

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RO): DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES

Indigenous school education in the city of Porto Velho (RO): diagnosis and propositions

Julie Dorrico¹

Recebido em: 25 jun 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Este texto pretende levantar uma discussão acerca da educação escolar indígena e suas práticas pedagógicas no município de Porto Velho/RO. Para isso, abordam-se quatro momentos argumentativos: 1) o panorama legal pelo qual passou a educação escolar indígena de modo geral no país; 2) a necessidade de se problematizar a existência da educação específica e diferenciada garantida na Constituição aos povos indígenas; 3) a importância do ensino de mitos locais, regionais e nacionais na sala de aula para dinamizar os saberes ameríndios para os estudantes indígenas e não indígenas; 4) uma propositura para a implantação de uma representação no sistema de ensino no município de Porto Velho/RO. Com isso, pretende-se que este texto possa contribuir para uma reavaliação nas políticas públicas voltadas à educação escolar dos povos indígenas, sua representatividade e alcance em Porto Velho/RO. **Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Documentos Legais. Ensino. Porto Velho.

ABSTRACT

This paper intends to problematize the Indigenous school education and its pedagogical practices in the city of Porto Velho/RO. In order to perform that, the paper will thematize four moments: 1) the legal basis from which Brazilian Indigenous education was constructed on;

1 Julie Dorrico é mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: juliedorrico@gmail.com

2) the necessity of problematization of the existence of a specific and differentiated education which is guaranteed for Indigenous people by the Federal Constitution; 3) the importance of the school teaching of local, regional and national traditional myths to the student classes with the aim of streamline and foment the Amerindian knowledge both to Indigenous and non-indigenous students; 4) a theoretical-pedagogical proposal for the implementation of a representation in the system of teaching of the city of Porto Velho/RO. With that this paper intends to contribute for a reevaluation of the public policies directed to school education of the Indigenous peoples, their representativeness and range in Porto Velho/RO.

Keywords: Indigenous School Education. Legal documents. Teaching. Porto Velho.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo mostrar um panorama legal-pedagógico da educação escolar indígena no país, além de propor uma contribuição teórica para se pensar questões educacionais específicas dos povos indígenas, de políticas públicas voltadas à efetivação dessa educação diferenciada a eles, salientando como a instalação da educação escolar permite também pensar-se práticas pedagógicas aliadas às atividades da comunidade como coleta, pesca, publicação de manuais de linguística, a fim de salvaguardar suas línguas maternas, a incipiente literatura indígena advinda do material produzido entre professores e alunos indígenas, suas manifestações artístico-culturais, seu sentimento de identidade e a importância de sua afirmação, etc. Nesse sentido, neste texto exponho um panorama da educação escolar indígena no Brasil por meio de documentos legais, bem como, correlatamente, a importância do ensino indígena nas salas de aula, cujas representações ameríndias (alunos, professores) são minorias ou inexistentes; e, por fim, faço uma reflexão acerca da situação educativa indígena na cidade de Porto Velho/RO, com base na visita realizada na SEDUC e na FUNAI. Este último tópico tem por objetivo levar a efeito uma tentativa de conscientização e problematização, tanto acadêmica quanto política, no sistema de ensino no município de Porto Velho/RO, para que este, em curto ou em médio prazo, possa ampliar a representatividade dos povos indígenas existentes nas salas de aulas, com conteúdos pensados para eles e organizados conforme o currículo referencial nacional, de modo

que possam usufruir do chamado ensino específico e diferenciado sem a renúncia formal do ensino do não-índio.

A diversidade linguística entre os povos indígenas registrada em números se dá em torno de mais de 170 línguas entre 200 povos, muitas delas absolutamente diferentes entre si. Essa diferença mostra a necessidade de se estudar estas línguas em suas especificidades, de modo a respeitar as formas culturais com que se deseja preservá-las e/ou revitalizá-las. Para isso, a educação escolar indígena conta com alguns documentos – de ordem jurídico-normativa – como a Constituição (1988) e a LDB (1996), – e os manuais didático-programáticos – RCNEI (1996) e Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem (2006). Orientadores no sentido de estimular o respeito pelas práticas e formas de vida existentes entre os povos indígenas, estes documentos ressaltam a importância de se perceber o processo educativo escolar no que se refere aos povos indígenas como passível de ser mutável e capaz de atender aos interesses da realidade atual, apresentando especificidades que são próprias às culturas indígenas.

A educação escolar indígena primeiramente seguiu a orientação dos pressupostos sugeridos nos manuais disponibilizados pelo Governo Federal como parâmetro para um desenvolvimento escolar alinhado aos saberes e processos próprios de aprendizagem específicos de cada povo. Considerando aspectos como multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação, comunidade educativa indígena, bem como os princípios da educação indígena, é possível perceber nos manuais manufaturados pelo governo que este reconhecimento só se torna favorável aos povos indígenas quando essa proposta for realmente implementada. O RCNEI, por sua vez, afirma que o alinhamento dos Conselhos Estaduais junto aos Técnicos de Secretarias estaduais e municipais para o reconhecimento das especificidades da Educação Escolar Indígena pode ser um princípio primeiro para a dissolução da dificuldade da implementação da prática curricular indígena nas comunidades e também nos centros urbanos.

A diversidade linguística indígena existente no país, tornada visível por meio da Educação Escolar Indígena, por sua vez, deve ser compreendida nas práticas contemporâneas como uma forma de promover e salvaguardar práticas culturais, línguas e saberes próprios por meio da participação de membros das comunidades indígenas. Na

formação curricular da educação escolar indígena participam cada vez mais grupos interessados em preservar ou revitalizar saberes, práticas e oralidade inerentes a seus povos. Cada vez mais, se vê o avanço representativo de lideranças no campo da literatura, das ciências sociais, e das diversas áreas acadêmicas com o intuito de reafirmar a importância dos seus saberes frente a práticas culturais e sujeitos epistemológico-políticos majoritários. Desse modo, a educação escolar indígena, que tem em sua conjuntura assessores não índios, mas que visam à defesa dos povos indígenas e membros indígenas, parece construir – e construir criticamente – espaço oportunizante na confecção curricular, de modo a atender aos reais interesses desses povos.

DOCUMENTOS LEGAIS QUE RESPALDAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PAÍS

A Educação Escolar Indígena é um direito assegurado aos povos indígenas e seu ensino deve ser o de uma educação diferenciada. Para que isso aconteça, a Legislação Escolar Indígena (1998) se pauta em duas vertentes que devem ser sempre convergentes entre si: a de propiciar acesso ao conhecimento dito universal; e a de ensinar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ambas as vertentes hoje estão em construção; no entanto, podemos observar que há um aparato legal que já ampara essa educação e que respalda um ensino específico, multicultural e próprio aos povos indígenas.

