

SUZAN LUZIA LINHARES TONIAZZO

**PROJETO TUCUM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES BORORO EM MERURI**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2002**

SUZAN LUZIA LINHARES TONIAZZO

**PROJETO TUCUM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES BORORO EM MERURI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Dra. Clacy Zan

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2002**

PROJETO TUCUM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES BORORO EM MERURI

SUZAN LUZIA LINHARES TONIAZZO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. José Manfroi

Prof. Dra Clacy Zan.

TONIAZZO, Suzan L. Linhares. *Projeto Tucum e Formação de Professores Bororo em Meruri*. Campo Grande, 2002. 64p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O Projeto Tucum é um programa de formação de professores indígenas para o magistério voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. O projeto, se faz como referencial teórico da pesquisa. O projeto está organizado em pólos de atuação, dentre esses pólos, o pólo III se refere aos Bororo. A pesquisa teve por objetivo verificar a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri e caracterizar a importância do Projeto Tucum para a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri. A aldeia de Meruri é uma aldeia Bororo, situada no município de General Carneiro, no Estado de Mato Grosso. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo. As atividades realizadas no decorrer da pesquisa foram: observação dos professores do ensino fundamental, em situações de sala de aula; entrevistas individuais semi-estruturadas com professores, alunos e demais integrantes da instituição escolar; entrevistas familiares quando possível; análise de materiais e confrontação dos dados de campo com o instrumental teórico. As possíveis conclusões resultaram da coleta de dados com o referencial teórico, visto ainda que há muito o que se pesquisar e discutir sobre o assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO - PROFESSOR - ÍNDIO.

TONIAZZO, Suzan L. Linhares. *Projeto Tucum e Formação de Professores Bororo em Meruri*. Campo Grande, 2002. 64p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The Tucum Project is a programme for the training of indigenous teachers for the initial grades of fundamental teaching. The project is taken as the theoretical reference for the research. The project is organized in areas of action and within these areas the Third area refers to the Bororos. The research aimed at verifying the academic preparation of the Bororo teachers from Meruri and characterising the importance of the Tucum Project for the academic preparation of the Bororo teachers from Meruri. Meruri is a Bororo village in the municipality of General Carneiro in the State of Mato Grosso. The methodology used was field research. The activities carried out throughout the reasearch were: observation of the teachers in the fundamental teaching classroom; individual semi-structured interviews with teachers, pupils and other members of the school staff; family interviews, when possible; analysis of these materials and the confrontation of the field data with with the theory. The possible conclusions resulted from the collection of data together with the theoretical references, seeing that there is still much to be researched in relation to the subject handled.

KEY WORDS: TRAINING, TEACHER, INDIANS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da Placa do Governo Federal indicando propriedade de terra indígena da Aldeia de Meruri	11
Figura 2 – Foto da Casa Salesiana de Meruri	12
Figura 3 – Foto da descida do morro de Meruri, a pesquisadora e dois Bororo	13
Figura 4 – Foto da travessia do rio para subir o morro de Meruri.....	13
Figura 5 – Foto tirada de cima do morro de Meruri onde se vê a aldeia	14
Figura 6 – Foto de crianças Bororo na aldeia Garças	14
Figura 7 – Foto de criança Bororo na aldeia de Meruri.....	14
Figura 8 – Mapa do território ocupado antigamente pelos Bororo	35
Figura 9 – Mapa das linhas telegráficas de MT. O trecho apontado pela seta foi construído com a colaboração dos Bororo	36
Figura 10 – Foto da organização social Bororo	37-8
Figura 11 – Foto do ancião Bororo explicando aos alunos o ritual do Mano através do vídeo.....	39
Figura 12 – Foto da sala de aula de Meruri	47
Figura 13 – Foto de criança com enfeites da cultura Bororo na aldeia Graças.....	48
Figura 14 – Foto do livro Mano escrito em Bororo que explica o ritual do Mano	50

Figura 15 – Foto do livro Mano escrito em Português que explica o ritual do Mano	51
Figura 16 – Foto de esqueleto de uma ave descrito em Bororo e Português do livro BOE ENOGIEGIGAE BAREGE EIE (1988:51)	52
Figura 17 – Foto da lenda Bororo escrita em Bororo e Português do livro BOE ENO BAKARU(1985, 42 e 43)	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comunidades Indígenas	31
Tabela 2 – Demarcação de terra recente das reservas Bororo	37

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Bases Legais da Educação Intercultural

Anexo 2 – Projeto Político Pedagógico da escola de Meruri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: DELIMITANDO O CAMINHO	13
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	17
1. A história da educação indígena no Brasil.....	17
2. Formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso	22
CAPÍTULO III: O PROJETO TUCUM	25
1. O que é o Projeto Tucum?	25
2. Objetivos e organização do Projeto	30
CAPITULO IV: OS BORORO DE MERURI – MT	34
1. A história bororo no estado de Mato Grosso	34
2. A escola e os professores de Meruri	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

Ao me deparar com a tribo Bororo, em janeiro de 1999, com a qual iria trabalhar e com as pessoas com as quais eu iria ter um contato maior, ou seja, os professores indígenas, fui me convencendo de que teria de colocar todo o meu aprendizado de valores humanos, como atenção, prestatividade, honestidade de atitudes, para então expor o conhecimento científico.

Um novo mundo estava se abrindo para o meu aprendizado intelectual e humano. Tudo era diferente. Concepções de vida, de trabalho, de criação de filhos, de valor do dinheiro, da rotina da aldeia, enfim, tudo passava a ser novo dentro do universo no qual até então eu vivia.

Figura 1- Foto da Placa do Governo Federal indicando propriedade de terra indígena da Aldeia de Meruri



Foto: Toniazco (05/1999.)

O primeiro contato foi conhecer a aldeia de um modo geral, sua estrutura física e humana. Meruri é uma aldeia onde convivem Bororos e salesianos. Em seguida, tive o primeiro contato com alguns Bororos que estavam curiosos para saber quem havia chegado na aldeia e qual era o interesse na tribo, se haveria entrevistas, questionários para responder, reuniões. Esse interesse por parte deles evidencia que já estão ‘acostumados’ a receber pesquisadores de vários estados e países.

Logo a notícia se espalhou e alguns Bororo foram até a casa dos Salesianos para nos conhecer e se apresentarem.

Figura 2 – Foto da Casa Salesiana de Meruri



Foto: Toniazzo (05/1999.)

Ao conhecer os dois Bororo que estudavam no Colégio Dom Bosco em Campo Grande, fui conversar com eles sobre a aldeia. Estavam programando subir o morro de Meruri de onde se tem uma vista inteira da aldeia mas, para chegar até o topo tem que se atravessar um rio (mais ou menos de um metro e vinte de fundura) subir por um caminho estreito, feito pelos Bororo, em meio à mata fechada.

Figura 3 – Foto da descida do morro de Meruri, a pesquisadora e dois Bororo



Foto:Cação (01/2000).

Figura 4 – Foto da travessia do rio para subir o morro de Meruri



Foto:Cação (01/2000).

Convidada por eles para a tal peripécia e com um pouco de receio, agradei o convite e falei que iria numa outra oportunidade. Um dos Bororo sem hesitar me olhou e falou: “Você é bem branca mesmo”. Depois desse pequeno diálogo fui me conscientizando de como eu era diferente deles.

Figura 5 – Foto tirada de cima do morro de Meruri onde se vê a aldeia



Foto:Cação (01/2000).

Em um outro retorno a Meruri, venci os meus medos e subi o morro juntamente com este Bororo que tinha falado que eu era 'branca'. Hoje, eu e este Bororo somos amigos e conversamos sobre a aldeia.

As crianças foram as mais receptivas. Alegres, gostavam de fazer brincadeiras de 'escalar' as pessoas, como se estivessem subindo numa árvore, o que faziam com a maior facilidade. Na maioria das vezes estavam de pés descalços, o chinelo (introduzido pela cultura dos brancos) ficava em casa ou perdiam pelo caminho.

Figura 6- Foto de crianças Bororo na aldeia Garças

Figura 7- Foto de criança Bororo na aldeia de Meruri



Foto: Toniazzo (02/1999.)

Foto: Toniazzo (05/1999.)

Conhecendo o espaço físico da aldeia, tanto a área dos salesianos quanto a que os Bororo habitavam, fui tomando conhecimento da estrutura e funcionamento da escola de Meruri. E é na escola que a pesquisa desenrolou-se, com diretor, coordenadora, professores e alunos.

A partir daí fui abrandando a euforia misturada com alegria de adentrar numa outra etnia sendo muito bem recebida, com todo o carinho que um ser humano pode receber de outro, fui percebendo como uma pesquisadora, e com esta, quantos seriam os desafios humanos e científicos a serem enfrentados e superados no desenrolar da pesquisa.

A pesquisa segue no Capítulo I com a apresentação da Metodologia; no Capítulo II a Formação de Professores Indígenas no Contexto Brasileiro, a História da Educação Indígena no Brasil e a Formação de Professores Indígenas no Estado de Mato Grosso; no Capítulo III apresenta o Projeto Tucum, O que é, seus Objetivos e sua Organização, e o Capítulo IV Os Bororo de Meruri – MT, sua História em MT, dados relativos à pesquisa no item a Escola e os Professores; e em seguida as Conclusões Possíveis perante essa temática de estudo.

CAPÍTULO I – DELIMITANDO O CAMINHO

A história indígena no Brasil já perdura quinhentos anos, e se faz relatada pelas diferentes áreas da ciência e pesquisadores do mundo inteiro.

A importância de se pesquisar a cultura, a educação, os costumes de uma tribo indígena é fazer emergir a nossa própria origem: a de brasileiros. Como nos relata Darcy Ribeiro: “Nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras”. (Ribeiro,1995,225).

Logo no início da civilização, esses poucos brancos, citados por Darcy Ribeiro, eram portugueses, nosso colonizador. Após alguns anos, surgiram outros brancos com outras culturas que chegaram ao Brasil.

Até os dias de hoje, o contato com outras etnias e culturas diferentes é comum em nosso país. Convivem italianos, espanhóis, portugueses, árabes, africanos, entre outros, juntamente com os nativos da terra brasilis: os indígenas.

O convívio entre povos tão distintos em um mesmo país, acarreta choques de hábitos, crenças, tradições, e costumes, que resultam em mudanças culturais.

Difícilmente poderemos reconstruir o percurso de cada cultura. Isso aumenta ainda mais a importância de se ter em mente que aquilo que nos é contemporâneo foi longamente trabalhado pela história. Cada cultura que se conhece é fruto desse longo percurso que originou estilos de vida diferentes. (JUNQUEIRA, 1991:20).

No primeiro momento em que há contato entre dois grupos étnicos distintos, pode-se afirmar que a homogeneidade dos dois é rompida. E, a partir deste momento, elas passam a se reestruturar na ação e na história. Como nos relata Gaston Bachelard (1996): “*Se o objeto me instrui, também me modifica*”.

O projeto dessa pesquisa caracteriza-se em um estudo da formação acadêmica do professor indígena para atuar na escola Bororo de Meruri, ou seja, um estudo do Projeto Tucum (formação de professores indígenas para o magistério) na aldeia de Meruri.

O problema, por ser complexo, desdobra-se nos seguintes objetivos:

- 1) verificar a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri,
- 2) caracterizar a importância do Projeto Tucum para a formação acadêmica dos professores Bororo em Meruri.

As atividades realizadas no decorrer da pesquisa foram:

- 1) observação dos professores do ensino fundamental, em situações de sala de aula;
- 2) entrevistas individuais semi-estruturadas com professores, alunos e demais integrantes da instituição escolar; entrevistas familiares quando possível;
- 3) análise de materiais e confrontação dos dados de campo com o instrumental teórico.

Na área educacional, que será a abordagem dessa pesquisa, a etnografia

preocupa-se em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo. Segundo SPRADLEY (1979): “etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. (In:LUDKE,1986:14).

Este contexto cultural amplo, exigiu do observador uma seleção e redução sistematizada dos dados investigados, priorizando os aspectos relevantes, abordando a realidade, a fim de compreendê-la e interpretá-la. Schatzman e Strauss (1973) afirmam:

nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. A abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação. (in:LUDKE,1986:16).

Na década de 70 os pesquisadores da área de educação começaram a utilizar técnicas etnográficas que até então somente os sociólogos e antropólogos utilizavam.

O processo de utilização dessas técnicas da linha de pesquisa etnográfica na área educacional sofreu várias adaptações chegando a afastar-se um pouco de sua originalidade: “A etnografia tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para aprender seus significados”. (TRIVINÓS,1987:124).

Vygotsky aborda a consciência humana como produto da história social. Conclui-se que a educação e a cultura estão correlacionadas entre si.

Por ‘educação’ Vygotsky entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o Homem emerge. (MOLL,1996:1 e 2).

Um exemplo para a citação acima, é que muito antes da criança ingressar em uma instituição escolar ela já possui uma série de conhecimentos do mundo que a

rodeia, da casa em que convivem com os pais ou pessoas responsáveis, hábitos, costumes dos mesmos, entre outros.

