

LÍNGUA, CULTURA E TERRITORIALIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS NO BRASIL CENTRAL¹

Dulce Maria Pompêo de CAMARGO*
Judite Gonçalves de ALBUQUERQUE**

Dos seis milhões de índios que viviam no Brasil à época do descobrimento, cerca de 250.000 ainda habitam o território brasileiro. Embora se reconheça o português como única língua oficial no país, existem aproximadamente outras cento e setenta línguas faladas por cerca de duzentos povos distintos.

Desse total, trinta e três grupos estão espalhados no Estado de Mato Grosso, região centro-oeste do país, com uma população aproximada de 17.000 pessoas. As línguas faladas por esses grupos de Mato Grosso estão assim distribuídas: treze do tronco Tupi; oito do tronco Macro-Jê; seis da família Karib; cinco da família Aruák e três isoladas que não se enquadram em nenhum dos dois troncos, nem nas famílias (Fernandes, 1993).

A situação de contato desses índios com os não-índios que, sobretudo nos últimos anos, vêm ocupando a região, antes só habitada por aqueles povos indígenas, tem gerado conflitos muito

(¹) Prof^a Dr^a do Departamento de Ciências Sociais e Coordenadora do Laboratório Ensino, Sociedade e Cultura do Instituto de Ciências Humanas e Coordenadora do CEAP - Coordenadoria de Estudo e Apoio a Pesquisa da PUC-Campinas.

(²) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso e Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso. Coordenadora do Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas - área de Letras e Coordenadora Pedagógica do Projeto Tucum - Formação de Professores Indígenas para o magistério.

sérios pela posse da terra, a expulsão dessas populações para cada vez mais longe, a exploração dos bens e recursos naturais, o contágio de doenças e vícios que debilitam essas populações não preparadas para enfrentar essa nova realidade.

Invasidas e expoliadas, as nações indígenas do Mato Grosso têm mostrado enorme capacidade de resistência, buscando em si mesmas uma força extraordinária para defender a sua dignidade, a sua cultura e a sua identidade. Uma das armas de que tais populações têm lançado mão, hoje, para se defender, é a busca do conhecimento da sociedade envolvente, de seus costumes, de sua maneira de pensar. Para ter acesso a essas informações, saber bem a Língua Portuguesa é a primeira necessidade. Assim, a cada dia que passa, cresce o volume de reivindicações por parte das comunidades indígenas, por educação escolar formal.

O Governo, através da Secretaria de Educação do Mato Grosso que, há anos, desenvolveu uma política educacional marcadamente integracionista, pressionado por organizações indígenas e outros setores da sociedade, tem atualmente assumido a formação de professores índios, e a realização de alguns projetos de educação escolar, com características bem diversas daquelas primeiras escolas coordenadas por professores que nada ou quase nada conhecendo da realidade desses povos, transmitiam conhecimentos técnicos e teóricos, sem nenhuma ligação direta com as culturas das Comunidades Indígenas.

Hoje, as reivindicações dos índios por escola têm sido consideradas com algum cuidado, e já se pensa muito mais em preparar o próprio índio para a função de professor do que enviar o 'branco'⁴ para as aldeias. O momento é bem delicado, porque não é fácil a tarefa de oferecer ao índio uma formação adequada para que ele, no trabalho escolar, saiba respeitar e valorizar a sabedoria já produzida por seu povo, contar com ela e ainda garantir o acesso e o aprofundamento contínuo do conhecimento acadêmico das ciências produzidas por outros povos. O professor indígena pode ainda ser o elo de ligação entre mundos diferentes de forma igualitária e respeitosa, sabendo utilizar as fontes de informação, a cultura, os livros, filmes

e a imprensa. Trata-se de estabelecer novas relações com o conhecimento, o que significa, também, novos conflitos, novas rupturas e uma grande capacidade de entender a nova realidade sócio-cultural e se mover nela, sem abrir mão da própria identidade lingüística, cultural e social.

Nesta comunicação, estamos nos referindo a dois Projetos de Formação de Professores Índios que vêm sendo desenvolvidos há dez anos na região centro-oeste do país. São os Projetos *Inajá* e *Tucum*⁵, trabalhando com treze nações e treze línguas diferentes. No *Inajá*, participam índios Karajá da Ilha do Bananal, falantes de uma língua do tronco Macro-Jê e índios Tapirapé, cuja língua pertence ao tronco Tupi. No *Tucum*, estão presentes onze etnias com onze línguas diferentes: Apiaká, Bakairi, Bororo, Irantxe, Kayabi, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Umutina e Xavante.⁶

Nas experiências aqui relatadas, um dos pontos comuns é o pedido insistente por escola e por aprender a Língua Portuguesa. Motivo? Entender a sociedade envolvente para defender-se dela. Em ambos os Projetos, um dos objetivos é o de ensinar para os índios o português, língua oficial e majoritária no país, sem contudo abafar o crescimento das línguas indígenas, levando-as, como a experiência tem mostrado em 500 anos de contato, ao seu gradativo desaparecimento. Com efeito, em nosso país, não é possível dissociar o ensino do português, nas comunidades indígenas, da preocupação com a preservação, o resgate e o desenvolvimento das línguas nativas; como segunda língua, o ensino do português se apresenta como necessidade de se ter uma língua de comunicação não só dos índios com a sociedade não indígena, mas também entre os diferentes povos indígenas, no sentido de estabelecer e fortalecer as relações interculturais. E ainda, como um direito de cidadania: compreender bem e poder usar fluentemente a Língua Portuguesa, significa poder tomar decisões mais acertadas, com mais liberdade e autonomia.

