

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA ESCOLA PARA ÍNDIOS ÀS ESCOLAS INDÍGENAS

*Profª Dra. Maria Aparecida Bergamasch\**  
*Profª Dra. Rosa Helena Dias da Silva\*\**

## Resumo

O presente trabalho tem como eixo a reflexão acerca da educação escolar indígena no Brasil e os processos que configuraram a escola específica e diferenciada nas aldeias. Sendo a "escola para os índios" a primeira perspectiva instituída no Brasil, o texto visa analisar: a) a trajetória histórica que constitui a escola indígena específica e diferenciada; b) os aspectos legais que pautam a educação escolar indígena no cenário educacional brasileiro; c) a relação entre a escola e as cosmologias indígenas; d) a escola como mediadora do contato entre as sociedades indígenas e as sociedades não-indígenas. Articula esses itens a idéia de apropriação, quando cada povo indianiza a escola, tornando-a sua. A postura metodológica considera a etnografia como uma possibilidade para evidenciar a potência do processo escolar, em que a escola na aldeia não é recebida passivamente, mas transformada pela cosmologia do povo indígena. As experiências de construção e vivência de escolas indígenas dos povos Guarani (Rio Grande do Sul) e Mura (Amazonas) serão referência para as reflexões pautadas.

**Palavras-chave:** Educação indígena. Escolas indígenas. Educação escolar Mura. Educação escolar Guarani.

## Abstract

The focus of this work is the reflection about indigenous school education in Brazil, and the processes that shaped the specific and differentiated school in the villages. As the "school for indian people" is the first perspective instituted in Brazil, the text aims at analyzing: a) the historical path that constitutes the specific and differentiated indigenous school; b) the legal aspects guiding indigenous school education in the

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com tese na área da educação escolar indígena. Professora da Faculdade de Educação na UFRGS. E-mail: [cidabergamaschi@terra.com.br](mailto:cidabergamaschi@terra.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com tese na área da educação escolar indígena. Professora na Faculdade de Educação da UFAM, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [rosahelena@ufam.edu.br](mailto:rosahelena@ufam.edu.br)

Brazilian educational scene; c) the relationship between the school and indigenous cosmologies; d) the school as the mediator between indigenous societies and non-indigenous societies. These items are articulated by the concept of appropriation, when each community indianizes the school, making it its own. The methodological attitude considers ethnography as a possibility to show the power of this school process, in which the school in the village is not passively received, but transformed by the cosmology of indigenous people instead. The experiences of constructing and living indigenous schools of Guarani (Rio Grande do Sul) and Mura (Amazonas) peoples will be the reference for the sketched reflections.

**Key words:** Indigenous education. Indigenous schools: Mura school education. Guarani school education.

Title: indian school education in Brazil: the school for indian to indian schools.

## **1. História e movimentos rumo à autonomia e protagonismo indígenas**

Os dados do Censo Escolar 2005 apontam a existência de 2.324 escolas funcionando nas terras indígenas brasileiras, atendendo a 164 mil estudantes. Nestas escolas trabalham aproximadamente 9.100 professores, 88% deles indígenas<sup>1</sup>. Apresentamos esses dados para afirmar a existência das escolas indígenas, buscando extrapolar a invisibilidade que ainda predomina no sistema de educação escolar brasileiro acerca da temática, tanto no que diz respeito ao estudo dos povos indígenas e suas cosmologias, quanto à categoria de escolas diferenciadas implementada nas aldeias.

O silêncio, a invisibilidade histórica e o “encobrimento” de um tema relevante, que diz respeito à constituição individual e coletiva das pessoas que vivem na América - na nossa América - justificam a importância de tornar mais visível a educação escolar indígena. Heidegger (2002, p. 67) diz que “um fenômeno pode-se manter encoberto por nunca ter sido descoberto”. Também explica que pode manter-se “entulhado” quando se

*Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007*

produz sobre ele um “encobrimento na forma de desfiguração”, que, segundo o autor, é um modo freqüente e perigoso de explicação, “pois as possibilidades de engano e desorientação são particularmente severas e persistentes”.

A denominação genérica índios relega essa temática para uma situação de invisibilidade e de “entulhamento”, escondendo as diferenças que constituem cada etnia, porque cada povo tem uma língua própria, tem histórias de contato com os não-índigenas também diferenciadas, o que lhe confere modos de vida próprios na contemporaneidade. Portanto, a invisibilidade e o aparente entulhamento, que não revelam os significados do modo de vida dos povos indígenas e de seus protagonismos, faz persistir, no meio acadêmico e educacional, a imagem de uma escola indígena com o formato da catequese colonial, camuflando o movimento de criação e vida que ela engendra no presente.

Entendemos também que, o “encobrimento” e o “entulhamento” da educação escolar indígena brasileira podem ser estendidos à história dos povos ameríndios e às marcas indígenas que faz mestiço o continente americano, marcas que estão camufladas, sob uma visão de branquitude de pureza, de pseudo-europeidade. Mais do que em outros países latino-americanos, nos quais a presença indígena é contundente e visível “à flor da pele”, no Brasil há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala a respeito dos índios que estão mais próximos, compartilhando o sistema de ensino com os demais brasileiros, é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados”. Nesse sentido, evidenciar, mostrar o fenômeno, pode significar “um modo privilegiado de encontro”, e é isso que propomos no presente artigo.

A escola para os índios é a mais antiga do Brasil e as primeiras iniciativas escolares são do período colonial: ao tomarem posse das terras habitadas pelos povos indígenas, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os

padrões ocidentais, sendo a escola um deles. Na carta, descrevendo a Província do Brasil no ano de 1585, Anchieta dizia que “os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (apud. MOREAU, 2003, p. 197).

Desde então, os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados, empurrado para o subterrâneo, a fim de dar lugar a uma compreensão de educação que se reduz à catequese e à educação escolar. A ação dos missionários católicos foi a iniciativa mais contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas.

