹ Egon Schaden - aluno de Claude Lévi-Strauss e mestre da primeira geração de antropólogos da Universidade de São Paulo (USP) -, é considerado um dos pais da Antropologia no Brasil por ter ajudado a criar esta cadeira na Universidade de São Paulo. Mais informações em: < <http://www.institutoegonschaden.com.br/biografia-de-es/>>. Acesso em 29/03/2017.

³⁰ SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**, São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

viajar uns 50 km pela praia em direção do litoral norte. A abertura de estradas e a migração em locais de produção de banana mudaram a paisagem física e social na região. Mas, na frente de tudo isto estavam as igrejas evangélicas, muitas delas pentecostais, que migraram ao Brasil com a industrialização. Os índios se tornaram uma forma de as igrejas se tornarem missionárias e com isto uma parcela maior de financiamento das suas sedes. Junto a esta expansão aumentou as áreas balneárias. Os índios começaram a se tornar vítimas das mais absurdas situações. Eram embebedados por turistas para vê-los dançarem nus. No imaginário brasileiro ser índio é andar nu. Para que nos índios se despissem eram embriagados. As igrejas evangélicas – as pentecostais em particular – proibiam que os índios exercitassem as suas religiões tradicionais por serem “coisas do diabo”, mas também proibiam que bebessem. Os líderes comentavam estes problemas comigo e perguntavam se não seria errado contrariar. Eu recomendava, como os pastores, que não bebessem fora das aldeias, que fazer e fumar os cachimbos de barro ou de nós de goiabeira e que construíssem as suas casas de reza. E que pagassem as suas dívidas nos botecos da proximidade. Se pagassem e se precisassem de algo quando sem dinheiro, teriam crédito. Eu não tinha tempo para pesquisar aspectos culturais, mas dava ideias para enfrentar o cotidiano do contato com a sociedade nacional.

Em 1972 eu deveria apresentar minha dissertação de mestrado, mas isso só aconteceu em 1980, 1981, porque fiz uma interrupção. Em 1970 fui convidado para dar aula, por um amigo da USP, que era diretor em uma faculdade em Mogi das Cruzes³¹. Militar sempre ganhou pouco, sempre teve salário baixo, quando eu comecei a dar aula, começou a entrar uma grana. Foi graças a isso que eu comprei meu primeiro carro, um fusca.

Em 1971, eu fui para o Xingu e fiquei três meses lá. Chegando lá, conheci o Cláudio Villas-Bôas, o Orlando eu já conhecia, e o Leonardo³² já havia falecido. Então eu já tinha um relacionamento com o pessoal de lá. Eles não tinham barcos velozes e a FAB tinha dois, então eles emprestavam e eu ia para cuidar dos barcos. Viajei muito pelo Xingu, e com isso consegui dar entrada em um apartamento. Eu dei aula em Mogi das Cruzes, mas logo em

³¹ Centro de Ciências Humanas da Organização Mogiana de Educação e Cultura - OMEC, atual Universidade de Mogi das Cruzes.

³² Leonardo, Cláudio e Orlando, os irmãos Villas-Bôas, foram os principais idealizadores da criação do Parque Nacional do Xingu, no Mato Grosso. Os irmãos Villas-Bôas foram chefes da Expedição Roncador-Xingu, criada pelo governo federal no início de 1943 com o objetivo de conhecer as “áreas mostradas em branco nas cartas geográficas brasileiras”. Desde o início de seus trabalhos, eles “discutiam a execução do programa com Rondon, na época presidente do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) [...]”. Rondon teve que negociar com o interventor de Mato Grosso a defesa dos índios que viviam no Estado, já que a Marcha para o Oeste [vide nota 38] permitia a liberação de terras indígenas para a ocupação de colonos e fazendeiros da região. Um dos mais importantes resultados da expedição foi a criação do Parque Indígena do Xingu, em 1961”. Para mais informações, acesse: <<http://www.projetomemoria.art.br/rondon/marcas-expedicao-roncador.jsp>>. Acesso em: 31/03/2018.

seguida fui para Avaré. Quando estava em Avaré, criaram o Programa do Câmpus Avançado³³, do Projeto Rondon³⁴: uma atividade inteligente do governo militar. Criticava-se o Projeto porque era considerado um instrumento de propaganda do governo militar. Certo ou errado, qual é o governo, civil ou militar, que não faz propaganda? Mas a ideia foi de um grupo de estudantes e um professor do curso de geografia da Universidade Estadual da Guanabara³⁵. Pretendiam utilizar as férias escolares em locais desassistidos para treinar as habilidades aprendidas na Universidade. O Ministro do Interior³⁶ achou a ideia boa e levou para o seu Ministério. Uma das contradições da educação brasileira...

Como eu já fazia pesquisa com os índios, perguntaram se eu aceitava ser o primeiro diretor do Câmpus Avançado em Humaitá³⁷, no sul do Amazonas. Eu aceitei. Minha mulher, meu filho e eu fomos para o Amazonas em 1973: nessa época era o auge do processo de colonização da Amazônia³⁸. Com essa oportunidade de ir para o Amazonas, pedi

³³ O Programa Câmpus Avançado surgiu, em 1969, como “fruto de uma evolução institucional do Projeto Rondon”. O Câmpus Avançado - único programa do Projeto Rondon considerado pelo Ministério da Educação como sendo de Extensão Universitária – “caracteriza-se pela presença constante de universitários e professores na região onde se encontra instalada a sede do Câmpus, executando atividades que visam ao desenvolvimento daquela região”. Portanto, os Campi Avançados são extensão das Universidades em regiões menos desenvolvidas do país e consideradas pelo Governo Federal como polos de desenvolvimento embora ainda carentes de recursos (MENDES; TREVISAN; CUNHA, 1978). Mais de uma Universidade poderia responsabilizar-se por um mesmo Câmpus Avançado, através de convênios (BRASIL, 1980).

³⁴ O Projeto Rondon surgiu em julho de 1967 “quando universitários liderados pelo professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara, planejaram e realizaram um estágio no território de Rondônia. Através desta experiência os universitários sentiram não conhecer plenamente os problemas existentes no interior brasileiro, conscientizando-se de que deveriam levar às regiões menos desenvolvidas do país as noções e técnicas adquiridas nas Universidades. Esta equipe pioneira, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, denominou ‘Projeto Rondon’ ao movimento que surgia”. O sucesso desta operação desencadeou o planejamento e execução de outras, uma delas, a criação do Programa Câmpus Avançado (MENDES; TREVISAN; CUNHA, 1978).

³⁵ Professor Wilson Choeri, professor da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

³⁶ Quando lançado, em 1967, o Projeto Rondon estava subordinado ao Ministério do Interior. Em 2005, o Projeto foi relançado pelo Ministério da Defesa. <<http://www.defesa.gov.br/programas-sociais/projeto-rondon>>. Acesso em: 31/3/2018.

³⁷ A cidade de Humaitá – AM localiza-se a cerca de 700 km da cidade de Manaus - AM. O Câmpus Avançado de Humaitá foi implantado em 1972, na cidade de Humaitá-AM. A Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus São Paulo; a Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP); a Fundação Educacional de Avaré; a Faculdade de Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, de Bauru; e a Fundação Universidade do Amazonas realizaram um convênio junto com o Ministério do Trabalho e Previdência Social; Prefeitura Municipal de Humaitá e com o Projeto Rondon, em 1972, para a implantação do Câmpus Avançado de Humaitá (BRASIL, 1980).

³⁸ Em meados do século 20, iniciou-se uma política para a ocupação do oeste brasileiro, a chamada “Marcha para o Oeste”. Por volta de 1960, com o intuito de “integrar a Amazônia com o resto do País, os militares pregaram a unificação do País. Utilizando um discurso nacionalista, os militares realizaram várias obras em infraestrutura para a ocupação da região, a principal é a Transamazônica”, a BR-230, rodovia que visava ligar a Amazônia ao resto do país. “Após anos de incentivos à produção e à ocupação da Amazônia, os sinais de destruição ficam mais claros. Em 1978, a área desmatada chega a 14 milhões de hectares”. Para mais detalhes sobre a ocupação

licenciamento da FAB. Para mim foi bom por diversos motivos: primeiro, eu não tive formação alguma para a docência - eu nunca pensei, em toda minha vida, em ser professor. Minha mãe era professora, minhas três irmãs eram professoras, mas nunca me passou pela cabeça dar aula. Mas naquela época dava uma grana. Veja, quando eu saí da FAB, eu já era Segundo Sargento, mas mesmo assim o salário era baixo. Casado e com filho, não dava para brincar de herói. E o magistério me deu oportunidade de comprar carro, fazer financiamento de casa. Aos trancos-e-barrancos concretizei meus objetivos e estava na hora de sair da FAB. Falavam-me:

- Trocar tudo isto para ser empregado, sem estabilidade?
- Você vai jogar fora todos estes anos de serviço?
- Trocar um emprego público, com estabilidade e de futuro garantido, aposentadoria integral...

Não fazia parte de meus projetos ser professor. As necessidades financeiras falaram mais alto. Tinha mulher e filho e não aguentava mais consertar televisores velhos para completar nossa renda. E vivia numa sociedade capitalista. Selvagem, mas capitalista.

Quando eu cheguei a Humaitá, a cidade tinha por volta de 1000 habitantes. Três meses depois, a Gutierrez³⁹ chegou para fazer a estrada que liga Porto Velho a Manaus, a BR-319, com 900 trabalhadores, ou seja, a população quase dobrou. Nisso o juiz Assad, que era capitão do exército, e o prefeito Salú⁴⁰ já tinham conversado com donas de bordéis de Porto Alegre para abrir alguns bordéis em Humaitá, quer dizer, a população que chegou era de 900 homens, pessoas do sexo masculino. Foram então falar com o bispo:

- “A gente quer fazer isso por causa das moças daqui. Já pensou se as moças são atacadas?”.

Claro que o bispo não gostou, mas depois se convenceu:

- “Eu concordo, desde que eu indique os locais onde os bordéis serão abertos”.

E assim aconteceu.

Quando eu voltei para São Paulo, o sistema da USP tinha mudado, tive que reingressar na Pós-Graduação, por isso defendi minha dissertação apenas em 1981. Mas, logo após,

da Amazônia, em uma linha cronológica, acesse: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/07/090722_amazonia_timeline_fbd>. Acesso em: 30/03/2018.

³⁹ A empreiteira Andrade Gutierrez concluiu a rodovia BR-319 que interliga as cidades de Manaus - AM e de Porto Velho - AM em 1976.

⁴⁰ Francisco Correa da Cruz, o Salú Cruz, prefeito de Humaitá de 1973 a 1977.

comecei meu doutorado e utilizei o material que eu coletei em Humaitá para escrever minha tese⁴¹.

Em 1982 aceitei o convite para lecionar na Unesp de Marília⁴², e depois fiz minha livre-docência. Quando eu entrei na Unesp havia uma análise do Curriculum, fui admitido como celetista. Falava-se que quem tivesse mais de cinco anos seria efetivado como funcionário. Soube que havia uma vaga de efetivo, pedi concurso. Quando entrei na Unesp era difícil contratar professores. Ninguém queria ir para o interior, principalmente áreas como Antropologia. No final da década de setenta, começo de 80, o meu orientador perguntou se eu aceitaria lecionar na Unesp de Marília. Organizei o meu currículo e enviei para ser examinado. O titular de Antropologia, na época, era considerado de direita e era o momento em que a esquerda começava se aparelhar ostensivamente nas Universidades. Em razão destes problemas políticos, por fim me aceitaram e fiz boas amizades dada a minha independência. Foi esta independência que permitiu que eu ficasse na FAB como sargento especialista. Os professores eram contratados pela CLT⁴³ e não se preocupavam e nem queriam – efetivar-se. Como celetistas havia fundo de garantia e algumas vantagens financeiras que o efetivo não tinha. Fiz o concurso de efetivação pouco antes da Constituinte de 1988. Havia uma pressão muito grande para que todos os celetistas fossem efetivados pela nova constituição. Fiz o concurso de efetivação. Era raro haver um concurso e quando havia era feito de portas fechadas. Fiz questão que o meu fosse de portas abertas. Não era um concurso público? Isto foi em 1987.

A minha livre docência deveria ser um trabalho em Pedrinhas⁴⁴, porque meu orientador pesquisou sobre os imigrantes italianos que se fixaram no núcleo colonial de Pedrinhas⁴⁵. Então ele queria que eu analisasse as diferenças nesses 20 anos. Ele usou uma técnica de coleta de dados de redação escolar para saber o que os alunos pensavam, e, principalmente, para saber o que os pais falavam em casa. Eu usei isso Humaitá para ver, principalmente, o que a população estava pensando com a presença de tanta gente nova na

⁴¹ CHEROBIM, M. **A Amazônia e a Política Governamental de Modernização (Humaitá - década de 1970)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 1988.

⁴² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Câmpus de Marília. A cidade Marília – SP localiza-se a cerca de 450 km da cidade de São Paulo – SP.

⁴³ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regulamenta as relações trabalhistas.

⁴⁴ Pedrinhas Paulista, localizada a cerca de 500 km da cidade de São Paulo – SP, “suruiu em 1952, com a chegada de 28 famílias italianas, sendo um dos últimos núcleos organizados de imigração italiana no Brasil. Quase todos os habitantes são descendentes dessa última leva de imigrantes italianos, preservando o costume dos antepassados”. Mais informações em: <<http://spcidades.com.br/cidade.asp?codigo=37>>. Acesso em: 30/03/2018.

⁴⁵ PEREIRA, J. B. B. **Italianos no Mundo Rural Paulista**. São Paulo: Edusp, 2002.

região e com costumes diferentes: eu estava prevendo muitas redações, então resolvi fazer um aplicativo para análise de conteúdo das redações. Mas, deixe-me contar essa história antes... Eu tinha uma amiga que alugou uma caixa postal⁴⁶, cuja inquilina anterior foi uma moça que mandava anúncios para revistas pornográficas. Essa amiga ficou muito chocada, porque chovia cartas na caixa dela. Ela devolveu algumas. Quando ela me contou, eu disse:

- Não joga fora, dá para mim, porque pode servir para alguma coisa.

Quando resolvi fazer o aplicativo para analisar as redações das pessoas de Humaitá, me lembrei daquelas cartas, elas tinham um padrão... Existem duas técnicas, a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso⁴⁷. Eu nunca gostei de Análise de Discurso, porque a idiossincrasia pesa muito no discurso, mas a análise de conteúdo é mais quantitativa. Quando eu vi já tinha uma tese pronta: foi sobre pornografia⁴⁸.

Eu me aposentei em 1997 impulsionado por questões políticas em Marília, mesmo assim o Paulo⁴⁹ e Silvia⁵⁰, até então professores na Unesp de Marília, me indicaram para o NEI⁵¹. Em 2000, o Waldemar⁵², a Níminon⁵³ e eu, fomos convidados pela Secretaria da Educação⁵⁴, para redigirmos uma proposta do ementário e dos componentes curriculares do primeiro curso de formação de professores indígenas⁵⁵. Esse foi um trabalho inicial: nós três

⁴⁶ O aluguel de uma Caixa Postal é um serviço oferecido pelos Correios para recebimento de correspondência nas dependências de uma Unidade. O serviço é útil para pessoas que não querem compartilhar seus endereços residenciais ou para pessoas que não se encontram em casa no horário comercial.

⁴⁷ Segundo Caregnato e Mutti (2005), existem muitos estilos diferentes de Análise do Discurso (AD), mas o que todos os estilos compartilham é a “uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”. Enquanto a AD é utilizada apenas em pesquisas qualitativas, a Análise de Conteúdo (AC) pode ser tanto qualitativa quanto quantitativa. Segundo as autoras, a maior diferença entre as duas formas de análises é que a AD trabalha com o sentido, já a AC trabalha com a “materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso; já a AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem”.

⁴⁸ CHEROBIM, M. **Sexualidade Subversiva**: seus processos de identificação e de agrupamento. Tese (Livredocência). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

⁴⁹ Prof. Dr. Paulo José Brando Santilli, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

⁵⁰ Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Schmuziger de Carvalho, doutora em Antropologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

⁵¹ Núcleo Educacional Indígena. Criado junto ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Resolução SE Nº 44, de 18 de abril de 1997 (SÃO PAULO, 1997).

⁵² Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto, doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP).

⁵³ Prof.^a Dr.^a Níminon Suzel Pinheiro, doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

⁵⁴ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), antiga Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, criada pelo Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931, órgão estadual responsável pelos assuntos relacionados à rede de educação no estado de São Paulo. Mais informações em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/historia-da-secretaria/>>. Acesso em 12/04/2018.

⁵⁵ O “primeiro curso de professores indígenas” que o professor Mauro cita durante a narrativa refere-se ao Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND). Enquanto o Curso de Formação Intercultural Superior do

fizemos a grade curricular segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena do Conselho Nacional de Educação⁵⁶ - não a grade completa, porque o pessoal que faz os currículos na Secretaria da Educação, já tinha um modelo. Nossa função era dar uma característica antropológica, sociológica e com metodologia de pesquisa à proposta. O segundo passo foi fazer as reuniões do NEI. Os indígenas já participavam do NEI, desde sua criação, em 1997, e as reuniões eram feitas com igualdade de opiniões, o branco não era melhor que o índio e o índio não era melhor que o branco. Havia discussões igualitárias. Havia muitas visitas às escolas nas aldeias por parte do pessoal da Secretaria. A partir disso, foram sendo elaborados e melhorados os cursos. Tanto é que o primeiro curso de professores indígenas era meio presencial e meio à distância. Como não havia internet, eles se reuniam num espaço qualquer com televisões, assistiam às aulas, ou seja, à distância. Eram programas televisivos que passavam.

As escolas indígenas⁵⁷ no estado de São Paulo começaram a funcionar após a formação dos primeiros professores. Eu colaborei durante e após essa primeira fase. Por volta de 2002 ou 2003, a Deusdith⁵⁸ me pediu que eu fizesse uma palestra para alguns caciques do estado de São Paulo, em Peruíbe⁵⁹. Foi num galpão coberto, nas dependências da Prefeitura.

Professor Indígena (Fispi) é citado como “curso de licenciatura” ou “curso de pedagogia para professores indígenas”.

⁵⁶ As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena* foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dividido em capítulos, o Parecer se apresenta favorável à criação da categoria Educação Escolar Indígena (EII), e propõe ações concretas em prol do seu funcionamento. O Parecer também apresenta direcionamentos acerca da formação do professor indígena: “Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas”. Como conclusão do Parecer, os autores afirmam: “O que nos compete fazer, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural [...] dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos. Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB e respondendo à consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, linguísticas e científicas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito à interculturalidade, ao bilinguismo e ao conhecimento universal com qualidade social” (BRASIL, 1999a).

⁵⁷ O Decreto nº 47.779 dispôs sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino, definindo os princípios de autonomia e reafirmando suas propostas de interculturalidade e de diversidade, e a Deliberação CEE nº 35, deste mesmo ano, estabeleceu normas para criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas (SÃO PAULO, 2003b).

⁵⁸ Deusdith Bueno Velloso foi representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assessora da Educação Indígena no estado e coordenadora do Núcleo de Educação Indígena, além de ser uma de nossas entrevistadas.

Eu não me lembro, mas houve algo em que os caciques se mostravam contrariados com o programa de educação. Fui pela manhã, dia de abertura do encontro, mas tive que retornar por volta do meio dia, pois à tarde eu teria compromisso aqui na capital.

No programa oficial elaborado pela Deusdith, a palestra tinha um título com um nome bonito que os pedagogos talvez entendessem, que para mim não queria dizer nada. Consegui a atenção deles contando coisas de épocas anteriores ao nascimento de muitos deles e nesse bate papo com os chefes, mostrei como estudar era bom para eles, pois além dos professores serem índios, eles poderiam aprender coisas dos brancos para que pudessem viver melhor. E por aí foi. Nesta época estava começando o primeiro curso. Imagino que estava na memória histórica dos índios a introdução do *capitão*⁶⁰, um membro do grupo que falava português, nomeado pelo SPI⁶¹. Na maioria das vezes um sujeito fora da estrutura de poder do grupo. O governo militar achou que havia muita corrupção no SPI. Pelo que falavam, havia sim. O SPI foi criado pelo Marechal Rondon⁶² para proteger os índios, como dizia o nome. Por um tempo

⁵⁹ Parte dos Guarani do Litoral do estado de São Paulo residem na Terra Indígena de Peruíbe localizada na cidade de Peruíbe – SP. Dados de 2010 apontam que 134 indígenas da etnia Guarani vivem em uma área de 480 hectares. Para mais informações, acesse: < <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3819>>. Acesso em: 27/03/2018.

⁶⁰ Esse funcionário era conhecido como “chefe”, porque tinha uma equipe sob sua responsabilidade: “ele orientava os trabalhos nas aldeias de auxiliares e atendentes de enfermagem, de professoras e monitores de educação, de auxiliares de serviços gerais, motoristas, barqueiros, vaqueiros [...]. Com os Decretos Presidenciais nº 23, 24, 25 e 26, de 04 de fevereiro de 1991, houve a desconcentração de responsabilidades relacionadas à saúde, meio ambiente, auto sustentação e educação indígena, que eram exclusivas da Fundação Nacional do Índio (Funai) para outros órgãos e a descentralização para Estados e Municípios” (FUNAI, 2015). Após a reestruturação da Funai no ano de 2009, através do Decreto nº 7.056, a Funai extinguiu e o cargo de “chefe”. “Como o Governo tirou da Funai a responsabilidade pela Saúde e Educação dos indígenas, o ‘chefe’ não chefiava mais ninguém”. Mais informações em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/2036-sobre-a-reestruturacao-da-funai>>. Acesso em: 27/03/2018.

⁶¹ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. Seu primeiro diretor foi o Marechal Rondon. “O projeto do SPI era orientado pela ideia de transitoriedade do índio: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. A ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como ‘paradoxos indigenistas’, pois tinha por objetivo respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena. Má gestão, falta de recursos, corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram à extinção do SPI em 1967, dando origem à Fundação Nacional do Índio (Funai)”. <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em: 26/03/2018.

⁶² Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), mais conhecido como marechal Rondon, foi um militar e sertanista brasileiro. Durante sua vida, “Rondon dedicou-se a duas causas: a ligação dos mais afastados pontos da fronteira e do sertão brasileiro aos principais centros urbanos e a integração do indígena à civilização [...]. Foi encarregado pelo governo brasileiro, entre 1900 e 1906, de comandar uma expedição com a missão de avançar por terras não exploradas e levar o telégrafo aos sertões do Oeste”. O Estado de Rondônia recebeu o nome em homenagem ao expedicionário. Em 1910, o governo criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Para a direção geral, “foi convidado Cândido Rondon, que conferiu à instituição as atribuições de assistência e proteção aos grupos indígenas dentro do princípio de respeito à diversidade cultural”. Em 1952, Rondon apresentou ao então Presidente Getúlio Vargas o projeto de criação do Parque do Xingu, no Mato Grosso, atualmente maior reserva indígena brasileira com de cerca de 30 mil km², criado em 1961 com participação importante dos Irmãos Villas-

pertenceu ao Ministério da Guerra⁶³, depois ao Ministério do Exército e agora ao Comando do Exército e também ao Ministério da Agricultura⁶⁴. Em face de tantas denúncias, o SPI foi extinto em 1976 e criou-se a Funai⁶⁵. Na verdade, dizia-se, a Funai era o SPI de nome novo.

Depois de os professores indígenas se formarem, o grupo do qual Claudia⁶⁶ fazia parte, montou o curso de licenciatura para os professores indígenas, na Faculdade de Educação da USP. Os alunos da primeira turma, senão todos, foram os alunos que fizeram o curso de licenciatura, esse foi de 2005 para frente. Eles começaram a montar o curso de licenciatura no período que eu estava me afastando do NEI. Nesse curso de Pedagogia, o que valeu foi o ideal da Universidade, porque a Secretaria teve menos força do que no primeiro, já que o curso de nível Médio quem certificou foi a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual da Educação, e o curso de nível superior foi certificado pela Universidade. Então os professores da USP tiveram que fazer o projeto ser aprovado pelo Conselho da USP. Mas, uma coisa interessante nesse caso é que as pessoas que formaram o curso de Pedagogia não eram pedagogos e sim Matemáticos da Etnomatemática: e o grande líder deles era o Ubiratan D'Ambrósio⁶⁷. A Maria do Carmo⁶⁸ foi quem liderou todo o trabalho do curso de licenciatura, eu não me lembro de ter algum professor da Faculdade de Educação, foram todos da

Bôas. Vale ressaltar que, tais negociações envolviam um cenário político delicado, e tais medidas foram necessárias uma vez que a Marcha para o Oeste [*vide nota 38*] permitia a liberação de terras indígenas para a ocupação de colonos e fazendeiros da região e que a proteção tutelar, proposta pelo SPI, apresentava contradições, uma vez que para promover a mencionada “assistência” acabou impondo novos modos de vida e alterando o *habitus* social das sociedades indígenas. Mais informações em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/252-marechal-rondon>>. Acesso em: 30/03/2018.

⁶³ A Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra foi criada em Portugal em 1736. Era de sua competência a nomeação de ministros para o serviço no estrangeiro, os tratados de paz, guerra, alianças, comércio e casamentos. Em 1822 as Secretarias foram divididas, e em 1891 passou a denominar-se Ministério da Guerra. Em 1967, o decreto-lei 200 alterou sua denominação para Ministério do Exército. Com a criação do Ministério da Defesa, em 10 de junho de 1999, pela lei complementar nº 97 de 9 de junho de 1999, foi transformado em Comando do Exército (BRASIL, 2013).

⁶⁴ Atual Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Em seu período de existência, o SPI circulou em vários ministérios. Entre 1910 e 1930, integrou o então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. De 1930 a 1934, o Ministério do Trabalho. De 1934 a 1939, o Ministério da Guerra. Em 1940, voltou ao Ministério da Agricultura e, posteriormente, passou a integrar o Ministério do Interior. Mais informações em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))>. Acesso em: 30/03/2018.

⁶⁵ A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal.

⁶⁶ Prof.^a Dr.^a Claudia Georgia Sabba, licenciada em Matemática e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), foi coordenadora pedagógica do Fispi. A professora Claudia também é uma das colaboradoras dessa pesquisa.

⁶⁷ Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio, doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo.

⁶⁸ Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Santos Domite, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A professora Maria do Carmo foi Coordenada do Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND).

Matemática. Eu concordo com que o Ubiratan pensava, que o sistema quantitativo do mundo é, primeiramente, cultural. Os instrumentos de medição são consequências do que nós entendemos por medida. Então, a matemática não pode ser distanciada da sociedade como um todo. E isso é muito importante para as questões indígenas: o pessoal de ciências humanas está tão envolvido no sistema ideológico e político atual, que ao invés de ajudar os índios, prejudicam. Então você me pergunta:

- Como você está falando isso se você é da área de ciências humanas?

Mas a minha formação inicial é técnica, eu não penso exatamente como um sociólogo, como entendem hoje em dia. Por isso eu falo, foi muito bom esse pessoal da Matemática trabalhar com os indígenas. Acho muito interessante que pessoas de outras áreas façam trabalhos como esse. Fiz parte da banca de doutorado de um professor de matemática, Pedro⁶⁹, que fez o doutorado em Marília, com um trabalho realizado com os Kuikuro⁷⁰. Quem também esteve na banca foram a Silvia, a Níminon e o Ubiratan D'Ambrósio. Sua tese não fala em Matemática, mas na visão de mundo que aqui chamamos de Matemática.

Mas, a implantação das escolas indígenas sofreu uma guerrilha das Delegacias de Ensino no momento em que havia escolhas de professores indígenas para essas escolas. Falavam para os índios que era melhor um professor branco do que um professor índio, uma vez que professores brancos eram mais capacitados do que eles. Mas, nas ementas originais do CNE há um detalhe que eles não consideravam: o professor tem que ser bilíngue na etnia dele. Guarani Mbya tem que dar aulas para índios Mbya, Nandeva para Nandeva, e assim por diante. A questão era que com isso professores não índios perderiam suas aulas nas escolas indígenas. Nessa época, isso foi uma briga da Deusdith com gente da própria Secretaria de Educação que aceitava as pressões das Delegacias de Ensino. E outra coisa, havia uma pressão contrária da Funai, que se achava dona dos índios. Inclusive, eu tive algumas discussões meio zangadas com a advogada da Funai, que dizia:

-Ah, mas no momento que nós quisermos parar, nós paramos com isso.

E eu respondi:

- Então fala para o Conselho Nacional de Educação, porque aqui a gente não para.

⁶⁹ SCANDIUZZI, P. P. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena:** uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2000.

⁷⁰ Aproximadamente 650 indígenas da etnia Kuikuro vivem no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Os Kuikuro são, hoje, o povo com a maior população n Xingu. Mais informações em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kuikuro/713>>. Acesso em 04/04/2018.

Mas mesmo com essas brigas conseguimos manter os cursos. No final a Deusdith sempre ganhava as discussões, pois, além da sua personalidade, o seu papel político sempre foi muito importante. Pensando administrativamente, Deusdith foi a pessoa chave para a Educação Indígena em São Paulo. Ela abria oportunidades para as discussões, os índios tinham uma participação ativa e ela sempre ouvia o que eles tinham a dizer. Por outro lado, ela ficava presa às normas legais da Secretaria de Educação também. Mas a Deusdith era muito próxima ao Covas⁷¹, que sempre mandou nos tucanos⁷² aqui de São Paulo, e por isso ela tinha voz lá dentro da Secretaria. Como o Covas tinha muita força em São Paulo, esse projeto foi para frente. Foram anos muito produtivos.

Na verdade, começou-se a pensar em Educação Indígena com o Paulo Renato⁷³, que era ministro da educação do Fernando Henrique⁷⁴, quando a LDB⁷⁵ foi sancionada. A Lei de Diretrizes e Bases foi feita por três antropólogos: o Darcy Ribeiro⁷⁶, que era senador pelo Rio de Janeiro; a Ruth Cardoso⁷⁷, mulher do Fernando Henrique, inclusive, foi minha professora na USP; e a Eunice⁷⁸. A Ruth e a Eunice tiveram um papel muito importante no governo do Fernando Henrique com relação a essas minorias, além disso, era elas quem intermediavam as discussões entre o Darcy Ribeiro e o Governo Federal. Sempre trabalharam juntas desde quando foram alunas na USP. A Bolsa Família, originalmente, era a Bolsa Educação da Ruth⁷⁹. Na minha percepção, a origem da Educação Indígena vem daí. A partir disso, criaram-

⁷¹ Mario Covas, governador do estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 2001.

⁷² Membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) conhecidos popularmente como tucanos. Fato devido à ave, tucano, ser símbolo do Partido.

⁷³ Paulo Renato Souza, Ministro da Educação do Brasil entre 1995 e 2003.

⁷⁴ Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil entre 1995 e 2003.

⁷⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 28/06/2018.

⁷⁶ Darcy Ribeiro formou-se em Antropologia em São Paulo e dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia. Criou a Universidade de Brasília e foi Ministro da Educação. Mais tarde foi Ministro-Chefe da Casa Civil.