Os Projetos que ora relatamos, envolvem a participação de docentes de diferentes áreas e de diversas Universidades Brasileiras. Por se tratar de um complexo trabalho de elaboração coletiva, os

aspectos que selecionamos para enfocar neste artigo estão particularmente ligados às áreas das Ciências Sociais e da Linguagem, procurando:

1. refletir acerca das relações culturais que se estabelecem em decorrência do surgimento da escrita e do bilingüismo, tendo a preocupação de não descolar o ensino do português como segunda língua do ensino de línguas indígenas;
2. a contribuição das Ciências Sociais (espaço, tempo e relações sociais), para a relação entre o senso comum e a ciência;
3. a necessidade de um projeto político mais amplo de valorização cultural e étnica.

O que moveu educadores locais ligados à Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso a criar e desenvolver esses Projetos, buscando a assessoria de docentes de diferentes Universidades brasileiras, foi a crença de que a educação é um importante agente de transformação social. Apesar das inúmeras dificuldades, das grandes distâncias a percorrer e da falta de verbas, a luta cultural e educacional, em Mato Grosso, tem se mostrado tão importante e tão forte quanto a luta pela terra. Por isso, principalmente, é fundamental ressaltar a importância do *Inajá* e do *Tucum* para um Estado belicoso onde, ainda hoje, é travada uma dura disputa pela posse da terra entre índios, posseiros, grileiros, colonos, madeireiros, garimpeiros e latifundiários. Na última década, ainda que de formas diferenciadas, importantes rios da região, pertencentes tanto à bacia do Prata como à bacia Amazônica, têm sido palco de um dinamismo maior devido ao intenso fluxo de migrantes, especialmente do sul do país. Esse processo de crescimento de novas fronteiras agrícolas faz da região centro-oeste do Brasil uma nova área pioneira de colonização e, conseqüentemente, de transferência e 'circularidade cultural' (segundo expressão de Ginzburg, 1987).

Como os desafios que enfrentamos são bastante complexos, achamos importante não desfocá-los também da visão legal porque, de uma maneira ou de outra, a política indigenista adotada pelo Governo reflete diretamente sobre o nosso trabalho.

As conquistas alcançadas na última Constituição Brasileira, promulgada em 1988, foram o *reconhecimento do direito à diferença* (artigo 22), o *pluralismo de idéias e concepções pedagógicas* (artigo 206), a *utilização das línguas indígenas* e de uma *educação específica e diferenciada* (artigo 210), a *proteção do Estado às manifestações culturais indígenas* (artigo 215) e o *reconhecimento aos índios de sua organização social, línguas, crenças e tradições e direitos originários sobre terras tradicionalmente ocupadas* (artigo 231), que provocaram uma ruptura na antiga postura de que os índios deveriam ser paulatinamente 'incorporados' à sociedade nacional, até a sua extinção.

Com a vigência da nova Constituição Federal, muitos foram os esforços, em todo o país, para estender as conquistas obtidas diretamente às escolas indígenas. Em 1994, frente ao compromisso assumido pelo Brasil junto à **Conferência Mundial de Educação para Todos**, surgiu, por parte do Ministério de Educação, a proposta do Plano Decenal de Educação, da qual não ficou de fora a Educação Indígena.

Em agosto de 1994, tivemos a oportunidade de participar, em Brasília - DF, do *Seminário - Plano Decenal e a Educação Indígena*, cuja principal preocupação foi estudar e propor *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Nesse *Seminário* foi enfatizada a importância do envolvimento da comunidade nas escolas indígenas sendo cada grupo indígena co-participante do processo, uma vez que só esse compromisso pode garantir a autonomia de cada povo através da reconstrução da memória histórica, da identidade cultural, da língua materna e do conhecimento científico, via educação.

Por fim, em dezembro de 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), pela primeira vez na nossa história, dedica dois parágrafos à educação escolar indígena (artigo 32 § 3º e artigo 79 § 1º), assegurando o ensino em português e na língua materna, e processos próprios de aprendizagem. Esse movimento

oficial de 'apoio' às Comunidades Indígenas bastante divulgado pelo Governo, talvez explique, de certa maneira, essa grande procura por educação escolar que vem pressionando os Órgãos Governamentais a buscar formas de responder a essa demanda.

O *Projeto Inajá* - Formação e Habilitação de Professores Leigos para o Magistério (Camargo, 1997) a que nos referimos, nasceu de uma experiência de educação diferenciada desenvolvida nas décadas de 70 e 80 na aldeia dos índios Tapirapé, região nordeste do Estado de Mato Grosso, no médio rio Araguaia⁷.

Atraindo a atenção das comunidades vizinhas, esta experiência transformou-se em Curso de Formação de Professores para o exercício do Magistério, e tem hoje, a participação não só das comunidades indígenas locais, mas também de professores de zona rural.

