

DENÚNCIAS, ANÚNCIOS, LAMENTOS E LUTAS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM FOCO

COMPLAINTS, ANNOUNCEMENTS, LAMENTS AND STRUGGLES: INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN FOCUS

Benerval Pinheiro Santos*

RESUMO: Neste pequeno texto, apresentamos formas de agressões e retiradas de direitos experienciados contra a população indígena após o golpe de 2016. Abordamos as ações autoritárias do governo de Bolsonaro/Mourão contra a população brasileira, no geral, e contra os povos indígenas, em particular. Apresentamos ainda duas experiências que consideramos exitosas: a primeira em termos de ações pedagógicas voltadas para a formação de professores indígenas e a segunda voltada para a formação continuada de professores não indígenas. Ambas se inserem dentro da temática da educação escolar indígena. Para a construção da narrativa, nos pautamos em materiais produzidos/gerados por estas experiências, em documentos oficiais, publicações eletrônicas e, particularmente, em produções sobre a temática da educação escolar indígena.

Palavras-chave: Golpe; Autoritarismo; Indígena; Educação escolar indígena; Lei 11.645/2008.

ABSTRACT: In this short text, we present forms of aggression and withdrawal of rights experienced against the indigenous population after the 2016 coup. We address the authoritarian actions of the Bolsonaro/Mourão government against the Brazilian population in general and against indigenous peoples in particular. We also present two experiences that we consider successful: the first in terms of pedagogical actions focused on the formation of indigenous teachers and the second on the continuing education of non-indigenous teachers. Both fall within the theme of indigenous school education. For the construction of the narrative, we are guided by materials produced / generated by these experiences, official documents, electronic publications and, particularly, productions on the theme of indigenous school education.

Keywords: Coup; Authoritarianism; Indigenous; Indigenous school education; Law 11,645/2008.

* Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: benerval santos@gmail.com

PARA INÍCIO DE CONVERSA

“Nem um centímetro a mais para terras indígenas”¹; “Interesse na Amazônia não é no índio e nem na ‘porra’ (Sic) da árvore”²; “A Amazônia não está pegando fogo até porque a floresta é úmida, não tem como pegar fogo”³... Fora de um contexto, estas afirmações poderiam parecer piadas de mau gosto se não fossem proferidas por um presidente da república, no Brasil. Mais do que bravatas, estas afirmações se corporificam em ações. A floresta amazônica, sim, foi incendiada no segundo semestre de 2019 em proporções gigantescas. Os indígenas estão sendo perseguidos e mortos por jagunços a serviço de fazendeiros, madeireiras e mineradoras. Suas terras sofrem constantes ataques tanto de posseiros, grileiros, mineiros, como ações jurídicas movidas pela justiça a serviço do latifúndio.

A título de exemplo, até 2013, cerca de 50 indígenas eram assassinados anualmente no Brasil, Depois de 2014, esse número saltou para 138 assassinatos e, atualmente, tem uma absurda média de 110 assassinatos por ano. Do total de 1.110 lideranças indígenas assassinadas no Brasil entre 2003 e 2017, mais de 40% delas aconteceram no estado do Mato Grosso do Sul (TERENA, 2019).

Ailton Alves Lacerda Krenak, ou simplesmente Ailton Krenak, como é conhecido internacionalmente, um importante e influente intelectual indígena da etnia krenak, ao ser questionado acerca do momento político brasileiro atual e se os povos indígenas sobreviveriam a ele, nos desconcerta com sua resposta: “não estou preocupado com os povos indígenas. Ao longo de 500 anos, aprendemos a sobreviver aos sistemas autoritários. Estou preocupado com os não-indígenas. Será que vocês sobreviverão?”. De fato, tudo indica que não aprendemos a lidar e muito menos a superar sistemas e governos autoritários.