⁷⁷ Ruth Cardoso doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), foi pioneira no reconhecimento da emergência, na década de 1970, dos movimentos sociais que abrigavam minorias por questões de gênero, étnico-raciais ou de orientação sexual.

⁷⁸ Eunice Ribeiro Durham doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e vice-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

⁷⁹ Segundo o professor Anthony Hall, da London School of Economics, vários programas locais de combate à pobreza se espalharam pelo país na década de 90. Ele acredita que essas iniciativas teriam culminado com a criação do Bolsa Escola, em Brasília e, mais tarde, na adoção do Bolsa Família como um programa nacional do governo brasileiro. Segundo ele, “Ruth Cardoso teria sido quem impulsionou a unificação dos programas de

se as normas gerais, que são do Conselho Nacional de Educação, e as normas específicas de cada estado, que são de responsabilidade de cada Secretaria de Educação, respeitando as características, as questões étnicas e os grupos indígenas que vivem naquele estado.

Aqui em São Paulo a Educação Indígena tinha algumas características: uma delas é que o governo era tucano, principalmente depois de 2003, e o governo federal era petista⁸⁰.

Eu lembro que, após a entrada do governo petista, havia uma tensão do pessoal da Funai quando participavam das reuniões do NEI, até traziam advogados. A Educação Indígena Estadual tirou um pouco o poder dos funcionários da Funai sobre os índios, eles que sempre se julgavam donos deles. Era aquela ideia dos professores dizendo que professor não índio era melhor do que professor índio. Então havia essa tensão, mas que não se tornava realidade, porque a Secretaria não podia nomear um professor indígena que não fosse bilíngue. Por outro lado, os índios tentavam mudar algumas coisas e não conseguiam, por exemplo, em quase todas as aldeias eles tentaram mudar o calendário anual, mas não conseguiam mudar o calendário, porque não entrava no sistema de informática da Secretaria.

Outro problema que apareceu no início da Educação Escolar Indígena foi o conflito entre o professor índio e o cacique. Por exemplo, aconteceu numa aldeia aqui do litoral: quando a merenda da escola chegava à aldeia, o cacique pegava para ele e para a sua família. Havia umas questões muito complicadas, porque havia as leis, mas também tinha coisas da cultura deles. Inclusive, há um vídeo na *internet* do Hino Nacional cantado em Guarani⁸¹.

transferência de renda e de combate à fome no país e teria sido ela quem persuadiu o então presidente Fernando Henrique a adotar esse sistema unificado em nível nacional”. Para mais informações, acesse: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ruth-cardoso-foi-precursora-do-bolsa-familia-diz-academico-britanico,195523>>. Acesso em: 29/03/2018.

⁸⁰ Membros do Partido dos Trabalhadores (PT) conhecidos popularmente como petistas.

⁸¹ O vídeo a qual o professor Mauro se refere intitula-se “Hino Nacional Brasileiro em Guarani - Cacique Robson Miguel e banda da PM de São Paulo” e pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=rUUGHa4Nwa8>. Acesso em: 23/02/2018.

A seguir encontra-se a letra do Hino Nacional Brasileiro em Guarani. Na primeira coluna apresentamos a tradução em Guarani para as frases modificadas do Hino Nacional, que se encontram na segunda coluna. Essas modificações foram necessárias por haver palavras sem tradução para a língua Guarani, assim como, por pouco sentido fazerem para seus tradutores.

Onhe Hendu ypiranga gui hembe Kangy’i
Xondáro sapukai omboryryi
Kuaray açá oexape vy nhanderesaka
Hendy pe arai re agu’i

Openhara joo raminguá
Jyvá mbaraete py rogueru
Ne kâmy teko vy’a
Nhande poxi’a oenoi nhane mano

Ouviram-se do Ipiranga as margens calmas
O grito dos guerreiros estremeceu
O raio do sol brilhou ofuscante
Brilhou no céu nesse instante

Se o penhor da igualdade
Conseguimos trazer com braço forte
Em teu seio, a paz
Nosso peito chama a própria morte

Yvy hayupy
Nhemboete
Oúma ! Oúma!

Pindorama nhe'em baraete overá hendy
Mborayu ha'e nhearô gui ywy oguejy
Yvá porã py tory potim açy
Kuruxú ra' angaa hexakã

Tuixa ojegui hae oíny há'epy
Iporã, hatã há'agaa ndaovaiguái
Tuixa ojekuaa araka' e verã

Yvy porã
Heta va' egui
Ndee há'e
Yvy hayupy
Ko Yuy Ra'y kuery Gui xy Marangatu
Yvy hayupy
Pindorama!

Onhenó Kuri peve Guarã Mondeapy
Pará Guaçu Nhedu Ha'e yuá rexakã
Pindorama ojekuaa ve va'e "América" py
Oexapé kuaray yuy pyau gui

Pe yvy iporã ve
Hory, nhuu dy porã heta vé yvoty
Nhande ka'aguyy oi ve tekove
Orerekove nekã my roayuve

Yvy hayupy
Nhemboete
Oúma! Oúma!

Pindorama Mborayú guí que tojexauka
Hajukue jaxytata oexauká va'e
Eré arapaxái hovy ko haju kue'ire
Vy'arã há'e aguyjevete yma guarere

Onhemopy'a ha'egui onhendu ratã
Rexa'rã nde ra'y nonhai nherairõ gui
Ekyjeme de rayua nemanoa

Yvy porã
Mbovy he'y va'egui
Ndee há'e
Yvy hayupy
Yuy ra'ygui ha'e xy marangatu
Yvy hayupy
Pindorama!

Terra amada
Respeitada,
Saúdo! Saúdo!

Brasil, é a voz forte, raio reluzente
De amor e de esperança à terra desce
No céu formoso, riso e límpido,
A imagem da cruz das estrelas resplandece

Grande pela própria natureza,
É bonito, é forte, a imagem é incomparável
Aparece o grande futuro

Terra bonita,
Entre outras muitas,
Você é, a
Terra amada!
Dos filhos desta terra é mãe gentil
Terra amada,
Brasil!

Deitado eternamente em colo da mãe,
O som do mar e a luz do céu,
O Brasil que aparece mais na América,
Ilumina o sol do Novo Mundo!

Terra mais bonita
Seus risonhos, lindos campos e mais flores
Em nossa floresta tem mais vida,
Nossa vida em teu seio mais amamos.

Terra amada,
Respeitada,
Saúdo! Saúdo!

De amor do Brasil, que apareça
O pano que mostra estrelas,
Diga o verde-louro deste paninho
Paz no futuro e glória no passado.

Mas, ergueu-se e clamou forte,
Verás que teu filho não fugirá da luta,
Não tenha medo, quem te adora, própria morte.

Terra bonita
Entre outras muitas,
Você é, a
Terra amada!
Dos filhos desta terra é mãe gentil
Terra amada,
Brasil!

Quem fez esse trabalho foi o Karai Basílio⁸², aluno do primeiro curso de professores indígenas. Ele falou comigo algumas vezes sobre certas palavras do Hino Nacional que ele não entendia, conversamos sobre seus significados para depois ele passar para o guarani. Mas no vídeo quem aparece cantando é o Robson Miguel, um Mbyá cafuzo⁸³ - A mãe é Guarani e o pai negro - dos Guarani do Estado do Espírito Santo.

Robson é um grande violonista, mais conhecido no exterior do que no Brasil - especialmente na Espanha e na Alemanha -, que entrou na história, diria, politicamente, do Hino Nacional. Ele é um cacique. Cacique não quer dizer nada para os índios, tradicionalmente. É uma figura de filme americano, as comemorações, as danças, são índios de *Hollywood*. Há uma série de mudanças que ocorreram para manter a identidade indígena e, como o branco também só conhece os índios de filmes americanos, acontecem essas coisas. O sistema de chefia tradicional dos Guarani é o que o Schaden chama de “pequeno senado”, cada família extensa tem poder dentro da aldeia, o chefe de cada família se reúne no senado para decidir pendências da aldeia. Brigas são comuns entre os chefes, por isso que existem muitas aldeias pequenas, que na verdade são famílias que se mudaram após alguma briga.

Permaneci no NEI cerca de 10 anos, até a formatura da primeira turma de educação para professores indígenas. Depois disso eu fui o representante do Ceiman⁸⁴, da Unesp de Araraquara, por um bom tempo. Na década de oitenta, a professora Silvia de Carvalho⁸⁵ - que era etnóloga do câmpus de Marília -, e o Miguel⁸⁶ - um professor argentino, que foi aluno da pós da USP e fez concurso para a Unesp de Marília -, criaram um CEI, Centro de Estudos Indígenas, em Araraquara. Criaram uma revista⁸⁷ que fazia parte desse grupo. A Níminon também fazia parte desse grupo. Quando o Miguel faleceu, a Silvia conseguiu a transferência do Paulo Santilli⁸⁸, do câmpus de Assis para Araraquara, e o CEI foi renomeado para Ceiman, Centro de Estudos Indígenas Miguel Ángel Menéndez, em homenagem ao Miguel.

No Centro, fazíamos reuniões, encontros anuais, publicávamos e mesmo depois de aposentado eu falei para o Paulo:

- Se vocês quiserem eu fico mais tempo, eu moro aqui, para mim não tem problema nenhum.

⁸² Basílio Silveira é Guarani e participou dos cursos MagIND e Fispí.

⁸³ Cafuzo é o termo utilizado para denominar os indivíduos gerados entre índios e negros.

⁸⁴ Centro de Estudos Indígenas Miguel Ángel Menéndez – Ceiman.

⁸⁵ Citada anteriormente [Vide nota 50].

⁸⁶ Prof. Dr. Miguel Ángel Menéndez, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

⁸⁷ Periódico Terra Indígena (ISSN-0103-2437).

⁸⁸ Citado anteriormente [Vide nota 49].

Depois eu fui fazer perícia indígena e acabei me machucando. O perito antropológico ou antropólogo pericial é nomeado pelo juiz, os advogados dizem “*longa manus*”, a mão longa do juiz. Em qualquer processo jurídico existem duas partes: os autores e os réus. Os autores são os que entram com o processo e os réus são aqueles que os autores estão processando. Normalmente, os índios são réus, mas há exceções, como nos casos de invasões de terra. Então o juiz nomeia um perito, cada parte tem que mandar os quesitos⁸⁹ para o perito e ele tem que responder esses quesitos. No caso dos índios, o perito tem que ser um antropólogo. Via-de-regra, tanto a parte autora quanto o réu veem o perito com maus olhos. Um dia eu fui ver uma captação de água de um grupo, lá em cima do morro, época de chuva, fui pular de uma pedra para a outra, não reparei que a outra pedra tinha limo, eu escorreguei, essa perna aqui foi por baixo de um tronco e essa perna me segurou. Quando eu cheguei aqui no hospital, minha canela estava tão feia que o médico pensou que fosse erisipela⁹⁰. Eu estava todo ralado, minha canela estava em pó. Isso foi em 2010, por aí...

Hoje em dia eu conto uns causos da minha cidade lá no *Facebook*, mas agora eu estou revisando minha dissertação e as teses de doutorado e de livre-docência para publicar, na verdade, será a segunda edição do livro⁹¹ do mestrado. Não sei se vou ter mais cinco ou dez anos pela frente, quero deixar alguma coisa a mais...

⁸⁹ As questões pertinentes à perícia - que consistem em pontos a serem esclarecidos – apresentadas pelas partes e encaminhadas ao perito pelo juiz são denominadas quesitos.

⁹⁰ A erisipela é uma infecção da camada superficial da pele que provoca feridas vermelhas e inflamações, principalmente nas pernas, rosto e braços.

⁹¹ CHEROBIM, M. **Os índios Guarani do litoral do Estado de São Paulo: análise antropológica de uma situação de contato**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986. 204p. (Coleção Antropologia, v.12).

Textualização da entrevista com a professora Deusdith Bueno Veloso

Quando Mário Covas¹ foi eleito, por volta de 1996, a Funai² esteve na Secretaria³ com as crianças indígenas. Eu os recebi. Eles entraram e falaram:

- Nós estamos aqui porque queremos uma escola.

Eles queriam uma escola na aldeia. Eles sempre pediram, mas nunca foram ouvidos. Por isso, decidiram ir até a Secretaria. Na época não havia esta modalidade de escola no Estado de São Paulo e a Secretaria nem conhecia os detalhes da vida deles. Na época eu trabalhava na Secretaria da Educação.

O NEI⁴ foi criado em 1997, porque consideramos que aquelas crianças eram excluídas, e como o projeto de governador Mário Covas era de melhoria da qualidade de ensino para todas as crianças de São Paulo, precisávamos fazer alguma coisa. Havia muitos índios em São Vicente⁵, e o Mário Covas era de Santos, então os indígenas já haviam conversado com ele. A professora Rose⁶, que era Secretária, também falou na inauguração da escola indígena de Bertioxa, que o governador havia solicitado um projeto para Educação indígena.

Em 1997, na aldeia Jaraguá⁷ fizemos a primeira reunião com a equipe responsável pelo projeto de Educação Escolar Indígena. Também não tinha Escola indígena. Eles eram atendidos em uma escola da rede comum, que ficava perto da aldeia, mas lá o atendimento não era específico para eles. Quando fomos à escola, a diretora falou que eles pediam para não falarem que eles eram indígenas, porque senão, os outros alunos ficavam fazendo "uh, uh, uh, uh" e eles se sentiam envergonhados. Entendemos que era necessário e que eles tinham

¹ Mário Covas, governador do estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 2001.

² A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal.

³ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), antiga Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, criada pelo Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931, órgão estadual responsável pelos assuntos relacionados à rede de educação no estado de São Paulo. Mais informações em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/historia-da-secretaria/>>. Acesso em: 12/04/2018.

⁴ Núcleo Educacional Indígena. Criado junto ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Resolução SE Nº 44, de 18 de abril de 1997.

⁵ A cidade de São Vicente - SP localiza-se a cerca de 9 km de Santos – SP.

⁶ Prof.^a Dr.^a Tereza Roserley Neubauer da Silva, doutora pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP) e Secretária Estadual da Educação entre janeiro de 1995 e abril de 2002.

⁷ A Terra Indígena Jaraguá localiza-se no distrito Jaraguá, situado na zona noroeste da cidade de São Paulo – SP. Dados de 2013 apontam que 586 indígenas da etnia Guarani (Mbya e Nandeva) vivem em uma área de 2 mil hectares. Para mais informações, acesse: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3707>>. Acesso em: 26/03/2018.

razão em querer uma Escola Indígena. A seguir visitamos a aldeia de Parelheiros⁸, que também não possuía uma escola própria e para irem à escola mais próxima, havia dificuldade de transporte, porque os motoristas de ônibus não queriam parar na aldeia. As crianças tinham que ir à pé se quisessem estudar. Mas era muito difícil para eles estudarem nessas condições.

A Constituição de 1988⁹ e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996¹⁰ garantem todos os direitos para esses povos: escola na aldeia, educação intercultural e bilíngue, entre outros.

A seguir fizemos um levantamento das aldeias indígenas, tiramos várias fotos, enviamos um questionário para as diretorias de ensino e posteriormente fizemos um relatório do ponto de vista da Educação: quantidade de crianças, idade, sexo, se estudavam ou não e se havia escola na aldeia. Após esse levantamento, discutimos que era necessário fazer uma proposta de como atender essa comunidade étnica, porque não havia nenhum registro ou documentação na Secretaria sobre qualquer grupo étnico, inclusive Quilombolas, que nos auxiliasse no desenvolvimento de uma proposta de Educação Indígena.

Teria que haver formação para os professores indígenas, construção de escolas nas aldeias e elaboração de material didático próprio.

Assim, apresentamos um projeto para a Educação Indígena do Estado de São Paulo com este tripé: construção de escolas nas aldeias, formações de professores indígenas e elaboração de materiais didáticos.

Num primeiro momento, um engenheiro foi conversar com os indígenas, para conhecer as características consideradas importantes às escolas indígenas. Eles apontaram alguns requisitos: serem redondas e construída com a frente para o sol nascente, pois, caso contrário, poderia dar azar. Redonda para o professor enxergar a escola inteira e todas as

⁸ A Terra Indígena Tenondé Porã localiza-se no distrito de Parelheiros, situado na zona sul da cidade de São Paulo – SP. Dados de 2013 apontam que 1175 indígenas da etnia Guarani (Mbya e Nandeva) vivem em uma área de 16 mil hectares. Para mais informações, acesse: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3707>>. Acesso em: 26/03/2018.

⁹ A Constituição de 1988 rompe com uma tradição na legislação brasileira e concretizando uma nova política indigenista. Em especial, no seu artigo 210, a Constituição assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, garantindo a prática do ensino bilíngue em suas escolas.

¹⁰ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. No que se refere à Educação Escolar Indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal. (GRUPIONI, 2002).

crianças que estivessem lá dentro. Outra coisa, é que a escola não poderia ter cerca ou muro ao seu redor. Porque eles acreditam que na aldeia ninguém vai invadir uma escola.

Inicialmente desenvolvemos um material didático para o primeiro curso¹¹ [com um exemplar em mãos].

Figura 1: Nas entrelinhas da cultura indígena (Coleção) – MagIND.



Fonte: Acervo da professora Deusdith.

Foi um material artesanal, eram todos caderninhos assim¹². Essa coleção se chama “Nas entrelinhas da cultura indígena¹³”. Era simples, mas queríamos fazer alguma coisa para eles usarem na escola, porque o curso era em serviço, então eles poderiam levar esses materiais para as crianças.

Naquela época, alguns indígenas não utilizavam à escrita. Nós pensamos: “Se nós usamos um alfabeto que não é nosso, o alfabeto romano, por que não poderia ser feita uma escrita para eles?”.

Então, no primeiro curso para formação de professores indígenas, esses futuros professores foram escolhendo as letras do alfabeto romano e escrevendo as palavras segundo a oralidade da língua deles. Foi assim que eles escreveram todos esses primeiros livros, junto com uma

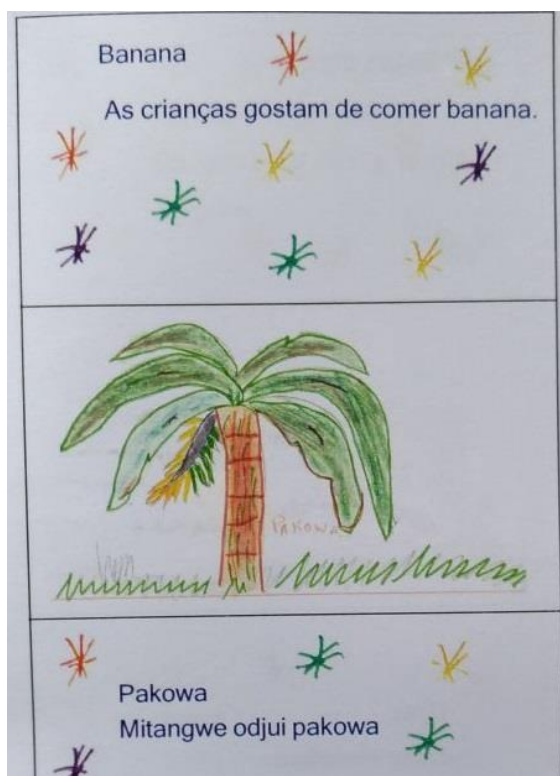
¹¹ O “primeiro curso” que a professora Deusdith cita durante a narrativa refere-se ao Curso de Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND). Enquanto o Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi) é citado como “curso de Formação Superior”, embora, em algumas ocasiões, a professora Deusdith cita “cursos de Formação” referindo-se aos dois cursos de uma maneira geral, ou seja, quando ela não vê a necessidade de distingui-los.

¹² Fotos dos materiais citados pela professora Deusdith encontram-se no fim do trabalho [Vide Anexos].

¹³ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Nas entrelinhas da cultura indígena**. Semeghini-Siqueira, I. (org.). 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2003.

professora de linguística¹⁴, que os ajudava a procurar as letras que tinham os sons das palavras faladas. Por exemplo, me deixa ver uma palavrinha aqui...

Figura 2: Trecho citado pela professora entrevista ao descrever a atividade realizada pelos indígenas junto à professora de Linguística.



Fonte: Fonte: Acervo da professora Deusdith.

Eles falavam “*Pakowa*” para “Banana”. A palavra, *pakowa*, não existia escrita, só falada. Então alunos do curso procuravam no alfabeto romano qual letra soava mais parecida com o que era falado e resultou “*pakowa*”. Como o som era semelhante com o que eles estavam dizendo, eles iam escrevendo e fazendo os desenhos. Você vê isso no tipo do caderno, são feitos assim para as crianças conseguirem aprender, porque elas não sabem que aquela palavra quer dizer “banana”. Eu guardo esse material porque isso é a psicogênese¹⁵ concreta. E tem gente que não sabe a preciosidade que tem nas mãos...

¹⁴ Prof.^a Dr.^a Idméa Semeghini-Siqueira, doutora em Doutorado em Linguística pela Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FLLCH-USP). A professora Idméa foi coordenadora da área de Língua Portuguesa e Estrangeira do MagIND.

¹⁵ “O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros vários colaboradores”. A apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos. Mais

Esse material foi produzido durante o segundo curso para esses futuros professores¹⁶, com duração de três anos. Era parte do curso produzir material didático e teve a participação de antropólogos e professores universitários que estavam orientando-os. São vários materiais: “Narrativas de Memória¹⁷”, “Um Caminho para a Educação Escolar Indígena: pensando a sala de aula¹⁸” e têm 20 títulos do projeto “ARTE-IN¹⁹”.

Mas, colocar em prática o projeto de Educação Indígena no Estado de São Paulo foi muito difícil. Diferenças étnicas não eram conhecidas, assim sendo, não podíamos trabalhar adequadamente com essa população como um todo.

Não havia conhecimento suficiente sobre as cinco diferentes etnias que vivem no Estado de São Paulo. Todos os estudos feitos apontavam que as crianças indígenas não deveriam estudar em uma escola comum. Para começar, eles tinham uma grande sensibilidade auditiva. No curso eles declaravam que na escola comum eles ouviam muito barulho, um falando de um lado, outro de outro lado e o professor gritando lá da lousa, eles colocavam as mãos nos ouvidos por causa da sensibilidade. E também por causa do conhecimento mais restrito que possuíam do vocabulário da língua portuguesa. Então eles não entendiam bem quando as pessoas falavam muito rápido e com palavras difíceis. Eles ficavam de cabeça baixa com as mãos nos ouvidos. Durante o curso descobrimos o que estava acontecendo, ou seja, porque eles não falavam. Além disso, havia diferenças culturais que influíam muito. Por exemplo, se o mais velho já havia perguntado, mesmo que os outros não houvessem entendido eles não perguntavam novamente.

Fazer esses cursos, portanto, não foi fácil. Eles afirmavam: “Nós queremos um curso para o nosso desenvolvimento enquanto aldeia, enquanto indígena. Porque nós estamos cansados de todo mundo vir dar aula aqui, fazer tese de mestrado, de doutorado, depois ir embora. Todo mundo se beneficia às nossas custas, e nós não saímos do lugar”.

O que eles queriam de verdade? Eles queriam crescer conhecendo a cultura não indígena, mas sem perder a sua própria cultura. “Não perder”, no sentido de preservar o essencial, porque modificar, acrescentar, toda cultura faz. E eles sabiam disso. Como ser você

informações em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>. Acesso em: 30/02/2018.

¹⁶ Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi).

¹⁷ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Narrativas de memória:** aldeias do Estado de São Paulo – Brasil; Guarani, Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani / ASSIS, L. P. de; PEREIRA, M. I.; LAGINESTRA, M. A.; SHIMIZU, Y. F.; (elaboração), MARTINS, A. S... [et al]. – São Paulo: SEE, FEUSP, 2010.

¹⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Um caminho para a Educação Escolar Indígena:** pensando a sala de aula; livro 2. São Paulo: SEE, 2010.

¹⁹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto ARTE-IN** (Coleção). São Paulo: SEE, FEUSP, 2010.

mesmo, sem se fechar para o outro, como se abrir para o outro sem se perder de si mesmo. Isso era o que eles queriam. Então, tudo isso fez com que o Governo entendesse que era preciso dar uma escola e um curso que atendesse as demandas por eles formuladas.

Mas, ainda havia algumas resistências de setores da administração que achavam que era muito caro, que seria um gasto demasiado para atingir um grupo pequeno de alunos. Então foi necessário muito esforço e um processo de esclarecimento para os órgãos da secretaria a fim de sensibilizá-los e envolve-los na implementação do projeto. Numa apresentação que fiz eu falei:

- Olha essa população aqui, 500 anos de descobrimento do Brasil e nunca tiveram uma escola para estudarem. Só que pagam imposto do que compram do mesmo jeito que vocês. Então, por que vocês acham justo seus filhos terem escola e os deles não?

Enfrentamos desafios, inclusive, depois que o governador Mário Covas faleceu, na construção de escolas devido a posse do terreno das terras indígenas. Nesse sentido, a Secretaria da Justiça ajudou muito a seguir com o projeto.

A sociedade é preconceituosa. Eu acredito que o preconceito existe em todas as pessoas, em diferente nível, mas quando suas atitudes viram discriminação, não é mais preconceito, isso é crime. Há tanto preconceito e tanta discriminação com a população indígena, que só quando trabalhamos com a Educação Indígena, passamos a sentir coisas que nunca tínhamos sentido. De dentro das pessoas, da alma das pessoas, elas rejeitam o diferente rejeitam o pobre, o feio, porque são diferentes. E uma comunidade étnica é muito diferente, só para começar, eles têm um cheiro próprio, que é proveniente do que eles comem e de como eles vivem. Nós também temos o nosso cheiro, mas quando chegamos perto um do outro, temos que aguentar. A vida é assim. Uma vez, um professor que trabalhava na Secretaria perguntou para mim:

- Por que você não ensina a eles como se usa um chuveiro?

E eu falei assim:

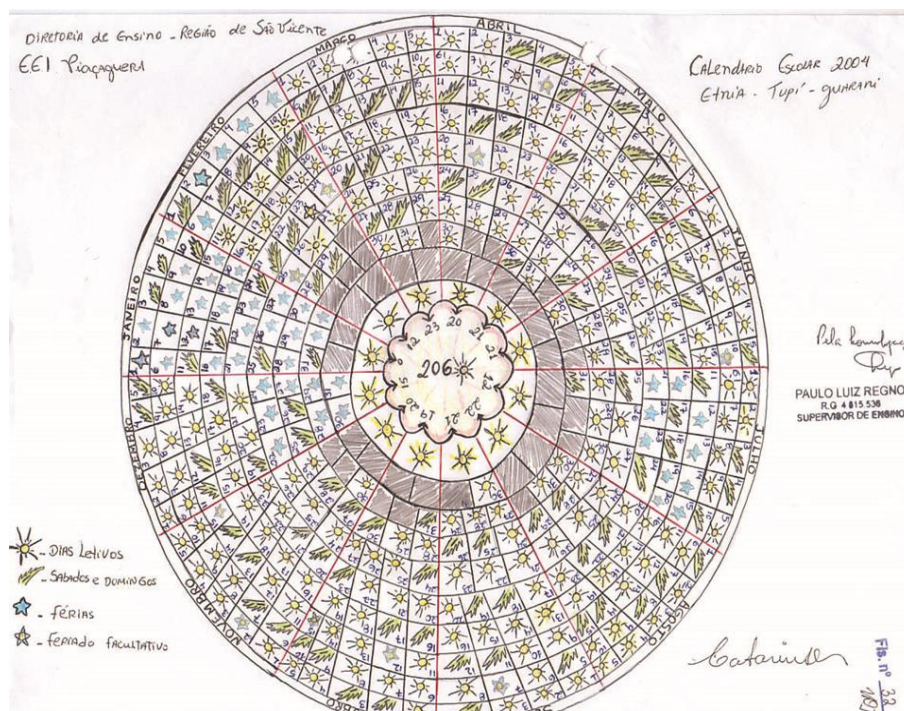
- Eu não ensino porque eles também não aguentam o nosso cheiro.

Porque é verdade. A nossa comida faz mal para eles. Há coisas que eles comem e ficam com dor de cabeça. Eles têm uma saúde muito frágil e vivem tomando remédio para dor de cabeça por causa das nossas comidas. Na aldeia eles comem peixe de água doce, mandioca, batata, tudo cozido. Não tem coisa frita, tudo é assado... Eles comem as frutas que tem na aldeia. E mesmo quando compram, eles não cozinham do nosso jeito. É uma vida muito diferente. Quando eles vieram para a cidade, para fazer os cursos, nós pedíamos para os

cozinheiros trocarem a batata inglesa pela batata doce, assar peixes, fazer uma carne cozida ou assada, não fazer carne frita, essas coisas... Para eles terem menos dor de cabeça.

Tudo é muito diferente para eles. Por exemplo, veja esse calendário escolar Tupi-Guarani²⁰.

Figura 3: Calendário Tupi-Guarani



Fonte: Acervo da professora Deusdith

Eles fizeram um calendário escolar que eles entendessem, porque o nosso calendário não faz sentido para eles. Então, o ano tem 206 dias letivos, que tem esse símbolo do sol, que significa dia de trabalho. Quando você segue a linha horizontalmente, você encontra os fins de semana, as férias e os dias de feriado facultativo. Olhe os desenhos: o sol é o dia letivo; o sábado e domingo são as arvorezinhas, porque eles vão passear no mato; as estrelinhas são as férias; e os feriados são as estrelinhas mais apagadinhas. O nosso calendário escolar tem um monte de coisa escrita, e o deles é assim, mais desenho...

²⁰ Os Guarani que vivem no Brasil se dividem em três subgrupos: Nandeva (Tupi-Guarani), Kaiowá e Mbya (Guarani). Tal classificação foi adotada nos anos 1950 pelo antropólogo Egon Schaden e está pautada em suas observações sobre as diferenças no dialeto, nos costumes e em suas práticas rituais. Tal classificação é, atualmente, a mais adotada. A estimativa da população Guarani no Brasil é em torno de 51 mil habitantes. Desses, 31 mil são Kaiowá, 13 mil Nandeva e 7 mil são Mbya. Os Nandeva vivem em aldeias situadas no Mato Grosso do Sul, no interior dos estados de São Paulo (Posto Indígena de Araribá - Avaí), Paraná, Rio Grande do Sul e no litoral de São Paulo. Já os Mbya habitam as regiões litorâneas do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina. As aldeias Kaiowá concentram-se na região sul do Mato Grosso do Sul. Diferentemente dos Mbya e Nandeva que se apresentam como Guarani, os Kaiowá se apresentam como Kaiowá. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1288>> e <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/24/o-povo-indigena-guarani.aspx>>. Acesso em: 29/03/2017.

Outra dificuldade que eles têm é com a nossa Matemática. É a coisa mais difícil deles compreenderem. Porque na cultura deles, Guarani e Tupi-Guarani, não existe o conceito de divisão e subtração como o nosso. Por exemplo, para eles na subtração, quando você dá alguma coisa para alguém, o que importa é que alguém fica com mais. E quando você divide, acontece a mesma coisa; agora duas ou três pessoas têm alguma coisa, que antes era só de uma. Nesse sentido, tudo você multiplica e soma, não tem menos para ninguém. Então, a aula de Matemática ficava muito difícil. Os cadernos de Matemática deles eram muito diferentes.