O *Inajá*, através de dois cursos de formação para o Magistério (1987-1990 e 1993-1996), habilitou cerca de 300 professores leigos das quatro séries iniciais que atuavam especialmente nas escolas rurais multisseriadas e nas aldeias Tapirapé e Karajá. Esses alunos/professores leigos eram constituídos de diferentes sujeitos do mundo rural, cuja atuação envolve, principalmente, a luta pela educação e pela posse da terra. São, portanto, sujeitos das lutas sociais que acabaram por construir uma identidade coletiva reconhecida tanto localmente, como externamente, através daqueles que, de uma forma ou de outra, conheceram o seu trabalho.

Este Projeto pioneiro se desenvolveu a partir de um regime especial de funcionamento: aulas ministradas por docentes universitários nos períodos de férias e recesso escolar e atividades práticas nos períodos letivos, acompanhadas por monitores/supervisores vinculados às Secretarias Municipais de Educação.

A concepção de currículo que norteia a organização do curso é baseada fundamentalmente na ação/transformação (Albuquerque & Oliveira, 1993), uma vez que considera tudo o que

acontece na escola e que interfere no processo de apropriação e ampliação do saber. Implica, portanto, uma intenção, uma orientação metodológica e também um planejamento adequado, cuidadoso e crítico.

Tal perspectiva justificou a opção por uma metodologia de trabalho que permitisse uma abordagem integrada do mundo percebido pelo aluno, visando evitar a fragmentação do conhecimento e respeitar as diferentes formas de ver e ler o mundo dessas populações. Esta opção se apoia no uso de metodologias fundamentadas na etnografia, mas nem por isso tranquilas, uma vez que essas são permeadas por uma grande variedade de correntes epistemológicas.

O *Inajá*, ao valorizar a observação e experimentação, permitiu romper com o ensino convencional ao insistir *na prática do ensino integrado, sem programas e conteúdos pré-fixados* (Relatório Final, 1990: 21). Além do mais, não só abriu um espaço enorme para a viabilização e valorização da educação no Estado, bem como serviu de inspiração para a criação de muitos outros Projetos educacionais na região, inclusive o *Tucum*.

A experiência vivenciada mostrou que a abordagem crítica e transformadora em educação é uma tarefa bem mais complexa do que imaginamos inicialmente, e mais ainda, em Projetos que envolvem minorias étnicas ou populações de alguma forma discriminadas, onde o preconceito supera a instância sócio-econômica e se estende mais fortemente para o campo cultural. Então, como articular as diferentes concepções de território entre colonos, posseiros e índios? Qual a função da língua e da escrita materna para as culturas diferentes do mundo rural e urbano? Que conteúdos trabalhar com uma população que sofreu e sofre tantos impactos culturais? Qual o papel da escola frente ao processo de exclusão e discriminação vivenciados pelas nações indígenas? Em que medida foram incorporados os resquícios provenientes da dominação a que são submetidas as populações rurais?

Hoje, um pouco mais distanciadas dos resultados imediatos do Projeto inicial e partícipes de outras iniciativas na região, percebemos os avanços teórico-metodológicos alcançados nos Projetos subseqüentes. Se no *Inajá* tínhamos como perspectiva o trabalho *interdisciplinar e bilíngüe*, no *Tucum* esse direcionamento foi transformado e renovado. Não foram, portanto, ignoradas as inquietações que nos acompanhavam, bem como as novas sensações, novos sentidos e novas interpretações que dávamos ao processo.

Desde o início tivemos consciência de que apenas fazer emergir os conhecimentos de nossos alunos/professores era pouco. Então como socializar a construção do conhecimento do índio, do posseiro e do colono? Nesse momento de transição, quando tivemos a oportunidade, nos anos 90, de vivenciar novas experiências em outros Projetos, já nos causava estranhamento a leitura dos documentos oficiais, apesar de reconhecer que eles significavam uma conquista depois de décadas de luta intensa. Por exemplo, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994) proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), na parte de *Educação Indígena* fala em 'transmissão de conhecimento' (p.14). Se assim é, como tornar significativo para o sertanejo e para o índio o conteúdo que desenvolvemos, se as interpretações desenvolvidas a partir de uma dada realidade não podem e não devem ser simplesmente 'transmitidas' para outros contextos? Como captar as indagações e problemas gerados por eles se privilegiarmos na escola, como o Plano propõe, o 'ensinar bem a ler e a escrever' e a 'apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão'? (p.14). Talvez isso explique porque se preocupam em 'proteger' as manifestações culturais indígenas (p.10). E ainda, por que temos que garantir e assumir a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe? (p.11). Por que essa iniciativa nem sempre tem partido das próprias comunidades indígenas? Como trabalhar essa questão com as nações em que a maior parte não fala o português? E naquelas em que a língua materna está praticamente desaparecida?

Essas questões, em nosso entender, além de bastante complexas ainda não estavam sendo tratadas como mereciam. Afinal, esses povos só serão verdadeiramente sujeitos do processo histórico, quando passarem a ser mais diretamente co-participantes dele. Enfim, sabíamos que se quiséssemos superar as lacunas, teríamos que assumir 'o eu e o outro'. Na busca da alteridade, colocarmo-nos no lugar desse outro, para desvelar outros tantos elementos reprimidos e silenciados nas diferentes culturas.