A etnografia, numa abordagem voltada para a educação indígena, teve como fonte direta da coleta de dados, os professores da escola da aldeia de Meruri, através de um trabalho intensivo de campo, com a duração de doze meses.

A imersão na realidade foi necessária para se ter contato e compreender as regras, os costumes que coordenam a vida social, econômica e cultural da tribo Bororo.

Cada etnia possui o seu perfil ideal de sociedade, uma estrutura que forma a sua base social, econômica, política e educacional: “(...)os homens criativamente repensam os seus esquemas culturais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação(...)”.(SAHLINS,1990,8;IN:CEI–MT,1997,28 e 29).

A pesquisa na área educacional envolve, uma compreensão da cultura Bororo, suas crenças, lendas e mitos, a fim de compreender e interpretar a sociedade investigada; selecionando dados como forma e conteúdo da interação verbal com os participantes e com o pesquisador, comportamento não verbal, padrões de ação e não-ação, traços; registro de arquivos e documentos.

A pesquisa qualitativa ou naturalística segundo Bogdan e Biklen (1982), envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.
(LUDKE,1986,13).

Os dados coletados foram descritivos: entrevistas, descrições de pessoas, situações, depoimentos, fotografias, desenhos, observações, documentos como mapas e gráficos da região, observações dos professores e alunos em sala de aula, observações de cadernos dos alunos, diário de classe dos professores. Essa descrição de dados faz emergir a riqueza do contato íntimo e pessoal da pesquisadora com a realidade investigada.

A partir desses contatos foi se caracterizando o projeto de pesquisa – um estudo da formação acadêmica do professor indígena para atuar na escola Bororo de Meruri, ou seja, um estudo do Projeto Tucum (formação de professores indígenas para o magistério) na aldeia de Meruri.

Essa pesquisa envolve uma compreensão da cultura Bororo, suas crenças, lendas, mitos a fim de compreender e interpretar a sociedade investigada; selecionando dados como forma e conteúdo da interação verbal com os participantes e com o pesquisador, comportamento não verbal, padrões de ação e não-ação, traços, registro de arquivos e documentos.

“Os tipos de dados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados”. (LUDKE,1986,16).

A seguir, no capítulo II, a Formação de Professores Indígenas no Contexto Brasileiro.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A história do Brasil Colônia está ligada à história européia, compreendendo-se que a colonização do Brasil surgiu da necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a Revolução Comercial.

As colônias forneciam desde produtos tropicais a metais preciosos e significavam uma maior probabilidade de consumo. De início, a ação dos portugueses se restringiu à extração do pau-brasil e a algumas expedições exploratórias.

A partir de 1530, teve início a colonização. A economia colonial desenvolveu-se em torno do engenho da cana-de-açúcar. Os trabalhadores eram escravos, inicialmente os índios e depois os negros vindos da África.

A estrutura econômica colonial formou-se através da monocultura, latifúndio e escravatura. Dentro desse contexto, compreende-se que a educação não foi uma meta prioritária para o nosso colonizador. No entanto, religiosos eram enviados pelas metrópoles européias para as colônias a fim de desenvolverem um trabalho missionário e pedagógico, tendo como finalidade converter os que não eram “civilizados” e impedir que os colonos se desviassem da fé católica.

Em 1549, nove anos após a fundação da Companhia de Jesus pelo Papa Paulo III, chegavam ao Brasil os primeiros jesuítas: Pé. Manuel da Nóbrega, Pé. Leonardo Nunes, Pé. João de Azpilcueta Navarro, Pé. Antônio Pires e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, juntamente com o primeiro governador-geral, Tome de Souza. A educação na colônia assumiu, então, um papel de agente colonizador.

Num período de 210 anos (1549/1759), eles promoveram a catequese indígena, educação para os filhos de colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intr além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.

A atividade educativa tornou-se a principal tarefa dos jesuítas, que enfrentaram o desafio de instalar um sistema de educação em terra estranha e selvagem.

A experiência pedagógica dos Jesuítas se embasava numa rigorosa formação de um conjunto de normas e estratégias, chamado a “Ratio Studiorum” (Ordem dos Estudos). A Ratio Studiorum visava a formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo.

Azpilcueta Navarro foi o primeiro jesuíta a penetrar nos sertões em missão evangelizadora, e também o primeiro a aprender a língua dos índios, o tupi-guarani. Em 1553, o noviço José de Anchieta destacou-se no trabalho apostólico organizando uma gramática tupi.

No início, o tupi tornou-se “língua geral”, mas esse bilingüísmo não durou muito tempo, as autoridades portuguesas exigiram o uso exclusivo do português, temendo que a

língua nativa predominasse sobre a do colonizador. Logo, o choque entre os valores da cultura nativa e os valores culturais dos colonizadores começou a ficar evidente.

O índio encontrava-se à mercê de três interesses que às vezes se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, os jesuítas queriam convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus, e os colonos queriam usá-lo como escravo para o trabalho.

Surgiram então as *reduções* ou *missões*, localizadas no sertão, para que a ação missionária desenvolvesse o seu trabalho com menos risco, longe dos colonos que procuravam por escravos. Nesses aldeamentos desenvolveu-se uma intensa atividade agrícola separada das cidades e administrada com rigor pelos jesuítas, que passou a ser uma das fontes de renda da Companhia.

A Companhia, por ordem da Coroa Portuguesa e através das missões ou reduções, conseguiu obter lucro na evangelização dos nativos.

As primeiras escolas jesuítas no Brasil reuniam os filhos dos índios e dos colonos. A tendência da educação jesuítica era a separação entre os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios resumia-se na cristianização e na pacificação, na medida do possível. Já para os filhos de colonos, a ação foi mais efetiva, indo além da formação elementar de ler e escrever. No século XVI, os jesuítas montaram no Brasil uma estrutura de três cursos: Letras Humanas, Filosofia e Ciência (ou Artes), e Teologia e Ciências Sagradas, que se destinavam à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

Os jesuítas se preocupavam com a formação humanística, tentando conciliar as obras clássicas com o espírito religioso. Apoiados oficialmente pela Coroa, os jesuítas exerciam o monopólio do ensino no Brasil. O governo de Portugal sabia o quanto era importante a educação como meio de submissão e de domínio político. Com isso, a Coroa conseguiu um povo submisso às ordens dos religiosos, para satisfazer os seus objetivos de obter lucro.

As atividades escolares desenvolveram-se de forma sistemática e planejada: os missionários, os primeiros a realizarem essa tarefa, dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. Mas para que se alcançasse os êxitos almejados para a “empresa” era fundamental o estudo das línguas indígenas, tornando-se esse estudo a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país.

Sem dúvida, o primeiro a pesquisar sobre a lingüística indígena no Brasil foi o Pé. José de Anchieta, que em 1595, publicou: a Arte de Gramática da Língua mais

usada na Costa do Brasil e, em 1618, elaborou o Catecismo na Língua Brasileira e o Catecismo da Doutrina Cristã na Língua Brasileira da Nação Kiriri. Em 1621, o Pé. Luís Figueira publicou um novo estudo da língua Tupinambá, a Arte de Língua Brasileira, que foi considerada a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil.

Os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à educação (= a catequese) indígena no período colonial foram as gramáticas de Anchieta e Figueira.

Até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu a cargo dos missionários católicos, por delegação da Coroa Portuguesa.

No século XVIII, surgiram as primeiras críticas da ação pedagógica jesuítica e do seu monopólio religioso de ensino. A Companhia de Jesus foi acusada de decadência e de estar ultrapassada, pois visava somente a formação de novos jesuítas e não uma educação para os jovens, distanciando cada vez mais os alunos da vida prática. Também foi acusada de ter enriquecido e de exercer poder político sobre os governos, visando suas próprias conveniências.

As reduções foram uma experiência diferente dentro da época colonial: uma tentativa de cristianizar os indígenas, guardando alguns valores nativos, como a língua, e certas formas de organização. Esta experiência teve muitos erros: a religião foi diretamente imposta, assim como costumes ocidentais, como as casas familiares. (PREZIA. et. HOORNAERT, 2000:92).

Assim, em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, expulsou os jesuítas do Reino (inclusive do Brasil) e dos seus domínios. No momento da expulsão, a Companhia de Jesus possuía, só na colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever montadas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

Com o advento do Império, ficou tudo como no Período Colonial: no Projeto Constitucional de 1823, no título XIII, art.254, foi proposta a criação de “estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios”. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art.11, parágrafo 5º, procurou corrigir a lacuna, atribuindo a competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover,

cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais, “a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”.

Com a República, quase não houve mudanças na educação escolar indígena. Desde a chegada das primeiras caravelas até meados do séc. XX, a educação escolar indígena estava voltada para as palavras “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou, a atitude marcada pela negação da diferença de etnia.

Em 1956, chegava ao Brasil o **Summer Institute of Linguistics**, organismo ligado a uma fundação americana, cujo objetivo principal era a tradução da Bíblia em diferentes línguas e caracterizava-se pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, mas não escondia, como todos os seus antecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, que eram a conversão dos índios e a salvação de suas almas.

Porém, os seus métodos conquistaram os universitários e o setor público. Ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, o S.I.L. passou a fazer a documentação destes fenômenos com um caráter de urgência, alegando que a oralidade destas línguas não permitiria que elas se perpetuassem. A diferença, então, deixou de ser um obstáculo, passando a se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.

A escola bilíngüe do S.I.L. foi responsável pelo surgimento do professor- bilíngüe, criado para ajudar os missionários/professores não-índios, na tarefa de alfabetizar nas

línguas indígenas. Por serem nativos, os professores-bilíngües serviam como informantes sobre a sua língua para os missionários, na tarefa de tradução da Bíblia, objetivo principal do S.I.L. além de estarem sempre prontos para servirem os seus superiores civilizados.

A partir da década de 70, esse modelo de escola bilíngüe passou a ser defendido pelos meios indigenistas. Porém, muitas vezes, a defesa desse bilingüísmo, de uma maneira acrítica, gerou problemas e dificuldades para os próprios professores e comunidades indígenas.

Com a Constituição brasileira de 1988, foram alteradas substancialmente a filosofia e a postura, até então adotadas, em relação aos índios e aos seus direitos. A Carta Magna do Brasil reconheceu os índios como povos culturalmente diferenciados e substituiu a concepção vigente de integração dessas Comunidades à sociedade nacional.

O novo contexto Constitucional reconheceu, oficialmente, a diversidade e a especificidade cultural dos índios e seu direito à preservação dos hábitos e diferenças que os caracterizam.

Ao reconhecer essas diferenças, a Constituição Federal de 1988 alterou todas as concepções e medidas adotadas anteriormente em relação aos índios. Tornava-se imprescindível para o Estado brasileiro adequar-se à nova situação e ao espírito da nova Carta Magna do País, ficando a cargo da Procuradoria Geral da República do Brasil a iniciativa de discutir a reformulação e o cumprimento da Constituição.

A partir de então, entende-se que os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores, tornam-se os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

As bases legais que dão suporte à educação intercultural são a Constituição Federal de 1988, o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto 1.904/96 que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Lei 9.394/96-Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ver anexo) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO

O desbravamento e a ocupação do Estado de Mato Grosso pelas Bandeiras no início do séc. XVIII, não se deu de maneira diferente ao descobrimento do Brasil pelos portugueses.

A ânsia pelas riquezas naturais clamou mais alto aos olhos e ouvidos dos desbravadores do que o respeito pela natureza e pelos povos que a habitavam anteriormente.

A história novamente se repete, e mais uma vez o tripé da exploração reaparece: exploração mineral, extrativista e agropecuária.

As primeiras frentes de contato com as populações indígenas foram a escravagista e a minerária, resultando na escravização, redução e até extermínio de diversas tribos indígenas no estado.

Desde o início da exploração até meados do séc. XX, sobre os povos indígenas, poucas alterações ocorreram, mas deve-se destacar que o tripé continua nos dias de hoje, e a sua atuação é com o apoio dos órgãos públicos e até de algumas lideranças indígenas.

Em meio a esse contexto, deu-se o início da escolarização indígena, entre os salesianos e militares. A primeira escola destinada para os índios no Estado de Mato Grosso ocorreu, no século XX, pelos salesianos com a tribo Bororo, e a primeira escola indígena comandada pelos militares somente concretizou-se na primeira década do século XX, com a tribo Paresi.

O SPI – Serviço de Proteção ao Índio em 1923, com a tribo Bakairi, criou uma ‘escola profissionalizante’, que se resumia em alfabetização, matemática, lida com o gado (para os meninos) e afazeres domésticos (para as meninas). Uma mão-de-obra que serviu tanto nas aldeias quanto nas cidades.

Com o passar dos anos outras missões chegaram ao estado de Mato Grosso, com o objetivo de atuar na educação. Os jesuítas chegaram e ocuparam o mesmo espaço dos militares, e os salesianos estenderam os seus atendimentos para a tribo Xavante. Os salesianos contaram com a presença e ajuda das Irmãs Salesianas e do Imaculado Coração.

Em 1969, os voluntários leigos da Operação Anchieta – OPAN, mantiveram um atendimento em quase todas as aldeias em que os jesuítas atuavam, e tiveram o apoio de voluntários italianos e austríacos da TVC E ÖED. Atualmente a OPAN denomina-se Operação Amazônica Nativa.