O sistema de medidas deles é um homem da cintura para baixo. Por exemplo, as casas deles eram todas baixinhas, devido ao vento e tipo de material com que eram construídas. Então eles mediam um índio da cintura para baixo para fazer essas construções.

Eles moravam nesse tipo de construção, mas solicitaram ao governo para que construísse uma casa tipo indígena de alvenaria para eles. O governador Mario Covas estipulou um recurso na CDHU²¹, a fundo perdido²², para os Indígenas de São Paulo²³. A CDHU tinha muita dificuldade para construir, porque precisava do documento de posse das terras indígenas. Mas os indígenas não tem documento porque é o Governo Federal que dá esse documento para eles²⁴. Então, foi muito difícil atender ao pedido de casas embora várias aldeias tenham conseguido. Então, os que tinham documento fizeram a casa e de acordo com a proposta do jeito deles. Ela teria que ser redonda com a frente para o sol nascente e não poderia ter banheiro. Com muito custo conseguiram convencê-los a fazer um banheiro do lado de fora. Então, eles têm os seus hábitos, tudo na cultura deles tem um jeito de fazer que é diferente do nosso.

²¹ Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU).

²² Fundo perdido, cujo termo técnico é Subvenção, é o nome que se dá quando o Governo Federal ou Instituições Privadas dão dinheiro para empresas ou pessoas físicas sem que seja necessário que haja a devolução do recurso. Normalmente, os recursos são cedidos pelo Estado e o investimento é voltado para funções sociais, como obras de infraestrutura, saneamento básico e construção de moradias populares. Mais informações em: <<http://idrconsultoria.com.br/faq/o-que-e-fundo-perdido-ou-subvencao/#conteudo>>. Acesso em: 02/05/2018.

²³ “Construir casas numa cultura que há séculos deposita seu próprio estilo na construção de suas moradias é o trabalho que a Secretaria de Estado da Habitação, por meio da CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano de São Paulo), desenvolve desde 2001, em aldeias indígenas, sem entrar em conflito com os costumes de um povo. A tipologia utilizada pela Companhia é adequada aos usos e hábitos culturais dos índios. Todo o trabalho é em parceria com a Funai – Fundação Nacional do Índio e as prefeituras municipais”. Mais informações em: <<http://www.habitacao.sp.gov.br/noticias/viewer.aspx?Id=8676>>. Acesso em: 30/04/2018.

²⁴ O Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (Rani) é um documento administrativo fornecido pela Funai, instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: "O registro administrativo constituirá, quando couber, documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, na falta deste, como meio subsidiário de prova." Em outras palavras, o Rani pode servir como documento para solicitar o registro civil. O registro do Rani é realizado em livros próprios por funcionários da Funai, e para cada registro é emitido o documento correspondente, devidamente autenticado e assinado. Mais informações em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/docb/registro-administrativo-de-nascimento-de-indigena-rani>>. Acesso em: 02/05/2018.

Como seria possível não conhecer tudo isso para dar uma escola adequada para eles? Como colocar um professor não indígena para dar aula nessa escola? Era difícil. São culturas completamente diferentes.

Eu não era antropóloga, mas como educadora, o quê poderia fazer? Nasci em Ubatuba-SP, sou formada em Letras, em Pedagogia e fiz mestrado em Comunicação Social.

Eu tive a capacidade de compreender, mas não tinha a língua nem a cultura deles: como ajudá-los? Procuramos com a USP e com seus professores dar uma formação, mas sempre pensando em como eles estavam aprendendo e o que eles queriam aprender. Então procuramos sistematizar os saberes deles.

Eu trabalhei na Secretaria sobre Educação Indígena de 1996 até 2011. Meu objetivo como educadora era desenvolver um curso de formação de professor indígena.

Por causa da minha formação didática, eu tinha muito claro que a parte concreta das atividades te leva a uma reflexão teórica. Mas, tem que partir do concreto. Então, baseada nisso eu comecei a trabalhar, a formatar o curso com eles desse jeito, sempre pensando se eles estariam aprendendo ou não. Outra coisa que havíamos percebido, ao fazer um curso indígena, é a questão do tempo é muito diferente para eles. O tempo para eles não corre pelo relógio. O tempo corre na ação. A primeira vez que uma professora do curso de formação de professores indígenas bateu o sino e falou que havia terminado a aula, um aluno falou:

- Professora, eu ainda não terminei.

Você percebe? Ele estava fazendo uma tarefa, como ela poderia bater o sino e falar que a aula tinha acabado? Eu já sabia que para eles era assim, mas tive que deixar os professores que iam trabalhar com eles aprenderem. E foi muito interessante, porque primeiro eu aprendi isso com eles e depois eu tive que fazer o professor formador aprender com eles o que eu já tinha aprendido. Os professores formadores precisavam aprender a se organizar para dar o curso. Eles precisavam entender que tem coisas que para nós é comum e para eles não. Nós fazemos muitas coisas que eles consideram ser falta de educação, mas eles não falam nada para nós. Quando eles estão quietos, não perguntando nada, não é porque eles não querem saber ou porque não entenderam, é porque, para eles, perguntar ou interromper o professor é falta de educação. Então, eu dizia aos professores formadores, você tem que tentar compreender e depois realizar para ver se você compreendeu mesmo. O professor tem que fazer assim. E depois os alunos vão aprender. E como você sabe se eles aprenderam ou não? É deixando-os fazer. E os professores indígenas fizeram vários livros, deram aula, fizeram *slides* no computador, joguinhos de aprendizado. Fizeram muita coisa...

No Brasil, desde o século XVI, a Educação esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada. A catequização começou quando os jesuítas²⁵ vieram ao Brasil e foram catequizar os indígenas. Ao começarem a aprender algumas coisas eles foram “promovidos” a civilizados. Depois de civilizados, houve a integração forçada à nossa sociedade. Como que ocorria essa integração? Negava a diferença, assimilava os índios à nossa cultura, fazia com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, além de proibirem-lhes de se comunicarem em suas línguas. Durante os cursos de formação, os professores indígenas tiveram que fazer uma apresentação sobre suas culturas, eles iam chorando e contando tudo isso que eles passaram.

Mas, a mudança nesse paradigma da integração aconteceu com a Constituição de 1988, que no artigo 231 “reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. E depois, nós tivemos a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que em seu artigo 78 apontava dois objetivos importantes para a Educação Indígena. O primeiro era proporcionar “aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; e a valorização de suas línguas e ciências” e o segundo era “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades não indígenas”. A LDB²⁶ de 1996 era uma lei maravilhosa que dava a oportunidade para se construir uma escola de excelente qualidade para qualquer etnia. Então, nós nos baseamos e nos orientamos na Constituição e na Lei de Diretrizes Bases da Educação para ofertar a Educação Indígena. Além disso, esse artigo da LDB nos fez questionar e refletir sobre a necessidade de garantir o direito a uma escola para todos.

Era com esses argumentos que eu defendia a educação escolar indígena nas apresentações, na Secretaria de Justiça, na própria Diretoria de Ensino, nas Conferências Nacionais – porque, São Paulo praticamente realizou a Educação Indígena. Depois de São Paulo, o Amazonas fez conferências chamando representantes de São Paulo para expor assim como o MEC... Foi um período de grande avanço com as questões indígenas.

Eu acho que depois dos governos que deram apoio para eles, hoje eles têm mais forças para lutar. Agora os professores indígenas de São Paulo, por exemplo, têm uma escola, um

²⁵ Os jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus. Criados com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo, “cabia aos jesuítas, mais que a qualquer outro sujeito colonizador, ‘preparar o terreno’ para evitar possíveis resistências a este empreendimento” (TODOROV, 2007).

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

cargo de professor, um salário. Mas, ainda têm muito para lutar. A maior luta deles agora é criar a categoria de Professor Indígena. Porque a Educação Escolar Indígena existe, mas ela não é reconhecida como categoria no sistema. A resolução 147/2003²⁷ da Secretaria da Educação designou que “os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas, identificados como escola estadual indígena”, ou seja, a Escola Estadual Indígena foi criada, principalmente para resolver as questões de alocação de verbas, mas a categoria do Professor Indígena, não existia. Se houver a categoria de Professor Indígena, eles poderão fazer concurso público para a Escola Indígena, mas se eles fizerem um concurso para concorrerem com todos os outros professores, não vão ter chances. Mas, é preciso reconhecer o tamanho da dívida que a sociedade tem com a população indígena.

Um grande passo foi a transferência de responsabilidade para o MEC²⁸, da educação escolar indígena que antes pertencia à Funai²⁹.

Outro passo foi o inciso IV, do artigo 87 da LDB³⁰ que declara que todos os professores da educação básica deverão ter uma formação em nível superior. Por força deste artigo, os professores indígenas tiveram o direito de magistério superior. Então, a partir de 2005, a Secretaria da Educação faz convênio com a Faculdade de Educação da USP para ministrar o Curso Superior de Formação Intercultural Indígena, o Fispi. Esse curso formou 79 professores de cinco etnias diferentes.

O primeiro curso, de nível médio, iniciado em 2003, também foi ministrado pela USP e certificado pela Secretaria da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação. As aulas eram quinzenais, nas unidades dos antigos Cefam de três polos diferentes: Bauru, São Paulo e Guarujá. A cada seis meses, era feita uma reunião com todos, para ter uma informação mais dinâmica, onde cada polo podia expor seus problemas e eram buscadas soluções nas reuniões conjuntamente. A Secretaria colocou à disposição um espaço para o curso nas escolas do estado e a Faculdade de Educação, como parte do convênio cuidava do transporte dos alunos,

²⁷ O artigo 1º da Resolução SE Nº 147, de 29 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, institui que “Os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas e identificados como Escola Estadual Indígena - EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos.” (SÃO PAULO, 2003).

²⁸ Ministério da Educação (MEC).

²⁹ Os Decretos Presidenciais nº 23, 24, 25 e 26, de 04 de fevereiro de 1991, promoveram a desconcentração de responsabilidades relacionadas à saúde, meio ambiente, auto sustentação e educação indígena, que eram exclusivas da Funai, para outros órgãos e a descentralização para Estados e Municípios (FUNAI, 2015).

³⁰ O inciso IV do item 4 do artigo 87 da LDB destacava “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Esse inciso foi revogado lei nº 12.796, de 2013.

futuros professores indígenas. Isso comportava uma logística complicada, porque alguns indígenas moravam em locais de difícil acesso. Por exemplo, os alunos da Ilha do Cardoso³¹ só podiam vir para a cidade quando a maré estava vazia. Então, ficavam esperando na praia até o transporte passar lá e pegá-los, e para voltar era a mesma coisa. Algumas vezes, era preciso pagar um hotel para eles esperarem até a maré baixar. Essas dificuldades explicam o resultado da pesquisa feita anteriormente ao curso, mostrando que 98% das crianças que iam para a escola tradicional não passavam do 3º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, era muito importante conseguir com que os 60 indígenas escolhidos pelas comunidades, muitos sem o fundamental completo, fizessem o Magistério de nível Médio. Não que eles não tivessem estudado nada. Alguns grupos religiosos ou ONG³² davam aulas para eles em escolinhas improvisadas e ensinavam alguns conteúdos básicos da educação fundamental. Tinha também o Telecurso³³, mas não tinha nada oficial. Certificado eles não tinham. Então, foi necessário fazer aproveitamento de estudos para conseguir dar a eles formação até a 8ª série, a fim de que pudessem cursar o Magistério de nível Médio,

O curso de Magistério de nível Médio era intercultural, bilíngue, modular. Funcionava em três polos, era presencial e com atividades não presenciais. Além disso, era um curso em serviço. Ou seja, os indígenas vinham para os polos, tinham aula, voltavam para suas escolas trabalhavam o que haviam aprendido no curso e depois traziam suas dúvidas. Acredito que o curso, em si, teve a duração de três anos. Esse foi o primeiro curso, o MagIND - Magistério Indígena. Na verdade, esse curso teve vários nomes diferentes. No início, era Magistério Intercultural Indígena, depois mudou para Magistério Intercultural para o Ensino Fundamental ou Magistério Indígena Nível Médio. Você vai encontrar nos documentos nomes diferentes.

Quando a Secretaria decidiu fazer essa formação, o grupo responsável resolveu aprofundar seus conhecimentos sobre a questão indígena. Vários especialistas foram convidados para discutir a problemática com o grupo. O professor Mauro³⁴ foi convidado porque era um antropólogo que trabalhava com a regulamentação de terras indígenas, o

³¹ O Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PEIC) está localizado no extremo sul do litoral de São Paulo, no município de Cananéia. A Terra Indígena Pakurity é ocupada por indígenas da etnia Guaraní Mbyá. Mais informações em: <<https://uc.socioambiental.org/node/588157>>. Acesso em: 30/04/2018.

³² Organizações Não Governamentais (ONG).

³³ “O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. O Telecurso nasceu nos anos 1970, com o objetivo de oferecer aulas pela televisão a milhares de brasileiros que precisavam concluir a escolaridade básica. Exibido pela Globo desde a sua criação, o programa ganhou as salas de aula do país, com a Metodologia Telessala, a partir de 1993”.

³⁴ Prof. Dr. Mauro Cherobim, doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). O professor Mauro também é um dos colaboradores dessa pesquisa.

professor Waldemar³⁵, porque tinha feito sua dissertação de mestrado sobre a Língua Portuguesa nas aldeias e a Professora Niminon³⁶ porque fora uma das primeiras pessoas a escrever sobre os Kaingang³⁷ do estado de São Paulo. Foi proposto a esses três especialistas montar um ementário de um curso de formação de professores indígenas. Eles foram convidados pelo NEI a participar de reuniões, onde era discutido o projeto que se transformaria nos documentos da Secretaria para a implementação do curso. Isso aconteceu várias vezes, inclusive com outros professores antes do início do curso. Essas propostas e projetos serviram para alimentar e formatar a proposta básica inicial da Secretaria que, mais tarde, foi enriquecida, detalhada, transformada no projeto executivo pela Faculdade de Educação da USP bem como a implementação do mesmo.

As reuniões do NEI tinham uma regra: era formado por 26 membros, mas em toda reunião, o percentual indígena sempre tinha que ser maior do que o percentual não indígena. Nas reuniões para a criação dos cursos, havia indígenas das 5 etnias que seriam beneficiadas, e se uma reunião não tivesse a maioria indígena, as questões poderiam até ser discutidas, mas não decididas. Além disso, os indígenas levavam essas questões para as aldeias, discutiam com a comunidade e depois retornavam com uma decisão. O NEI tinha uma composição padrão, que dependendo da ocasião, poderia variar, principalmente durante as reuniões para a criação do curso. Mas, a composição padrão era 26 membros, dos quais, 14 eram indígenas das seguintes etnias: 4 Guarani; 4 Tupi-Guarani; 1 Krenak³⁸; 2 Kaingang; 2 Terena³⁹ e 1

³⁵ Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto, doutor em Linguística, na área de educação escolar indígena Guarani pela Universidade de São Paulo (USP).

³⁶ Prof.^a Dr.^a Níminon Suzel Pinheiro, doutora em História, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Assis. Seu trabalho de mestrado foi um dos primeiros trabalhos do estado de São Paulo sobre a história dos Kaingang.

³⁷ Aproximadamente 50 mil indígenas da etnia Kaingang vivem no interior dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e de São Paulo. “Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando”. <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em: 12/04/2018.

³⁸ Aproximadamente 450 indígenas da etnia Krenak vivem no interior dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e de São Paulo. “Os Krenak, vítimas de constantes massacres decretados como “Guerras Justas” pelo governo colonial, atualmente vivem numa área reduzida reconquistada com grandes dificuldades. Desde os primeiros contatos, ainda no século XVI, foram acusados de antropofagia [ato ritual de comer uma parte ou várias partes de um ser humano buscando adquirir as habilidades e forças do prisioneiro], o que não se confirma na documentação. Entretanto, este sempre foi o grande argumento para justificar as constantes decretações de Guerra Justa, (...) autorizada pelo governo português através das Cartas Régias de 13 de maio, 24 de agosto e 2 de dezembro de 1808 assinadas no Rio de Janeiro pelo Príncipe Regente D. João”. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak/255>>. Acesso em: 12/04/2018.

³⁹ Aproximadamente 25 mil indígenas da etnia Terena vivem no interior dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e de São Paulo. “Os Terena, por contarem com uma população bastante numerosa e manterem um contato intenso com a população regional, são o povo indígena cuja presença no estado se revela de forma mais explícita (...). Essa intensa participação no cotidiano sul-matogrossense favorece a atribuição aos Terena de

Pankararu⁴⁰. Os membros restantes eram: 6 representantes da SEE-SP; 1 da Funai; 1 do MEC; 1 da Undime e 1 da Universidade.

No primeiro curso, as lideranças escolheram a maioria de homens, como futuros professores: 45 homens contra 15 mulheres. Averiguou-se que as mulheres haviam brigado muito para poder fazer os cursos, porque mulher não podia sair de casa, tinha que ficar cuidando dos filhos. O curso indígena criou uma discussão sobre o poder da mulher dentro da aldeia. No segundo curso, o número de mulheres aumentou muito, mas a maioria ainda era de homens. Na nossa cultura é o contrário, as mulheres normalmente são as professoras. Mas, para eles não, é uma questão do *status*. Depois do curso, uma dessas professoras foi eleita cacique na sua aldeia.

Depois que você trabalha com a comunidade étnica, ela te abre à cabeça, te oferece outro mundo e você começa a enxergar o seu mundo de outra forma. Isso é muito importante. A Educação Indígena deveria ser para todas as crianças e na Universidade todos os professores deveriam aprender. Não é para aprender a ser professor indígena, é compreender o que é uma cultura étnica e que todos, cada povo, tem o seu direito. Eu acho que o desconhecido fecha o mundo, deixa as pessoas ansiosas, deixa as pessoas agressivas demais. O desconhecido assusta. E depois que você conhece essa cultura, você entende que há diferenças fundamentais, que você não pode ignorar. Como eu já falei: a questão do tempo. O tempo corre para eles na ação, e não no relógio, como acontece conosco. Outra coisa é o silêncio durante as aulas. Você não pode ficar na lousa dando aula para eles do outro lado da sala. Cada um vai à mesa do outro, sempre falando baixinho. Não é como na nossa cultura que entra por um ouvido e sai pelo outro. Com eles não é assim. Mas, eu acho que a coisa mais importante, que aprendemos com eles, é como eles aprendem: olham e fazem, olham e fazem. Os professores formadores tiveram que aprender a conviver com essas diferenças.

Durante as reuniões foi decidido que os candidatos a professores indígenas seriam indicados pela comunidade. Nós indicávamos a quantidade de alunos professores que cada aldeia poderia mandar, baseados no seu tamanho, na quantidade de alunos do fundamental. Alguns outros também foram propostos, por exemplo, os professores deveriam saber a sua

estereótipos tais como ‘aculturados’ e ‘índios urbanos’”. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>>. Acesso em: 12/04/2018.

⁴⁰ Aproximadamente 8 mil indígenas da etnia Pankararu vivem no interior dos estados de Minas Gerais, Pernambuco e de São Paulo. “Os Pankararu de Real Parque, na zonal sul da cidade de São Paulo, formam um grupo estimado em torno de 1.500 pessoas, que ocupa parte da favela de mesmo nome no bairro do Morumbi, no município de São Paulo. Esse grupo tem origem na intensificação do fluxo de deslocamentos de trabalhadores do Nordeste para as grandes cidades do Sudeste a partir da década de 1940”. Mais informações em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>>. Acesso em: 30/04/2018.

língua indígena, deveriam ter a educação básica, no caso do MagIND, e ter o Ensino Médio, no caso do curso Superior, além de querer ser professor. Então, a comunidade indicava os futuros professores dentro desses parâmetros. Foi uma experiência muito boa com as escolhas da aldeia. Teve um caso em que uma aldeia indicou um professor para o MagIND e ele não foi um bom professor. Então a comunidade falou:

- Ele não vai fazer o curso superior.

E nós perguntamos o porquê daquilo. Eles responderam:

- Ele não é um bom professor. Pode deixar que nós sabemos o que fazer com ele.

E eles deixaram aquele professor, por um ano, desempregado. No outro ano a comunidade pediu a reintegração dele na escola. E todo mundo falava:

- Ele é outra pessoa.

Então a comunidade sabia muito bem como cuidar dessas questões, não precisávamos nos intrometer.

Para o segundo curso foi semelhante, mas como já havia 60 professores que tinham feito o MagIND, as comunidades só indicaram mais 21 alunos. O curso superior formou 79 professores indígenas. Os dois cursos foram delineados com os professores da USP, com o pessoal da Secretaria e com os próprios indígenas.

Depois desses dois cursos, nunca mais tivemos outros cursos de formação para professores indígenas no Estado de São Paulo. Agora não sei como esses professores estão se formando. O que foi feito é uma raridade. Pensar nesses materiais de acordo com o jeito que eles pensam, porque eles têm um jeito muito especial de dar aula. O currículo deles é construído para as crianças aprenderem e conhecerem, por exemplo, quais as plantas que são venenosas e quais que podem comer, o professor sai com elas, passeando pela aldeia, e cola uma folhinha da árvore nos cadernos das crianças. Então, o professor começa a explicar sobre as especificidades daquela planta. E as crianças começam a pensar:

- Porque acontece isso com o corpo?

- Ah, é por isso que eu não posso comer. Isso que me deu dor de cabeça?

E então eles vão desenvolvendo o conteúdo. É um currículo muito próprio. O que eles querem, na verdade, é uma escola autossustentável: que ensine as crianças o que tem na aldeia e para que servem, o que elas podem vender ou dar para os outros, uma escola que seja útil. Porque, eles acham que a nossa escola não resolve os problemas deles.

O curso de formação superior de professor indígena do Estado de São Paulo durou de 2005 a 2008, três anos. E ele era em serviço também, mas os encontros eram todos em São

Paulo, na Faculdade de Educação. Não era como o MagIND, que tinha três polos. A formatura do MagIND foi no Palácio dos Bandeirantes⁴¹. Era o sonho deles: dançar dentro do Palácio. Eles dançaram muito, mas na hora de receber o certificado, o cerimonialista falou algo sobre colocar as autoridades na frente. E eu falei:

- Olha, a autoridade indígena é diferente de autoridade nossa. A autoridade do indígena é o cacique, a sua mulher e sua família.

Só nós fazemos essa diferenciação. “Gente importante”, para eles, é todo mundo. E então os indígenas chamaram os caciques, as famílias, todas as crianças, e todos foram sentar lá na frente, que era destinado as autoridades.

Já a formatura do curso superior foi no Memorial da América Latina⁴² e não teve dança, porque eles já se sentiam um “brasileiro formado”. Quando eles foram receber o certificado foi a maior discussão, porque alguns queriam uma beca e outros falavam:

- Pelo amor de Deus, escuta aqui, vocês são professores indígenas. Já viram índios de beca?

E eles discutiram, discutiram e acabaram recebendo o certificado com as roupas deles mesmo. E alguns foram com cocar. Mas, como o Memorial tem uma parte de apresentação, eles levaram todos os artesanatos para vender. Ficou diferente nesse sentido...

Considero que uma das coisas mais importantes que esses cursos trouxeram foi a mudança da situação da população indígena nas aldeias. Veja bem, a população indígena aldeado em 1997, no Estado de São Paulo, era em torno de 3 mil indígenas, em 2003 era em torno de 4 mil indígenas, e a população indígena de 2010 era em torno de 5 mil indígenas.

- Qual o motivo disso? Por que é que cresceu tanto a população indígena no estado de São Paulo?

Isso foi graças à diminuição da mortalidade infantil. Porque quando você coloca uma escola dentro da aldeia, todas as crianças vão à escola, e lá tem comida, lá tem professores formados ensinando sobre saúde, sobre a vida. Muitas crianças nasceram durante o curso. e o Hospital Universitário atendia essas mães e crianças, inclusive, as escolas do primeiro curso

⁴¹ “A sede do Governo Paulista começou a ser construída em 1955 para abrigar a Universidade ‘Fundação Conde Francisco Matarazzo’, mas a obra foi interrompida e o Governo do Estado a assumiu. Em 19 de abril de 1964, a sede do governo passou de Campos Elíseos para o Morumbi, onde o palácio ganhou a denominação ‘Bandeirantes’ em homenagem aos pioneiros que expandiram as fronteiras brasileiras”. Mais informações em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/pontos-turisticos/palacio-dos-bandeirantes/>>. Acesso em: 30/04/2018.

⁴² O Memorial da América Latina, construído pelo arquiteto Oscar Niemeyer, “foi concebido para ser um espaço de integração e informação dos países latino-americanos, de suas raízes e culturas, e acolhe, também, a sede do Parlamento Latino-Americano (Parlatino)”. Mais informações em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/museus/memorial-da-america-latina/>>. Acesso em: 30/04/2018.

tinham berçários, e as mães podiam levar seus filhos às aulas. Porque os professores da escola, junto com membros de ONG indígenas, cuidavam dos berçários. Tudo isso fez com que a mortalidade infantil caísse mais de 90%, acredito em virtude dos cursos oferecidos.



Textualização da entrevista com o professor Vitor Machado

Meu nome é Vitor Machado. Eu, na verdade, trabalho com Educação do Campo. Sou formado em Ciências Sociais, pela Unesp de Araraquara¹. Estudo, desde a Graduação, Educação do Campo, particularmente Educação em assentamentos de reforma agrária. Eu pesquisei, em Araraquara, na Fazenda Monte Alegre, as aspirações dos jovens por Educação², e no doutorado, no assentamento de Sumaré - que é um dos assentamentos mais antigos no estado de São Paulo, inclusive, um dos assentamentos mais antigos do MST³ - eu pesquisei os 20 anos da política de Educação do MST⁴. Isso por volta dos anos de 2005, 2006.

E a questão indígena acabou entrando na minha vida por causa disso, mas não na pesquisa. Porque eu não sou um pesquisador da área, mas a Educação Indígena é tida como Educação do Campo também. Aqui no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru, eu trabalho com a disciplina de Sociologia da Educação e tenho um Grupo de Estudo⁵, no qual eu discuto justamente a cultura, a ideologia, o papel e função da escola. Então, a Educação Indígena acabou entrando aí no meu rol de pesquisa, por conta de estar integrada à Educação do Campo. Inclusive, aqui na região de Bauru, havia um sério problema com os indígenas. As pessoas não conseguiam ultrapassar essa região, porque havia muitos Kaingang⁶, índio bravo mesmo. Mas, os Bandeirantes⁷ vieram e dizimaram grande parte da população Kaingang, porque esses indígenas apresentavam uma resistência muito

¹ Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de Araraquara.

² MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos de terras**: um estudo de aspirações por educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2000.

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

⁴ MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural - Sumaré - SP**. 2008. 309 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural (GEPERU).

⁶ Aproximadamente 50 mil indígenas da etnia Kaingang vivem no interior dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e de São Paulo. “Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando”. <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em 12/04/2018.

⁷ Os Bandeirantes realizavam expedições denominadas *bandeiras*. Estas reuniam indivíduos buscavam capturar indígenas para uso como mão de obra escrava.

grande em relação à invasão da terra pelos brancos. Como não havia acordo, muitos indígenas foram massacrados nessa região.

“Bom, o que acontece em relação à Educação Indígena?”. Obviamente que muito das conquistas da Educação Indígena devem-se à organização dos próprios indígenas. Quando nós pensamos em Educação Indígena parece até uma coisa surreal, não é? Porque o indígena não tem uma tradição escrita, o indígena só tem uma tradição oral. E quando você pensa, por exemplo, numa escola, onde se produz o saber sistematizado, organizado, em torno da educação escolar, isso parece uma negação da própria cultura. Porque a escola é, justamente, fruto da dominação do homem branco. Você já assistiu àquele filme, *A Educação de Pequena Árvore*⁸? Vale a pena você assistir, esse filme é muito interessante. É sobre um menino que tem descendentes indígenas. Sua avó era indígena, mas seu avô não, embora ele tenha morado na comunidade indígena por uma boa parte da sua vida. Seus pais falecem e ele vai morar na aldeia com seus avós, até que há uma denúncia para que o menino vá estudar numa escola nos Estados Unidos própria para descendentes indígenas. Eu não vou contar o que acontece, porque, senão, perde a graça.... Mas é um filme bárbaro, inclusive, para ajudar você a pensar as questões da Educação Escolar Indígena.

As conquistas em termos da Educação Indígena acontecem, principalmente, por conta da organização dos indígenas. Com a criação das escolas indígenas houve a obrigatoriedade de se discutir quem seriam os professores dessas escolas. Eles decidiram que quem daria aula nessas escolas seriam os próprios indígenas, porque eles têm o conhecimento, eles vivem na comunidade, inclusive, só pode dar aula na escola indígena quem vive na comunidade, e eles são bem rigorosos, nesse sentido. E tem uma lógica nisso tudo, que é aquela questão do resgate da cultura, de como o povo não só mantém a cultura que tem, mas resgata a cultura que foi se perdendo ao longo de todo o processo de globalização, de internalização da comunidade indígena à sociedade. Mas o desenvolvimento social passou a exigir dos próprios indígenas um conhecimento que, até então, eles não tinham. E, obviamente, eles se viram obrigados a terem que interagir na sociedade do homem branco; e a ter conhecimento em relação à contabilidade, em relação às questões do dia a dia da sociedade não indígena, que eram conhecimentos necessários para o processo de convivência. Eles vivem da agricultura, e como é que eles fazem para vender essa agricultura, se não tiverem uma interação com a sociedade, com o município? Eu penso que tudo isso acabou provocando um processo

⁸ A Educação de Pequena Árvore (The Education of Little Tree) é um filme produzido nos Estados Unidos, em 1997, pelo diretor Richard Friedenberg.

obrigatório de interação à sociedade, não dava mais para essas comunidades continuarem vivendo isoladas.

Outro problema é com os jovens indígenas. Eu tenho visto que isso é um problema que, de maneira geral, tem acontecido não só nas comunidades indígenas, mas nas comunidades ribeirinhas e nas populações de assentamento de reforma agrária. “O que acontece?”. Nós observamos, pelas pesquisas, que a maior aspiração dos pais é o desejo para que seus filhos estudem; então o pai quer que o filho vá à escola. Se tiver uma escola no campo eles estudam nessa escola, mas só até uma etapa da vida escolar também, e quando não tem, as crianças são obrigadas a ir à escola urbana. E então começa a acontecer alguns problemas. “Que problemas são esses?”. O problema de reprodução da própria comunidade, porque esse jovem não quer mais ficar na comunidade. Ele quer sair, ele começa a ter outras perspectivas e isso acaba sendo um problema sério. Como que a comunidade vai se reproduzir se os jovens não querem mais viver na própria comunidade? Por outro lado, a sociedade trata esses indivíduos como sujeitos invisíveis. Eles só são visíveis à sociedade a partir do momento que eles começam a querer participar e ter a mesma oportunidade, como sujeito de direito da sociedade. Aí eles começam a ser notados. Então, eles têm o direito como todos os outros indivíduos da sociedade, mas como nós sabemos, há uma certa resistência das pessoas para que isso aconteça.

