

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

*Maria das Graças Cota*

Mestre em Educação e Formadora de Geografia  
do Instituto de Pesquisa e Educação.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, o Brasil passou por um processo de redemocratização, que favoreceu entre outras questões o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, enquanto etnias, às terras tradicionalmente ocupadas por eles. Direitos estes que se concretizaram, em termos legais, com a promulgação da Constituição Federal (1988). Esta constituição assegurou ainda que seja utilizada a língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1999) estabelecem que a educação escolar indígena seja específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Da garantia de um direito em lei à sua efetivação na prática há um longo caminho a percorrer. No caso da educação escolar indígena há, entre outras demandas, a necessidade de formação de professores com condições de atender às especificidades deste tipo de educação. Neste sentido, este texto apresenta alguns

elementos para reflexão acerca da educação indígena escolar e a necessidade da formação e/ou especialização de professores de Geografia para que possam atuar nos programas de educação indígena.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL

Atualmente os índios brasileiros somam cerca de 300 mil pessoas, o que equivale a apenas a 0,2% da população brasileira, porém do ponto de vista cultural e lingüístico eles apresentam a maior diversidade entre os grupos étnicos que formam a sociedade brasileira. São mais de 200 povos indígenas vivendo hoje no Brasil, falando mais de 170 idiomas diferentes, e cada um destes povos apresenta uma história particular. No Espírito Santo, mais precisamente no município de Aracruz, vivem cerca de 1.600 indígenas pertencentes a duas etnias diferentes: os Tupinikim, com 1.400 pessoas, que se encontram distribuídos por quatro aldeias (Caeiras Velha, Irajá, Pau Brasil e Comboios). Este

povo habita esta região desde antes a chegada dos primeiros colonizadores do Brasil. Próximos aos Tupinikim vivem também os Guarani, que migraram do sul do Brasil para o Espírito Santo em 1967 e se encontram localizados nas aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras. Estes dois povos juntos ocupam uma área descontínua de 7.559 hectares.

A categoria índio é um termo genérico que foi criado pelos europeus para designar os diferentes povos que aqui viviam. Estes diferentes grupos indígenas não se autodenominavam índios mas sim Tupinikim, Guarani, Pataxó etc. De acordo com Silva (1999), o termo índio passou a ter o significado da descoberta da semelhança que une cada grupo a todos os demais grupos indígenas e que consiste na distância que os separa da sociedade majoritária. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Durham (1983).

“Na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria índio [...] estão no caminho de construir uma nova identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica [...] emergindo como ator político coletivo” (Durham, 1983, p. 135).

Na Convenção n.º 107, sobre as populações indígenas e tribais, aprovada em 26 de junho de 1957, durante a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho, definiu-se a categoria índio como sendo:

“[...] membros das populações tribais ou semitribais de países independentes, [de todos os continentes] pelo fato de descenderem das populações que habitavam o país, na época da conquista ou da colonização e que, qualquer que seja seu estatuto jurídico, levem uma vida mais conforme às instituições sociais, econômicas e culturais daquela época do que às instituições peculiares à nação a que pertencem” (Guimarães, 1989, p. 23).

A Lei n.º 6.001 de 19 de dezembro de 1973, que se encontra ainda em vigor e que dispõe sobre o Estatuto do Índio, define em seu artigo 3º índio ou silvícola como sendo “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (ibidem, p. 38).

De acordo com Oliveira (1993) estas definições de índio anteriormente citadas retratam bem o estereótipo de índio cristalizado em nossa sociedade.

“[...] há um uso muito difuso e generalizado do termo índio, materializado nas definições de dicionário, expresso na fala cotidiana, no imaginário popular, na literatura e nas falas eruditas, enraizando-se inclusive no pensamento científico [...] os elementos fixos que compõem tal representação propiciam tanto a articulação de um discurso romântico, onde a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto a visão do selvagem cruel e repulsivo [...] melhor seria pensá-los como povos indígenas, como objetos de direito e como sujeitos políticos coletivos, distanciando-se do mito da primitividade e das impropriedades cobranças que o senso comum instiga a cada momento” (Oliveira, 1993, p.5).

