

# A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil

Aracy Lopes da Silva  
(1949-2000)

Antropóloga, especialista em educação indígena e pesquisadora dos índios Xavante; foi professora do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP).

Equipe de pesquisa:  
Sílvia Macedo Tinoco, Rosa Costa,  
Ugo Maia de Andrade, Eduardo Perez

Tradução:  
Marilena Somavilla Bomfim

## Introdução

O objetivo deste relatório é apresentar uma visão geral da situação da educação de adultos para os povos indígenas no Brasil.<sup>1</sup> Está fundamentado em uma pesquisa significativa, talvez até mesmo exaustiva, de projetos disponíveis sobre esse tema. No momento, a maioria dos projetos nessa área comungam da concepção dos direitos indígenas à educação bilíngüe e intercultural, apesar disso ser entendido de maneiras diversas, conduzindo a enormes disparidades quando se trata de experiências práticas.

A idéia de que os povos indígenas têm direitos específicos, diferenciados do resto da população, está declarado na Constituição Brasileira em vigor (promulgada em 1988), e é fruto da mobilização dos povos indígenas e seus aliados na sociedade civil. A legislação específica e as políticas educacionais foram elaboradas e implementadas a partir do fim dos anos 90, de acordo com o que reza a Constituição. Se considerarmos o País como um todo, podemos dizer que essa estrutura oficial é inovadora e ainda bastante heterogênea em termos de eficiência prática. As experiências do fim da década de 70 e dos anos 80 serviram de base para formar essa estrutura, conduzida por povos indígenas específicos, cujo arcabouço se firma em propostas originais de organizações não-governamentais (ONGs), universidades ou grupos religiosos ligados às religiões organizadas.

A nova legislação fez surgir um processo contínuo, intenso e crescente de capacitação de professores indígenas e a elaboração de projetos de educação bilíngüe e intercultural, que englobam a inevitável incorporação do aparelho administrativo governamental

<sup>1</sup> A parte brasileira dessa pesquisa foi conduzida pelos membros do Mari – Grupo de Educação Indígena na Universidade de São Paulo – e financiada parcialmente por um fundo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp; Proc. nº 94/3494-9), destinado ao desenvolvimento do projeto de pesquisa de “Antropologia, História e Educação: a Questão Indígena e a Escola no Brasil”, à qual a pesquisa da Unesco estava articulada. Nossos agradecimentos a todos os colaboradores que contribuíram com informação, relatórios e publicações. O relatório foi redigido originalmente em inglês, com o título “Adult education and indigenous people in Brazil”.

em todos os níveis. Simultaneamente, o movimento indígena tem se organizado e novas associações e organizações têm sido criadas.

Com a saúde pública, que também se apóia nos direitos assegurados pela Constituição de 1988, vem ocorrendo processo semelhante: os serviços de saúde pública no Brasil têm se mobilizado mais intensamente para proporcionar atenção integral de saúde aos povos indígenas. Conseqüentemente, os projetos de capacitação de agentes indígenas de saúde são atualmente mais freqüentes e respondem por uma parcela importante da educação dos povos indígenas no Brasil. No que diz respeito à saúde e à educação, as atividades de universidades, igrejas, organizações indígenas e ONGs que cumprem o compromisso de respeitar os direitos dos índios no aspecto da especificidade e autonomia das suas identidades, culturas e políticas têm sido determinantes em todo o processo.

Essas idéias gerais serão desenvolvidas no presente relatório, e nele serão divulgadas informações suplementares sobre cada aspecto individual mencionado nessa introdução. Primeiramente, serão aqui apresentadas as informações básicas sobre como essa pesquisa foi conduzida no Brasil. Também será feita uma breve apresentação dos povos indígenas cujas experiências atuais na educação de adultos foram consideradas no presente relatório.

## A pesquisa no Brasil

A informação foi coletada em três etapas. A primeira consistiu na consulta aos arquivos dos principais órgãos do governo federal e de algumas das maiores e mais importantes instituições não-governamentais envolvidas nesse campo no Brasil. Esses arquivos contêm cópias de projetos que estão em andamento e informações complementares. Em seguida, buscamos identificar e localizar não somente organizações indígenas, mas também qualquer grupo que abrace a causa indígena, ou que trabalhe em prol da educação de jovens e adultos em geral, que pudesse estar trabalhando com povos indígenas. A terceira etapa incumbiu-se de

contatar tanto as 250 organizações envolvidas com educação, quer sejam indígenas, governamentais, não-governamentais, religiosas ou acadêmicas, quanto os consultores e indivíduos, todos assessores em projetos de educação de adultos para povos indígenas. Questionários foram enviados e diretamente respondidos por um número significativo de coordenadores ou de participantes em projetos específicos para educação de adultos em populações indígenas. Com base nas informações encontradas nos arquivos, nossa equipe de pesquisa respondeu a outros questionários. Na maioria dos casos, foi necessário um contato pessoal a fim de convencer os participantes a responder os questionários.

Sem considerarmos o fato de que do total dos questionários enviados só obtivemos um retorno de 20% de questionários respondidos, ainda assim, essa metodologia nos permitiu coletar informações de aproximadamente setenta projetos. Possivelmente, muitas das organizações indígenas ou governamentais contatadas via correio não tinham nenhum projeto próprio em educação de adultos, e, por isso, não responderam ao questionário. No entanto, essas eram mencionadas como colaboradoras financeiras, pedagógicas ou administrativas em projetos desenvolvidos por organizações indígenas ou não-governamentais. Por outro lado, muitos projetos podem estar em andamento sem o nosso conhecimento. Mesmo assim, as informações sobre os maiores e mais importantes programas estão agora disponíveis neste relatório. O resultado geral é também representativo de variações regionais: como demonstram as tabelas em anexo, os questionários respondidos advêm de todo o País. Portanto, este relatório se fundamenta numa amostragem de projetos suficientemente ampla e em dados consistentes, o que nos possibilita avaliar preliminarmente a situação dos serviços educacionais para os adultos indígenas no Brasil.

Os dados reproduzidos aqui nunca tinham sido sistematizados antes no Brasil. A informação sobre educação de adultos para os povos indígenas é dispersa, e isso dificultou a pesquisa. Há, sim, nos arquivos, dados sobre educação indígena em sentido mais amplo, mas nunca houve qualquer tipo de preocupação

com a educação de adultos para os povos indígenas no Brasil, nem tampouco houve agrupamento de dados, políticas educacionais ou debates acadêmicos relativos a esse assunto. Até o momento, esses dois campos – educação de adultos e educação para as populações indígenas – têm mostrado pouca convergência, tendo sido visualizados como bastante independentes, até mesmo como se não houvesse nenhuma interseção entre os dois. O principal ponto de convergência entre essas duas áreas é, na verdade, a capacitação de professores indígenas e agentes de saúde, embora muito raramente se faça referência à “educação de adultos para populações indígenas”. Por isso, esse critério de classificação ainda não foi utilizado no Brasil para agrupar dados sistematicamente, nem por organizações governamentais, não-governamentais ou indígenas. Até se pode encontrar sistematização em nível microrregional ou local, mas nada que faça referência a uma estrutura mais global. Essa é, portanto, a inovação alcançada nesta pesquisa.

Deve-se levar em consideração aspectos como a dimensão continental do Brasil e as dificuldades de comunicação daí oriundas, assim como o fato de 210 povos indígenas, altamente diversificados, viverem no País. Os diferentes segmentos de um determinado povo indígena podem viver em terras distintas, e podem, portanto, ter vários projetos independentes. Apesar do número significativo de associações indígenas no País, a informação que colhemos sobre a maior parte delas está limitada ao seu nome e região; não sabemos seus endereços, nem tampouco como entrar em contato com elas.

Grande parte dos projetos enfrenta problemas de descontinuidade, dificuldades financeiras ou atrasos em seu desenvolvimento. Exceto pelos grandes projetos, os mais antigos e os já consolidados, geralmente empreendidos pelas ONGs, a estrutura geral de cada um deles varia muito. Muitos diferentes tipos de organizações operam simultaneamente numa dada região ou em parceria com diversos segmentos da mesma população indígena. Elas podem manter relacionamentos recíprocos ou de disputa, ou de cooperação parcial; e podem até estar trabalhando lado a lado. Em

outras regiões, podem até nem existir quaisquer programas de educação de adultos. Os que responderam aos questionários, base do presente trabalho, não nos forneceram quaisquer dados relativos à educação não-formal ou aprendizagem circunstancial, ambas aspectos da educação de adultos, segundo a definição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confitea, Hamburgo, 1997). Todavia, esses processos estão muito difundidos entre os povos indígenas brasileiros, especialmente no que se refere à economia, ao direito e/ou às experiências políticas ligadas aos movimentos indígenas pelos direitos étnicos. Qualquer informação sobre esses processos geralmente aparece de maneira dispersa e inconstante, tanto em relatórios e dissertações acadêmicas quanto em documentos, como propostas de projeto oriundas de organizações indígenas ou não-governamentais e da imprensa. Muitos desses dados não estão explícitos, e seria necessário fazer um outro tipo de pesquisa para coletá-los.

Desse modo, o que este relatório representa é uma tentativa preliminar e incompleta de sistematização. Há que ser avaliado, corrigido, complementado e, além disso, continuamente aperfeiçoado por aqueles que estão envolvidos nos projetos específicos. Não obstante as limitações encontradas, a informação coletada nos fornece uma visão geral da situação que ocorre no Brasil atualmente. Isso nos permite distinguir tendências, perspectivas, e, a partir de então, promover um debate, uma reflexão e uma comparação com outras partes do mundo, a fim de melhor atender às expectativas, necessidades e reivindicações dos povos indígenas, no que diz respeito à sua educação de jovens e adultos.

## Povos indígenas no Brasil

Duzentos e dez povos indígenas residem no Brasil atualmente, dos quais aproximadamente 57% estão representados nesta pesquisa, perfazendo um total de 119 diferentes povos que vivem em aldeias e territórios demarcados em todo o País.

A grande diversidade que prevalece entre esses povos aplica-se a todo e qualquer aspecto de suas vidas: língua, demografia, organização social, economia e política, história, intensidade e qualidade dos contatos interétnicos com segmentos da população não-indígena brasileira, grau de informação disponível sobre a sociedade brasileira e sobre seus próprios direitos enquanto cidadãos, grau de organização e compromisso com o movimento indígena para fazer face ao governo, grau de autonomia política e econômica, bem como a qualidade e quantidade de informação sobre a situação mundial e a economia global.

Tal diversidade refletida nesta pesquisa invalida qualquer esforço para delinear as características mais importantes de cada povo aqui mencionado. Pode-se ter uma idéia estimada das diferenças que existem entre esses povos quando consideramos o fato de que aproximadamente 180 línguas indígenas são faladas no Brasil. Associadas a essas diferenças lingüísticas estão as diferenças relacionadas à organização social e política, padrões ecológicos, atividades econômicas, concepções filosóficas e do cosmo. Além disso, alguns povos indígenas não têm mais que trinta anos de contato contínuo com populações não-índias, enquanto outros povos, vivendo em diferentes pontos do País, têm estado em contato por duzentos, trezentos ou quinhentos anos; algumas comunidades vivem em pequenas aldeias na floresta, enquanto outras vivem em centros urbanos; algumas economias se sustentam da caça, do extrativismo, talvez de parca agricultura, ao passo que outras se articulam ao mercado global; alguns povos já possuem uma experiência política ampla e consolidada na instituição de associações e projetos, cujo objetivo é o de conquistar sua autonomia para controlar o contexto regional, nacional e internacional, enquanto outros mal começaram a colher alguma informação sobre esses universos.

Neste relatório, só seria possível contornar tamanha diversidade de situações e processos por meio de simplismo e distorções, que, sem dúvida, não aproximariam o leitor das populações indígenas aqui mencionadas. No intuito de evitar uma

apresentação simplista e errônea dos povos cujos projetos de educação são aqui considerados, o leitor é convidado a consultar a página da ONG brasileira Instituto Socioambiental na Internet, onde poderá encontrar informações básicas e confiáveis: <http://www.socioambiental.org>.

Apresentamos, a seguir, uma lista dos povos indígenas sobre os quais esta pesquisa coletou informações. Eles estão agrupados em ordem alfabética, seguidos dos Estados onde vivem.