Em virtude de ter que enfrentar todos esses problemas foram criadas as escolas indígenas, escolas públicas, mantidas pelo poder público. Há de se pensar também, que a relação com o poder público acaba muitas vezes deteriorando o processo de ensino e aprendizagem, se deteriorando no sentido da própria domesticação do indígena. “E isso está presente onde?”. No próprio currículo da Educação Escolar. Porque quando o Estado propõe um currículo em uma escola, nós sabemos que é planejado para não se trabalhar determinados conteúdos, para que ocorra um processo de domesticação. Então, o Estado acaba deixando muito mais à mercê do professor o trabalho com os conteúdos que estão ocultos no currículo, uma vez que o próprio currículo não trabalha isso: que são todas essas questões que defendemos agora, questão de gênero, questão étnico-racial, questão do empoderamento da mulher, questão do imigrante, questão de como a história é contada... E a história do nosso país, infelizmente, acaba sempre sendo contada através da visão dos dominadores, não dos dominados. Então, o poder público assume essas escolas indígenas, mas como fazer para enquadrar os professores das escolas indígenas na burocracia do Estado? Até porque, até o

ano passado, ano retrasado, um professor da rede pública tinha que ter licenciatura⁹ para poder dar aula no Estado, agora me parece que a BNCC¹⁰ está mudando isso. Tanto é que muitos alunos fazem o bacharelado, depois retornam para fazer a licenciatura ou fazem aquelas licenciaturas à distância. Então, como resolver o problema desses professores indígenas? Quem seriam os professores indígenas dessas escolas? Porque as comunidades indígenas não têm uma tradição escolar, a tradição indígena é sempre uma tradição oral. Quem seriam os professores dessas escolas indígenas para ensinar um saber que eles não tiveram acesso, um saber sistematizado? Então, decidiu-se que os próprios indígenas seriam os professores dessas escolas. Mas, como esses indígenas também não passaram pela escola, houve a necessidade de formar esses professores. Muitos desses indígenas tinham a Educação Básica, alguns apenas o Ensino Fundamental, outros o Ensino Médio. E eram justamente esses indígenas, que passaram pela escola, que tiveram uma formação na Educação Básica, que estavam dando aula nas escolas indígenas. Agora, como o Estado pagaria esse professor que não tem um Ensino Superior? Que não tem uma Licenciatura? Foi aí que se pensou nos cursos de formação de professores indígenas, que foram os dois cursos criados pela USP¹¹.

Os dois primeiros cursos¹² foram ministrados pela USP, inclusive, porque foi aprovada uma legislação específica, no âmbito do Estado, que até 2010, se eu não me engano, o Estado deveria se responsabilizar pela formação superior desses professores indígenas¹³. Foi por isso que a USP organizou esses cursos, do qual alguns indígenas que tinham a formação básica puderam participar. O maior problema que os indígenas enfrentaram durante os cursos foi em relação ao deslocamento. Esses cursos foram ministrados na sede da própria USP, em São Paulo. Os indígenas recebiam um recurso para o deslocamento. Eles iam para a USP, tinham as aulas lá, e recebiam um recurso financeiro para a alimentação, hospedagem e deslocamento. E então foi feito o curso, mas a demanda de formação desses indígenas era

⁹ A Ldben (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/1996 eleva para a educação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação a qualificação mínima para o exercício da docência das disciplinas e/ou áreas de estudos do Ensino Básico. Mais informações em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06/06/2018.

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC permite que os sistemas de ensino “autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes”. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 06/06/2018.

¹¹ Universidade de São Paulo (USP).

¹² Os cursos aos qual o professor Vitor refere-se são: o MagIND (Magistério Indígena Novo Tempo) e o Fispí (Curso de Formação Intercultural Superior Indígena).

¹³ De acordo com o Artigo 9º da Resolução CNE nº 03/1999, o Estado é responsável pela formação de professores indígenas (SÃO PAULO, 1999b).

muito alta e esses cursos da USP não conseguiram suprir a demanda. Porque uma coisa é você levar o indígena que mora no entorno de São Paulo ou que mora em Bauru, mas como que você vai levar o indígena que mora em Tupã¹⁴ para fazer um curso em São Paulo e que precisa ficar um tempo por lá longe de sua aldeia? Eu não sei se o curso era em regime de alternância, não saberia dizer, porque não investiguei a fundo esse curso da USP. Mas, o regime de alternância, que normalmente se usa na Educação do Campo, é quando o aluno ele tem um tempo na escola e um tempo na comunidade. Então há um período em que o aluno está produzindo na agricultura, que ele passa na comunidade, e um tempo que ele passa na escola, de forma concentrada, e assim ele vai alternando o seu processo de ensino-aprendizagem. O problema é que o curso da USP, pelo que eu entendo, não conseguiu satisfazer toda a demanda da Educação Indígena.

Em 2013, se não me engano, houve a abertura de um edital, pela Secretaria do Estado da Educação, para a elaboração de um curso de formação indígena, aqui no estado de São Paulo e a Unesp participou. Inclusive, montou-se uma comissão para a elaboração desse curso aqui na Unesp. Comissão da qual eu fiz parte, junto com o professor Fábio Vilela¹⁵, o professor Aragão¹⁶ e o professor Sérgio¹⁷, professor indígena da Unesp de Marília, que faleceu no ano passado. Nesse projeto estavam envolvidos professores das unidades da Unesp de Bauru¹⁸, Rio Claro, São José do Rio Preto¹⁹ e Marília²⁰. E tinha também um professor de Botucatu²¹, o José Saglietti²², que ficou responsável pelos convênios, atualmente ele é Secretário da Educação em São Manoel. A professora Lurdinha²³, também da Unesp de

¹⁴ A cidade de Tupã – SP localiza-se a aproximadamente 5400 km da cidade de São Paulo – SP. Tupã está localizada na região oeste do estado de São Paulo.

¹⁵ Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

¹⁶ Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹⁷ Prof. Dr. Sérgio Augusto Domingues, doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), era conhecido como "Sérgio Krahô" devido ao seu intenso envolvimento em pesquisas etnográficas com esta comunidade indígena.

¹⁸ A cidade de Bauru – SP localiza-se a aproximadamente 330 km da cidade de São Paulo – SP. Bauru está localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo.

¹⁹ A cidade de São José do Rio Preto – SP localiza-se a aproximadamente 440 km da cidade de São Paulo – SP. São José do Rio Preto está localizada na região noroeste do estado de São Paulo.

²⁰ A cidade de Marília – SP localiza-se a aproximadamente 450 km da cidade de São Paulo – SP. Marília está localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo.

²¹ A cidade de Botucatu – SP localiza-se a aproximadamente 250 km da cidade de São Paulo – SP. Botucatu está localizada na região centro-sul do estado de São Paulo.

²² Prof. Dr. José Roberto Corrêa Saglietti, doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

²³ Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Spazziani, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Botucatu, então assessora na Reitoria, foi a responsável por organizar e gerir esse projeto, mas ela nos deu carta branca, tanto é que cada um escreveu uma parte do Projeto Político Pedagógico (PPP). A Lurdinha enviou um convite para todos os cursos de Pedagogia da Unesp, que eram oferecidos nos Câmpus de Araraquara, Presidente Prudente e Marília²⁴... Em Marília teve uma professora que iniciou o projeto, a professora Elianete²⁵, mas ela desistiu no meio do caminho, acho que não era muito a praia dela. Essa professora, se eu não me engano, foi, durante muitos anos, Supervisora de Ensino, então sua visão destoava muito da nossa, porque ali estavam três sociólogos: o Fábio, o Aragão e eu trabalhando com a Sociologia da Educação, e ela tinha a visão da Diretoria de Ensino. Por ela ter sido por muito tempo Supervisora de Ensino e por conhecer muitas pessoas, eu acho que ela não queria ter uma posição que se comprometesse, e então ela acabou desistindo e não participou mais desse processo. Vale destacar que no Câmpus da Unesp de Araraquara há um Centro de Estudos Indígenas²⁶, se eu não me engano, é o professor Edmundo²⁷ quem coordena as coisas por lá. Inclusive, na época, nós convidamos os professores de Araraquara para participarem do projeto, mas eles não quiseram.

O edital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo permitia até a participação de universidades particulares, se eu não me engano, teve a participação da Unip²⁸. Nesse edital nem a USP, nem a Unicamp²⁹ mandaram projetos. Na Unicamp tem um pessoal que faz uns trabalhos aqui em Avaí³⁰, é um pessoal da área de Linguística³¹. E eles têm produzido muita coisa em termos da língua indígena. O edital da Secretaria dava as diretrizes básicas que esse curso teria que ter para concorrer à licitação. O ofício que recebemos da Reitoria dizia: *“A Unesp foi convidada pela Secretaria do Estado da Educação para participar do processo de oferecimento do Curso de Licenciatura Plena Intercultural em Pedagogia para*

²⁴ A Unesp oferece cursos de Pedagogia nos seguintes Campi: Araraquara, Marília, Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

²⁵ Prof^a. Dr^a. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

²⁶ Centro de Estudos Indígenas Miguel Angel Menéndez (Ceimam).

²⁷ Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion, doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade de São Paulo (USP).

²⁸ Universidade Paulista (Unip).

²⁹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

³⁰ A Terra Indígena de Araribá localiza-se na zona rural da cidade de Avaí – SP. Dados de 2014 apontam que 616 indígenas das etnias Guarani, Terena e Kaingang vivem em uma área de dois mil hectares. Para mais informações, acesse: <<https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3599>>. Acesso em: 26/03/2018.

³¹ O grupo de pesquisa INDIOMAS - Conhecimento de Línguas Indígenas e Línguas de Sinais na relação Universidade & Sociedade, liderado pelo Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis, da Unicamp, realiza vários trabalhos na área da Linguística, em diversas aldeias do estado de São Paulo.

Educadores Indígenas, documentos em anexo. Convite a participação do processo de licitação, anexo I, modelo de proposta orçamentária, anexo II, e projeto básico do curso, anexo III. Havendo interesse da participação de sua Unidade nesse processo, solicitamos convidar coordenadores ou vice dos cursos de Pedagogia...”. Foi aí que a professora Eliana³², coordenadora do curso de Pedagogia, me indicou. Então nós começamos a fazer parte dessa comissão, tivemos diversas reuniões, tanto com a comunidade indígena, quanto com a Secretaria do Estado da Educação, para podermos montar esse curso.

Esse curso de Pedagogia Intercultural Indígena, na verdade, nós fizemos só a proposta, porque ele acabou não saindo do papel. E depois eu digo por que ele não saiu do papel, primeiro, vou contar como esse Curso foi pensado. A Unesp tem um perfil diferenciado das outras universidades públicas, porque ela é espalhada por todo Estado³³, e isso facilitaria muito esse curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Esse nosso curso teria toda a carga horária necessária de um curso de Pedagogia. Seria um curso de Pedagogia aprovado aqui, no âmbito dos órgãos colegiados da Unesp e pelo Conselho Estadual da Educação. Isso porque nós estávamos fazendo um curso de Pedagogia com a carga horária exigida pelo Conselho Estadual de Educação, que é o órgão que fiscaliza e regulamenta as Universidades públicas do estado de São Paulo. Já as Universidades federais e as Universidades privadas são regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação: quando uma Universidade particular ou uma Universidade federal cria um curso, ela tem que submeter esse curso à aprovação do Conselho Nacional de Educação. Nós da Unesp, não. Nós, como Universidade pública, temos que ter aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Nós fizemos um levantamento da demanda por formação indígena para pensarmos em um curso que pudesse abranger todo o estado de São Paulo. Por isso, seriam três polos: Bauru, Marília e São Vicente³⁴. Nós montamos o curso com muito cuidado, para atender a proposta indígena. Eram cursos pensados a partir de áreas de conhecimento e que levavam em consideração o notório saber³⁵. “Então, por exemplo, tinha na grade curricular, língua

³² Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

³³ A Unesp possui 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no Interior; uma na Capital do Estado, São Paulo; e uma no Litoral Paulista, em São Vicente. Mais informações em: <<https://www2.unesp.br/>>. Acesso em: 05/06/2018.

³⁴ A cidade de São Vicente – SP localiza-se a aproximadamente 75 km da cidade de São Paulo – SP. São Vicente está localizada na região metropolitana da Baixada Santista.

³⁵ “O ‘notório saber’ é a medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição”. Os professores com notório saber são aqueles que não são necessariamente graduados na área específica da disciplina, mas são capazes de lecionar sobre o tema. Mais informações em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>>. Acesso em: 05/06/2018.

indígena, mas quem que seria o professor de língua indígena?”. Quem sabe a língua indígena da comunidade e tem que ser quem tem o notório saber mesmo: um cacique, um ancião, uma pessoa mais antiga da comunidade... E nós ouvimos muito os indígenas, inclusive pela experiência daqueles que participaram do curso da USP. O nosso curso seria uma tentativa de se melhorar aquele curso que a USP tinha feito. Inclusive, a nossa proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) era de intervenção na sala de aula e de produção de material didático indígena. O indígena viria fazer um curso, ele faria um TCC e nesse TCC ele deveria fazer uma intervenção em sala de aula ou produzir material didático para a comunidade indígena. E isso foi um pedido dos próprios indígenas, eles pediram materiais didáticos. E nós tínhamos uma proposta para que eles produzissem esses materiais.

Sobre a carga horária, nós adequamos aos 20% não presenciais, que é a regra determinada pelo Conselho Estadual de Educação³⁶ para cursos de Graduação. A ideia era que as aulas fossem tanto na universidade quanto na aldeia: seriam 1024 horas na universidade, 1536 horas na aldeia e 640 horas *online*, que era os 20% permitido pelo Conselho Estadual. As aulas seriam às sextas-feiras, no período da noite, e aos sábados em período integral. Isso por opção deles, porque eles davam aulas e assim não teriam que se afastar tanto das aldeias. Mas, ainda precisávamos discutir, estudar e ver como isso se encaixaria, de acordo com a carga horária.

A nossa ideia é que eles tivessem acesso ao conhecimento historicamente elaborado, mas ao mesmo tempo, tínhamos que pensar em um processo de preservação da cultura. O professor Sérgio falava para nós: “Índio não tem que ter aula de Filosofia. Índio tem que aprender o conteúdo do não indígena”. Eles querem saber o conhecimento do não indígena, eles não querem saber só sobre a história deles, eles querem saber sobre a história dos livros, eles não querem aprender Etnomatemática, eles querem saber sobre a Matemática ocidental... Foi isso que nós levamos em consideração, porque nós tínhamos que dar uma formação para que ele pudesse atuar em qualquer escola. A grade curricular envolveria *Fundamentos históricos da Educação Escolar com ênfase na Educação Indígena; Fundamentos legais da Educação Escolar com ênfase na Educação Indígena; Currículo e Projeto Político-Pedagógico; História da Educação e da evolução sócio filosófica das ideias pedagógicas;*

³⁶De acordo com o disposto na Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 06/06/2018.

Gestão de Unidades Escolares e da sala de aula; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Fundamentos da Educação Inclusiva; TCC I; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática ... Tudo isso porque nós tivemos que adequar o Projeto às regras do Conselho Estadual de Educação para que os professores pudessem sair com uma formação para atuarem tanto na Educação Indígena, como fora dela... E tinha, no Projeto, a parte, sobre o que já falei, dos docentes com notório saber: *Presença de um indígena com notório saber tradicional, na estrutura do curso regular...* Saberes que estão fora da academia. Então, para a parte de língua e de linguística, precisaríamos de um indígena com notório saber. Eles exigiram muito isso, do notório saber... Outra questão foi sobre o uso de tecnologias, eles queriam aprender como usar filmadora, tudo isso estava no Projeto. Mas, teve um pedido por parte desses professores, e que não foi posto aqui nessa grade, por não termos avançado nas discussões, eles queriam o ensino da língua indígena. Como essa questão da língua era mais complexa, cada um fala uma língua, deixamos para decidir depois.

No Projeto tem os eixos e as áreas de formação e cada área segue esses eixos temáticos e possui suas próprias disciplinas³⁷. E há também os módulos, que seriam semestrais, e cada módulo envolveria essas disciplinas. Mas, isso é apenas um esboço, nossa ideia de como poderia ser esse Curso, nem chegamos a conferir toda a carga horária e nem discutir o PPP. Mas a ideia era essa: fazer por módulos e essas disciplinas contemplariam os eixos. Nós achávamos que seria um curso muito legal. Claro que havia críticas, mas como esse projeto foi interrompido, não houve discussões mais aprofundadas. O difícil foi explicar para os professores que o curso não sairia mais, porque eles estavam esperando que fosse sair mesmo, e que nós, da Unesp, é quem iríamos oferecer.

Nós pensamos que esse curso de Pedagogia Intercultural Indígena seria facilmente aprovado nos órgãos colegiados da Unesp, uma vez que ele não seria um curso pago com recurso financeiro da Instituição. Ele seria financiado pelo Parfor³⁸, que era um programa que o Governo Federal havia criado para financiar cursos de formação de professores, em Pedagogia. Mas a discussão foi dura com alguns setores da Universidade, e com o próprio

³⁷ Os eixos orientadores do desenvolvimento desse curso seriam os seguintes: a terra, a cultura e a língua. E as disciplinas seguiram as seguintes áreas: Formação Básica Intercultural, Conhecimentos Específicos Interculturais, Linguagens e Didática por Área de conhecimento, Política e Gestão da educação e da terra, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares (SÃO PAULO, 2014).

³⁸ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior (por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura), “para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula”. Mais informações em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 05/06/2018.

Estado, porque eles queriam que esse Curso fosse à distância. E nós insistimos até o fim, dizendo que não, que uma primeira Graduação tinha que ser presencial, que esse Curso teria que ser presencial. Insistimos que o Curso deveria ser em regime de alternância, para que o professor tivesse um tempo aqui na unidade e pudesse continuar lá na comunidade indígena. Mas também queríamos que o professor que fosse dar aula nesse curso, o professor da Unesp, fosse conhecer o ambiente no qual eles vivem, ter contato com a comunidade indígena e, principalmente, conhecer um pouco da representação indígena. Mas, eu me lembro como se fosse hoje, nós tivemos discussões homéricas em torno disso, dizíamos o seguinte: “Olha, nós vamos elaborar uma grade curricular para que o professor indígena aprenda a utilizar tecnologia, mas não através de EAD (Educação à Distância)”. Então, por exemplo, os alunos teriam noções de fotografia, aprenderiam como usar uma filmadora, como produzir um material com tecnologia digital, com *internet*, celular, telefone... Mas, isso não implicava necessariamente que essa formação deveria ser uma formação em EAD. E nós discutimos, insistimos e brigamos muito, porque o Estado também queria que fosse uma formação em EAD. E eles falavam:

- O Estado se compromete a colocar torre de internet para que os índios possam ter acesso à internet.

E nós pensávamos: “o Estado se comprometer em ir lá e colocar uma rede de *internet*?”. Se fizermos um levantamento das escolas públicas, urbanas e rurais, que não têm internet, vamos perceber que eles não iriam colocar *internet* em escola indígena... Mas, nós conseguimos rechaçar essa ideia de um Ensino à Distância.

Outra discussão aconteceu porque o Estado queria que os indígenas fossem ter essa formação na Diretoria de Ensino. Então, eles iriam à Diretoria de Ensino e lá, digamos assim, ficariam sobre a fiscalização do Estado. E nós dizíamos:

- Não. O indígena tem que vir para a Universidade.

E algumas pessoas pensavam:

- Será importante para o indígena vir cá, ter o contato com a Universidade, estar em uma Universidade Pública.

Mas, eu dizia o seguinte:

- Sim, isso é importante. Mas também será importante para a Universidade, para as pessoas que compartilham a Universidade, ter contato com o indígena. Eles moram aqui no município de Avaí, há 30 quilômetros de Bauru, eles têm que sair daqui para estudar na

Federal de São Carlos³⁹, enquanto do lado da casa deles tem uma Universidade que não está nem aí para ele.

Então, esse indígena vir para Universidade, ter aula aqui, é uma coisa fabulosa para os alunos, para os professores, para os funcionários e para a comunidade universitária.

E uma terceira discussão, dentre tantas outras, mas essas são as que mais me chamaram à atenção, foi a questão da certificação, do diploma. Porque o Estado insistia que o diploma dos professores indígenas só serviria para eles darem aula nas escolas indígenas. E aí nós dizíamos o seguinte:

- Não, o diploma do professor indígena vai servir para ele dar aula nas escolas indígenas e para ele dar aula em qualquer escola do estado de São Paulo, do Brasil e do mundo.

Nós sabemos que a sociedade não quer o indígena dando aulas, os pais não querem o índio dando aula para seus filhos. E o Estado ecoa essa voz. E nós insistíamos:

- Não, ele vai ter um diploma cancelado pela Unesp como professor, como pedagogo de uma Educação Intercultural Indígena. E como pedagogo vai poder dar aula em qualquer escola, desde a Educação pré-escolar até as séries iniciais do Ensino Fundamental.

E nós conseguimos. Vencemos essa batalha também. Montamos todo o Curso, elaboramos uma grade curricular, respeitando às 3800 horas. Também buscamos comparar com cursos que já existem em outros estados e apresentamos a proposta para o Estado.

Na proposta inicial deste curso de Pedagogia Indígena, o Estado seria o financiador do Curso. O Estado teria que ser responsável pelo pagamento dos professores e pelo deslocamento dos indígenas, porque o indígena está sob a tutela do Governo Federal. Quando você o tira da sua comunidade e o traz para a Universidade, a responsabilidade é toda sua. Se acontecer alguma coisa com o indígena nesse trajeto, quem o tirou de sua comunidade é o responsável por isso. Mas nós conseguimos reduzir o custo do Curso, porque o Estado não teria que arcar mais com o pagamento dos professores da Unesp, apenas com o deslocamento dos indígenas, porque os professores seriam pagos pelo Parfor. O Parfor pagava seis bolsas de R\$ 800,00 mensais para o docente, se eu não me engano. A bolsa teria validade por semestre e você poderia dar aula em mais semestres, sem problema algum. Todo esse custo seria pago e financiado por esse programa. Reduzimos totalmente o custo desse Curso para o

³⁹ Desde o ano de 2008 a UFSCar implantou a reserva de vagas para estudantes que comprovem pertencer a uma das etnias indígenas do território brasileiro, por meio de declaração de etnia e vínculo com sua comunidade de origem. A seleção dos ingressantes é feita anualmente, por meio de processo seletivo específico, com oferta de uma vaga adicional em cada uma das opções de curso da UFSCar. Mais informações em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/indigenas>>. Acesso em: 05/06/2018.

Estado. “Então, qual seria a contrapartida do Estado?”. Apenas a questão do deslocamento. Mas existia, naquela época, uma divergência política entre Governo Federal e o Governo do Estado. Conseguimos reduzir o custo do Curso, o Estado teria que arcar apenas com um terço do valor, começamos a elaborar todo o Projeto Político Pedagógico do Curso e então o governo mudou o pessoal da Secretaria da Educação. Naquela época, o Secretário da Educação era o Herman Voorwald⁴⁰, ex-reitor da Unesp, e então ele saiu. Quando a equipe da Secretaria Estadual de Educação foi dispensada, quem acabou assumindo foi uma equipe de ex-docentes da USP. E quando eles assumiram a Secretaria e viram o projeto da Unesp, disseram o seguinte:

- Mas, porque a Unesp e não a USP que já havia oferecido os outros dois cursos?

Então o projeto foi engavetado de uma hora para a outra. Perdemos o recurso do Parfor e o Estado não avançou mais nas discussões. Nós ficamos *hiper, mega, master* desanimados. Imagine, todo o custo, todo esforço, tinha dias que eu saía aqui de Bauru às 4h da manhã e voltava 220h porque ia à reitoria em São Paulo para discutir todas essas coisas. E, na medida em que você vai para lá, você deixa de fazer suas coisas na Universidade. Mediante a tudo isso, acionamos uma organização indígena, e por incrível que pareça, a organização indígena tem mais força política do que nós. Se nós, enquanto Unesp, fossemos lá para pressionar o governador, ele iria nos receber e falar:

- Tudo bem. Vamos fazer.

E ele engavetaria o projeto. Se os indígenas fossem pressionar, eles teriam maiores possibilidades. E eles foram. Na época, inclusive, o Alckmin⁴¹ tinha saído candidato a presidente e o Márcio França, vice-governador⁴², estava como governador em exercício. E durante a reunião ele mandou ligar para o reitor na Unesp⁴³, para ter mais informações sobre o projeto. E o reitor da Unesp disse que não sabia de nenhum projeto de formação de professores indígenas. Por telefone, ali, na hora. E, muitas vezes, o reitor não fica sabendo dessas discussões, porque essas coisas ocorrem no âmbito das Pró-reitorias. E o que aconteceu foi que em 2014 o projeto acabou sendo engavetado.

⁴⁰ Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald foi reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp) entre janeiro de 2009 e dezembro de 2010, quando foi nomeado Secretário da Educação do Estado de São Paulo pelo governador Geraldo Alckmin, cargo que ocupou até o ano de 2015.

⁴¹ Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, governador do estado de São Paulo entre os anos de 2011 e 2018.

⁴² Márcio Luiz França Gomes, vice-governador do estado de São Paulo, e governador desde 6 de abril de 2018, após renúncia do então titular Geraldo Alckmin.

⁴³ Prof. Dr. Julio Cezar Durigan, reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp) entre janeiro de 2013 e janeiro de 2017.

Passou um tempo, mudou a reitoria⁴⁴ e neste ano, 2018, houve uma nova proposta dos indígenas de Miracatu⁴⁵ para retomar a discussão de um novo Curso de Educação Indígena. No mês passado teve uma reunião em São Paulo, junto com a Secretaria da Educação do Estado. Eu não tive condição de ir nessa reunião, mas o professor João Coffani⁴⁶, da Unesp de Registro⁴⁷, e o professor Juarez⁴⁸, assessor da Pró-Reitoria de Extensão e professor aqui na FAAC⁴⁹, participaram. E no início de maio de 2018, tivemos outra reunião, em Miracatu, e a professora Cleopatra⁵⁰, Pró-reitora de Extensão da Unesp participou. E o resultado dessa reunião foi que a Unesp deveria atender essa demanda indígena de formação de professores. Então se pensou em fazer um curso de extensão para a formação desses professores. Inclusive, já recebi um *e-mail* informando que já foi discutido uma proposta para o curso. Obviamente que muita coisa precisa ser discutida para que esse curso de formação de professores seja dado como um curso de extensão. O primeiro módulo, se não me engano, vai ser na região de Registro e a ideia é que esse curso ocorra em algumas unidades da Unesp: Bauru, Registro, Marília, São José do Rio Preto, Tupã.

Eu posso dizer que nós regredimos de uma proposta que era de um Curso de Pedagogia Intercultural Indígena... O que isso representa em termos do papel que a Universidade pública tem que cumprir? Mas, tudo bem, não desanimemos. Ainda temos esse curso de extensão, que não é a mesma coisa do que seria um curso de Graduação, mas é o que está dentro das possibilidades. E foi a forma que a Unesp encontrou para atender uma demanda de formação indígena, o que também não deixa de cumprir o seu papel.

Esse o histórico que eu sei, daquilo que eu participei...

⁴⁴ Prof. Dr. Sandro Roberto Valentini, reitor em exercício da Universidade Estadual Paulista (Unesp) desde janeiro de 2017.

⁴⁵ No município de Miracatu há três terras indígenas: Uru ity, Amba Porã e Djaikoaty. Indígenas Guarani e Tupi-Guarani formam essas aldeias. A cidade de Miracatu – SP localiza-se a aproximadamente 150 km da cidade de São Paulo – SP. Miracatu pertence à Mesorregião do Litoral Sul Paulista.

⁴⁶ Prof. Dr. João Vicente Coffani Nunes, doutor em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP).

⁴⁷ A cidade de Registro – SP localiza-se a aproximadamente 190 km da cidade de São Paulo – SP. Registro pertence à Mesorregião do Litoral Sul Paulista.

⁴⁸ Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

⁴⁹ Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

⁵⁰ Prof.^a Dr.^a Cleopatra da Silva Planeta, doutora em Farmacologia pela Universidade de São Paulo (USP).

Capítulo 5 – Uma história da Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo: os primeiros cursos em destaque

Nossa proposta de análise está estruturada em dois textos que problematizam elementos dos bastidores da criação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo: a estruturação dos cursos e alguns pontos que optamos tensionar. Esses textos serão de teor e de natureza diferentes, ainda que em ambos mobilizemos as textualizações das entrevistas que constituímos para essa pesquisa.

Essas textualizações, como já discutimos no *Capítulo 2 – Sobre a Metodologia de Pesquisa...*, foram realizadas com cinco pessoas que participaram da estruturação desses cursos. Fazemos, agora, uma reflexão sobre a formação e experiências desses entrevistados. O que nos é caro, nesse momento, é a percepção que no grupo de entrevistados há uma heterogeneidade em relação a suas formações acadêmicas, bem como em suas experiências profissionais. Quando incluímos em nosso roteiro de entrevistas questões relacionadas a essas formações e experiências, visávamos conhecer cada entrevistado e, principalmente, entender como cada um queria que se apresentasse para nós. Aqui destacamos como eram diversas essas formações e experiências relativas à educação indígena desse grupo de pessoas que participaram de movimentações e iniciativas para a criação de cursos de formação de professores indígenas do estado de São Paulo. Essas nossas percepções nos ajudam a compor esse cenário de relações de forças que as suas narrativas disparam.

A professora Claudia, formada e tendo trabalhado como engenheira de obras, que durante sua graduação em Licenciatura em Matemática teve contato durante dois anos com a Matemática Pura, sensibiliza-se com questões relativas à educação indígena. Como ela mesma nos diz, sensibiliza-se com o “outro”, após o contato com o professor Ubiratan D’Ambrósio e com a professora Maria do Carmo. Já a formação e experiência do professor Adriano nos revela dois lados interessantes, ele conviveu no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Técnico, no trabalho na Associação da aldeia, nos Cursos de formação de professores indígenas e na própria comunidade em que vive, com pessoas indígenas e não indígenas e, essa convivência e suas decorrências são pontos importantes. O professor Mauro, por sua vez, como ele mesmo nos relata nunca pensou em seguir a carreira acadêmica, mas acabou atuando como professor no ensino superior. Ex servidor das Forças Armadas Brasileiras (FAB), passou a maior parte da sua vida na área militar, como sargento, radiotelegrafista, e como um ele mesmo nos disse, por uma graça do acaso, cursou Antropologia, Sociologia, acabou por trabalhar com os indígenas do Litoral, e a ser convidado a elaborar uma proposta

de um curso de formação de professores indígenas pela SEE-SP, tendo tematizado em seu mestrado e doutorado questões indígenas. Já a professora Deusdith, formada em Letras, Pedagogia e com Mestrado em Comunicação Social, já pertencia ao quadro de funcionários da SEE-SP, antes mesmo da criação do NEI, passando assim, a assumir o cargo de Coordenadora do Núcleo. Esse espaço, e a aproximação com então Governador do Estado, Mario Covas, fizeram, como narram nossos depoentes, fizeram com que o Projeto de Apoio da SEE-SP à Educação Escolar Indígena vingasse. O professor Vitor, que teve suas aproximações com a Educação Indígena através de seus trabalhos com a Educação no Campo, com assentamento e com reformas agrárias, nos mostrou que através dos seus trabalhos sociológicos com esses povos ditos “minorias”, apontam pouca sensibilidade e, principalmente, as contradições entre instituições, a SEE-SP e os idealizadores de um novo projeto de curso superior intercultural.