¹ Bolsonaro disse isso numa entrevista em Dourados, MS, em fevereiro de 2018. Link: <<https://amazonia.org.br/2018/02/nem-um-centimetro-a-mais-para-terras-indigenas-diz-bolsonaro/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

² Bolsonaro disse isso num discurso improvisado a um grupo de garimpeiros em Brasília, em 1º de outubro de 2019. Link: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/10/o-interesse-na-amazonia-nao-e-no-indio-nem-na-porra-da-arvore-diz-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

³ Bolsonaro disse isso em 30 de outubro de 2019, durante um evento a investidores da Arábia Saudita. Link: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/10/30/bolsonaro-diz-que-potencializou-queimadas-por-nova-politica-para-amazonia.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Depois de 30 anos de Ditadura Militar, a jovem democracia brasileira desmorona a olhos nus. Direitos fundamentais são perdidos e eliminados a cada dia. A reforma trabalhista aprovada em 2017 pelo governo ilegítimo de Michel Temer representa miséria, fome e o fim de qualquer direito trabalhista que tínhamos. Na mesma direção, a PEC 95, aprovada em 13 e dezembro de 2016, congelou investimentos (gastos?) em saúde e educação por 20 anos. Na prática, condenou os serviços públicos – saúde, educação, segurança, assistência básica, etc. – ao sucateamento ou mesmo à extinção de diversos deles por falta de verbas.

Mais recentemente, a Reforma da Previdência, aprovada em 2019 pelo governo de Bolsonaro/Mourão, condenou a população brasileira a trabalhar 40 anos e até os 65 anos de idade (aos homens) e 35 anos e até os 62 anos de idade (às mulheres) para ter acesso a 100% de sua aposentadoria. Isto sem garantia alguma, tendo em vista que a previdência será administrada pelo setor privado, ou seja, por grandes conglomerados de bancos. O Chile representa um termômetro desse fracasso: em média, 95% dos aposentados recebem de aposentadoria menos de 50% do valor do salário mínimo. Como consequência, dezenas de aposentados chilenos, frente à angustiante realidade e à impossibilidade de sobreviverem com suas aposentadorias, estão optando pelo suicídio. Não temos dúvidas que, no Brasil, nos próximos anos, o cenário não será diferente.

Temos ainda muito a aprender em termos de lutas pelos nossos direitos. Devemos aprender a resistir propositivamente, e não apenas a reagir. O estado neoliberal em curso no Brasil e em diversos países parece ter nos anestesiado com suas promessas vãs de bem estar e acesso ao consumo.

Mesmo a libertação do ex-presidente Lula, no dia 08/11/2019, após cumprir 580 dias de prisão, numa condenação forjada em factoides e sem provas, não aconteceu em decorrência de clamor ou de pressão social, mas em decorrência de uma decisão apertada do STF. Cabe ainda uma análise política aprofundada para compreendermos as motivações que levaram o órgão àquela decisão.

Não traremos outros exemplos acerca das perdas de direitos e retrocessos já aprovados e em curso ainda no primeiro ano deste governo. Estes exemplos já nos bastam para concordarmos com Ailton Krenak: realmente, nossa existência está

ameaçada com este governo. Sobreviveremos a ele, assim como os povos indígenas, mas à custa de inúmeras vidas e histórias.

EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

Mais do que povos, entendemos os indígenas como símbolos de resistência. Há mais de 500 anos são perseguidos, mortos e exterminados. E com o atual governo esse quadro tende a se tornar ainda mais tenebroso.

De fato, no primeiro dia de seu mandato, o governo Bolsonaro/Mourão editou a MP 870, que no Senado adquiriu o número MP 886. Por meio dela, além de uma reforma ministerial, objetivava-se transferir o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (COAF) do Ministério da Economia para o Ministério da Justiça (atualmente controlado por Sérgio Moro) e a Funai, do Ministério da Justiça para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (comandado por Damara Alves). Além disso, a competência da Funai relacionada à demarcação de terras indígenas, o que inclui as ações de identificação e delimitação de áreas, seria repassada para o Ministério da Agricultura.

Esta ação do governo levou povos indígenas de todo o país à Brasília, onde organizaram o Acampamento Terra Livre (ATL). Foi possível perceber a grande organização e determinação desses povos na defesa de seus direitos e na denúncia de uma clara intenção do governo Bolsonaro/Mourão de intensificar os conflitos no campo com grande prejuízo para os povos indígenas. O conflito de interesse explícito na MP 870 era evidente. Felizmente, o Senado declarou como inconstitucionais estas medidas⁴.