Implementada, então, por iniciativas religiosas, manteve essa característica, quase que única, até o advento da República no Brasil, quando o governo republicano formulou um programa voltado ao cuidado dos povos indígenas e, no interior das ações que compuseram esse programa, figurou a escola. Contudo, a profunda marca da escolarização confessional entre os povos indígenas perdura e é visível até os dias atuais, através de algumas escolas ligadas a missões religiosas que remanesceram, de um imaginário cristão ainda perceptível, bem como de concepções que persistem em muitas aldeias indígenas no Brasil.

O século XX é marcado por imagens de “frentes” estabelecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nas quais, concomitantes à ação militar de contato e “apaziguamento”, constata-se a presença de missões religiosas implementando a educação escolar. Conquanto a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967 tenha produzido algumas mudanças, a política principal de tutelamento e de impedimento do protagonismo indígena predominou. Nos últimos vinte anos do século XX, respaldados por uma nova base legal, os diversos e diferentes povos indígenas do Brasil têm, através de seus movimentos e organizações, com destaque aos professores indígenas, buscado alterar a situação de suas escolas.

A fundamentação jurídica deste novo momento da educação escolar indígena no Brasil está registrada na Constituição de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo (artigo 210), direito este confirmado em outras leis da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (artigos 78 e 79) e do Plano Nacional de Educação, de 2001, no qual a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº 9), com 21 metas. Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque a Resolução Nº 3, de novembro de 1999, que “fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. Como uma das conseqüências dos avanços legais, a educação escolar indígena, até 1991 tutelada pela FUNAI, passou para o âmbito do Ministério da Educação.

A Constituição de 1988 inaugurou no Brasil também a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e ao reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Como vimos então, a Constituição Federal reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria - específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem. No artigo 231 da referida Constituição podemos ler que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas 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”.

Fica assim explicitado o direito ao reconhecimento e proteção também de seus bens culturais, o que inclui o direito a uma educação escolar própria, ou seja, organizada como um sistema específico, com todas as suas regras, modelos e definições. Em síntese, o direito dos índios construir suas propostas de escola, segundo seus próprios princípios, processos e práticas educativas. Porém, por motivos históricos que remetem ao violento e homogeneizante processo de colonização iniciado em 1500, pouco se conhece destas pedagogias indígenas.

E, embora respaldados inclusive por legislação internacional, como a Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>ii</sup>, os avanços na legislação da educação escolar indígena, resultantes desta nova base constitucional, pouco têm conseguido alterar a realidade das escolas indígenas.

Entre a consolidação de uma nova perspectiva para as políticas públicas em educação e a concretização de processos de "indianização" da instituição escolar – ou seja – de colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro, o que têm feito a diferença positiva são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelos próprios índios, através de seus diferentes movimentos, em especial o de professores indígenas. Esta nova fase da educação escolar indígena foi caracterizada, como veremos a seguir como a da autonomia e protagonismo indígena.

Ferreira (1992) propõe uma divisão da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases distintas. Na primeira, já referida anteriormente como período colonial, a escolarização dos índios ateuve-se exclusivamente aos missionários católicos, com destaque aos jesuítas. Marca o início de um segundo momento, a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, momento que se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. No final da década de 60 e nos anos 70 - época da ditadura militar - o surgimento de organizações indigenistas não governamentais, a atuação de alguns setores de

universidades junto aos povos indígenas e, principalmente, a formação do movimento indígena organizado, definem a terceira fase. A quarta fase, a partir da década de 80, caracteriza-se pelas iniciativas dos próprios povos indígenas visando definir e autogerir seus processos de educação escolar.

É neste período histórico, caracterizado pela autogestão indígena em suas escolas, que entram em cena, com grande força os movimentos indígenas, com destaque ao de professores. O enfoque deste trabalho é centrado nesta última fase, lembrando que a questão da educação escolar esteve sempre presente no horizonte das reivindicações do movimento indígena organizado, sendo o direito a uma educação diferenciada e específica uma de suas principais metas, dentro dos ideais de autonomia. Esta assume, no confronto de cada sociedade indígena com a sociedade envolvente, significados específicos. Existem, porém reivindicações comuns no que tange à questão da autonomia política, econômica e territorial. Faz parte desse processo amplo e complexo a possibilidade da construção de uma educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades sócio-culturais de cada povo.

Na perspectiva deste trabalho, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade hoje. Há diversas e expressivas experiências em andamento em todo o país no sentido de garantir o direito a uma escola específica e diferenciada, e, mais que isso, garantir que sejam os próprios povos indígenas os autores e protagonistas destes processos. É o caso das experiências que serão trazidas neste texto: dos Guarani, no Rio Grande do Sul e dos Mura, em Autazes, no Amazonas.

São, de fato, tentativas concretas de transformar a "educação escolar para índio" em "educação escolar do índio". E, nesse sentido, figuram como um tema ainda novo na história da educação escolar indígena no Brasil.

Ao analisar experiências educacionais em curso em vários outros países, destacando o México, Peru e Equador, Monserrat (1993, p. 9) mostra que todas apontam “como saída comum para a educação das minorias étnicas, o horizonte da autonomia na criação e gestão de escolas autenticamente indígenas”. Bengoa (2000), tratando de compreender a emergência indígena na América Latina, evidencia que a afirmação étnica se apoiou, primeiramente, no desenvolvimento de numerosas experiências de escola bilíngües, de programas educacionais de revalorização das línguas indígenas. A experiência brasileira confirma tais constatações e tem, nas iniciativas indígenas, sua esperança mais promissora rumo à consolidação de mudanças na história da educação escolar indígena e, conseqüentemente, na história da educação brasileira.