No primeiro texto nossas análises foram disparadas tanto por nossas cinco narrativas quanto por documentos oficiais, mais particularmente, *A Escola de Cara Nova – Educação Indígena* (SÃO PAULO, 2001) e *Educação indígena em São Paulo: encontro de professores índios e não-índios*¹ (SÃO PAULO, 1999). Nesse texto problematizamos demandas para a criação e continuação dos cursos; negociações entre lideranças indígenas, SEE-SP e instituições formadoras, no nosso caso a USP e a Unesp e as ações provenientes dessas discussões. A partir do momento que a proposta de educação escolar indígena do Estado de São Paulo a coloca como parte do sistema de educação do Estado, os mecanismos existentes no sistema passam a valer também para ela.

No segundo texto, elaborado a partir do nosso primeiro texto analítico e consequentemente das cinco narrativas, focamos nos pontos de tensionamento que nos sensibilizaram, destacando resistências, concepções e decorrências das ações que envolveram a criação dos cursos e a formação de professores nela proposta. Percebemos que na concepção

¹ O documento *Educação indígena em São Paulo: encontro de professores índios e não-índios* foi resultado do o I Encontro de Educação Indígena – Capacitação de Recursos Humanos, realizado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo e ocorrido durante a primeira e a última semana do mês de março de 1999, o qual, além de servir como registro do encontro, constitui um dos poucos documentos encontrados que faz um diagnóstico, ainda que breve, do cenário inicial da educação escolar indígena no estado de São Paulo. Participaram do Encontro 59 professores indígenas e não indígenas, que à época atendiam alunos indígenas em escolas localizadas ou não em aldeias. Segundo a então Secretária da Educação do estado de São Paulo, Rose Neubauer (1999), “o Encontro [...] teve como objetivo a capacitação dos professores índios e não-índios que lecionam em escolas situadas nas aldeias ou em escolas da rede pública de ensino que atendem alunos índios. Esse encontro nos auxiliou a diagnosticar a situação educacional e o desempenho pedagógico dos professores, isto é, sua prática docente, ao mesmo tempo em que promoveu a interação com a legislação oficial e a política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de não discriminação e de valorização de todos os alunos e professores da rede pública” (SÃO PAULO, 1999, p.3).

da SEE-SP, quando os indígenas reivindicam escola em suas aldeias, a instituição entende que essa ação está diretamente relacionada à introdução dessa escola dentro de um sistema estadual de ensino, o que possivelmente não é o que os indígenas imaginavam inicialmente.

Sobre a estrutura dos primeiros cursos de Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo

Foram, até 2018, três iniciativas de criação de cursos específicos para formar professores indígenas no estado de São Paulo. Dois deles foram implementados e um apenas idealizado. O primeiro curso foi o MagIND – Magistério Indígena Novo Tempo -, que foi oferecido entre 2002 e 2003. Depois foi oferecido o curso Fispí – Formação Intercultural Superior de professores Indígenas-, entre 2005 e 2008. Posteriormente, em 2014, foi elaborada, mas não implementada, uma proposta de um curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

Para escrever sobre a estrutura desses cursos, fixamos como marco o ano de 1996, uma vez que foi nesse ano que lideranças indígenas da Terra Indígena Jaraguá foram até o prédio da SEE-SP, na capital, para reivindicar a construção de prédios escolares em suas aldeias, uma vez que as crianças dessa comunidade frequentavam uma escola da rede estadual de ensino. Tal reivindicação foi ouvida pela então Secretária Estadual da Educação, Rose Neubauer, como narra a professora Deusdith.

A reivindicação dos indígenas junto com a Funai ter sido dirigida à SEE-SP é porque em 1991 a coordenação da educação indígena passou da Funai para o Ministério da Educação (MEC), cujas ações ficaram sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Como a SEE-SP até o ano de 1996 não tinha dados relativos à educação indígena no Estado, ela propôs três ações específicas: criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), levantamento da educação escolar indígena e a elaboração de um Programa de Apoio da SEE à educação indígena²

O NEI foi criado em 1997, por meio da Resolução SE-44, para auxiliar a Secretaria da Educação na elaboração de um Projeto de Educação Escolar Indígena, tendo seu regimento interno aprovado em 2000. O NEI contava com 26 membros: representantes da SEE-SP, das cinco etnias indígenas existentes no estado de São Paulo, representantes da Funai, do MEC e de instituições de ensino. O objetivo desse Núcleo era “coordenar, apoiar e assessorar as

² Essas ações são bem tematizadas por nossa entrevistada professora Deusdith e pelo documento *A Escola de Cara Nova – Educação Indígena* (SÃO PAULO, 2001), publicado pela SEE-SP.

ações voltadas à política da *educação escolar indígena*, [além de] coordenar e avaliar a implementação da proposta desencadeada pelas diferentes instituições envolvidas” (SÃO PAULO, 1997, n.p., grifo nosso)³.

Com a criação do NEI a Secretaria da Educação passou mais de dois anos em discussão com as lideranças indígenas, no sentido de compreender as demandas educacionais dessas comunidades. Nas reuniões do Núcleo eram levadas e discutidas questões educacionais e os encaminhamentos, quando necessários, eram levados de volta às comunidades indígenas. Em seus coletivos decidiam se aceitavam ou não os encaminhamentos, sendo essas decisões levadas novamente às reuniões do NEI.

Ainda que os objetivos do NEI envolvessem discussões gerais sobre a Educação Escolar Indígena, temos mais indícios de sua dinâmica em relação à temática de criação e implementação dos cursos de formação de professores indígenas. Dentre nossos entrevistados, participaram do NEI a professora Deusdith como coordenadora entre 1997 e 2011, o professor Adriano desde 2002 como membro indígena, o professor Mauro entre 1997 e 2003 como membro e especialista convidado para auxiliar na elaboração do ementário da proposta para o primeiro curso de formação e a professora Cláudia entre a finalização do primeiro curso e elaboração da proposta do segundo.

Com a criação do NEI é possível perceber que as duas outras ações propostas pela SEE-SP para atender as reivindicações dos indígenas - levantamento da educação escolar e elaboração de um Programa de Apoio da SEE à educação indígena - passaram a fazer parte das ações desse Núcleo.

Já no ano de 1997 iniciaram-se as ações relativas ao levantamento da educação escolar indígena no estado de São Paulo, com visitas a escolas da rede estadual que atendiam alunos. A professora Deusdith destaca visitas a escolas que atendiam indígenas das terras Jaraguá e Tenondé Porã, localizadas na cidade de São Paulo. Nessas visitas, foram verificadas, *in loco*, dificuldades apontadas nas reivindicações feitas à SEE-SP. Tais dificuldades envolviam

³ O regimento e estrutura do NEI passaram por modificações entre 2005 e 2012, sempre mantendo uma maioria de membros indígenas. O NEI teve seu regimento interno aprovado pela Resolução nº 40, de 18 de abril de 2000. Em 2005 foi criado um novo regimento interno do NEI com a Resolução SE 27, de 07/04/2005, que revoga a Resolução SE 40/00. A partir de então, o NEI tem suas atribuições e estrutura modificadas em relação à sua criação, em 1997. Quanto à estrutura o NEI passa a ser composto por um Conselho Geral – formado por 20 membros, dos quais 9 deveriam ser indígenas – e por Comissões Étnicas Regionais – formadas nas Diretorias de Ensino, estabelecendo a participação de um ou mais indígenas por aldeia da região. O NEI passa por novas alterações em 2012, quando tem sua composição modificada em relação à instituída quando de sua criação em 1997, em razão da reorganização da Secretaria de Educação iniciada em 2011. Com isso, a composição de seu Conselho Geral também é alterada, passando a contar com 30 membros ao todo, sendo 15 membros indígenas. Nesse movimento, meses depois, ainda em 2012, o NEI deixa de estar vinculado ao gabinete da Secretaria, passando ser subordinado à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SILVA, 2017).

inexistência de prédio escolar nas terras indígenas e enfrentamentos cotidianos das crianças ao frequentarem escolas estaduais fora das aldeias como, por exemplo, motoristas de ônibus que não paravam nos pontos ou na relação com outras crianças que desconheciam sua cultura. Posteriormente, visando produzir dados relativos à educação escolar indígena, a SEE-SP elaborou e enviou questionários que foram respondidos pelas Diretorias de Ensino, tematizando a quantidade de crianças, idade, sexo, se estavam frequentando a escola ou não e se eram escolas que pertenciam às aldeias ou não.

O NEI também organizou, nesse período, dois Encontros de professores indígenas e não indígenas, que à época atendiam alunos indígenas em escolas localizadas ou não em aldeias. O primeiro ocorreu em março de 1999 e o segundo em junho de 2000, no município de Cajamar, região metropolitana de São Paulo. Como resultado desse Encontro foram produzidos os documentos *Educação indígena em São Paulo: encontro de professores índios e não-índios* (SÃO PAULO, 1999) e *A Escola de Cara Nova – Educação Indígena* (SÃO PAULO, 2001). Dentre os professores indígenas que já atuavam, alguns tinham realizado cursos de capacitação, oferecidos por ONGs, estudaram através do Telecurso⁴, ou até mesmo com alunos que iam fazer dissertação ou tese nas aldeias. Muitos desses professores indígenas atuavam como assistentes de professores não indígenas que lecionavam nessas escolas e recebiam apenas ajuda de custo por essa atuação.

No 1º Encontro foram realizadas, pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas -, atividades de capacitação de professores - indígenas ou não - que lecionavam em escolas que atendiam alunos indígenas – nas aldeias ou não. Essa capacitação, com carga horária de 90h, foi realizada em oficinas envolvendo as áreas de Língua Portuguesa com o Professor Dr. Waldemar Ferreira Netto e de Matemática com a Professora Dr^a. Mariana Kawall Leal Ferreira. O professor Waldemar era professor da USP, com pesquisas na área de Linguística, tendo concluído seu doutorado em 1994, na área de educação escolar indígena guarani. A professora Mariana, concluiu seu doutorado em Antropologia da Saúde em 1996, nos Estados Unidos – país no qual atua desde 1999 – e desenvolveu seu pós-doutorado em Antropologia na USP, entre 1997 e 1999.

⁴ “O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. O Telecurso nasceu nos anos 1970, com o objetivo de oferecer aulas pela televisão a milhares de brasileiros que precisavam concluir a escolaridade básica. Exibido pela rede Globo desde a sua criação, o programa ganhou as salas de aula do país, com a Metodologia Telessala, a partir de 1993”. Mais informações em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/05/telecurso-comemora-35-anos-de-sua-1-exibicao-e-20-anos-de-telessala.html>>. Acesso em: 26/06/2018.

Esse Encontro possibilitou também o diagnóstico da situação educacional, do desempenho pedagógico dos professores e uma interação com a legislação oficial e com a política educacional da SEE-SP, além de possibilitar um mapeamento das aldeias e de suas demandas. O mapeamento apontou: a existência de 17 aldeias no Estado, uma população de aproximadamente 3.000 indígenas, frequência de 400 crianças em escolas da rede oficial de ensino, total de 98% das crianças que frequentavam escolas em território indígena não alcançavam a 4ª série do Ensino Fundamental e que dos 13 professores que atuavam nessas escolas, apenas três eram indígenas, possuindo somente o 1º Grau incompleto (SÃO PAULO, 1999).

O documento produzido sobre o Encontro de 2000, aponta que estavam ocorrendo reformas, ampliações, adequações e construções de escolas em terras indígenas. Segundo esse documento, esse Encontro foi um espaço para diagnóstico da situação educacional, levantamento de subsídios e reivindicações dos indígenas para elaboração de um Projeto de Curso de formação de professores em serviço.

Esses levantamentos e discussões geraram subsídios para o Programa de Apoio da SEE à Educação Indígena. Esse Programa foi elaborado a partir de discussões com lideranças indígenas e propõe quatro ações: construção e reformas de escolas indígenas dentro das aldeias; avaliação de desempenho dos alunos indígenas, através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp⁵); oferecimento de cursos de formação de professores indígenas e elaboração de material didático e pedagógico específico.

Tratando mais especificamente sobre essas ações do Programa, destacamos que, além das reformas, ampliações e adequações de oito prédios escolares, outros 12 estavam em construção no ano de 2001 (SÃO PAULO, 2001). A professora Deusdith, vinculada à SEE-SP, destaca a conversa de um engenheiro com os indígenas sobre o que consideravam importante em um prédio escolar. O formato redondo foi solicitado para que o professor enxergasse todas as crianças; a frente da escola deveria estar voltada para o sol nascente, para não dar azar e; o prédio não deveria ser cercado, uma vez que na aldeia ninguém o invadiria. Algumas fotos de prédios nessas condições foram mobilizadas pela professora Deusdith durante a entrevista e a escola indígena Índia Maria Rosa, na qual realizamos a entrevista com o professor Adriano, também. Nesse sentido, o formato não é apenas opção estética, de otimização de espaço e custos, mas traz a marca da cultura dos diferentes povos indígenas.

⁵ O Saresp é aplicado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar o Ensino Básico na rede estadual desde 1996.

Figura 4: EEI Aldeia Krukutu – Parelheiros – São Paulo



Fonte: Acervo da professora Deusdith

A partir do momento que a Proposta de educação escolar indígena do Estado de São Paulo a coloca como parte do sistema de educação do Estado, os mecanismos existentes no sistema passam a ser aplicados a ela. Isso ocorreu claramente no caso da avaliação de desempenho dos alunos, através do Saresp. Algumas escolas indígenas que participaram do Saresp obtiveram péssimos resultados, como o caso da escola Djekupe Amba Arandy, em 2007, citado por Valentini (2010). Nesse caso, os professores que já haviam participado ou estavam participando de alguns dos cursos de formação aqui em tela, optaram por não trabalhar com os materiais produzidos para a educação indígena, mas trabalhar com o mesmo conteúdo e materiais das escolas não indígenas, visando melhorar esses resultados. Vale destacar que esse desempenho no Saresp estava vinculado a uma bonificação dada todo início de ano aos professores⁶. Domingues (2006) aponta que o Governo avalia as escolas por meio de mecanismos de avaliação em larga escala, como o Saresp, que se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que dificultou essa ação proposta para as escolas indígenas. A professora Deusdith, em sua narrativa, ao tratar dessas ações previstas na Proposta da SEE-SP, por ela denominada diagnóstico da SEE-SP, não aborda essa ação. Ela narra sobre suas experiências e contribuições em relação às outras três ações (construção e reformas de

⁶ Em uma busca rápida encontramos diversas manchetes relacionadas a esse tema de avaliação em larga escala (SARESP, ENEM) envolvendo escolas indígenas : *Em escola indígena, uma das piores no Saresp, a língua oficial é o guarani*”, disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,MUL351374-5604,00-EM+ESCOLA+INDIGENA+UMA+DAS+PIORES+NO+SARESP+A+LINGUA+OFICIAL+E+O+GUARANI.html>>; “*Escolas indígenas são as piores nas avaliações do governo*” disponível em: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/89104>>; “*Escola indígena do litoral de SP tem a pior média do país no Enem*”, disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/09/escola-indigena-do-litoral-de-sp-tem-pior-media-do-pais-no-enem.html>>; “*Escolas indígenas são as piores nas avaliações do governo Notas mais baixas no Enem e no Ideb são de centros educacionais para índios*”, disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/escolas-indigenas-sao-as-piores-nas-avaliacoes-do-governo-20100725.html>>. Acesso em: 22/06/2018.

escolas, oferecimento de cursos de formação de professores e elaboração de material didático e pedagógico). Essa omissão nos leva a refletir sobre a contradição entre essa proposta de avaliação em massa e a proposta de educação indígena intercultural dos cursos de formação de professores que estavam sendo propostos.

Nesse cenário de elaboração da Proposta de Educação Indígena no Estado de São Paulo, e dentro dela, dos cursos de formação de professores, havia embates de caráter mais político e administrativo dentro da estrutura da própria SEE-SP, com a Funai e também em relação à destinação dos recursos financeiros do Estado. Os argumentos para a continuidade da Proposta e elaboração dos Pareceres relativos a ela, fundamentavam-se na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 1999 e em outras legislações. Essas legislações é que determinavam que a Educação Escolar Indígena deveria ocorrer nas aldeias, ser intercultural e bilingue.

Passemos então agora a problematizar as propostas dos cursos de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo e a produção dos materiais didáticos e pedagógicos como parte desses cursos. Mesmo o desenvolvimento dos cursos não sendo objeto específico de nossa pesquisa, entendemos que as relações que se estabeleceram durante o oferecimento dos dois primeiros cursos (MagIND e Fispi) geraram, respectivamente, reivindicações para a criação dos seus sucessores (Fispi e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

As discussões relativas à estruturação de um curso de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo vinham ocorrendo tanto nas reuniões do NEI quanto nos Encontros com professores. Como os professores indígenas que já atuavam não tinham formação específica e a legislação determinava que nas escolas indígenas apenas professores indígenas deveriam atuar, a SEE-SP realizou, em 1999, uma consulta ao CEE a respeito da contratação e formação em serviço desses professores leigos. O Conselho concedeu autorização⁷ para que, em caráter excepcional, as escolas indígenas os contratassem (SÃO PAULO, 2000a).

No ano de 2000 o NEI convidou especialistas para participarem de reuniões ou elaborarem uma proposta do ementário e dos componentes curriculares para o primeiro curso, o MagIND. Foram os professores Mauro Cherobim, Waldemar Ferreira Neto e Níminon Suzel Pinheiro, estudiosos em educação indígena e em Antropologia, que, a partir de um

⁷ Através do Parecer CEE nº 124/00. Ver Anexo 1.

modelo de grade da SEE-SP, amparado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, a adequaram para a proposta do curso denominado, inicialmente, Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio. Esse curso, posteriormente chamado de MagIND – Magistério Indígena Novo Tempo – foi proposto para formar professores indígenas, em nível médio, para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental. Foram disponibilizadas 60 vagas para atender professores das cinco etnias presentes no estado de São Paulo: Guarani, Tupi Guarani, Krenak, Terena, Kaingang.

Os alunos desse curso, conforme decidido em reuniões do NEI, deveriam ser indicados pelos representantes das aldeias, além de terem conhecimentos na sua língua materna e em português. Na Terra Indígena Icatu, na qual vivem indígenas de duas etnias, Kaingang e Terena, cinco professores foram indicados para cursar o primeiro curso, de acordo com as normas apresentadas pela SEE-SP. Dentre eles, três já trabalhavam na escola indígena e dois foram indicados pela comunidade. Nesse caso, foram indicados três professores da etnia Kaingang e dois da Terena. O modo de fazer as indicações seguiu as dinâmicas de cada aldeia.

Essa Proposta de curso foi submetida pela SEE-SP ao CEE que a aprovou em 2000⁸. Os objetivos do curso eram formar professores indígenas leigos que já atuavam, formar professores bilíngues e produzir materiais didáticos e pedagógicos específicos para cada etnia. Ainda em 2001 a SEE-SP abriu edital de licitação desse curso, no qual foram também disponibilizadas informações sobre número de alunos proporcionais às populações de cada aldeia, etnias, normas e conteúdos que deveriam estar presentes nos projetos executivos a serem apresentados pelas Instituições. A Unesp, a Unicamp e USP concorreram ao edital, sendo que a USP venceu, sendo que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEm), da Faculdade de Educação, foi o responsável pela implementação do Curso. Ainda que o GEPEm seja um grupo que envolve pesquisadores do campo da Educação Matemática e que tenha sido o responsável pela execução do curso, os professores formadores tinham formações para atuarem nas diferentes disciplinas e nem sempre tinham vínculo com o GEPEm⁹.

O GEPEm não teve autonomia para modificar a estrutura curricular do curso, mas mesmo assim o executou até o final, mesmo enfrentando embates com a SEE-SP. Todas as despesas com hotéis, transportes e alimentação dos indígenas, durante o Curso, além dos

⁸ Parecer CEE nº 419/2000. Ver Anexo 2.

⁹ Ver lista dos nomes dos professores da USP e dos professores indígenas no Anexo 3.

pagamentos dos professores, foram financiadas pela Secretaria da Educação através de repasses para USP que as gerenciava.

As aulas do MagIND aconteceram durante duas semanas seguidas, uma vez por mês, nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) em Bauru (interior), Guarujá (litoral) e no Bairro do Tucuruvi, na capital. Essas cidades foram escolhidas como polos por serem aquelas relativamente próximas às aldeias e que tinham unidades do Cefam. Os professores em formação, vale destacar, estavam também lecionando nas escolas de suas aldeias. O curso completo, para formação de professores em nível médio, teve duração de 18 meses.

Como não havia professores indígenas com o Ensino Fundamental completo em quantidade suficiente para preenchimento das 60 vagas oferecidas, esses professores participaram de duas etapas do curso: a de Estudos Básicos e a de Estudos Específicos. Os professores indígenas que tinham certificado de conclusão do nível Fundamental ou Médio, iniciaram o Curso, concomitantemente aos demais, pela Etapa de Estudos Específicos. Esses professores concluíram o curso em menos de 18 meses e, além disso, aqueles que já tinham o Ensino Médio, concluíram-no em um tempo ainda menor. Como o curso era em serviço, enquanto os professores frequentavam o curso, eles retornavam às aldeias e atuavam nas escolas em regime de alternância. Era esse regime que permitia que esses professores usassem, em suas escolas, o que aprendiam no Curso e levassem de volta suas dúvidas.

Os concluintes dos Estudos Básicos obtiveram a certificação de Orientador de Ensino Indígena de Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I. Já os concluintes da Etapa de Estudos Específicos receberam certificado de Ensino Médio e/ou certificado de Professor de Educação Indígena de Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os certificados dos alunos foram emitidos pela Secretaria da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, uma vez que a Universidade não é habilitada para dar formação em nível de educação básica.

A etapa de Estudos Básicos, com carga horária de 2.220 horas, contemplou as disciplinas da Base Nacional Comum, divididas em três grupos: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Linguagem e Simbologia Indígena, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Cultura), Ciências da Natureza (Matemática, História e Geografia) e Fundamentos (Legislação Indígena, Noções de Sociologia, Noções de Antropologia, Metodologia de Pesquisa, Projeto de Aplicação). Já a estrutura curricular da Etapa de Estudos Específicos, com 3.040 horas, além a maioria das disciplinas já mencionadas ou eram aprofundamento de

outras: Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Física, Química, Biologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia e Fundamentos da Educação Indígena, no campo da Didática, Teoria, Currículo e Proposta Pedagógica, Conteúdos Curriculares e Metodologias de Trabalho, Estágio Supervisionado e Projetos de Aplicação (SÃO PAULO, 2000b). A partir dessa relação de disciplinas é possível ver que algumas delas abrangiam conteúdos não indígenas e outras tinham especificidades de cada uma das etnias envolvidas.

Para atender as demandas dessas disciplinas atuaram no MagIND tanto professores Faculdade de Educação da USP, mestrando e doutorandos também dessa Faculdade, muitos vinculados ao GEPEm, quanto 16 professores indígenas. Esses professores indígenas foram contratados dentre os alunos indicados para o curso e representavam as cinco etnias, sendo que para serem escolhidos realizaram uma prova de conhecimentos específicos (cultura e língua indígena). A presença desses professores como auxiliares atendia tanto uma reivindicação dos indígenas, uma vez que para os povos indígenas é muito importante a presença de um representante de sua etnia, quanto especificidades culturais e de linguagem que a estrutura curricular do MagIND contemplava.

A dinâmica do curso envolvia momentos nos quais os indígenas se reuniam com os integrantes de sua própria etnia, os quais são muito importantes para eles. Esses momentos aconteciam, na maior parte das vezes, em atividades de elaboração de materiais didáticos específicos.

No entanto, poucos foram esses materiais produzidos. A produção desses materiais didáticos envolveu um esforço tanto para elaboração de forma escrita para palavras que só existiam na forma oral em algumas línguas indígenas – usando aproximação pela sonoridade da palavra - quanto para uma tradução de palavras indígenas em diferentes línguas para a língua portuguesa. Além de dicionários, foram produzidos e divulgados livros como parte da coleção “Nas entrelinhas da cultura indígena”¹⁰ – encadernados artesanalmente – que abordavam elementos da alimentação, da fauna, dos mitos e outros conhecimentos dos indígenas.

Os dicionários elaborados foram as únicas produções que relacionavam conteúdos indígenas e não indígenas e a possibilidade dessas relações sempre estiveram presentes nas reivindicações dos indígenas. Eles queriam materiais que os auxiliassem na condução de suas

¹⁰ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Nas entrelinhas da cultura indígena. Semeghini-Siqueira, I. (org.). 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2003.

aulas sobre conteúdos não indígenas. O objetivo, para eles, ao elaborar esses materiais era leva-los para as escolas indígenas¹¹.

O MagIND, além de formar 60 professores indígenas entre 2002 e 2003, foi um espaço no qual outras demandas e decorrências dessa formação aconteceram. As escolas indígenas, do ponto de vista legal, passaram a ser autônomas¹² e interculturais, além de que foram estabelecidas normas para criação, regulamentação, autorização e reconhecimento dessas escolas (SÃO PAULO, 2003b). A partir desse momento, todas as escolas indígenas foram reconhecidas legalmente pelo Estado e os professores indígenas passaram a ter um importante papel nesse processo. Eles passaram a ser remunerados pelo Estado, o que implicou que, trabalhando na rede estadual de ensino, deveriam responder às exigências burocráticas desse sistema. Também ocorreu uma mudança de nomenclatura das escolas em terras indígenas do estado de São Paulo para “Escola Estadual Indígena” (EEI)¹³. A mudança de nomenclatura demarcou que essas escolas deixaram de ser apenas escolas estaduais situadas em terras indígenas, elas mudaram de posição dentro da hierarquia da SEE-SP. A partir daí todas as especificidades dessas escolas, já previstas em lei, passaram a ser obrigatórias, como por exemplo, ser bilíngue, intercultural e o corpo docente ser composto por indígenas.

Com a finalização do MagIND em 2003, os envolvidos indicaram necessidade da continuidade de cursos de formação de professores indígenas: havia demanda e interesse. A demanda por parte dos indígenas, além da continuidade de seus estudos, era por formação para novos professores leigos e produção de materiais didáticos específicos, uma vez que a produção do MagIND fora insuficiente. Por outro lado, os docentes da USP, sabendo que a SEE-SP sempre teve intenções de realizar um curso de formação, em nível superior, continuaram em contato com os indígenas, com o NEI e com a SEE-SP visando uma possível continuidade na formação desses professores.

Assim, com receio de que se eles abandonassem o Projeto, o próximo curso não contemplasse uma perspectiva intercultural, começaram a elaborar uma proposta com essa perspectiva. Conforme destaca nossa entrevistada Cláudia, a interculturalidade foi pouco contemplada no curso MagIND, inclusive com pouca expressão da Etnomatemática, ainda

¹¹ Outra produção que registra a proposta, as atividades e resultados do MagIND é o livro *Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio* (proposta à interação) (SÃO PAULO, 2003a).

¹² Entende-se por escolas indígenas autônomas “escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” nos termos das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999b, p.58), em oposição ao funcionamento de escolas indígenas enquanto classes vinculadas a escolas não-indígenas.

¹³ Deliberação CEE nº 35/03 (Anexo 4). Parecer CEE nº 592/2002 (Anexo 5). Resolução SE nº 147/2003 (Anexo 6).

que os professores fossem vinculados ao GEPEM. A elaboração dessa proposta demandou intensas discussões com a Secretaria, com o NEI e com os indígenas e, ainda que tendo que acatar várias prerrogativas da SEE-SP, os membros do GEPEM buscavam justificativas legais para a proposta em elaboração.

A SEE-SP precisava de uma nova proposta de curso elaborada para fazer a reserva de verbas, mas mesmo assim foram quase dois anos até que um novo processo de licitação fosse aberto para o curso que foi chamado *Curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas - Fispi*. Como foi em parceria com a USP que uma proposta de curso foi elaborada e amadurecida, no edital de licitação a SEE-SP pode usar apenas um Projeto Base. A USP só foi responsável pela execução do segundo curso de formação porque venceu o processo de licitação, concorrendo com a Unesp e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A USP, era, de fato, a instituição com maior *Know-how* dentre as universidades que concorreram, uma vez que o processo de organização de documentação, o levantamento de dados e o Projeto do Curso já estavam prontos.

Como esse novo Curso era de formação em nível superior, um dos primeiros realizados o Brasil e vinculados ao governo Estadual, os diplomas dos alunos foram emitidos pela Faculdade de Educação, o que implicou a necessidade de aprovação do Curso pelo Conselho Universitário da USP. Dessa vez o GEPEM teve autonomia para gerir e implementar o curso seguindo suas concepções, ainda que poucos eram os seus referenciais. A carga horária do curso foi de 3470 horas, sendo 1920 horas presenciais e 1550 horas não presenciais. A Proposta era que o curso fosse modular, contemplasse atividades presenciais na Universidade, proporcionasse elaboração de materiais didáticos (bilíngues) e publicações, ocorresse integração de saberes no contexto indígena, conforme consta no Parecer do CEE¹⁴ para aprovação do Fispi¹⁵.

Para esse Curso foram disponibilizadas 82 vagas para professores que pertenciam às etnias Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani e Guarani e que lecionavam nas escolas das 28 aldeias do Estado de São Paulo. Desses 82 professores, a maioria já atuantes, 60 foram alunos do MagIND. A quantidade de vagas disponibilizadas para cada aldeia era proporcional à sua população. O preenchimento dessas vagas seguiu os mesmos requisitos do MagIND - serem bilíngues e indicados por suas comunidades -, além de terem concluído o Ensino Médio na rede escolar não indígena ou via MagIND. Na Terra Indígena Icatu, sabemos pela

¹⁴ Parecer CEE n. 157/2007(Anexo 7).

¹⁵ Somente em novembro de 2018 tivemos a informação de que materiais e documentações referentes ao Fispi foram doados ao Ghemat, os quais estavam em processo de organização e catalogação. Assim, não nos foi possível ter acesso a eles, a tempo de tematizá-los nesse relatório.

entrevista com o professor Adriano que das oito vagas disponibilizadas, cinco foram preenchidas pelos professores que concluíram o MagIND e as outras três por indicação da comunidade. Com essas indicações, dessa aldeia participaram do Fispi quatro professores Kaingang e quatro professores Terena. A formação do MagIND, no entanto, não garantia a participação no novo curso, uma vez que estava condicionada à indicação da comunidade.

