

PROJETO TUCUM - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO

BARROS, EDIR PINA DE

97ST0631

Introdução No estado de Mato Grosso mais de 90% dos professores que atuam nas escolas existentes nas escolas indígenas são, eles mesmos, indígenas. Sua formação se limita, em média, ao quarto ano do ensino fundamental. Diante dessa realidade e das dificuldades enfrentadas eles vinham reivindicando uma melhoria nas suas condições de trabalho e, pôr conseqüência, da qualidade de ensino, através de cursos de formação. Capturando essa ansiedade o governo do Estado, através da Secretaria de Educação e da Coordenadora de Assuntos Indígenas, com o apoio financeiro do Banco Mundial (Programa de Desenvolvimento Agroambiental - PRODEAGRO), implanta o Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, que já se encontra em seu segundo ano de funcionamento. Este trabalho se volta para uma apresentação crítica desse Projeto, buscando analisar o seu significado, no contexto mais amplo das relações interétnicas, tanto para o Estado quanto para os povos indígenas por ele alcançados.

1. Aspectos Históricos A educação escolar indígena em Mato Grosso, como em todo o país, historicamente sempre esteve a cargo de missionários de várias ordens e de agentes do Estado. Nas últimas décadas o indigenismo oficial, de cunho marcadamente etnocida, coexistiu com movimentos indigenistas e indígenas que apontaram outras possibilidades para a questão da educação escolar indígena. Vários Projetos alternativos foram sendo colocados em prática, concorrendo para os debates teóricos e metodológicos que tiveram por desdobramento a formulação de alguns princípios fundamentais que se encontram, Hoje, incorporados a Carta Magna de 1988 e às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993).

A participação do movimento indígena, nesse processo, é mais tímido, se comparado a outras regiões do país, como a amazônica, onde ele já se encontra mais estruturado. Em Mato Grosso, ainda que hoje a educação escolar se encontre nas mãos de professores indígenas, como é possível observar no quadro número 01, abaixo, não existe ainda uma associação dessa categoria.

Quadro nº. 01

Professores das Escolas Indígenas de Mato Grosso (1995)

Categoria	nº. de professores	percentagem (%)
Indígenas	242	91,67
Não-indígenas	22	08,33
Total	264	100,00

Fonte: SEDUC (MT)

Esse quadro se desenha, contudo, muito recentemente. Ele, na verdade, se constitui após a assinatura do Decreto nº. 26, de 14 de fevereiro de 1991, que transfere para o Ministério da Educação - que tem como parceiras naturais as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação - a educação escolar indígena. Poucos professores indígenas são contratados antes dessa data, tanto pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) quanto pelas Secretarias Municipais de Educação. Destacam-se nesse processo os Kurâ-Bakairi (Karib) da Área Indígena Bakairi, que já possuíam uma experiência de se pensar enquanto professor indígena desde a década de 20 deste século. Isso se deve ao fato de Cândido Mariano da Silva Rondon, com o seu ideal positivista, haver encaminhado três jovens para estudar em Cuiabá, para que assumissem, futuramente, tal papel. Sobre isso registrou Darlene Taukane

Desde essa época já houve o investimento, o empenho em trazer os jovens Bakairi para freqüentarem a escola em Cuiabá para, posteriormente, eles mesmos ensinarem seu próprio povo, já que que a escola tornaria mais viável e eficiente a assimilação e a incorporação dos valores da sociedade em contato (1996: 112).

Comentou ela ainda que:

A idéia de o próprio índio, após a sua preparação, assumir a sala de aula, vincula-se a um Projeto de cunho integracionista e etnocida, pois a intenção era civilizar e não se confunde, portanto, com o próprio Projeto indígena com relação à educação escolar (TAUKANE, 1996 : 113).

Foram esses estudantes que Max Schmidt encontrou , durante a sua permanência em Cuiabá, em 1927:

Durante mi estada posterior en Cuyabá, hasta el año de 1927-1931, los muchachos Bakairi que entraban en Cuyabá en la escuela, frecuentaban mi casa, de modo que me podía instruir hasta esta fecha sobre tudo lo que pasaba entre los Bakairi(SCHMIDT, 1947 : 12).