Através da participação posterior no *Projeto Tucum*, que contou com profissionais que traziam outras experiências, que não as nossas, pudemos vivenciar momentos de ruptura e permanência com as práticas anteriores que geraram os diferentes questionamentos apresentados acima. Algumas das questões foram superadas e outras persistiram, mas o avanço ficou evidente.

O *Projeto Tucum* - Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério (1996 a 2000) surgiu como uma resposta às expectativas das Comunidades Indígenas de dezessete municípios de Mato Grosso, que queriam ver implantada a Escola Pública diferenciada, específica, bilíngüe, intercultural e de boa qualidade, assegurada pela Constituição Brasileira de 1988.

Com uma estrutura organizacional e funcional muito próxima à do *Inajá*, este Projeto, pensado para atender exclusivamente à formação de professores índios, se desenvolve, no Estado, em quatro pólos de atuação, envolvendo cerca de duzentos professores índios das onze diferentes etnias citadas anteriormente. O Projeto procura garantir que a educação escolar indígena capacite para a *aquisição crítica de conhecimentos interculturais, através de duas ou mais línguas, a fim de contribuir para a formação integral do aluno como pessoa e sobretudo como membro do seu grupo social*. (Projeto Tucum, 1995: 31).

Para que se efetivem as ações propostas, o currículo sugerido pelo Projeto envolve conteúdos de culturas indígenas e não indígenas, conhecimentos universais, a serem trabalhados de manei-

ra integrada pelas disciplinas das diferentes áreas. Nessa perspectiva foram determinados três eixos temáticos de trabalho (Projeto Tucum, 1995: 30): *Língua, Cultura e Territorialidade*. A integração entre os eixos temáticos propostos permitiu um avanço teórico-metodológico em relação ao trabalho desenvolvido no *Inajá*, já que temos conseguido romper com o uso acrítico do *bilingüismo* e impreciso da *interdisciplinaridade*.

Ao tratarmos do ensino do português como segunda língua, no Curso de Formação de Professores, situamos essa questão no âmbito maior do funcionamento da linguagem nas diversas práticas dentro e fora da instância escolar, deslocando-a de seu caráter meramente formal.

Esse talvez tenha sido o avanço mais significativo do *Projeto Tucum* em relação ao *Inajá*. O assessor de Lingüística, Prof. Gilvan Müller de Oliveria⁸, provocou a desestabilização de conceitos pré-fixados a respeito não só do português como segunda língua, mas ainda da inclusão (ou não) de línguas indígenas no currículo escolar; questionou o pressuposto imposto pela lei de que a Escola Indígena deve necessariamente ser bilíngüe. Duas perguntas inquietantes, dois deslocamentos de sentido: Por que ensinar português em escola indígena? Porque ensinar língua indígena na escola?

Não se tratava mais de saber como ensinar a falar corretamente o português, a ter o domínio da escrita, aprender a normatização da língua, a estabelecer comunicação, questões de ordem pedagógica, sem nenhuma polêmica, mas era preciso ir muito além e pensar que a inadequação lingüística constatada nas comunidades indígenas, objeto de nossa preocupação, pode muito bem ter como causa mais profunda as relações de poder e dominação que caracterizam as relações entre índios e não-índios. Pelo menos é isso que nos ocorre, se entendermos a linguagem como sendo determinada historicamente, tomando a palavra como *um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades...* (Orlandi, 1988:18). Essa concepção de linguagem possibilita o aparecimento de questões mais polêmicas como o interesse

das minorias étnicas em conhecer a língua da sociedade envolvente como instrumento de defesa.

Mais do que ensinar Línguas Indígenas, coisa que, aliás, nem seria possível no decorrer do curso, por causa da diversidade de etnias que se juntam num mesmo pólo, o que nos propusemos a fazer foi a construção coletiva de uma pesquisa lingüística que tivesse a participação efetiva do professor indígena como figura pensante e estruturante do ensino.

Na verdade, o cerne da questão não era tanto o ensino da língua, mas a forte relação que a escola tem com a escrita: 'é preciso ensinar a língua porque as pessoas já não a dominam ou ensinar aqui significa apenas ensinar a escrevê-la? (...) Qual a função planejada para o futuro dessa língua como língua escrita? As pessoas aprenderão a ler e escrever para quê finalidade? O que elas lerão se não há escritos nessas línguas? Alguém produzirá esses escritos? Quem? Como? Ela passará a competir com o português como língua de ensino? Ou será veiculada na forma escrita em outro âmbito? Qual? Quem deve aprender a escrita primeiro: as crianças ou os adultos, que podem re-significar esse instrumento que é a escrita mais de acordo com suas necessidades culturais?'

Era um nunca terminar de perguntas, todas elas sem resposta, balançando profundamente algumas certezas e despertando no grupo de trabalho o espírito de investigação.