Aikaná (RO);  
Akwe-Xavante (MT);  
Akwe-Xerente (TO);  
Amondawa (RO);  
Aparai (AP);  
Apiaká (MT);  
Apinajé (MA);  
Apuriná (AC);  
Arara (RO);  
Aruá (RO);  
Aryu (RO);  
Bakairi (MT);  
Baniwa (AM);  
Baré (AM);  
Bororo (MT);  
Canela (MA);  
Canela Apaniekra (MA);  
Canela Ramkokamekra (MA);  
Cinta-Larga (RO);  
Fulni-ô (PE);  
Gavião Pykobjê (MA);  
Geripankó (AL);  
Guajajara (MA);  
Guarani (PR/RJ/RS);  
Guarani-Mbyá (SP/MS);  
Guarani-Nhandeva (SP);

Guarani-Kaiowá (MS);  
Índios de Olivença (BA);  
Irantxe (MT);  
Jabuti (RO);  
Jaminawa (AC);  
Javaé (TO);  
Kaimbé (BA);  
Kaingang (PR/RS/SP);  
Kalabaça (CE);  
Kambiwá (PE);  
Kanamari (AM);  
Kantaruré (BA);  
Karajá (TO);  
Karapotó (AL);  
Kiriri (BA);  
Kariri-Xokó (AL);  
Karitiana (RO);  
Kassupá (RO);  
Katukina (AM/AC);  
Kaxarari (AC);  
Kaxinawa (AC);  
Katxuyana (PA);  
Kayabi (MT);  
Kayapó-Mebengokre (MT);  
Kayapó-Métuktyre (MT);  
Kayapó-Xikrin (PA);  
Krahô (MA);  
Krenak (SP/MG);  
Krikati (MA);  
Kulina (AC);  
Makurap (RO);  
Manchineri (AC);  
Matipuy/Nahukwá (MT);  
Maxacali (MG);  
Munduruku (AM/PA);

Nambikwara (MT);  
Palikur (AP);  
Panará (MT);  
Pankararé (BA);  
Pankararu (PE/SP);  
Pankaru (BA);  
Paresi (MT);  
Pataxó (BA/MG);  
Pataxó Hãhãhã (BA);  
Potiguara (CE);  
Poyanawa (AC);  
Rikbaktsa (MT);  
Sateré-Mawé (AM);  
Shawadawa (AC);  
Shawanawa (AC);  
Suruí (RO);  
Tabajara (CE);  
Tapayuna (MS);  
Tapirapé (MT);  
Tembé (MA);  
Terena (MS/SP);  
Tikuna (AM);  
Timbira (MA);  
Tingui-Botó (AL);  
Tiriyó (PA);  
Tremembé de Almofala (CE);  
Truká (PE);  
Tukano (AM);  
Tupari (RO);  
Tupinikim (ES);  
Tuxá (BA);  
Umutina (MT);  
Urubu-Kaapor (MA);  
Wa'ri (RO);  
Waiãpi (AP);

Wassu (AL);  
Waurá (MT);  
Wayana (AP);  
Werekena (MA);  
Xakriabá (MG);  
Xambioá (TO);  
Xucuru (PE);  
Xucuru-Kariri (AL/BA);  
Xukuru de Ororubá (CE/PE);  
Xukuru-Kariri (BA);  
Yawanawa (AC);  
Yanomami (AM/RR).

### **Legislação brasileira sobre a educação dos povos indígenas**

Até 1988, os índios no Brasil estavam sob a tutela da União, considerados parcialmente capazes; sob o ponto de vista jurídico, estavam sob a competência assistencial e tutelar da União. A postura vigente da política indigenista brasileira, na época visivelmente expressa nos textos legais, era integracionista: a ação do Estado buscava uma inexorável “integração” dos índios à comunidade brasileira. Em 1988, tendo sido promulgada a atual Constituição Federal, o movimento indígena já crescia perante o cenário político brasileiro; ele apresentava suas próprias reivindicações e mostrava crescente capacidade de se organizar e articular politicamente, até mesmo com outros setores da sociedade civil.

Essa nova Constituição pôs um ponto final ao regime de tutela e reconheceu as reivindicações indígenas, entre as quais seu direito à cidadania plena, assegurando a preservação das características culturais e lingüísticas distintas. A Constituição trata dos povos indígenas em vários artigos, reconhecendo seus direitos coletivos e específicos. Entre eles, deve-se ressaltar o preâmbulo (*caput*)

dos arts. 231 e 232, sob o Título VIII: “Da Ordem Social”, Capítulo VIII, “Dos Índios”:

Art. 231. São reconhecidos 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. (...)

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Dessa forma, a legislação brasileira reconhece os direitos coletivos dos povos indígenas, entre os quais destacamos a seguir:

(...) o direito ao seu próprio território e recursos naturais nele existentes, o direito de decidir sua história, identidade, instituições políticas e sociais, e seu direito de desenvolver suas próprias concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. (...) O Estado não deve mais tutelar sobre a (transitória) existência das comunidades indígenas, mas em primeiro lugar, deve contribuir de forma eficaz para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.<sup>2</sup>

No que se refere à educação, a Constituição Brasileira afirma, em seu art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. No § 2º pode-se ler: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

<sup>2</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Os direitos dos povos indígenas na atualidade. In: \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

De acordo com os princípios estabelecidos na Constituição, uma legislação específica que rege a educação foi ratificada em 1996. Para garantir os direitos à educação dos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica o direito dos povos indígenas à educação bilíngüe e intercultural. De acordo com a LDB, isso fica assegurado por meio do seguinte (art. 78, Título VIII – “Das Disposições Gerais”):

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.

A LDB também afirma que é dever da União apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, cujas metas estabelecidas serão as de:

I – fortalecer as práticas socioculturais 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.

Vale também mencionar o art. 87 da LDB, que, no § 3º, inciso III, trata do treinamento e da capacitação de todos os professores em exercício – quer sejam indígenas ou não-índios –, uma vez que é comum a capacitação inadequada ou incompleta, especialmente daqueles que atuam no interior do País, ou em pequenas aldeias em regiões remotas. Programas de capacitação formal e completa para todos os professores é definida nesse artigo como dever da União, dos Estados e dos municípios. No mesmo artigo, o § 4º estabelece que, até o fim da Década da Educação, somente os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço serão admitidos para o trabalho docente. Muitos projetos de educação de adultos para povos indígenas descritos nesta pesquisa correspondem aos processos oficialmente credenciados de treinamento em serviço para professores indígenas. Algumas universidades federais são responsáveis por ministrar cursos de capacitação para professores em nível superior, especificamente para professores indígenas. Dois casos dignos de serem mencionados são os da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade do Amazonas.

O Conselho Nacional de Educação é responsável pela definição da estrutura e funcionamento das escolas indígenas estabelecendo sua especificidade em contraste à escola não-indígena. Esse é um tópico relevante, uma vez que as dificuldades de se compreender a extensão dos direitos legais dos índios a uma educação intercultural e bilíngüe por parte dos governos locais e regionais têm sido obstáculos constantes à criação de escolas e projetos educacionais indígenas diferenciados. O reconhecimento oficial dessas escolas e projetos diferenciados é uma reivindicação antiga dos povos indígenas para que dêem continuidade aos seus estudos em nível universitário. Cursos técnicos e universitários não são oferecidos em terras indígenas. A articulação entre escolas das aldeias (bem como a capacitação de professores indígenas) e as outras escolas não-indígenas é essencial para que os povos indígenas possam também ter acesso à educação universitária.

O Conselho Nacional de Educação, entre outras coisas, estabelece os elementos básicos para definição e funcionamento das “escolas indígenas”:

(...) estejam localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas (...); ofereçam serviços educacionais para as comunidades indígenas; empreguem as línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, preservando a realidade sociolingüística de cada povo; respeitem sua própria organização e seus modelos de estrutura social, suas tradições, suas formas de produção de conhecimento e aprendizado próprio; (...) formulem projetos pedagógicos diferenciados de acordo com o contexto sociocultural de cada escola ou povo indígena e contando com a participação da respectiva comunidade; organizem atividades escolares em épocas apropriadas, que podem até não corresponder ao calendário letivo, mas que sejam programadas em períodos diferentes, ajustando-as ao curso de suas atividades econômicas, rituais, e outras manifestações sociais ou culturais; utilizem-se de material pedagógico elaborado de acordo com o contexto sociocultural particular de cada população indígena; possam contar prioritariamente com professores indígenas originários do respectivo grupo étnico...

É importante frisar que os princípios da educação escolar bilíngüe e intercultural são claros e muito bem incorporados à legislação brasileira. Apesar de não haver leis específicas que regulem a educação adulta indígena, a legislação vigente que rege as escolas indígenas responde, implicitamente, à questão da capacitação do professor indígena (e, indiretamente, àquela de outros profissionais indígenas que servem às suas comunidades, como no caso dos agentes de saúde e técnicos florestais).

Há que se fazer muito ainda em relação a esses princípios e direitos dos índios. Alguns termos e expressões que surgem em debates e fóruns especializados (como, por exemplo, “contextos socioculturais”, “realidade sociolingüística” ou “projetos pedagógicos

próprios”, entre outros) e em seguida são incorporados aos textos legais não são sempre compreendidos da mesma forma. Embora certo grau de homogeneidade prevaleça no discurso e nos termos empregados para tratar da educação indígena no Brasil, experiências concretas revelam que o emprego “obrigatório” desses termos e expressões na prática gera variações importantes de significado.

Parece que esses termos e expressões saem do âmbito de experiências concretas em pequena escala, como as de ONGs que buscam autonomia, e são incorporados ao jargão dos discursos e textos oficiais (textos e documentos legais que definem as políticas públicas) antes mesmo que o cotidiano da burocracia se aproprie deles (especialmente o das secretarias de educação estaduais e municipais), e, sendo amplamente divulgados e publicados, eles sofrem uma certa perda do seu significado original.

Uma vez que há grande participação e interesse dos índios na educação, a informação sobre direitos e possibilidades de elaborar projetos tende a circular muito rapidamente. Em consequência, o Brasil tem testemunhado tanto o crescimento no número de projetos quanto o aumento da pressão exercida por parte das organizações/povos indígenas e seus consultores não-índios (educadores, antropólogos, membros de ONGs, etc.) sobre as, ainda escassas, fontes de recursos financeiros. Com base nessas experiências locais, o movimento indígena tem exercido pressão e estimulado as autoridades governamentais, sensibilizando-as quanto à especificidade da educação indígena e às peculiaridades da capacitação dos profissionais indígenas (principal área de atuação da educação de adultos indígenas no Brasil). Entre o plano geral que a legislação prevê, juntamente com os textos oficiais elaborados na instância federal, e o dinamismo e a criatividade das experiências concretas em âmbito local, há um vasto território ocupado por inexperientes funcionários administrativos em nível local e regional, agências financiadoras, conselheiros, universidades, instâncias superiores, etc., ainda mal informados. As experiências reais com a educação de adultos indígenas aqui mencionadas fazem parte deste movimento mais amplo, cujo objetivo é a implementação de todos os direitos educacionais dos índios no Brasil.



## Instituições envolvidas na educação de adultos para os povos indígenas

De acordo com os dados coletados nessa pesquisa, a maior parte dos projetos de educação para os povos indígenas no Brasil envolve cursos de capacitação de professores e agentes de saúde indígenas. São em número reduzido os programas voltados para a capacitação de técnicos em meio ambiente. Sabe-se muito pouco a respeito de projetos específicos de alfabetização de adultos; apesar disso, algumas turmas são formadas esporadicamente, em escolas de ensino fundamental em comunidades indígenas, porém enfrentam problemas de descontinuidade.

As organizações indígenas (em torno de 290), instituições federais, ONGs (cerca de setenta delas foram identificadas por meio dos questionários respondidos), universidades e missões religiosas, todas elas atuam no campo da educação de adultos indígenas. As organizações indígenas são relativamente inovadoras no País, e seus projetos geralmente contam com a consultoria de profissionais. O trabalho de algumas delas em parceria com conselheiros de universidades, missões progressistas ou ONGs produziram, nos últimos quinze a vinte anos, algumas das mais significativas experiências educacionais interculturais e bilíngües em terras habitadas por comunidades indígenas. Essas organizações ajudaram a definir a maior parte do que há na legislação brasileira e as políticas públicas que se referem à educação escolar indígena.

Os programas de educação para adultos são consequência direta de projetos mais abrangentes voltados para a construção de escolas indígenas específicas e diferenciadas. Da mesma forma, os projetos voltados para o atendimento à saúde dos povos indígenas promovidos pelas comunidades e organizações indígenas sob a supervisão das ONGs, missões religiosas e universidades têm gerado projetos de capacitação de profissionais de saúde indígenas. Seguindo o mesmo princípio, mais recentemente, projetos de desenvolvimento auto-sustentável e de gestão florestal, bem como a capacitação de técnicos indígenas, têm

sido propostos às populações indígenas, ou mesmo sugerido por elas.

Entre as missões religiosas, num amplo sentido, duas linhas de ação opostas se destacam:

- a) missões evangélicas, cujo trabalho com a educação de adultos está fundamentada nos modelos do Summer Institute of Linguistics (SIL), também conhecido por Sociedade Internacional de Lingüística – treinar os professores indígenas para a transição bilíngüe;
- b) missões comprometidas com o trabalho político, cujo objetivo é a autodeterminação dos povos indígenas e a valorização de suas línguas e culturas, estabelecidas segundo o modelo educacional bilíngüe e intercultural.