## **2. Sobre povos indígenas, escola e identidade**

Os dados sobre número de povos e população indígena no Brasil oscilam, dependendo da fonte. Quanto ao número de povos, vão de 215 (dados da FUNAI) até 241 (dados do Conselho Indigenista Missionário - CIMI). Já sobre população, variam entre 358 mil (FUNAI) e 700 mil pessoas (Censo Populacional do IBGE/2000). O mesmo não acontece com relação à quantidade de línguas indígenas, que fica sempre em torno de 180, qualquer que seja a fonte. São povos que constroem e reconstroem de maneiras distintas suas próprias culturas, suas formas de viver e de educar as novas gerações. Essas múltiplas maneiras de pensar, de fazer ciência, de relacionar-se com a natureza, de construir a vida são inspiradoras para a superação de alguns dos grandes desafios da prática educativa.

Podemos falar dos povos indígenas enquanto povos da resistência. Essa mesma resistência que permite que sobrevivam aos processos históricos que têm vivido e enfrentado, pode ser vista também como direito de entrar em diálogo: um diálogo como conquista, enquanto mecanismo e símbolo de um povo que reconquistou sua palavra.



Quando colocamos a possibilidade do diálogo entre os diferentes povos e culturas como horizonte a ser alcançado, precisamos logo esclarecer que ele pressupõe que os povos estejam fortalecidos e seguros, quanto à questão de suas terras, quanto à sua identidade étnica e na suas relações com “os outros”. A dialogicidade não se constrói enquanto posição de adesão, “entreguismo” ou retirada, nem é estabelecida entre “vencidos e vencedores”. Ao contrário, é uma posição de confiança. Reforça a necessidade de novas relações entre aqueles que se encontram, que entram em contato, como condição de um novo diálogo, que reclama, que exige, que está carregado de conflitos.

Perguntamo-nos: pode a escola contribuir neste processo? Que escola?

A nosso ver, a escola faz parte de um programa mais amplo que poderíamos chamar aqui de bilingüismo. É um modo de pensar as sociedades indígenas e sua relação com a sociedade nacional. Assim, nessa teoria, a escola assume o papel de uma nova linguagem - um novo espaço e tempo educativo - uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação. Mas o bilingüismo nunca deve ser pensado como passagem, como transição, mas como diálogo. A escola é então uma nova linguagem, que poderá (ou não) permitir esse diálogo muito importante.

Lamentavelmente, a história registra resultados desastrosos, ocasionados por distintos projetos de educação escolar “para índios”. A escola<sup>iii</sup> foi (e é) uma grande ruptura no espaço e tempo das próprias pedagogias indígenas. Podemos, porém, olhar esse rompimento enquanto processo dinâmico, ao qual os povos reagem e com o qual interagem, cujos conteúdos são ora assumidos, ora rejeitados; às vezes apropriados, e mesmo recriados e reinventados. As comunidades educativas tradicionais se confrontam com situações de contato. Isso configurou novas comunidades educativas históricas. Tradição e história criam uma grande diversidade de tipos e situações.

### **3. Indianizando a escola: *Nhande Reko* - o modo de ser Guarani na vida e na escola<sup>iv</sup>**

Caracterizados a um só tempo pela unidade e pela fragmentação, os Guarani tiveram, no início do século XVI, os primeiros contatos com os europeus. A unidade constituída pela língua de origem tupi que identificou uma vasta população nas terras baixas, úmidas e férteis da América do Sul, território cuja localização corresponde às bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. Destituídos de um poder central e de uma unidade política, a fragmentação pode ser explicada através da imagem de um “mosaico de povos” (MELIÀ & TEMPLE, 2004), que não se justapõem, mas compõem uma unidade provida de sentidos, dados pela cultura.

Viviam como agricultores, característica que os fez alvo dos colonizadores, especialmente apresando-os para as *encomiendas* ou como escravos, através da ação dos bandeirantes. Cultivavam, desde centenas de anos, mandioca, batata, amendoim, feijão e tabaco, mas principalmente o milho. Pequenos grupos de pessoas compõem cada *Tekoá* e observa-se uma continuidade na organização espacial das atuais aldeias, compostas em geral por grupos familiares de pouca extensão.

Organizam-se sob um poder que não centraliza e a unidade advém do *Nhande Reko*, ou seja o modo de ser Guarani. Resguardam, no presente, a importância das pessoas mais velhas, especialmente o *Karaí* ou a *Kunha Karaí*, chefe religioso tradicional de cada aldeia, que mantém um papel referencial nas tomadas de decisões. O poder político de cada aldeia, principalmente no que diz respeito à relação com a sociedade não indígena, está a cargo do cacique, papel instituído ainda no período colonial.

Hoje, o povo Guarani está organizado em parcialidades, grupos internos que se diferenciam em alguns aspectos da cultura e da língua, mas que, diante dos contatos interétnicos, afirmam a identidade: “somos todos Guarani”. Paraguai, Argentina, e Brasil são considerados, nos dias atuais, regiões de maior população Guarani. Habitam também algumas

zonas da Bolívia e do Uruguai. As parcialidades que vivem no Brasil são: *Nhandeva* ou *Xiripá* e *Mbyá* (nos seis estados brasileiros da costa leste, do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul); *Kaiowa* (Mato Grosso do Sul).

Grande parte do povo Guarani foi reduzida pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII e formaram 30 povos nas regiões brasileira e argentina hoje denominadas Missões ou Misiones, destruídos brutalmente no século XVIII. Depois da expulsão dos jesuítas, em 1767, os Guarani, outrora reduzidos e que sobreviveram às Guerras Guaraníticas, foram submetidos a uma intensa assimilação, sendo muitos deles obrigados a morar em povoados e, com o tempo deixaram se identificar-se como índios, recalçando na memória individual e coletiva as marcas étnicas que haviam sido recriadas no cotidiano das Missões.