Cronologicamente podemos citar o Estatuto do Índio, Lei nº 6001 de 1973 que já pensa em questões linguísticas, culturais e educativas. No “Título V – Da educação, cultura e saúde” desta lei, artigos 47 a 52 afirmam-se direitos como respeito ao patrimônio cultural, seus valores artísticos, bem como meios de expressão; a extensão aos povos indígenas, ressalta-se aqui, com as necessárias adaptações, do sistema de ensino em vigor no país; quanto à alfabetização, é assegurado o ensino em língua materna e em português, salvaguardando o uso da primeira; a educação do indígena orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais; a assistência aos menores, para fins educacionais, prestada sem afastá-los do convívio familiar ou étnico; e, por fim, a

possibilidade de proporcionar ao indígena a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de inserção em outras culturas, ou na cultura do não-indio. O Estatuto do Índio mostra nesses artigos a valorização do ensino escolar aos povos, mas, sobretudo, o direito de assegurar seus valores artísticos e culturais. Podemos perceber também que a questão da língua, o ensino em língua materna e a alfabetização, como também afirma Edilson Martins da etnia Baniwa (2014, p. 83), passa pela educação escolar.

A Constituição de 1988 rompe com o quadro integracionista e assimilacionista, traçando pela primeira vez na história brasileira “[...] um quadro jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas” (RCNEI, 1998, p. 31). A Constituição reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias no Título VIII “Da Ordem Social” no Capítulo “Dos Índios”. O RCNEI ao interpretar a Constituição afirma que se abriu aos povos indígenas a perspectiva de afirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. O Estado passa a contribuir, como seu dever, para a reafirmação e valorização das culturas e línguas indígenas. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 pode ser vista como um avanço em relação aos povos e línguas indígenas, pois estes passam a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferentes em oposição à Constituição que foi outorgada em 1824 e que não fez qualquer referência aos povos indígenas, pois, segundo Santos (1995), foi mais conveniente aos legisladores negar a existência dos povos indígenas e suas especificidades.

A Constituição, no capítulo III, “Da Nacionalidade” art. 13, ao reconhecer a língua portuguesa como língua oficial e não incluir as línguas indígenas como nacionais, segundo Martins (2014), não levou em consideração o caráter multilíngue da sociedade nacional. No capítulo VIII, “Dos Índios”, as línguas são tematizadas e assumidas na sua organização social, costumes, modalidade-dialecicidade, crenças e tradições. No primeiro momento, as línguas indígenas não são especificamente contempladas, mas no segundo momento é dado a elas o reconhecimento em suas especificidades próprias – fato que será ressaltado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos dias atuais podemos perceber estes avanços aludidos – no capítulo VIII da Constituição e pela LDB – na cidade de São Gabriel da Cachoeira, por exemplo, em caso inédito, em que foram reconhecidas como línguas

oficiais, ao lado do português, três idiomas indígenas – o nheegatu, o tucano e o baniwa – por meio da Lei Municipal 145 de 22 de novembro de 2002.

O Decreto Presidencial nº 26/1991 do MEC visava integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. Isso significava-significa que a execução e a responsabilidade da educação escolar indígena, antes pertencentes exclusivamente à FUNAI, passariam a pertencer às secretarias estaduais e municipais de educação. Sobre este documento, Martins (2014) afirma:

[...] e, com inúmeras ações que vêm sendo realizadas, os diferentes grupos indígenas têm estreitado suas relações, criado associações de professores e, com outras associações indígenas anteriormente criadas, vêm-se reunindo para discutir problemas que têm ido além da compreensão do valor da manutenção e vitalização de suas línguas e culturas (MARTINS, 2014, p. 85).

Além desse documento, outros dois foram fundamentais para os povos indígenas: a Portaria Interministerial nº 559/1991 que definiu o MEC como responsável por assumir as novas funções ligadas à educação escolar indígena determinadas pela Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, criar o Comitê de Educação Escolar Indígena e prestar-lhe apoio e oferecer-lhe subsídios referentes a ela. O segundo se trata do Decreto 1904/1996 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Neste decreto se estabelece como meta um curto prazo para a formulação e a implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas, assegurando, desse modo, às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada e respeitando seu universo cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 no Título VIII “Das Disposições Gerais” arts. 78 e 79, mostra o grande avanço da educação escolar indígena quando por lei institui práticas que fomentam a educação específica e diferenciada destes mesmos povos. Entre eles podemos citar: à União, juntamente com colaboradores das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, cabe desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Para isso, torna-se necessário seguir os objetivos como

proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, bem como a reafirmação de suas identidades étnicas, também a valorização de suas línguas e ciências. Da mesma forma, é necessária a efetiva garantia, aos indígenas, suas comunidades e povos, do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Cabe também à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Para isso, torna-se imprescindível que os programas sejam planejados com a audiência-participação de cada comunidade indígena. Torna-se, ainda, necessário fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, além de manter-se programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, de modo a incluir neles conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e, por fim, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Como podemos notar, a LDB valoriza o ensino da educação escolar em sua especificidade linguística, cultural e religiosa próprias. A LDB constitui, assim, um princípio de manutenção e revitalização das línguas indígenas. Ao lado dela, podemos citar, ainda, a Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação que coloca a educação escolar indígena dentro do Plano Nacional de Educação. Esta Resolução, CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e trata de outras providências, como o estímulo à formação pedagógica própria aos povos indígenas e uma formação correspondente aos interesses dos povos indígenas em questão. No que se refere à educação escolar indígena, no Art. 1º ela estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo a elas a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, além de fixar diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas – ONU, 1991 – e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas – OIT, 1997 –, segundo Martins (2014, p. 86), tratam respectivamente do desenvolvimento de uma língua própria abarcando

o âmbito da literatura e todas as suas formas e de insistir nos direitos sobre as línguas indígenas no marco da vida pública. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 42), sobre a educação escolar indígena, ressalta que, para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais atuantes nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Portanto, foi e ainda é necessário instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, carreira esta que deve garantir aos professores indígenas condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções exercidas, contando também com isonomia salarial aos demais professores da rede de ensino.