A presença de indígenas nessa e em outras cidades para estudar não se restringiu aos Kurâ-Bakairi. Sabe-se que os Paresi ai também se faziam presentes

...viviavam exclusivamente em função das linhas telegráficas quando, inclusive, chegaram a ser telegrafistas, estudando em escolas do Rio de Janeiro. Alguns índios foram também mandados para as escolas públicas de Cuiabá e há indícios de que tenham aprendido até um pouco de francês (MACHADO, 1996: 5).

Em 1970 uma Kurâ-Bakairi - Dorothy Mayron Taukane - vivenciou a experiência de ser professora, assumindo a escola juntamente com então Chefe de Posto e Professora Violeta Ribeiro Tocantins. A idéia era que ela assumisse a escola no lugar de Violeta, por intenção desta. Após três anos de trabalho ela não foi contratada, razão pela qual deixou a aldeia indo para o Rio de Janeiro onde foi trabalhar na Casa do Índio. Roberto Taukai trabalhou sem contrato, como monitor bilingüe voluntário, desde 1980, quando a escola ficou sem professor (a), porque se sensibilizou diante do fato das crianças em idade escolar ficarem, a maior parte do tempo, sem aulas. Em 1982, Jeremias Poiure e Ilma Pairague foram contratados como monitores bilingües(cf. TAUKANE, 1996: 114-115). Desde então eles, os Kurâ-Bakairi, passaram a assumir as suas escolas, com alguns professores contratados pela prefeitura, antes mesmo do Decreto 26, já mencionado.

Hoje, a distribuição dos professores indígenas de Mato Grosso e a seguinte:

Quadro Nº. .02

Agencias envolvidas diretamente com a escolarização indígena no Estado, No. de Escolas, Professores e Alunos pôr Agência (1995)

Agências	Nº. . deEscolas	Prof. Indígenas	Nº de Alunos
FUNAI 10	05	333	
AVA-FUNAI	28	43	974
Prefeituras e FUNAI	08	09	380
31 Prefeituras	73	101	2.773
SEDUC-MT	04	65	1.222
Outras Agencias	12	19	277
Total	135	242	5.959

Fonte : SECCHI, 1996: 07

Todavia, esses professores esbarram em várias dificuldades nas suas relações com as Secretarias Municipais de Educação, por suas posturas etnocêntricas e por suas exigências orientadas por normas aplicáveis às escolas não-indígenas do meio rural. Seus agentes, via de regra, desconhecem, inclusive, os direitos constitucionalmente adquiridos pelos povos indígenas, assim como as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, já publicadas pelo MEC (1993).

Outra dificuldade apontada pelos próprios professores indígenas está relacionada à formação escolar. Por um lado eles são cobrados pelos pais, que os acusam pelo fracasso escolar, pela repetência, pela evasão e desistência de seus filhos. Por outro lado as Secretarias Municipais os pressionam, ameaçando-os com concurso público e com a não recontração.

Quadro nº. 03

Formação dos Professores Indígenas de Mato Grosso (1995)

Professores	I Grau		II Grau		III Grau		Total	
	Compl.	Incomp	Compl	Incomp	Comp	Incomp		
Indígenas	45	140	20	37	--	--		242
Nao- indígenas	--	--	--	--	11	11		22
Total	45	140	20	37	11	11		264

Fonte: SEDUC (MT)

Note-se que, considerando apenas o universo dos professores indígenas, tem-se que 76,44% cursaram, ao máximo, até a 8ª. Série do I Grau, sendo que destes, 57,85% não completaram o I Grau (via de regra cursaram as quatro séries iniciais).

Para fazer frente às dificuldades encontradas, os professores indígenas passaram a reivindicar uma melhoria em termos de suas condições de trabalho e, por conseqüência, da qualidade de ensino, através de cursos de formação.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso já atuava, muito antes do Decreto 26\91 junto as populações indígenas. Sua história remonta ao ano de 1987, quando uma assessoria articulada a Coordenadoria de Educação para o I e II Graus passou a atuar, quando solicitada pelos povos indígenas, no sentido de atender as suas necessidades. Nesse ano foi criado o Núcleo de Educação Indígena, NEI\ MT, seguindo as orientações delineadas no Encontro Nacional de Educação Indígena, realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 1987. Participavam do NEI-MT, além da própria Secretaria de Estado de Educação, o CIMI, a Operação Anchieta (Hoje, Operação Amazônia Nativa), a Missão Salesiana, a Fundação Educar, o Museu Rondon (UFMT), a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso e, posteriormente, a Secretaria de Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação. Buscou-se, através desse Núcleo, otimizar os recursos, garantindo a participação indígena (MENDONÇA & SOUZA: 1994).

