

UNIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO DE SABERES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNEMAT

*Iraci Aguiar Medeiros**
*Leda Gitahy***

Introdução

No Brasil, as mudanças na relação entre o Estado e as sociedades indígenas são recentes. A partir da mobilização e participação do movimento indígena, a Constituição Federal promulgada em 1988, no capítulo sobre educação assegurou aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem¹.

Hoje o que se observa em todo o país é a passagem da escola tradicional em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução para uma escola com conteúdos, calendários, currículos construídos a partir da realidade de cada povo, sendo professores os próprios índios, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação.

“Essa mudança de paradigma na relação entre Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias e evangelizadoras que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas.” (Januário, 2002:17)

Nos últimos anos, a formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta do movimento indígena no país pela sua importância para a transformação das escolas

* - Técnica da UNEMAT e Doutoranda em Política Científica e Tecnológica na UNICAMP.

** - Professora Doutora no Departamento de Política Científica e Tecnológica na UNICAMP

1 - Artigo 210 da CF/88: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

indígenas. A escola é vista pelo movimento indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas:

“O movimento indígena... se articula bem. Esse movimento vem atuando desde a década de 70 e 80 na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além da participação na consolidação da CF/88, a partir da década de 90, com as mudanças na constituição, o movimento indígena passa a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde, o meio ambiente. Desenvolvimento e sustentabilidade vêm se consolidando e a reivindicação pela melhoria do ensino nas escolas das aldeias.” (Francisca Navantino P. de Ângelo², entrevistada em agosto de 2007).

A capacitação e organização dos professores indígenas e a luta por maior autonomia para as escolas, tornou os professores atores centrais neste novo cenário. Sua atuação viabilizou, a partir da década de 1990, a implementação em várias regiões do país, de alguns projetos educacionais específicos para a realidade sócio-cultural e histórica das comunidades indígenas. Essas experiências adotam a prática da interculturalidade, o uso das línguas maternas e se constituem em referências importantes para a configuração de políticas públicas para a educação escolar indígena.

Os povos indígenas no Brasil³, desde a década de 70 vêm se organizando em redes de contato, com estruturas de representação nacional para traçar objetivos estratégicos comuns entre os povos. Esta articulação teve início com a criação da União Indígena (UNIND), durante os anos 1970, continuaram com a União das ações Indígenas (UNI), ao longo dos anos 1980 e criaram um novo formato a partir de 1992, com a criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB).

2 - Índia Paresi, mestre em Educação, professora no PROESI, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e da Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso.

3 - Fontes: www.cimi.org.br e www.cedefes.org.br, visitadas em setembro de 2007.

Após a Conferência Indígena de Porto Seguro, de abril de 2000, que congregou mais de 3.600 lideranças de 180 povos de todo o país, o movimento indígena continuou articulado, através da Comissão pós-Conferência e através de organizações regionais, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), na região Amazônica, e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), no nordeste e leste do país.

Recentemente foi criado o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), que agrega o movimento indígena e as entidades indigenistas, com o objetivo de traçar uma linha comum de resistência em defesa dos direitos constitucionais e de construir estratégias conjuntas de ação. O FDDI realizou o Abril Indígena, que reuniu em 2005, mais de 800 lideranças de todo o país em Brasília-DF, criando a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), uma proposta de articulação dos povos indígenas com abrangência nacional.

Em Mato Grosso (região centro-oeste do Brasil) é criado em 1995, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), constituído de forma paritária, com a participação de professores indígenas, indicados por suas comunidades e representantes não indígenas de instituições que apóiam a questão indígena, tendo como objetivo apoiar e assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e a agências que trabalham com a educação escolar e de deliberar sobre a política indigenista estadual na área da educação.

Em novembro de 1997 foram realizadas simultaneamente em Cuiabá/MT a Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Desses eventos, participaram 685 professores indígenas (do Brasil e de vários países latino-americanos), representando 86 povos indígenas, 134 representantes de órgãos públicos e Universidades, 36 membros de organizações não-governamentais, 48 integrantes da equipe de coordenação e apoio, 28 outros participantes (convidados, profissionais da imprensa, visitantes) e conferencistas, palestrantes e debatedores do

Brasil, do México, da Guatemala, da Bolívia, do Paraguai, do Peru e do Equador.