Os que escaparam das reduções refugiaram-se em matas, cada vez mais acudados, concentrando-se no Paraguai. Após a Guerra da Tríplice Aliança e com as privatizações de terras ocorridas no Paraguai no final do século XIX e início do século XX, grupos Guarani deslocam-se para o leste, buscando ocupar suas terras ancestrais e seguindo o caminho da "Terra Sem Males". Esses deslocamentos os caracterizam como caminhantes: *Tapejá*. Em função de uma história de colonização que os "aperta", são bastante resistentes à escola e nem todas as aldeias aceitam essa instituição, tema de desacordo entre os que a querem e os que não a querem. Aliás, essa é uma ambigüidade vivida por todos, pois ao mesmo tempo em que almejam e implementam a escola na aldeia, produzem a situação de um não-querer, traduzida por descontinuidades em seu funcionamento.

No Rio Grande do Sul os Guarani configuram uma população próxima a 2 mil pessoas, organizadas em cerca de 30 aldeias; em pouco mais da metade delas existe escola ou algum processo de escolarização, como por exemplo, um professor que ministra aula de escrita na língua Guarani e português. Embora pressionados pelo contato intenso decorrente da proximidade com as cidades, os Guarani preservam sua língua e seu modo tradicional de vida – *Nhande Reko* – que, como todas

as culturas é dinâmico, recriando-se também nessas formas de contato, mas mantendo-se Guarani. “Se Guarani vivesse longe, uns cinco quilômetros dentro do mato não precisava de escola. Quando tinha fome pegava bicho no mato, botava *mondéo*, caçava. Vivendo na estrada índio tem que saber se virar, tem que ter escola”, declarou Seu Horácio, uma liderança tradicional da aldeia *Guapo’y Porã* (05/12/03), expressando a ambigüidade de um querer produzido pela necessidade de escola e um não-querer advindo da vontade de viver no modo tradicional de vida, hoje prejudicado.

Querem a escola e os conhecimentos de escrita e leitura, ferramentas importantes para uma relação mais equilibrada com o mundo ocidental e assim significam essa necessidade, inserindo em suas narrativas uma explicação própria, que mostra inclusive uma concepção de aprendizagem da sua cosmologia:

Agora, como é que a gente escreve e sabe ler? Para falar dessa coisa eu tenho uma história, que essa pessoa foi um cacique, cacique para o *Juruá*, para nós era o representante. Ele nem sabia ler e escrever, só falar. E um dia chamaram para ele ir lá na cidade e ele foi e quando chega ali a pessoa perguntou se ele sabia ler e ele respondeu que não. Então, essa pessoa diz que se não sabe ler tem que morrer, pois ali não gostam de conhecer uma pessoa que não sabe ler e ali disse o cacique: tu precisa que eu escreva alguma frase eu posso escrever porque a gente está conectado com deus e ele vai me ajudar. Foi assim que ele começou a escrever, porque deus ajuda para ele e foi um cacique imbatível porque ele não está sozinho no momento que fala de alguma coisa (Depoimento de André Fernandes de Sousa, uma liderança da aldeia *Igua Porã*, registrado no dia 23/01/04).

Os preceitos básicos do modo de vida e do modo de educar da tradição Guarani podem ser percebidos nas aldeias, em que o *Karái* ou a *Kunhã Karai* tem papel primordial na educação das crianças, desde a nomeação, os conselhos, ao pronunciar as “belas palavras” que contém os ensinamentos ancestrais, os cuidados com a saúde, esta entendida numa amplitude que remete a um “bem viver”, a um “viver alegre e saudável”, até os rituais que têm lugar especial na *Opy*, também chamada casa de reza. A *Opy* já foi denominada pelos professores Guarani como “a nossa universidade”. Ao discutirem acerca da presença da escola na aldeia um

cacique declarou: “primeiro é a *Opy*, depois pode ter escola”, evidenciando sua educação tradicional.

Nas aldeias Guarani os professores estão hierarquicamente submetidos ao *karaí* ou *Kunhã karaí* e ao poder político do cacique. Tanto que a formação inicial e continuada de professores Guarani é, cada vez mais, realizada em conjunto com “os velhos” e com as lideranças políticas das aldeias, atitude timidamente adotada pela Secretaria de Educação do Estado, atendendo a constantes reivindicações Guarani.

Predominam, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma, está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra, é revelação e se relaciona à primeira, pois para receber a revelação das divindades a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o *Nhande Reko*. Conhecimento para os Guarani é expresso através da palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. Por isso compreende-se o que disse o professor Marcos, da aldeia *Jataí'ty*: “os velhos são nossas bibliotecas”.

Destacamos algumas características que marcam a educação tradicional das crianças Guarani nas aldeias e que, em pequenos, mas potentes atos, também povoam a escola:

- Curiosidade, evidenciada na busca de apreender o mundo, descobri-lo para si: “para aprender tem que perguntar”.
- Observação. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza e das outras pessoas, especialmente os irmãos maiores.
- Imitação, porque constroem seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que as rodeia.
- Autonomia, que expressa a individualidade da pessoa, o reconhecimento de cada um no coletivo.
- Oralidade: traço forte da cultura indígena, está presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra.

- O aprender, mais do que o ensinar, está intensamente presente na vida das crianças e das pessoas em geral. “Aprendi por mim, pela minha cabeça”.
- Respeito, não apenas o respeito às pessoas mais velhas, mas a cada pessoa, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites.

A escola constitui um elemento novo, alheio ao modo de ser Guarani e, portanto, produz o movimento e a necessidade explícita da sociedade Guarani reatualizar-se diante dela. Nesse sentido, é possível compreender a escola nas aldeias Guarani como uma figura de desordem<sup>v</sup>, pois está fora da explicação ordenada e controlável dada pela tradição: em toda ordem, por mais perfeita que possa parecer, há sempre uma figura de desordem, que foge ao previsto. Contudo, os sentidos que os Guarani conferem à escola vão sendo constituídos desde o ecoar de antigas instituições e de um imaginário que a almeja e projeta. Querem que a escola seja o canal que explicita o modo de vida não-indígena: “é importante ter estudo, conhecer o sistema do branco e a língua do branco, como lidar com as coisas do branco, encaminhar melhor nossos pedidos e as coisas que queremos entender, os nossos projetos”, declarou Teófilo, liderança tradicional da aldeia *Jataí'ty* (24/06/03).