A Legislação Escolar Indígena (1998) também afirma o avanço legal que possibilita aos povos indígenas terem seus direitos assegurados. A Legislação Escolar Indígena diz que esse novo ordenamento jurídico tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Dessa forma, podemos notar que os documentos legais favoreceram a visibilidade dos povos indígenas frente às comunidades não índias. Essa visibilidade permitiu que a educação escolar indígena fosse possível, e não somente naquele nível que podemos dizer que primariamente foi adotado no ensino, o da tutoria sem participação alguma de professores indígenas ou da comunidade. Hoje, vemos cada vez mais o crescimento do número e do papel ativo de professores indígenas que lecionam para suas próprias comunidades, a valorização das línguas e culturas próprias, bem como o engajamento de assessores e pesquisadores em torno da questão da revitalização da língua, da literatura indígena e dos movimentos em prol desses povos. Vemos o crescimento notório de pesquisas científicas de caráter fonético em algumas comunidades, bem como dicionários bilíngues, traduções de textos, gramáticas pedagógicas, etc. Além disso, vemos um número crescente de alunos cursando o nível superior com a pretensão de dar retorno às suas comunidades – o Curso de Educação Básica Intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná, é um exemplo dentre muitos no Brasil. O volume de obras indígenas publicadas como resultado da educação escolar indígena também é grande. Aqui, citamos as obras *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, publicada em 2006, de Gersem dos Santos Luciano – Baniwa; *Povos*

indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença, publicada em 2006, de autoria coletiva reunindo Ana Valéria Araújo, Joênia Batista de Carvalho – Wapixana, Paulo César de Oliveira – Pankararu, Lúcia Fernanda Jófej – Kaingang, Vilmar Martins Moura Guarany e S. James Anaya; *A escola na ótica dos Ava Kaiowá*, publicada em 2012, de Tonico Benites. Feil (2011) cita também algumas produções indígenas contemporâneas de caráter literário, a saber:

[...] **Daniel Munduruku** com Histórias de índios (1999), Nuku Mimawa (1995), e Coisas de índios (2000); **Kaka Werá Jecupé** e seus Todas as vezes que dissemos adeus (1994), A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio (1998), Tupã Tenandé: a criação do universo, da terra e do homem (2001); **Eliane Potiguara** em A terra é a mãe do índio (1992) e Metade Cara, Metade Máscara (2004); **Umúsin Panlôn Kumu** e **Tolomân Kenhirí** com Antes o mundo não existia: a mitologia heróica dos índios Desanã (1980); **Pichuvy Cinta Larga** com Torü Duü’ügü, nosso povo (1985) e Mantere Ma Kwé Tinhin: histórias de maloca antigamente (1988) (FEIL, 2011, p. 129).

É perceptível que os avanços assegurados pelos documentos legais permitiram a conquista da educação escolar indígena nas e para as comunidades indígenas. Além disso, um importante avanço aconteceu na legislação brasileira. Graças a essas paulatinas conquistas pudemos acompanhar por parte do Governo Federal o reconhecimento e a inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 – que altera a Lei 9.394 de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 – LDB). A inserção da temática inclui no conteúdo programático diversos aspectos da história e da cultura caracterizadores da/na formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Ficam respaldados, desse modo, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Além disso, as disciplinas devem ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e de história brasileiras.

Esta conquista assegurada torna mais notória a compreensão necessária nos estudos multiculturais no País. Em razão da diversidade,

apresentada pelos grupos étnicos indígenas – são mais de 180 povos reconhecidos em suas especificidades – devemos ater-nos aos resultados contínuos pelos quais os povos indígenas lutam e que vêm conquistando cada vez mais. Podemos vê-los nas publicações de material indígena que recai na área da saúde, da literatura, da linguística, da arte e outros. Assim, vemos que, no primeiro momento, os documentos forneceram uma abertura aos povos indígenas para a luta por assegurar práticas próprias e processos de aprendizagem intrínsecos a elas; já no segundo momento podemos perceber os resultados desses direitos que cada vez mais vêm sendo praticados e ampliados e implantados. Evidentemente, este é um processo que sempre deve ser revisitado, pois, ainda que inconcluso, é incontestável no sentido de que pode, a partir dele, ser promovida a revitalização da língua e da cultura por meio da educação escolar específica e diferenciada.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A BUSCA PELA CHAMADA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A educação escolar indígena nos termos contemporâneos apresenta a preocupação de pensar problemas específicos como a educação escolar voltada para os povos indígenas, bem como as questões da inclusão apresentadas pelas comunidades onde a educação escolar indígena já é existente. A etnia Fulni-ô da Bahia, por exemplo, há algumas décadas tem inserida no seu cotidiano a educação escolar indígena, de modo que, nos dias atuais, a etnia busca aperfeiçoar práticas pedagógicas que resultem no atendimento de interesses específicos do próprio povo fulni-ô. Fábria Pereira da Silva – Fulniô (2014), ao investigar a educação escolar indígena dentro de sua etnia, identifica processos históricos que possibilitaram a existência da educação escolar indígena na comunidade, ainda que num primeiro momento estivesse aquém dos interesses da comunidade. Ela afirma que os primeiros passos para que a educação escolar indígena fosse viabilizada na aldeia estiveram supervisionados-direcionados ainda sob a tutela do extinto SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Em 1920, foi fundada a primeira escola da comunidade, cujo objetivo era ensinar aos índios a leitura e a escrita em língua portuguesa. Contudo, apesar de a língua portuguesa ser predominante e o ensino dela ser imperativo na escola, o povo Fulni-ô quis e conseguiu manter a língua materna “[...] como fiel guardião da sabedoria e costumes herdados de seus ancestrais” (SILVA, 2014, p. 41). A incorporação

de mais professores no atendimento do ensino escolar durou algum tempo, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, cobrindo o período de 17 anos até a FUNAI tornar-se responsável pela contratação de professores para o ensino primário na escola. Esta, aliás, antes de nome Escola Reunida General passou a se chamar Escola Marechal Rondon. Já na década de 2000, como consequência do Decreto nº 24.628 de 12 de agosto de 2002, o Estado de Pernambuco estadualizou a escola indígena Fulni-ô, tornando possível a formação dos alunos em língua materna – o Yaathe, esse momento registra-se como significativo e de grande importância ao povo fulni-ô, pois valoriza sua cultura e tradição ao respeitar a sua língua materna. Segundo Silva (2014), atualmente a Escola Marechal Rondon “[...] comporta turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, I a IV fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Normal em Nível Médio e Ensino da Língua Materna Yaathe” (SILVA, 2014, p. 43).

O apoio do Governo, na construção e efetivação do ensino escolar ao povo Fulni-ô, nos mostra a importância dessa parceria, sobretudo nos aspectos que se relacionam com os princípios norteadores desse ensino-aprendizagem: o respeito aos processos próprios de aprendizagem e a valorização de uma educação específica e diferenciada. Esses princípios estão sendo reivindicados pelas etnias no país, quando as políticas voltadas aos povos indígenas instaladas começam a adotar um modelo que foge aos interesses das comunidades indígenas. Puladas as partes iniciais que são necessárias – como o pensar do estabelecimento de uma escola, se essa escola é concebida a partir da estrutura que a comunidade deseja ou apenas a reprodução do prédio escolar do não índio –, as lideranças indígenas, com o apoio da comunidade, começam a exigir um planejamento curricular que respeite as práticas culturais específicas da etnia: o período de caça, de pesca, ou o ritualístico; o planejamento de um projeto político-pedagógico na formação do magistério de professores indígenas; a preparação de material didático-pedagógico; a formação de assessores que estejam engajados na preservação e valorização de uma dada etnia. Estes fatores são fundamentais no primeiro momento para que se estabeleça um espaço – pensado com a presença da comunidade indígena – para, depois, se pensar outras questões intrínsecas dos povos indígenas, como, por exemplo, a revitalização das suas línguas maternas, o aperfeiçoamento de materiais didático-pedagógicos, a publicação de cartilhas, livros ou outro tipo de arte, literatura entre outros.