Não foi possível obter nenhuma informação do tipo “a” que pudesse ser incluída neste relatório. Informações sobre orçamento são raridade e, na melhor das hipóteses, fragmentárias. Mesmo assim, é possível se trabalhar com a informação obtida a partir da amostragem de questionários que dispomos. A estrutura é extremamente diversificada: variam desde projetos ou que funcionam com orçamento zero ou sobrevivem do trabalho beneficente, até projetos bem estruturados, com anos de experiência e técnicas eficientes de captação de recursos. A maior parte dos questionários respondidos não estipula somas totais, ou sequer revela a origem dos recursos que financiam seus projetos. Assim, a informação disponível nos permite concluir que os maiores financiadores de projetos são as ONGs estrangeiras, alguns governos estaduais e o governo federal.

No exercício de 1999, o governo federal gastou efetivamente com a educação indígena o valor total de R\$ 5.506.260,13 (que corresponde aproximadamente a US\$ 3.059.033,40 à taxa média de câmbio para aquele ano), e, no exercício de 1998, a quantia total foi de R\$ 3.043.801,49 (aproximadamente o mesmo valor em dólares americanos, à taxa de câmbio do ano de 1998, ou seja,

US\$ 3.043.801,49).<sup>3</sup> Não há qualquer referência que indique quais instituições governamentais específicas gastaram esse montante. No entanto, a informação é importante porque demonstra a soma investida em educação indígena, em geral, pelo governo federal nos últimos dois anos.

Nesse contexto, cabe ressaltar que nenhum programa específico de trabalho na área de educação de adultos para os povos indígenas foi mencionado naquele sistema de dados. Isso significa que, sob o ponto de vista administrativo e contábil, não há nenhuma estipulação prevista na área de educação de adultos para povos indígenas. Tudo o que consta é “educação escolar para povos indígenas/educação escolar indígena”. Isso reflete o quão incipiente é esse campo no Brasil. Sendo tão pouco desenvolvido como campo de debate e ação, não é mencionado como item específico nem no orçamento nacional nem nos dados do Siafi.

A participação do Ministério da Educação (MEC) é importante e bastante abrangente: ela alcança um número significativo de projetos em todo o Brasil, embora os recursos não ultrapassem a cifra média de US\$ 9.500 por ano, por projeto, de acordo com a informação disponível no momento; os dados oficiais foram solicitados ao MEC, de maio a outubro de 1999, porém nenhuma informação foi fornecida. O financiamento proveniente do Ministério da Saúde, por meio de sua agência associada, a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), é também de suma importância para o curso de capacitação dos agentes indígenas de saúde.

No que diz respeito aos projetos financiados, a principal tendência consiste em buscar financiamento junto às várias agências governamentais nacionais e/ou às ONGs, sejam elas nacionais ou, mais freqüentemente, estrangeiras. Grande parte deles advém de países estrangeiros, principalmente da Comunidade Européia como um todo, em particular da Noruega, Holanda e Espanha. Além da agência Rainforest Foundation (Fundação Floresta Tropical – RFN), que é uma das mais citadas agências de

financiamento, também faz-se referências ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e à Amerindia Cooperación. Um amplo projeto para a capacitação de professores indígenas faz parte dos compromissos firmados pelo governo do estado do Mato Grosso para obter do Banco Mundial um empréstimo para o seu desenvolvimento regional (Projeto Tucum).

No que tange ao orçamento destinado aos projetos, os questionários trazem ainda menos informações. Os próprios projetos variam muito de tamanho: vão desde projetos em estágio inicial e experimental, cuja meta é formar cinco ou seis professores indígenas, até projetos que têm por objetivo ministrar cursos de capacitação para 220 a 260 professores, a fim de obterem sua titulação para o ensino fundamental. Os financiamentos aprovados variam numa faixa de US\$ 2.500 a US\$ 102 mil por ano. Isso comprova que os projetos bem estruturados, que demonstram continuidade e bons resultados durante os últimos anos, têm recebido recursos médios que variam de US\$ 37 mil a US\$ 40 mil por ano.

### Agências/instituições nacionais

No âmbito do governo federal, os Ministérios diretamente envolvidos com a educação dos povos indígenas são o MEC, o Ministério da Justiça, mediante a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Ministério da Saúde, mediante a Funasa. Essas instituições federais operam com o financiamento de programas desenvolvidos em nível local, monitorando-os e definindo as linhas gerais das políticas a serem desenvolvidas e o rumo a ser seguido em ações específicas. Em nível estadual, as secretarias de educação e as administrações regionais da Funai e da Funasa atuam em programas específicos, coordenando, acompanhando ou intervindo diretamente nas atividades educacionais, juntamente com as organizações indígenas, as ONGs, as universidades ou as igrejas e missões religiosas. Em nível municipal, são as secretarias municipais de saúde e educação que atuam nos projetos de educação indígena, especialmente

<sup>3</sup> Fonte: Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi).

no que diz respeito à capacitação de professores e agentes indígenas de saúde, agregando os projetos direcionados para adultos indígenas.

O orçamento federal total destinado aos programas de educação indígena é a soma dos orçamentos das três instituições diretamente envolvidas nesta área. Como já mencionamos, o MEC se recusou a divulgar qualquer valor orçamentário que pudesse ser incluído neste relatório. Os únicos números que puderam ser encontrados nos arquivos dizem respeito à previsão de gastos do MEC para a educação indígena no exercício de 1996, cujo montante é de US\$ 108 mil. O orçamento da Funai destinado à educação indígena em geral (exceto as bolsas de estudo para educação de adultos que não são especificadas) foi de US\$ 832.320 no exercício de 1996, US\$ 1.220 mil no exercício de 1997 e US\$ 1.424 mil no exercício de 1998. É importante mencionar aqui que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) é a maior fonte financiadora dos programas especiais de capacitação de professores do MEC.

Independentemente do fato de pertencerem a instituições públicas ou privadas, os programas educacionais não especificamente destinados a povos indígenas estão teoricamente (e, em muitos casos, também na prática) disponíveis aos índios, dependendo de quão bem eles dominem a língua portuguesa, de sua base escolar e de terem ou não acesso ao lugar onde tais programas são desenvolvidos. Assim, é ainda muito difícil, até o momento, divulgar dados mais exatos do que esta afirmação ampla, uma vez que não há notícia de qualquer pesquisa específica sobre este assunto.

Em termos operacionais, embora as políticas governamentais sigam as diretrizes federais, elas são organizadas de forma descentralizada, através de governos estaduais e municipais. O MEC administra e define diretrizes para a educação formal indígena no Brasil, mas não coordena nenhum programa federal de forma centralizada. Desde 1994, o Ministério tem uma linha de financiamento para os cursos de capacitação de professores indígenas e para a publicação de material didático nas línguas maternas (geralmente elaboradas pelos professores em formação) para atender às associações indígenas, universidades, ONGs e secretarias estaduais de educação.

As respostas aos nossos questionários demonstram que os recursos financeiros disponíveis nos últimos anos se mostraram insuficientes para atender à demanda dos povos indígenas na área educacional.

No âmbito do MEC há um órgão consultivo, o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes do governo, dos povos indígenas (representados geograficamente, por regiões), da sociedade civil e de agências internacionais. Embora ele tenha comprovado alta produtividade no período de 1993 a 1994, vem, desde então, perdendo gradualmente sua esfera de ação junto ao governo. O Comitê, composto por nomeação, não está ativado atualmente, embora ainda conste oficialmente da pauta vigente das políticas do governo federal. O MEC também dispõe de um corpo de consultores acadêmicos a quem recorre para a avaliação de projetos que pleiteiam financiamento do Ministério. O órgão interno do MEC ao qual as escolas indígenas estão subordinadas é a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, responsável pelo acompanhamento desses projetos e pela implementação das políticas que ele mesmo propõe.

Até o ano de 1991 a Funai era o único órgão responsável pela educação indígena e serviços de saúde destinados aos povos indígenas brasileiros. A partir daquele ano, um decreto do então presidente do Brasil transferiu a função de educação ao MEC e a de saúde à Funasa. Atualmente, a Funai, como órgão federal que responde pelos assuntos ligados à população indígena brasileira, é responsável em apoiar financeiramente projetos específicos nos quais especialistas em educação intercultural avaliam as atividades de treinamento/capacitação para professores indígenas desenvolvidas pelo seu Departamento de Educação e por ONGs. A Funai mantém um Programa de Apoio à Escolarização de Estudantes Indígenas na segunda fase do ensino fundamental, no ensino médio e no superior. Esse programa está voltado para promover ações que garantam a continuidade dos estudos em escolas de centros urbanos e para apoiar os alunos que já esgotaram todas as possibilidades de escolarização em suas comunidades de origem. Está vinculado a outras instituições que também se incumbem de ministrar cursos

de formação para professores indígenas. Esse programa está ligado ao seu Departamento de Educação, em Brasília, e às divisões de educação nos escritórios regionais do órgão.

A Funasa é o órgão federal responsável pela capacitação dos agentes indígenas de saúde, e a exerce por meio da aprovação, do financiamento parcial e da supervisão de projetos. A Funasa incumbe-se também da elaboração da “Política Brasileira de Saúde das Populações Indígenas”, que é implementada através da Coordenação de Saúde do Índio (Cosai). Seu objetivo manifesto é o de “assegurar o acesso dos povos indígenas à saúde integral, respeitando suas características sociais, históricas e culturais e seu perfil epidemiológico, valorizando seus sistemas tradicionais de saúde”. Uma parte fundamental dessa política é o treinamento dos agentes indígenas de saúde, por meio de cursos específicos e do treinamento em serviço, sob a supervisão de instrutores profissionais não-índios, bem como o fortalecimento dos sistemas tradicionais de saúde.

São comprovados os esforços empregados para a capacitação e o desenvolvimento de recursos humanos indígenas no âmbito da saúde. Estimativas preliminares da Funasa – que estão disponíveis na página da Fundação na Internet (<http://www.funasa.gov.br>) – apontam para a existência de aproximadamente 2 mil agentes indígenas de saúde, “e 70% deles trabalham por conta própria, sem supervisão e não contam com qualquer tipo de infra-estrutura apropriada que possa estar à sua disposição para executar seus serviços”. Em relação à formação educacional, 50% dos agentes não concluíram o Ensino Fundamental (oito anos) e 5% deles não são alfabetizados. Essa é a situação enfrentada pelo Programa de Agentes Indígenas de Saúde, cujo objetivo é garantir o treinamento continuado por meio da articulação de programas para a educação indígena. Esse programa oferece educação profissional básica e garante a possibilidade de avançar para o nível técnico. Embora a Funasa seja o órgão gestor do programa, ele é o resultado da contribuição das parcerias de diversas instituições, a saber: ONGs, universidades, associações indígenas, etc., que disponibilizaram sua vasta experiência em projetos voltados

para comunidades indígenas. A nova legislação para o ensino – Lei de Diretrizes e Bases – autoriza que adultos e jovens indígenas participantes do Programa recebam diplomas reconhecidos oficialmente.

Em 1999, as prioridades contempladas pelo Programa incluíram cursos de capacitação em saneamento e primeiros socorros para os agentes indígenas de saúde. Foram realizados cursos e acompanhamento em parceria com organizações e instituições representantes de entidades civis e do movimento indígena. O Programa como um todo ainda está sendo implementado e está mais bem consolidado em algumas regiões do que em outras. Assim como no caso dos cursos de capacitação de professores, a experiência acumulada por esses órgãos não-oficiais é fundamental para se definir e implantar políticas públicas. A política oficial da Funasa é a de apoiar esses projetos locais articulando e estabelecendo parcerias. Em consonância com o modelo de descentralização, as secretarias estaduais e municipais participam na execução do Programa.

Na esfera federal, as Secretarias de Educação coordenam por meio de determinação legal, Núcleos de Educação Indígena (NEIs) compostos por representantes das Secretarias de Educação, professores índios, educadores não-índios, representantes de universidades e ONGs locais que atuam no âmbito das comunidades indígenas regionais. As Secretarias Estaduais de Saúde podem participar de programas de capacitação de agentes indígenas de saúde. As administrações regionais da Funai são encarregadas da supervisão desses programas e podem colaborar na execução de projetos específicos promovidos por iniciativa dos próprios índios ou por outras organizações. Estas autoridades, que atuam em âmbito regional, estão mais diretamente envolvidas na implementação de projetos educacionais para jovens e adultos tais como cursos, conferências e seminários, voltados para a capacitação e produção de materiais didáticos ou materiais de divulgação cuja meta é a de prevenir epidemias (doenças sexualmente transmissíveis – a Aids, por exemplo). Está em andamento, no Estado da Bahia, um importante projeto voltado para o treinamento de agentes indígenas de saúde.