A Constituição Federal de 1988 apontava um prazo de 5 anos, após a sua promulgação, para que as terras indígenas fossem demarcadas. Avanços significativos foram implementados, como a destinação aos povos indígenas da área que ficou conhecida como Raposa Serra do Sol, não apenas pela conquista de um direito dos povos tradicionais, mas pela repercussão midiática que o tema adquiriu, tornando-se um marco nestas políticas. Entretanto, 30 anos depois da

⁴ Fonte: Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Com Riscos de retrocessos, Frente Parlamentar defende demarcações e Funai no Ministério da Justiça. 2019. Disponível em: <www.cimi.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Constituição de 1988, das mais de 1300 terras indígenas, pouco mais de 60% foram demarcadas, em processos marcados pela morosidade e pelas burocracias. “A demarcação do território xukuru é prova da resistência indígena na luta por direitos. O processo de regularização fundiária foi iniciado pela Funai em 1989. Em 1992, foi declarada a posse permanente. Em 1995, foi realizada a demarcação física. E finalmente, em 2001, foi publicado o decreto de homologação”⁵.

No atual governo, o panorama, como apontamos, será ainda pior. A Funai, que já sofria um quadro de desmonte, teve suas verbas quase que completamente reduzidas e diversos órgãos colegiados foram fechados. Exemplos são a Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), responsáveis pela elaboração e acompanhamento das políticas públicas para os povos indígenas. Ainda, o governo sinaliza municipalizar os subsistemas de saúde indígena, além da Secretaria Especial de Saúde Indígena.

É possível observarmos certa similaridade entre essas medidas e aquelas explícitas na primeira Constituição brasileira, de 1823, no que diz respeito à questão da educação escolar indígena. Segundo aquele texto oficial, a escola para indígenas deveria ter por objetivo a catequese e a civilização do indígena, além da implantação de tipos de colônias (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150).

A luta dos povos indígenas por regulamentação/demarcação de suas terras é tão antiga quanto a presença da empresa colonial portuguesa que fundou o Brasil. A luta por educação é quase tão antiga quanto. E caminham juntas. Muito cedo, os portugueses coloniais perceberam a necessidade da conquista cultural dos povos indígenas pela Educação. As missões jesuítas que atuaram até abril de 1759, antes de serem criminalizadas e expulsas do Brasil (e de todo o mundo colonial, em 1773) pela igreja católica, deixaram amargas marcas nas histórias e culturas dos povos indígenas. Entretanto, os povos indígenas compreenderam, também, a necessidade da Educação e da implementação de escolas em suas aldeias, como importantes instrumentos para fortalecimentos de suas lutas e conquistas. Mas qual escola? Qual Educação?

⁵ Fonte: Marco Zero Conteúdos. 19ª Assembleia Xucuru: a luta contra o desmonte das políticas indigenistas no governo Bolsonaro. 2019. Disponível em: <www.marcozero.org>. Acesso em: 12 nov. 2019.

De fato, todos os textos constitucionais republicanos ou estatutos e leis específicos até a promulgação da Constituição de 1988 atuaram na perspectiva da integração dos indígenas à sociedade nacional por meio da cultura, da educação e do trabalho; não havia a clareza de que o território brasileiro era formado por culturas diversas (DUARTE, 2015, p. 184).

Com a constituinte de 1988, diversos povos indígenas se mobilizaram no sentido de construir uma proposta a ser aprovada no texto constitucional que contemplasse seus múltiplos anseios e necessidades. Uma tarefa difícil, quando pensamos que seriam voltadas aos mais de 900 mil indígenas brasileiros, dos 305 povos que falam cerca de 274 línguas.