Em 1992, em decorrência de mudanças nas diretrizes governamentais, tais articulações ficaram inviáveis e a referida Assessoria da SEDUC foi extinta. Contudo, com a nova conjuntura desenhada pelo Decreto 26\91, pela Portaria 559\91 e pela definição das Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena, em 1993, a Secretaria de Estado de Educação, a partir de então responsabilizada, juntamente com os municípios, pela execução dessa política, se reorganizou e, em julho 1995, criou o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, de caráter oficial (Projeto Tucum, 1995: 13).

Ate então a SEDUC já havia realizado mais de uma dezena de cursos de formação, via de regra de 40 horas, mas os professores indígenas reivindicavam algo mais consistente, que lhes garantisse uma melhor qualidade para o ensino e um encaminhamento para seus problemas efetivos.

O Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério - e uma ação do Estado, em parceria com Organizações Não-Governamentais, prefeituras municipais e universidades, que tem por meta responder a essa demanda. Conta com o apoio financeiro do Banco Mundial, através do Programa de

Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

2. O Projeto Tucum

O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, que tem por meta formar professores indígenas, possibilitando-lhes o ingresso na carreira do magistério e no plano de cargos e salários, sem prejuízo das comunidades indígenas. Ou seja, sem que se ausentem das salas de aula nos períodos regulares do calendário escolar, que segue o mesmo padrão das escolas rurais não indígenas.

Através dele se propõe, dentre outras coisas, ofertar a esses professores a possibilidade de ter:

...acesso e desenvolver formas de conhecimento, advindas de formações culturais diversas, tomando por base a própria cultura, para que os professores cursistas conheçam e controlem bem a variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela (TUCUM, 1995: 24).

E ainda possibilitar a eles

... condições de promover em suas salas de aula um processo educativo, que fundado nas culturas e formas de pensamento indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural (Idem).

Tem por objetivo também, ao final do Programa, a elaboração da proposta curricular diferenciada, bilingüe e intercultural para as escolas indígenas (Idem. 24).

Além de formar os professores que já atuam nas salas de aula, oficialmente, o Programa se propõe a habilitar professores substitutos, sem com isso garantir, todavia, a sua contratação.

Ele é realizado através de etapas letivas intensivas e de etapas intermediárias. As etapas letivas intensivas são realizadas nos períodos de férias e recessos escolares, com duração de quatro a cinco semanas cada. Nessas etapas são trabalhados os módulos de ensino sob a orientação de docentes, com acompanhamento de monitores e de um assessor pedagógico. Já as etapas intermediárias são realizadas exatamente durante o período em que eles estão nas salas de aula, entre uma etapa intensiva e outra, sendo que:

...obedecem a uma carga horária prevista na grade curricular e a um cronograma de atividades para atender as necessidades específicas dos cursistas de cada comunidade, dando continuidade aos módulos de ensino trabalhados nas etapas intensivas (PROJETO TUCUM, 1995: 52).

As etapas intermediárias foram pensadas para serem executadas nas aldeias, sob a coordenação dos monitores. O Projeto prevê ainda, na grade curricular, um estágio supervisionado, que soma um total de 420 horas /aula (vide grade curricular anexa). Esta atividade está programada para ser realizada sob a responsabilidade do monitor que...observa, discute e avalia com o cursista a sua atuação na sala de aula, debate os problemas encontrados no dia-a-dia no trabalho e na relação escola/comunidade (PROJETO TUCUM, 1995: 53).

Tem-se ainda prevista uma monografia final, resultante de pesquisas que foram propostas nas etapas intensivas e realizadas nas etapas intermediárias. Considera-se o período de trabalho diário do professor em sala de aula, enquanto uma oportunidade única de crescimento, de aprendizado. (Idem: 53).

A carga horária total soma 2.888 horas - divididas em oito etapas intensivas e oito intermediárias, monografia e estágio supervisionado - assim distribuídas:

Quadro nº. 04

Distribuição da Carga Horária do TUCUM

Atividades	carga horária	percentagem (%)
Etapas Intensivas (08)	1946	67,38
Etapas Intermediárias	422	14,61
Estagio Supervisionado	420	14,54
Monografia	100	3,47
Total	2888	100,00

Cada etapa intensiva é antecedida por uma etapa de formação e planejamento, ocasião em que a coordenação do Projeto reúne todos os docentes, monitores, assessores pedagógicos, secretários municipais de educação e assessores \consultores(1). Nesta etapa são definidas as atividades, os conteúdos a serem ministrados, de forma articulada, na etapa seguinte.