Os diversos grupos indígenas brasileiros se autodenominam **povos** indígenas. Povo no sentido de um grupo de indivíduos que falam a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, afinidades de interesses, uma história e tradições comuns. Este também é termo que predomina na literatura que serviu de apoio a este trabalho, justificando assim o uso deste termo. Já na legislação brasileira atual as denominações mais utilizadas são: comunidade indígena, grupo tribal, população etc. O Estatuto do Índio traz em seu artigo 3.º o seguinte conceito:

“Comunidade indígena ou Grupo Tribal – É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de isolamento em relação aos outros setores da comunidade nacional, quer em contatos intermitentes, sem contudo estarem neles integrados”.

A Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 231 utiliza as categorias grupos indígenas e população em vez de povo.

“É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo *referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo em qualquer hipótese o retorno imediato logo que cesse o risco”.

Desde o início da colonização até a Constituição Federal de 1988, o governo português e, mais tarde, o brasileiro nunca aceitaram a diversidade cultural dos povos indígenas e sempre trabalharam ou através dos órgãos criados para este fim, ou através de parcerias como as igrejas, no sentido de homogeneizar culturalmente a sociedade brasileira. Tal homogeneização tinha como modelo a civilização cristã ocidental da qual faz parte a cultura do colonizador. Assim, pode-se observar através das medidas políticas tomadas ao longo do tempo por estes dois governos um esforço no sentido de apagar traços culturais, tais como a língua, a religião, a estrutura familiar e social, as artes etc., tanto das sociedades indígenas como dos negros que para aqui foram trazidos.

A grande semelhança entre todas as políticas indigenistas anteriores à Constituição Federal de 1988 se deve ao fato de que no Brasil os índios neste período eram vistos como culturalmente atrasados, por isto lhes foi negado o direito à alteridade cultural. Sempre se acreditou que mais dia menos dia todos eles iriam “naturalmente” se integrar à “sociedade nacional” tornando-se assim “civilizados”, e que caberia ao governo ajudar neste processo, usando para isto os serviços de religiosos e/ou leigos.

De maneira resumida, como nos indica Beltrão (1977), as políticas indigenistas dispensadas aos índios cometeram sucessivos etnocídios para os quais a educação escolar para índio em muito contribuiu.

Considera-se Educação Escolar para Índio os modelos de educação que foram impostos aos índios pelo governo português e depois pelo brasileiro do período que vai de 1500 até a promulgação da Constituição Federal de 1988. A integração do índio à “sociedade nacional” era o principal objetivo deste modelo de educação.

Não se pode entender o papel desempenhado pela educação formal dispensada aos índios pelos órgãos públicos fora do contexto das políticas indigenistas, pois de 1500 a 1988 a educação oferecida aos índios era parte das políticas indigenistas e estas desempenharam um papel “‘assimilacionista’ do ponto de vista cultural e “‘integracionista do ponto de vista econômico” (Tommasino, 1997, p. 113).

Os genocídios contra os índios também foram comuns na história brasileira, como aquele praticado no governo de Tomé de Souza (1560 – primeiro governa-

dor-geral do Brasil) aos Tupinikim no sul da Bahia, ou aquele contra algumas tribos de Botocudos de Minas Gerais, ordenado por D. João VI, através da Carta Régia de 13 de maio de 1808. No princípio da República, os Botocudos que viviam no vale do rio Doce, entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, sofreram novamente grandes perdas populacionais e foram quase que totalmente exterminados no contexto do projeto “civilização” realizado pelo antigo SPI, restando hoje apenas cerca de 120 índios no leste do estado de Minas Gerais. Os descendentes dos antigos Botocudos consideram este termo pejorativo e se autodenominam atualmente Krenac.

Além dos etnocídios e genocídios, os índios brasileiros sofrem um outro problema, que é a luta pela posse da terra. Por serem detentores de uma cultura fortemente ligada à terra, grande parte da sobrevivência dos povos indígenas é garantida através de atividades extrativistas (caça, pesca, coleta); mesmo na agricultura são necessárias grandes extensões de terras, pois a técnica agrícola da coivara, utilizada por eles, requer essas grandes extensões. Não apenas a sobrevivência material: todos os setores da vida, como a relação com o sagrado, as tradições e todos os outros aspectos da vida, têm uma íntima e profunda ligação com o território. Quando se fala em território não se quer dizer apenas a terra, mas tudo que nela existe, inclusive o próprio índio. Assim sendo, perder o território significa perder o substrato que dá sustentação à cultura indígena, a qual é fortemente marcada pelo meio que a cerca.