Foi por meio dessas lutas que os indígenas conquistaram direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, o que lhes garantiu o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam, bem como o usufruto dos recursos naturais e minerais presentes nelas. Além disso, pela primeira vez o Estado brasileiro reconheceu o direito dos indígenas à diferença cultural e linguística, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições. Ou seja, o texto constitucional reconheceu que o Brasil é formado por diferentes culturas que devem ser respeitadas em suas respectivas especificidades. (DUARTE, 2015, p. 184).

Naturalmente, os povos indígenas já se organizavam muito antes da Constituinte de 1988, em associações, como meio de fortalecimento de suas lutas.

Os indígenas se apropriaram também dos modelos de organização formal dos não indígenas: são exemplos as associações indígenas, criadas para estes defenderem os seus direitos, fortalecerem os seus modos próprios de vida e melhorarem as suas condições de vida. Para Luciano (2006), isso demonstra sua capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais. (NOBRE, 2015, p. 483).

De fato, os poucos avanços observados são resultado de muita mobilização e lutas dos povos indígenas e de grupos e associações que atuam em defesa de seus interesses. Em 1995, havia 71 organizações indígenas registradas em cartórios e 24 organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas (RICARDO, 1995, pp. 52-55). Assim, os avanços, mesmo que poucos, no texto constitucional e também na LDB 9394/1996, foram resultado da mobilização e das lutas dos

diversos povos indígenas que se articularam em associações, assembleias, reuniões, cursos, congressos, e outros, ao longo das décadas anteriores.

Assim, estes documentos oficiais permitiram algum avanço em termos da questão da Educação para os povos indígenas.

Porém, o que significa Educação indígena? Educação Escolar Indígena? Ensino da Temática Indígena? Em termos da multiplicidade de significados e conceituações acerca da temática Educação Escolar Indígena, o Prof. Dr. Edson Silva, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) apresenta uma discussão consistente acerca dessa questão (SILVA, 2015). Pautaremos aqui em algumas de suas contribuições.

Enquanto Educação Indígena, entendemos as modalidades educativas - em geral, informais - que acontecem no interior de grupos indígenas e são passadas de geração para geração. Já a Educação Escolar Indígena se relaciona às modalidades formais de ensino pautadas em documentos oficiais, diferenciadas e implementadas em escolas indígenas. Por fim, o Ensino da Temática Indígena diz respeito às ações relativas, por exemplo, ao atendimento da Lei 11.645/2008. Isto é, ao tratamento de questões relativas à histórias, culturas e diversidades socioculturais indígenas em escolas não indígenas.

Enquanto outras modalidades educativas relativas à temática indígena, entendemos ainda habilitações em cursos *latu sensu* para professores não indígenas, particularmente para os que buscam se qualificar para implementarem a Lei 11.645/2008 em suas escolas e, também, a formação de professores indígenas em cursos específicos *lato sensu* ou *stricto sensu*.

TANGENCIANDO A QUESTÃO: DOIS CASOS

Como exemplos das duas últimas modalidades mencionadas acima, trataremos aqui de duas experiências das quais participamos ativamente.

O desconhecimento, os estereótipos e os preconceitos acerca dos indígenas e suas culturas no Brasil são patentes. Em termos de políticas públicas e ações pedagógicas que busquem superar esse quadro, muito pouco (ou quase nada) foi efetivamente desenvolvido no Brasil. Mesmo depois da promulgação da

Constituição de 1988 e da LDB de 1996, que trazem importantes contribuições para a temática indígena na forma de obrigações legais, vale enfatizarmos, muito pouco se fez.

De fato, mesmo com a LDB 9394 de 1996 apontando um prazo de 10 anos após a sua promulgação para que professores indígenas fossem formados em cada estado para atuarem em suas aldeias, ainda no início da década de 2000, na maioria dos estados, pouco havia em termos de ações nesse sentido.

Mesmo no âmbito do Governo Federal, apenas em 2002 o MEC publicou o RCNEI – Referencial Curricular Nacional (MEC, 2002) para as Escolas Indígenas, num cenário em que muitas aldeias não tinham escolas em seus territórios, ou que ainda não contavam com professores indígenas formados e atuando nelas.