Na esfera municipal, são as prefeituras e secretarias municipais as responsáveis por esses projetos, ao passo que em territórios indígenas e nas aldeias, os responsáveis são os Postos Indígenas (bases administrativas da Funai) aos quais algumas escolas indígenas estão vinculadas administrativamente. As prefeituras são frequentemente responsáveis pela contratação de professores índios para as escolas bilíngües das aldeias, pela merenda escolar e pelo material didático. São exatamente esses professores, geralmente aprendizes, o público-alvo dos cursos de formação de professores.

Em cada esfera administrativa é possível e, frequentemente eficiente, articular acordos com ONGs, universidades, organizações indígenas e missões religiosas (católicas, atuando em parceria com dioceses e paróquias; ou protestantes, se organizando e coordenando esforços). Frequentemente, essas são organizações não-governamentais de atestada perícia, acumulada em uma atuação histórica de execução de ações de saúde e educação de povos indígenas. Órgãos governamentais dependem dessas organizações na busca de profissionais, idéias e propostas especializadas. Há exceções, como as dos Estados do Mato Grosso e de Minas Gerais, que mantêm importantes programas de formação de professores indígenas para garantir uma educação intercultural e bilíngüe diferenciada. Entre outros exemplos, está o do Estado do Amapá que mantém cursos de equivalência de educação para promover a educação fundamental de jovens e adultos índios.

As dificuldades, no entanto, são significativas. Os recursos alocados pelo governo são ainda bastante modestos quando comparados às necessidades e demandas reais. Além disso, problemas relacionados à continuidade do financiamento desses recursos muitas vezes acarretam a descontinuidade dos programas. Outro problema sério no âmbito do governo é a ausência de técnicos capacitados para gerenciar e acompanhar a educação nas escolas indígenas. As experiências amalhadas no Brasil referentes à educação intercultural e bilíngüe, que respeitam a especificidade cultural e os projetos políticos dos povos indígenas, estão concentradas nas

mãos de organizações indígenas, ONGs, missões progressistas e universidades. Existem muitas linhas de ação alternativas nesse universo e que variam de acordo com o perfil do órgão envolvido, embora o diálogo e ações de parceria sejam práticas comuns e os princípios sejam aceitos por todos. Tão amplo é o campo onde o governo busca especialistas para definir suas ações, quer seja no âmbito normativo, em termos da definição de programas, ou na elaboração de documentos oficiais definindo políticas específicas. Todavia, a decisão final geralmente escapa ao controle desses consultores, no momento em que se tornam decisões governamentais.

Na esfera federal do governo, são raros os funcionários familiarizados com o assunto. A situação ainda é preocupante, embora algumas iniciativas tenham sido tomadas pelo MEC e pelas demais esferas de governo (Estados e municípios) a fim de qualificar os funcionários envolvidos sobre os direitos educacionais dos povos indígenas. Somente o treinamento específico poderia ajudar os funcionários a compreender corretamente o que significa uma “educação diferenciada para os povos indígenas” pondo fim, assim, aos preconceitos seculares e a situações de absoluta ignorância do que vem a ser esses povos, suas culturas, seu modo de ser, de viver e de pensar.

Um outro problema está relacionado à rotatividade do pessoal encarregado das escolas indígenas nos Estados e municípios; todo o investimento em treinamento de indivíduos é perdido com as frequentes substituições dos funcionários treinados. Os já mencionados NEIs ou outras instâncias interétnicas (como o Conselho de Educação Indígena do Estado de Mato Grosso) ajudam a minimizar essa situação nos Estados onde elas são reconhecidas e onde ganharam autonomia de ação e uma representação indígena fortalecida. Em muitos casos, os governos resistem veementemente a uma paridade entre representantes índios e não-índios nos órgãos oficiais ou autoridades que assumem a responsabilidade pela educação indígena (como é o caso em São Paulo, entre outros Estados).

Alguns órgãos estaduais desenvolvem seus próprios projetos de educação bilíngüe e intercultural. São projetos bem

estruturados que dispõem de apoio consistente (como os de Minas Gerais e Mato Grosso, já mencionados) ou atuam por meio de parcerias harmônicas com ONGs mais experientes ou escolas diferenciadas já oficializadas (como no Acre, Bahia, Amapá e na região do Mato Grosso-Xingu). Essas iniciativas porém, são geralmente esporádicas e limitadas às áreas de treinamento que abrangem, além de enfrentarem problemas de descontinuidade. No norte do Brasil e no nordeste do Amazonas, alguns prefeitos e pelo menos um secretário de Educação são índios que contam com o apoio de suas comunidades (respectivamente, os municípios de Oiapoque no Estado do Amapá e o de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas). Mais uma vez, prevalece a diversidade.

O mesmo se aplica à participação de indígenas na tomada de decisão e na implementação de projetos. Sempre que as organizações indígenas são fortes ou mantêm parcerias firmes com as entidades não-governamentais que as assistem, e sempre que alguma experiência histórica é acumulada por meio da implementação e reflexão crítica da educação indígena, a participação dos índios na elaboração, implementação e avaliação dos projetos é significativamente mais alta. Todos os projetos representados nos questionários respondidos revelam os vários estágios da participação indígena. Muitos desses projetos foram criados em resposta às demandas diretas de comunidades indígenas específicas. Algumas decisões nacionais importantes, relacionadas à definição de políticas públicas educacionais, revelam uma preocupação em consultar os povos indígenas e dialogar com eles sobre seus problemas, especialmente quando lidam com representação étnica e com a possibilidade prática da participação de representantes indígenas nas reuniões para tomada de decisão.

As questões sobre a paridade, e o crescimento da representatividade indígena entre as autoridades com poder de decisão estão entre as reivindicações feitas pelos índios, e, ainda se espera uma solução mais satisfatória. Um recurso bem-sucedido que deveria ser difundido é a consulta que vem fazendo o governo às organizações e associações indígenas, bem como aos professores

indígenas (agrupados em suas reuniões regionais) referentes à elaboração de documentos ou projetos oficiais. Isso ocorreu quando da elaboração do documento *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, o documento oficial do MEC publicado em 1998, elaborado em conjunto por membros de universidades, professores indígenas, organizações não-governamentais e membros do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC.

É também importante ressaltar que tem havido debates a respeito de uma reestruturação do Estado brasileiro no que tange a atenção às populações indígenas, especialmente no que se refere à Funai e à Funasa. Uma vez que ainda não há e nem foi apresentada nenhuma proposta clara e concreta, é cedo para darmos qualquer informação.

## A organização dos povos indígenas

O movimento político dos povos indígenas no Brasil, reivindicando terra e direitos sociais, culturais e lingüísticos, começou no início dos anos 70. A primeira organização indígena (e as ONGs pioneiras que apóiam a causa indígena) foi criada no final dos anos 70. Nessa época, os índios eram considerados “parcialmente capazes”, e deveriam ser assistidos pelo Estado, seu tutor em todas as decisões que poderiam afetar seus destinos. Essa tutela indígena estava sob a responsabilidade da Funai. O governo brasileiro, na época, seguia uma política integracionista, claramente traduzida em sua concepção de educação para os índios. Uma das conseqüências da crescente mobilização em defesa dos direitos indígenas no Brasil foi a redefinição desta condição, que somente aconteceu quando a Constituição Federal foi promulgada, em 1988.

Como já mencionado acima, entre outros direitos, a Constituição brasileira reconhece por completo a cidadania dos povos indígenas, seu direito de manter suas próprias formas de organização e de se constituir como entidades legais por meio da criação de associações e organizações. Também está garantida a preservação de suas

línguas, culturas, conhecimentos, formas de produção e transmissão de conhecimento. A legislação específica garante a eles o direito a uma educação escolar intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica.

Apesar de as primeiras organizações indígenas só terem surgido após 1977 e 1978, elas rapidamente se disseminaram depois da promulgação da nova Constituição. Os primeiros grandes esforços de articulação política das populações indígenas surgiram em 1978 e, na década seguinte, todo o empenho foi direcionado para a criação de uma organização indígena nacional, a União das Nações Indígenas (UNI). Devido ao grande número de populações indígenas no Brasil e à sua dispersão através do vasto território nacional, à distância entre as comunidades, à dificuldade de comunicação, à diversidade (no que concerne a línguas, culturas, auto-afirmação, história, padrões de relações interétnicas e informação sobre a sociedade nacional e mundial, etc.) e à natureza principiante do movimento indígena no Brasil, esta primeira iniciativa enfrentou muitas dificuldades. No entanto, ela desempenhou um papel decisivo na mobilização indígena e conduziu a diversas vitórias legais, além de ter representado uma experiência valiosa para o movimento indígena.

A UNI, que combatia as políticas autoritárias e integracionistas do então governo militar, foi sucedida, em número e ritmo crescentes, pela formação de organizações locais. Essas organizações reuniam aldeias, regiões ou grupos étnicos específicos em associações de professores indígenas, de agentes indígenas de saúde e de estudantes indígenas oriundos de diversos grupos étnicos ou regiões. As organizações indígenas encontram-se distribuídas de maneira desigual pelo País e sua experiência diverge no que diz respeito ao tempo de existência, infra-estrutura de que dispõem, complexidade e nível de organização interna, orçamento, raio de ação e efetividade, etc. Algumas concentram-se no norte do Brasil, coexistindo junto a federações e coordenações de peso, que articulam muitas outras organizações específicas. Este movimento, que incentivou o surgimento de organizações indígenas com finalidades pragmáticas, que geralmente estão associadas a projetos econômicos, educacionais e de saúde direcionados à

autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, ainda está desabrochando no Brasil. A cada dia ouve-se falar de novas organizações sendo criadas em algumas partes do País.

O movimento indígena está intensificando-se no Brasil: se, em meados dos anos 80, somente quatro associações e organizações indígenas eram conhecidas no País, em 1995, esse número passou para 109. Um levantamento específico, realizado em abril de 1999, revelou a existência de 290 organizações indígenas locais e regionais no Brasil. Em cerca de quinze anos, o número dessas organizações e associações aumentou quase 73 vezes. Tais organizações e associações variam muito no que concerne ao tamanho e ao raio de ação; há associações de aldeias indígenas (com média populacional entre cem e quatrocentos habitantes como, por exemplo, as aldeias de Monguaguá, Guarani, ainda em formação), que representam um grupo ou comunidade local; outras são organizações étnicas, que representam um dado povo indígena como um todo, ou populações indígenas de uma certa região. Algumas têm funções especializadas e podem reunir membros de mais de um grupo étnico que habitam territórios regionalmente próximos: seringueiros, professores, agentes de saúde e homens do campo. Algumas são, ainda, importantes articulações regionais, especialmente na região norte do Brasil tais como: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima (Copiar). Esta última organização teve seu nome modificado recentemente para Coordenação de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), e tem demonstrado vasta experiência, debate consistente e alto grau de organização.

Estão visivelmente fora desse grupo as que se intitulam organizações de *gêneros específicos*; o Brasil conta com poucas associações de mulheres indígenas. Entre as 290 organizações indígenas existentes no País, somente 13 são associações de mulheres. A característica geral parece ser a predominância da participação masculina nas associações.

Quanto à estrutura interna dessas organizações e associações, vale ressaltar dois aspectos: por um lado, a marcante diversidade

que existe entre elas; por outro, há também a pressão legal que enfrentam para definir seus estatutos, criar Conselhos Diretores, com cargos de presidentes, secretários, tesoureiros, etc., e, estabelecer procedimentos relacionados às funções, à representatividade, aos mandatos e às metas gerais da associação. Esse modelo organizacional está muito distante da realidade das organizações indígenas e dos processos de tomada de decisão comuns em nível da comunidade. Ele requer capacitação, experiência e criatividade. A experiência indígena com esse modelo no Brasil ainda está em desenvolvimento e a diversidade é, na verdade, a regra geral.

Atualmente, principalmente no âmbito das associações recém-criadas, tem-se discutido muito sobre seu modelo operacional, em comparação com a estrutura política interna do grupo étnico ou aldeia que representa; como por exemplo, a autoridade dos mais velhos *versus* o preparo da juventude, que se dá por meio do bilingüismo, da alfabetização, e do acesso à informação sobre o mundo não-indígena e da sua representação política de acordo com os padrões de democracia do mundo ocidental.

A própria participação no processo de criação e manutenção dessas organizações já caracteriza um aspecto educacional. Apesar de conduzidos informalmente, os projetos econômicos e políticos incluem a participação de adultos e jovens indígenas em encontros e debates interinstitucionais, na confecção de textos e documentos, além de levá-los a lidar com a justiça e tribunais, etc., enfim, tudo o que lhes possa proporcionar uma exposição a situações de crescimento educacional, que são a essência da educação adulta para populações indígenas no Brasil.