Pesquisas lingüísticas mostram que a fluência no falar, o domínio de uma língua não se aprende na escola: crianças, pessoas adultas não alfabetizadas dominam perfeitamente o sistema de regras de uma língua através de situações interacionais. O que nos faz concluir que a escola está ligada à escrita e que ensino da Língua Portuguesa e escrita vêm colados. O mesmo se dá com o ensino das Línguas Indígenas na escola. Não é a escrita de uma língua que garante a sua sobrevivência. A ansiedade pela escrita de uma língua nasce da idéia de que, para ser índio é preciso falar e escrever a língua.

Se isso fosse um critério de indianidade, muito 'branco' que aprende uma língua indígena seria índio, o que não é verdade.

O que decidimos como proposta foi de, no decorrer do curso que tem a duração de quatro anos, ir construindo uma política lingüística de longo prazo, que se estenderá, certamente, para além da finalização do Projeto. Nessa proposta, as aulas de Línguas Indígenas se deslocam de um eixo formal para um eixo funcional e o papel do lingüista acaba também por se desmistificar, alterando uma perspectiva tradicional segundo a qual este deveria ensinar as Línguas Indígenas. Nesta nova perspectiva favorecida por uma das práticas do Projeto, que é a pesquisa, os professores são instados a buscar respostas para as questões que surgem e que surgirão, a partir de dois pressupostos:

- 1) *de que eles são a intelectualidade (ou uma das vertentes intelectuais) do seu povo, e que portanto, cabe a eles pensar sobre a questão e formular soluções, ficando para o lingüista apenas a tarefa de encaminhar formas organizacionais adequadas e de colocar à disposição dos professores o conhecimento 'técnico' disponível;*
- 2) *de que não temos que propor um sistema pedagógico pronto e acabado durante os anos em que o Projeto Tucum estiver em funcionamento. (Relatório, 1996 - Anexo3)*

Consideramos ser essa a postura mais adequada possível quando temos que nos mover em um terreno tão rico de possibilidades quanto cheio de perigos. Qualquer atitude precipitada, qualquer decisão apressada ou definitiva pode comprometer os resultados de um trabalho que se pretende crítico e transformador e, sobretudo, construído passo a passo, pelos próprios sujeitos do processo, reservando aos assessores apenas a contribuição solicitada e necessária.

Voltando para a questão central deste texto, o ensino do português como segunda língua, que envolve a questão do bilingüismo, faz-se necessário desfazer ainda um outro pressuposto existente na maioria das escolas indígenas, o de que todos devem aprender igualmente as duas línguas. Seria perigoso fazer com que as Línguas

Indígenas concorressem com a Língua Portuguesa nas mesmas funções: *Os bilingüismos ditos estáveis sempre dependem de uma distribuição bem clara de funções, já que a competição aberta no mesmo habitat acarreta o esmagamento ou a retração de um dos sistemas. Dizemos isso apesar de termos claro, pelos vários exemplos históricos, que o bilingüismo se mantém somente se uma parte da população é monolíngüe na língua minoritária: se toda a população se torna bilíngüe, a tendência é do predomínio puro e simples da língua majoritária ou de cultura no espaço de algumas gerações.* (Relatório, 1997: 3)

Preservar, portanto, dentro de uma comunidade que se pretende bilíngüe, um grupo de falantes monolíngües, na língua minoritária, é garantir, de alguma forma, o não desaparecimento total da língua minoritária. *Se todas as crianças forem bilíngües*, alerta o Prof. Gilvan, *todos os velhos serão bilíngües e é possível estar-se destruindo a Língua Indígena no intuito de a ajudar a mantê-la.*

Daí o cuidado que o Projeto vem tendo no processo de não separar de maneira estanque a Língua Portuguesa e a Língua Indígena, uma vez que as duas disciplinas estão no campo da Lingüística. Foi com base nesse princípio que pensamos na elaboração de uma política lingüística adequada, a partir de uma pesquisa criteriosa no interior de cada comunidade indígena, uma vez que as situações de linguagem não são idênticas em todas elas. Tais pesquisas, envolvendo todos os participantes do Projeto (assessores, docentes, monitores, professores/cursistas, alunos indígenas) oferecerão elementos para se decidir, em cada comunidade lingüística o que fazer para garantir seja o resgate, a preservação ou o desenvolvimento das línguas nativas; o que vai ser implementado no cotidiano e no interior das famílias; o que vai ser desenvolvido no currículo escolar. A proposta do Projeto - de avaliação permanente - é a garantia para se ter um mínimo de clareza na elaboração de propostas para cada grupo étnico, ou até mesmo, para cada aldeia.

Simultaneamente à investigação realizada, o Projeto busca um equilíbrio no ensino do português - uma necessidade sempre

muito explicitada pelos professores índios. Assim, por um lado, admite as diferentes formas de expressão em português, ou seja, respeita as variações desenvolvidas nas diferentes etnias. Por outro, não se nega a introduzir o conhecimento sobre a forma padrão. Uma vez admitida e facilitada a fluência no que Terezinha Maher (1996) chama de *Português Índio*, haverá maiores possibilidades de se chegar ao português padrão, respondendo ao desejo comum a todos os grupos: conhecer o 'branco', suas formas de pensar, de se expressar. Ao criar a expressão *Português Índio* a lingüista tenta mostrar que o português, por ser a língua franca, a língua de comunicação, é também *o lugar onde esses professores elaboram e expressam uma faceta de suas identidades*. (Maher, 1996:1982).