Apenas para situarmos a questão em termos de infraestrutura física, em 2001, na região litorânea do estado de São Paulo, algumas aldeias já contavam com prédios escolares, como as escolas Estadual Indígena Kuaray Oêa (EEI Sol Nascente), na cidade de Itanhaém, e a escola Indígena na Aldeia Rio Branco, entre as cidades de Itanhaém, São Paulo e São Vicente. Ambas contavam com arquitetura estilizada: havia pátios circulares que buscavam certa aproximação - mesmo que distante - com uma oca, cozinhas, banheiros, salas de direção e salas de aula. Figuras 1 e 2.



Figura 1: EEI Kuaray Oêa(EEI Sol Nascente) – Itanhaém - SP. Acervo pessoal.



Figura 2: Escola Indígena na Aldeia Rio Branco, entre as cidades Itanhaém, São Paulo e São Vicente. Acervo pessoal.

Em outras aldeias, como na Aldeia Bananal, na cidade de Peruíbe, havia prédios escolares construídos pelo poder público, seguindo os modelos de construções de escolas não indígenas, como mostra a Figura 3.



Figura 3: Escola Indígena na Aldeia Bananal, Peruíbe - SP. Acervo pessoal.

Em aldeias como a Santa Cruz, situada na Ilha do Cardoso, na cidade de Cananéia, o poder público não havia desenvolvido qualquer ação no sentido de construir instalações para as escolas. As únicas construções eram pequenas ocas feitas pelos próprios indígenas, como mostra a Figura 4.



Figura 4: Aldeia Santa Cruz, na Ilha do Cardoso, em Cananéia - SP. Sala de aula improvisada.
Acervo pessoal.

Em comum, todas as aldeias mencionadas, a maioria delas situada no estado de São Paulo, ainda no início da década de 2000 não contavam com professores indígenas formados e atuando nelas. Apenas tardiamente, em 2001/2002, alguma ação nesse sentido foi desenvolvida naquele estado.

PRIMEIRO CASO: MAGIND

No final de 2001, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou um edital público para contratação de empresa, cuja função seria organizar e implementar o Magistério Indígena do Estado de São Paulo (MAGIND) para formar 60 professores indígenas escolhidos pelos seus pares dentre as diversas aldeias espalhadas pelo estado de São Paulo. Contemplava-se as etnias Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani.

Alguns membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática (GEPEM), coordenados pela Profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite, empenharam-se na organização de um projeto para concorrer ao referido edital. Tivemos a proposta vencedora na concorrência pública. Iniciamos, então, a execução do projeto “MAGIND - Magistério

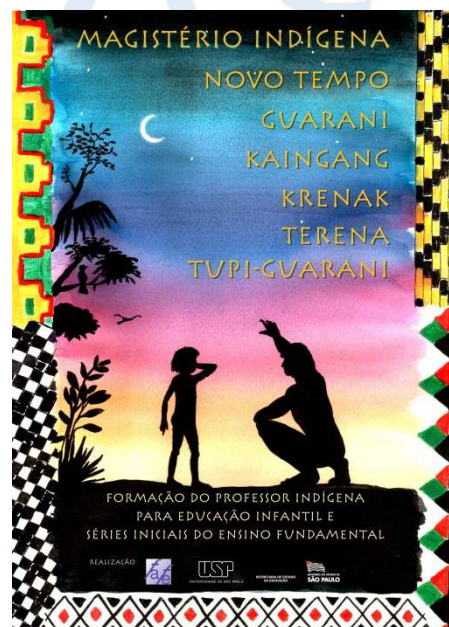


Figura 1: Cartaz de divulgação do MAGIND - Magistério Indígena.

Indígena: novo tempo. Formação do professor indígena para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”, por meio da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAFE/USP). Este projeto foi marcante não apenas pela projeção política que envolvia a questão, mas também pela importância política que representou junto aos povos indígenas do Estado de São Paulo. De fato, representava a corporificação de décadas de lutas daqueles povos.

O projeto teve como proposta inicial formar 60 professores indígenas para atuarem como docentes em escolas dentro de suas aldeias, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale lembrar que a formatura dos professores indígenas contou com a presença do Governador do Estado de São Paulo, à época o Sr. Geraldo Alckmin.