O século XX assistiu às lutas dos povos indígenas para terem assegurados, em lei, o direito às terras que tradicionalmente ocupam, o reconhecimento do pluralismo cultural e a construção da educação escolar indígena que respeitasse este pluralismo. Lutas que se intensificaram, a partir da década de 1970, com o surgimento de várias organizações indígenas e o apoio de ONGs, indigenistas e intelectuais brasileiros. O reconhecimento oficial dos direitos dos povos indígenas se deu a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, quando o governo passou a adotar uma nova política para os povos indígenas, que tem como base o pluralismo cultural. Através desta nova política a preocupação não é mais a de integrar o índio à civilização nacional, mas sim a de respeitar a sua especificidade étnica.

De todas as constituições brasileiras, a Constituição Federal de 1988 é considerada pelos indigenistas a mais progressista no trato com a questão indígena, pois explícita pela primeira vez o direito à continuidade desses povos enquanto etnias e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas por eles. No nível de educação, fica assegurado aos povos indígenas o direito ao uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

O modelo de educação garantido em lei a partir de 1988 para os povos indígenas será denominado neste trabalho Educação Escolar Indígena, diferenciando-se assim do modelo que foi denominado Educação Escolar para Índio. A Educação Escolar Indígena tem como princípio o reconhecimento da alteridade e da especificidade étnica dos povos indígenas brasileiros.

Na Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, a educação indígena escolar passou a ser definida como sendo uma educação intercultural e bilíngüe. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1994) acrescentam que além de a educação indígena ser intercultural e bilíngüe ela deverá ser também específica e diferenciada. Como estes quatro princípios fundamentam os projetos de Educação Escolar Indígena que estão em construção no país, se faz necessário que se explicitem melhor estes termos.

#### A – EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

A educação específica para cada povo indígena brasileiro se faz necessária, porque ser Tupinikim, Guarani ou Pataxó, ao contrário do ser índio, que é um termo genérico, implica ser detentor de uma visão de mundo própria, uma cosmovisão que segundo Moraes (1989, p. 15) “é a forma pela qual o mundo foi percebido e transformado em representações que passaram a reger a dinâmica emocional e a estrutural cognitiva de um povo”.

Visto que cada povo indígena tem suas próprias especificidades culturais, faz-se necessário que a educação seja diferenciada, como determina o artigo 210 da Constituição Federal.

#### B – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Para se compreender a expressão “educação intercultural” é necessário definir separadamente os termos educação e cultura, para em seguida estabelecer relações entre eles.

Considera-se educação o processo social e histórico através do qual os membros de um grupo têm acesso aos conhecimentos que as sociedades desenvolveram ao longo do tempo. A educação é considerada um processo histórico, pois muda no tempo e no espaço.

Com base em Faundez (1998, p. 2) e em Perrot (1995, p. 1), o termo cultura pode ser definido como o conjunto de tudo que uma sociedade pensa e faz. Assim sendo, a cultura é um conjunto vivo e em permanente movimento que se transmite socialmente de geração a geração, que se modifica ao longo da história.

Ainda de acordo com Faundez (1998), uma cultura pode ou não ter como base uma civilização:

“[...]para caracterizarmos o Brasil poderíamos falar de cultura brasileira ancorada na civilização ocidental-cristã. Mas a palavra cultura poderia nos permitir igualmente designar os povos que não têm como base uma civilização determinada e que se estruturam historicamente com formas próprias de pensar e de fazer, formas que os distinguem de outros povos. Essas culturas seriam as culturas que genericamente designamos como indígenas” (Faundez, p. 2).

Perrot (1995, p. 1) afirma que este conjunto de representações (idéias) e de objetos (concretos), ou seja, a cultura, ganha vida e articula-se graças às práticas sociais e políticas da sociedade e entre as quais se encontram as práticas de educação. É neste contexto cultural e em relação a ele que a educação ganha sentido ou não.

Ao analisar a questão da educação intercultural que se está construindo com e para os índios brasileiros, Faundez (1998, p. 3) defende a idéia da interculturalidade também ligada às bases materiais, entre outras coisas. Para esse autor a interculturalidade é um diálogo cultural que implica um processo que permite ao mesmo tempo conhecer o outro e dar-se a conhecer; mas para que esse diálogo cultural possa acontecer Faundez enumera quatro condições básicas que deveriam ser criadas: a) respeito mútuo, o que significa que nenhuma das culturas se sinta superior ou inferior; b) reconhecimento do direito à propriedade das terras dos índios que lhes permita reproduzir-se e desenvolver-se como culturas; c) necessidade de que as leis do Estado brasileiro levem em conta as características próprias de cada cultura indígena; d) elaboração de um

sistema educacional com programas educacionais que permitam o diálogo cultural. Sem estas condições mínimas, o diálogo é um pseudodiálogo.