Outro exemplo que podemos citar é o povo guarani que se localiza na cidade do Rio de Janeiro. Eles têm a preocupação em saber como se dá a formação de seus alunos por meio do Projeto EJA Guarani no Rio de Janeiro. Este projeto mostra a necessidade de se pensar, de forma democrática as políticas que norteiam a educação escolar indígena, bem como a necessidade de se olhar para os membros das comunidades indígenas que possuem algum tipo de deficiência. Miranda *et al* (2014), em sua pesquisa, afirmam que a categoria Educação Escolar Indígena só se tornaria real no ano de 2003 pelo Decreto Estadual nº 33.033 e a Deliberação CEE nº 286 que estabelece normas para a autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro. Essa ação, segundo os autores, se deu graças à mobilização dos Guarani Mbya. Apesar da inserção da escola indígena no estado, os esforços e os avanços legais, a “Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda, só constituída oficialmente em 2005 através do Decreto Estadual nº 38.125, não conseguiu implantar o segundo segmento do Ensino Fundamental” (MIRANDA *et al*, 2014, p. 184). Este segmento só foi oferecido posteriormente em uma parceira da SECT de Angra dos Reis e o IEAR – Instituto Federal Fluminense. O Curso de Magistério Indígena e o EJA Guarani, segundo os autores, são voltados para a formação e a escolarização dos educadores Guarani em suas próprias aldeias, e com a *efetiva participação dos educadores indígenas* em seu planejamento, gestão e execução, dada a sua participação assegurada na equipe de Coordenação do Curso. Vemos a efetivação de uma proposta realizada em conjunto, que respeita a vida e o trabalho dos educadores e lideranças indígenas. Essa ação não os afasta da vida cotidiana das aldeias e busca preservar sua cosmovisão e sua cultura em seus próprios termos.

A Educação Especial no cenário da educação escolar indígena é outro ponto a ser posto em evidência. Naturalmente, os problemas apresentados ainda na fase da implementação da escola dentro da comunidade indígena são profundos e por isso estão sempre em movimento, sempre em construção. Nesse sentido, pensar nos alunos com deficiência é um grande passo, já que, na maioria das “[...] comunidades, as pessoas com deficiência não são ao menos identificadas” (SILVA, 2014, p. 231). Silva (2014) também ressalta que, em relatórios nacionais e internacionais, pessoas com deficiência e indígenas fazem parte de um mesmo grupo de pessoas que sofrem discriminação.

No âmbito jurídico-legal, a educação inclusiva, como expõe Silva (2014, p. 225), tem respaldo na Constituição Federal do Brasil de 1988 nos artigos 205 a 208; no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 – Título II – Dos Direitos Fundamentais; na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Capítulo V, artigos 58, 59, 60, parágrafo único; na Resolução 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e nas Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial MEC/SEESP de 2002. Este aparato legal mostra o respaldo para se pensar a inclusão da educação especial de forma urgente e necessária. Além disso, se torna imprescindível refletir acerca da discriminação que sofrem as pessoas com deficiência para que possa haver ações embasadas-geradas nas e possibilitadoras de políticas públicas em ação conjunta com a área da saúde, de modo que se possa identificar as deficiências, sobretudo na área da educação, a fim de que esta venha a trabalhar considerando os direitos e a cidadania para uma inclusão justa.

Nesse sentido, Borges (2013) afirma que, no processo formal de escolarização indígena, que é objeto de preocupação tanto das comunidades e organizações indígenas quanto do MEC e Secretarias de Estado e Municipais, o grande desafio contemporâneo consiste em superar os modelos de escola formal transpostos diretamente e sem mediação às aldeias, ou seja, o desafio gira em torno do trabalhar pela construção de uma escola indígena no que diz respeito à especificidade de cada povo ou comunidade, de modo que possa ser lançada e praticada a chamada educação diferenciada. O Projeto IBAOREBU – Projeto de Ensino Médio Integrado Munduruku –, por sua vez, atende a aldeia de Sai-Cinza (PA) e apresenta, segundo a autora, os chamados “eixos integradores da matriz curricular”. Tendo como princípio metodológico a articulação da pesquisa ao ensino, esse projeto oferece as seguintes disciplinas: a) Linguagens e Comunicação no contexto das relações entre índios e não-índios; b) Identidade e Diversidade na sociedade contemporânea; c) O valor e o uso dos etnoconhecimentos no contexto atual. Agregando de forma indispensável aos saberes indígenas a Pedagogia e a Linguística, busca-se aplicá-las considerando o interesse – e nesse sentido, abandonando a prática meramente formal das disciplinas – da comunidade Munduruku.

Borges (2013) expõe o Projeto acima mencionado já na 5ª Etapa Intensiva, cujo objetivo se pautou em: “[...] trabalhar linguagens,

leitura, escrita, gênero e discurso, apontando para as relações que se estabelecem entre esses, o sujeito, a história, a ideologia, a política, o mundo” (BORGES, 2014, p. 18). Já nos objetivos específicos constam: identificar questões referentes ao processo de leitura e escrita do grupo de professores/alunos do projeto; compreender e refletir sobre o modo como as questões relacionadas à língua não estão desvinculadas das práticas sociais; discutir a importância de se reconhecer, numa sociedade de escrita, os vários tipos de texto que circulam e regulamentam a vida; e perceber as contribuições dos estudos realizados tanto para a pesquisa quanto para o ensino da língua portuguesa como segundo língua. Nesse sentido, vemos que o Projeto IBAOREBU já nesse estágio trabalha com questões específicas próprias aos interesses da comunidade. Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena deve atingir esse patamar, pode-se dizer que tal modelo de trabalho pode e certamente deve ser utilizado nas comunidades que estão iniciando uma educação específica e diferenciada, atentando-se, evidentemente, para a especificidade e interesses próprios das comunidades ou povos com quem se trabalha.

A educação escolar indígena tem mostrado ser um dos principais veículos para salvaguardar a diversidade linguística existente no país. Como afirmam Moore e Gabas Júnior (1990, p. 57) sobre as línguas indígenas: “[...] pensar em termos de futuro para as línguas indígenas brasileiras implica, necessariamente, entender o valor que elas têm em termos presentes”. Ainda segundo os autores, “[...] a língua é o traço mais marcante em qualquer cultura, ela funciona como a identidade de um povo, instrumento pelo qual o conhecimento tradicional desse povo é repassado de geração para geração” (MOORE & GABAS JÚNIOR, 1990, p. 57). Desse modo, a educação escolar indígena, como dizem a Constituição Federal e a LDB no que se refere à construção conjunta de saberes – currículo, práticas pedagógicas, estrutura – deve ser sempre iniciada com base nesse pressuposto e ser pensada, após sua instalação estrutural, em objetivos que visem atender às reais necessidades, sem jamais esquecer o traço cultural das comunidades indígenas. Para reforçar essa ideia, Ferreira (2013), na perspectiva do bilinguismo, conclui que: “[...] em um Projeto de educação indígena, o mínimo que se espera de uma proposta de ensino de português como segunda língua é o destaque na interpretação e a produção textual, através de atividades significativas” (FERREIRA, 2013, p. 26).