Alguns membros do GEPEM, ainda sob a coordenação da Profa. Maria do Carmo, continuaram atuando na organização e implementação do MAGIND - Superior, para habilitar os professores formados a lecionarem até o Ensino Médio. Entretanto, não participamos desta segunda etapa do projeto.

O MAGIND foi finalizado com a publicação do material Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio (da Proposta à interação) (SEC-SP, USP, FAFE, 2003). Mais do que envolver todas as áreas do conhecimento recomendadas pelos textos oficiais, num curso que totalizou mais de 3060 horas, este material didático prima por ter sido uma

proposta construída coletivamente e levada a cabo por todos aqueles e aquelas que participaram do MAGIND, seja como coordenador, educador, monitor, aluno, ou como palestrista e formador. A exemplo disso, o material traz a transcrição de uma palestra/conversa entre o Professor Ubiratan D’Ambrosio e lideranças (caciques) de todas as aldeias que enviaram alunos para o MAGIND, na qual o professor Ubiratan já deixava claro quais seriam os princípios norteadores do MAGIND: respeito e



Figura 2: Capa da publicação "Magistério Indígena novo tempo: um caminho do meio (da proposta à interação)".

valorização da diversidade; resgate e valorização das raízes culturais dos povos indígenas; e compreensão da Educação como um importante instrumento de dominação/transformação do Homem e da natureza, mas sob uma concepção essencialmente humanista.



Figura 7: Indígenas e equipe de professores do Magind – Hotel – SP. Fonte: Acervo MAGIND.

Vale enfatizar que, até então, não havia ainda uma orientação ou determinação governamental acerca da obrigatoriedade da temática indígena nas escolas não indígenas.

Em 2003, o então presidente da república, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, aprovou a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Mesmo com o acúmulo de discussões e materiais publicados, a temática indígena ficou de fora daquela lei. Apenas por meio da Lei 11.645/2008, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, esta distorção foi superada. Entretanto, estas leis não tornaram obrigatórias as temáticas indígena e afro-brasileira nos currículos e programas de formação de professores no âmbito do Ensino Superior.

Mesmo nas escolas de educação básica, o que observamos foram ações esparsas e, muitas delas, por vezes, embasadas em ações do Ministério Público que obrigavam as escolas a cumprirem as leis.

A obrigatoriedade da aplicação da Lei 11.645/2008 nos cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior ficou apenas implícita.

Nesse sentido, no contexto do Triângulo Mineiro e em Uberlândia particularmente, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vem atuando há vários anos no sentido de suprir essas lacunas. São frequentes as palestras internas e externas à academia na qual o tema é pautado e, pelo menos há uma década, a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU), por meio do projeto Diversidade em Foco, dedica atenção à ação de extensão conhecida como “Índios Lecionando”, focado em palestras para os alunos da rede pública de ensino. Soma-se a isso o fato da UFU manter um acervo de peças etnográficas de diferentes etnias indígenas no Museu do Índio, único em todo o estado de Minas Gerais. (SANTOS; CAMARGO, 2015, p. 17)

Como um acúmulo dessas discussões e propostas, entre 2012 e 2013 foi possível organizar e desenvolver a temática indígena junto a professores das redes públicas de diversas escolas do Triângulo Mineiro, por meio do projeto Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Projeto RENAFOR, 2012-2013), coordenado pela Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Educação da UFU, Sônia Santos, e no qual atuamos como formadores.

Ainda, entre 2013 e 2015, em resposta a uma chamada pública da Secretaria de Educação Continuada (SECADI/MEC), obtivemos aprovação e subsídios financeiros para a organização de um curso de especialização que abordasse a temática indígena junto a professores das redes públicas e privadas de Uberlândia e região.