Melarem (1997, p. 58) prefere o termo multiculturalismo e/ou educação multicultural em seus trabalhos de educação com minorias étnicas no Canadá e nos Estados Unidos. Para ele os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais. Ainda segundo este mesmo autor, os currículos das propostas de educação multicultural deveriam se preocupar não só com as especificidades étnicas mas também com as questões de classe, gênero e orientação sexual.

Optamos pelo uso do termo interculturalismo porque o prefixo multi se aplica a situações de existência de múltiplas culturas, mas sem necessariamente precisar haver um diálogo cultural entre elas, idéia esta que é melhor representada pelo prefixo inter.

Se faz necessário esclarecer ainda que será acrescentado um adjetivo ao conceito de educação (educação indígena, educação diferenciada, educação intercultural etc.) toda vez que o conceito de educação diferir daquele anteriormente apresentado.

#### C – BILINGÜISMO

O bilingüismo é o uso de duas línguas por um povo ou por um indivíduo. Como afirma Mugaribí (1998), este uso ocorre de uma maneira complexa e heterogênea, pois pode se dar em vários níveis e está relacionado normalmente com o grau de contato.

“[...] podemos dizer que um bilíngüe deve, em princípio, conhecer os diferentes registros possíveis das duas línguas que ele pratica, saber utilizá-los e identificá-los no interlocutor. Ele deve conhecer os princípios de utilização de cada uma das duas línguas em situações concretas de comunicação. Em última instância ele deve possuir uma dupla competência comunicativa, ou seja, mais do que o conhecimento perfeito de duas línguas, o bilíngüe deve ter uma prática habitual de cada uma delas”.

Em todo contato intercultural pode acontecer o bilingüismo, ou o multilingüismo, ou a perda da língua materna por um dos grupos, dependendo do tipo de contato que se estabelece. No caso dos Tupinikim que habitam o Espírito Santo, ocorreu a perda da língua Tupinikim.

Normalmente se constata variações de bilingüismo entre os diferentes grupos indígenas e até mesmo dentro do próprio grupo. A título de exemplificação podemos citar o caso dos Guarani que habitam o Espírito Santo. Eles são falantes de dois idiomas (português/guarani), mas internamente percebem-se diferenças no grau de compreensão e domínio oral do português e apenas alguns mais novos são alfabetizados.

#### O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS TUPINIKIM E GUARANI DO ESPÍRITO SANTO

Não se pode compreender o processo de construção da Educação Escolar Indígena do Espírito Santo de maneira isolada, pois esta se encontra intimamente ligada a outras questões da vida dos povos indígenas Tupinikim e Guarani, como a luta pela terra e a criação do NISI. Estas questões por sua vez se encontram ligadas às questões estaduais e nacionais como o processo de industrialização do Espírito Santo e do Brasil, a criação e atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ao surgimento do movimento da Teologia da Libertação, a atuação dos intelectuais e de diversas ONGs em defesa dos povos indígenas, a organização dos povos indígenas, o processo de redemocratização do país que teve início no início dos anos 1980 e que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

As décadas de 1950 e 1960 foram momentos de ruptura não só para o povo Tupinikim como para todo o Brasil. É no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) que se dá a grande arrancada da industrialização brasileira, através do seu plano de governo, o famoso plano de metas mais conhecido como “50 anos em 5”. Os governos militares iniciados pelo golpe de 1964 deram continuidade ao processo de industrialização com a construção de estradas de ferro, rodovias, construção de estatais para a produção de aço e hidrelétricas para a geração de energia elétrica, a fim de ser possível a instalação de multinacionais para a produção de carros, eletrodomésticos etc.

O Espírito Santo também se integra a este projeto de industrialização. A partir dos anos 1950 começam a se instalar no estado vários projetos econômicos de grande porte, entre os quais se encontra a Aracruz Ce-

lulose, que se instalou no município de Aracruz a partir da década de 1960. De acordo com as afirmações do funcionário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que assessorou os índios durante a década de 1970 durante a primeira luta pela posse da terra, as terras que hoje pertencem à Aracruz Celulose foram conseguidas de várias maneiras:

“[...] parte das terras da Aracruz Celulose foram cedidas pelos governos estadual e federal e a outra parte a empresa adquiriu de terceiros (posseiros) que conseguiram a titulação da terras durante o processo de implantação da Aracruz Celulose no município” (funcionário do CIMI, março de 1999).