## Programas de educação para adultos

### Programas nacionais

Além de elaborar a legislação e definir a política pública educacional, em seu sentido mais amplo, as atividades federais

no campo da educação de adultos para populações indígenas enfocam, principalmente, a habilitação do quadro de funcionários indígenas e a produção de materiais didáticos em suas línguas maternas. Essas atividades são desenvolvidas, basicamente, ao longo das seguintes linhas:

- Definição de diretrizes e parâmetros curriculares para as escolas indígenas, de acordo com os preceitos constitucionais, que reforcem uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.
- Encontros e reuniões dos coordenadores de projetos que visam à troca de experiências, divulgação de decisões e familiarização de funcionários de secretarias estaduais e municipais com o ensino na escola indígena.
- Financiamento e supervisão tanto de projetos de capacitação quanto de treinamento contínuo para professores e agentes indígenas de saúde, e, na vigência desses projetos novos materiais educacionais são produzidos.
- Financiamento e supervisão de projetos específicos para a produção e sistematização do conhecimento indígena em diversas áreas tais como Saúde, Geografia, Botânica, Zoologia, História e Literatura.
- Financiamento e distribuição de publicações para serem usadas como material escolar em escolas indígenas. Transferência de recursos para departamentos, ONGs e outros, por meio da aprovação anual de projetos. Esses recursos são encaminhados diretamente para os coordenadores de projetos ou transferidos para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No que concerne à educação de adultos para populações indígenas no âmbito nacional, nenhum programa federal



vai além da elaboração de diretrizes pedagógicas e dos financiamentos descritos anteriormente. A informação coletada também revela que não há sequer um programa *específico de gênero*. Tanto a Funasa como a Funai trabalham no nível nacional, mas agem localmente, por meio de parcerias.

A esfera estadual de atividades geralmente enfoca a execução de projetos de capacitação para professores indígenas ou agentes indígenas de saúde, parcialmente financiados com recursos federais (MEC, Funasa ou Funai, em menor escala) e parcialmente com recursos dos Estados. As atividades municipais geralmente incluem o pagamento de salários para os professores das escolas indígenas, o fornecimento de material didático e merenda escolar. Até onde se sabe, não existem atualmente programas municipais significativos para a educação de adultos voltados para povos indígenas.

### Programas indígenas

Entre as 290 organizações indígenas existentes no Brasil, apenas cerca de 5% trabalham explicitamente e somente com a educação. Embora existam algumas associações formadas por professores indígenas e outras formadas por alguns estudantes indígenas frequentadores de escola em centros urbanos, fora das terras indígenas de seu povo, que formaram suas próprias organizações, parece não haver associações ou organizações indígenas especialmente dedicadas à educação de adultos. Os principais interesses estão voltados para a educação indígena em geral, ao fomento à pesquisa e à ampliação das possibilidades de se produzir um ensino de boa qualidade, adequado às peculiaridades e reivindicações dos povos indígenas, e que possa tanto reforçar seu direito à identidade quanto favorecer seu acesso à tecnologia e ao conhecimento do mundo ocidental.

O movimento por uma educação indígena intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica é muito recente no Brasil (especialmente na escala e no ritmo em que vem atualmente ocorrendo).

Por essa razão, as questões em debate abordam temas mais abrangentes tais como definições em nível local sobre o papel e a função da escola em um ambiente indígena; a produção de materiais didáticos apropriados; o lugar ocupado pelo idioma oficial brasileiro e pelas línguas indígenas no processo de alfabetização, entre outros.

Isso explica, como mencionado acima, por que a educação de jovens e adultos torna-se efetiva principalmente por meio de programas de formação de professores indígenas e de outros funcionários (especialmente das áreas de saúde e desenvolvimento auto-sustentado, mas também nos ramos da contabilidade, comunicação e gerenciamento de projetos, que entre os indígenas, atraíam a atenção daqueles jovens alfabetizados que falam o português, a língua de contato).

Apesar de os professores indígenas terem passado pelos mais diversos processos de formação, a maioria deles recebeu uma educação precária e trabalha nas escolas das aldeias enquanto recebe treinamento para obter o registro de professor. Nos últimos anos, tem-se observado um esforço considerável para se capacitar professores, por meio de projetos específicos, quase sempre gerenciados por diversas instituições, com variados níveis de eficiência no que concerne aos princípios de educação intercultural e bilíngüe. Os resultados obtidos com essas iniciativas têm sido os mais variados.

Em contraste à ação federal nessa área, alguns projetos de educação para adultos são elaborados dentro das próprias organizações indígenas (ou por elas) e nas próprias comunidades. Esse processo envolve a participação da população local, que está mais bem informada sobre as necessidades e funções localmente atribuídas à educação e melhor qualificada para propor inovações criativas tendo em vista a educação diferenciada. Elas podem contar parcialmente com recursos federais para cobrir suas necessidades (principalmente do MEC e da Funai), mas, em geral, dependem de financiamentos de ONGs nacionais e/ou internacionais.

A estrutura geral, brevemente relatada aqui, destaca a importância desempenhada pelos conselheiros lingüistas,

antropólogos, pedagogos, médicos, economistas e políticos nos projetos voltados para a autonomia das organizações e comunidades indígenas específicas. Por essa razão, a ação de ONGs, universidades e missões religiosas progressistas com seus conselheiros e consultores é relevante para o movimento indígena organizado no Brasil. Durante os últimos quatro anos, esses grupos vêm também desempenhando um importante papel na assistência e na elaboração da legislação específica (apesar de a maioria ainda não ter entrado em vigor), na definição de políticas públicas de educação e na elaboração de documentos oficiais que orientem e estabeleçam diretrizes para um ensino indígena no País. Partindo-se do princípio de que as disposições gerais do governo e as reivindicações dos povos indígenas nem sempre são compatíveis, nem tampouco este movimento foi sempre pacífico, a experiência de ONGs e organizações indígenas na execução de projetos de educação diferenciada, intercultural e bilíngüe para capacitar funcionários em ambientes indígenas, geralmente fornecem grande parte das referências que dão suporte ao governo.

Entre as organizações indígenas que lidam com a educação diferenciada e a capacitação de professores, podemos mencionar, a Copiam e a Foirn (ambas já mencionadas). Essas organizações mantêm publicações, ministram cursos e promovem assessoria direta, além de terem promovido, durante muitos anos, reuniões periódicas para um grande número de professores indígenas da Amazônia, com o objetivo de estudar, refletir, acessar as experiências educacionais em progresso e manifestar seus pontos de vista. As informações coletadas ao longo desta pesquisa indicam que esse tipo de atitude, por parte das organizações indígenas, tende a crescer consideravelmente nos próximos anos.

### **Breve descrição de atuais projetos de educação para adultos**

Os questionários respondidos demonstram uma situação caracterizada pela variedade não somente de experiências,

métodos, metas e da continuidade de projetos, mas também no que diz respeito a quanto os indígenas sabem sobre seus próprios direitos educacionais e quão madura está sua reflexão ou experiência com a educação escolar.

É importante mencionar que, como uma característica dominante, a maioria dos projetos são gerenciados por coordenações multiinstitucionais e interétnicas, mesmo quando são programas de organizações indígenas, em sua maioria, executados com assistência de ONGs, universidades ou missões religiosas e seus colaboradores leigos.

### **Bilingüismo e interculturalidade**

As informações que constam nos questionários ressaltam uma adesão ampla ao modelo de educação intercultural e bilíngüe como uma meta a ser seguida. A homogeneidade do discurso e o conceito pedagógico e político quase consensual prevalecem nas respostas dos questionários. Conseqüentemente, a participação da comunidade é muito valiosa do ponto de vista do desenho, da organização e da implementação de projetos educacionais; da definição das metas e do currículo para cada escola indígena; do respeito às formas indígenas de organização social e aos conceitos de tempo e de cosmo de cada povo indígena.

A maioria dos projetos em andamento no Brasil ainda depende de grande assistência externa de profissionais, pesquisadores universitários, missionários (ambos leigos e religiosos) e especialistas indigenistas não-índios, cujas motivações e formação também variam muito. O conhecimento específico de tais assistentes sobre a língua, a sociedade e a cosmologia das populações com as quais trabalham, portanto, variam imensamente, bem como a influência que sua inserção institucional pode exercer sobre a maneira como eles compreendem a educação de adultos, o movimento social indígena e o lugar ocupado pelos indígenas no presente e no futuro do País.

Apesar dessas dificuldades, todos os projetos que forneceram informações para esta pesquisa estão comprometidos em alcançar a autonomia indígena e preservar o respeito aos direitos que os povos indígenas têm de gerenciar suas próprias terras, recursos e planos para o futuro, bem como o de manter suas identidades diferenciadas. Esses projetos também concebem a educação como um meio tanto de alcançar essas metas quanto de ajudar os povos indígenas a estabelecer relações razoáveis com os demais segmentos das sociedades nacional e internacional. Com este objetivo em mente, seus valores prioritários são a preservação de suas culturas, identidades e línguas indígenas diferenciadas, juntamente com o acesso à informação, à capacitação e à apropriação de habilidades específicas do mundo ocidental, tais como o conhecimento sobre como elaborar projetos, obter financiamento e manter registros contábeis para atender às exigências das agências financiadoras, dominar essas habilidades e acessar informações sobre técnicas sustentadas de desenvolvimento e sobre alternativas econômicas, sociais e políticas para garantir um futuro próspero e digno aos povos indígenas no Brasil. À luz dessa concepção, a educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural em geral e a educação de adultos indígenas em particular, emergem como um espaço privilegiado para se atingir essas metas.

Vale ressaltar que os questionários foram preenchidos somente por instituições e organizações governamentais, não-governamentais, religiosas ou, obviamente, indígenas, comprometidas com essas idéias. Tentou-se fazer contatos com grupos tais como o SIL, ou outras missões evangelizadoras atuantes no Brasil, mas elas não forneceram nenhuma informação solicitada por esta pesquisa. Não obtivemos respostas, o que é certamente compreensível, uma vez que muitas missões evangelizadoras, com representação ampla e significativa que trabalham com populações indígenas específicas (principalmente na Amazônia), são contrárias à diversidade e à autonomia cultural. De fato, como elas seguem o modelo de transição bilíngüe, associado à evangelização, elas remam contra a maré brasileira.

## Questões de língua

Ao contrário do restante da América Latina, onde os povos indígenas constituem um campesinato e onde existe uma certa homogeneidade lingüística, os povos indígenas brasileiros correspondem a menos de 2% da população do País e abarcam uma multiplicidade de línguas exclusivamente faladas por grupos específicos. O campesinato brasileiro, por outro lado, é composto por comunidades não-indígenas, falantes do português. O idioma oficial do Brasil, o português, é também a língua preferida para o contato entre índios e não-índios, nos níveis regionais e nacionais. No entanto, existe o uso simbólico e político das línguas indígenas em contextos de negociações políticas formais e em eventos de comunicação de massa como um meio de afirmar identidades indígenas diferenciadas e a vitalidade de suas produções culturais e lingüísticas diante da opinião pública nacional e internacional. Porém, a mensagem essencial desses discursos deve ser traduzida para o português para que seja compreendida. As escolas nacionais direcionadas à população não-indígena não oferecem o ensino de nenhuma língua indígena como segunda língua. Mesmo nos cursos mais avançados de português, onde a situação sociolingüística do País é discutida, as línguas indígenas são completamente ignoradas. Por outro lado, o que prevalece é uma profunda ignorância em relação à riqueza e diversidade lingüística e cultural das populações indígenas, além do grande preconceito.

Entre as 1.300 línguas indígenas que existiam no Brasil no início de sua colonização pelos europeus, somente 180 ainda são faladas. As que são mais conhecidas e estudadas por lingüistas foram classificadas em quatro grupos: os troncos lingüísticos Tupi, e Macro-Jê, e as famílias lingüísticas Aruak e Karib. Além dessa classificação, muitas outras línguas indígenas sequer foram ainda suficientemente estudadas para serem apropriadamente classificadas em troncos ou mesmo em famílias lingüísticas. Isso significa que algumas famílias lingüísticas já foram identificadas, mas ainda não classificadas, enquanto outras são consideradas isoladas. À medida que os estudos

avançam e são aprofundados, será provavelmente possível documentar as relações históricas, estruturais, semânticas, lexicais e fonológicas entre essas línguas, para que uma classificação mais detalhada e exata possa ser feita.

A presente pesquisa fez o levantamento de projetos educacionais para adultos, direcionados a comunidades falantes de aproximadamente 75 línguas indígenas diferentes. Os troncos lingüísticos representados aqui são o Macro-Jê (com as famílias que o constituem: Jê, Bororo, Karajá, Maxacali, Botocudo, Rikbaktsa e Yatê) e o Tupi (incluindo as famílias Tupi-Guarani, Arikém, Juruna, Mondé, Munduruku, Ramarama, Tupari, Aweti e Mawé), enquanto as famílias lingüísticas aqui representadas são a Karib, Aruak, Tukano, Pano, Yanomami, Arawá, Nambikwara, Txapakura, e Katukina. Esta pesquisa também identificou, entre as línguas isoladas, as seguintes famílias: Aiakaná, Irantxe, Jabuti, Trumái e Tikuna.