Como afirmávamos no início, falar e escrever bem o português é, para as Comunidades Indígenas, um direito de cidadania, uma necessidade, pois a situação contrária pode contribuir para que o índio internalize uma visão negativa de si mesmo, reforçando a imagem do não-índio sobre ele, numa visão de desigualdade e não de diferença, na expressão da Prof^a. Maria de Lourdes Bandeira, assessora do *Projeto Tucum* na área de Antropologia.

No ensino da Língua Portuguesa enquanto disciplina, o Projeto sugere alguns princípios a serem seguidos. O primeiro, que o português seja colocado não com um conteúdo específico a ser dado, mas como um instrumental a serviço da resolução de problemas lingüísticos na elaboração de textos de toda ordem, cumprindo, na prática *o desiderato de integrar os conteúdos das diversas disciplinas e de evitar a sua dispersão temática*. (Relatório, 1996: 3)

Um outro princípio igualmente importante, propõe o estabelecimento de um eixo temático claro e definido para cada etapa, de preferência abrangendo todas as disciplinas, desenvolvendo ações de forma natural e orgânica, em substituição à seqüência de uma série de atividades sem muita ligação umas com as outras, não permitindo, por parte do aluno, a compreensão dos objetivos em jogo.

Como para as Sociedades Indígenas a terra tem uma dimensão natural e sócio-cultural, que passa pelo sistema de tradições

sociais e religiosas, crenças e conhecimentos (Ramos, 1994: 13), no nosso trabalho, em Ciências Sociais, a questão da *terra* não se desvincula da *língua* e da *cultura* indígena.

Nessa perspectiva consideramos que o trabalho desenvolvido nessa área do conhecimento¹⁰, muito tem contribuído para que os objetivos a que nos propusemos se tornem viáveis. Para isso, temos priorizado sempre o papel dos sujeitos em nosso trabalho, em parte, por influência de um novo perfil do pensamento contemporâneo e pelo surgimento de uma nova rede epistêmica¹¹ que trabalha com o aleatório, o incerto, o indeterminado, o complexo. A perspectiva bachelardiana, ainda que não considere a importância do senso comum, permite incorporar à prática científica que desenvolvemos a presença da crise, do risco, do inesperado, contribuindo, portanto, como instrumento de exercício constante de 'vigilância epistemológica' e de 'imaginação criadora' em nosso trabalho.

Acreditamos que a opção por uma abordagem de natureza sociológica não impede o desenvolvimento de um trabalho em sintonia com a perspectiva etnográfica que fundamenta os projetos educacionais em questão. A metodologia adotada, que se constrói no processo, exige intuição, criatividade dos sujeitos envolvidos. Assim, trabalhamos com história de vida, história da casa, história da luta pela terra e histórias locais, que implicam em relatos de existência individual e coletiva, reconstrução dos acontecimentos significativos e transmissão de experiências adquiridas. Geralmente as histórias relatadas são ricas em dados do real e do imaginário, que se misturam e se confundem nos inúmeros 'causos'¹² que são contados e recontados pela população. Esses relatos registram, além das experiências pessoais, a existência, no local onde vivem, de objetos e utensílios de cerâmica, ossos, antigos cemitérios indígenas, pedras de raio¹³, que foram a motivação que precisávamos para iniciar o trabalho de coleta de narrações de lendas e mitos regionais. Com a intenção de levá-los a preservar os seus referenciais culturais, reiteramos, com eles, a importância no momento atual, de cada povo registrar por escrito as

histórias que são passadas de geração para geração. Entrevistas foram realizadas com antigos moradores das cidades, os velhos das aldeias e políticos locais.

Algumas publicações¹⁴, que têm apresentado estudos relacionando 'educação e imaginário social', consideram que as 'representações sociais' têm um papel importante no processo educativo, uma vez que são formas de conhecer e classificar pessoas e grupos, e de interpretar os acontecimentos relacionados à vida cotidiana. Lembram, também, que na zona rural, o imaginário grupal é fortemente marcado pelos símbolos da natureza, e que as relações pessoais, dadas as grandes distâncias geográficas, se caracterizam mais pela intensidade do que pela frequência, o que garante uma coesão social maior entre eles.

Essa metodologia de ensino adotada nos cursos que ministramos permite captar as permanentes contradições entre o 'ser e o parecer'. Como o processo de identidade individual e coletiva decorre de contradições e transformações sociais e culturais intensas, a tensão vivenciada é contínua. Por exemplo: ao mesmo tempo que os índios Tapirapé faziam um trabalho de recuperação de sua cultura através da memória dos velhos da aldeia, registrando as informações em língua Tapirapé, foi implantado na aldeia um moderno sistema de perfuração do solo para obtenção de água, financiado por uma ONG.