Atividades significativas aos povos indígenas num sentido em que as interpretações e as produções nas duas línguas, português e materna, possibilitem tanto o domínio da segunda língua, como também o exercício da língua materna de conteúdos importantes, tal como os próprios povos indígenas julgam ser.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MITOS RELIDOS NA CONTEMPORANEIDADE E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA E O ENSINO NA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

A educação fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão. *A priori*, para que essa formação possa efetivamente ocorrer, são necessários meios básicos como o pleno domínio da leitura e da escrita, assim como diz a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no que se refere ao ensino fundamental. Nesse sentido, o desenvolvimento voltado à realização da formação do cidadão deve operar de forma plural, considerando as múltiplas possibilidades a serem ofertadas com a finalidade de que se obtenha uma boa formação. Para além da leitura, se acrescenta ainda que o aluno (o discente, estudante) também tenha em sua formação, como direito garantido, a compreensão do ambiente natural e social, bem como do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Nesse sentido, a compreensão do contexto regional/amazônida em que se está inserido pode e deve constituir-se em um ponto programático-metodológico fundante para a educação escolar de um modo geral e para a educação escolar indígena em particular: trata-se de um saber e de uma condição que devem ser mediados e promovidos pela escola para uma formação reflexiva do indivíduo no âmbito pessoal, social, cultural-local. Assim, a leitura de mitos como arte literária pode ser vista como ferramenta fundamental na construção do conhecimento tanto comunitário quanto individual.

A leitura literária como operacionalização do conhecimento pode ser obtida de inúmeras formas, mas é na escola, no espaço legal institucionalizado, que ocorrem – ou devem ocorrer – estratégias específicas para a apreensão do texto em variados gêneros. Dessa forma, ler os mitos indígenas contribui para o conhecimento de *grupos-outros* culturais existentes, inclusive no sentido do entendimento-

conhecimento de que há grupos étnicos em nossa própria região, com suas especificidades e diferenças; no mesmo sentido, a leitura deles contribui para a promoção da diversidade de saber que é cada vez mais discutida e apresentada junto aos conceitos tradicionais que são ensinados e desenvolvidos nas disciplinas de língua portuguesa e literatura. A leitura dos mitos suscita a discussão de outros temas que são pertinentes ao ensino da disciplina da língua portuguesa, tais como: *o reconhecimento dos gêneros literários; a compreensão de como são lidos na contemporaneidade; e a importância da referência local*. Com base nesses pressupostos, o objetivo central possibilitado por esta proposta, conforme acredito, consiste em permitir ao aluno ainda no ensino fundamental perceber o valor da literatura (saberes) local (locais) e a importância de reconhecer referências culturais que se situam no seu contexto social e local no qual ele cresce e se educa.

Pensar os conhecimentos locais e aplicá-los no ensino cotidiano da sala de aula é uma prática que ainda é precária e que aos poucos deve ser reformulada e efetivada com mais consistência nos projetos político-pedagógicos escolares. Fernandes (2013), ao indagar se há alguma contribuição original, válida acerca do que se faz na Amazônia, afirma: “[...] o conhecimento pode sim ser produzido, desde que não *apesar* da periferia, mas *a partir* dela [...]” (FERNANDES, 2013, p. 124). O sentido de periferia atribui-se às regiões que, mesmo não localizadas nas partes centrais do país, produzem seus saberes nas suas formas específicas. Conforme o autor, muitas são as pesquisas que até chegam a ser institucionalizadas *sobre* a Amazônia, mas que não refletem no aumento de conhecimento *na* ou *da* Amazônia. O saber indígena, por meios dos mitos, estimulado pela leitura, certamente se configura como uma opção viável na construção do saber da diversidade e da cidadania, em que o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais e religiosas permitem a prática cidadã na vida social e como vida social. Os mitos ocidentais, evidentemente, já foram utilizados como recurso didático para o ensino das Letras, dentre os mais clássicos podemos citar: Homero e a Odisseia; no Romantismo brasileiro, foi recurso bastante utilizado por José de Alencar, podemos vê-los nas obras *O Guarani*, *Iracema*, *Ubirajara*; no Modernismo brasileiro os vemos nas obras de Mário de Andrade com *Macunaíma*; vemos ainda em Oswald de Andrade o *Manifesto Antropófago* que redirecionou as bases da teoria da literatura brasileira.

Ribeiro (2008) afirma que o retorno dos mitos arcaicos através da literatura, principalmente latino-americana, é um fato. Para a autora, “[...] o processo de remitologização literária é devido à tendência artística para ressignificar a realidade por meio do imaginário simbólico [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 2). Essa ressignificação pode ser efeito na escrita criativa realizada na sala de aula pelos alunos, que serão estimulados a lerem e interpretarem os mitos indígenas. A gama de obras indígenas, na contemporaneidade, permite que o acesso a elas seja mais tangível. Até os anos noventa, era quase impossível adquirir um exemplar de natureza indígena com o reconhecimento literário; hoje, entretanto, já encontramos uma diversidade muito grande em bibliotecas, livrarias, sebos e mais ainda na *internet*. Alguns autores indígenas ganham e assumem cada vez mais destaque, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Nucu Minawa, Kaka Werá Jecupé, Umúsin Panlõn Kumu, Tolomã Kenhiri, Pichuvy Cinta Larga. Além desses autores, podemos citar a obra do xamã Yanomami Davi Kopenawa “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami” (2015), escrita em coautoria com o antropólogo francês Bruce Albert.

A importância de ler-se os mitos indígenas ressalta-se, sobretudo, no seu aspecto contemporâneo. Como marco recente no Brasil, a literatura indígena, que engloba especialmente os mitos, apresenta formas e características próprias que possibilitam diálogos com outros saberes, tornando viável, em muitos casos, o repensar dos gêneros que são estudados como formas tradicionalmente consagradas ou caricatas das representações artísticas indígenas, sem considerar como suas especificidades podem despertar o interesse e o respeito em relação ao ensino da língua portuguesa e no ensino da literatura. Guesse (2011) assinala que a literatura indígena tem como uma de suas características centrais o fato de tomar os mitos indígenas – antes transmitidos de geração em geração como tradição milenar através da oralidade – e recriá-los, dando a eles uma dimensão estética e conferindo-lhes um caráter literário, na medida em que são escritos, editados e publicados em forma de livros, para serem lidos tanto por um público indígena quanto por um público “branco”.