Nesta Conferência foi discutida, entre outros temas, a proposta de abertura de cursos de terceiro grau para os povos indígenas. Após a conferência, foi constituída uma Comissão Interinstitucional e Paritária, composta por representantes do movimento indígena, órgãos do governo estadual e federal, universidades e ONGs, que junto com o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso deveriam elaborar o anteprojeto de cursos de terceiro grau para licenciar professores indígenas, que contemplassem o envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas, calendários diferenciados materiais específicos, e de metodologias de ensino e aprendizagem baseadas na interculturalidade.

A implementação da proposta para a realização do primeiro curso foi concluída em 2000, ficando a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) responsável pela sua execução, mediante parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, apoio da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT) e do Ministério da Educação (MEC), envolvimento do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e um conjunto de professores de diversas universidades do país (UNICAMP, USP, UFRJ, UFMG, UFMT, UFPR, UFSC), entre outras.

Assim, a demanda de formação de professores indígenas para as escolas das aldeias decorre do processo de fortalecimento e institucionalização do movimento social indígena, que em seu processo de construção de identidade, parece ter passado de uma identidade de resistência, para uma identidade de projeto⁴.

4 - Manuel Castells (1999:22) entende por identidade a fonte de significado e a experiência de um povo, "o processo de construção com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". Para o autor a construção social da identidade ocorre em um contexto marcado por relações de poder e distingue três identidade coletiva: "identidade legitimadora", "identidade de resistência" e "identidade de projeto". A "identidade de resistência é criada por atores sociais que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos"... e a "Identidade de Projeto se constitui quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social" (Castells, 1999: 24).

O Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena

Em julho de 2001 teve início na UNEMAT, a primeira turma de estudantes em um curso de nível superior voltado especificamente para os povos indígenas, formada por 186 índios de 36 etnias diferentes e 26 línguas faladas de 11 Estados da Federação. Esta turma recebeu o diploma de nível superior em agosto de 2006, em cursos de Licenciatura Plena, nas três áreas: Ciências Sociais, Ciências da Matemática e da Natureza e Línguas, Arte e Literatura.

Para a construção do currículo foram consideradas as necessidades e questões trazidas das comunidades, bem como as recomendações de consultores e docentes. Existem eixos norteadores, estruturas e princípios curriculares. O currículo dos cursos é construído e atualizado no decorrer de cada uma das etapas.

De acordo com Januário (2004:52), o fato de não haver um currículo fechado, pré-estabelecido, possibilita uma flexibilização curricular, que pode ser pensado a partir das necessidades dos cursistas, como a problematização de "temas relacionados à prática pedagógica dos professores, à gestão escolar, aos problemas locais e atuais, e as perspectivas de futuro."

Para o autor:

"É essencial todo cuidado na elaboração e implementação de propostas curriculares voltadas aos povos indígenas, para que possamos ofertar uma formação que não seja aquela que desejamos e que consideramos a melhor ou a ideal, mas sim aquela que as comunidades indígenas necessitam e anseiam. Para que isso aconteça, ou pelo menos se aproxime do ideal, torna-se imprescindível que as comunidades indígenas sejam ouvidas, sejam visitadas, que se tenha conhecimento do que ocorre na aldeia, na escola indígena, na prática pedagógica do professor, no dia-a-dia da comunidade, no pátio da aldeia, na política interna de cada povo". (Januário, 2004:47).

Reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), os cursos nas áreas Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais têm a duração de cinco anos, com uma carga horária total de 3.570 horas, distribuídas em estudos presenciais (1.900 horas), ensino e pesquisa (1.250 horas) e estágio supervisionado (420 horas).

A área de Ciências Sociais tem como focos os campos da História e da Geografia, compondo com a Antropologia, a Política, a Sociologia e a Filosofia uma abordagem reflexiva acerca das diferentes noções de tempo e espaço, concebidos pelas diversas sociedades humanas. A área de Ciências Matemática e da Natureza tem como objeto de estudo os campos da Biologia, Física, Matemática e Química. O Programa dessa área tem como eixo principal o estudo dos diferentes conhecimentos, como resultado das inter-relações entre sociedade, ciência e tecnologia. A área de Línguas, Artes e Literatura, habilita o aluno no trabalho com as diferentes linguagens: escrita, oral, artística e literária, tendo como objeto de estudo, a experiência da linguagem e as relações entre línguas, artes e literatura.