A partir de 1956, as missões evangélicas fizeram-se presentes neste quadro indigenista, e surgiu o SIL – Summer Institute of Linguistics com o objetivo de tradução de textos bíblicos e estudos lingüísticos. Segundo Secchi: “Atualmente, o SIL desenvolve pesquisa lingüística fora das áreas indígenas, presta assessoria a algumas escolas e colabora no programa de formação de professores indígenas”. (MATO GROSSO,1997:76).

No ano de 1967, criou-se a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, nesta mesma década foi extinto o SPI. A FUNAI retoma os trabalhos de escolarização nas aldeias. Nas escolas da FUNAI e das missões foram alfabetizados a maioria dos professores atuais do estado de Mato Grosso.

A partir da década de 70, surgiu a necessidade de formação técnica de indigenistas para acompanhar os trabalhos dos professores índios e não-índios. A partir de então, ocorreram vários encontros, cursos realizados pelo CIMI, OPAN, FUNAI e SIL. Desses encontros emergiu a base, em 1987, para o NEI – MT (Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso) com o objetivo de assessorar a educação escolar indígena.

A Secretaria de Estado de Educação, em 1988, organizou encontros de formação de professores junto com as escolas indígenas e contou com a participação de

quarenta professores índios. De acordo com Secchi: “a partir de 1993 (...), foram ministrados quatro cursos para professores indígenas e instaladas 28 escolas às 17 etnias do Parque do Xingu”. (MATO GROSSO, 1997:76).

Em 1990, o cenário da educação indígena começou a mudar nos aspectos jurídico e político, mais especificamente com o Decreto Federal 559, de 18 de Abril de 1991, que transfere ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações de educação indígena e as normatiza. Sendo assim os municípios passam a ser responsáveis pela educação indígena. Segundo Secchi “Atualmente, a maioria das 140 escolas indígenas é mantida pelas administrações municipais”. (MATO GROSSO, 1997:77).

Os professores indígenas após passarem por diversos cursos, palestras, encontros, seminários começaram a reivindicar uma formação específica, diferenciada e que ao termino desse curso tivessem um diploma de um determinado grau de ensino.

Nota-se no estado de Mato Grosso, que desde o inicio desse século a catequização dos índios vem sendo fonte de ‘inspiração’ para vários órgãos tanto públicos quanto privados para ‘salvaguardar’ o indígena, a sua cultura e por trás desse discurso incansável os indígenas acabem convencidos de que precisam, e dentro da aldeia alguns querem, necessitam para sobreviver, de ‘aprender’, entender a vida do branco, com escolas, cursos de professores para indígenas e tudo o mais que a sociedade branca pode oferecer de ‘bom’ para o indígena.

Em 1995, foram realizados Seminários Regionais de Professores Indígenas, e desses encontros resultou o Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério que será clarificado no Capítulo III.

A seguir, no capítulo III está descrito o Projeto Tucum.

CAPÍTULO III – O PROJETO TUCUM

1 O QUE É O PROJETO TUCUM?

O Projeto Tucum^{1*} é um programa de formação de professores indígenas para o magistério voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. Realizado de 1995 a 1999, o projeto

¹ TUCUM: espécie de palmeira (*Bactris sedosa* Mart.). Palmeira rasteira, espinhosa característica dos campos e cerrados no médio norte do Estado de Mato Grosso. Suas folhas fornecem excelente e resistente fibra que é utilizada pelos indígenas na confecção de redes, cordas, barbantes e na tecelagem de peças artesanais. Seus frutos também são usados na confecção de peças artesanais. Sua resistência pode ser comparada à resistência dos povos indígenas.” Daniel Matenho Cabixi. (Projeto Tucum, 1996, 6).

abrangeu 16 municípios do Estado de Mato Grosso, 11 tribos indígenas, num total de 200 professores índios.

Esse projeto surgiu da união de parcerias das Equipes de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso – SEDUC, e das Coordenadorias de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso–CAIEMT; dos municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Juara, Tangará da Serra, Campinápolis, Água Boa; da FUNAI, UFMT, UNEMAT e ONG's que detectaram necessidades tanto na área de formação e capacitação de professores indígenas nas séries iniciais do ensino fundamental como na área de formação de novos cidadãos.

O projeto foi financiado pelo Banco Mundial, através do PRODEAGRO – Programa de Desenvolvimento Agroambiental e com o apoio do PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

As necessidades diagnosticadas pelos órgãos acima citados, foram:

- A formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde,
- A formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas e em português;
- A formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em línguas maternas e em português, referentes aos etnoconhecimentos de suas sociedades;
- A capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos peculiares;
- A formação e capacitação de assessores/ professores (formadores) especializados envolvidos em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com professores/ pesquisadores/ alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;

- Finalmente não se pode esquecer a formação de técnicos/ assessores nas Secretarias de Educação e Administrações Regionais da FUNAI.²

Com base nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena o projeto visou assegurar: “uma escola pública diferenciada, específica, bilíngüe, intercultural e de boa qualidade”. (Projeto Tucum,1996: 10).

A estrutura do Currículo no Projeto Tucum foi o eixo fundamental da proposta pedagógica. O currículo do projeto estava voltado para o desenvolvimento das comunidades indígenas, e se baseou na Terra, Língua e Cultura. Na Terra por assegurar a sobrevivência, sendo a base material das comunidades. Na Língua Indígena por formar a estrutura do pensamento indígena. E na Cultura por expressar práticas sociais cotidianas das comunidades envolvidas.

O currículo do projeto foi organizado em duas áreas de conhecimento: a de Estudos Profissionais Gerais e a de Estudos Profissionais Específicos, sendo que cada área tem as suas subdivisões.

Os Estudos Profissionais Gerais subdividiram-se em:

1) *Fundamentos:*

- História da Educação e Filosofia da Educação – compreender a realidade de cada povo indígena dentro do contexto histórico-cultural para perceber, apreender, ler a produção intelectual com os seus próprios referenciais.

² (Projeto Tucum,1996:13).

- Psicologia Educacional – pretende contribuir na ação pedagógica e metodológica para a compreensão de fatos educativos pelos professores indígenas. Os temas abordados serão: contribuições da psicologia para a educação; o desenvolvimento biológico e social do ser humano com o meio em que vive; o desenvolvimento da representação de sistemas expressivos e simbólicos na construção do conhecimento; o papel da cultura no desenvolvimento e na escolarização; a atenção, a memória, a imaginação, a percepção, e o pensamento durante o processo de aprendizagem; mediação do professor indígena na construção do conhecimento formal e organização do tempo e espaço em sala de aula.
- Noções de Antropologia – estimular os cursistas indígenas a se tornarem pesquisadores da sua própria cultura e como desdobramento deste trabalho, possibilitar a organização de material produzido para o uso das diversas disciplinas consubstanciadas nos pressupostos para o concepção de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural.
- Metodologia de Pesquisa – conhecer a teoria sobre pesquisa científica sendo a base de orientação para os professores indígenas na elaboração da monografia final.

2) *Organização Escolar:*

- Metodologia de Alfabetização – os conteúdos de ensino deverão refletir a importância da compreensão dos usos e funções da leitura e da escrita numa sociedade letrada evidenciada numa articulação necessária: Leitura e escrita na escola e na vida.
- Metodologia e Prática de Ensino – discutir sobre o conceito de interculturalidade. Discutir sobre o planejamento de aula, registro da prática pedagógica, conceito e registro da avaliação e sobre o currículo escolar específico para as escolas indígenas.
- Estágios Supervisionados.

Os Estudos Profissionais Específicos subdividiram-se em:

- Língua Portuguesa – possibilitar ao aluno do Projeto Tucum o domínio da língua portuguesa, tanto na forma oral quanto na escrita, através de leitura e produção de textos de atividades sociais relevantes de cada comunidade. O docente contará com a ajuda dos monitores.
- Língua Indígena – conhecer o que já foi produzido na língua indígena em questão, apresentar conceitos de Lingüística para discutir os dados apontados pelos alunos do Projeto Tucum, visar as perspectivas de futuro da língua para se tornar atividades dos professores indígenas com os seus alunos. A disciplina de Língua Indígena tem caráter estruturante para a prática lingüístico–pedagógica. Os integrantes das comunidades indígenas decidem o lugar a ser ocupado por essa disciplina no Currículo Escolar Indígena.
- Literatura e Literatura Infantil – possibilitar a passagem da oralidade indígena para a forma escrita estimulando o gosto pela leitura e valorizando a cultura de cada etnia. Utilizar materiais para o registro da história de cada grupo indígena, fazendo com que a elaboração de textos literários se integrem com os conteúdos da instituição escolar. Caberá ao professor indígena aproveitar os assuntos que surgirem no decorrer das atividades em sala de aula para associar os elementos da história indígena com a realidade atual.
- Matemática – reconhecer a validade de sistemas de explicação construídos pelos indivíduos, grupos sociais e povos para desenvolver, de maneira conjunta e articulada, questões relativas a números, operações, geometria.
- Educação Artística – discutir conceitos como ‘Arte e Linguagem Artística’, considerar as funções artísticas em outras disciplinas, estimular a criatividade, a sensibilidade para desenvolver a imaginação e a fantasia. Despertar nos professores indígenas a importância das manifestações culturais de cada tribo, e o que elas representam diante de outras culturas, e refletir o procedimento,

desses aspectos culturais, na aldeia, na escola durante o processo de educação formal.

- Educação Física – segundo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, a Educação Física deverá atender para os eixos conceituais da alteridade, diversidade e diálogo cultural.
- Ciências Sociais – envolve os conteúdos de História, Geografia e Antropologia. O objetivo é recuperar a memória histórica para reafirmar a identidade étnica da comunidade indígena.
- Ciências Naturais e Programas de Saúde – envolve conteúdos de Química, Física, Biologia e Programas de Saúde. Têm como objetivo estimular a observação e a interpretação da natureza de uma forma crítica diante do conhecimento humano através de análise, discussão e pesquisa científica, elaborando assim, o material pedagógico no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados a partir da realidade local.
- Pedagogia Indígena – refletir sobre os processos específicos da educação indígena.
- Política Indígena – promover o estudo de textos jurídicos para refletir os direitos indígenas. A Constituição Federal, o Estatuto do Índio, a Convenção 107 da OIT, Decretos e portarias administrativas foram os assuntos abordados.

Do ponto de vista do conteúdo, é possível deduzir, que o Projeto Tucum pretendeu objetivar uma autonomia dos professores em relação ao trabalho, tanto na instituição escolar quanto na vida tribal. A integração dos costumes indígenas, com a burocracia de uma instituição escolar, oriunda de costumes de brancos, é também um objetivo do Projeto.

O conteúdo desse projeto, parece, permite, de fato que se atenda às características específicas dos grupos étnicos a que se

destina. Exemplificando: os estudos bilíngües, bem como as sugestões de atividades propostas pelo Projeto Tucum, são passíveis de realização. Trata-se apenas, de eleger elementos de ordem cultural/tribal como conteúdo do que se escreve.

É claro que no fator “bilingüismo” está envolvido o elemento “escrita”, uma mudança social, portanto, uma vez que a tradição Bororo, bem como a de outras etnias, sempre foi a da oralidade. No entanto, esse acréscimo não significa perda da cultura, uma vez que qualquer grupo étnico não é estático. A evolução é para todos.

Proporcionar um ‘saber lidar’ com as diferenças entre as etnias envolvidas, e que, essas diferenças se transformem em somas num futuro próximo para os indígenas, também passa a ser um desejo a ser alcançado pelo criadores do Projeto Tucum.

Não basta somente uma visão tecnicista, com início, meio, fim, regras a cumprir, mas sim uma visão humanista do mundo Bororo. Penso nos prazos impostos pelo projeto, como entrega de monografia, pesquisa em livros científicos, colocar em prática o aprendizado que tiveram no projeto em sala de aula, em relação com a rotina na aldeia e a rotina de cada Bororo. Penso nisso porque me deparei durante a coleta de dados com fatores característicos da cultura, de indivíduos Bororos, a dificuldade que eles possuem em seguir ou cumprir uma determinada orientação

técnica. Um dia, quando estava coletando dados individualmente, eu pensei: 'vai ser rápido e logo termino'.

Quando chegou o dia das entrevistas individuais de 6 professores, apenas 3 compareceram, cada um possuía uma 'desculpa' para não ter comparecido. Cito duas: uma professora alegou não ter roupa lavada e limpa para falar comigo e um professor alegou ter jogo de futebol na hora da entrevista e ele não iria perder o jogo.

Com essa descrição acima nota-se que eu, branca, com todas as técnicas educacionais possíveis até aquele determinado momento e com prazos a cumprir dentro da universidade, tive de me readaptar e entender esses fatos. Em uma palestra proferida pelo Mestre Mário a uma Ong que estava visitando a aldeia ele disse: 'O bororo busca a liberdade, não gosta de ordens, não aceita regras de nenhuma pessoa'.

Depois de ouvir essas palavras, pois o Mestre Mário convive com os Bororo desde os seus 15 anos de idade, eu comecei a compreender algumas atitudes tomadas pelos Bororo dentro da aldeia.