De acordo com o dossiê que foi utilizado na “Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani” (1996), as terras foram cedidas à Aracruz Celulose pelo governo do Espírito Santo “pela quantia simbólica de oito décimos de centésimos de cruzeiro o metro quadrado”.

Os governos federal e estadual cederam terras Tupinikim à Aracruz Celulose justamente na década em que o governo federal criava a FUNAI para cuidar das questões indígenas do país.

Na década de 1970 começa a luta do povo Tupinikim para ter sua especificidade étnica reconhecida, assim como também o direito à posse das terras tradicionalmente ocupada por eles, terras estas compartilhadas a partir da década de 1960 também pelos Guarani que tinham migrado para o Espírito Santo.

O CIMI, órgão ligado diretamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi criado em 1972, passou atuar no estado a partir de 1978, quando foi estabelecida uma equipe local para atuar junto aos povos indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, passando a ter um papel decisivo de assessoria aos índios na sua organização e na luta pela demarcação de suas terras e pelo reconhecimento dos Tupinikim como povo indígena.

De acordo com as afirmações de Irmã Angela no relatório do I Seminário de Educação Indígena de 1995, a sua congregação, a das Irmãs Missionárias Combianas, foi procurada por representantes do CIMI no ano de 1986 para “uma assessoria aos índios Tupinikim, em vista a um aprofundamento da fé a partir da própria cultura e o fortalecimento da autonomia desse

povo, através da sua auto-organização” (p. 26). Ainda segundo Irmã Angela, no mesmo relatório (1995, p. 29.), a ação das Irmãs Missionárias Combianas junto ao povo Tupinikim se dava em vários níveis: evangelização, organização de mutirões para construção de casas de alvenaria, estudo da legislação indígena e dos direitos humanos, curso de corte e costura e outros. Nos cursos de corte e costura elas passaram a enfrentar o problema do analfabetismo das mulheres.

“O objetivo é conseguir o funcionamento de uma fábrica de confecções, que sirva às necessidades da aldeia, e proporcionar meios de sobrevivência. Contudo, para que o aprendizado fosse mais qualificado, havia a necessidade de saber ler e escrever, um grande problema para a maioria das mulheres índias” (ibidem, p. 31).

A demanda educacional surgiu a partir de necessidades práticas da vida cotidiana da aldeia, e durante as discussões para a criação de um projeto educativo chegou-se à conclusão de que não se queria uma educação qualquer “do tipo MOBREAL, mas sim que fosse uma educação de índio para índio” (ibidem, p. 31).

É com este propósito que pessoas encarregadas da Pastoral Indigenista procuram o IDEA no ano de 1994, com a finalidade de propor uma parceria em um programa de formação de monitores índios para que estes pudessem se encarregar da educação de adultos das aldeias. A procura pelo IDEA se deu porque os órgãos públicos encarregados da educação – Secretarias de Educação da Prefeitura Municipal de Aracruz, Governo do Estado do Espírito Santo – também procurados na época não se propuseram a ajudar.

A possibilidade de se construir uma educação diferenciada já apontada pelos Seminários de Formação, o direito a esta, garantido pela Constituição Federal de 1988 e o fato do atendimento aos alunos das aldeias até o ano de 1985 ser feito majoritariamente por professores não-índios (do total de 20 professores, apenas 6 eram índios) culminaram em uma nova demanda, que foi a criação de um curso de magistério com formação específica em educação indígena.

Após a realização do I Seminário de Educação Indígena Tupinikim e Guarani, no período de 24 a 28 de abril de 1995, tiveram início uma série de negociações que culminaram com realização de uma parceria entre o IDEA, o CIMI, a Secretaria de Educação do Estado

(SEDU), a Pastoral Indigenista e a Prefeitura Municipal de Aracruz, que permitiu a criação do Curso de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani. Esta formação em nível médio, que teve uma duração de três anos (1996-1999), permitiu que 36 educadores indígenas se tornassem habilitados para o exercício do magistério.

Atualmente existem 27 educadores indígenas atuando nas escolas das aldeias, sendo que 22 no trabalho de docência, duas como diretoras de escola, uma como coordenadora pedagógica e dois como auxiliares de serviços gerais.

Como resultado deste Curso de Formação podemos citar ainda a elaboração do Currículo Diferenciado para as escolas Tupinikim e Guarani, a produção de livros e outros materiais didáticos e a elaboração de pesquisas pelos formadores que atuaram no projeto.