Para os professores também fica patente a relação direta entre ler e escrever e a escola, vinculando a instituição escolar estritamente às suas relações com a sociedade ocidental. “Educação Guarani é com os pais, professor é a escrita”, falou o professor Agostinho, delimitando os fazeres da escola. E todos os depoimentos apontam para escola como possibilidade de preparar as pessoas para o contato, cada vez mais intenso. A fala de Santiago também aponta para esse caminho: “antigamente a escola destruía a tradição, o idioma. Mas hoje as coisas mudaram. Penso nos meus filhos, gostaria que aprendessem a ler, que aprendessem as leis”. Porém, se a escrita entra nas aldeias, é importante que não seja apenas na língua do outro, do não-indígena. “A maior parte dos *Karáí* acharam importante que se ensine em Guarani, desde a criação

do mundo. Eles querem que seja escrito em Guarani essa parte dentro da escola. (...) Escrever a sua própria história, desde o começo, mas que isso seja escrito em Guarani". Assim decidiram as pessoas Guarani, ao optarem por registrar apenas no idioma Guarani um livro por elas elaborado.

E a força criadora dos Guarani se impõe na escola e faz essa escola se indianizar. Acompanhando a escola em seu dia-a-dia, mais que a língua Guarani, que predomina na oralidade e aparece freqüentemente na escrita, há um modo próprio de fazer escola. É um espaço em que as crianças não estão segregadas por idades, pois desde os bem pequenos, de três a quatro anos, até jovens de catorze anos compartilham o espaço-tempo escolar. A maneira usual de aprenderem uns com os outros se transpõe para a escola. Na sala de aula aparece cada criança experienciando o seu modo de fazer e aprender, sem a intervenção direta e constante do professor que observa respeitosamente as diferentes expressões. Sem atrapalhar o andamento das atividades, adultos circulam, olham com admiração, riem e saem, muitas vezes sem serem notados. Animais de estimação acompanham a aula, também sem atrapalhar.

Mesmo sabendo não serem suas as práticas escolares, ali na aldeia, longe da intervenção direta dos não indígenas, constituem formas próprias de ensinar a aprender. Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixam extravasar os sentimentos ternos que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva. Praticam a observação e a imitação como poder de projetar e criar caminhos próprios, fazendo da repetição um ato criativo, seguindo a dinâmica da oralidade. A curiosidade, que movimenta cada um na busca, pulula, junto à criança que procurou a escola pelo seu interesse e mostra isso na vivacidade com que se envolve na atividade proposta, realizando-a de modo particular. Como diz Certeau (1994), o ato de consumir não corresponde a uma assimilação linear de tornar-se semelhante ao bem consumido. O que a prática da escola na aldeia

Guarani sugere é que, no fazer, a tornam semelhante a si, pois mostram apropriarem-se dela, guaranizando-a.

Pode-se observar nas escolas das aldeias, o que Certeau explica como apropriação, que traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença. Compreendemos que através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os Guarani a tornam também sua, através de uma capacidade criativa, ativa e transformadora, que altera o tempo, o espaço e os fazeres escolares.

Há uma descontinuidade no cotidiano da escola no que diz respeito aos tempos, à localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola. Enquanto há encanto<sup>vi</sup> estão, professor e alunos, envolvidos em atividades de escrita, desenho, leitura... No entanto, ao concluírem seu trabalho, discretamente saem da aula. Tampouco, o professor pressiona ou controla o ritmo da atividade dos alunos: cada um é respeitado no seu tempo. O tempo vivido, o tempo sentido internamente se sobrepõe ao relógio e o ritmo da aula é o ritmo do coração. "A escola diferenciada é importante para o Guarani porque nunca vai cumprir tudo o que o branco determina. As crianças que vem pode começar a escola e depois de dois ou três meses pode não ter mais vontade de ir à escola", diz Santiago, referindo-se a uma atitude possível de seus filhos diante da escola.

A organização espacial é orientada por duas compreensões: uma é o modo canônico da escola, alunos enfileirados e o professor na frente; a outra segue sutilmente o que está posto na tradição, como, por exemplo, meninos e meninas de frente uns aos outros, seguindo a formação que se dispõe para as danças tradicionais na *Opy*. Muitas aldeias não possuem prédio escolar, fazendo com que a aula desenvolva-se em variados lugares: galpão, centro de cultura, casa do professor e, principalmente na rua. É muito forte, no atual momento, a discussão sobre o currículo escolar: o que, como e quando ensinar na escola? Como fazer a escola diferenciada? Essas são perguntas freqüentes dos professores Guarani,



que as resolvem a seu modo na escola, aplicando o que conhecem da instituição ocidental, interpretado pela sua forma de ver e organizar o mundo e a escola. Ao mesmo tempo abordam conjuntamente essas questões, dirigindo aos *karaí* suas perguntas, principalmente nos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e pela Universidade<sup>vii</sup>.

Conquanto a força homogeneizadora da escola, marcada pela cosmologia ocidental moderna, que não pode mascarar sua intrusão no modo de vida tradicional em uma aldeia, fica igualmente evidenciado que essa escola se faz diferente quando inserida no *Nhande Reko*, quando é apropriada, ressignificada pelas pessoas que a fazem na aldeia. São pequenos indícios de uma escola que segue outras determinações e que tem relação forte com o solo e com as pessoas que a fazem no seu estar aí. Necessitam e buscam a escola, porém, são nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional - a curiosidade, a observação, a imitação, o respeito, entre outros atributos responsáveis pela confecção da pessoa Guarani -, que se apropriam da escola, tornando-a sua. Ensaiam na escola da aldeia uma pedagogia Guarani, tema que estimula a continuidade da pesquisa acerca da educação escolar do povo Guarani.