O Curso, também em serviço, teve duração de três anos, sendo que as aulas ocorriam ao longo de uma semana, uma vez por mês, em regime de alternância, na Faculdade de Educação da USP, na cidade de São Paulo. As salas de aula foram preparadas pela SEE-SP com livros, computadores e outros materiais, como argila, para produção de artesanato, visando atender as diferentes disciplinas do curso. Além disso, transferiu recursos financeiros para a Faculdade de Educação que gerenciava questões relacionadas à hospedagem, transporte e alimentação dos professores indígenas. Esse deslocamento dos indígenas até a capital, por ônibus e vans específicos, sofriam influências, como a impossibilidade de acesso a determinadas aldeias em época de chuva. Foi na convivência que organizadores e participantes dos cursos foram se sensibilizando em relação às diferenças culturais e, na prática, modificando suas ações. Isso se mostra, por exemplo, em relação a cuidados que passaram a ser tomados na preparação dos alimentos; no modo como questões de higiene pessoal eram praticadas e no respeito com os professores e com os mais velhos. Um exemplo disso era que durante as aulas, em geral, os indígenas não interrompiam quem estivesse falando, o que não implicava desinteresse e sim respeito.

Por outro lado, algumas diferenças nem foram percebidas. Essas diferenças, no entanto, de natureza intercultural, impactaram diretamente na Proposta e em dinâmicas do Curso. O corpo docente do Fispi, diferentemente do MagIND, era formado apenas por professores não indígenas, ainda que tenha sido uma reivindicação dos indígenas a presença de professores de suas etnias¹⁶. Como isso não ocorreu, no desenvolvimento das atividades eles escolhiam um representante para falar pelo grupo, sendo esse modo de organização comum entre os indígenas.

A Proposta do curso previa várias atividades visando a interação cultural, com o intuito de que os professores indígenas resgassem e valorizassem a sua cultura e também pudessem conhecer outras culturas, inclusive, de outras etnias. Assim, uma das ações foi criar uma disciplina que contasse com a participação de pessoas mais velhas das aldeias. O Fispi também contemplou atividades nas quais os indígenas de uma determinada etnia trabalhavam

¹⁶Ver lista dos nomes dos professores da USP e dos professores indígenas no Anexo 8.

com indígenas das demais, com o intuito de integrar as diferentes culturas. Como os indígenas reivindicavam produção de mais materiais didáticos específicos por etnia, desde a elaboração da Proposta, havia expectativa de mais atividades nas quais eles se reunissem com seus pares por etnia.

Dentre os materiais didáticos produzidos durante o Fispi, com a participação de antropólogos e professores universitários, conhecemos alguns que foram citados pela professora Deusdith em sua entrevista. Alguns desses materiais trazem registros de memórias dos indígenas e que foram produzidos em atividades desenvolvidas no curso (*Narrativas de Memória*). Em relação aos livros didáticos e paradidáticos, que foram distribuídos para as escolas indígenas e passaram a servir como material de apoio, destacamos a coleção *Um Caminho para a Educação Escolar Indígena*, composta por três livros com os seguintes subtítulos: i) *Da Teoria à Prática*, no qual são apresentados cinco artigos de reflexão e problematização a respeito da educação escolar indígena; ii) *Pensando a sala de aula*, que apresenta propostas para preparação e realização de atividades didáticas em sala de aula e iii) *Histórias de Aula*, composto por relatos e sistematizações da experiência em sala de aula vivenciadas e escritos por eles próprios. Tal como no MagIND, foram produzidos dicionários relativos às cinco etnias e que compõem a coleção *Vocabulário Bilingue*” (SILVA, 2017).

Após o encerramento do Fispi, os professores da USP mantiveram contato com os professores indígenas por mais dois anos, acompanhando-os em suas atividades nas escolas das comunidades. Nesse período souberam da possibilidade de oferecimento de um novo curso de formação de professores indígenas, mas optaram por não apresentar uma proposta, entendendo que outras Universidades poderiam também realizá-lo.

Um Projeto Base para um novo curso para formar professores indígenas em nível superior foi elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse Projeto indicava que a interculturalidade deveria ser garantida nas escolas indígenas do Estado, a qual deveria fazer parte da formação inicial, em Pedagogia, dos professores indígenas das cinco – Guarani, Tupi-Guarani, Krenak, Kaingang e Terena. Desse modo, o novo Curso de Formação deveria contemplar relações entre as tradições das comunidades indígenas e os conhecimentos universais do currículo escolar; formar professores bilingues (Língua Portuguesa e Língua Indígena Materna); proporcionar recuperação e manutenção de histórias dos indígenas; subsidiar tecnicamente os professores indígenas quanto à produção de materiais didáticos e pedagógicos próprios. Disponibilizava-se 257 vagas, sendo 142 para professores já atuantes nas 35 escolas indígenas e as demais para os indicados pelas comunidades, desde que

possuíssem o Ensino Médio completo. Dentre os professores já em atuação a SEE-SP autorizava que 115 deles atuassem em caráter excepcional com formação em nível médio. Os professores que possuíssem formação superior também poderiam realizar o curso, desde que esta fosse diferente de uma formação em Pedagogia Intercultural Indígena, uma vez que a natureza da formação seria similar. Os concluintes do Curso seriam habilitados para atuarem na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na área de Gestão Escolar. (SÃO PAULO, 2014)

A partir desse Projeto Base, em 2013 a SEE-SP abriu licitação para elaboração de Proposta e execução do Curso de Licenciatura Plena Intercultural em Pedagogia para Educadores Indígenas, sendo que as instituições interessadas deveriam apresentar uma Proposta Orçamentária. A Unesp venceu o edital de licitação do qual também participou a Universidade Paulista (Unip).

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp enviou convite para seus professores que atuavam no curso de Pedagogia, nos diferentes câmpus, para comporem a comissão responsável pela elaboração de uma Proposta e execução desse curso. Essa Comissão foi composta por professores dos câmpus da Unesp nos municípios de Marília, Bauru, Rio Claro e São José do Rio Preto, com formação e atuação no campo da Sociologia ou Educação. Para a elaboração da Proposta do Curso, a qual deveria considerar a legislação vigente relativas à educação indígena, às habilitações dos cursos de Pedagogia e às demandas e reivindicações das cinco etnias indígenas. Os membros da Comissão participaram de várias reuniões e encontros com professores universitários e técnicos da Unesp, professores das escolas indígenas e integrantes da equipe da SEE-SP, além de terem feito um levantamento de demandas dos indígenas e visitas às aldeias.

Com essas ações foi definido que o Curso seria oferecido nos câmpus da Unesp nos municípios de Bauru, Marília e São Vicente, abrangendo a demanda de formação desses professores em todo Estado.

O Curso, de habilitação em Pedagogia, deveria ocorrer no prazo de três anos letivos, iniciando-se em 2015, com carga horária de 3.200 horas. O curso seria realizado de forma semipresencial, sendo 20% das horas em atividades *online*¹⁷ e 80% em atividades presenciais

¹⁷ A carga horária das aulas online deveria ser desenvolvida em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a serem oferecidas pela IES, com disponibilização de textos, vídeos, e realização de atividades por meio de envio de arquivos, fóruns de discussão, questões discursivas, objetivas e demais formas que se fizerem necessárias (SÃO PAULO, 2014).

(na Universidade e nas aldeias)¹⁸, sendo esse um dos grandes embates com a SEE-SP que defendia um curso à distância. A distribuição da carga horária presencial foi alvo de outra disputa dos idealizadores do Projeto com a SEE-SP e com os Órgãos Colegiados da Unesp. A Comissão defendia e convenceu que o tempo de permanência no espaço universitário deveria ser maior, o que resultaria em um convívio e experiências importantes também para toda a comunidade universitária. A partir das demandas relativas ao calendário das escolas indígenas, optou-se por propor que as aulas na Universidade fossem concentradas nas sextas-feiras à noite e nos sábados em período integral, uma vez que o Curso também ocorreria em serviço.

A estrutura curricular do curso foi proposta a partir de eixos orientadores - *a terra, a cultura e a língua* -, por área de formação e em módulos semestrais. Atendendo reivindicações dos professores indígenas a Proposta contemplava o que e o como esperavam aprender: utilizar equipamentos tecnológicos e ter disciplinas sobre suas línguas maternas e com a presença de suas lideranças indígenas.

Como uma das reivindicações dos indígenas sempre foi elaborar materiais didáticos nos cursos, a Proposta, de acordo com o Projeto Base, indicava que esses materiais fossem produzidos e apresentados como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A SEE-SP, após a apresentação dos materiais, poderia editá-los, publicá-los e distribuí-los para todas as Escolas Indígenas do Estado.

Em relação aos diplomas, a Comissão que elaborou a Proposta do Curso teve novos embates com os Órgãos Colegiados da Unesp e com a própria Secretaria da Educação, conforme destaca o professor Vitor em sua entrevista. O empasse se deu porque a Comissão propunha que os professores indígenas recebessem um diploma que os possibilitasse atuar em qualquer escola, e não apenas nas escolas de suas comunidades, como todo profissional formado em Pedagogia.

Inicialmente o Estado seria responsável pelo financiamento integral do Curso, no entanto, ao longo da elaboração da Proposta, a Unesp participou de edital do Parfor¹⁹, da

¹⁸ A carga horária das aulas presenciais deveria ser desenvolvida na IES, em polos regionais e em atividades presenciais nas aldeias. Essa carga horária também deveria ser destinada à realização de estágio supervisionado nas escolas, elaboração de memoriais ou relatórios de atividades a partir da participação em eventos da comunidade indígena, bem como museus, teatros, centros culturais, e atividades de formação, como elaboração de documentos pedagógicos, realização de pesquisas, projetos de intervenção e aplicação na sala de aula (SÃO PAULO, 2014).

¹⁹ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior (por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura), “para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a

Capes, que pagaria bolsas para os professores. A SEE-SP ficaria responsável pelo transporte dos professores indígenas.

As discussões quanto à implementação desse curso não foram finalizadas, uma vez que, ocorreu a troca da equipe da Secretaria da Educação e esta recuou nas negociações, desistindo do Projeto de formação. A saída adotada pela Unesp, que perdeu a verba do Parfor, foi propor o oferecimento de um curso de extensão para esses professores, o qual, até 2018, não foi implementado.

Tensionando alguns aspectos dos bastidores da criação dos primeiros cursos de Formação de Professores Indígenas no estado de São Paulo

Nesse cenário e fluxo de desenvolvimento dos cursos de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo percebemos embates, entraves e contradições. É na convivência entre diferentes modos de pensar a educação e a educação indígena e é nas possibilidades e alcances das ações que os cursos vão se configurando e acontecendo. A elaboração das propostas desses cursos ocorreu nas correlações de forças entre diferentes instituições e modos de pensar a educação escolar indígena: as universidades envolvidas, os grupos de pesquisa ou comissões de elaboração, a Funai e as lideranças indígenas, a SEE-SP e o NEI, o CEE e o CNE, as políticas e propostas de Governos.

O que desencadeou ações para elaboração e implementação desses cursos foi uma reivindicação, ao Estado, de lideranças de uma aldeia específica, juntamente com a Funai – que já não era mais a responsável por questões da educação indígena –, de construção de escolas em suas terras. Esse pedido se deu porque os indígenas queriam estudar em suas aldeias, sem se deslocar para outras escolas, nas quais tinham diferentes enfrentamentos. A SEE-SP, representando o Estado, inicia ações para atender à reivindicação. Suas ações se estendem para todas as comunidades indígenas do estado de São Paulo, ainda que algumas nem desejassem essas escolas, como a dos Guarani de Rio Branquinho, em Cananéia conforme apontado no documento *A Escola de Cara Nova – Educação Indígena* (SÃO PAULO, 2001). As ações da SEE-SP e suas decorrências, se dão incorporando a educação escolar indígena ao sistema estadual de educação, conforme determinava a legislação nacional, o que implicou adequá-la a um sistema e regras já existentes.

formação específica na área em que atuam em sala de aula”. Mais informações em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 05/06/2018.

O sistema estadual de educação já tinha um modo de operar, o qual não se modifica quando a educação escolar indígena é incorporada: há um modo, um período e um sistema computacional para registro de frequência e notas; professores atuam por contrato ou por concurso público, recebendo remuneração e dos quais se exige formação específica; tem um calendário escolar estadual e anual; etc.

Como muitos professores que atuavam em escolas indígenas não eram indígenas e a legislação determinava que tinham que ser, eles não puderam mais atuar nessas escolas, ainda que a Funai fosse contrária a essa mudança. A maioria dos professores indígenas que atuavam como professores ou como auxiliares de professores não indígenas nessas escolas não tinham a formação mínima em nível de Magistério exigida para atuar nas escolas estaduais, muitos nem mesmo tinham o Ensino Fundamental Completo. Em caráter excepcional esses professores leigos foram contratados e passaram a receber remuneração compatível, uma vez que os que atuavam como auxiliares recebiam apenas uma ajuda de custo. Por passar a ser uma atividade remunerada, isso causou conflitos dentro de algumas aldeias, uma vez que os professores passaram a ter maior poder econômico. A introdução de dinheiro dentro da aldeia desestabilizou a “sociedade indígena que se baseava nas regras dos seus ancestrais” (DOMINGUES, 2006, p. 115).

Visando adequar a formação desses professores leigos à legislação, as discussões relativas à elaboração de propostas de cursos de formação passam a ocorrer no Núcleo de Educação Indígena, NEI, do qual participam representantes de diferentes instituições. O primeiro curso de formação de Magistério, o MagIND, contemplou uma etapa equivalente ao Ensino Fundamental. Posteriormente foi oferecido um curso de formação intercultural de professores em nível superior, o Fispi, e um terceiro foi elaborado, mas não implementado.

Para esses cursos de formação os indígenas solicitavam que a ênfase não fosse em elementos de sua própria cultura e sim nos conteúdos não indígenas, uma vez que dominar conhecimentos não indígenas, cujo acesso se daria pela escolarização, era um modo de se fortalecer nas situações em que seus direitos eram ameaçados, principalmente relacionados à demarcação de suas terras. Na correlação de forças nas reuniões do NEI, o aspecto da interculturalidade se sobressaía como importante nesses cursos, o que também era determinado pela legislação. Por outro lado, os indígenas reivindicando que a ênfase dos cursos fosse nos conteúdos não indígenas, uma vez que para abordar elementos de sua cultura eram eles mesmos os mais capacitados.

O MagIND, cuja Proposta que foi apresentada pronta para ser implementada passou também no fórum das discussões do NEI, contemplava algumas disciplinas voltadas às questões de linguagem e simbologia indígena. Nesse caso, foram selecionados professores auxiliares dentre os alunos do próprio curso, representando as cinco etnias. Se não foi possível propor um curso sem essas disciplinas, essa medida ao menos contemplava a reivindicação dos indígenas de que eles eram os mais capacitados para discutir elementos de sua cultura.

Como a legislação determinava que os cursos deveriam ser interculturais, disciplinas dessa natureza foram propostas também no Fispi. Nesse caso, os professores envolvidos na estruturação do curso eram vinculados a um grupo de pesquisa de Etnomatemática, o que reforçava a ênfase na interculturalidade, agora pensada e abordada segundo as perspectivas desse Grupo. A estrutura curricular apresentava tanto disciplinas cujo foco era ensinar elementos da cultura e da história de povos indígenas, com a de História, quanto disciplinas que buscavam partir de elementos da cultura deles para abordar os da cultura não indígena, como a de Matemática. Essa estrutura também pode ser percebida como um esforço para que os indígenas não pensassem que a estrutura curricular da escola comum fosse a mais adequada. Mas essas estratégias não atendiam as reivindicações dos indígenas. Como também a dinâmica do Curso contemplava mais momentos nos quais os alunos de todas as etnias desenvolviam as atividades em conjunto, e já não contavam mais com professores indígenas auxiliando, os alunos escolhiam um representante de cada etnia para representá-los. Essa dinâmica também impactava na produção dos materiais didáticos por etnias.

A elaboração desses materiais era uma das maiores reivindicações dos professores indígenas, nos quais desejam a presença de conteúdos relacionados à sua cultura e língua, mas que também de conteúdos curriculares da grade das escolas não indígenas. Como normalmente os materiais produzidos durante cursos de formação foram dicionários bilíngues e coleções de contos e histórias indígenas, esses professores tem optado por utilizar os mesmos materiais didáticos das escolas não indígenas. Os dicionários elaborados foram as únicas produções que relacionavam conteúdos indígenas e não indígenas e a possibilidade dessas relações sempre estiveram presentes nas reivindicações deles.

Esses materiais didáticos, contemplando conteúdos não indígenas, eram vistos como importantes para a condução das aulas, as quais, em suas reivindicações, deveriam ser de responsabilidade dos professores indígenas. Nas escolas, em geral, é prática comum e aceita um professor atuando sem conhecer a realidade dos alunos, o que reforçava seus argumentos de que um professor indígena poderia atuar em uma escola comum também. Por outro lado,

pudemos perceber nitidamente, nas narrativas que produzimos, a importância de se ter um professor indígena à frente dos processos educacionais nas aldeias, já que um professor não indígena pouco sabe das tradições indígenas.

Além disso, nem sempre havia uma sincronia entre os indígenas e os professores formadores em relação ao tempo destinado para a realização das atividades. Para os indígenas, uma atividade será finalizada quando seu objetivo for cumprido e não quando se esgotar o tempo previsto, e também era assim que agiam em suas escolas. Para eles, não fazia sentido mudar o conteúdo da aula sabendo que nem todos os alunos compreenderam a matéria. A “hora do relógio” não apresenta muita importância. A nossa consciência do tempo é produto da evolução humana, nossas ideias de tempo não são inatas, elas resultam da experiência e da ação, e sendo o tempo culturalmente construído, cada grupo desenvolve seu ritmo próprio. Esses cursos foram de curto prazo, com foco em resultados imediatos, não levando em consideração, *a priori*, a organização da comunidade indígena e nem as demandas que não são próprias da formação, uma vez que foram incorporados como parte do sistema educacional que opera em função da burocracia do Estado.

A certificação oferecida por esses cursos interculturais, que visavam atender às demandas do Estado, também provocou discussões sobre os espaços escolares nos quais um professor indígena poderia atuar. Se por um lado, era essa formação que garantia a atuação nas escolas indígenas, ela também é ampla o suficiente, ao ser pensada como um curso de Pedagogia Intercultural, de modo que o diploma de pedagogo o habilita para atuar em qualquer escola.

A formação e a atuação como professor é uma das principais possibilidades que os jovens têm, caso queiram realizar um curso em nível superior. Ser professor é uma possibilidade, para os indígenas, de atuar, efetivamente, para e na comunidade. A formação como professor, é, dentre as opções de curso superior, uma das únicas que foi oferecida com essa especificidade intercultural, no estado de São Paulo, uma vez que as vagas para as demais têm sido oferecidas apenas pelo sistema de cotas.

Como o oferecimento de cursos específicos de formação intercultural, no estado de São Paulo, tem sido pontual e descontínua, a opção de ingresso nos cursos de Licenciatura, mesmo nas de Pedagogia, também é pelo sistema de cotas. As vagas em cursos não específicos são destinadas a indígenas, que necessitam se adaptar a diversas situações, como, por exemplo, ser o único indígena em uma sala aula, ser “cotista” na Universidade e acompanhar e aprender os termos utilizados pelo professor que fala a língua portuguesa, da

qual muitos indígenas não têm pleno domínio. Além disso, as dificuldades com transportes e financeiras inviabilizam que concluam a formação.

Não há, no rol de cursos das instituições de ensino superior do estado de São Paulo, cursos de formação intercultural, os quais, em alguns estados, são apoiados pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, o Prolind, um Programa do governo federal iniciado em 2005. O estado de São Paulo foi um dos últimos a reconhecer os direitos que os indígenas adquiriram através da Constituição de 1988, mas, ao “vincular à Secretaria de Estado da Educação a educação indígena para as cinco etnias distintas aldeadas em todo o estado” (CAMPOS, 2003, p. 325), ele se tornou o primeiro estado a adotar uma iniciativa governamental de formação de professores indígenas. Essa iniciativa, o período de 1996 a 2002 foi facilitada por serem os governos estadual (Mario Covas) e federal (Fernando Henrique Cardosos) comandados por representantes de um mesmo partido, o que não aconteceu posteriormente. Além disso, a proximidade de membros da SEE-SP com o governador Mario Covas foi um ponto crucial para o desenvolvimento dessas ações. Entretanto, essas iniciativas de formação intercultural, como já dissemos, têm sido pontuais e descontínuas: o MagIND foi oferecido entre 2002 e 2003 e o Fispi entre 2005 e 2008. Desde então, até final de 2018, nenhum outro curso foi oferecido, ainda que um edital tenha sido aberto em 2013 e uma nova Proposta tenha sido elaborada pela Unesp, vencedora do edital, com grande demanda de professores.

O engavetamento dessa Proposta de oferecer um curso de Pedagogia Intercultural e a sugestão de oferecer a formação como curso de extensão universitária, está envolta num cenário de mudanças nos quadros da SEE-SP e num complexo jogo de interesses. Isso enfraquece os debates que envolvem uma das principais reivindicações atuais dos indígenas e as legislações acerca da criação da categoria do professor indígena.

Nesse cenário de poucos cursos de formação intercultural oferecidos, de falta de continuidade dessas formações, de poucas opções de cursos nas instituições de ensino superior no Estado de São Paulo e de criação de escolas indígenas, muitos professores que estão atuando não têm diploma do Fispi, nem de licenciatura plena e nem do MagIND, como indicado na legislação (SÃO PAULO, 2013). Enquanto não se criar a categoria “Professor Indígena”, o Estado, provavelmente, não oferecerá novos cursos de formação, ainda que essa seja uma reivindicação de mais de 18 anos.

Algumas Reflexões

Ao reler a Introdução desse relatório consegui perceber uma, quase palpável, angústia. Toda minha inexperiência, principalmente meus receios relacionados a essa inexperiência, se materializava ali, em poucas páginas. Receios, principalmente, em relação às questões metodológicas. Inclusive, eu necessitei, a todo o momento, reafirmar e demarcar o meu espaço enquanto pesquisadora e integrante do meu Grupo de Pesquisa – o Ghoem. Muitas coisas eu faria diferente. Mas, nesse momento, reler esse texto, relemburar cada entrave da nossa pesquisa, e refletir sobre como buscamos contorná-los, se fez um interessante exercício. Entender que a pesquisa vai se delineando ao mesmo tempo em que nos constituímos como pesquisadoras, também foi um dos objetivos deste trabalho.

Ao buscar constituir uma versão história da criação dos primeiros cursos de formação de professores no estado de São Paulo, entendemos que deveríamos compreender quais reivindicações resultaram na criação desses cursos e como foram as negociações dos Projetos de cada um deles. Mas, durante as entrevistas, conseguimos perceber que o modo como ocorreram às negociações e o atendimento ou não das reivindicações durante cada curso, geraram novas reivindicações para a criação de seus sucessores e por isso precisamos nos debruçar também sobre o desenvolvimento desses cursos. Também conseguimos entender algumas peculiaridades que aconteceram no estado de São Paulo, este que começa a desenvolver tardiamente suas políticas referentes à Educação Escolar Indígena, ainda que em um período de 10 anos apresente inúmeros avanços na legislação e em programas educacionais para esses povos, cessa suas iniciativas, gerando um período de estagnação, quando não, de retrocesso.

É preciso reconhecer que muitas foram às ações da SEE-SP que caminharam ao encontro das políticas nacionais relacionadas à Educação Escolar Indígena. Todavia, é preciso registrar que não há continuidade nas iniciativas para a formação de professores indígenas no Estado, uma vez que o Estado promoveu somente dois cursos de formação intercultural: o MagIND e o Fispi. Em decorrência disso, muitas escolas acabam tendo em seus quadros professores indígenas leigos, quando não, recorrem à contratação de professores não indígenas. Além disso, frente à demanda por cursos de formação de professores indígenas e a empecilhos político-administrativos, as ações da Secretaria da Educação resumem-se à

capacitação e cursos rápidos, retrocedendo em relação a um quadro que parecia favorável há 20 anos.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **História: A arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, C. S. de; NÖTZOLD, A. L. V. O Posto Indígena Xapecó e os “negócios da madeira”: Proteção tutelar, patrimônio indígena e potencialidades econômicas. **Anais... SNH2015 - XXVIII: Simpósio Nacional de História - Lugares dos historiadores: novos e velhos desafios**, Florianópolis, 2015.
- AMARANTE, W. M. do. **Criatividade na Educação Indígena: análise do Material Curricular em São Paulo**. 2011. 121 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.
- ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 115-130.
- ARANHA, C. S. G. Algumas parcerias na expressão criadora: obra de arte e história oral. **Revista Pesquisa Qualitativa**, Bauru, ano 2, v. 1, p. 49-54, jan./jun. 2006.
- BANN, S. **As Invenções da História: ensaios sobre a representação do passado**. Tradução de Flávia Villas Boa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 1994.
- BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2003.
- BARALDI, I. M.; GIATTI, J. K. G. Kixóvoku Ihikaxeovo Ihíxaxoti Kopénoti ou Nhadewa Nimboe Kó Oikuavavã Nimôruã: uma pesquisa em História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, A.V. M.; SILVA, S. R. V. da (orgs.). **Grupo “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM): exercícios de pesquisa**. Campo Grande/MS: UFMS/e-GHOEM, 2010. p. 341-377.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. – 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BITTENCOURT, C. M. F., SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In Prado, M. L.; VIDAL, D. **À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- BLOCH, M. **Apologia da História** ou o Ofício de Historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980.

_____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2016.

_____. (1999a). Parecer CNE nº 14/99: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 24/06/2018.

_____. (1999b). Ministério da Educação. Resolução CNE nº 3/99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em: 24/06/2018.

_____. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24/06/2018.

_____. (2002). Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 83 p.

_____. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. (2013) Arquivo Nacional. Coordenação Geral de Processamento e Preservação do Acervo. **Ministério da Guerra (OG): instrumento provisório dos documentos cartográficos**. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2013. 99 p.

_____. (2017). Decreto nº 9.010/2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9010.htm>. Acesso em: 29/06/2018.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, S. L. **A educação indígena no MAE – USP**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, v. 13: p. 325-330, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 155-164.

CUNHA, C. M. Introdução a uma história indígena. In: _____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp. 9-24.

DELGADO, L. de A. N. Memória e História: Multiplicidade e Singularidade na Construção do Documento Oral. **Caderno CERU** (FFLCH/USP), São Paulo, v. 12, 2001, p. 23-30.

_____. **História Oral: memória, tempo e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

DIAZ, R.; ALONSO, G. Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. **Anais...** XX Encontro Nacional de Antropologia Social. La Plata: agosto, 1998.

DOMINGUES, K. C. de M. **Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo**. 2006. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUARTE, C. G. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o "mundo da construção civil". In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 183-202.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, p.163-177, Jul. – Dez., 2000.

D'ANGELIS, W. da R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 155-164.

D'ANGELIS, W. da R. Kaingang: Questões de língua e Identidade. **LIAMES 2**, Primavera, 2002. pp. 105-128.

FERNANDES, F. S. A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2014.

FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. V. M. A Formação do Professor de Matemática no Maranhão: das cartas de uma cartografia possível. In: GARNICA, A. V, M. (org.). **Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014, p. 153-178.

FERREIRA, M. de M.; FRANCO, R. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. - 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, pp. 71-111.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 16.

GAMBINI, R. G. Espelho Índio: **A formação da alma brasileira**. São Paulo: Terceiro nome, 2000.

GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo de caso brasileiro. In: Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, 5. 2005. Porto. **Anais...** Portugal: Porto, 2005, p. 1-12.

_____. (2010). Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. In: Cunha, A.M. de O. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 565-569, 2010.

_____. (2010a). Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **Bolema**, v. 23, n. 35A, p. 75-100, abr. 2010.

_____. Sobre historiografia: fragmentos para compor um discurso. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, n. 12, p. 51-65, 2013.

_____. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: GARNICA, A. V, M. (org.). **Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, p. 39-66, 2014.

_____. Uma Agenda para a História a Educação Matemática no Brasil? **HISTEMAT**, v. 1, n. 1, p. 104-127, 2015.

GARNICA, A. V. M.; ROLKOUSKI, E. Breve mas Verídica História de uma Pesquisa sobre como o Professor se torna o Professor que é: (im)possibilidades e (in)conclusões. In: GARNICA, A. V, M. (org.). **Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014, p. 87-128.

GARNICA, A. V. M.; MARTINS-SALANDIM, M. E. História Oral e Educação Matemática: perspectiva e um projeto coletivo. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (orgs.). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 181-194.

GILBERTO, I. J. L.; PIRES, F. C. A Educação Indígena na Região Sudeste o Brasil e a Formação de Professores. **Revista Cocar**, v.3, n. 6, 2009. pp. 7-18.

GODOY, M. G. G. Diálogos Interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya. **Anais...** III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2007.

GONZALES, K. G. **Formar Professores Que Ensinam Matemática**: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 39-68.

GUSMÃO, N. M. M. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. São Paulo: Cadernos de Pesquisas, n. 107, p.41- 78, 1999.

HARTMANN, L. História, memória e performance em narrativas orais de crianças. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (orgs.). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 107-124.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências de tempo. – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

JENKINS, K. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. - 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LARROSA, J. **¿Para qué nos sirven los extranjeros?** Educação e Sociedade. Campinas-SP: CEDES, 2002, n. 79, p. 67-84.

LE GOFF, J. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. – 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **História e Memória**. Tradução de Ruy Oliveira. – 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2001.

LLEWELLYN, K. R. De volta ao futuro: o poder político da História Oral na educação. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (orgs.). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 15-34.

LEME, H. A. S. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul**: Acesso, Permanência e Desistência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES DA SILVA, A. **Índios**. São Paulo: Ática, 1988.

LOPES DA SILVA; A. Prefácio. In: CAPACLA; M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: Resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995, pp. 9-12.

LOPES DA SILVA, A.; GRIZZI, D. C. S. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: **COMISSÃO Pró-Índio/SP: A questão da educação indígena**. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.

MACIEL, W. A. Militares de esquerda: Participação política e engajamento na luta armada. **Perseu** nº 9, Ano 7, p. 65-91, 2013.

MANTOVANELLI, T. **Crianças invisíveis da Reserva Indígena Icatu/SP**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MAHER, T. J. M. **Ser Professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. 1996. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996.

_____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 11-38.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 217-226.

MANTOVANELLI, T. **Crianças invisíveis da Reserva Indígena Icatu/SP**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 374 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

_____. Escola rural paulista da metade do século XX: sobre subversões necessárias. **Anais... 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM)**, São Mateus: SBHMat, 2016, v. 1, p. 58-67.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 69-114.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

MAUAD, A. M. Memórias em movimento: a experiência com fontes orais e visuais do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (orgs.). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 205-220.

- MENDONÇA, T. **Índio é invenção total, folclore puro**. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1647828-indio-e-invencao-total-folclore-puro-premium>>. Acesso em: 24/05/2018.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set./out./nov./dez. 2004.
- MONTEIRO, J. M. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI – XVII. In: CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MORAIS, M. B. de; GARNICA, A. V. M. Da duração situada: um estudo sobre historiografia, espaço e Educação Matemática. **REVEMAT**. Florianópolis: Filosofia da Educação Matemática, v.11, p. 77-95, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. **Anais... IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo, 1998.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**, Rio de Janeiro: Beertrand Brasil, 1996.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problematização dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**. São Paulo. dez. 1993, p. 7-28.
- PARAÍSO, M. H. B. Os Botocudos e sua trajetória histórica. In C. M. C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PATAI, D. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**. São Paulo. fev. 1997, p. 25-39.
- REIS, J.C. **A História entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAMPAIO, J. A. L.. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 165-174.