Em seguida reagendei as entrevistas e com o tempo elas foram acontecendo normalmente.

2. OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO:

O Projeto foi dividido em quatro pólos de atuação: Pólo I, Pólo II, Pólo III e Pólo IV. Os pólos eram compostos por cursistas que se subdividiam em professores índios e professores índios substitutos, monitores, alunos dos professores índios (visando conhecer a quantidade de crianças indígenas que cada professor participante orientava, para obter uma soma total de cada pólo), e as comunidades indígenas nos seus respectivos municípios.

Os cursistas foram professores índios em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental. Havia também, os professores índios substitutos “habilitados para atender expansão da rede escolar nas comunidades indígenas ou ocupar o lugar de algum professor titular que venha se afastar”. (PROJETO TUCUM, 1996, 25).

Os monitores não-índios eram técnicos em educação que supervisionavam os trabalhos dos cursistas e as comunidades indígenas, juntamente com os seus membros, estavam também envolvidos no processo de formação através da metodologia proposta pelo Projeto.

Os pólos III e IV tiveram jovens indicados pelas comunidades para se prepararem para o exercício do magistério, sendo que no pólo III havia requisitos para as indicações como: gostar de criança, ter mais de 16 anos, querer ser professor no futuro, não ter problemas com drogas e bebidas alcoólicas, entre outros. Cada pólo estava dividido da seguinte forma:

Pólo I – formado por 6 municípios, contava com 30 professores índios cursistas, 21 professores índios substitutos, 793 alunos índios das escolas onde atuavam os professores cursistas, 7 monitores não-índios técnicos em educação.

Pólo II – formado por 4 municípios, contava com 37 professores índios cursistas, 23 professores índios substitutos, 2.251 alunos índios das escolas onde atuavam os professores cursistas e 7 monitores não-índios técnicos em educação.

Pólo III – formado por 4 municípios, contavam com 12 professores índios cursistas, 20 professores índios substitutos, 8 jovens índios indicados pelas comunidades indígenas, 310 alunos índios das escolas onde atuavam os professores cursistas e 4 monitores não-índios técnicos em educação.

Tabela 1 – Comunidades Indígenas³

Gr up o Ind íge na	Município	P o p u l a ç ã o	Núm eros de Alun os
Bororo	General	2	129
	Carneiro	9	45
	Rondonópolis	2	41
	Santo	14	25

³ Esse quadro apresenta erros. A soma correta seria uma população de 738 indivíduos, dos quais seriam 240 alunos. Segundo a divulgação feita no Jornal do Tucum-Boe Bororo-Pólo III-Número 00-Setembro/97, este pólo era composto por 36 professores índios cursistas, 8 técnicos não-índios em educação, 1 assessora pedagógica, 1 antropóloga e 8 pessoas de apoio.

	Antônio do Leverger Barão de Melgaço	1 2 2 5 8 0	
Total:		9 8 7	310

Fonte: SEDUC – MT; in: Projeto Tucum, 1996, 17.

Pólo IV – formado por 3 municípios, contavam com 17 professores índios cursistas, 15 professores índios substitutos, 6 jovens índios indicados pelas comunidades indígenas, 367 alunos índios das escolas onde atuavam os professores cursistas e 6 monitores não-índios técnicos em educação.

O Projeto Tucum, na sua estrutura e funcionamento, dividiu-se em duas etapas: etapa letiva intensiva e etapa intermediária. Essa divisão foi realizada para atender a realidade de regiões que não permitiram a ausência do professor indígena do seu local de trabalho para freqüentar o curso regular. Sendo assim, o curso de habilitação deu-se de forma parcelada e na modalidade de suplência.

A duração do curso foi de oito semestres letivos e sempre iniciado com a etapa letiva intensiva.

Nas etapas letivas intensivas, todos os integrantes de cada pólo eram agrupados num mesmo município, sendo realizadas nos períodos de férias e recessos escolares, com a duração de quatro a cinco semanas. As etapas letivas intensivas do Pólo I foram

realizadas no município de Água Boa, as do Pólo II foram realizadas no município de Tangará da Serra, as do Pólo III em Meruri, e as do Pólo IV em Paranatinga.

A cada término da etapa letiva intensiva, os docentes elaboravam relatórios avaliando os resultados obtidos.

Os cursistas também elaboravam relatórios em seus cadernos de campo, na forma de relato de atividades. Os relatos continham as suas dificuldades na construção do novo conhecimento que era administrado durante a realização da etapa letiva intensiva.

As etapas letivas intensivas foram intercaladas entre as etapas intermediárias, e essas seguiam um cronograma de atividades para suprir as necessidades dos cursistas dentro de sua comunidade, sob a coordenação dos seus supervisores locais.

O estágio supervisionado, o relatório de pesquisas e o estágio não-supervisionado foram as atividades realizadas durante a etapa intermediária. Cada município, através de seus monitores e sob a coordenação do assessor pedagógico, ficava responsável pelo cumprimento dessas atividades.

Na avaliação final foram considerados como trabalhos finais: uma monografia, e o estágio supervisionado de cada cursista. O tema abordado para a elaboração da monografia deveria estar relacionado ao meio cultural de cada cursista.

Durante a elaboração da avaliação, da monografia e do

estágio supervisionado, os professores Bororo me colocavam dúvidas, entre elas apareciam: como fazer uma monografia?; posso relatar a minha cultura ou devo fazer um paralelo da minha com a dos brancos? Entre outras.

A questão da metodologia, exigida, para a entrega da monografia foi uma das mais questionadas. Alguns professores faziam a monografia num caderno, escrita a mão, com caneta ou lápis. Depois viria a digitação no computador, que somente alguns sabiam lidar com a máquina dos brancos. Mas ao final, todos concluíram os seus trabalhos.

Logo a seguir, no capítulo IV, está a descrição da tribo, dos professores e da escola Bororo de Meruri – MT.

CAPÍTULO IV – OS BORORO DE MERURI – MT

1. A HISTÓRIA BORORO NO ESTADO DE MATO GROSSO

Entre as inúmeras tribos existentes no país, os Bororo constituem uma das que fizeram parte do processo de gestação do povo brasileiro.

Os Bororo se autodenominam de “BOE” que significa gente, outro nome é “ORARI-MOGODOGE” que significa moradores da região do peixe pintado. A palavra Bororo é o nome do pátio onde se celebram os rituais.

A tribo Bororo, ao longo de sua história, foi chamada de vários nomes, ligados

ao local onde eles se encontravam: Porrudos, Cuiabá, Coxiponé, Cabaçais, Coroados, Araripoconé. Em 1851, o Barão de Melgaço, Augusto Leverger, descobriu que todos estes nomes se referiam à mesma tribo Bororo.

O território ocupado pelos Bororo era de aproximadamente 400.000km² e dividia-se da seguinte forma: Norte – rios Paraguai, Cuiabá, Mortes até a cidade que, hoje, é Nova Xavantina; Leste – rios Araguaia, Aruanã; Sul – rios Taquari, Coxim, Miranda e Aquidauana; Oeste – rio Cuiabá com o rio Paraguai entrando na Bolívia até os rios São Matias, Juaru e Cabaçal.

Os Bororo se dividiram em dois grupos: os Bororo Ocidentais que habitavam a margem direita do rio Cuiabá, e os Bororo Orientais que habitavam a margem esquerda do rio Cuiabá.

Figura 8 – Mapa do território ocupado antigamente pelos Bororo

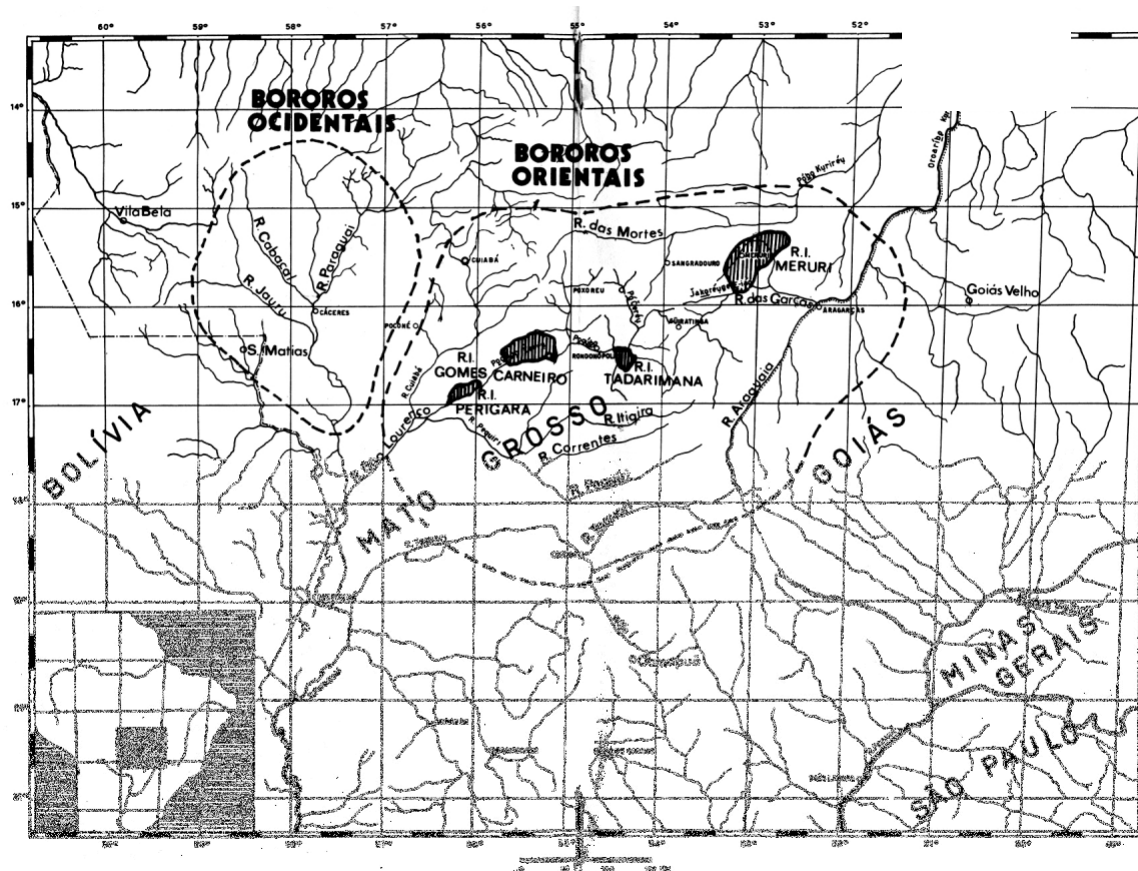


Fig. 10 - Território ocupado antigamente pelos Bororos e reservas atuais.

Fonte: Bordignon,1986:24 e 25

A maior parte dos Bororo Ocidentais foi dizimada após vários confrontos com os Bandeirantes (não se sabe ao certo, mas esse encontro teria sido o primeiro contato dos Bororo com os 'brancos'), que buscavam ouro aluvial nas cabeceiras dos rios onde os Bororo habitavam. Hoje, esses Bororo Ocidentais não existem mais.

Pelo conhecimento que temos da região tudo leva a crer que eles se tenham dispersado e miscigenado com a população local.

(BORDIGNON,1994,24).

Os Bororo Orientais, após o confronto com os mineradores, foram habitar lugares de difícil acesso para o homem branco, por isso conseguiram sobreviver.

Em 1910, foram demarcadas quatro áreas para os Bororo: São João do Jarudori de 100.000ha, Tadarimana de 9.785ha, Tereza Cristina de 65.000ha e Perigara provavelmente do mesmo tamanho. Essa demarcação resultou da criação do S.P.I. – Serviço de Proteção aos Índios, pelo Marechal Cândido Rondon, cujo objetivo era usar a mão-de-obra indígena nas instalações de linhas telegráficas e depois integrá-los à sociedade nacional.