SEGUNDO CASO: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO COM A TEMÁTICA INDÍGENA NA UFU

Buscando uma abordagem e uma definição qualificada da temática indígena nas escolas não indígenas, capazes de romper os estigmas por meio de reflexões teórico-metodológicas multidisciplinares e pautadas em ações transdisciplinares, organizamos e implementamos o Primeiro Curso de Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas na UFU – Universidade Federal de Uberlândia (SANTOS, CAMARGO, MANO, 2015). Neste curso, atuamos como coordenadores adjuntos, juntamente com o antropólogo e professor do Instituto de Ciências Sociais da UFU, que atuou como supervisor do curso, o Prof. Dr. Marcel Mano e com a

professora da Escola de Educação Básica da UFU, a Profa. Ms. Clarice Carolina Ortiz de Camargo, que atuou como professora formadora.

Neste curso, foram ofertadas (e preenchidas) 60 vagas. Ele foi desenvolvido num total de 510 horas, sendo 335 presenciais e 175 não presenciais (à distância). Com uma abordagem teórico-metodológica e prática que em muito superou a sugestão de 210h indicadas pela SECADI, o curso foi organizado em 9 módulos: 1. EAD e a Ferramenta Moodle; 2. Antropologia Indígena; 3. Os índios na História; 4. Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo; 5. Estudo e Análise das Categorias de Compreensão da Diversidade Sociocultural – Reconhecendo preconceitos sobre povos indígenas; 6. Marcos Conceituais Referentes às Diversidades Socioculturais; 7. Políticas Indigenistas, Legislação e Mobilização Política dos Povos Indígenas; 8. Transformando a Realidade: Projeto Pedagógico de Abordagem das Culturas e História dos Povos Indígenas; 9. Avaliação do Curso.

Além das inovações relativas à abordagem e à profundidade dos temas do curso, inovamos na contratação de 3 tutores, cada um responsável pelo acompanhamento de 20 cursistas ao longo do curso.

Como dissemos, o curso foi organizado no sentido de atender as necessidades teóricas e didáticas relativas à temática indígena de professores da educação básica. Segundo as avaliações feitas pelos cursistas, ele mais que superou suas expectativas.

Ainda por meio deste curso organizamos uma visita à Aldeia Indígena Xavante Namunkurá, localizada no município de Barra das Garças – MT, entre os dias 18 e 22 de julho de 2015. Esta ação, dentre outros motivos, foi de extrema importância no sentido de propiciar aos cursistas uma vivência in loco do cotidiano de uma aldeia indígena. Como consequência desta visita, vários cursistas desenvolveram seus trabalhos de conclusão de curso tendo por base as atividades educacionais que aconteciam dentro da aldeia, que conta com uma escola municipal e professores indígenas.



Figuras 8a e 8b: Aldeia Xavante Namunjurá - Barra do Garças - MT. Acervo Pessoal.

Durante esta visita, pudemos observar parte do ritual de passagem dos homens xavantes, que ocorre a cada 10 ou 20 anos nas aldeias xavantes. O ritual, ou cerimônia, tem 30 dias de duração. Durante este período, todos os jovens xavantes que ainda não participaram do ritual devem dançar todos os dias, do amanhecer até o pôr do sol, como pequenos intervalos de descanso a cada uma hora, aproximadamente.

CADERNOS



Figuras 9a, 9b, 9c, 9d: Indígenas participando da cerimônia Waiá, na aldeia Namunkurá, em Barra do Garças - MT. Acervo pessoal.

Ao final de cada dia, todos os indígenas homens adultos, reunidos durante o dia na casa dos homens, juntam-se no centro da aldeia para finalizar o ritual

daquele dia, quando oferecem alguns animais caçados durante o dia para os caciques e anciões presentes na cerimônia.



Figuras 10a, 10b, 10c, 10d: Indígenas, Caciques e Anciões finalizando as atividades diárias da cerimônia Wai'á, na aldeia Namunkurá, em Barra do Garças - MT. Acervo pessoal.