Cientes das limitações do nosso trabalho, já expressadas neste texto, consideramos que conquistamos uma prática científica para além da consciência oficial e ingênua de que nos fala Santos (1989), e continuamos a busca pelo aprofundando e diálogo entre a prática científica que desenvolvemos com as demais práticas de conhecimento existentes, ou seja, o reencontro da ciência com o senso comum. Para isso, realizamos observações sistemáticas em inúmeras situações de sala de aula para fundamentar o quadro de categorias, básicas para a análise do material coletado através de pesquisas realizadas pelos cursistas, com vistas à compreensão das formas de ver e ler o mundo da população rural e dos índios das

diferentes etnias. Através do 'ir e vir' espaço-temporal, fomos relacionando acontecimentos, datas e lugares contidos nas informações, refletindo sobre os diferentes significados dos conteúdos relatados. Por exemplo: as histórias de posse e demarcação das terras acabaram por envolver as histórias dos municípios e do próprio Estado de Mato Grosso. Tendo em mãos as diversas formas de organização linear dos dados, realizada pelos cursistas, foi possível mostrar as características de cada povo e as diferenças culturais entre etnias e dentro da própria etnia.

*O **Tainahyky** (aumentativo de estrela grande - estrela Dalva) inventou o calendário. Ele falou para o seu povo Karajá: tempo de água cheia - **bèkóra**, depois quando a água abaixa - **behatxi**, depois quando a água está baixa é o tempo de **kymyra tymyra** ... (Sinval Karajá - Aldeia de Santa Terezinha - Projeto Inajá).*

A pesquisa permitiu entender a separação.¹⁵ Cada aldeia tem uma história e um costume e uma forma de sobrevivência. Agora é cada vez fazer um jornal e trocar entre as aldeias. (Genivaldo Tapirapé - Aldeia de Santa Terezinha - Projeto Inajá).

Nós professores índios devemos preocupar-nos para documentar nossas histórias para mostrar a realidade às nossas crianças e toda comunidade analisar a própria história. (Grupo de índios Xavante - Pólo de Água Boa - Projeto Tucum).

Cada vez mais, as reflexões realizadas com base no material coletado e na teoria que nos fundamenta, reiteram a pertinência dos eixos temáticos *língua, cultura e terra* adotados no *Projeto Tucum*. A avaliação da experiência que vivenciamos no *Projeto Inajá*, centrada, como dissemos, no bilingüismo e na interdisciplinaridade, foi fundamental para que percebêssemos as suas limitações e incongruências. Os novos eixos alargam as possibilidades de reflexão e efetivação de práticas educativas que aproximam o senso comum à ciência, e contribuem para reforçar não só a importância dos

referenciais do passado e do presente, mas também os sentimentos de continuidade e preservação e do sentido histórico que lhes é próprio.

Nesse processo, onde nada se perde, buscamos recolocar e repor questões antigas, só que de uma forma diferente. Por isso, procuramos sempre cuidar da ordenação e da releitura dos registros de memória, como também dos esquecimentos e silêncios, reveladores de mecanismos tanto de manipulação pelos poderes locais, como de resistência, demonstrados, por exemplo, pelo Movimento dos Sem Terra - MST da região.

O ganho maior deste trabalho, especialmente no *Projeto Tucum*, e que queremos socializar, parece ter sido a possibilidade de explicitar o caráter social e político do uso da linguagem e, no contexto do currículo, não desvincular esta área das outras áreas do conhecimento, como se pôde perceber no trabalho desenvolvido em Ciências Sociais. Pelo contrário, a linguagem tem o privilégio de fazer a unidade entre as disciplinas curriculares que compõem o processo de formação de professores índios, uma vez que ela trabalha com as representações simbólicas. A linguagem é uma forma de síntese do conhecimento, é o lugar onde se estabelece a relação do senso comum com a ciência. Possibilita identificar os processos de construção de sentido que são historicamente determinados. E ao tentar traçar uma política lingüística para e com as comunidades indígenas, coerente com uma política cultural mais ampla, estará certamente desvelando os processos institucionais mais escondidos que têm tratado o conhecimento e as línguas indígenas de maneira a considerá-las menores e menos importantes.

Por isso, consideramos que questionamos ainda muito pouco o elenco de disciplinas e mesmo o conteúdo/conhecimento trabalhado com eles. Por que não nos basta apenas enxergar os cursistas como diferentes? Por que ao trabalharmos com esses cursistas, construindo conhecimento juntos, não temos esponta-

neamente a preocupação com a preservação da nossa cultura? Na hipótese de nos limitarmos a reconhecer o conhecimento dos alunos como diferentes, estamos apenas concedendo a eles um lugar no processo de ensino e de aprendizagem. Esta nossa indagação confirma a *injunção política à transformação dos outros, quando se trata do confronto entre europeus e índios, em que, por definição, já se considera o europeu no desenvolvimento pleno de suas formas histórico-sociais e os índios, também já por definição, como em estado de natureza, sem história e que, portanto, devem ser mudados. Dessa forma, aí temos uma relação de embate político-lingüístico exemplar.* (Orlandi (org.), 1988a: 9).

O nosso maior desafio está posto. O que nos falta ainda é inserir esse conhecimento na perspectiva do jogo do poder que deriva dos diferentes conhecimentos. Tal questão só poderá ser resolvida quando tivermos condições de não só discutir, como também implantar uma política cultural que garanta o estabelecimento de relações *interculturais* equilibradas.