O Curso de Educadores Índios Tupinikim e Guarani é apenas uma das ações levadas a cabo pelo Programa de Educação Escolar Indígena, que é coordenado pelo subnúcleo de Educação Escolar Indígena do NISI-ES. Este subnúcleo tem trabalhado no intuito de promover outras ações necessárias ao desenvolvimento do Programa de Educação Escolar Indígena, tais como: realização de concurso público diferenciado para professores indígenas de Aracruz; construção e reforma de escolas; formação continuada dos educadores; negociação com as diversas instâncias do governo para a criação de políticas públicas na área de educação indígena; negociação com a UFES para o estabelecimento de uma parceria que permitirá a criação de um curso superior de Pedagogia para os educadores indígenas etc.

Como podemos constatar, o programa de Educação Escolar Indígena conseguiu avançar em muitos aspectos, mas ainda existem muitas demandas e questões a resolver; entre elas podemos citar: a necessidade de ampliação do número de pesquisas, para a produção de outros materiais didáticos; continuidade da formação dos Guarani na língua guarani e do trabalho de resgate da língua tupinikim; a efetivação da parceria com a UFES, para o início do Curso Superior de Pedagogia e Licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, a fim de que se torne possível a expansão da escolarização também para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental.

#### A QUESTÃO DO ENSINO— APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Como já vimos, o reconhecimento do pluralismo cultural e a garantia do direito a uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe para os povos indígenas são fatos recentes, na história do Brasil, existindo por isso ainda muitas demandas de profissionais de todas as áreas do conhecimento. A construção de programa de educação indígena requer a elaboração de currículos e materiais didáticos específicos, o que demanda tempo e a composição de equipes multidisciplinares de pesquisadores e professores. Como já dissemos, no Brasil existem cerca de 200 povos indígenas diferentes o que significa que, são 200 programas de educação diferenciada, com suas especificidades geográficas, históricas, lingüísticas etc.

No Brasil não há nenhuma faculdade com cursos de licenciatura em nenhuma área de ensino com especialização em educação indígena, e os cursos tradicionais não oferecem aportes para a questão indígena e nem para este tipo de educação. Uma consequência desta falta de aportes sobre a questão indígena pode ser constatada através dos materiais didáticos que circulam nas escolas para não-índios e que são elaborados normalmente por professores licenciados e pós-graduados pelas universidades.

Na maioria das vezes os povos indígenas são citados só nos manuais de História. Mas mesmo nestes a situação é complicada, pois os índios são vistos, quase sempre, como fazendo parte apenas da pré-história do Brasil ou quando muito do período colonial. Quando há informações sobre a atualidade dos povos indígenas, são muitas vezes equivocadas. Um exemplo representativo desta situação pode ser constatado no livro didático *História e Geografia do Espírito Santo*, que tem a primeira parte dedicada à História do Espírito Santo, onde a autora, ao se referir aos índios aqui do estado, afirma: “Atualmente os poucos Tupi Guaranis sobreviventes estão confinados em quatro reservas da FUNAI: Caeiras Velha, Pau-Brasil, Irajá e Comboios”. O que esta autora quer dizer com confinamento? Os índios não têm liberdade de ir e vir? Não são cidadãos brasileiros? O que a autora entende

por Tupi Guarani? As reservas são da FUNAI ou dos índios? A autora cita apenas as quatro aldeias Tupinikim e afirma que eles são índios Tupi e Guarani. Em nenhum momento ela cita as três aldeias Guarani?

Na segunda parte do livro acima citado, que é dedicada à Geografia do Espírito Santo, só são citados os índios Botocudos, que segundo o autor eram muito hostis, hostilidade e que foi um dos fatores que dificultaram a ocupação da região ao norte do rio Doce. Por que estes índios se comportavam de maneira hostil? O que aconteceu com estes “índios hostis”? Como já foi dito anteriormente, os Botocudos, que viviam no Espírito Santo foram exterminados, no início do século XX, mas ainda existem 120 deles, no leste de Minas Gerais. Este grupo ainda hoje continua lutando por suas terras e agora também pela construção de um projeto de educação diferenciada, para as escolas de suas aldeias, projeto este que vem sendo construído em parceria com o Governo de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais.