SANTOS, S. C. dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pp. 87-108.

SÃO PAULO (Estado) (1997). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 4/97. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_97.HTM?Time=17/02/2014%2000:21:0>. Acesso em: 24/06/2018.

_____ (1999). Secretaria da Educação. **Educação indígena em São Paulo: encontro de professores índios e não-índios**. São Paulo: SEE, CENP, 1999. 28 p.

_____ (2000a). Secretaria da Educação. Parecer CEE nº 124/00. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=58022&acao=entrar>. Acesso em: 24/06/2018.

_____ (2000b). Secretaria da Educação. Parecer CEE nº 419/00. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=58335&acao=entrar>. Acesso em: 24/06/2018.

_____ (2001). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A Escola de cara nova: Educação Indígena**. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 2001.

_____ (2003a). Secretaria da Educação. **Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio (da proposta a interação)**. São Paulo: SEE, 2003.

_____ (2003b). Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 35/03. Disponível em: <iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/Deliberacoes/533-02-Del-35-Ind-35.doc>. Acesso em: 24/06/2018.

_____ (2007). Secretaria da Educação. Parecer nº 157/07. Disponível em: <iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2007/375-06-Par-157-07.doc>. Acesso em: 24/06/2018.

_____ (2010). *Um caminho para a educação escolar indígena: pensando a sala de aula – Livro 2*. DOMITE, Maria do Carmo Santos, et al. (Org.). São Paulo: SEE, FEUSP, 2010b. 92 p.

_____ (2013). Secretaria da Educação. **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio**. 3ª ed. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 26/06/2018.

_____ (2014). Secretaria da Educação. **Curso de Licenciatura Plena Intercultural em Pedagogia para Educadores Indígenas: termo referência**. São Paulo: SEE, 2014.

SCHADEN, E. **Os primitivos habitantes do território paulista**. Revista de História, São Paulo, 18, p.385-406, 1954.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, R. A. **A Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira – 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (orgs.). **História oral: desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000, p. 47-65.

VALENTINI, A. de A. **Educação Escolar Indígena Guarani: a escola estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIANNA, C. R. Sem Título. In: GARNICA, A. V. M. (org.). **Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014, p. 67-86.

SILVA, H. da; SOUZA, L. A. de. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 139-162, 2007.

Anexos

Anexo I - Parecer CEE n.º 124/2000



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: N.º 231-1518

PROCESSO CEE N.º : 686/99
INTERESSADO : Núcleo de Educação Indígena
ASSUNTO : Consulta sobre a formação do professor índio
RELATORA : Cons. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
PARECER CEE N.º 124/2000 CEF/CEM Aprovado em 19-04-2000

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1.HISTÓRICO

O Núcleo de Educação Indígena-NEI, criado pela Resolução SEE n.º 44/97, consulta este Colegiado em relação ao professor índio para trabalhar em classes de Ciclo 1 do Ensino Fundamental que atendem alunos de aldeias indígenas do Estado. Estas classes, além do professor habilitado contratado pelo Estado ou pela Prefeitura, contam com um professor índio que ensina a língua materna, a cultura e tradição da etnia. Pergunta o NEI-Núcleo de Educação Indígena:

Existe algum mecanismo para que o Estado ou Município possa contratar legalmente estes professores? Como deverá ser a formação do professor índio para lecionar no Ciclo I do Ensino Fundamental? Os cursos de capacitação que eles freqüentam podem valer como crédito na sua formação para o magistério? O curso de magistério poderá prever em seu currículo uma parte específica para os alunos índios, como por exemplo, o ensino da escrita da língua materna, bem como estudo mais aprofundado da língua portuguesa?

1.2. APRECIÇÃO

Um tópico importante em relação ao qual este Conselho deve se pronunciar é a educação indígena, concebida como tendo a meta de valorizar a transmissão às novas gerações das práticas culturais das diferentes nações e comunidades indígenas, garantindo-lhes também o acesso a



conhecimento e práticas de outros grupos e sociedades. Foi nesta direção que se pronunciou o Conselho Nacional de Educação através de seu Parecer CNE/CEB nº 14/99 que dispôs sobre Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.

A LDB deu continuidade ao posicionamento da Constituição Federal de 1988, contrário à característica integracionista que marcou a política oficial durante muitos anos e que trouxe trágicas conseqüências às culturas das populações indígenas e à escolarização de seus membros. Em seus artigos 78, 79 e 80, a LDB discorre sobre responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, que deve receber tratamento diferenciado e marcado pelo bilingüismo e pela interculturalidade. A flexibilidade que a referida lei confere à organização das unidades escolares traz oportunidades muito positivas também para a educação indígena: formas próprias de tratamento dos conteúdos escolares comuns às escolas não-indígenas e incentivo ao exame aprofundado de conteúdos curriculares propriamente indígenas, em estreita relação com a comunidade em que vivem os alunos. Desta forma, concepções e práticas pedagógicas, historicamente construídas pelas comunidades no curso de seu desenvolvimento cultural, possibilitam organizações curriculares inovadoras, a partir de docentes com formação especializada em educação indígena.

Tudo isto remete a uma educação escolar indígena comunitária, intercultural e multilíngua, com objetivos, conteúdos escolares, calendário e práticas pedagógicas diferenciadas.

Dados do NEI informam que levantamento realizado no Estado de São Paulo identificou 17(dezessete) aldeias indígenas em 11(onze) municípios da capital e do interior, com uma população de cerca de 3.000(três mil) índios, havendo aproximadamente 400(quatrocentos) alunos matriculados, vinculados a escolas da rede oficial de ensino.

Cabe à escola estadual indígena de ensino fundamental apropriar-se criticamente do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais da



Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 14/99). Pode organizar sua proposta pedagógica dispondo os 200(duzentos) dias letivos do calendário do ensino fundamental de modo diferenciado das demais escolas da rede estadual.

Em relação à formação do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Indígena (DCNEI) apontam ser necessário que os professores que atuam nas escolas indígenas pertençam às nações atendidas pelo processo escolar, no intuito de conduzir pedagogias indígenas. Estima aquele documento haver hoje, no país, mais de 2000(dois mil) professores índios, quase sempre leigos, trabalhando em escolas localizadas em terras indígenas. Não houve ainda qualquer manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto aos programas emergenciais de formação dos mesmos. Antecipa-se a dificuldade em fazer cumprir o § 4º do Art. 87 da LDB que determina o prazo de 10 anos para que todos os docentes, incluindo, os que atuam na educação indígena, sejam habilitados.

O CNE fala que as redes públicas devem criar a categoria “professor indígena” como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos, a ser realizado para os concluintes de processo de formação.

Se, conforme dispõem as Diretrizes para a Educação Indígena, as aulas das escolas indígenas deverão ser coordenadas por professores habilitados e capacitados para atuar em educação indígena, enquanto o currículo para esta formação não se concretiza, serão professores aqueles com formação para o magistério em geral ou aqueles que sofrerem processo de capacitação em serviço. Assim, as redes públicas podem, em caráter excepcional, contratar professores índios leigos para lecionar em classes de educação indígena.

O sistema de trabalho adotado pela Secretaria de Estado da Educação inclui um professor habilitado e um monitor/estagiário indígena que atendem aos alunos nas classes indígenas. A SEE pode, se assim o desejar, encaminhar a este Conselho Estadual de Educação proposta de



PROCESSO CEE N.º 686/99

PARECER CEE N.º 124/2000

programa especial de formação em serviço destes professores leigos índios, aproveitando-se da flexibilidade possibilitada pela LDB, respeitando as características básicas de suas culturas. Este período de monitoria/estágio, assim como os certificados de cursos de educação continuada dos quais participarem, podem ser considerados como parte do programa de formação em serviço.

Ao final deste programa de capacitação, que pode incluir formação fundamental e média, em cursos supletivos, em paralelo com sua experiência de monitoria/estágio em classes indígenas, a SEE pode estabelecer formas de inclusão dos professores índios em seu quadro do magistério.

2. CONCLUSÃO

Responda-se à consulta do Núcleo de Educação Indígena, nos termos deste Parecer.

São Paulo, 16 de fevereiro de 2.000

a) Cons^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Relatora

3. DECISÃO DAS CÂMARAS

As Câmaras de Ensino Fundamental e Médio adotam, como seu Parecer, o Voto da Relatora.

Presentes os Conselheiros: André Alvino Guimarães Caetano, Bahij Amin Aur, Francisco José Carbonari, Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, Marília Ancona-Lopez, Marta Wolak Grosbaum, Neide Cruz, Rute Maria Pozzi Casati, Sonia Teresinha de Sousa Penin, Suzana Guimarães Tripoli, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala da Câmara de Ensino Fundamental, em 05 de abril de 2000.

a) Cons^a. Sonia Teresinha de Sousa Penin
Presidente da CEM



PROCESSO CEE N.º 686/99

PARECER CEE N.º 124/2000

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão das Câmaras de Ensino Fundamental e Médio, nos termos do Voto da Relatora.

Sala “Carlos Pasquale”, em 19 de abril de 2.000.

ARTHUR FONSECA FILHO

Presidente

Anexo 2- Parecer CEE nº 419/2000



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: Nº 231-1518

PROCESSO CEE Nº: 818/00

INTERESSADA : Secretaria de Estado da Educação

ASSUNTO : Proposta de Programa Especial de Formação em
Serviço

de Professor Índio para o Ciclo I do Ensino
Fundamental

RELATORA : Consª Marileusa Moreira Fernandes

PARECER CEE Nº 419/2000 CEM Aprovado em
13-12-2000

CONSELHO PLENO

1.RELATORIO

1.1 HISTÓRICO

A Secretária da Educação do Estado de São Paulo encaminha a este Conselho uma Proposta de Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio para o Ciclo I do Ensino Fundamental, para análise e apreciação.(fls. 02)

1.1.1 JUSTIFICATIVA

“ A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no § 3º do Artº 32:

“ § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

“ A mesma Lei, em seus artigos 78, 79 e 80 discorre sobre responsabilidades e especificidades da Educação Escolar Indígena que deve receber tratamento diferenciado e marcado pelo bilinguismo e pela interculturalidade (...) também confere às Unidades Escolares a possibilidade de organizar os conteúdos escolares, calendário e práticas pedagógicas de forma diferenciadas.



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

“ Para que a educação escolar indígena seja realmente diferenciada e adequada às peculiaridades das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.

“ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer CNE nº 14/99) apontam para que a formação dos professores índios ocorra em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização.

“ (...) O Conselho Nacional de Educação – CNE orienta as redes públicas de ensino a criarem a categoria “Professor Indígena” com carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos.

“ O Conselho Estadual de Educação (...) ao pronunciar-se sobre a Educação Indígena no Parecer CEE nº 124/2000 (...) manifesta-se favoravelmente ao encaminhamento de proposta de programa especial de formação em serviço de professores leigos índios.

“ A demanda indígena existente vem sendo atendida em classes vinculadas a determinadas unidades escolares; (...) Neste contexto (...) esse tipo de docência vem sendo exercida por professor de cultura não indígena. O aprendizado da língua materna vem sendo assegurado pela dedicação e doação de um serviço gratuito de representantes das aldeias...”

“ Dados do Núcleo de Educação Indígena-SP informam que levantamento realizado no Estado de São Paulo identificou 17 aldeias indígenas em 11 municípios, na Capital e Interior, com uma população de 3000 índios, havendo aproximadamente 400 índios matriculados em escolas vinculadas. A essa diversidade é que os programas de educação escolar indígena devem responder.

“ Com base no exposto, a Secretaria de Estado da Educação encaminha (...) uma proposta de Projeto Especial de Formação em Serviço de Professor Índio para o ciclo I do Ensino Fundamental, (...) informando



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

que serão adotadas as providências para que o Professor de Educação Indígena seja incluído no Quadro do Magistério.”

1.1.2.Princípios Norteadores (fls. 07)

1.1.3. Objetivos Gerais (fls. 07)

1.1.4. Objetivos Específicos, dentre os quais se destaca (fls. 08):

– Propiciar aos monitores/professor leigo um programa especial de formação, visando sua atuação nas escolas indígenas;

(...)

- “ Viabilizar a produção de material didático e pedagógico próprio adaptado às particularidades étnico-culturais e lingüísticas de cada povo indígena;

“ Criar condições para a representação da linguagem escrita das línguas indígenas faladas no Estado de São Paulo;

(...)

“ Formar professores bilíngües, proporcionando conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino das duas línguas.

1.1.5. - Abrangência

“ Poderão participar desse Projeto (...) somente os indicados como representantes de comunidades indígenas que atuam ou atuaram junto às classes de Ensino Fundamental das Escolas das Aldeias

“ A indicação dos participantes (...) deverá atender critério estabelecido pelos membros do NEI-SP

1.1.6. Metas

– “ Desenvolver a Etapa de Estudos Básicos (...) fornecendo a certificação de Orientador de Ensino Indígena do ciclo I do Ensino Fundamental

– “ Desenvolver a Etapa de Estudos Específicos, para todos os concluintes da Etapa de Estudos Básicos e de Ensino Médio (...)



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

fornecendo a certificação de Professor de Educação Indígena ao ciclo I do Ensino Fundamental.

1.1.7. Metodologia (fls. 09)

(...)

“ A implementação do Projeto (...) deverá ocorrer na Unidade de Formação de Estudo e Pesquisa.

“ A Unidade de Formação de Estudo e Pesquisa funcionará em Escola Indígena selecionada para atender demanda de diferentes etnias.

“ Deverá ser constituído um grupo de trabalho responsável pela implementação destas Unidades de Formação, que estabelecerá os critérios para a seleção de docentes e acompanhamento do Programa Especial de Formação. Essa Unidade terá autonomia didática e pedagógica e administrativa, e assistência contínua e sistemática das Diretorias de Ensino, via Oficinas Pedagógicas e das Universidades mediante contribuição de Professores Especialistas.

“ O Projeto Especial de Formação (...) terá uma estrutura básica constituída por duas Etapas de Estudos com disciplinas que serão ministradas com estudos presenciais e não presenciais.

“1. Etapa de Estudos Básicos

“ Abrangendo:

“ – estudos das disciplinas da Base Nacional Comum do currículo do Ensino Fundamental e aspectos que representam sentido e significância das respectivas etnias.

– “ cumprimento de uma carga horária de 620 horas, das quais 424 horas serão destinadas a atividades de aprendizagem (...) e 196 horas destinadas a realização de projetos de intervenção e aplicação na sala de aula em que o aluno estiver atuando como professor leigo.

“ 2. Etapa de Estudos Específicos



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

“ Abrangendo:

– “ estudo dos conteúdos conceituais dos Fundamentos da Educação – psicológicos, sociológicos, antropológicos e histórico-filosóficos, da Didática, da Prática Pedagógica e da Iniciação à Pesquisa Histórica e Cultural do Povo Indígena;

– “ cumprimento de uma carga horária de 1840 horas, das quais, 1040 horas serão destinadas ao desenvolvimento de atividades de estudo dos conteúdos conceituais, programadas pelos docentes das Unidades de Formação e 800 horas destinadas à realização de prática profissional supervisionada.

– “ a prática profissional supervisionada deverá ser realizada através de Projetos interdisciplinares e contextualizados a serem implementados nas classes em que o aluno estiver atuando como Orientador de Ensino Indígena.

1.1.8. Estrutura Curricular

“ A estrutura curricular das Etapas de Estudos tem como suporte legal:

– Constituição Federal/88, Artigo 210, § 2º
– Lei Federal nº 9394/96, Artigos 26, 79 e 79
– Resolução CNE nº 02/99, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

– Resolução CNE/CEB nº 03/99, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

– “ concepções contidas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e nos Referenciais para Formação de Professores;

“ A carga horária não presencial da Base Comum deverá ser cumprida em curso regular, ensino supletivo e telessalas.”



“ A carga horária presencial da Base Comum deverá ter como objetivo o estudo dos componentes curriculares sob o ponto de vista da cultura indígena. Estes estudos subsidiarão os projetos de aplicação e o estágio supervisionado.”

1.1.9 - Ementário dos componentes curriculares

“ Os conteúdos (...) serão objeto de discussão e reflexão junto às equipes que ministrarão o presente projeto.

1.1.10- Referência Bibliográfica (fls. 11-A)

Anexo I – Matriz Curricular da Etapa de Estudos Básicos

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária		
		Presencial	Não Presencial	Total
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Linguagem e Simbologia Indígena	72	-	72
	Língua Portuguesa	56	400	456
	Educação Física	16	-	16
	Arte e Cultura	16	160	176
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Naturais	16	240	256
	Matemática	32	400	432
Ciênc. Hum. E suas Technolog.	História	16	200	216
	Geografia	16	200	216
Total Parcial		240	1600	1840
	Legislação Indígena	24	20	44
	Noções de Sociologia	24	20	44
	Noções de Antropologia	24	20	44
	Metodologia de Pesquisa	32	20	52
	Projetos de Aplicação	16	180	196
Total		120	260	380



PROCESSO CEE Nº 818/00

PARECER CEE Nº

419/2000

Fundamentos				
Total Geral		360	1860	2220

“ Obs.: A conclusão de ensino fundamental deverá ser apresentada para continuidade de estudos.

Matriz Curricular da Etapa de Estudos Específicos

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária		
		Presencial	Não Presencial	TOTAL
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Linguagem e Simbologia Indígena	72	-	72
	Língua Portuguesa	56	264	320
	Educação Física	16	-	16
	Arte e Cultura	16	96	112
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol)	16	96	112
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	16	96	112
	Química	16	96	112
	Biologia	16	96	112
	Matemática	32	264	296
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	16	96	112
	Geografia	16	96	112
Total Parte Comum		288	1200	1488
Fundamentos	História da Ed.	24	20	44
	Filosofia da Ed.	24	20	44
	Psicol.da Ed.	24	20	44
	Sociol. Da Ed.	24	20	44
	Antropologia	24	20	44
	Metodol. De Pesquisa	24	20	44
	Legislação Educação F. Ed. Indígena	24	20	44
Didática	Teoria Currículo e Proposta Pedagógica	80	40	120
	Conteúdos Curriculares e Metod.de Trab.	88	40	128
	Estágio Superv.	400	400	800
	Projetos de Aplicação	16	180	196
Total Parte Específica		752	800	1552
Total Geral		1040	2000	3040

1.2 APRECIÇÃO



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

1.2.1. Cumpre registrar, a propósito da presente proposta, os seguintes dispositivos legais:

- Lei Federal nº 9394/96:

“ Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas...”

(...)

“ Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

“ §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

“ § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

“ I –

“ II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

“ III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

“ IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

“ Art. 81 – É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Quanto à formação do magistério para o ensino básico, a Lei Federal nº 9.394/96 determina no Artigo 62:



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Na Resolução n.º 2 de 19-04-99, o CNE/CEB instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal:

“ Art. 3º, § 4º - A duração do curso normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4(quatro) anos letivos,

“ Art. 9º - As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não;

I –

(...)

“ III – educação nas comunidades indígenas;

“ Art. 10 - Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.”

No Estado de São Paulo, a regulamentação preliminar pós-Lei Federal nº 9394/96 sobre a formação do magistério, em nível médio, vem contemplada na Deliberação CEE nº 14/97, acompanhada pela Indicação CEE nº 14/97. Nesta última, o item 5 dispõe:

“A habilitação profissional para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental poderá ser oferecida na modalidade normal, em nível do ensino



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

médio. Essa habilitação, respeitada a sua especificidade, será tratada como os demais cursos técnicos de nível médio. Neste caso, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, será observada a seguinte orientação: carga horária mínima de 1600 horas, na parte profissionalizante, admitindo-se a forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, de acordo com a proposta pedagógica da instituição. De qualquer sorte, a conclusão dessa habilitação só poderá ocorrer, no mínimo, um ano após a conclusão do ensino médio. Trata-se de adaptação do que dispõe a Deliberação CEE nº 30/87 que continua inteiramente válida nas demais orientações, até oportuna manifestação deste Conselho sobre a matéria.”

1.2.2. Cabe ressaltar, ainda, com relação às Matrizes Curriculares reproduzidas nos quadros acima:

- A soma que se expressa no total geral da Matriz Curricular da Etapa de Estudos Específicos (equivalente a 1040 horas presenciais e 2000 horas não presenciais) equivale a 3040 horas e não 2640 horas, conforme consta do quadro às fls. 12.

- No item 1, às fls. 09, a carga horária da Etapa de Estudos Básicos vem descrita da seguinte forma:

“ cumprimento de uma carga horária de 620 horas, das quais, 424 horas serão destinadas às atividades de aprendizagem (...) e 196 horas destinadas à realização de projetos de intervenção e aplicação na sala de aula...”

Examinando-se, porém, os dados da Matriz Curricular da Etapa de Estudos Básicos (fls. 13), observa-se uma carga horária total de 2220 horas das quais 1860 horas (84%) são constituídas de atividades não presenciais e 360 horas de atividades presenciais (estas últimas, distribuídas entre 240 horas de componentes do núcleo comum e 120 horas de Fundamentos.)

Constata-se, assim, que a descrição acima (em *itálico*) é pouco explícita quando cotejada com os números da Matriz Curricular da Etapa de Estudos Básicos. Não obstante, é possível deduzir que as 620 horas supra-referidas, a serem cumpridas na Etapa de Estudos Básicos, compõem-se



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

de 380 horas de Fundamentos (distribuídas entre 120 horas presenciais e 260 horas não presenciais), mais as 240 horas presenciais integradas por componentes do núcleo comum. Já as 424 horas igualmente mencionadas no trecho acima em *itálico*, correspondem à soma composta de 240 horas presenciais do Núcleo Comum e de 184 horas de Fundamentos (presencial e não presencial) integralizadas por Legislação Indígena, Noções de Sociologia, Noções de Antropologia e Metodologia de Pesquisa.

Sugere-se que o referido Programa seja vinculado a uma escola de ensino médio, com curso de formação de professores para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, na modalidade Normal.

2. CONCLUSÃO

Nos termos deste Parecer aprova-se, com base no Parecer CNE nº 14/99, Parecer CEE nº 124/00, Lei Federal nº 9394/96, Art. 79 § 2º, inciso II e na Resolução CNE/CEB nº 02/99, Art. 9º inciso III, o Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio, proposto pela SEE, visando à habilitação para docência na educação infantil e nas séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental.

São Paulo, 06 de dezembro de 2000

a) Cons^a Marileusa Moreira Fernandes
Relatora

3. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE ENSINO MÉDIO adota, como seu Parecer, o Voto da Relatora.

Presentes os Conselheiros: Bahij Amin Aur, Hubert Alquéres, Marileusa Moreira Fernandes, Mauro de Salles Aguiar, Neide Cruz, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Suzana Guimarães Tripoli.



419/2000

PROCESSO CEE Nº 818/00

PARECER CEE Nº

Sala da Câmara de Ensino Médio, em 06 de dezembro
de 2000.

a) Cons^a Sonia Teresinha de Sousa Penin
Presidente da CEM

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova,
por unanimidade, a decisão da Câmara de Ensino Médio, nos termos do Voto da
Relatora.

O Conselheiro José Mário Pires Azanha declarou-se
impedido de votar por motivo de foro íntimo.

Sala “Carlos Pasquale”, em 13 de dezembro de 2.000.

ARTHUR FONSECA FILHO
Presidente



PROCESSO CEE Nº 818/00
419/2000

PARECER CEE Nº

Publicado no DOE em 16/12/2000
Página 11/12.

Seção I

Anexo 3- Lista dos nomes dos professores da USP e dos professores
indígenas do MagIND (SÃO PAULO, 2003a)

COORDENADORES

Adriana Domite Mendonça e Patrícia de Almeida Zuppi (coord. Arte e Cultura)
Cecília Hanna Mate (coord. História)
Daniel Monteiro Costa e Ubiratã Moreira (coord. Fundamentos)
Idméa Semeghini-Siqueira (coord. Língua Portuguesa)
Idméa Semeghini-Siqueira (coord. Linguagem e Simbologia Indígena)
Maria do Carmo Santos Domite (coord. Matemática)
Nívia Gordo (coord. Didática)
Rogério Ferreira (coord. Matemática)
Sônia Castellar (coord. Geografia)
Suzana Prudente Corrêa e Sonia Regina Coelho (coord. Física, Química e Biologia)

PROFESSORES

Adriana Domite Mendonça (Arte e Cultura)
Adriane Costa da Silva (História)
Alício Lipu (Linguagem e Simbologia Indígena)
Ângela Cecília Lória Emílio (Legislação Escolar Indígena)
Antonio Macena (Linguagem e Simbologia Indígena)
Arlindo Tupã Veríssimo (Linguagem e Simbologia Indígena)
Basilio Silveira (Linguagem e Simbologia Indígena)
Benerval Pinheiro Santos (Matemática)
Beta Araújo Prates (Língua Portuguesa)
Carlos Roberto Indubrasil (Linguagem e Simbologia Indígena)
Catarina Delfina dos Santos (Linguagem e Simbologia Indígena)
Célia Regina de Lara (Filosofia da Educação)
Cheila Aparecida Bragadin (Língua Portuguesa)
Cíntia Maria Ingrevallo (Psicologia da Educação)
Cláudia Aparecida Leiva (Língua Portuguesa)
Cláudio Roberto Sousa (Projetos de Aplicação)
Daniel Monteiro Costa (Antropologia)
Daniel Monteiro Costa (Noções de Antropologia)
Darlene Taukane (Metodologia de Pesquisa)
Edevaldo Cotuí (Linguagem e Simbologia Indígena)
Eunice Iost (Didática)
Ezequiel S. Evaristo (Linguagem e Simbologia Indígena)
Fernando Sant'anna Terron (História)
Francisco Hernani Alverne Facundo Leite (Física, Química e Biologia)
Francisco Irani de Alencar (Arte e Cultura)
* Giselda Pires de Lima (Linguagem e Simbologia Indígena)
Gustavo Isaac Kilner (Didática)
Heitor Antonio Palladim Junior (Geografia)
Idméa Semeghini Siqueira (coord. Língua Estrangeira Moderna)
Jerusa Vilhena de Moraes (Geografia)
José Pedro Machado Ribeiro (Matemática)
José Roberto S. Santos (Linguagem e Simbologia Indígena)

Katia Cristina de Menezes Domingues (Matemática)
Lucia Fernanda Inácio Belfort (Legislação Educação e Ed. Indígena)
Lúcia Helena Sasserón Roberto (Física, Química e Biologia)
Marcio Pedro (Linguagem e Simbologia Indígena)
Marcos de Oliveira Martins (Geografia)
Margareth Creusa Santos Tolizano (Matemática)
Maria do Carmo Santos Domite (Matemática)
Marinilzes Moradillo Mello (Didática)
Mario Cecílio Damasceno (Linguagem e Simbologia Indígena)
Maura Silva Guedes (Didática)
Nívia Gordo (Didática)
Patrícia de Almeida Zuppi (Arte e Cultura)
Persio Nakamoto (Língua Estrangeira Moderna)
Persio Nakamoto (Língua Portuguesa)
Rogério Ferreira (Matemática)
Sandra Maria Christiani de La Torre Lacerda Campos (História da Educação)
Sandra Maria Christiani de La Torre Lacerda Campos (Projetos de Aplicação)
Sebastião Jejuaka Fernandes (Linguagem e Simbologia Indígena)
Sérgio Martins da Silva (Linguagem e Simbologia Indígena)
Silvio Luiz de Oliveira (Noções de Sociologia)
Sonia Regina Coelho (Física, Química e Biologia)
Suzana Prudente Correa (Física, Química e Biologia)
Ubiratã Antonio Moreira de Araújo (Geografia)
Ubiratã Antonio Moreira de Araujo (Sociologia da Educação)
Valdecir Ribeiro Alves (Linguagem e Simbologia Indígena)
Vanessa Paraselli (Língua Portuguesa)
Vanise Furno de Almeida Imamura (Educação Física)
Viviane Fushimi Velloso (Metodologia de Pesquisa)

Anexo 4- Deliberação CEE nº 35/2003



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044
CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

DELIBERAÇÃO CEE Nº 35/03

Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento na Constituição Federal, na Lei Federal nº 9.394/96, no Parecer CNE/CEB nº 14/1999, Resolução CNE/CEB nº 03/1999, e na Indicação CEE nº 35/03, aprovado na Sessão Plenária de 02/7/03,

Delibera:

Art.1º - No âmbito da Educação Básica, os estabelecimentos de ensino, funcionando em terras indígenas, serão reconhecidos como Escola Indígena.

Parágrafo único: a Escola Indígena se constituirá em unidade própria, autônoma e específica do Sistema de Ensino Estadual e terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º - A criação das escolas indígenas é de responsabilidade do poder público estadual e se dará por ato próprio do executivo local, em atendimento à reivindicação da comunidade interessada ou com a anuência da mesma.



PROCESSO CEE Nº 533/2002 DELIBERAÇÃO CEE Nº 35/03

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com o Estado, desde que tenham se constituído em sistema de educação próprio e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios, que não satisfaçam as exigências anteriores, passarão à responsabilidade do Estado, no prazo de dois anos, ouvida a comunidade interessada.

Art.3º - As escolas indígenas funcionarão em prédio que seguirá projeto especial, que atenda às necessidades da comunidade indígena e estará localizado em terras habitadas por ela.

Art.4º - Na organização das escolas, de que trata a presente Deliberação, deverão ser consideradas as práticas sócio-culturais, econômicas e religiosas da comunidade indígena específica, bem como sua forma de produção do conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem.

Parágrafo único: em consonância com a flexibilidade que a Lei permite, e com ampla participação da comunidade indígena, a organização de que trata o *caput* deste artigo, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, será manifestada no Projeto Pedagógico e Regimento Escolar próprios que poderão contemplar:

- I- calendário escolar e duração de período escolar diferenciados;
- II- conteúdos curriculares específicos;
- III- inclusão de atividades que reforcem a cultura própria da comunidade indígena em que a escola estiver inserida;



PROCESSO CEE Nº 533/2002 DELIBERAÇÃO CEE Nº 35/03

IV- projetos que incluam outras comunidades, promovendo o ensino intercultural;

V- uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada etnia indígena.

Art.5º - O ensino será ministrado em Língua Portuguesa e na língua materna da comunidade indígena específica.

Art.6º - A atribuição de aulas será feita a professores-índios, indicados pela comunidade indígena e devidamente formados ou capacitados no âmbito das instituições formadoras de professores, assim como através do Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio para o Ciclo I do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação aprovado pelo Parecer CEE Nº 419/2000

Art.7º - Utilizando os recursos destinados ao financiamento público da educação, à Secretaria de Estado da Educação compete :

I – promover a formação continuada dos professores-índios;

II- prover as escolas indígenas de recursos materiais, humanos e financeiros para seu pleno funcionamento;

III- elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Art.8º - Para autorização de funcionamento de Escola Indígena a Secretaria de Estado da Educação encaminhará pedido a este Colegiado anexando:

I – ato de criação da escola;



PROCESSO CEE Nº 533/2002 DELIBERAÇÃO CEE Nº 35/03

II – relação do corpo docente, especificando sua condição de professor-índio, incluindo dados que comprovem sua formação específica;

III – níveis e modalidades de ensino pretendidos;

IV – projeto pedagógico

V - regimento escolar

Art.9º - A Supervisão das escolas indígenas, a fim de garantir sua especificidade e qualidade de ensino, é de responsabilidade das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação que, através do Núcleo de Educação Indígena da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas –CENP - encaminhará a este Conselho relatórios anuais sobre o funcionamento destas escolas.