Figura 9 – Mapa das linhas telegráficas de MT. O trecho apontado pela seta foi construído com a colaboração dos Bororo

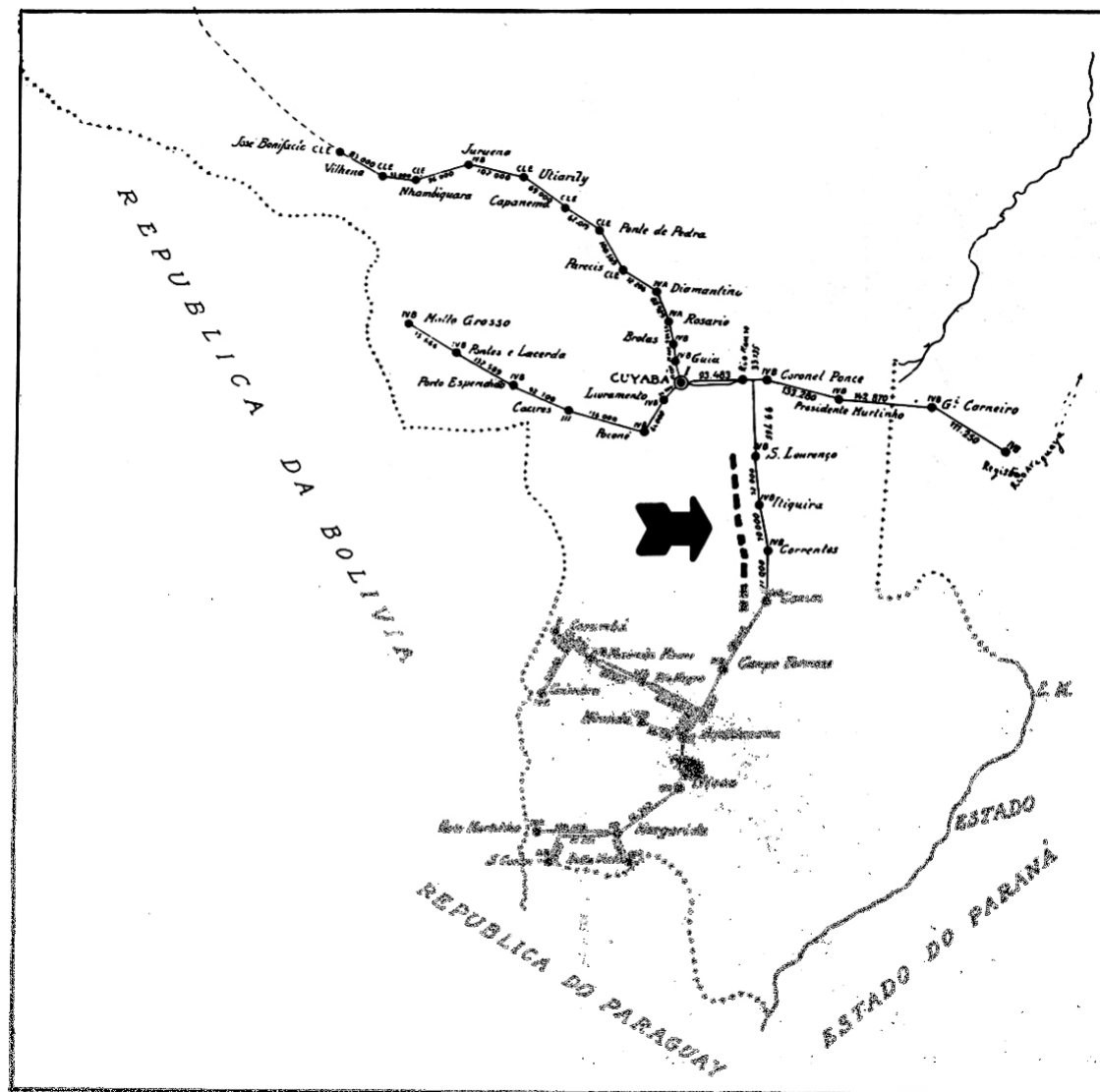


Fig. 11 - Linhas telegráficas de Mato Grosso. O trecho apontado pela seta foi construído com a colaboração dos Bororo.

Fonte: Bordignon, 1986:26

Rondon, filho de um funcionário público e de mãe Bororo era muito ligado aos Bororo pelos contatos e colaboração que teve por parte deles na instalação das linhas telegráficas. (BORDIGNON, 1994:25).

A tabela a seguir mostra os dados mais recentes sobre a

demarcação das reservas Bororo:

Tabela 2 – Demarcação de terra recente das reservas Bororo

Reserva	Hectares	Decreto de Demarcação	Aldeias
Gomes Carneiro	25.694*	64.018 / 69	Gomes Carneiro Piebaga
Tadarimana	9.785	684 / 45 (Decreto Est.)	Tadarimana Paulista Pobore
Meruri	82.301	76.999	Meruri Graças

			/	
			7	
			6	
Perigara	10.740		4	Perigara
			2	
			6	
			/	
			1	
			8	
			9	
			4	
Sangradouro	Anexo à área Xavante		H	Sangradouro
			.	
			2	
			4	
			9	
			2	
			9	
			/	
			1	
			0	
			/	
			9	
			1	
Jarudori	4.706		6	
			8	
			4	
			/	
			4	
			5	
Total:	133.226			

Fonte: Bordignon,1994:37

(*) Após a reintegração de duas fazendas que estavam na área indígena, hoje, ela tem 32.000ha.

A aldeia Bororo original tem sua forma circular, ou seja, as casas são construídas de maneira que formem um círculo, com uma casa central chamada de BAITO ou BAIMANAGEJEWU, local onde acontecem as cerimônias e reuniões dos chefes da tribo.

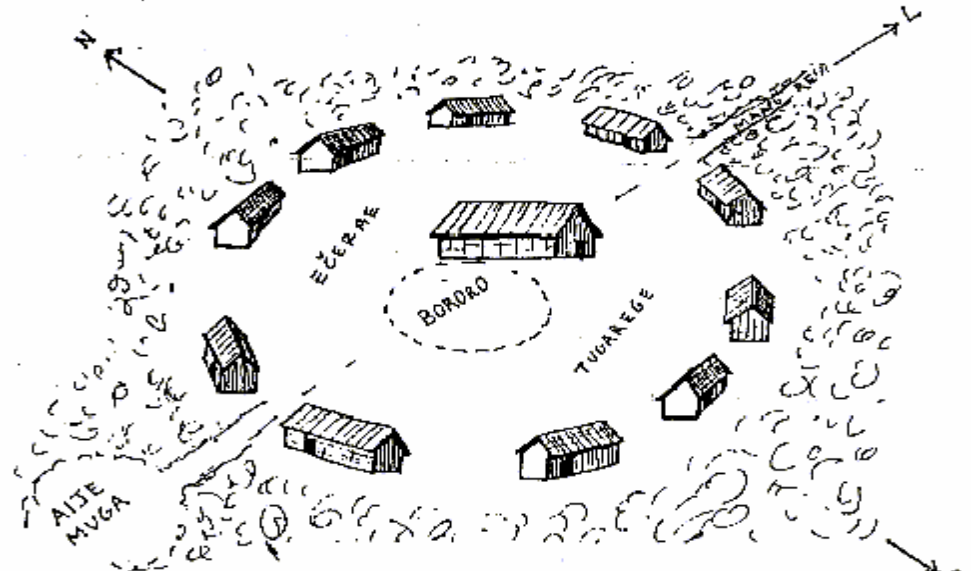
A nação Bororo está dividida em duas metades exogâmicas: os ECERAE

(os fracos) ao norte, e os TUGAREGE (os fortes) ao sul.”

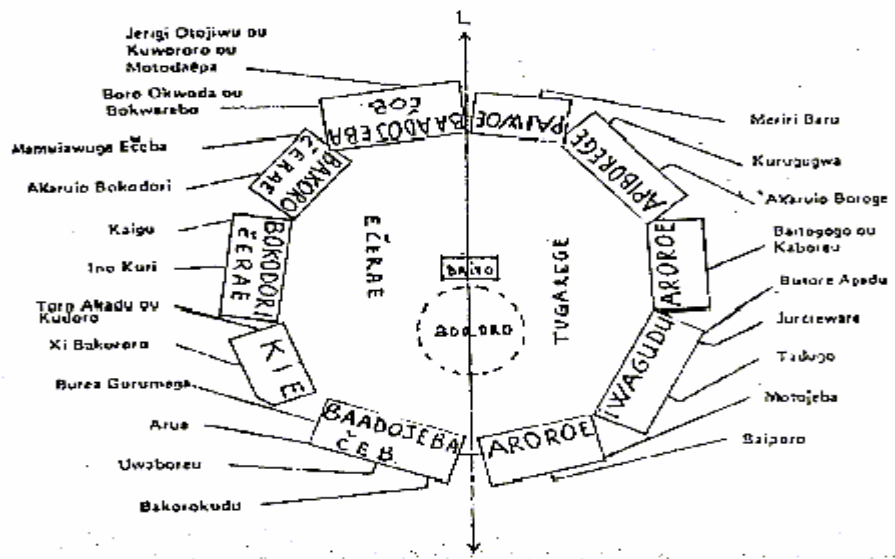
(OCHOA,1990:07).

Figura 10- Foto da organização social Bororo

Organização Social Bororo



(Tirado do texto escolar bororo: "Boe Ewalaru Paru" do P. Gonzalo Ocha e Mário Bordignon).



Fonte: Bordignon,1994:41.

Estas duas metades, podendo ser chamadas de clã, subdividem-se em mais quatro clãs e cada um desses quatro se subdividem em outros sub-clãs. Cada clã tem os seus direitos e deveres dentro da aldeia.

O casamento é realizado entre clãs opostos. Os Bororo podem ser chamados de uma tribo matrelinear, pois o clã da mãe pertence a seus filhos.

(...)quem dá e transmite o nome da dynastia é a mulher: os filhos pertencem in totum á dynastia ou ramo da mãe. O pae conserva o seu nome ou antes o do seu grupo, mas o filho não pertencerá ao grupo do pae, mas sim do da mãe.” (COLBACCHINI, s/d,50).

A sociedade não vai em busca da paternidade. Tem direito à cidadania bororo todo nascido de mulher boróro. (COLBACHINNI E

ALBISETTI, 1942, 181).

O casal Bororo fica responsável pela educação dos filhos. Na ausência dos pais a educação passa a ser dos membros do clã materno.

A educação de um Bororo é feita através da oralidade da língua, sendo que os Bororo pertencem ao tronco lingüístico Gê, através de explicações, dos mais velhos para os mais novos, de rituais, mitos, caça, pesca, remédios, direitos e deveres que cada integrante da tribo deve ter para ser um Bororo.

A educação individual é dado com o ensino direto do que deve saber, fazer evitar um bororo, por isto os pais servem-se de mitos, apólogos e especialmente de admoestações, quando percebem que o menino transgrediu alguns destes costumes tradicionais. No admoestar, os pais usam a persuasão e evitam os castigos corporais. Um outro importantíssimo e eficazíssimo meio de educação – educação social – consiste nos discursos, que os chefes e anciãos fazem à noite. A educação dos rapazes servem também toda as numerosas festas não secretas do culto dos antepassados que se efetuam na aldeia. Da educação das meninas interessam-se muito as mães. Ao chegar à puberdade, a jovem se casa; o jovem, com o rito religioso de iniciação, entra na sociedade dos homens e já deve prover ao seu sustento. (COLBACHINNI e ALBISETTI, 1942, 183).

O funeral é a mais longa cerimônia tribal, podendo vir a durar até três meses; e é realizado pelo clã oposto ao do morto, dessa forma, uma metade deve respeito à outra.

Os Bororo possuem um intermediário entre eles e os espíritos, que é o BARI. Ele conhece os segredos da natureza, das plantas medicinais, adivinha o futuro, acompanha as caçadas, afasta os maus espíritos. “Um verdadeiro BARI é muito estimado e temido por todos.” (BORDIGNON, 1994:40).

As artes Bororo vêm do conhecimento da natureza,

cantam a beleza das flores, dos animais; seus adornos são elaborados com penas de araras, penugem, espinho de ouriço, couro, madrepérola, dentes e unhas de animais, urucum, resinas e cerol. Cada cerimônia, clã, sub-clã, homem e mulher possui o seu adorno específico.

Essas características culturais ainda existem nos dias de hoje, com menos frequência, mas ainda há os que preservam, como os anciãos que fazem questão de lembrar e passar para os mais novos.

Figura 11 – Foto do ancião Bororo explicando aos alunos o ritual do Mano através do vídeo



**ESTUDO E COMENTÁRIOS SOBRE MANO
POR UM ANCIÃO DA TRIBO**

Ancião Bororo: Antônio Kanaçó Acugo Kirimidu

Fonte. Livro Mano (1995:77)

Em uma das viagens de coleta de dados presenciei o ancião da tribo fazendo uma explicação às crianças da aldeia no baito. As crianças foram liberadas da escola para assistirem 'aula' do ancião sobre o gavião real (uma ave em extinção no Mato Grosso e muito importante para a cultura Bororo). O ancião segurava o esqueleto com plumagem do gavião real. Ele sentou-se ao centro do baito e as crianças fizeram um círculo em sua volta. A explicação

ocorreu em bororo (língua materna da tribo) e precisou ser traduzido para o português pelo Pe. Ochoa, pois a maioria das crianças aprendem o bororo a partir da 4ª série e somente os mais velhos tem o costume de falar em bororo entre eles. Talvez pelo motivo de aprenderem a língua materna somente na 4ª série a ‘aula’ do ancião não surtiu muito interesse na maioria das crianças.

O ancião da tribo, após a explanação, ‘reclamou’: que não tem ninguém hoje que sai para as matas, que conhece espinhos, que as crianças não obedecem mais os seus pais’. Essa ‘reclamação’ do ancião eu senti como um desabafo sobre a nova geração. Quem seguirá os costumes Bororo nos tempos de hoje?

2. A ESCOLA E OS PROFESSORES BORORO DE MERURI

Em 1902, ocorreu o primeiro contato dos salesianos com os índios Bororo que habitavam as margens do rio Barreiro do Estado de Mato Grosso.