NOTAS

- (1) Trabalho apresentado no VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, realizado em abril de 98 em Macau - China.
- (2) Doutora em Educação, coordenadora do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura, professora do Departamento de Ciências Sociais e da Pós-Graduação da F. de Educação- *PUC-Campinas* - S. P.
- (3) Mestre em Educação, professora do Departamento de Letras - *Universidade Estadual de Mato Grosso* - Cáceres - M.T.
- (4) Conforme expressão dos próprios índios professores.
- (5) Inajá e Tucum são palmeiras típicas do sertão, no centro-oeste brasileiro.
- (6) Não podemos deixar de chamar a atenção para a influência de lingüistas de origem anglo-saxônica que contribuíram para que a escrita dos povos indígenas do Brasil apresentasse grande quantidade de K, W e Y. Muitos povos estão hoje revendo as suas grafias de modo a melhor aproximá-las do português.
- (7) Os educadores Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula, que durante 20 anos viveram na aldeia Tapirapé, foram os coordenadores desse primeiro trabalho.

- (8) Gilvan Müller é professor na *Universidade Federal de Santa Catarina*, com larga experiência na Formação de Professores Índios em Comunidade Kaingang, no Rio Grande do Sul. É assessor do *Projeto Tucum* na área de Lingüística. As propostas aqui discutidas nasceram no decorrer de seu trabalho de assessoria e estão registradas em diversos relatórios citados na bibliografia.
- (9) "Sabemos, evidentemente, que esse conhecimento técnico não é neutro e que acaba condicionando em alguma medida as soluções desejadas. Tornar o processo de reflexão mais longo - com idas e vindas - me parece útil para evitarmos esse perigo, no sentido de fazer emergir uma historicidade interna à própria reflexão, que ajuda a ver a inevitável parcialidade dos meios técnicos, permitindo, portanto, sua desmistificação e seu descarte, sempre que julgado oportuno" (Relatório, 1996).
- (10) Como já explicitamos estes Projetos envolvem profissionais das diferentes áreas do conhecimento, em uma atividade de construção coletiva. No entanto, nos limitaremos aqui a apresentar parte dos resultados decorrentes do trabalho em Ciências Sociais, desenvolvido nestes Projetos.
- (11) Bachelard (1988); Morin (1994); Santos (1996) e Paiva (1997).
- (12) Expressão regional.
- (13) Segundo uma lenda antiga, também difundida na região, a pedra trazida pelo raio, possui poderes especiais sendo, por isso, utilizada como um talismã.
- (14) Damos destaque: "Educação e Imaginário Social: revendo a escola", *Em Aberto*, nº 61, jan/mar 1994.
- (15) A promulgação da Constituição Brasileira, de 1988, gerou um processo de novas demarcações de terras indígenas. Após a demarcação efetivada em 1993, os Tapirapé se distribuíram em duas aldeias.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- ALBUQUERQUE, Judite & OLIVEIRA, Maynara, "Da experiência do saber ao saber da experiência: uma abordagem do Projeto Inajá", *Interdisciplinaridade - o pensado, o vivido*, Seminário Educação/ 92, Cuiabá, Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 1993: 136-174
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*, S. Paulo: Martins Fontes, 1988
- CAMARGO, Dulce M.P. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*, Campinas, S. Paulo: Editora Alínea, 1997
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, Brasília, Governo Federal, 1988

- EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: revendo a escola, *Em Aberto*, Brasília, INEP, nº 61, jan/mar 1994
- FERNANDES, Joana. *Índio - Esse nosso Desconhecido*, Cuiabá, Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, Editora Universitária, 1993
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*, S. Paulo: Cia. das Letras, 1987
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Brasília, Ministério de Educação e Cultura, 1996
- MAHER, Terezinha J.M. *Ser Professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*, Tese de Doutorado, Campinas, S. Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1996
- MORIN, Edgar, *Ciência com Consciência Social*, Portugal: Publicações Europa-América, 1994
- ORLANDI, Eni (org.). *Política Lingüística na América Latina*, Campinas, S. Paulo: Pontes, 1988a
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*, S. Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988b
- PAIVA, Rita, *Uma Inserção no Universo Bachelardiano: o alargamento da imaginação e a obsolescência do objetivismo na ciência contemporânea e na sociologia*, Tese de Doutorado, S. Paulo: Universidade de São Paulo, 1997
- PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* Brasília, Ministério de Educação e Cultura, 1994
- PROJETO INAJÁ - Formação e Habilitação de Professores Leigos para o Magistério, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Relatório Final, 1990
- PROJETO TUCUM - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, 1995

PROJETO TUCUM , Relatório - Etapa Intermediária, Chapada dos Guimarães, Lingüista Gilvan Müller de Oliveira (Anexo 03), maio de 1996.

PROJETO TUCUM: Proposta para o encaminhamento das disciplinas de 'Língua Indígena'. Gilvan M. de Oliveira, Consultor/Lingüística, 1997

RAMOS, Alcida R. *Sociedades Indígenas*, S. Paulo, Editora Ática, 1994

SANTOS, Boaventura S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Rio de Janeiro: Graal, 1989