Art. 10º - Esta Deliberação entrará em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 02 de junho de 2003.

FRANCISCO JOSÉ CARBONARI
Presidente



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044
 CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE Nº : 533/2002 – Reautuado em 05-05-2003
 INTERESSADA : Secretaria de Estado da Educação/CENP -
 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
 EMENTA ORIGINAL : Consulta sobre criação de escolas indígenas
 ASSUNTO : Regulamentação das Escolas Indígenas
 RELATORA : Consª Marileusa Moreira Fernandes
 INDICAÇÃO CEE Nº : 35/2003 CEB Aprovada em 02-7-2003

CONSELHO PLENO

1. INTRODUÇÃO

O Estado de São Paulo possui uma diversidade sócio-cultural e lingüística muito grande: aqui convivem pessoas de diferentes continentes e dos diversos estados brasileiros. Para muitos, é nessa heterogeneidade de costumes, crenças, modos de pensar e viver que se formou a grandeza do estado.

Da mesma forma, a democratização da escola trazendo para seu interior contingentes de excluídos, também favoreceu este enriquecimento do espaço escolar, instituiu a possibilidade inigualável de construir um mundo melhor através desta convivência dos diferentes: a aquisição do conhecimento se enriquece pela diversidade; a possibilidade da construção de conceitos cada vez mais complexos se faz pela comparação constante das semelhanças e diferenças; o emocional se fortalece, a identidade se constrói, os mecanismos de comunicação se aceleram.

No entanto, esta diversidade também guarda em si a possibilidade da anulação do outro, quando se agrega ao conceito de diferente a valoração de melhor/pior, inferior/superior.



PROCESSO CEE Nº 533/2002

INDICAÇÃO CEE Nº 35/03

Os anos de história brasileira vieram mostrar que , no espaço escola, entre outros, os índios nunca tiveram a oportunidade de se enriquecer com a diferença porque a relação sempre ocorreu de forma a anular sua cultura.

Na sua história, a escola brasileira sempre se constituiu num modo de imposição de modelos educacionais aos povos indígenas pela dominação, pela integração, pela homogeneização cultural, enfim sempre pela negação de sua identidade.

A Constituição de 1988 veio por fim a este viés integracionista, libertando a população indígena da tutela do estado. No entanto, como bem salientou o Conselheiro Kuno Paulo Rhoden no Parecer CNE/CEB nº 14/1999, a grande dívida construída ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas não pode ser resgatada. Somente a reversão do processo predatório não é suficiente, “é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e poder defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros.”

A educação escolar indígena, apoiada nos princípios da atual legislação educacional, pode ser o caminho de adoção de ações concretas para a realização deste desejo da população indígena de obter acesso aos conhecimentos e práticas de outros povos sem abdicar, pelo contrário, valorizando sua forma de ser.

A União chamou para si a tarefa, mas salientou a responsabilidade dos estados de empreender esta caminhada. São Paulo, já deu alguns passos nesta direção criando escolas indígenas e aprovando um programa especial de formação de professor índio. Muito ainda falta para realizar.

A Resolução CNE/CEB nº3/1999 em seu art.9º define :



PROCESSO CEE Nº 533/2002

INDICAÇÃO CEE Nº 35/03

“III- aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

Neste sentido, é que se propõe a presente Deliberação para normatizar o funcionamento das escolas indígenas, a fim de que elas, efetivamente, se convertam em um espaço onde a população indígena tenha garantido o atendimento escolar diferenciado, específico, bilíngüe e de qualidade, que respeite a diversidade e heterogeneidade sócio-cultural e lingüística das comunidades indígenas e garanta a manutenção/alteração de sua cultura conforme definidas por elas próprias.

Acompanhar a forma diversificada como cada unidade encontrará seu caminho, materializado em seu regimento e em sua proposta pedagógica efetivamente praticados no cotidiano dos diferentes educadores e comunidade chamados a construir esta prática ,é um compromisso que o Conselho Estadual de Educação quer repartir com a rede de ensino paulista.

Provavelmente, esta tarefa lançará luzes para a construção de uma escola pública, verdadeiramente, democrática e de qualidade.

2.CONCLUSÃO

Diante do exposto, apresentamos o anexo projeto de Deliberação ao Conselho Pleno, para aprovação.

São Paulo, 25 de junho de 2003.

a) Cons^a Marileusa Moreira Fernandes

Relatora



PROCESSO CEE Nº 533/2002

INDICAÇÃO CEE Nº 35/03

3. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA adota como sua Indicação, o Voto da Relatora.

Presentes os Conselheiros: Ana Maria de Oliveira Mantovani, Fábio Kalil Fares Saba, Hubert Alquéres, Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, Marcos Antônio Monteiro, Marileusa Moreira Fernandes, Mauro de Salles Aguiar, Olga de Sá, Suzana Guimarães Tripoli, Volmer Àureo Pianca e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala da Câmara de Educação Básica, em 25 de junho de 2003.

a) Cons. Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães
Presidente da CEB

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 02 de julho de 2003.

FRANCISCO JOSÉ CARBONARI
Presidente

Anexo 5- Parecer CEE nº 592/2002



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044
CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE Nº 533/02

INTERESSADA : Secretaria de Estado da Educação / CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

ASSUNTO: Consulta sobre criação de escola indígenas

RELATORA: Consª Marileusa Moreira Fernandes

PARECER CEE Nº 592/2002 CEB Aprovado em 18-12-2002

CONSELHO PLENO

1.RELATÓRIO

1.1.HISTÓRICO

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo encaminha a este Colegiado ofícios do Coordenador-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação solicitando Parecer a respeito do cumprimento do disposto no inciso III, do artigo 9º da Resolução CEB/CNE nº 03/99.

A Constituição de 1988, no parágrafo segundo do artigo 210 define que *“o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”*

No parágrafo primeiro do artigo 215 estabelece que *“ O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”*

A Portaria Interministerial nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas secretarias estaduais de educação,



assim como, as condições para a regulamentação das Escolas Indígenas quanto a metodologias, calendário, avaliação de materiais didáticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9 394/96), determina:

“Artigo 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidade étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*
- II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”*

“Artigo 79: A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo ,incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
- II- manter programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- III- - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
- IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”*

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CEB nº 3 de 10 de dezembro de 1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, estabelece , “ 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 de ensino intercultural e bilingue, visando a valorização plena



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.” (artigo 1º da Resolução CEB/CNE nº 03/99).

No inciso III do artigo 9º a Resolução define:

“ aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;***
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;***
- c) regularizar a vida dos alunos indígenas, quando for o caso.***

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) impõe prazo para a regulamentação das escolas indígenas, estabelecendo em sua meta de nº 6 que os sistemas de ensino deverão *“criar, dentro de um ano, a categoria oficial de escola indígena para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingue seja assegurada”*. Na meta de nº 7 define que , dentro de dois anos, os sistemas de ensino deverão proceder ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas.

No Decreto nº 44.449 de 24-11-99 o Governador do Estado dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação:

“Artigo 1º - A rede escolar administrada pela Secretaria da Educação, organizada para ministrar o ensino fundamental e médio, regular e supletivo, a educação especial e a educação profissional, compreende unidades escolares denominadas:



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

- I- *Escola Estadual (EE);*
- II- *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM);*
- III- *Centro de Estudo de Línguas (CEL);*
- IV- *Centro de Educação Supletiva (CEES).”*

O Governo do Estado de São Paulo, através dos Decretos nº 45.624, nº 45.893 e nº 46.339 de 15-01-01, 02-06-01 e 03-12-01, respectivamente, criou , no âmbito da Secretaria Estadual de Educação sete escolas em aldeias indígenas conforme abaixo relacionadas:

Escola Estadual Aldeia Pindoty-ty, no Município de Pariqueira-Açu;

Escola Estadual Aldeia Peguao-ty, no Município de Sete Barras;

Escola Indígena Sol Nascente no Município de Monguaguá;

Escola Estadual Aldeia Aguapeú, no Município de Monguaguá;

Escola Estadual Aldeia Piaçaguera, no Município de Peruíbe;

Escola Estadual Diekupe Amba Arandy , na Capital;

Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepó, na Capital

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronunciou-se sobre a Educação Indígena em dois Pareceres: o de nº 124/2000 e o de nº 419/2000. O primeiro responde consulta sobre a formação do professor índio; o segundo aprova a Programa Especial de Formação em Serviço de Professor Índio para o Ciclo I do Ensino Fundamental. proposto pela Secretaria Estadual de Educação.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo através da Resolução SE-44 de 18-04-97 instituiu o Núcleo de Educação Indígena . Na resolução SE-40 de 18-04-2000 aprovou seu Regimento Interno.

Nos últimos dois anos, através de diferentes Portarias e demais mecanismos legais, a Secretaria vem disciplinando e adotando providências



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

para a formação em serviço de seus profissionais nos diferentes níveis acerca do tema educação indígena, assim como para a formação do professor índio. Na Resolução SE 143 de 14-12-2001 , em seu artigo 15, assim definiu a atribuição de classes/aulas das escolas das aldeias indígenas :

“§ 1º -As classes/aulas das escolas das aldeias indígenas serão atribuídas a candidatos selecionados em parceria com a comissão Étnica de Educação e com o Conselho do Núcleo de Educação Indígena –NEI- e a admissão far-se-á pela unidade escolar vinculadora da classe e obedecida a carga horária correspondente à jornada inicial de trabalho docente.

§ 2º Para o ensino do idioma e cultura indígena poderá haver aumento dessa jornada até o limite de 30 horas.”

1.2.APRECIÇÃO

A análise da legislação acima citada demonstra que a esfera federal ao eliminar o viés integracionista que vigorou até a Constituição de 1988, buscou assegurar às sociedades indígenas, o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

Há ainda que se garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade e qualidade do ensino público . O Parecer CNE/CEB Nº 14/99 deixa claro que a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado. *“Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento ,supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal”*O Parecer salienta que os municípios que quiserem e tiverem condições de manter essas escolas poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado devendo a regularização ser feita pelo Conselho Estadual de Educação.

O respeito à diversidade sócio cultural das comunidades indígenas no Brasil deve se concretizar na criação da categoria Escola Indígena nos



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

diferentes sistemas de ensino a fim de que a autonomia para a elaboração de cada projeto pedagógico, adequado à especificidade de cada uma, ganhe maior legitimidade. Em São Paulo, a fim de cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação, esta categoria poderia estar contemplada na tipologia das escolas que compõem a rede de ensino e reforçada no ato de criação de cada uma das unidades, através da denominação específica Escola Estadual Indígena complementada por outras à escolha da comunidade onde estiver inserida.

Outras providências devem ser adotadas. Para que o Conselho possa autorizar o funcionamento e reconhecer as escolas já criadas é necessário que as Diretorias de Ensino às quais estas escolas estão jurisdicionadas encaminhem a este Colegiado a forma como foram organizadas, sua proposta pedagógica, seu regimento, seu calendário, o currículo que está proposto, seu projeto arquitetônico, os recursos físicos e financeiros disponibilizados, o pessoal técnico, administrativo e docente, informando sobre sua qualificação e critérios de escolha, clientela atendida e seu registro no sistema de cadastro de alunos da SEE, jornada diária, formas e momentos de participação da comunidade indígena e todas as demais que julgar pertinentes. As informações deverão vir acompanhadas de Parecer do Conselho Geral e das Comissões Étnicas Regionais do Núcleo de Educação Indígena de São Paulo.

As Secretarias Municipais de Educação da mesma forma deverão informar sobre a criação de escolas indígenas na área dos seus municípios, a fim de obterem a necessária autorização de funcionamento e reconhecimento por parte deste Colegiado.

Para análise da documentação encaminhada, o Conselho Estadual de Educação estará considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas contidas no Parecer CNE/CBE nº 14 e Resolução CNE/CEB nº 03/99 e na Portaria interministerial nº 559/91.



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

Concomitantemente às medidas para regularização das escolas indígenas já em funcionamento, o Conselho Estadual de Educação adotará as providências pertinentes à regularização da vida escolar dos alunos a elas pertencentes.

Este processo deverá estar concluído até junho do ano de 2003, devendo para tanto o Conselho receber a documentação acima referida até março do mesmo ano, a fim de atender a meta 7 do Plano Nacional de Educação.

Este procedimento deverá ocorrer imediatamente à criação de cada Escola Indígena até que toda a população indígena do Estado tenha garantido o atendimento escolar diferenciado, específico, intercultural, bilíngüe e de qualidade que respeite a diversidade e heterogeneidade sócio-cultural e lingüística das comunidades indígenas e garanta a manutenção/alterações de sua cultura conforme definidas por elas mesmas.

2.CONCLUSÃO

2.1 Responda-se à consulta da Secretaria de Estado da Educação / CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas nos termos deste Parecer

2.2 Encaminhe-se cópias deste Parecer à Secretaria de Estado da Educação e à UNDIME.

São Paulo, 10 de dezembro de 2002.

a) Cons^a Marileusa Moreira Fernandes
Relatora



PROCESSO CEE NHº 533/02

PARECER CEE Nº 592/02

3. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica adota, como seu Parecer, o Voto da Relatora.

Presentes os Conselheiros: Fábio Kalil Fares Saba, Francisco de Moraes, Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, Marcos Antônio Monteiro, Marileusa Moreira Fernandes, Neide Cruz, Olga de Sá, Suzana Guimarães Tripoli e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala de Câmara de Educação Básica, em 11 de dezembro de 2002.

a) Cons. Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães

Presidente da CEB

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Câmara de Educação Básica, nos termos do Voto da Relatora.

Sala “Carlos Pasquale”, em 18 de dezembro de 2002.

FRANCISCO JOSÉ CARBONARI

Presidente

Anexo 6- Resolução SE nº 147/2003

Resolução SE 147, de 29-12-2003

Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

O Secretário da Educação, à vista do disposto no §2.º do artigo 210 da Constituição Federal, artigos 78 e 79 da Lei n.º 9394/96, Parecer CNE/CEB n.º14/99, Resolução CNE/CEB n.º 03/99, Deliberação CEE n.º 35/03, Decreto n.º 47.779/03 e considerando:

o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino que funcionam em aldeias indígenas, como unidades escolares indígenas próprias, autônomas e específicas;
a inserção dessas unidades escolares no sistema estadual de ensino;
a responsabilidade do Estado por sua criação e funcionamento;
o bilingüismo e a interculturalidade que demandam organização, funcionamento e diretrizes específicas e diferenciadas;
resolve:

Artigo 1.º - Os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas e identificados como Escola Estadual Indígena - EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos.

§1.º - A educação indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a clientela atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas, independente do seu número.

§ 2º - A educação infantil e o ensino médio serão implementados gradativamente, quando houver demanda da comunidade indígena.

Artigo 2º - A educação indígena funcionará com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingüe e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitadas as diversidades étnicas.

Artigo 3.º- O reconhecimento legal dos estabelecimentos de ensino como escolas indígenas autônomas e específicas pressupõe, para sua plena regularidade organizacional e funcional, ato próprio de criação, de responsabilidade do poder público, autorização de funcionamento, concedida pelo Conselho Estadual de Educação, e atendimento às diretrizes contidas na presente resolução.

Artigo 4.º - O pedido de autorização de funcionamento de Escola Estadual Indígena deverá ser formulado pela direção da unidade escolar proponente, dirigido ao Conselho Estadual de Educação, acompanhado de pareceres conclusivos da Diretoria de Ensino, Coordenadoria de Ensino e do Núcleo de Educação Indígena (NEI) e dos seguintes documentos:

I - ato de criação da escola;

II - cópia da proposta pedagógica, contendo estrutura curricular, calendário escolar e regimento escolar;

III - relação do corpo docente, especificando a condição do professor indígena e dados de sua formação específica.

Artigo 5.º -- Constituem objetivos da Escola Estadual Indígena :

I - garantir a sistematização e a valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;

II - oferecer exclusivamente à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica;

III - proporcionar um ensino intercultural e bilingüe que valorize as línguas e as culturas indígenas e a afirmação da identidade étnica;

IV - assegurar condições para o acesso e a produção dos conhecimentos universais e específicos das diferentes áreas dos saberes;

V - dar oportunidade aos educandos da vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento de uma vida cidadã dentro e fora do universo indígena;

VI - garantir a formação continuada aos professores indígenas.

Artigo 6.º -- As escolas indígenas, respeitadas as normas específicas de

funcionamento, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto no projeto pedagógico e regimento escolar com as seguintes prerrogativas:

I - organização das atividades escolares, respeitando-se o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e

II - duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada etnia ou comunidade indígena.

Parágrafo único: A formulação do projeto pedagógico próprio por escola ou por etnia, com anuência das Comissões Étnicas Regionais e do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena, terá por base:

1. os referenciais curriculares indígenas;
2. as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
3. os modos próprios de produção e transmissão de saberes de cada etnia;
4. as características próprias das escolas indígenas em respeito à especificidade étnico-cultural de cada etnia ou comunidade;
5. a realidade sócio-linguística em cada situação;
6. a produção e a utilização de materiais didático-pedagógicos, que expressem metodologias que privilegiem processos específicos de aprendizagem, com conteúdos específicos do universo sócio-cultural de cada povo indígena;
7. a participação da respectiva comunidade ou etnia indígena.

Artigo 7.º - A escola indígena contará com um Vice-Diretor de Escola Indígena, com docentes e profissionais da área administrativa.

§ 1º - As funções de Vice-Diretor e de docente serão exercidas por professores indígenas.

§ 2º - As funções administrativas serão objeto de norma específica.

§ 3º - As classes e/ou aulas das escolas indígenas serão atribuídas na seguinte conformidade:

1. na educação infantil e no ciclo I do ensino fundamental, a portadores de diploma do Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena, desenvolvido pela Secretaria da Educação;
2. no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio, a portadores de diploma de licenciatura plena ou do Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena, em nível superior, desenvolvido pela Secretaria da Educação.

Artigo 8.º - Os espaços físicos das escolas indígenas deverão ser planejados, dimensionados e organizados de forma a atender às especificidades da proposta pedagógica da escola, aos recursos e materiais didáticos existentes, às necessidades dos educandos e às práticas sócio-culturais, econômicas e religiosas que caracterizam a etnia indígena atendida, ouvida a comunidade.

Artigo 9º - As escolas fora das aldeias que atendem alunos indígenas no ciclo II e no ensino médio deverão garantir, em seu projeto pedagógico, o ensino da língua e culturas étnicas. **(ALTERADO pela Res 68-2016)**

Parágrafo único - As aulas de língua e culturas étnicas deverão ser ministradas por professores indígenas, indicados pela Comissão Étnica Regional e cadastrados na Diretoria de Ensino.

Artigo 9º - A Educação Básica que compreende a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, desenvolver-se-á nas escolas indígenas, em regime regular de estudos e na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, na conformidade das matrizes curriculares constantes dos anexos I a XI que integram a presente resolução.

§ 1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, será organizada nas Escolas Estaduais Indígenas - EEI, após consulta realizada junto à respectiva comunidade, com o objetivo de atender crianças a partir dos 4 anos de idade, com duração de 2(dois) anos letivos, cujas atividades serão desenvolvidas com cinco 25(vinte e cinco) aulas semanais, na conformidade da matriz curricular, objeto do Anexo I, integrante da presente resolução.

§ 2º - Com o objetivo de potencializar a participação dos docentes devidamente habilitados disponíveis nas respectivas comunidades indígenas, os responsáveis pela indicação das matrizes curriculares referentes ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deverão escolher qual a alternativa organizacional que irá atender à respectiva comunidade com maior adequação e pertinência, quais sejam: 1. matriz curricular organizada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ensino regular e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Anexos II e VII, respectivamente; 2. matriz curricular organizada por área de estudos, em que as horas/ aula destinadas para os componentes curriculares que a compõem, totalizem uma única carga horária para a área: Anexos, III e IV, para o Ensino Regular e VIII e IX para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, ambos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente; 3. matriz curricular organizada pelos componentes curriculares que constituem a respectiva área de estudos, com carga horária específica destinada a cada componente curricular: Anexos V e VI para Ensino Regular e X e XI para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente.

§ 3º - Na organização dos tempos escolares dos cursos de que trata este artigo, deverão ser observados a duração mínima anual de duzentos dias e o cumprimento de, no mínimo, oitocentas horas de efetivo trabalho escolar, sendo que nos cursos de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, as aulas serão no período diurno, com duração mínima de 50(cinquenta) minutos cada.

Artigo 10 - Todos os profissionais, de que trata o artigo 7º da presente resolução, somente poderão exercer as respectivas funções desde que tenham sido devidamente capacitados e avaliados pela Comissão Étnica Regional e pelo Conselho do NEI.

Artigo 11 - Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados às demais escolas que integram a rede estadual de ensino, devendo as necessidades específicas dessas escolas serem contempladas pelos recursos a que se refere a Lei n.º 9424/ 96.

Artigo 12 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MATRIZ CURRICULAR POR COMPONENTE CURRICULAR BASE NACIONAL					
COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS TERMO	TERMO	TERMO
			1º	2º	3º
	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5
		Arte	1	1	1
		Educação Física	2	2	2
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	1	1	1
		Língua Materna	1	1	1
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS	27	27	27		

Anexo 7- Parecer CEE nº 157/2007



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: 3231-1518

PROCESSO CEE Nº :375 /2006 – Reautuado em 13/02/07

INTERESSADA :USP / Faculdade de Educação

EMENTA ORIGINAL	: Reconhecimento do Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
-----------------	---

ASSUNTO : Reconhecimento do Curso do Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FUPI

RELATOR : Consº Custódio Filipe de Jesus Pereira

PARECER CEE Nº : 157/2007 CES Aprovado em 04-4-2007

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1 HISTÓRICO

A Magnífica Pró-Reitora de Graduação da Universidade de São Paulo encaminha a este Colegiado, pelo Ofício Gab-Pró-G-210/06, de 13 de junho de 2006, solicitação de reconhecimento do Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FUPI, nos termos da Deliberação CEE nº 07/2000.

Para elaboração do relatório foi indicada, por meio da Portaria CEE/GP nº 383/2006, a Comissão de Especialistas composta pelos Professores Doutores: Sergio Goldenberg e Célia Maria Haas.

1.2 APRECIÇÃO

A matéria em pauta foi normatizada, por este Colegiado no § 1º, do art. 13 da Deliberação CEE nº 07/2000 que reza:

§ 1º - O pedido de reconhecimento será acompanhado de relatório circunstanciado sobre a implantação do curso, nos termos do projeto aprovado”.



“Decorrido o período correspondente a cinquenta por cento da duração do curso, as autoridades responsáveis, referidas no artigo 2º, solicitarão reconhecimento de curso.

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

Do relatório circunstanciado apresentado pela instituição constatamos a existência da seguinte documentação:

Reunião da Congregação (fls. 03/05)

Foram anexadas questões formuladas em reunião da Congregação, realizada em 29-04-04 e as recomendações apontadas no parecer da Profª Drª Flávia Schiling. Destacamos alguns pontos do apresentado.

Na primeira etapa, foi realizado o curso de Magistério Indígena (SEE-FEUSP – 2002/2003); dos oitenta professores do Curso Superior em questão, sessenta já foram alunos desse curso.

Na segunda etapa os professores devem ter formação pelo Magistério Indígena-SP ou ter concluído o ensino médio (rede escolar não-indígena). Houve um aumento de vinte vagas devido à necessidade da ocupação de cargos administrativos na escola indígena, por determinação da SEE.

Quanto ao financiamento, existe uma verba reservada pela SEE. Ressaltam que a FEUSP ganhou a licitação do curso citado concorrendo com a UNESP e a PUC-SP.

Em Reunião Extraordinária, na 65ª Reunião Extraordinária, referente ao Proc. 2004.1.1761.1.9 da FEUSP, foi aprovado o Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental, de acordo com as reconfigurações listadas às fls. 06.

Após solicitação de diligência (Ofício AT nº 59/2006) recebemos esclarecimentos sobre os itens solicitados: o título do projeto em questão é *Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para*



Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FUPI e o curso iniciou a partir de maio de 2005 até abril de 2008.

Quanto à carga horária do projeto o total é de 3.470 horas, sendo 1.920 horas presenciais e o total de horas não presenciais é de 1.550 horas.

PROJETO PEDAGÓGICO

Introdução (fls. 116)

De acordo com o Projeto do Curso – Programa de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – oficialmente estabelecido, a formação universitária em andamento envolve 82 professores indígenas – etnias Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani e Guarani, que, em sua maioria, atuam nas escolas das 28 aldeias do Estado de São Paulo.

É apresentada uma Relação de Escolas Indígenas do Estado de São Paulo às fls. 116-v. De modo a assegurar a formação universitária aos professores e às professoras indígenas do Estado de São Paulo – no sentido de que a escola indígena se fortaleça como um espaço culturalmente situado, ao mesmo tempo em que se constitua intercultural e bilíngüe – diversos momentos e espaços serão utilizados para a realização do curso.

A sistemática da execução desse curso, os temas e datas, e a operacionalização de carga horária em módulos estão explicitadas às fls. 117 e 118.

São apresentados, ainda, os seguintes tópicos:

- atividades presenciais: o dia-a-dia em sala de aula na Universidade – fls. 118 e 118-verso;
- atividades presenciais e/ou não-presenciais em diversos contextos – fls. 119/123;
- elaboração de materiais didáticos (bilíngües) e publicações – fls. 123/124;
- áreas do conhecimento: integração de saberes no contexto indígena – fls. 124/128;



PROCESSO CEE Nº 375/2006

PARECER CEE nº 157/07

- disciplinas e carga horária – fls. 128-verso a 129;
- disciplinas e carga horária de atividade presencial do curso por módulo – fls. 129-verso a 139;
- cronograma dos Módulos– fls. 140.

Estrutura Pedagógica/Administrativa

A Coordenadora Geral do Curso é a Prof^a Dr^a Maria do Carmo Santos Domite. A equipe pedagógica e administrativa se compõe por uma assessora pedagógica/administrativa e editora gráfica – Prof^a Mestre Claudia Geórgia Sabba, por duas assessoras administrativas Prof^a Delma Pillão e Taciana D. Mendonça, por um assessor discente indígena Prof. Joel Karaí Martim e por três professoras orientadoras, Prof^a Adriana D. Mendonça, Prof^a Ms. Leonora Assis, Prof^a Patrícia Zuppi.

Também fazem parte da estrutura pedagógica cinco assessores, cujos nomes e atribuições estão relacionados às fls. 130-verso.

A USP anexou, ainda, outro Programa, de fls. 141-verso até fls. 159-verso, em que várias informações são coincidentes com as anteriormente enviadas.

Comissão de Especialistas

A Comissão de Especialistas pela visita *in loco* e pela análise dos autos se manifestou favoravelmente ao reconhecimento do curso de Formação Intercultural Superior de Professor Indígena para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da USP, em cinco tópicos que a seguir transcrevemos:

a) o Programa em análise trata-se de um Programa de Formação Intercultural Superior de Formação de Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da USP, ressaltando-se que a FE-USP ganhou licitação do curso citado, concorrendo com outras IES. O referido Projeto foi aprovado pelas



Instancias competentes no âmbito da Universidade de São Paulo e atende a 82 alunos de diversas etnias e aldeias do Estado de São Paulo.

*b) com relação a **organização didático-pedagógica**, a Instituição possui uma Coordenação de Curso bastante eficiente com excelente titulação e larga experiência docente; a parte acadêmica é bem organizada onde a vida escolar e atendimento aos alunos é feita pela Coordenação do Curso; quanto à atenção aos discentes percebe-se que existem ações efetivas no sentido de proporcionar apoio pedagógico e mecanismos de nivelamento, bem como constatou-se a existência de bolsas de estudo e meios de divulgação da produção dos alunos. De forma constante e efetiva a Instituição apóia a participação em eventos por parte de seu corpo docente e discente; salienta-se que a execução curricular privilegia uma interação entre teoria e prática em sua organização nas atividades presenciais e não presenciais.*

*c) com relação ao **Projeto Pedagógico** a Comissão destacaria que o mesmo além de seguir as diretrizes nacionais do Curso de Pedagogia, com uma carga horária de 3470 horas e apresentar os eixos teóricos propostos, inclui uma parte específica relacionada aos aspectos culturais da população alvo, respeitando suas origens, ressaltando-se aqui o trabalho de resgate de aspectos lingüísticos desta população. Cabe destacar que o sistema de avaliação assegura o respeito às características intrínsecas dos alunos, avaliando constantemente tanto a Execução do Projeto, a atuação dos professores e o desenvolvimento dos discentes.*

*d) com relação ao **corpo docente** constata-se que a grande maioria possui formação na área de aderência com experiência no ensino superior e da Educação Fundamental, bem como titulação adequada. Em reunião com o corpo docente a comissão pôde verificar uma grande integração no grupo de professores e conhecimento por parte dos mesmos do Projeto Pedagógico do Curso e do Projeto Executivo.*

*e) verifica-se, ainda, que a Instituição possui um **espaço físico** bastante adequado, em excelente estado de conservação e manutenção. A biblioteca impressionou a Comissão pela organização e regras de*



PROCESSO CEE Nº 375/2006

PARECER CEE nº 157/07

funcionamento bem como pelo processo de informatização utilizado para controle do acervo.

Por todo o exposto, pelo esforço da instituição em apresentar um projeto inovador e muito bem elaborado e pelo atendimento às normas atinentes ao caso, este relator opina pelo reconhecimento do curso acima, por três anos.

2. CONCLUSÃO

Aprova-se o pedido de Reconhecimento do Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FUPI, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, pelo prazo de três anos.

O presente reconhecimento tornar-se-á efetivo por ato próprio deste Conselho, após homologação deste Parecer pela Secretaria de Estado da Educação.

São Paulo, 09 de março de 2007.

a) Cons. Custódio Filipe de Jesus Pereira

Relator

3. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR adota, como seu Parecer, o Voto do Relator.

Presentes os Conselheiros: Angelo Luiz Cortelazzo, Décio Lencioni Machado, Eduardo Martines Júnior, Farid Carvalho Mauad, Francisco José Carbonari, Nelson Callegari, Sonia Aparecida Romeu Alcici

Sala da Câmara de Educação Superior, em 28 de março de 2007.

a) Consº Francisco José Carbonari

Presidente da CES



PROCESSO CEE Nº 375/2006

PARECER CEE nº 157/07

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Câmara de Educação Superior, nos termos do Voto do Relator.

Sala “Carlos Pasquale”, em 04 de abril de 2007.

PEDRO SALOMÃO JOSÉ KASSAB
Presidente

Publicado no DOE em 05/4/07

Seção I

Páginas 21/22

Res. SEE de 23/4/07, public. em 24/4/07

Seção I

Página 19

Portaria CEE Gp nº. 148/2007, public. em 28/4/07

Seção I

Página 28

Anexo 8- Lista dos nomes dos professores da USP e dos professores
indígenas do Fispi (SÃO PAULO, 2010)

Professores do curso

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

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

Professores-alunos indígenas

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

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

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