Foi um encontro esperado pelos sacerdotes de Deus e pacífico pelos Bororo. Esse fato foi descrito por carta pelo Pe. João Balzola endereçada para o inspetor da Missão Salesiana Pe. Antonio Malan, que falava o seguinte:

“Era sexta-feira, 8 de Agosto, e eu estava certo que o Sagrado Coração de Jesus me teria auxiliado. (...) um dos nossos gritou: Padre, Padre, eis os índios! Corri para o lado de onde tinha vindo a voz e vejo cinco selvagens robustísimos que se

avisinhavam, vociferando. B' róros boa ! B' róros boa !
(Somos boróros bons) *O que experimentei naquelle instante não sou capaz de descrever. Aproximei-me delles sorrindo; abracei-os ternamente um depois de outro e recebi-os em nossa choupana com mostras de alegria (...)*Os cinco hospedes ficaram conosco dois dias, isto é, sexta-feira e sabbado.” (Missões Salesianas, 1908, 80 e 81).

A primeira Gramática Bororo surge em 1908, elaborada e impressa pela Missão Salesiana – Escolas Profissionais Salesianas juntamente com o dicionário da Língua Bororos-Coroados e que até hoje é um fator de orgulho para os Bororo.

Com o tempo, a língua Bororo e a cultura passaram a ser estudadas por pesquisadores de diversas áreas, principalmente pela área etnográfica.

Em 1942, foi impressa a Gramática de Língua dos Bororo Orientais Orarimogodoge, elaborada por Antônio Colbacchini e César Albisetti. Em 1948, foi publicado Esboço Gramatical e Vocabulário da Língua dos Índios Bororos, acompanhado de algumas lendas e notas etnográficas sobre a tribo, elaborado por Mariano da Silva Cândido Rondon.

A partir de 1962, começou a ser publicada uma enciclopédia, em três volumes, com estudos detalhados sobre a história, lendas, tradições da tribo, etc., sendo que o terceiro volume somente foi publicado em 1976 elaborado por Ângelo Jayme Venturelli e César Albisetti. Em 1979, 1983, 1985 e 1992 foram publicadas teses de doutoramento, todas elaboradas por pesquisadores dos EUA.

Em 1997, foi publicado o mais atualizado e completo dicionário da Língua Bororo para uso da escola Bororo, elaborado pelo Padre Gonçalo Ochoa Camargo, que até os dias atuais mora em Meruri e convive com os Bororo há mais de quarenta anos.

Continuando a viagem no tempo, vejamos como foi a primeira instituição escolar para os Bororo: *“O atendimento escolar ao alunado teve início no ano de 1903, na região conhecida pelo nome de Tachos, lugar situado próximo à Aldeia de Meruri e onde*

aconteceu o primeiro contato entre os Bororo da região e os missionários salesianos em 1902. A partir de 1930, a sede dos Tachos foi transferida para Meruri.” (Projeto Político Pedagógico - Escola Indígena Estadual de 1º grau Sagrado Coração de Jesus,6 e 7).

A escola era vista pelos Bororo como obrigação e fonte de alimento – a merenda escolar.

Hoje, com a ajuda do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, criado em 1972, que engloba indigenistas ligados à igreja católica, a escola, na maioria das aldeias Bororo, é bem diferente porque os Bororo também a querem diferente. (BORDIGNON,1994:59).

A escola foi aberta também para os moradores não-índios da região e se tornou igual à escola dos brancos. Os professores que lecionavam em Meruri eram todos “brancos”, portanto, não havia a participação dos índios na administração e organização escolar.

Essa escola de brancos e índios durou até 1976, quando fazendeiros locais brigaram com os Bororo pela posse das terras indígenas, desencadeando um conflito que resultou na morte do índio Simão Bororo e do Padre Rodolfo Lunkenbein, então diretor da casa salesiana de Meruri.

A partir desse episódio, a escola passou por uma reformulação para tornar-se uma escola indígena, com todas as suas peculiaridades.

Hoje, a escola de Meruri intitula-se: Escola Indígena Estadual de 1º grau Sagrado Coração de Jesus, situa-se na área indígena de Meruri, BR 070, Km 112, no Município de General Carneiro, Estado de Mato Grosso, mantém a Educação Pré- Escolar e o Ensino Básico, foi criada pelo Decreto Estadual de número 51/75, publicado no Diário

Oficial em 23/05/75 e reconhecida pela Portaria 327/92, de 15/12/91 com a autorização 073/87.

Possui outro formato, uma vez que todos os professores são índios e estão integrados ao Projeto Tucum, elaboraram o próprio projeto político-pedagógico da escola – regimento escolar – aprovado pelo MEC, que está sendo executado em Meruri, e descrito a seguir.

Em 1998, os professores Bororo elaboraram juntamente com a coordenadora e o diretor da escola, ambos salesianos, o novo Projeto Político Pedagógico para a escola de Meruri. Com relação ao Projeto Político Pedagógico elaborado nessa ocasião, pode-se constatar os seguintes conteúdos: 1) os conteúdos programáticos são trabalhados a partir da realidade da clientela indígena, e 2) a clientela da escola será formada pelas crianças das aldeias da área da Meruri a partir dos seis anos de idade e serão utilizados métodos próprios de aprendizagem.

É possível acrescentar, também, que se observa um esforço da criação de uma escola que sirva à realidade dos Bororo, embora se saiba das dificuldades inerentes a esse fato.

Em janeiro de 1999, com a conclusão do projeto pedagógico da escola foi então programada uma reunião com todos os professores indígenas da aldeia.

A reunião aconteceu na sala de professores da escola para a leitura do novo regimento escolar. Aproveitando a oportunidade, fui apresentada como estudante de mestrado em educação pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco). Alguns professores Bororo já conheciam Campo Grande e a instituição.

Todos os professores indígenas compareceram à reunião, o que foi um motivo de contentamento, pois é difícil reunir todos no mesmo local e horário combinados. Eu mesma observei, algumas vezes, no decorrer do ano de 1999, que os indígenas arranjavam várias justificativas para não comparecerem às reuniões, entre elas: cuidar dos filhos pequenos, horário de jogar futebol, não ter roupa limpa para comparecer à reunião, etc.

A primeira reunião havia sido um grande sucesso com todos presentes. A

leitura do novo regimento escolar foi feita pelos próprios Bororo, de forma alternada, para que cada um pudesse ler o que haviam elaborado e que estava sendo concretizado naquele momento. No decorrer da leitura, dúvidas surgiram quanto à Legislação e aos direitos e deveres do bibliotecário e secretário dentro da instituição escolar, sendo sanadas pela presença do diretor da escola.

Finalizada a leitura e já um pouco familiarizada com a situação, agendei juntamente com os professores Bororo os dias e horários para as entrevistas exploratórias individuais. Cada um em seu dia e horário combinados.

Todos compareceram às entrevistas, alguns falaram bastante e desenvoltadamente, outros, com um certo acanhamento. Foram relatos das dúvidas e dificuldades que eles encontravam em sala de aula com os alunos e no ‘entendimento’ com a coordenadora salesiana da instituição.

Os procedimentos da escola de ‘branco’ em ter diários de classe, como chamadas, conteúdo, notas, tudo descrito no diário, sem rasuras, causavam dúvidas e ansiedade por terem um tempo determinado para terminar e entregar.

O procedimento com alunos de necessidades especiais, como uma criança que em 1998, estava na pré-escola e apresentava dificuldades de visão e audição, eram algumas das dúvidas de sala de aula.

Estes fatos ocorreram durante o desenvolvimento do Projeto Tucum, do qual todos os professores da aldeia faziam parte. Nas etapas intensivas eles ficavam fora da aldeia de Meruri, normalmente de quatro a cinco semanas, isso os deixava com ‘saudades de casa’, ‘era muito puxado’, ‘tem que estudar muito’, como alguns relataram.

Ao retornarem à aldeia tinham de cumprir a etapa intermediária, que eram trabalhos a serem realizados na aldeia para serem entregues na próxima etapa intensiva. As dúvidas e questionamentos na realização das tarefas apareciam novamente.

Como é possível perceber, as normas burocráticas, naturalmente ‘aprendidas’ nas sessões do Projeto Tucum, de certa forma, constituem um elemento estranho ao jeito de ser bororo. A consequência é o aparecimento de dificuldades na realização de atividades rotineiras como a escrituração de um diário de classe, ou o estudo para a execução de atividades a serem entregues na etapa seguinte.

Num outro retorno a Meruri, constatei a dificuldade de se trabalhar em grupo. Quando nos reuníamos, os professores e eu, normalmente os homens é que falavam mais e as mulheres escutavam e concordavam. Na realização de uma tarefa escrita, em que todos estavam num mesmo local, mesmo sendo individual, alguns apresentavam dificuldades em se expressarem para a execução da tarefa.

Nas observações em sala de aula alguns professores continuavam a agir normalmente, outros não se sentiam à vontade com a minha presença. Uma professora chegou a pedir para que eu não fizesse a observação em aula na sala dela, pois, estava nervosa e não havia nada de importante para observar, pedindo-me para retornar no outro dia, assim ela estaria mais organizada.

Cada professor indígena possui o seu jeito de dar aula, de lidar com as crianças, com a instituição escolar. Os alunos têm liberdade para esclarecer as suas dúvidas. Para isso acontecer ou o professor vai até aos alunos, ou os alunos vão até ao professor. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem uma atenção maior.

Observei um aluno que em 1999 cursava a primeira série e apresentou dificuldades na escrita: ele escreveu duas palavras após um ditado. A palavra zíper era escrita zipr e tudo era escrito td, a professora veio até ele e lhe deu um jogo de cubos de letras para formar palavras. É claro que a reação da criança é perfeitamente explicável.

Os estudos de Emília Ferrero relativamente à aquisição da escrita pela criança, comprovam que em um dado momento desse processo, a criança passa pela fase silábica alfabética, ou seja, a criança ‘acredita’ que para cada som basta uma letra. Ex.: t=tu; d=do, e assim por diante.

Não é um problema do aluno indígena, uma vez que as crianças da escola de ‘brancos’ também apresentam o mesmo desempenho. É só uma questão de o professor ter competência para interpretar as produções das crianças. Pergunta-se: teria o Projeto Tucumunido o professor para essa competência?

Na terceira série, o professor explicava o conteúdo da aula: formar palavras que começam com vogais e consoantes, as quais ele escreveu no quadro. As crianças se levantam da carteira e se dirigem até ao professor para tirarem as suas dúvidas. Em outro momento elas pedem para escrever em Bororo. Com o consentimento do professor os alunos escrevem em Bororo.

Nessa sala de aula, cada aluno tem o seu nome escrito na sua carteira com o seu lugar para sentar, o professor escreve os nomes dos alunos em Bororo e cola na parte

de trás de cada carteira alternando as carteiras de lugar, assim quando os alunos chegam eles procuram o seu nome em Bororo e onde está a sua carteira, e naquele dia irão sentar-se naquele local.

O recurso do bilingüismo e do emprego da língua-mãe no caso descrito pode ser interpretado como ponto positivo do processo de alfabetização, uma vez que a preservação da cultura depende, em grande parte da língua.

Na quarta série o professor Bororo fez a minha apresentação para a sala de aula. Os alunos estavam em silêncio durante a explanação do professor. A aula era sobre a Língua Indígena Bororo.

O professor retomou a matéria dada anteriormente e passou a explicar a forma escrita e a pronúncia das palavras em Bororo. No decorrer da aula o professor passava pelos alunos e perguntava se havia dúvidas sobre a matéria. As que surgiram foram sanadas por ele.

Para efetuar a coleta de dados eu carregava uma agenda onde anotava as minhas observações durante cada estadia na aldeia. Alguns professores aceitavam as anotações sem questionar o que estaria escrevendo e qual seria a finalidade. Para outros a agenda com as anotações era motivo de curiosidade.

Um fato relevante que aconteceu foi de um professor Bororo, que quando eu estava fazendo observação em sua sala de aula, ele muito sutilmente, aproximou-se para observar o que eu estaria escrevendo, se seria sobre ele ou sobre a sua aula. Quando ele observou que eu não copiei o que tinha escrito no quadro, logo fez uma comparação com outra pessoa, que também pesquisava sobre os Bororo, e falou: “se fosse a ‘fulana’ ela estaria copiando tudo do quadro e estaria participando da aula”.

Após essa fala, notei que esse professor Bororo, era muito observador, e fazia suas comparações entre os pesquisadores que freqüentavam a aldeia. Essa relação do professor caracteriza muito adequadamente o comportamento do pesquisador que, de certa forma, ‘se apropria’ das reações e ações dos índios, transformando-as em teorias acadêmicas. Os índios já perceberam isso.

A professora da primeira série trabalhava com os alunos na elaboração de um mural. O mural era composto de letras em que os alunos colavam até formarem o seus nomes. Os alunos estavam em silêncio, mas à vontade, dentro da sala de aula, deitavam em cima da mesa, andavam pela sala, batiam palmas.

Os alunos ficam dessa forma geralmente quando a professora estava orientando individualmente os alunos. Nessa sala de aula havia um aluno com dificuldades na fala e na audição, resultando numa dificuldade de aprendizagem e exigindo da professora uma atenção maior.