O projeto adota temas transversais no desenvolvimento do currículo dos cursos. Temas como pluralidade étnica e cultural; sociedade e meio ambiente; lutas, direitos e organização indígena e educação para a saúde, são trabalhados ao longo dos cursos, de forma integrada, conforme a realidade de cada comunidade. No projeto, são estabelecidas complementariedades entre os diferentes saberes, tendo como ponto de partida e como objeto de estudo, os conhecimentos próprios das comunidades educativas que participam dos cursos.

Os cursos foram organizados em dez semestres, com dois ciclos, um básico de caráter geral e outro de caráter específico. O ciclo básico, de quatro anos teve como objetivo a formação e habilitação de professores para as séries do Ensino Fundamental. O ciclo específico teve duração de um ano e habilitou os egressos para as disciplinas específicas do Ensino Médio. Este último ciclo, por demanda dos professores indígenas passou para dois anos, a partir da segunda turma do Projeto.

O curso segue um regime especial, com um calendário específico composto por duas modalidades letivas, com cinco etapas cada uma. A primeira, etapas de estudos presenciais, de caráter intensivo, é realizada semestralmente no período de férias e recesso escolar dos professores indígenas (janeiro/fevereiro e julho/agosto) no Campus da UNEMAT em Barra do Bugres. A segunda, etapas de estudos cooperados de ensino e pesquisa, são atividades realizadas nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (março a junho e setembro a dezembro), onde os alunos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa em suas aldeias, já que o professor indígena não se afasta de sua escola durante a realização do curso.

Durante a etapa intensiva (presencial), são também desenvolvidas atividades direcionadas ao ambiente escolar, com o objetivo de promover o envolvimento do professor/cursista com a sala de aula, fazendo com que a formação também esteja relacionada com a sua prática pedagógica. Para isso, é solicitada aos alunos, a elaboração e execução de planos de aula sobre artes, língua portuguesa, ciências, experiências de química feitas com os alunos, desenhos temáticos com textos, entre outras, considerando a dinâmica própria da escola na aldeia. O calendário escolar respeita as festas tradicionais, o fazer do roçado, as caçadas e as pescarias coletivas. A alfabetização se inicia pela língua materna e o português é introduzido a partir da 3ª série do ensino fundamental, quando o ensino passa a ser nas duas línguas.

O objetivo da formação é destacado por Grupioni (2003:14):

“Os processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É

dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas”.

A preocupação em adotar metodologias próprias de ensino-aprendizagem, tem contribuído para a comunicação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que os professores indígenas trazem de sua experiência didática e do cotidiano das aldeias. Essa prática pode viabilizar a integração entre os diferentes saberes, promovendo a ressignificação e a criação de novos conhecimentos. É um movimento permeado pelas diferenças, mas é justamente nesta relação de respeito às diferenças e identidades, que o novo acontece.

A interculturalidade, ou seja, o diálogo e o intercâmbio entre as culturas, sem que uma se sobreponha à outra é um dos fundamentos do curso. A presença nos cursos de diversas etnias e línguas indígenas além de docentes de diversas universidades brasileiras exige uma prática pedagógica que busque promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Trata-se de respeitar a diversidade e a alteridade, contribuindo para a afirmação da identidade e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo.

Para Januário (2002:18):

“a educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar”.

Ao adotar uma prática pedagógica intercultural, a

universidade enfrenta o desafio de substituir um modelo de transmissão de conhecimentos fundamentado no eurocentrismo, para outro integrador, interdisciplinar, cuja ênfase está na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas:

“Trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber índio ao do não-índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas.” (Januário, 2002:21-22)

Nesse sentido, o 3º Grau Indígena é um espaço onde são discutidos métodos pedagógicos de comunicação e troca de experiências, promovendo o diálogo entre docente/especialista e professor/cursista, o que traz conseqüências tanto para a universidade, como para as comunidades indígenas:

“O que considero também bom do projeto foi a mudança que proporcionam em nós professores, na prática docente, fazendo rever nossos conceitos, nos abrir para as diferenças, para o novo, de perceber outras lógicas, não só a nossa lógica, mais que tem outras concepções de ver, de enxergar o mundo. Eu acho que quem passou pelo Projeto vivenciou uma experiência, de trabalhar, de perceber outras formas de se ver o mundo que não só a nossa, mas que existem outras também. Alguns professores passaram por conflitos porque foram questionados e aí começou a perceber que não existe só uma verdade, a nossa ciência não é a única verdade, que existem outras formas de enxergar.” (Elias Januário, entrevistado em agosto de 2007)

A professora Jurandina Barbosa Sales, ao relatar sua experiência como docente na área de Ciências Matemáticas e da Natureza no PROESI (2004:41) observa que:

“Diante desta experiência, dos inúmeros obstáculos que ela nos impõe e os desafios que nós docentes temos vivenciado, tenho mudado bastante minha maneira de pensar e agir em relação ao outro, pois, após a aproximação com o diferente e a participação neste projeto, tem sido sensível meu crescimento como educadora. Tenho refletido

mais sobre minhas idéias, e compreendido melhor a maneira de cada pessoa pensar e agir, respeitando assim as diferenças étnicas e culturais."

Um dos objetivos da proposta pedagógica é buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão inseridas. Segundo Elias Januário, a articulação da teoria com a prática nos cursos se dá trazendo para a sala de aula a discussão de problemas da comunidade, o que está acontecendo na aldeia, como, por exemplo, a questão do lixo, das queimadas, do corte ilegal da madeira, da televisão, etc.:

"Os índios precisam saber lidar com isso, nós temos que prepará-los para isso, mas eles que têm que saber o limite... Essa questão da identidade, do que é ser índio, deu uma discussão muito importante, no sentido do Programa dar as ferramentas, instrumentalizar, mas quem tem que fazer essa discussão, decidir o que fazer e o que for melhor, são os próprios índios - eles serem sujeitos do processo, adquirir autonomia." (Elias Januário, entrevistado em 2007)

Os conteúdos foram sendo construídos na medida em que o Projeto ia funcionando, e de acordo com as necessidades que iam surgindo durante as visitas nas aldeias:

"Os conteúdos da antropologia, a filosofia, a ética, por exemplo, eram pautados nos problemas comunitários, nas necessidades das comunidades. Procuramos ensiná-los como lidar com isso em sala de aula, você trabalha coisas que são necessariamente essenciais para preparar eles para a vida, para o dia-a-dia e, logicamente, se eles quiserem aprofundar, eles vão saber como lidar com isso futuramente, porque terão a base". (Januário, entrevistado em agosto de 2007).

Segundo Januário (2004), o objetivo da reflexão e prática pedagógica dos professores/cursistas participantes se constitui em um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva das comunidades:

"No contexto do 3º Grau Indígena não pretendemos ensinar "índio a ser índio", nem tão pouco lhes negar o direito à cidadania, ou seja, ter acesso aos conhecimentos universais

que eles consideram importantes para as futuras gerações de suas comunidades, para a consolidação efetiva da tão propalada autonomia indígena." (Januário, 2004:48).

O professor indígena formado no projeto precisa ser também um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. A partir dessas atividades de pesquisa, estudo e ensino, têm sido elaborados materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola para o uso didático com seus alunos.

De acordo com Rony Paresi⁵, formado na primeira turma (entrevistado em 2007):

"A língua é um dos elementos da identidade do povo indígena, trabalhar a língua materna nas escolas das aldeias não é só ensinar escrever, porque ela é um termo geral, é preciso trabalhar a matemática indígena, a literatura indígena, a arte, a química, filosofia, história, geografia, tudo indígena."

Segundo ele, no 3º Grau havia 27 línguas totalmente diferentes, às vezes havia aproximação em razão do tronco lingüístico:

"A experiência que passamos ali foi muito boa, digamos assim tem uma visão lingüística política, mais macro devido essa diversidade de línguas que tem em nosso Estado, em nosso país. E isso nos fez refletir mais, no sentido de ver, quanto é importante a permanência da língua materna e também ver que os outros povos, as experiências deles, entre alguns a língua acabou, não tem mais nada ou está bem adormecida. Hoje escrevo e falo com a mesma intensidade a língua portuguesa e a materna... então hoje, dentro de uma visão política lingüística e acadêmica como educador mesmo, abriu meu horizonte... Fico muito feliz com o 3º Grau, porque o meu estágio foi feito todo na língua materna, sua ilustração e os outros processos diferenciados, porque sei que vai servir de referência para os demais que estão iniciando." (Rony Paresi, aluno egresso do 3º Grau Indígena, entrevistado em agosto de 2007).