Ademais, este estudo também congrega informações sobre vários povos indígenas que hoje em dia falam somente o português devido aos contatos longos e intensos com populações não-indígenas. Povos indígenas que habitam principalmente o Nordeste e o Sudeste do Brasil perderam o uso e a memória de suas línguas maternas devido ao processo de contato que os levou a ocultar sua identidade indígena. Um processo intenso de revitalização dessa identidade diferenciada, agregado à mobilização política desses povos para garantir seus direitos na sociedade brasileira, tem se manifestado, principalmente, desde o final dos anos 70. Curiosamente, no anseio de serem reconhecidos como indígenas pelo governo brasileiro e também de verem seus direitos à terra e outros direitos reconhecidos, alguns desses povos buscaram aprender outras línguas indígenas, de povos vizinhos, com os quais eles têm mantido relações.

Essa diversidade de situações sociolingüísticas e de níveis de conhecimento científico sobre as línguas indígenas no Brasil está refletida nos projetos de educação para adultos. Apesar de a legislação e o movimento social pelos direitos dos indígenas concordarem com o uso das línguas indígenas nos cursos de

capacitação de professores indígenas, isso só é possível no caso de alguns poucos projetos específicos que dependem de conselheiros lingüísticos especializados, com diplomas universitários e experiência em pesquisa. Apesar disso, nos projetos de educação para adultos considerados nesta pesquisa, quase 100% dos questionários respondidos explicitamente declaram sua concordância com os termos da legislação, que enfatizam o direito das populações indígenas a uma educação bilíngüe, intercultural, diferenciada e específica, como os princípios que regem sua prática. Porém, na realidade, os problemas lingüísticos tornam essa meta mais difícil.

Em termos gerais, as estimativas indicam que a maioria dos cursos são ministrados em português, com a presença de línguas indígenas em graus e contextos variados, freqüentemente traduzidas pelos e para os próprios participantes. Isso decorre do abismo lingüístico que geralmente se interpõe entre os docentes, que não falam as línguas indígenas (apesar de haver exceções) e os alunos indígenas que estão sendo formados como professores, que podem ser, até certo ponto, bilíngües ou, possivelmente, somente falantes de sua língua materna. Sendo assim, apesar de presentes em sala de aula, as línguas indígenas são raramente utilizadas no ensino, e o português geralmente prevalece.

Os atuais cursos de formação são, em grande maioria, freqüentados por professores indígenas jovens, embora também participem muitos indivíduos mais velhos, com capacitação profissional e experiência como professores bilíngües ou agentes de saúde. Eles estão também envolvidos tanto com o movimento indígena quanto com políticas partidárias e governos locais. Um exemplo marcante dessa situação é o de Gersem Baniwa, professor, e atualmente secretário de Educação do governo municipal da cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, constituída por 95% de habitantes indígenas.

Nos atuais cursos de formação para adultos indígenas, as aulas são geralmente heterogêneas no que se refere a quanto os alunos dominam suas línguas nativas ou o português. No entanto, uma das atividades mais difundidas nos cursos de capacitação de

adultos indígenas é a elaboração de textos e livros que serão mais tarde usados como material didático específico nas escolas de aldeias freqüentadas por crianças e adolescentes. Esse material é escrito preferencialmente nas línguas maternas dos adultos que estão sendo capacitados. Atualmente, o Brasil tem uma produção significativa de livros educacionais em línguas indígenas, o que tanto reflete as práticas sociais atuais e os estudos sistemáticos de Geografia, línguas indígenas, Matemática, Ciências, etc. ministrados durante os cursos. Dessa forma, sempre que possível, as aulas e os cursos são ministrados em línguas indígenas, sendo que alguns cursos são ministrados nessas línguas.

Nos cursos de formação para professores e agentes de saúde indígenas, o português é mais valorizado. É importante, *primeiramente*, reforçar os estudos dos índios em escolas não-indígenas nos níveis mais avançados de ensino (não somente em escolas técnicas e universidades, mas também, em muitos casos, para os últimos anos da escola fundamental, não oferecidos nas escolas das aldeias); e em *segundo lugar*, garantir o acesso deles a informações relevantes que possam ajudá-los a construir sua autonomia nas áreas econômica, política, social e cultural. Dentre aquilo que requer uma maior necessidade do domínio do português está a atuação no movimento indígena, a organização de associações locais, a elaboração de projetos economicamente sustentáveis, a busca por alternativas econômicas e sociais para uma sobrevivência digna, o conhecimento dos direitos constitucionais reconhecidos aos indígenas, e a formulação de suas próprias reivindicações, etc.

Quanto à vida política interna nas aldeias, em alguns casos, porém, isso pode resultar em um abismo entre a geração de jovens professores e agentes de saúde, com conhecimento que os permite facilmente se virar no mundo do “homem branco”, e os padrões de autoridade tradicional, baseado no conhecimento e no poder dos mais velhos, geralmente excluídos dos cursos de capacitação. Para superar esse problema, alguns projetos agora começam a proporcionar atividades educacionais para idosos, a fim de que eles possam se beneficiar da informação e das habilidades

de modo que sua autoridade tradicional não seja questionada pelas novas gerações de educadores.

## Questões de gênero

Os questionários demonstraram uma escassez de informações precisas sobre a proporção relativa entre homens e mulheres participantes dos programas educacionais para adultos. O que se observa nesses programas é a presença maciça dos homens, embora em algumas regiões há registros da participação feminina neles. O que agrava ainda mais esse quadro é a opinião predominante entre os índios de que os cargos que fazem jus a remuneração como o de professor, agente de saúde e técnico florestal, cujas funções são desempenhadas dentro de aldeias e terras indígenas são politicamente importantes. Tanto esses cargos como o acesso aos cursos de formação têm sido objetos de maior controvérsia entre os grupos políticos no interior de cada aldeia ou população indígena. O que se observa é que quanto mais poderosas são essas facções no cenário político de cada povo ou aldeia indígena tanto maior é o número de matrículas de seus membros nos programas educacionais. Embora se denote a participação feminina na causa política, esse é um campo simbólico que está associado aos homens para a grande maioria dos povos indígenas no Brasil. Parece que as mulheres de comunidades indígenas que já vivenciaram o contato efetivo por mais tempo têm maior participação nos programas de educação para adultos.

Por outro lado, o conteúdo curricular desses programas refletem as necessidades e interesses *comunitários*, com uma visão para pensar o futuro dessas populações. Esses programas também divulgam entre os índios a informação sobre seus direitos consagrados legalmente, promovem o debate de seus problemas do momento, reiteram o valor de suas práticas e conceitos tradicionais e legitimam seu direito consagrado de empreender mudanças e conquistar autonomia. Em termos gerais, pode-se afirmar que, há espaço reduzido

para as questões de gênero, nos currículos dos programas mencionados. Essa discussão parece estar nos estágios preliminares do campo da educação de adultos indígenas no Brasil.

## Conclusões

A respeito da estrutura geral da educação escolar indígena no Brasil dois pontos estão em evidência. O primeiro é o imenso descompasso que há entre a legislação e a implementação dos direitos educacionais indígenas, e há muito ainda a ser feito e a se fazer cumprir. O segundo ponto é que tanto o debate como as atividades educacionais são considerados, num sentido mais amplo, como “educação escolar indígena” que incluem professores, agentes de saúde e outros cursos de capacitação de adultos indígenas. Até o momento, não há indícios de uma reflexão sistemática ou de reivindicações amadurecidas que aspirem à “educação de adultos para os povos indígenas”.

Gostaríamos de dar ênfase à necessidade de ampliar-se a pesquisa lingüística, uma vez que muitas línguas indígenas ainda não estão adequadamente documentadas. Não há, no momento, mais do que alguns poucos projetos em curso que incluam professores indígenas aprendizes que estejam empenhando-se em homogenizar a grafia de sua respectiva língua materna, para que ela possa ser utilizada na escola e na literatura.

Por outro lado, alguns povos indígenas brasileiros não querem que o ensino seja ministrado em suas próprias línguas maternas. Eles preferem que a alfabetização seja feita em português, como a língua do contato. Outros povos não aceitam a idéia da escolarização universal de seus membros. As reivindicações desses povos são resolutas e exprimem uma reflexão profunda e conscienciosa. É óbvio que informações como essas não aparecem nos questionários, mas torna-se extremamente necessário avaliar a educação de adultos para os povos indígenas no Brasil, dentro de um contexto educacional mais amplo,

intercultural, bilíngüe, diferenciado e específico, no qual ela está inserida. O que queremos é despertar a atenção para o fato de que os povos indígenas que assumem essa atitude têm suas próprias políticas educacionais, que elevam a comunidade, e não a escola, ao primeiro plano, como a mais importante promotora de educação dos jovens. No que diz respeito à educação de adultos, é justamente isso que essas políticas reforçam; a educação é considerada como um meio para jovens selecionados na comunidade apropriarem-se da informação e das habilidades do mundo ocidental a fim de empregá-las em benefício de toda a comunidade indígena à qual pertencem. Opiniões como essas, apesar de divergirem da reivindicação predominante por uma educação bilíngüe que articule os saberes nativos e científicos com os do mundo ocidental, devem ser analisadas com extrema cautela e respeitadas como manifestações da sabedoria peculiar aos povos indígenas e como testemunho de autodeterminação. Essa última afirmação induz à distinção entre educação e cultura, tão difundida nas mais recentes reivindicações indígenas e discursos sobre educação. A posição assumida por professores indígenas experientes e por líderes ou anciãos das aldeias é a de que a escola deve se desenvolver sob a liderança da comunidade indígena local, e não para competir com ela ou substituí-la no papel de formação das novas gerações. Aqueles valores indígenas de espíritos, crenças e cultura que são antagônicos aos valores ocidentais (expressos pela escola como uma instituição externa à vida indígena), tais como individualismo, devem ser tratados nas escolas indígenas de tal modo que os conceitos tradicionais e formas de relacionamento social sejam predominantes na educação de crianças e jovens. Tudo isso está diretamente relacionado aos cursos de capacitação de professores e ao seu exercício profissional. Essa mesma linha de raciocínio pode ser aplicada aos cursos de capacitação de agentes de saúde e ao exercício da profissão.

O grau de envolvimento de todas as instâncias de ações governamentais na educação indígena e na capacitação de adultos indígenas profissionais – embora muito positivo, em princípio, e

que traduz uma reivindicação antiga dos índios – pode conduzir a uma imposição de certos “parâmetros bilíngües e interculturais” rígidos de educação indígena em contraste com os conceitos indígenas locais e específicos de escolaridade e educação. A forte tensão que se observa na relação entre as políticas nacionais e suas macrorrecomendações e as peculiaridades e diversidade das situações em nível local requerem um constante e cuidadoso monitoramento nos próximos anos.

É mister que o acompanhamento e aprovação oficial dos programas de educação escolar indígena e as políticas que fortaleçam o treinamento específico de funcionários dos órgãos do governo e a divulgação do conhecimento antropológico como senso comum entre eles despontem como prioridades urgentes. Isso parece constituir a base sólida para que o entendimento e aceitação dos projetos indígenas originais e criativos e de seus conceitos de educação alcancem o reconhecimento oficial.

Outra necessidade urgente é a de garantir a paridade indígena e a representatividade significativa naquelas organizações responsáveis pela definição e implementação dos projetos. Em nível local, a noção de que as comunidades indígenas são as principais responsáveis pelas decisões pertinentes a currículos, métodos, metas, definição de conteúdos, etc. por um lado, e por outro, à própria presença das escolas e professores na comunidade, ainda precisa ser

bem amadurecida. Essa é a única maneira eficaz de transformar a educação de adultos em um instrumento de autonomia indígena. Instrumento esse que é vital na formulação de projetos para o futuro de cada comunidade indígena, dentro da especificidade do seu estilo de vida, cultura e visão de mundo.

Na instância do governo, é urgente que se faça a descrição detalhada dos itens orçamentários destinados à educação indígena, alocando um financiamento específico para a educação de adultos, como é urgente também o próprio levantamento dos recursos disponíveis a esses programas, embora insuficientes no momento. É necessário também aumentar o valor do financiamento destinado à publicação sistemática de todo material didático em língua indígena. No que se refere às ações não-governamentais, espera-se que haja um aumento nas iniciativas indígenas no campo da educação de adultos.

Algumas das situações de extrema crise que ainda enfrentam os indivíduos e povos indígenas no País são as que se caracterizam pelo massacre a líderes e grupos indígenas, desrespeito aos direitos dos índios, problemas de terras, problemas graves de saúde e descaso com a atenção à saúde, ausência de alternativas e de assistência econômicas, preconceito e racismo. Devemos continuar a denunciar essas ameaças à sobrevivência dos índios no Brasil, às quais subsistem lado a lado com os maiores avanços em diversas áreas do conhecimento, como a educação.