Os docentes envolvidos na execução do Projeto são recrutados, prioritariamente, a partir do quadro de professores do Estado de Mato Grosso e da região onde se realiza o Curso, exigindo-se, para tanto, a formação específica de III Grau na área a ser trabalhada. Eles têm por compromisso a apresentação de um relatório técnico-pedagógico de cada etapa, a participação nas etapas de planejamento e nas reuniões pedagógicas. Quanto aos monitores, eles são originários dos quadros das Secretarias Municipais de Educação envolvidas, das ONGs e da FUNAI e, ao contrário dos docentes, não são remunerados especificamente pelos serviços que prestam ao Projeto. Eles e que se fazem presentes em todos os momentos de execução do Projeto, desde as etapas de formação até as etapas intermediárias, nas escolas e aldeias. Devem também elaborar relatórios e participam de todo o processo, sendo importante e indispensável a sua atuação, que garante, em grande parte, a própria viabilidade do Projeto.

O assessor pedagógico é oriundo dos próprios quadros das secretarias municipais de educação, devendo ter nível superior e formação na área. Como se verá, o Tucum está organizado em quatro Pólos, sendo que cada um deles tem o seu assessor. É ele quem deve coordenar as ações pedagógicas nas etapas intensivas e intermediárias, assegurar a filosofia do Projeto, junto aos monitores e cursistas, além de elaborar relatórios de cada etapa, entre outras coisas.

Na sua estrutura organizacional tem-se duas Coordenações

(1) Coordenação Geral - composta por dois representantes do Governo do Estado de Mato Grosso, um da Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação e outro da Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso\ Casa Civil (o próprio Coordenador, que ocupa cargo de confiança). Essa coordenação deve garantir as articulações entre os municípios participantes, os encaminhamentos coletivos, a execução do cronograma, os contatos com as instituições, ONGs e Consultorias por ela consideradas necessárias.

(2) Coordenação Regional - composta pelo Secretário de Educação do município que sedia o Curso e pelo assessor pedagógico do Polo. Sua função é coordenar as ações desenvolvidas, avaliar as etapas intermediárias, garantir a infra-estrutura das etapas intensivas, assim como o registro das avaliações e do Curso. Um dos municípios envolvidos no processo (um por Polo), deve assegurar, através de uma de suas escolas, a guarda dos arquivos e dos documentos do Projeto, o cumprimento dos seus aspectos legais, o controle de materiais de consumo e permanente, assim como a expedição de diplomas registrados ao final do Curso (TUCUM, 1995: 23).

2.1 - Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica se diferencia das propostas de outros cursos de magistério por colocar no centro do processo a pesquisa enquanto princípio educativo, realizada a partir de três eixos fundamentais que são a terra, a língua e a cultura. O currículo é emergente, e está em construção, uma construção que se quer coletiva. Esses grandes eixos se constituem em pontos de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, que se quer permanente, participativo favorecendo a aquisição crítica de conhecimentos interculturais, através de duas ou mais línguas, afim de contribuir para a formação integral do aluno como pessoa e sobretudo como membro de seu grupo social.

A proposta é a construção de um currículo intercultural, através de uma abordagem dinâmica de conteúdos das culturas indígenas e outras, assim como de conhecimentos universais que interessam as necessidades de continuidade e transformação daqueles grupos...

A construção do conhecimento é concebida de forma participativa e globalizada, tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado quanto do aprendiz, que reestrutura os conhecimentos que já possui, seja como indivíduo, seja como parte de uma sociedade. A proposta é romper com a concepção dicotômica entre educação e prática social através de posturas e procedimentos que resultem em conhecimento integrado às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências dos indivíduos e do grupo.

Dessa forma, o Projeto propõe o currículo resulte de uma construção coletiva e na incorporação da experiência profissional dos professores cursistas.

Assim, a avaliação não tem por meta classificar e excluir, mas para reavaliar as ações e reconduzi-las, em termos de processo. Todos os sujeitos envolvidos no processo avaliam - grupos de docentes, de professores, cursistas, os monitores, as coordenações e as comunidades envolvidas. A avaliação é contínua, processual...deixa de ser um instrumento de sanção, passando a ser um instrumento de construção de um processo educativo mais plural. (PROJETO TUCUM, 1995: 30--38).