Como um dos produtos daquele curso, produzimos o livro: *Culturas e história dos povos indígenas no Brasil: novas contribuições ao ensino*, organizado por Benerval P. Santos, Clarice Carolina Ortiz de Camargo e Marcel Mano (SANTOS, CAMARGO & MANO, 2015). Buscando contribuir com instituições e docentes que queiram aplicar a experiência, ou se pautar nela para construir projetos similares, apresentamos todo o projeto do curso, suas etapas e, principalmente as ementas de todas as disciplinas ofertadas. Além disso, o livro conta com 19 artigos produzidos pelos docentes que atuaram no curso, abordando todas as temáticas trabalhadas nos 9 módulos do curso.



Figura 11: Capa do Livro *Culturas e Histórias dos Povos Indígenas no Brasil: novas contribuições ao Ensino*.

A experiência deste curso não teve continuidade, particularmente em decorrência do golpe que a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff

sofreu em 2016. Após a posse de Michel Temer, todas as ações relativas à Secretaria de Diversidade Cultural do MEC foram finalizadas e a própria SECADI foi extinta. Já ficava evidente com aquele governo ilegítimo o fim de todas as políticas públicas voltadas particularmente para as demandas e necessidades das minorias.

Após as eleições de 2018, com a posse de Bolsonaro/Mourão, qualquer esperança no sentido de se implementar ações como as expostas aqui desapareceu. Mais do que retirar verbas, fechar secretarias e órgãos colegiados, neste governo passamos a experienciar formas de censura que pareciam mortas em nossa frágil democracia. Enganamo-nos e as vemos hoje fortes e vívidas como se nunca houvessem deixado de existir, como a perseguição e censura contra docentes e tentativas de acabar com a liberdade de cátedra, dentre outras.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Tivemos por objetivo, neste pequeno texto, expor o nosso temor pelos povos tradicionais de nosso país e apontar algumas das terríveis agressões governamentais contra os seus direitos. Como alento, apontamos duas experiências exitosas. A primeira, no âmbito da formação de professores indígenas para atuarem em escolas indígenas e a segunda na formação continuada de professores e professoras não indígenas e que atuam em escolas não indígenas.

Mesmo representando muito pouco neste universo de necessidades e carências no que diz respeito à temática indígena, nos entristece saber que elas não encontraram continuidade em termos de políticas públicas e que, no atual cenário político, não temos qualquer expectativa de que ações sejam realizadas nesse sentido.

Desde o golpe de 2016, lutamos não para conquistarmos direitos, mas para mantermos os poucos que conquistamos ao longo dos curtos períodos democráticos de nossa História. Mas apenas amargamos derrotas atrás de derrotas. Entretanto, como diz Mojica, a única luta que se perde é a que se abandona. E se a tarefa que se impõe a nós neste momento histórico é derrotar o autoritarismo e seus instrumentos de opressão, vamos a ela.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Negócios Jesuíticos**: cotidiano da administração dos bens divinos. São Paulo: EDUSP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

CIMI-Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

SEE-Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Magistério Indígena novo Tempo**: um caminho do meio. São Paulo: SEE, 2003.

DUARTE, André Luis Berteli. Contato, política e estratégias. In In SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel. (Orgs.). **Culturas e história dos povos indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RG Gráfica Digital Eireli, 2015. p. 165-187.

NOBRE, Domingos Barros. Movimento indígena: marcos históricos e perspectivas futuras. In SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel. (Orgs.). **Culturas e história dos povos indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RG Gráfica Digital Eireli, 2015. p. 478-498.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os Índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 29-60.

RODRIGUES, Robson. In SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel. (Orgs.). **Culturas e história dos povos indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RG Gráfica Digital Eireli, 2015. p. 234-255.

SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel. (Orgs.). **Culturas e história dos povos indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RG Gráfica Digital Eireli, 2015.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.) **A temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. Os povos indígenas, o ensino e a Lei 11.645/2009: discutindo desafios, impasses e limites. In SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel. (Orgs.). **Culturas e história dos povos indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RG Gráfica Digital Eireli, 2015. p. 34-56.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166.

TERENA, Eloy. 9 de abril, nada a comemorar. **Mídia Ninja**, São Paulo, 2019. Disponível em: <www.midianinja.org>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Recebido em: 31/01/2020
Aprovado em: 29/05/2020.