## Anexo

## Questionários respondidos – investigação Unesco/Brasil

## Região Centro-Oeste

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso (MT)	Karajá Tapirapé	Unicamp	MEC. SEE e SMEs Transporte e alimentação: SMEs. Passagens e pagamento dos assessores: MEC e SEE.	Inajá I: 1987-1990 Inajá II: 1993-1996	Formação e habilitação de professores índios, camponeses e colonos.	Método etnográfico.	Criação, implementação e avaliação do projeto. Profissionalização dos professores e educação continuada entre os Tapirapé. Trabalho sobre propostas para escola indígena.		Questionário: Dulce Maria Camargo
Mato Grosso (MT)	Projeto Tucum: Apiaká Bakairi Bororo Irantxe Kayabi Munduruku Nambikwara Paresi Rikbaktsa Umutina Akwe-Xavante	SEE Funai UFMT Prefeituras Municipais	Governo do Estado. Prodeagro/Bird * Funai: (R\$ 71.393,00)	1996-2000	Formação e habilitação de professores índios através de cursos de capacitação para o magistério.	Componentes fundamentais: terra, língua, cultura e globalização do conhecimento. Cursos de capacitação em 5 pólos regionais.	Construção coletiva do trabalho pedagógico.	55 professores – Pólo I 70 professores – Pólo II 40 professores – Pólo III 40 professores – Pólo IV 60 professores – Pólo V	Questionário: Dulce Maria Camargo Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães



**Região Centro-Oeste**

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso (MT)	Parque Indígena do Xingu (15 etnias) Panará	ISA	Rainforest Alliance: R\$ 100.000,00 Associação Abrinq pelos Direitos das Crianças: R\$ 50.000,00 SEE: R\$ 19.600,00 Funai: R\$ 13.100,00	1994-2001	Capacitação de professores indígenas como educador e investigador. Reconhecimento oficial dos cursos pela SEE.	Diálogo intercultural. Valorização dos conhecimentos anteriores e das línguas indígenas. Apresentação de novas informações.	Autoria dos materiais didáticos. Elaboração e avaliação do projeto.	55 professores	Questionário: coordenação de Maria Cristina Troncarelli
Mato Grosso (MT)	Mebengokre (Kayapó) Panará Tapayuna	Funai MEC Unicamp	Funai: (R\$ 14.850,00) MEC: R\$ 73.608,00 (1998)		Capacitação de professores indígenas bilíngües, formando-os como investigadores de sua cultura. Valorização das culturas indígenas. Educação cívica (direitos).	Cursos de capacitação. Elaboração de material didático. Produção de dicionário Kayapó com discussão para a unificação da grafia do idioma. Elaboração de um currículo diferenciado.	Valorização dos conhecimentos indígenas. Visitas às escolas da comunidade.	15 professores	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, da Terra Indígena de Dourados ("região de Agostinho")	UEMS UFMS	Trabalho voluntário. Solicitados ao MEC: R\$ 8.483,00	2 anos	Avaliação dos adultos. Incentivar o ensino bilíngüe.	Revitalização cultural através do resgate de histórias antigas. Professores e alunos confeccionam os materiais didáticos.	Resposta à reivindicação de professores e comunidade indígena e 10 textos com histórias.		Questionário: Aracy Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC

**Região Centro-Oeste**

(conclusão)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, da região de Dourados.	Comissão de Professores Guarani-Kaiowá de Dourados Cimi SEE UFMS Funai Missão Presbiteriana	SEE Diocese de Dourados (apoio na infraestrutura)	Desde 1993	Formação de professores indígenas. Construção de escola bilíngüe. Educação cívica (direitos).	Produção de materiais didáticos. Cursos de capacitação por etapas. Encontros de avaliação com assessores.	Programas criados pela Comissão de Professores Guarani e seus assessores. A comunidade dirige o projeto.		Questionário: Aracy Lopes, baseado na Monografia de Renata Giroto, UFMS, 1998
Mato Grosso do Sul (MS)	Terena, da região de Aquidauana e Sidrolândia	Associação dos Professores Indígenas. Neppi/UCDB Cimi SEE	SEE MEC Solicitados ao MEC: R\$ 13.150,00 (1996)	Desde 1994	Assessoria a professores índios para legalização das escolas indígenas. Implantação do ensino bilíngüe.	Encontros de trabalho de professores indígenas e seus assessores.	O projeto foi proposto pela Associação dos Professores Indígenas, que buscou assessoria junto à Universidade. A agenda do projeto é definida pela Associação.		Questionário: Aracy Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, de Dourados	Funai SME-Dourados	SME-Dourados Funai	Desde 1998 (abolido em 1999, mas os indígenas reivindicam sua continuação)	Educação de Jovens e Adultos (4 anos iniciais do nível fundamental)	Educação não diferenciada, monolíngüe em português, com altos índices de alunos reprovados.	A reativação deste programa é uma reivindicação da comunidade. Provável pequena participação da comunidade na criação e avaliação.	81 alunos	Questionário: Aracy Lopes, baseado em documentação da Funai de Dourados

**REGIÃO NORDESTE**

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Alagoas (AL)	Kariri-Xokó, de Porto Real do Colégio. Tingui-Botó, de Feira Grande.	NEI/SEE Funai	Governo do Estado		Alfabetização de adultos				NEI/SEE Funai
Alagoas (AL)	Geripankó Karapotó Kariri-Xokó Tingui-Botó Wassu Xukuru-Kariri	SEE	SEE Funai		Capacitação periódica de professores indígenas.	Produção de materiais didático-pedagógicos. Avaliação de professores indígenas.		31 professores 1.019 alunos 10 escolas	Questionário: Rosa Costa, baseado em informação da SEE e Funai
Alagoas (AL)	As mesmas	SEE	SEE		Iniciação à produção de licores caseiros, plantas medicinais e artesanato.				Questionário: Rosa Costa, baseado em informação da SEE e Funai
Bahia (BA)	Índios de Olivença Kaimbé Kantaruré Kiriri Pankararé Pankaru Pataxó Hãhãhã Tuxá Xukuru-Kariri	Anai (módulos 1 e 2) Faculdade de Educação/ UFBA Demec Funai	MEC * Funai: R\$ 8.020,00 (1998)	1998-2001	Dar continuidade ao processo de formação de professores indígenas.	Abordagem multireferencial. Trabalho conjunto entre investigadores, pessoal em estância e professores indígenas.	Avaliação dos cursos.	75 professores	Questionário: coordenação de Rosa Costa

## REGIÃO NORDESTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Bahia (BA)	Índios de Olivença Kaimbé Kantaruré, do norte da Bahia Kiriri Pankararé Pankaru Pataxó Hãhãhã Tuxá Xucuru-Kariri	Funasa Anai UFBA Unep Funai Cimi	Funasa	Desde 1996	Capacitação de agentes indígenas de saúde. Melhorar a atenção à saúde indígena. Controlar a poluição ambiental. Controlar grupos de risco.	Cursos por módulos e ações práticas. Assessoria antropológica. Aulas de conversação e interculturalidade.	Através de reuniões e avaliação do trabalho dos agentes.	30 agentes de saúde indígenas em treinamento.	Questionário Anai: Rosa Costa
Ceará (CE)	Tremembé de Almofala	Conselho Indígena Tremembé de Almofala Missão Tremembé SEE MEC Funai UFC Igrejas Metodista e Presbiteriana	Não há recursos financeiros específicos para a educação de adultos. Trabalho missionário voluntário.	Até que todos estejam alfabetizados e capacitados.	Erradicação do analfabetismo. Resgate cultural. Capacitação profissional. Legalização da escola.	Temas do cotidiano indígena. Recuperação da memória oral. Produção de textos.	Participação em todas as etapas através de cursos e reuniões. Avaliação feita por professores indígenas, chefes e comunidade.		Questionário: coordenação do professor Tremembé José Valdo de Holanda
Ceará (CE)	Kalabaça Potiguara Tabajara (indígenas da região de Crateús)	Ass. Ind. da Região de Crateús Ass. Missão Tremembé Diocese de Crateús SEE	SEE A comunidade contribui com pequenas parcelas mensais.	4 anos	Conquista da autonomia. Recuperação da memória oral. Afirmação étnica. Luta pela terra.	Pedagogia "indígena". Estudo das leis sobre direitos indígenas.	Participação em todas as etapas, reuniões semanais de avaliação e definição dos rumos do projeto.		Questionário: coordenação de Maria Helena Gomes da Costa

**REGIÃO NORDESTE**

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Ceará (CE)	Potiguara Tabajara	Ass. Ind. São Sebastião do Povo Potiguara SEE MEC Ass. Missão Temembé Diocese de Crateús	A comunidade contribui com pequenas parcelas mensais.	4 anos	Educação de Jovens e Adultos. Reafirmação étnica. Reconhecimento do direito do povo a seu território.				
Maranhão (MA)	Canela Gavião Pykobjê Guajajara Krikati Timbira Urubu-Kaapor	SEE UFMA	SEE MEC * Funai: R\$ 5.098,00 (1998)		Formação de professores indígenas e não indígenas para o magistério em terras indígenas considerando especificidades culturais, históricas e sociais das etnias.	4 cursos com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Literatura, fundamentação teórica e administração da escola.		75 professores (salas em 3 grupos de 25 alunos)	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães  Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Maranhão (MA)	Apinajé Canela Apaniekra Canela Ramkokamekra Gavião Pykobjê Krahô Krikati	CTI Associação dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins Colaborações: MEC, SEE e Funai	RFN: R\$ 70.000,00 (1999)  Funai: R\$ 9.206,00 (1998)	Desde 1993	Melhorar a qualidade do ensino nas aldeias. Implantar escolas. Elaborar um programa específico.	Cursos de formação de professores. Organização do material didático. Visitas de intercâmbio com outras comunidades indígenas. Acompanhamento nas escolas.	Os grupos decidem os rumos do projeto.	25 professores e 700 alunos	Questionário: coordenação de Maria Elisa Ladeira Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

**REGIÃO NORDESTE**

(conclusão)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pernambuco (PE)	Xucuru, da Serra de Ororubá	Centro de Cultura Luiz Freire Cimi Chefes Xucuru de Ororubá	Unicef Funai SME-Pesqueira: R\$ 73.296,00 (1998)	Desde 1996	Consolidar escola diferenciada e intercultural. Construção de currículo próprio. Formação de professores.	Oficinas de leitura. Cursos de formação. Elaboração de material didático (livros, vídeos, álbum fotográfico). Pesquisas qualitativas e quantitativas.	Diagnóstico da situação da educação. Discussão de políticas educacionais. Participação comunitária em todas as etapas.	20 professores	Questionário: Silvia Lopes, baseado no projeto e relatório do MEC Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Pernambuco (PE)	Fulni-ô Kambiwá Pankararu Truká Xucuru	SEE	SEE Funai		Capacitação de professores das escolas Pankararu. Preparação de 44 estudantes Pankararu no Supletivo do 2º Grau.	Cursos de capacitação de professores. Cursos supletivos para estudantes indígenas.		30 professores índios e 50 não-índigenas. 44 estudantes do supletivo.	Questionário: Funai: Susana Grillo Guimarães

**REGIÃO NORTE**

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Acre (AC)	Apurinã Jaminawa Katukina Kaxarari Kaxinawa Kulina Manchineri Poyanawa Shawadawa Shawanawa Yawanawa	CPI	Rainforest Alliance MEC Unicef Outras ONGs	17 anos	Formação de professores índios e seguimento particularizado da formação. Resgate lingüístico e cultural. Construção de materiais didáticos.	Educação intercultural e bilíngüe. Cursos anuais. Professores constroem sua própria prática pedagógica. Avaliação crítica.	Comunidades participam de todas as etapas do projeto, desde a criação até a avaliação. Muitos livros coletivos de autores indígenas e material didático publicados.	35 professores em cada curso	Questionário: coordenação de Nietta Monte
Acre (AC)	Katukina Kaxinawa Manchineri	CPI	Quarenta mil dólares anuais	6 anos (3 realizados e 3 planejados)	Formação de agentes agro-florestais multiplicadores.	Cursos. Ações de manejo agro-florestal. Elaboração e difusão de resultados de investigações bibliográficas.	Elaboração do projeto e dos materiais. Avaliação.	18 agentes em formação	Questionário: coordenação de Renato Gavazzi
Amapá (AP)	Povos indígenas do Pará e Amapá	Cimi			Continuação do projeto de formação de professores. Discussão de currículos e material didático específicos. Reconhecimento oficial da escola.	Cursos sobre currículo e metodologia pedagógica. Confecção de material didático.			Questionário Cimi-Região Norte II: Aracy Lopes da Silva

## REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Amapá (AP)	Aparai Katsuyana Palikúr Tiriyó Waiâpi Wayana	NEI/SEE	Governo do Estado R\$19.500,00 (em 1999)	Desde 1996, com diferenciações por povos	Capacitação de professores indígenas e habilitação em magistério. Produção de material didático.	Cursos de formação e elaboração de material didático. Discussão sobre a reestruturação das escolas indígenas.	Participação na concepção dos projetos, sua implementação e na avaliação.		Questionário: NEI/SEE
Amapá (AP)	Waiâpi	CTI USP	RNF		Formação de profissionais indígenas. Capacitação administrativa. Autonomia indígena.	Cursos de capacitação em português. Elaboração de material didático.	Participação em todas as etapas.		Informação pessoal de Dominique Gallois
Amapá (AP)	Palikúr	UFPA	Financiado em dez mil dólares, cooperação com NEI/SEE	1996-1998	Formação e capacitação de professores indígenas.	Investigações com participação dos Palikúr.			Questionário: coordenação de Eneida Assis
Amazonas (AM)	Baniwa, Munduruku (e Sateré-Mawé no Pará), Werekena	SEE	SEE MEC: R\$ 60.000,00 (1995)	Desde 1995	Capacitar professores índios. Produção de materiais didáticos.	Curso de formação.		60 professores (inclusos os Sateré-Mawé)	Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC Questionário Funai: Susana G. Guimarães



**REGIÃO NORTE**

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Amazonas (AM)	Kanamari	Opan Associação Indígena Igreja Metodista	Solicitados ao MEC, terceiro curso: R\$ 13.000,00		Formação dos professores Kanamari. Produção de material didático.	Temas do curso vêm da realidade vivida pelo povo.			Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Amazonas (AM)	Katukina	Opan Cimi-Região Norte I	Solicitados ao MEC, terceiro curso: R\$ 14.419,00 (1998)		Curso de consolidação da alfabetização e conhecimentos matemáticos.	Discussão sobre símbolos gráficos e sobre a saúde coletiva.			Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Amazonas (AM)	Tukano	talvez FOIRN		2 anos e meio	Discussões sobre o idioma Tukano. Troca de informações e registros sobre conhecimentos indígenas tradicionais.	Realização em 4 etapas			Questionário: Silvia Lopes, baseado em tabelas do MEC
Amazonas (AM)	Tikuna	OGPTB	MEC Funai: R\$ 8.000,00 (1998)		Formação para o magistério (nível médio)			220 professores em fase final de formação	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

## REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pará (PA)	Kayapó-Xikrin, do Rio Cateté	Associação Indígena Bep-Nói de Defesa do Povo Xikrin do Cateté ISA	R\$ 400.000,00	3 anos	Gestão ambiental e econômica sustentável da Terra Indígena Xikrin. Execução do Plano de Manejo sustentável dos recursos naturais, gestão territorial integrada. Geração de renda através da venda de madeira e de castanha de caju. Capacitação administrativa da Associação.	Capacidade de interlocução permanente da assessoria com os Xikrin. Educação sócio-ambiental. Reuniões pedagógicas para a formulação de medidas de proteção dos recursos naturais. Proposta de um projeto de manejo ambiental sustentável como alternativa ao modelo predatório regional.	Na identificação de problemas e na tomada de decisões técnicas, políticas, jurídicas, administrativas e financeiras. Atividades de campo para diagnóstico e manejo florestal. Visita a outros projetos florestais comunitários. Avaliação e redefinição dos rumos do projeto.		Questionário: coordenação de Isabelle V. Giannini
Pará (PA)	Katxuyana Tiriyo	Mari/USP	MEC: financiamento inicial: R\$ 40.000,00 NEI/SEE Funai	5 anos, com início em 1997	Apoio e melhoramento das condições de ensino das escolas. Curso de formação e capacitação de professores índios. Elaboração de material didático.	Trabalhar com testemunhos pessoais, relatos e experiências.	Reivindicação, elaboração do projeto e definição dos objetivos.	15 professores indígenas	Questionário: coordenação de Luís Donisete Grupioni e Denise Fajardo Grupioni
Pará (PA)	Munduruku	UFPA		1999-2003	Ações práticas na área de saúde e meio ambiente.				Questionário: Eneida Assis

**REGIÃO NORTE**

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pará (PA)	Munduruku	Funai SIL	SEE * Funai: R\$ 5.000,00 (1998)		Capacitação de professores nas escolas Munduruku. Preparação de 44 estudantes Munduruku no Supletivo de 2º Grau.	Cursos de capacitação de professores. Cursos supletivos para estudantes indígenas.		30 professores índios e 50 não-indígenas. 44 estudantes do Supletivo.	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Rondônia (RO)	Projeto Açaí: Aikaná Amondawa Arara Aruá Ayu Cinta-Larga Gavião Jabutí Karitiana Kassupá Makurap Suruí Tupari Wa'ri	SEE	SEE Funai: R\$ 2.500,00 (1998)	Desde 1998	Complementar a formação para o magistério de professores de escolas indígenas.	Cursos por etapas		55 professores indígenas e 25 não-indígenas	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Roraima (RR)	Yanomami, da região do Rio Demini	CCPY			Formação de agentes de saúde e monitores para a educação.				Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

## REGIÃO NORTE

(conclusão)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Tocantins (TO)	Akwe-Xerente Apinajé Javaé Karajá Krahô Xambioá	UFG	MEC SEE	1998-2001	Formação de professores/ investigadores de suas línguas e culturas.	Cursos de formação, acompanhamento pedagógico e estudo das línguas indígenas.	Resposta à reivindicação dos grupos indígenas da região.	99 professores	Questionário: coordenação de Silvia Braggio
Tocantins (TO)	Projeto Maurehi: Karajá de Aruanã	Funai e UFG UCG SEE UFRJ	Funai: R\$ 8.950,00 (1998)  SEE	10 anos	Revitalizar a língua e a cultura indígena Karajá	Plurilingüismo	Produção de material didático. Documentação sobre mitos.	30 professores	Questionário Funai: M. Socorro Vale e Susana Grillo Guimarães
Tocantins (TO)	Tembé Urubu-Kaapor	UnB	Solicitados ao MEC: R\$ 16.820,00	1 ano	Estudo das línguas objetivando estimular o controle social pelas comunidades indígenas das relações interculturais.	Prática da escrita e leitura da língua indígena. Treinamento de professores. Escrita de livros na própria língua.			Questionário: Silvia Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC
Tocantins (TO)	Akwe-Xerente	Núcleo de Professores Indígenas Xerente Mari/USP Cimi		1998-2000	Formação de 6 professores na etapa inicial e 34 ao final. Produção de materiais didáticos em língua Xerente pelos professores.	Oficinas temáticas com assessoria antropológica e pedagógica. Componentes: alfabetização bilíngüe, desenvolvimento, autonomia. Revisão do dicionário Xerente.	O Núcleo de Professores Indígenas cria, implementa e avalia o projeto, com supervisão de suas comunidades.	34 professores	Questionário: Luís Roberto de Paula, assessor do projeto

**REGIÃO SUDESTE**

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Espírito Santo (ES)	Guarani Tupinikim	SME-Aracruz	SME-Aracruz Cimi Idea SEE * Funai: R\$ 2.000,00 (1998) MEC: R\$ 73.558,80	3 anos (1996-1999)	Formação de professores índios para que trabalhem em suas escolas elaborando currículos e material didático.	Cursos de formação (3 ou 4 por ano). Estada supervisionada e produção de material didático.			Projeto apresentado ao MEC. Questionário: Silvia Lopes Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Minas Gerais (MG)	Krenak Maxacali Pataxó Xakriabá	SEE	SEE UFMG IEF * Funai: R\$ 8.650,00 (1998)	Desde 1994	Criação e implantação de escolas indígenas. Formação de professores indígenas. Resgate lingüístico e cultural.	Cursos de capacitação de professores. Elaboração de materiais didáticos em línguas indígenas e português.	Em todas as etapas do processo.	53 professores cursistas: 8 Maxacali, 36 Xakriabá, 5 Pataxó 4 Krenak	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
São Paulo (SP)	Guarani	Cimi Cedac ALB			Formação de professores Guarani.	Cursos de formação.	Avaliação dos cursos.		Projeto apresentado ao MEC Questionário: Silvia Lopes
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá Guarani-Nhandeva Kaingang Krenak Pankararu Terena	Mari/USP Fapesp	Fapesp	2 anos	Debate sobre saúde entre estas populações.	Programa de investigações conjuntas com a população indígena.	Criação e implementação do Projeto.		Questionário: Mariana Ferreira

**REGIÃO SUDESTE**

									(conclusão)
Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá Guarani-Nhandeva Pankararu Terena Krenak	Mari/USP MEC	MEC: 26 mil dólares	10 dias	Encontro para discussão sobre atualização das populações indígenas e elaboração de material.	Intercâmbio de experiências que possibilitou a explicitação de idéias matemáticas.	Criação e implementação do projeto.		Questionário: Mariana Ferreira
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1996	Formação continuada de professores e líderes indígenas. Capacitação específica no ensino de História.	Oficinas de trabalho.			Questionário ALB: Juracida Veiga
São Paulo (SP)	Guarani	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1997	Documentação e descrição do dialeto Avá-Guarani. Definição do alfabeto e outras questões ortográficas. Elaboração de material didático.		Respostas às reivindicações do grupo.		Questionário ALB – Núcleo de Cultura e Educação Indígena – Juracida Veiga
São Paulo (SP)		Mari/USP	R\$ 5.000,00	2 anos	Formação de indígenas como investigadores da história oral de seus povos.	Recopilação, verificação e sistematização das histórias orais registradas.	Atuando como investigadores.		Questionário: Marta Lopes

**REGIÃO SUL**

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Paraná (PR)	Guarani Kaingang	UEL Grupo MIG	FNDE	Desde 1996	Formação de professores índios. Elaboração de material didático. Desenvolvimento curricular e discussão sobre as práticas escolares. Trabalho com a língua Kaingang e Guarani.	Cursos de formação. Elaboração de material. Visitas regulares à área indígena.			Projeto enviado ao MEC. Questionário: Sílvia Lopes
Paraná (PR)	Guarani Kaingang	Apeart UEL Universidade Estadual Centro-Oeste	R\$ 146.325,34	1997-1999	Ensino supletivo de 1º e 2º graus. Fortalecimento das formas sociais específicas de organização. Identidade étnica, lingüística e cultural.	Alfabetização bilíngüe. Ensino do supletivo.	Planejamento do projeto. Realização de reuniões com órgãos responsáveis pela educação indígena. Elaboração de textos e periódicos trilingüe. Instrumentos para exames de equivalência.	258 alunos índios	Questionário Apeart: Wagner Amaral
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1996	Formação de professores. Investigação histórica e lingüística.		Elaborado de acordo com a reivindicação dos grupos.		Questionário Núcleo de Cultura ALB: Juracida Veiga
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang		Solicitados ao MEC: R\$ 10.000,00 (1997)		Formação de professores. Produção de material didático.			25 professores	Projeto para o MEC Questionário: Sílvia Lopes

**REGIÃO SUL**

(conclusão)

<b>Unidades da Federação</b>	<b>Etnias</b>	<b>Coordenação do Projeto</b>	<b>Colaboradores e Financiamento</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Métodos</b>	<b>Participação da Comunidade/Resultados</b>	<b>Número de Professores e Alunos</b>	<b>Fontes</b>
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang	APBKG Unijuí Comin	MEC		Formação de professores bilíngües. Investigação e divulgação de material recopilado.	Reunião preparatória para a investigação. Coleta de material, avaliação e nova recopilação. Publicação do material.			Projeto para o MEC. Questionário redigido por Sílvia Lopes
Rio Grande do Sul (RS)	Guarani Kaingang	SEE	SEE Funai		Capacitação de professores das escolas bilíngües.	Cursos		60 professores Kaingang; 2 Guarani e 50 não-indígenas	Questionário Funai – Susana Grillo Guimarães



## TERRITÓRIO NACIONAL – BRASIL

Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Bakairi (MT) Baré (AM) Kaingang (RS) Krenak (MG) Pankararu (PE) Suruí (RO) Terena (MS) Tikuna (AM) Tukano (AM) Akwe-Xavante (MT) Yanomami (AM-RR)	NCI Centro de Pesquisa Indígena	Agências de apoio e cooperação internacionais. Média de cem mil dólares anuais por cada programa.	Em média, 2 períodos de 3 anos cada um.	Melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas. Programas de formação para a autonomia e de apoio à investigação por indígenas. Facilitar o acesso a tecnologias.	Processos coletivos de elaboração de todos os passos do projeto. Intercâmbios interculturais. Experimentação em manejo. Recursos naturais.	Em todas as etapas. Formação de pessoas de diferentes etnias, com capacidade de intervenção na realidade de suas tribos. Difusão das culturas indígenas no meio urbano.		Questionário: coordenação de Ailton Krenak
Potencialmente, todas	Departamento de Educação/Funai	Ministério da Justiça		Apoio à formação e à capacitação de professores índios. Programa de apoio à continuidade dos estudos de indígenas no meio urbano.	Financiamento de projetos locais. Assessoria especializada em educação intercultural.	Respostas às reivindicações locais.	31 professores 1.019 alunos 10 escolas	Questionário: coordenação de Susana Grillo Guimarães