#### **4. Indianizando a escola: com a palavra os Mura ou o jeito Mura de educar na vida e na escola<sup>viii</sup>**

Os Mura são um povo indígena que ocupa tradicionalmente a bacia do rio Madeira, no Amazonas e que, em razão da invasão de seu território, expandiu-se, passando a ocupar terras ao longo deste rio, concentrando-se na região do rio Autaz. Após uma história de violento contato com as tropas oficiais no período colonial, sua população sofreu considerável diminuição. A pressão integracionista inseriu um número grande de indígenas na "mistura étnica" que caracteriza a população regional.

Em 1975, um levantamento realizado pela FUNAI identificou apenas 91 indivíduos Mura, 50 homens e 41 mulheres, que se empenhavam para reverter o processo de negação étnica que se instalou devido a tanto preconceito e discriminação. Tal empenho tem resultados positivos: já em 1998, quando da realização do Mapeamento da Realidade Lingüística e Antropológica do Povo Mura (AMAZONAS, 1998), constatou-se uma população de 2579 pessoas. Mais recentemente, em relação aos indicadores passados, a população Mura apresenta alta taxa de crescimento. Segundo dados da FUNASA, em 2004, eram mais de 5.900 índios, representando 20% da população do município. De acordo com levantamento feito em 2006 pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), a população Mura de Autazes totaliza hoje mais de 8.000 pessoas. Pode-se afirmar que este aumento atual da população se deve, em grande parte, ao trabalho de conscientização desenvolvido pela escola indígena, que resulta na afirmação identitária da população Mura que, em sua maioria, habita o município de Autazes.

Hoje, todas as escolas indígenas de Autazes contam com professores do povo Mura, com formação específica de nível médio<sup>ix</sup>.

Segundo dados fornecidos pelo Setor de Educação Escolar Mura<sup>x</sup>, no ano de 2005 estavam matriculados nas Escolas Indígenas Mura um total de 1055 alunos, cursando entre a 1<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

Destacam-se, como características do jeito Mura de educar: a não segmentação, a abordagem integrada, a articulação escola/comunidade, escola como expressão da vida. O modo próprio Mura de aprender e ensinar vivenciado na comunidade tem repercussão na prática dos professores, até mesmo porque escola e comunidade não estão dissociadas, sendo patente, inclusive, a compreensão do papel político do professor, da influência que este exerce na vida da aldeia (daí a grande ênfase no exemplo).

Uma escola indígena Mura é aquela que prioriza a valorização da cultura Mura e que trabalha de forma integrada, articulando os vários conteúdos. Há uma visível sensibilidade dos professores Mura para com a

interdisciplinaridade. Referimo-nos à interdisciplinaridade como a “possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social [...] ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento...” (LÜCK, 1994, p. 59-60). Nesse sentido, podemos afirmar que uma escola indígena Mura promove a interdisciplinaridade, sendo visível a profunda ligação do conteúdo escolar com a realidade vivenciada. Desse modo, é que não há, por exemplo, separação entre a educação e a saúde. Coerente com essa posição, os professores Mura articulam seu trabalho com o dos Agentes Indígenas de Saúde e o dos pajés.

Os objetivos da Escola Mura vão além da busca do conhecimento. De uma forma dinâmica, encontram-se sempre em movimento, segundo as necessidades do seu povo, apontando a direção de sua luta pelos seus direitos. É o que indica o depoimento do professor Alcilei:

A escola indígena é problematizadora: questiona o que é ruim. Valoriza a cultura, o que é nosso, mas vem também problematizar: que Mura queremos formar? O que queremos da sociedade? Problema da comunidade pode se resolver pela escola. Escola indígena é escola que vai à realidade (Relatório do IV Fórum, 2004, p. 16).

A escola é diferente e faz a diferença para o povo Mura. É diferente não só na organização e administração, onde a comunidade pode questionar, dar opiniões e ajudar a definir os rumos da escola, como faz a diferença no sentido de que, se antes quem ia para a escola, de lá saía “menos índio”, confuso em relação à própria identidade, hoje quem a frequenta sai de lá “mais índio”, ou seja, tem a oportunidade de conhecer a sua história, rever suas origens e, com isso, fortalecer a sua própria identidade, processo esse que temos identificado como recuperação da afirmação étnica.

Outro aspecto que traz diferenças marcantes é o que diz respeito à avaliação, que, segundo os professores Mura, deve ser contínua e processual. Buscam uma avaliação que melhor responda aos seus

objetivos educacionais, objetivos esses que, como já salientamos, vão além da sala de aula e correspondem às necessidades e desafios atuais de luta por uma escola que, numa perspectiva intercultural, valorize a sua própria cultura, mas que também não negligencie aqueles conhecimentos indispensáveis para viver e sobreviver num mundo onde a maioria não é índio. Para isso, apostam no trabalho em equipe, no apoio da comunidade e na formação continuada.

Nesse sentido, o planejamento se apresenta como questão fundamental para o fazer pedagógico na escola Mura. Os professores Mura ressaltam como positivo o fato da escola conseguir planejar coletivamente, reunindo professores, merendeiras, e outros segmentos da comunidade. Frutos deste trabalho integrado podem ser verificados na seguinte fala:

A escola anda ombro a ombro com a comunidade, sempre se reunindo junto, para o trabalho na escola. A gente cresce com o agente de saúde, informando a gente... com os filhos estudando e informando a gente (Tuxaua Ângelo, da Aldeia Igarapé-Açu, Relatório do IV Fórum, 2004, p. 13).

Ao longo de nossa trajetória de pesquisa, foi possível entendermos que a escola Mura, tanto a ideal, sonhada por esse povo, quanto a real, aquela que está sendo construída no dia-a-dia, é fruto de sua história de vida com suas lutas e sofrimento mediante a discriminação e a tentativa de extinção, não só pelo massacre como pela "integração". Para essa escola vão desenhando um "perfil" de professor comprometido com as lutas de seu povo, com a construção de um projeto indígena de escola, capaz de incentivá-los a recuperar a própria história e preparar lideranças para continuar essa luta não só pela educação, mas por saúde, terra e dignidade.