5 - Professor indígena da etnia Paresi, aluno egresso do Projeto 3º grau Indígena, coordenador regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em Tangará da Serra/MT.

Na opinião de Francisca P. Navantino (entrevistada em agosto de 2007), os índios ao participar do 3º Grau Indígena passaram a compreender melhor a sociedade nacional, as contradições, os impasses que existem, eles estão mais abertos, estão conseguindo assumir suas escolas indígenas como espaços de transformação, como escolas que vão fortalecer a identidade étnica. Ela destaca a existência de um "casamento" entre o saber da aldeia, por exemplo, os saberes tradicionais registrados na memória dos mais velhos, com o saber ocidental, científico que a Universidade está passando. Segundo ela, essa conciliação está sendo possível a partir da pesquisa, e não é uma pesquisa meramente acadêmica, é uma pesquisa social, o professor/aluno é um professor pesquisador, ele trabalha com a questão da sua sociedade, então ele está em constante pesquisa dentro de seu coletivo para poder tomar determinadas decisões:

"A categoria de professor indígena é diferente da categoria de professor da sociedade ocidental, porque ele vive no coletivo, a sua sociedade tem outra lógica, as exigências são outras e principalmente do lado social e político, é que isso tem um peso... os índios vêm para a universidade para ter a formação, para dar continuidade aos seus estudos, mas com o entendimento que vão atuar como professores, que vão retornar para as aldeias porque esse que é o mérito também do projeto, do ponto de vista pedagógico e social, porque ele retorna para a sua aldeia e vai dar o retorno lá na sua aldeia, na sua comunidade... ele não é só um professor de sala de aula, mas ele é um professor que articula diferentes frentes de demanda que tem o seu povo na sua comunidade, e ele traz para o movimento indígena, para o movimento social para que possa ser enfrentado de igual para igual, para que possa ser atendida a reivindicação e buscado a melhoria..." (Francisca Paresi, entrevistada em agosto de 2007).

A articulação dos saberes é uma questão chave para a sobrevivência das comunidades indígenas. O professor Argüello⁶ da UNICAMP (entrevistado em agosto de 2007) observa a necessidade apontada pelas comunidades de

6 - Doutor em Física, professor aposentado da UNICAMP. Professor e consultor do Projeto 3º Grau Indígena.

entender e usar as “ferramentas dos brancos”, para lutar pela preservação de sua cultura, que está sendo modificada pela proximidade deles com a sociedade dos não índios:

“Esse é um problema para os professores (docentes) que atuam no projeto, porque de alguma forma esta mudança na cabeça desses indígenas (professores), é muito complicada, traz um complexo de culpa muito grande para os docentes, mas é a realidade, não tem como fugir, segundo ele, como o índio pode se defender? Lidar com o branco sem conhecer a matemática, ler um gráfico, saber tabuada?”

De acordo com Argüello, o índio para continuar sendo índio tem que ser um pouco mais branco, pois há valores que eles ainda cultivam e que vêm perdendo já faz muito tempo:

“Os alunos nossos da educação indígena sabem usar o computador... eles são capazes de produzir um vídeo sobre cultura indígena que o branco nunca pode produzir... têm que recuperar conhecimentos que seriam perdidos de qualquer forma, eles são capazes de apresentar a realidade indígena que nós não seremos capazes, eles tem a ferramenta do branco. Então, de alguma forma a gente quis fazer, eu penso que o que eu quis fazer sobre o aspecto da educação indígena é que o Paulo Freire chama de “entoar”, potencializar, dar a capacidade pra eles de trabalharem esses conhecimentos deles, a comunicação entre eles, a socialização, e tudo com a ferramenta do branco.” (Carlos Argüello, entrevistado em agosto de 2007).

De acordo com Filadelfo de Oliveira Neto, Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e aluno egresso do 3º Grau Indígena (entrevistado em agosto de 2007).