Nos outros capítulos do livro dedicados à Geografia do Espírito Santo, não aparece nada sobre a situação dos povos indígenas na atualidade. O autor trata das questões sociais, agrárias, ambientais do Espírito Santo, mas em nenhum momento se refere aos Tupinikim e Guarani – é como se aqui não houvesse mais nenhum povo indígena. Fala do problema ambiental gerado pela monocultura do eucalipto, no norte do estado, e da Aracruz Celulose, mas de maneira totalmente isolada da questão indígena.

O exemplo acima mostra que é necessário rever a questão da formação universitária não só para atender aos programas de educação indígena, mas também para atender a todos os programas de formação. O engajamento das universidades nos projetos de educação indígena poderia contribuir para a formação tanto dos índios como dos não-índios. A universidade precisa abrir espaço para atender as reivindicações dos povos indígenas quanto à criação de cursos de graduação, para a formação de professores indígenas, para que possa ser ampliada a oferta da educação para as séries finais do Ensino Fundamental e a criação de cursos de Ensino Médio que atendam às suas especificidades.

Os cursos de graduação criados pelas universidades deverão respeitar os princípios que regem a educação indígena e que estão garantidos em lei, ou seja:

que os projetos sejam específicos e diferenciados, interculturais e bilíngües.

O processo da interculturalidade que vem sendo adotado nos programas de educação indígena é um princípio que poderia contribuir para algumas mudanças na situação atual da formação dos professores em geral e dos de Geografia em particular, tanto dos professores índios como dos não-índios.

No programa de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani o processo de interculturalidade foi um dos princípios didáticos que ajudaram na compreensão das questões relativas ao espaço, à natureza, à sociedade etc. A interculturalidade é importante também porque garante o respeito às culturas indígenas, uma vez que em vez de impor a cultura científica propicia o diálogo intercultural.

Em sala de aula os alunos (educadores), descreviam ou representavam através de desenhos e mapas a organização de suas respectivas aldeias (localização das casas, das roças etc.), em seguida eram feitas comparações entre a organização das diversas aldeias/povos e a organização do município. Levantadas as semelhanças e diferenças entre a organização das diversas aldeias/povos, buscavam-se as explicações para estas diferenças e semelhanças.

Este mesmo tipo de comparação se deu para o estudo da organização política. Os educadores estudaram alguns textos sobre a organização política do município, do estado e do país e também alguns conceitos como formas de governo (monarquia e república), regimes de governo (democracia e ditadura), democracia (direta e representativa), e a partir daí compararam com a organização política das suas respectivas aldeias/povos. Para concluir o assunto produziram um texto explicando o regime de governo existente em suas respectivas aldeias/povos.

Para o estudo da origem do Universo, da Terra e da Lua os educadores de cada povo, no caso Tupinikim e Guarani, narraram para os demais colegas as formas míticas que seu povo tem para explicar estes fenômenos. Também foram feitos estudos das explicações científicas destes fenômenos. Os relatos de outras atividades didáticas, realizadas de maneira intercultural, podem ser encontrados em Cota (2002).

Através do processo de interculturalidade os educadores puderam constatar que as explicações dadas pelas ciências são apenas uma das que são possíveis e



que existem para os diferentes campos dos sentidos em que se desenvolve a vida humana. No nível cultural pode haver explicações míticas, poéticas, religiosas etc., que respondem e buscam entender e/ou explicar através de diferentes perspectivas os diferentes níveis ou campos de realização dos seres humanos.

É necessário também que haja incentivo para que os alunos universitários não-índios de graduação e pós-graduação conheçam e realizem pesquisas junto aos grupos indígenas do seu estado e/ou país.

A experiência no Programa de Educação Indígena Tupinikim e Guarani mostrou ser de fundamental importância a realização de pesquisas junto ao povo, com o qual se está trabalhando, como parte do processo de formação dos professores que estão atuando no projeto e também para a produção de materiais didáticos nos cursos de formação de professores e também nas escolas.

Durante toda a execução do Projeto de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani realizamos várias pesquisas na área da Geografia e da História, como pode ser constatado em Cota (1999, 2000, 2002 etc.). Estas pesquisas contribuíram para a nossa formação e também para que fossem construídos materiais didáticos que atendessem às especificidades do projeto. Dada a continuidade da nossa atuação no programa de educação Tupinikim e Guarani, estamos iniciando um novo projeto de pesquisa intitulado “A Pedagogia do Texto revisitada: aportes teóricos e práticos”, que tem como objetivo investigar os limites e as possibilidades da Pedagogia do Texto no processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais. Esta é a abordagem pedagógica que foi utilizada na formação dos educadores indígenas Tupinikim e Guarani e é também a abordagem adotada por alguns deles no trabalho de docência.