A atenção aos e o ensino dos mitos indígenas na sala de aula configuram-se, desse modo, não mais enquanto leitura dos mitos como livros destinados ao público infanto-juvenil – embora este projeto se volte ao público infantil –, como foi considerado no passado no sentido

pejorativo (como se a leitura desses mitos fosse um exercício infantil e destinado exclusivamente a crianças). Os mitos eram vistos como infantis porque os povos tradicionais eram considerados como povos que não tinham atingido a maturidade civilizacional, por isso suas diferenças eram consideradas desiguais na sociedade ocidental e, aqui, no ensino formal. Lopes da Silva (1995) afirma que, no século XVI, as narrativas indígenas se tornaram objeto de atenção, mas eram vistas como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstição que seriam transformadas pela verdadeira fé dos colonizadores. No entanto, o que podemos perceber na leitura e na existência e sobrevivência dos mitos na contemporaneidade em relação aos povos indígenas é que esses mitos são parte da tradição de um povo, mas esta mesma tradição é continuamente recriada: “[...] caso contrário, perderia o sentido, estaria fossilizada, seria reminiscência apenas e não memória de experiências passadas e referências vivas para o presente e para o futuro” (SAHLINS, 1989; FAUSTO, 1992 *apud* LOPES DA SILVA, 1995, p. 332-333). Os mitos, ainda segundo os autores, intercambiam as relações ao registrarem fatos, interpretações e reduzindo, às vezes, a novidade ao já conhecido ou inversamente, deixando-se levar pelo evento, transformando-se com ele. Assim, depreende-se que a leitura e o conhecimento dos mitos na sala de aula fazem com que o aluno saiba reconhecer níveis de interpretação vários que o mito traz, já que suas leituras em diversificados momentos podem significar a reatualização do mesmo mito, uma vez que este se origina na oralidade. Além disso, pode contribuir para o exercício da interpretação simbólica de culturas que são diferentes das suas no campo religioso, educativo, político, etc.

Os contos europeus que são popularmente reconhecidos no mundo ocidental originaram-se na oralidade. Dentre eles, podemos citar *Branca de Neve e os sete anões*, *Cinderela*, *Rumpelstiltskin*, *João e Maria*, etc. Coletados inicialmente em versões publicadas por Charles Perrault, Irmãos Grimm, hoje vemos adaptações que, por meio de filmes, estão sempre trazendo versões novas. Isso inclui as séries contemporâneas, por exemplo: *Grimm* que mostra caçadores de criaturas dos contos fabulescos; *Once upon a time*, uma série que mostra a inter-relação dos personagens dos contos de fadas e o tempo presente. Percebemos, desse modo, que a reatualização operada nas narrativas orais no Ocidente também acontece nas narrativas indígenas que permutam conforme a *performance* realizada em uma comunidade.

estranho as várias reatualizações de um mito (ou as suas várias versões) é que as escolas não trabalham com os mitos indígenas de nível local ou regional; desse modo, não se conhece os protagonistas (ou os seres, ou os personagens) dessas composições narrativas. Ressaltamos, novamente, a necessidade de se conhecer mitos e culturas diversas já na formação inicial do cidadão para que se possa desde cedo fortalecer o reconhecimento das diversidades culturais existentes em uma mesma sociedade.

Ademais, o livro *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim, traz como uma das bases de sua análise o conto *João e Maria* sob um prisma psicanalítico. A leitura de Bettelheim (2002) está para além da versão que mostra dois irmãos obrigados a aventurar-se na floresta onde encontram uma bruxa que, por ironia, é a causa da posterior riqueza da família de João e Maria. O autor, se valendo do campo da psicanálise, afirma que “[...] ao discutir João e Maria, o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar com o mundo por conta própria, é enfatizado, bem como a necessidade de transcender a primitiva oralidade, simbolizada pela fascinação infantil com a casa de biscoitos de gengibre [...]” (BETTELHEIM, 2002, p. 15). Vemos que a leitura realizada de um conto num campo – mesmo que das ciências humanas (o psicanalítico, nesse caso) – muda conforme o ponto de vista e a investigação realizados. Em uma sociedade tradicional podemos perceber que elementos recorrentes como coletivo, ancião, pajé, mudam conforme o narrador ou a coleta do mito, também podendo mudar de acordo com a escolha da edição. Em uma mesma edição da coletânea de mitos *Amondawa* – povo que vive na região entre Ouro Preto e Ji-Paraná de família linguística Tupi-Kawahib – o mito *O céu* tem duas versões. A primeira versão é narrada por Tangip Amondawa em 1997. Ele assim relata: *Antigamente o céu era bem baixo. Todo mundo ia lá buscar as mercadorias, direto. Aí, o deus, como vocês falam, não gostou e levou o céu mais pra cima. Pessoal buscava o milho que ele tinha tudinho, porque lá tinha mais coisas que aqui em baixo* (SAMPAIO, 2004, et al, p. 23). Já em outra versão, esta narrada por Tari Amondawa, também em 1997, se dá de outro modo:

Minha avó contou esta história pra mim. Antigamente tudo isso aqui era junto. Tava morando aqui, flechando coisa.... Até que apareceu branco. Nós falamos: - Nós queremos morar lá no céu. Aí tinha um deus e

tinha um céu. Aí ele baixou, baixou, baixou e chegou até na roça. Aí foi lá e colocou estrelinha no céu. Aí veio a pedra. Aí, outro Tupanagá, parente dele, falou assim: -Por que vai embora? Tem roça aqui, rapaz [...]. Você quer levar tudo junto! – Aqui a terra é boa mesmo! Tem que levar tudo junto. Não posso ficar aqui não! Se colocar aqui, tem praga. Tem que levar tudo em cima. Vou deixar aqui tudo o que é ruim: deixo bicho, anta, toda essa munição, cobra, melancia, arraia, aranha, aranha-caranguejeira. Aí levaram tudo lá pra cima. Tudo é bom. Terra boa, boa mesmo. Aqui só deixou um pouquinho de terra, prado, outro campo colocou aqui também. Aí subiu o céu, subiu, subiu [...]. Tá mais alto agora [...]. (SAMPAIO, 2004, et al, p. 25-26).

Como se pode perceber tanto no conto de João e Maria quanto nas narrativas indígenas a interpretação se faz imprescindível para a compreensão das versões. Se na primeira narrativa indígena se vê como causa o fato de deus levar o céu para cima, na segunda se observa a presença do branco como influência para a distância entre céu e terra. Os mitos, nesse sentido, principalmente os de cunho regional, se mostram como fonte de material simbólico na formação e compreensão de culturas e sociedades. Como já se afirmou anteriormente, os mitos também operam no campo literário da poesia. Sob o tema da identidade indígena, a literatura indígena contemporânea traz na forma de poesia a cultura ameríndia. Eliane Potiguara é um nome pioneiro e os seus poemas perpassam com a lírica tradicional temáticas de cunho cultural. Exemplo disso é o poema *Identidade Indígena (Em memória de meus avós, escrito em 1975 – Versão indígena)*:

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!
Mas caio da vida e da morte
E range o armamento contra nós.
Mas enquanto eu tiver o coração aceso
Não morre a indígena em mim
E nem tampouco o compromisso que assumi
Perante os mortos
De caminhar com a minha gente passo a passo
E firme, em direção ao sol.
Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
Carrego o peso da família espoliada
Desacreditada, humilhada
Sem forma, sem brilho, sem fama.