A professora da pré-escola trabalhava com as vogais. A sala era decorada com cartazes feitos de papel sulfite. Os desenhos eram feitos com feijão que formavam o número 1 e a vogal E. Individualmente, a professora tirava as dúvidas dos alunos.

O secretário da escola é Bororo. Antes de assumir a secretaria ele foi professor da quarta série. Relatou que sente falta do contato com as crianças, mas se adaptou bem ao trabalho burocrático da secretaria.

Os Bororo possuem características comportamentais. Ao lidarem com pessoas de fora do seu habitat natural, logo nos primeiros encontros, as perguntas que surgiam eram feitas e, em seguida, respondidas de cabeça-baixa. Foi então que o professor F. me explicou que o povo Bororo não olha nos olhos, não por vergonha e sim, pela cultura, que indica respeito para quem se está falando, e quanto mais importante for o assunto, mais continuam de cabeça-baixa.

Outra característica cultural comportamental é a figura do padrinho na aldeia. O padrinho tem deveres para com seu afilhado, de lhe ensinar a viver na tribo respeitando as tradições, e aos três mundos que os Bororo possuem, que são: 1) mundo social: seu representante é o cacique, em Bororo é chamado de BOE IMEGERA, 2) o mundo da natureza: envolve os animais, os espíritos, os elementos: água, terra, fogo e ar, e o ser humano. O seu representante é o pajé chamado de BARI; e o 3) mundo das almas (finados): representado pelo Xamã em bororo é AROE ETAWARARE.

Essa escola da oralidade que o padrinho representa, possui características especiais, os valores da cultura indígena Bororo, que são as suas referências.

Esses ensinamentos feitos pelo padrinho é que caracterizam o verdadeiro ensinar e aprender do Bororo, através da oralidade das explicações sobre os mitos, lendas, enfim o mundo cultural Bororo.

Mas não posso esquecer que hoje, os Bororo querem, não sei se por imposição ou pela quantidade de tempo que os brancos vêm inseminando a 'vontade' e a 'necessidade' no índio, adaptar-se ao sistema do branco, que hoje, eles (principalmente os mais jovens) não se vêm sem a 'orientação' do branco junto a uma escola de brancos. Além disso, os indígenas querem uma escola de brancos que respeite e preserve a cultura deles.

Em Meruri, aos poucos, está havendo essa 'junção' de necessidades com prioridades específicas.

A escola de registro, da forma escrita, que Meruri possui, também contém essas características, como está citado no próprio Projeto Político Pedagógico no artigo 36 item dois: *“as datas cívicas, as festas, os mutirões, as pescarias e as caçadas, atividades de caráter comunitário, serão contados como dias letivos e registrados em diário de classe, sem reduzir o número de horas letivas previstos em lei.”* (Projeto Político Pedagógico, 1988, 25).

Figura 12 – Foto da sala de aula de Meruri



Foto: Toniazzo. (05/1999)

A caracterização formal da escola indígena conta com o calendário que cumpre duzentos dias de trabalho escolar, o seu funcionamento é de regime de externato, período matutino, a duração das atividades é de três horas e meia, facilitando os trabalhos na lavoura e as atividades culturais da tribo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena cita no artigo 34 item dois: *“organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases dos ciclos agrícolas e ritual e às condições climáticas.”* (Projeto Político Pedagógico, 1988, 24).

Figura 13 – Foto de criança com enfeites da cultura Bororo na aldeia Graças



Foto: Cação (01/2000)

A população escolar é formada pelas crianças da aldeia de Meruri, a partir de seis anos de idade. O regimento escolar cita no capítulo III – Da Família Extensa do artigo 14: *“A escola, como educação formal, é o complemento da educação informal, que, no dia-a-dia, o aluno recebe através dos pais, irmãos, avós, parentes e padrinhos, que formam a típica família extensa do universo Bororo.”* (Projeto Político Pedagógico, 1998:13).

Esse artigo do projeto pretende, envolver a tribo e os integrantes da instituição escolar no processo de escolarização formal, dos seus indivíduos, fazendo com que os professores Bororo se comprometam com a aprendizagem dos seus alunos em sala de

aula, com a elaboração de atividades que envolvam a comunidade e a escola, a encontrar meios para recuperar os alunos com baixo rendimento escolar, cumprir os horários e o calendário da instituição, realizar estudos, pesquisas na disciplina que lecionam, repor as faltas, não dar aula quando estiver sob efeito de bebidas alcóolicas, e não fazer uso de bebidas alcóolicas em recinto escolar.

Esses fatores fazem com que cada vez mais os professores Bororo assumam a escola dentro da aldeia de Meruri.

O Currículo vem complementar as situações descritas acima, e está citado no Projeto Político Pedagógico do artigo 35 em três incisos que fala o seguinte:

“§ 1º O currículo abrange o estudo das Línguas Portuguesas e Bororo e da Matemática, na base comum, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social dos Bororo, e o ensino da arte, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, na parte diversificada.

§ 2º O ensino de Estudos Sociais e da Iniciação às Ciências levará em conta as contribuições da cultura Bororo para o País, em geral, e para a Região Centro- Oeste, em particular.

§ 3º A Educação Física será fomentada por meio de atividades promovidas pelo professor e pela escola e levará em conta as atividades lúdicas e culturais promovidas pela comunidade.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998: 24 e 25).

A alfabetização escolar é realizada em língua portuguesa e somente na 4º série do ensino fundamental se dá o aprendizado da língua indígena.

Nota-se que o processo de alfabetização escolar em Meruri é iniciado pela língua portuguesa, e somente na 4ª série, que inicia-se o aprendizado da língua Bororo, o que não deixa de ser uma contradição e uma negação à diferença.

Consta no projeto político pedagógico, que os métodos utilizados durante o processo de alfabetização escolar em língua portuguesa, serão métodos específicos para os alunos indígenas, entre eles está o material didático.

Os materiais didáticos elaborados pelos Bororo em parceria com os salesianos são utilizados na instituição escolar. Como o livro do MANO – Um Ritual Bororo e uma Experiência Didático-Pedagógico, elaborado em 1995, escrito em português e bororo, que é utilizado pelos professores indígenas em sala de aula.

A autoria desse material didático foi dos professores Bororo de Meruri e do ancião da tribo Antônio Kanajó. Contou com a coordenação do Mestre Mário Bordignon Enaureu (salesiano, e profundo conhecedor da tribo), tradução e digitação do Pe. Gonçalo Ochoa Camargo Cibaeikare (salesiano, e morador de Meruri há mais de quarenta anos), sendo impressa pela MSMT-Missão Salesiana de Mato Grosso da inspetoria de Campo Grande.

Figura 14 – Foto do livro Mano escrito em Bororo que explica o ritual do Mano



Fig. 16.

- 55. Ćare taregodumode tabo.
- 56. Mano paru epa metuia,
aeto ameduiaji.
- 57. Ameduia metugodu keje,
amode atugu ji pugeje.
- 58. Tarego tabo!
- 59. Oinore boe egore.
Oinore boe erore.

Fonte: Livro do Mano (1995:20)

Figura 15 – Foto do livro Mano escrito em Português que explica o ritual do Mano (1995:21)



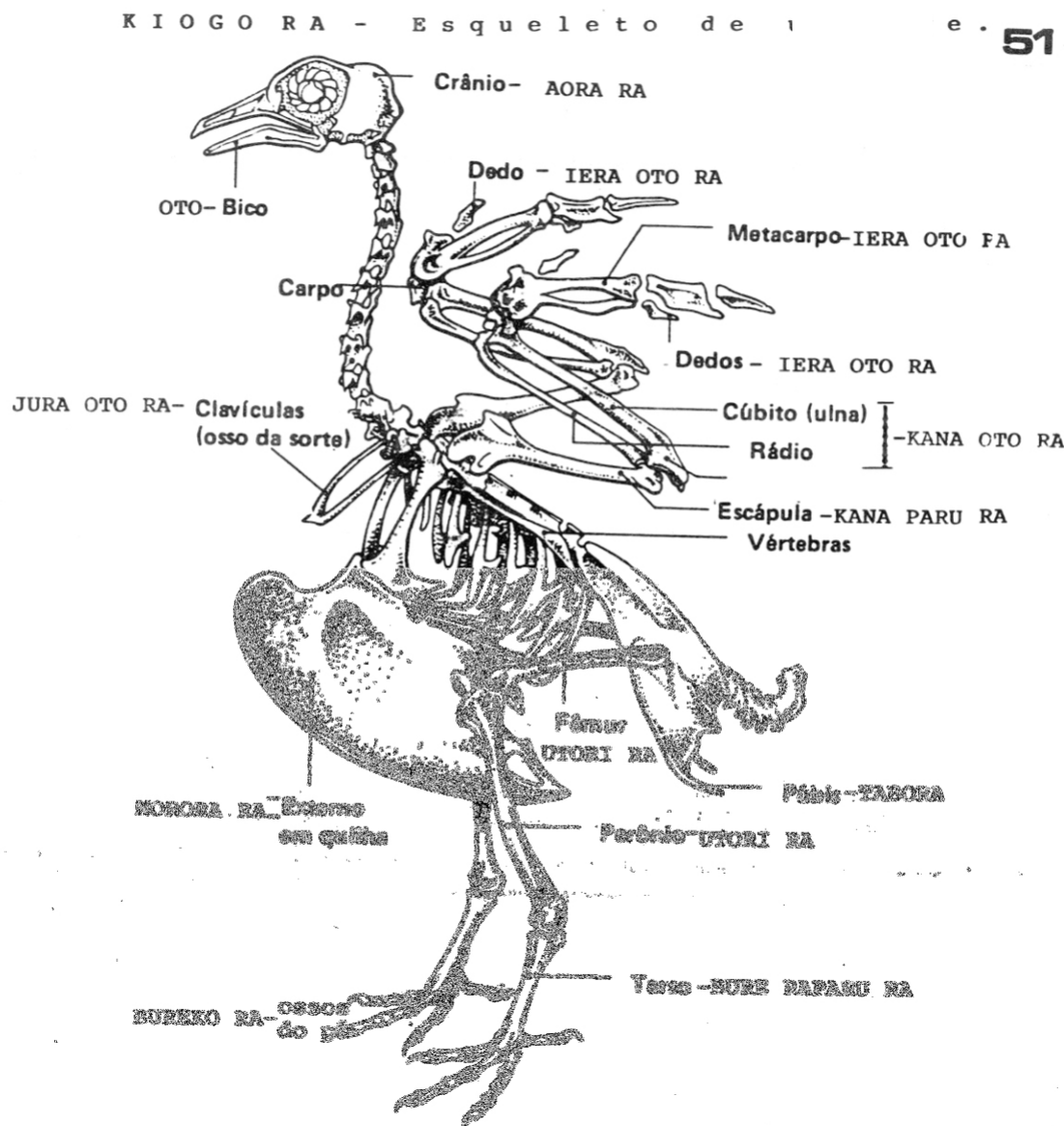
Fonte: Livro do Mano (1995:21).

A matemática, o português, as ciências, o bororo, todas essas disciplinas utilizam o MANO como referencial didático em sala de aula.

Há, também o 'BOE ENOGIEGIDAE BAREGE EIE – Classificação Bororo dos bichos', que é um texto Escolar de Zoologia segundo a cultura Bororo, elaborado no ano de 1988, pelo

ancião da tribo: Antônio Kanajó e pelo Mestre Mário Bordignon Enaureu. Teve a supervisão do Dr. Adão José Cardoso do departamento de Zoologia da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, e foi impresso pela MSMT da inspetoria de Campo Grande.

Figura 16- Foto de esqueleto de uma ave descrito em Bororo e Português do livro BOE ENOGIEGIGAE BAREGE EIE



Fonte: BOE ENOGIEGIGAE BAREGE EIE (1988:51)

O BOE ENO BAKARU – Lendas Bororo, também foi elaborado pelos Bororos de Meruri no ano de 1985, com a coordenação do Pe. Gonçalo Ochoa Camargo Cibaeikare, ilustrado pelo Mestre Mário Bordignon Enaureu, e impresso pela MSMT da inspetoria de Campo Grande.

Figura 15 - Foto do livro Mano escrito em Português que explica o ritual do Mano

NOGEDU ROGU MEARUTORU KAREU

1. Marigudu Boe eedu pagakare.
2. Boe emagurure jiçe, woje.
3. Taidu tabo tugeji, karoji, barogoji, nabureji, kuidoji, adugoji, aigoji, aipobureuji.
4. Taidu tabo to motoji.
5. Içare Boe emugure.
6. Boe ere karo parudo, Boe ere barogo parudo.
7. Areme jemedu, emerure jamedu, tuwororae bogai.
8. Dukejere areme ekigodure tore kugure, nogedu rogu, nogwaredu rogu boe, emugudo etuje pegamage ebo.

O MENINO QUE NÃO ACREDITA

1. Antigamente os Bororo não ficavam á toa..
2. Os Bororo faziam longas caçadas e pescarias, para lá e para cá.
3. Procuravam alimento, peixes, mamíferos, araras vermelhas, araras amarelas, onças pintadas, onças pardas, jaguatiricas.
4. Eles gostavam de sua terra.
5. E os Bororo permaneciam (na aldeia)
6. Os Bororo cantavam antes de uma pescaria e de uma caçada.
7. Também as mulheres caminhavam para caçar alimentos para as almas.
8. Então as mulheres frequentemente deixavam seus filhinhos meninos e meninas, com suas avós.