Na escola Mura, trabalha-se por meio do desenvolvimento de temáticas e sub-temáticas. A escolha destas liga-se a preocupações básicas do povo Mura, como: valorização da identidade étnica e da cultura, a qual envolve o trabalho com memória, recuperando a história

dos antepassados, sem desprezar o que podem aprender com os não-índios; defesa e conquista dos direitos, dos que já possuem e de outros que podem/desejam possuir e preservação do meio ambiente, temática na qual ligam saberes dos mais diversos, como respeito a todas as formas de vida, respeito à saúde e higiene, dentre outros.

Para levar a cabo essa proposta pedagógica diferenciada, os professores Mura têm claro que necessitam de aspectos essenciais da organização do trabalho docente e seus elementos orientadores, tais como o planejamento e a formação do professor.

Conversam bastante com os alunos e nessas conversas informam, chamam atenção sobre vários aspectos da problemática trabalhada, aconselham, refletem juntos sobre a realidade e buscam soluções para problemas da comunidade. O que foi possível perceber é que o professor Mura é tolerante para com seus alunos, mas sempre ensinando, orientando-os a corrigirem seus erros. Donde se conclui que o ensino dos conteúdos se dá acompanhado, o tempo todo, do desenvolvimento de valores, de uma formação moral.

Além da linguagem oral e escrita, os professores Mura realizam estudos do meio, através de atividades como excursões e pesquisas. Eles têm a observação e a investigação como elementos-chave de cada aula, oportunizando aos alunos aprenderem a ver, analisar e compreender a realidade, fomentando uma atitude de curiosidade, indagação e crítica diante desta mesma realidade.

Consideramos bastante ilustrativo o trecho abaixo, transcrito do Relatório do VI Fórum (2005), para explicitar como os professores trabalham com seus alunos:

[...]. Então, a escola junto com os professores tem buscado incentivar a comunidade a estudar sua própria realidade porque antes o planejamento vinha pronto pra gente; não tinha o cuidado de pesquisar, de buscar conhecimentos, e a gente só fazia transcrever o que estava escrito; só era pegar o livro e passar no quadro e o aluno copiava; era uma coisa tipo mecânica, o aluno não pensava, o professor não pensava; hoje não, o professor tem que pensar, tem que pesquisar, tem que morar na aldeia...; conhecer sua própria realidade, pra então ajudar os alunos a caminhar. Porque o professor, ele é uma pessoa que

acompanha o aluno. A gente quer que o nosso aluno seja um aluno crítico, que pensa, que conhece a sua realidade e também o conhecimento científico e de outros povos indígenas. Não conhecer só a história do Mura, mas conhecer dos Sateré, do Ticuna, de várias etnias que existem no Brasil, porque a gente não quer a nossa autonomia para se afastar do mundo; nós dependemos um do outro, mas nós queremos autonomia pra gente decidir o que a gente quer, o que é melhor pra nossa comunidade, pra nossas crianças... (Prof Mariomar, Coordenador da OPIM, Relatório do VI Fórum, 2005, p. 65).

A forte ênfase na aprendizagem conjunta, na valorização da experiência do outro, e no compromisso social e político da prática pedagógica são também características que afloram nos diversos depoimentos encontrados em nossa trajetória investigativa junto aos Mura.

Também é recorrente a afirmação de que o processo de formação não deve ficar restrito aos professores, mas ser estendido aos tuxauas, aos agentes indígenas de saúde, aos órgãos e organizações indígenas. O professor é visto como o assessor do povo e das lideranças, sendo bastante enfática a necessidade de buscar coerência entre palavras e ações e a responsabilidade que possuem, pelas oportunidades de formação que tiveram.

Quando os professores falam do seu contato pedagógico diário com seus alunos, percebe-se um profundo respeito pela criança e uma sensibilidade às suas motivações, levando-se sempre em conta a sua curiosidade. A paciência é citada como um dos valores pedagógicos importantes na relação professor-aluno. O diálogo é central na metodologia Mura.

Percebe-se como dado positivo, nas experiências relatadas nos Fóruns, a permanência de práticas educacionais próprias do grupo. Isto é, a escolarização não substitui as formas próprias de educação, representando sim um outro momento educativo, com novos conteúdos e formas, partindo, porém da base cultural Mura. Nesse sentido, vemos, por exemplo, a conservação do valor da oralidade – exercitada nos constantes diálogos travados entre professor e aluno.

Como se sabe uma das características da educação indígena, no geral, é a oralidade, já que é parte integrante de sociedades de tradição oral. Ao longo de nossas pesquisas, pudemos registrar observações que nos levaram a constatar que, dentro dos princípios pensados e praticados pelos professores Mura, no processo de concretização de escolas realmente indígenas, a oralidade tem sido mantida como uma das principais formas de comunicação e expressão, seja na vivência diária, seja na sala de aula, como instrumental didático-pedagógico.

Quanto aos materiais didáticos, os professores Mura entendem-nos como parte fundamental, ligada a toda proposta pedagógica, com seus fundamentos e objetivos, não como simples mecanismo de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Estão conscientes de que os livros tratam, através de seus conteúdos e da forma de abordá-los, da questão do que é valor para determinada sociedade que o produziu, ou seja, do caráter político-ideológico das mensagens e ilustrações. Verifica-se, por isso, uma insistência na afirmação da necessidade de produzir seus próprios materiais e literatura.

No que tange mais diretamente à problemática das escolas, observando os relatos que estes fazem de sua prática pedagógica diária, podemos perceber que estão buscando resolver e encaminhar satisfatoriamente as questões mais amplas e complexas, trazidas em grande parte pela burocratização embutida no processo da escola, enquanto espaço institucional. Destacam-se aí problemas como oficialização das escolas, remuneração dos professores, Projeto Político-Pedagógico, avaliação e infra-estrutura.