A interdisciplinaridade foi outro princípio didático constantemente utilizado no Curso de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani, uma vez que o currículo deste curso foi estruturado a partir de três problemáticas: *Os povos Tupinikim e Guarani em seus aspectos socioeconômico-político, culturais e ambientais*; *Os povos Tupinikim e Guarani em suas relações com outros povos indígenas e com as sociedades regional e nacional*; *Os povos Tupinikim e Guarani e seu projeto de educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe*. A abordagem inter-

disciplinar permitiu a compreensão dessas problemáticas socioambientais, que do ponto de vista dos povos Tupinikim e Guarani eram muito significativas para eles.

Concluindo, queremos ressaltar ainda a necessidade de se respeitar os processos democráticos na construção de programa/projeto de Educação Escolar Indígena. Os programas/projetos devem ser construídos com e para os povos indígenas; assim sendo, as decisões em todas as etapas do programa/projeto (elaboração, planejamento, execução, avaliação etc.) devem ser tomadas com todas as pessoas envolvidas no processo.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANAIIS DA III REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Recife, 1959.
- AZANHA, Gilberto *et al.* *Senhores destas terras*. São Paulo: Atual, 1991.
- BELTRÃO, Luís. *O índio, um mito brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BIARD, A-F. *Viagem à Província do Espírito Santo*. Vitória: Aracruz Celulose/Fundação Jônice Tristão, 1986.
- COTA, Maria das Graças. *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe*. Vitória: PPGE/UFES, 2000. (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. Tendências teórico-metodológicas do Ensino de Geografia de RCN/Indígenas. *Revista Pró-Discente*, Vitória, PPGE/UFES, 1999.
- \_\_\_\_\_. Etnoconhecimentos ou etnocentrismo? *Intercâmbios*, Vitória, n. 9, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A Pedagogia do Texto e o ensino-aprendizagem das Ciências Sociais*. Vitória: IDEA, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Fragments da História dos Tupinikim*. (no prelo)
- CUNHA, Manuela C. da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei n. 9.394, promulgada em 20/12/96.
- FAUNDEZ, Antônio. *Diálogo intercultural e educação na sociedade brasileira*. [s.l.]: SBPC, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1975.
- FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*.
- GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: Hucitec, 1989.

- GALVÃO, Eduardo. *Encontro de Sociedades: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LADEIRA, Maria Inês; AZANHA Gilberto. *Os índios da Serra do Mar*. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1988.
- LÉRI, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1950.
- MCLAREM, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979
- MONTEIRO, John Manuel (org.). *Negros da Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Guia de Fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*, São Paulo: FAPESP, 1994.
- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MUGRABI, Edivanda. *Bilingüismo ou multilingüismo: uma prerrogativa de minorias linguísticas*. [s.l.] SBPC, 1998.
- NAVARRO, Azpilcueta *et al.* *Cartas Avulsas: cartas jesuíticas 2*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1988.
- PERROT, Marie-Dominique. Educação e Cultura. *Jornal Intercâmbio*, v 3, n. 4, jun. 1995. (Informativo semestral do IDEA)
- RIBEIRO, Berta G. *Os Índios das Águas Pretas*. São Paulo: Companhia das Letras/Edusp, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. *Índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce*. São Paulo: USP, 1974.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Araci Lopes da *et al.* *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, 1995.
- SEKI, Lucy (org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- SILVA, R. H. Dias da. Escola indígena: um caso particular de escola? In: D'ANGELIS, Wilmar *et al.* *Leitura e escrita em escolas indígenas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Araci Lopes da *et al.* *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, 1995.
- GRUPIONI, Luís B. (org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

---

Texto apresentado na mesa redonda *Perspectivas da educação não-formal e alternativa em Geografia*, no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (Vitória, setembro de 2003).

### Resumo

O presente trabalho apresenta alguns elementos acerca do programa de Educação Escolar Indígena Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, no contexto da educação indígena nacional, e levanta alguns pontos para reflexão sobre a necessidade da formação e/ou especialização de professores de Geografia para que possam atuar nos programas de educação indígena.

### Palavras-chave

Educação – Geografia – Formação.

### Abstract

This piece of work presents some elements about the Tupinikim and Guarani Indigenous schooling education in Espírito Santo, in the national indigenous context and calls the attention to the necessity of preparing and/or specializing Geography teachers in order to act in indigenous educational programs.

### Keywords

Education – Geography – Preparing.