Fonte: Foto do livro Mano

A avaliação é realizada por bimestre sendo cumulativa e contínua, é expressa por notas de zero a dez.

A média a ser considerada para aprovação final será igual ou superior a cinco e meio, a freqüência igual ou superior a setenta e

cinco por cento, e a recuperação acontece durante o ano letivo.

Como é possível verificar, o material didático produzido, é específico, respeitando os conteúdos culturais da tribo, o que é um ponto positivo. Resta analisar mais detalhadamente o 'jeito' de empregar tal material.

Nota-se que os livros didáticos, elaborados na aldeia pelos Bororo, já haviam sido impressos quando o Projeto Tucum teve início. O Manos e o de lendas bororo foram impressos em 1995, no mesmo ano que teve início o Projeto Tucum, ou seja, o interesse por parte dos Bororo já estava presente em utilizar material diferenciado para a escola do índio. O que não deixa de ser um ponto positivo na 'troca' de conhecimentos entre brancos e índios.

O Projeto Político Pedagógico da escola de Meruri também salvaguarda as diferenças indígenas, como foi citado: em datas comemorativas da tribo, no horário de funcionamento escolar, no tempo de aula para as crianças indígenas, etc.

Essas características só fazem acrescentar pontos positivos na construção de uma escola diferenciada, 'tentando' respeitar a cultura Bororo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de explorar novos temas de pesquisa sobre o assunto e a vontade de continuar a realizar um trabalho significativo com a etnia continuam presentes em meu ser. Por esses motivos, irei fazer dentro das possibilidades viáveis, uma conclusão dessa pesquisa realizada com a tribo Bororo sobre a importância do Projeto Tucum para a formação de professores Bororos em Meruri – MT.

Ao estudar e analisar o Projeto Tucum nota-se que uma das características do projeto é formar índios, especificamente nesta pesquisa, os Bororo, capazes da atividade de ensinar.

Esse ensinar envolve uma bifurcação distinta, ou seja, uma divisão em dois sentidos: o ensinar do índio e o ensinar do branco.

O primeiro, um ensinar do índio Bororo que é a oralidade existente na cultura tribal sendo a sua forma de passar de geração para geração os seus costumes, tradições, etc. E o segundo ensinar, o de brancos, com características próprias voltadas para um ensino formal, como a escrita.

Historicamente, a escrita não pertence aos grupos indígenas pois, está associada ao Estado e à sociedade ocidental.

O surgimento da escola indígena é decorrente da situação de contato entre brancos e índios, e é por si mesmo, um elemento novo nessas sociedades.

O Projeto Tucum propôs um trabalho em consonância com as características culturais, preservando a cultura de cada etnia.

É nesse processo, que surgem as diferenças entre as duas etnias.

Ambas se propuseram a um crescimento, relacionado com as diferenças que apresentavam.

Com a implantação do Projeto Tucum, específico e diferenciado, voltado para as etnias indígenas, essa possibilidade de crescimento se fez mais forte.

Precisamente, não se sabe o custo cultural do mesmo, mas se conhece o objetivo final que o projeto se propõe, que é o de aprenderem com as diferenças, e acima de tudo o de respeitá-las.

Nota-se na forma com que o Projeto Tucum foi redigido, um empenho dos elaboradores em transcrever as possibilidades de superar as diferenças e de somar pontos positivos com a experiência, uma previsão de ações, metas, objetivos, com uma coordenação do projeto disposta a transpor os obstáculos. Em um depoimento um professor diz: 'o tucum foi ótimo com muita experiência no decorrer do mês, houve desenvolvimento muito progressivo e aprendizagem adequada para nova formação. O que foi negativo é a hospedagem, ou seja, a infra-estrutura'

Entre os obstáculos que apareceram, um dos que mais se sobressaiu foi a dificuldade dos professores em absorver os conteúdos passados pelos professores do Projeto Tucum (todos 'brancos') durante as etapas, tanto letiva intensiva quanto intermediária.

Alguns alunos indígenas retornavam às suas aldeias e respectivos trabalhos, ou

seja, dentro da escola, ansiosos, com dúvidas de como repassar o que aprenderam durante as etapas letivas intensivas em sala de aula e de como realizar o trabalho da etapa intermediária.

A questão metodológica, de como elaborar uma monografia de acordo com as normas da ABNT, e questões ligadas ao dia a dia escolar, de como elaborar corretamente um diário de classe, um plano de aula, que se apresentavam durante as etapas intermediárias, foram obstáculos a serem superados.

Para esses obstáculos citados acima, o Projeto então contava com a supervisão de uma assessora nas aldeias para clarificar as dúvidas e diminuir a ansiedade diante dessas dificuldades que se apresentaram no desenrolar do Projeto Tucum.

Até aí tudo bem, mas o Projeto não levou em conta a empatia dos assessores das aldeias ('brancos') entre os índios. Alguns Bororo tinham dificuldades em sanar suas dúvidas pela questão da empatia. Relatavam-me várias vezes que não gostavam da assessora e por isso não a procuravam, falavam também que ela não entendia o que estavam falando, que não tinha paciência para entendê-los, e então as dificuldades continuavam.

Aprecio a coragem e a ousadia dos elaboradores do projeto, mas venho ressaltar que na prática, no dia-a-dia, aparecem obstáculos que nem sempre haviam sido previstos anteriormente. E um Projeto para obter o máximo de aproveitamento e de sucesso deve prever o maior número de imprevistos possíveis dentro do objetivo a ser alcançado.

Sob o ponto de vista da legislação vigente no País, a educação indígena ganhou espaço em âmbito nacional, repercutindo nos municípios aos quais os índios possuem as suas terras.

Para se compreender a escola e os professores indígenas é preciso compreender o seu contexto cultural, histórico e social.

A introdução de uma instituição escolar na cultura indígena, por si mesmo já é uma característica de diferença e com ela aparece, entre outros, o livro didático.

A escola indígena Bororo produziu o seu próprio material didático, o qual é utilizado em sala de aula. através da sua cultura, de seus rituais, como é o exemplo do livro MANO, confeccionado por um professor Bororo com o auxílio de salesianos de Meruri.

Com esse material didático os professores 'resgatam' um ritual específico da tribo e ensinam português, matemática, biologia, etc., aos alunos (todos indígenas), ou seja,

utilizam-se de uma característica própria da cultura indígena e mesclam com a organização institucional escolar – o ensino formal.

Há também um resgate da língua materna da tribo, pois a maioria dos materiais didáticos confeccionados em Meruri, inclusive o MANO, são escritos em bororo e em português, possibilitando aos alunos o aprendizado das duas línguas, mas sempre priorizando a língua materna da tribo como característica cultural da mesma.

Um “detalhe” que talvez devesse ser melhor analisado é o fato de se iniciar a alfabetização, ou seja, a introdução da escrita em português. O aluno Bororo escreverá sua língua a partir da 4ª série. É como se a própria língua fosse algo de segundo plano, do mesmo modo que o aluno aprende uma língua estrangeira a partir da 5ª série. Um elemento positivo, sem dúvida, é a existência de material didático – livros – produzidos especialmente para a situação e que reproduzem histórias, fatos, lendas da cultura Bororo.

A base da educação indígena é calcada na oralidade. Uma vez introduzido o alfabeto, as letras, a educação ganha a forma escrita.

A necessidade de se resgatar na oralidade as tradições culturais de uma tribo e fazer a passagem para a forma escrita, é mais um instrumento de aculturação para a cultura tribal, que até então só possuía um instrumento de transmissão de conhecimento, a oralidade. “(..)não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola” (OPAN,1989:11).

Conclui-se que, a escola indígena deve abranger o que é aprendido dentro e fora de seu espaço físico. E nesse contexto, a escola se vê como mediadora entre os conhecimentos culturais da tribo e os conhecimentos científicos construídos e acumulados pela sociedade dominante, para que diante dessa situação, os professores indígenas apresentem e proporcionem aos alunos condições para a construção de novos conhecimentos. Necessariamente, esse fato não significa desconstrução cultural, embora, para vencer o impasse haja necessidade da conscientização do indígena (qualquer que seja a etnia), no sentido de possibilidade de percepção do contexto sócio-cultural em que está envolvido. Sob esse ponto de vista o Projeto Tucum apontou tantos pontos positivos quanto pontos negativos.

Observo o Projeto Tucum fazendo história na tribo Bororo através da ação conjunta entre brancos e índios. Talvez alguns indígenas se dêem conta, outros não, da dimensão histórica e cultural do Projeto Tucum.

Resta saber se no futuro, essa história que foi construída em conjunto continuará a ser uma característica de efeito mais positivo do que negativo para a cultura Bororo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aurélio M. G. de. *Introdução ao Estudo das Culturas Indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Nosso Brasil, 1977.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUILERA, Antônio Hilário. *Mano: Currículo e Cultura na Escola Indígena Bororo*. Dissertação de mestrado educação. Cuiabá: UFMT, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências naturais e sociais pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BACHELARD, Gaston. *O Novo Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1996.

_____. *A formação de espírito científico : uma contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOE ENO BAKARU – Lendas Bororo. Elaborado pelos Bororos de Meruri. Campo Grande: MSMT, 1985.

BOE ENOGIEGIDAE BAREGE EIE – Classificação Bororo dos Bichos. Elaborados pelo ancião da tribo Antonio Kanajó e Mário Bordignon. Campo Grande: MSMT, 1988.

BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos – Que Brasil Queremos?* Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BORDIGNON, Mário-Enauréu. *Os Bororo na história do Centro-Oeste brasileiro 1719-1986*. Campo Grande: MSMT, 1986.

_____. *Róia e Baile: Mudança Cultural Bororo*. Campo Grande: UCDB, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia –Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense,1986.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das Ciências da Educação*.Edições Afrontamento,1996.

CASTILHO, Maria Augusta de. *Os índios bororo e os salesianos na missão dos Tachos*. Campo Grande: UCDB, 2000.

COLBACCHINI, Pe. Antônio. *A Tribu dos Boróros*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, s/d.

COLBACCHINI E ALBISETI, P. Antônio e P. Cesar. *Os Bororos Orientais Orarimogodogue do Planalto Oriental de Mato Grosso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira,1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*.23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

IOKOI, Hilda Márcia Grícoli (Coord.). *Ser Índio Hoje–A Tensão Territorial*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma introdução*,

história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 1991.

_____. *Os índios de Ipavu: um estudo sobre a vida do grupo Kamaiurá*. São Paulo: Ática, 1975.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura : Um Conceito Antropológico*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO, Secretaria do Estado de Educação, Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. *Urucum Jenipapo e Giz: A educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação Indígena, Coordenadoria de Assuntos Indígenas. *Projeto Tucum – Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Cuiabá, 1996/2000.

MEC, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC \ SEDUC-MT \ PNUD. *Mano - Um Ritual Bororo e Uma Experiência Didático-Pedagógica*. Produzidos pelos professores Bororo da Aldeia de Meruri e o ancião da tribo Antonio Kanajó: MSMT, 1995.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio - histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (org.). *Sociedades indígenas e Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1997.

OPAN – Operação Anchieta. *A Conquista da Escrita: Encontros de Educação Indígena*. Cuiabá: Iluminuras, 1989.

PEREIRA, Luiz et Foracchi, Marialice M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1978.

PIMENTEL, Antônio Martins de Azevedo. *Missões Salesianas em Mato Grosso*. Rio de Janeiro: Tipographia da União, 1912.

PORTILA-LEÓN, Miguel. *A Conquista da América Latina Vista Pelos Índios: Relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PREZIA, Benedito, et HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD., 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Escola Indígena Estadual de 1ª grau Sagrado Coração de Jesus (DO 23\05\75). Meruri \ MT.

RANHER, Karl. *A Antropologia : Problema Teológico*. São Paulo: Ed. Herder, 1968.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *O Brasil como Problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

_____. *Os Índios e a Civilização: A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHADEN, Egon. *Aculturação Indígena*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

SECCHI, Darci (org.). *Ameríndia – Tecendo os Caminhos da Educação Escolar*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

SILVA, Aracy Lopes (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei n 9.394/96*. São Paulo: Pioneira, 1997.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIERTLER, Renate Brigitte. *A duras penas: um histórico das relações entre os índios Bororo e ‘civilizados’ no Mato Grosso*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

DOCUMENTOS

CONSELHO NACIONAL DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. *A Influência do Índio na Linguagem Brasileira*. Conferência proferida pelo Prof. Nelson de Senna, da Universidade de Minas Gerais, na Sessão de

Encerramento da Semana do Índio, a 30 de Abril de 1946. Separata da Publicação n 101, Impresso pelo C.N.P.I, Rio de Janeiro – Brasil – 1947.

INSTITUTO INDÍGENA INTERAMERICANO. *Acta Final Del Sexto Congreso Indigenista Interamericano*. Pátzcuaro, Michoacán, México – 15 al 21 de Abril de 1968.

ANEXOS