Na ótica Mura, o professor precisa ser participante de um projeto que vá além da própria educação. Para isso, irá, necessariamente, envolver-se com questões fundamentais como a defesa e garantia das terras indígenas e a construção de alternativas de subsistência (auto-sustentação). Conseqüentemente, a escola tanto sistematiza o conhecimento – o que é próprio, o que é novo e de outras culturas – como

também tem que se posicionar frente à resolução e ao enfrentamento de problemas.

Apesar da forte presença Mura no município de Autazes, os não-índios pouco conhecem esse povo e, não raro, demonstram discriminação e preconceito. Assim, lamentavelmente, o preconceito da população local a respeito da cultura e do jeito de viver Mura permeia as relações que entre eles se estabelecem.

A escola Mura, enquanto espaço aberto, com possível conteúdo novo, tem sido vista pelos professores como instrumento que pode colaborar na afirmação cultural e na superação de preconceitos. A idéia do que é ser "índio", historicamente estigmatizada, pode ser revista e alterada, passando então a representar um valor.

## **5. Finalizando...**

Pudemos constatar que, apesar de todo contexto de violência e invasão cultural ao qual foram expostos, um processo de resistência e oposição sempre foi desenvolvido pelos povos Guarani e Mura. Recentemente, a escola tem sido incluída nesta luta, enquanto um espaço próprio - Guarani e Mura - articulada com seus projetos de vida.

No que temos podido compreender, a perspectiva de escola na qual os Guarani e os Mura têm acreditado e se empenhado em conquistar, é um exemplo concreto, real e atual de inovação. Segundo Batalha (1989), "através da inovação, um grupo étnico cria novos elementos culturais próprios, que em primeira instância passam a formar parte de sua cultura autônoma" (p.20).

Os processos vivenciados em cada escola representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atentos e sensíveis para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação já que

as inovações culturais são, por uma parte, mais freqüentes do que comumente se pensa: há muito novo em baixo do sol. Sobretudo, se



não se pensa somente nas grandes invenções capazes de marcar por si mesmas um momento da história, se não se repara também, e, sobretudo, nas mudanças cotidianas aparentemente insignificantes (BATALLA, 1989, p.21).

## Notas

---

<sup>ii</sup> No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e entrou em vigor em julho de 2003.

<sup>iii</sup> Gestada na Europa, na transição do período medieval para o moderno, potencializada pelo Iluminismo, que projetou a instrução pública a partir dos Estados Nacionais e organizada pela ciência positivista, que ordenou a sociedade e aprofundou o conhecimento disciplinar a partir do século XIX, a escola se afirmou no ocidente como instituição obrigatória para a socialização da infância.

<sup>iv</sup> Esta parte do artigo apresenta resultados da pesquisa "Nhembo'é. Enquanto o encanto permanece – processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani", que deu origem a tese de doutorado de Maria Aparecida Bergamaschi, defendida em outubro de 2005, no PPGEDU/UFRGS e ganhadora do Prêmio CAPES de Tese 2005.

<sup>v</sup> Segundo Balandier (1997), a desordem é fecunda, pois é portadora de uma infinidade de possíveis e é geradora da própria ordem.

<sup>vi</sup> Encanto foi o termo usado em Bergamaschi (2005) para designar o envolvimento com as atividades escolares advindas da vontade de cada pessoa, que se encanta com a escola, mas nela permanece o tempo do encantamento e não para cumprir uma formalidade temporal, comum nas escolas não-indígenas.

<sup>vii</sup> No sentido de propiciar espaços coletivos de reflexão, a UFRGS desenvolve um programa de extensão "Educação escolar indígena Guarani e Kaingang: formação de professores e produção de material didático", cuja metodologia privilegia o encontro de lideranças tradicionais e professores.

<sup>viii</sup> Esta parte do trabalho apresenta os resultados da pesquisa "Os professores Mura e a construção de uma política indígena de educação escolar:" (2004-2005), desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa "Formação de professores no contexto amazônico", coordenada por Rosa Helena Dias da Silva e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas, no contexto do Programa Jovem Cientista Amazônida.

<sup>11</sup> Coloca-se como novo desafio a questão do ensino superior – necessidade e exigência – para que possam assumir também o ensino regular de 5ª a 8ª séries e, futuramente, a implantação de Ensino Médio nas aldeias.

<sup>x</sup> O Setor de Educação Escolar Mura, da Secretaria Municipal de Educação de Autazes foi criado em 1999 e conta hoje com três técnicos indígenas. Objetiva o acompanhamento pedagógico das escolas Mura e o atendimento específico aos professores e aldeias indígenas, bem como o fortalecimento da OPIM como órgão representativo e reivindicativo - junto às esferas federal, estadual e municipal - dos interesses educacionais dos professores e comunidades indígenas Mura da região de Autazes. Este Setor responsabiliza-se pelos projetos de formação dos professores Mura.

---

## Referências Bibliográficas

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, (1998). *Mapeamento da Realidade Lingüística e Antropológica do Povo Mura- Relatório Interno*. Manaus: SEDUC.

BALANDIER, Georges, (1997). *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BATALLA, Guillermo Bonfil, (1989). La teoria del control cultural en estudio de procesos étnicos. *Arinsana*, nº 10, Caracas, pp. 5-36.

BENGOA, José, (2000). *La emergência indígena em América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Econômica.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, (2005). *NHEMBO´E iEnquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS.

CERTEAU, Michel de, (1994). *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal, (1992). *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.

HEIDEGGER, Martin, (2002). *Ser e Tempo, vol. I*. 12ª ed. São Paulo: Vozes.

LÜCK, Heloisa, (1994). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

MELIÀ, Bartomeu (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.

MELIÀ, Bartomeu; TEMPLE, Dominique, (2004). *El don, la venganza y otras formas de economia guaraní*. Asunción del Paraguay: CEPAG.

MONSERRAT, Ruth, (1993). Professores indígenas versus índios profesores. *Boletim da ABA*, nº 16, p. 9.

MOREAU, Felipe Eduardo, (2003). *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume.

---

SILVA, Rosa Helena Dias da (1998). *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.