Mas não sou só eu
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões, unidos como cardume
E não precisaremos mais sair pelo mundo
Embebedados pelo sufoco do massacre

A chorar e derramar preciosas lágrimas
Por quem não nos tem respeito
A migração nos bate à porta
As contradições nos envolvem
As carências nos encaram
Como se batessem na nossa cara a toda hora.
(POTIGUARA, 2004, p. 102-103).

Dessa forma, percebe-se que tornar mitos indígenas regionais e nacionais reconhecidos na sala de aula pode ajudar o aluno na formação no campo da leitura e da escrita criativa (produção de texto), uma vez que, tendo o aluno condições de estar em contato com outras narrativas – no caso os mitos indígenas, nas formas de narrativas ou poesias – e interpretá-los com base em direitos assegurados pela constituição, contribui-se para a consciente formação cidadã dele. O ensino de conteúdos indígenas já é uma realidade assegurada pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*, a comunidade é reconhecida como lugar de aprendizado, pois possui valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas, formas estas que, segundo o RCNEI, devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas. Nessa mesma linha de pensamento pode-se notar a importância de compreender aspectos sociais que às vezes apenas são tangenciados na sala de aula, prejudicando a formação cidadã dos alunos. Como já fora afirmado, o reconhecimento de que outros grupos em diferentes formas de expressão devem ser compreendidos, no contexto do respeito às diversidades, também se aplica aos grupos étnicos. A leitura dos mitos, então, oferece o reconhecimento desses saberes atingindo alguns aspectos sugeridos pelo RCNEI (1998, p. 23): i) uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades; ii) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos

marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram; iii) noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidade; iv) formação de crianças e jovens como processo integrado. Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. As práticas asseguradas aos povos indígenas por meio do RCNEI também incidem no processo educativo dos alunos não indígenas, uma vez que ter-se contato com esse reconhecimento pode ampliar o campo conceitual destes para uma produção de texto criativo original, já que, ao reconhecer outros seres, estilos de vidas, procedimentos opostos aos vigentes em sua sociedade, sua escrita, baseada em sua compreensão de mundo mais aberta e plural, poderá estar mais estilizada ao respeito cultural e reflexiva politicamente, fatores que são muito valorizados e ressaltados na contemporaneidade.

Este texto, assim, visa a uma tentativa de formação de qualidade para o público indígena e não indígena alinhado aos estudos contemporâneos, pensando na formação individual e social que se realiza na sala de aula. Com base nesses pressupostos – cultura indígena como parâmetro para o reconhecimento de diferentes culturas em um mesmo espaço; mitos indígenas como forma de saber para uma escrita criativa; respeito como prática social desenvolvida na sala de aula – pretende-se inserir na educação, ainda que em nível micro, incentivo às práticas de representações simbólicas, políticas, das gerações mais novas, cuja autonomia reflete uma poderosa transformação cultural.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO

Para Santos (2014), o empenho dos movimentos indígenas, como sintetizado no e representado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), contribuiu para uma ampliação participativa das comunidades indígenas na redefinição das políticas públicas de educação. Este feito visa proporcionar uma educação escolar indígena e diferenciada, bilíngue e intercultural, dentro da particularidade

de cada povo, assim como visa garantir ao magistério indígena a participação de professores indígenas com os mesmos direitos de remuneração equivalente aos seus pares da rede mantida pelo Estado, assegurando as condições necessárias para o trabalho educativo escolar nas comunidades indígenas, já figurado em lei. Contudo, as entidades proponentes representativas da educação escolar indígena na cidade de Porto Velho – a SEDUC, por meio do Núcleo de Estudos Indígenas, e a FUNAI, instrutora e mediadora de políticas públicas dos povos indígenas no Estado –, possuem apenas oficinas destinadas à formação na educação escolar dos povos da região. No que se refere à SEDUC e à FUNAI, ambas operam com a elaboração de alguns projetos, que, entretanto, ainda estão em formulação e andamento, sendo assim incipientes.

Vale ressaltar, por sua vez, a quantidade de povos indígenas existentes no Estado de Rondônia. Entre eles estão os seguintes povos: os Caripunás, ocupantes do Parque Indígena Karipuna no vale do rio Jaci-Paraná; os Pakaás Novos, habitantes da maior área indígena em Rondônia, residindo no município de Guajará-Mirim; os Karitianas, ocupantes de uma reserva próxima à cidade de Porto Velho; os Tapari, Makurap e Jatobi que vivem nos Postos Indígenas do Rio Branco e do Rio Guaporé; os Kaxacaris habitantes da região limítrofe entre os municípios de Porto Velho/RO e Lábrea/AM; Uru-eu-wau-wau habitam os municípios de Ariquemes e Guajará-Mirim; os Tubarão Latundé que habitam a reserva de mesmo nome no município de Vilhena; os Cinta Larga ocupantes da área do Projeto Indígena Roosevelt, que é parte integrante da reserva do Parque Indígena do Aripuanã, localizada em terras dos Estados de Rondônia e Mato Grosso; os Suruis, habitantes de postos indígenas Sete de Setembro e Quatorze, no município de Cacoal; os Gaviões, ocupantes de aldeias em áreas já demarcadas às margens do Igarapés Lourdes e Homônios, afluentes da margem direita do rio Ji-Paraná, próximo a cidade de Ji-Paraná; os Araras, ocupantes da mesma reserva dos Gaviões, em Ji-Paraná.

Podemos observar que a quantidade de povos existentes no Estado de Rondônia demanda uma preocupação em relação aos direitos assegurados a estes mesmos povos. No que tange à educação, a questão se torna mais evidente e pungente, uma vez que a preocupação vista nos grupos que já possuem a educação escolar instituída nas comunidades está na qualidade do ensino e de como esse mesmo ensino pode dar