“Para mim o 3º grau indígena foi um curso que veio de encontro, vamos dizer assim, aos nossos anseios... valorizando os aspectos sociais, o aspecto geral de nosso povo, ele vem num momento que realmente a gente estava precisando dessa valorização e daí, a gente poder mostrar para a sociedade que o povo indígena está vivo, que a gente é capaz de fazer, porque por algum tempo a gente ficou a mercê da sociedade não indígena, esses cursos vêm então reforçar nossos valores. Uma das coisas importantes no curso

foi a discussão sobre autonomia, essa que a gente está buscando.. O fato de nós índios assumirmos as escolas, a sociedade está vendo que nós devemos ser protagonistas de nossa história."

Conclusões

O Projeto 3º Grau Indígena da UNEMAT, nasce como uma reivindicação do movimento social indígena, no qual a formação de professores para as escolas das aldeias é um aspecto central da luta pela preservação da sua cultura e identidade. Para o movimento indígena, esses professores indígenas que estão se formando no ensino superior possuem um papel fundamental em suas comunidades, pois são vistos como tradutores entre comunidade e sociedade. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como apóiam a comunidade em sua comunicação com o conjunto da sociedade.

Sua implementação exigiu a articulação de um conjunto heterogêneo de atores, entre os quais a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), o Conselho Estadual Indígena de Mato Grosso (CEI/MT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT) e o Ministério da Educação (MEC), e um conjunto de professores de diversas universidades do país (UNICAMP, USP, UFRJ, UFMG, UFMT, UNESP).

O projeto, desde a elaboração da proposta e do programa dos cursos envolvendo esse conjunto de atores e a participação de representantes do movimento indígena apresenta aspectos inovadores, tais como, a interculturalidade, a pesquisa ação⁷, a interlocução entre saberes tradicionais e universais, a interdisciplinidade e um novo tipo de relação professor aluno. O caminho para uma educação intercultural, de mão dupla, que revitalize

7 - "A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa envolvendo as comunidades e organizações sociais populares... e a produção do conhecimento científico ocorre... ligada às necessidades dos grupos sociais". (Sousa Santos, 2004:75).

nossas universidades é longo, mas a presença desta iniciativa, que foi uma conquista do movimento indígena e sua presença indígena no interior das universidades brasileiras é um passo nessa direção, contribuindo para a passagem de um modelo eurocêntrico e monocultural de universidade para um novo paradigma que permita promover o que Boaventura dos Santos⁸ (2004:81) chama de ecologia dos saberes⁹.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, J. J. **A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade**. Série Antropologia nº 363. Brasília. 2004.

CASTELLS, **Poder da Identidade: a Era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura - V. 2 - Editora: PAZ E TERRA. 1999 Edição: 1(1999).**

_____. *Movimientos Sociales Urbanos*. Madri: Siglo XXI, 1974.

FREITAS, G. A. V. do. "A Importância da Educação Diferenciada nas Aldeias do Brasil". In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO, **3º Grau Indígena - Projeto de Formação de Professores Indígenas (versão resumida)**. Barra do Bugres - MT. 2001.

GRUPIONI, L. D. B. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. *Em Aberto*. Brasília. V.20 nº 76, p.13-18, fev.2003.

JANUÁRIO, E. "Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação". In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

8 - Boaventura de Sousa Santos é doutor em sociologia do direito e professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal.

9 - "Conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos".

_____. "A Construção do Currículo no 3º Grau Indígena: A Etapa de Estudo Presencial. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

SALES, J.B. "Educação Escolar Indígena: notas de uma experiência com o ensino da matemática". In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

SANTOS, B.S. de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

LATOUR, **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEGGION, E. A., **Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso**. *Em Aberto*. Brasília. V.20 nº 76, p.44-53, fev.2003.

TOURAINÉ, A. **Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre em la aldeã global**. Fondo de Cultura Econômica. México. *Can We Live Together?* Polity. Oxfordo.2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2006. **Relatório Final, Volumes I e II do 3º Grau Indígena - Turma 2001- 2006**.

VELHO, Otávio. **Rei Nu**. Folha de S. Paulo de 15/09/2006, caderno principal, página 3, Tendências/Debates)