algum retorno à comunidade nas suas atividades de caça, pesca, artes, literatura, etc. Os povos indígenas têm mostrado, ainda, um forte desejo de dominar algumas ferramentas do não-índio, como a escrita e a utilização da internet, para poder reivindicar seus direitos como a demarcação de suas terras indígenas. Nesse sentido, o que se pôde observar nas pesquisas realizadas no município de Porto Velho foi uma ausência de representação indígena. As escolas estaduais ainda não possuem um forte programa que atenda uma demanda de alunos indígenas na capital; algumas escolas da cidade recebem os alunos indígenas que habitam na FUNAI, mas não oferece um ensino específico e diferenciado dado a quantidade de alunos que frequentam turmas, em sua maioria não índia. Outro fator que pesa negativamente é a ausência de políticas indígenas que fomentem uma participação de grupos étnicos nas escolas ou mesmo em suas comunidades. Aparentemente torna-se necessário driblar as barreiras políticas para depois pensar-se em um plano pedagógico que vise à qualidade no ensino indígena no município de Porto Velho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena apresenta uma reinserção social para os grupos indígenas, cuja visibilidade possibilita uma reivindicação por seus direitos em todos os campos, seja no jurídico, seja no campo da educação. A cultura indígena, quando valorizada, permite o resgate e a preservação de conhecimentos e valores tradicionais importantes ao desempenho social e cultural de outras sociedades: as técnicas indígenas medicinais, por exemplo, estão sendo retomadas com o intuito de combater a desenfreada indústria farmacêutica; a literatura indígena, ainda, ganha cada vez mais visibilidade e valoriza a literatura de tradição oral e saberes passados milenarmente de geração em geração. É possível perceber que, como foi apresentado nesse texto, as leis constitucionais que salvaguardam os povos indígenas e as políticas de apoio existentes no país não garantem aos estados a implementação de políticas voltadas aos indígenas. É necessário que existam grupos e sindicatos, ou pesquisadores e professores, que trabalhem em temas voltados aos povos indígenas, dando suporte a esses mesmos indígenas para que uma política possa entrar em vigor em determinado local, no caso aqui, o município de Porto Velho.

Ressaltamos, ainda, que o atraso na implementação de políticas que possam dar visibilidade aos povos indígenas em seus estudos nas proximidades do município de Porto Velho e mesmo na própria capital leva ao atraso dos povos indígenas da região em reivindicar práticas que favoreçam o campo educacional e, de modo geral, social ou tradicional. Significa dizer que, quanto mais houver ausência ou mesmo uma demora em representar étnica e politicamente os povos indígenas, mais tempo se necessitará para aperfeiçoar esses projetos, o que significa a não garantia de direitos em prol desses mesmos povos. Sendo assim, algumas práticas são sugeridas neste artigo para que efetivamente o município de Porto Velho possa transformar a educação indígena em seu espaço físico e simbólico. Acreditamos que algumas práticas possam transformar o quadro representativo dos povos indígenas no município. São elas:

- i) Inserir no departamento da SEDUC lideranças indígenas que estejam atentas às necessidades de sua etnia no que se refere à educação escolar indígena;
- ii) Ter projetos na FUNAI que visem a curto, médio e longo prazo uma visibilidade ou uma representação mais ativa dos povos que transitam este mesmo órgão (alguns membros de variadas etnias buscam residência na FUNAI de Porto Velho, a fim de acessar atendimento médico, ou durante o tempo da realização de cursos, ou mesmo porque querem passar uma temporada na cidade);
- iii) Inserir na rede escolar do município de Porto Velho materiais pedagógicos utilizados em outros programas no Estado (como o Projeto Açaí no Estado de Rondônia, voltado a alfabetizar e preparar alguns professores indígenas para a licenciatura; além do oferecimento de oficinas voltadas a professores residentes em outros municípios no Estado de Rondônia) com o intuito de fortalecer a cultura indígena no município de Porto Velho;
- iv) Fomentar nas escolas do Estado, aos alunos indígenas, o acesso a uma educação específica e diferenciada, bem como uma educação de plano curricular nacional;
- v) Promover eventos culturais que reflitam socialmente a importância de se valorizar saberes tradicionais nos dias de hoje;
- vi) Promover também práticas nas universidades para que os alunos em formação nas diversas áreas (Letras, História, Matemática,

etc.) possam atender à comunidade do município de Porto Velho conscientemente no que se refere à intersecção de outros grupos e povos.

Evidentemente no plano teórico tais práticas podem ter seus níveis de dificuldades para seu estabelecimento; contudo, o que podemos ver em outros Estados é que tais práticas são possíveis e ricamente valorizadas – citamos aqui o Estado de Minas Gerais, Bahia e Amazonas. Nesse sentido, podemos observar a importância de tais práticas que, apesar de serem garantidas por lei, ainda não são efetivamente realizadas na cidade de Porto Velho, pois as poucas práticas (oficinas, cursos em outros municípios) não possuem o impacto social que deveriam ter em um estado cujo número de povos indígenas é bastante acentuado.

REFERÊNCIAS

BANIWA, E. M. “Situação das línguas indígenas brasileiras”. In: BONFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORGES, A. A. C. “Língua portuguesa para índios Munduruku: desafios e possibilidades de ensino”. In: D’ANGELIS, W. R. **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FEIL, R. B. “O (não) lugar do indígena na “literatura brasileira: por onde começar a inclusão?”. In: **Boitatá** (Londrina), n. 12, p. 122-137, 2011.

FERNANDES, E. R. “Ensino de Filosofia e cultura amazônica: Uma apologia aos saberes periféricos”. In: DANNER, L. F. **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2013.

FERREIRA, L. L. “Produção de jornal nas aulas de Português 2ª Língua: (Projeto Ibaorebu – Munduruku)”. In: D’ANGELIS, W. R. **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

GUESSE, E. B. “Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil”. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n.2, p. 1-11, Uberlândia: EDUFU, 2011.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES DA SILVA, A. “Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas”. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MIRANDA, C.; TREVA, A. P.; NOBRE, D. “EJA Guarani Mbya no Rio de Janeiro: um currículo em construção, uma política por fazer”. In: In: BONFIM, A. B; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

MOORE, D.; GABAS JÚNIOR, N. “O futuro das línguas indígenas brasileiras”. In: **Raízes da Amazônia**. Ano 1, vol. I, n. 1 – jun. INPA Manaus-AM, 2005.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, M. G. “Da literatura aos mitos: a mitopoética na literatura de Lya Luft”. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências**. 13 a 17 de julho. USP – São Paulo, Brasil, 2008.

SAMPAIO, W. B. A.; SILVA, V.; MIOTELLO, V. **Mitos Amondawa**. Tradução: Arikan Amondawa. Porto Velho, Edufro, 2004.

SANTOS, M. A. S. **As políticas educacionais e seus impactos na educação indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao**

município de Guajará-Mirim RO. 2014, 119 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2014.

SANTOS, S. C. “Os direitos dos indígenas no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, F. P. “O ensino da língua yathee nas escolas da comunidade Fulni-ô”. In: BONFIM, A. B; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

Sites consultados

Governo de Rondônia regulariza ensino indígena em duas áreas de Nova Mamoré. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/2016/09/137564/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Nações indígenas de Rondônia. Disponível em: <http://www.geocities.ws/rondonianaweb/indigenas_ro.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Novas diretrizes da educação indígena são discutidas em seminário. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/article/7-noticias/1007-novas-diretrizes-da-educacao-indigena-sao-discutidas-em-seminario.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Seduc promove Encontro de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/502-seduc-promove-encontro-da-educacao-escolar-indigena.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.