2.2.- Os Pólos e a Clientela

Como já se disse, o Projeto Tucum está organizado em Pólos. Ele teve o seu início em janeiro de 1996, com a implantação dos Pólos I e II. Considera-se clientela os professores cursistas (efetivos e suplentes), os seus alunos e as comunidades onde estão inseridas as escolas em que trabalham, já que todos devem estar envolvidos no processo.

a) Polo I

O Polo I reúne cursistas de oito etnias distintas em uma única sala de aula, totalizando 30 professores efetivos e 21 suplentes, distribuídos da forma como se apresenta no Quadro no. 05:

Quadro nº. 05 - POLO I

Etnias, população, número de alunos e municípios envolvidos

Etnia	Município	População	No. Alunos
Apiaká	Juara	73	23
Kayabí	Jura	202	54
Munduruku	Juara	36	18
Paresí	Tangara da Serra	Campo Novo dos Parecis	700200 15273
Nambikwara	Campo Novo dos Parecis	300	78
Rikbáktsa	Brasnorte	700	257
Irantxe	Brasnorte	160	36
Umutina	Barra dos Bugres	213	102
Total	05	2.584	793

Fonte - PROJETO TUCUM, 1995: 16

Assim, são cinco os municípios envolvidos, atingindo, no processo como um todo, 793 alunos indígenas que, somados aos demais habitantes das aldeias envolvidos, totalizam 2584 índios.

A primeira Etapa Intensiva foi realizada em Campo Novo dos Parecis, a segunda e a terceira em Tangará da Serra e a quarta em Juara. Tangará da Serra e a sede oficial do Polo, local em que ficam arquivados todos os registros e que, através de uma de suas escolas, emitirá o diploma de magistério.

Atuam neste Polo as ONGs diretamente envolvidas com os povos indígenas referidos - o CIMI, a OPAN (antes Operação Anchieta, agora Operação Amazônia) - as Administrações Regionais da FUNAI de Tangará da Serra e Vilhena, com representantes que desempenham o papel de monitor.

Este Polo é marcado por uma diversidade sócio-cultural ímpar. Além de envolver oito etnias, que guardam, muitas vezes, em seu interior, diversidades oriundas de diferentes processos históricos de contato com a sociedade dominante - dentre elas a de falar ou não mais falar a própria língua, diferentes graus de fluência, como no caso Paresí - tem-se uma variabilidade lingüística notável, como é possível observar no quadro nº. 06, a seguir:

Quadro Nº. 06

Classificação Lingüística dos Povos envolvidos nos Pólos do Projeto Tucum

POLO	CLASSIF. LINGUIST.	Nº LÍNGUAS	POVOS
Polo I	Tronco Tupi	Tronco Macro-Jê	Família Aruák Família Irantxe Família Nambikwara
	Apiaka, Kayabi, Munduruku	Rikbatsa, Umutina	Paresi Irantxe Nambikwara
Polo II	Tronco Macro-Jê	01	Xavante
Polo III	Tronco Macro-Jê	01	Bororo
Polo IV	Tronco Macro-Jê	Família Karib	0101 Xavante Bakairi

Observe-se que há línguas de famílias diferentes incluídas em um mesmo tronco, como é o caso do Rikbatsa e dos Umutina.

b) Polo II

O Polo II, diferentemente do Polo I, reúne apenas Xavante, cuja língua é do tronco Macro-Jê (família Jê) dos municípios de Água Boa (que sedia o Curso) Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro, assim distribuídos

Quadro no. 07 - POLO II

Etnia, população, numero de alunos e municípios envolvidos

Etnia	Município	População	No. de Alunos	
Xavante	Agua Boa	Barra do Garças	Campinapolis	General Carneiro
	1761288477310			1.1571.288477310
Total		7.610	2.251	

Fonte - PROJETO TUCUM, 1995: 17

Atuam neste Polo as Administrações Regionais da FUNAI de Barra do Garças, Xavantina e Colider, assim como a Missão Salesiana. Ao todo somam 69 cursistas Xavante e um nao-indígena, professor leigo de uma das áreas nele incluída. Este Polo, assim como o I, tem as suas atividades previstas para encerrar em julho de 1999.

Os Pólos III e IV foram implantados em setembro de 1996, sendo considerados extensões do Projeto Original, devendo encerrar suas atividades em janeiro do ano 2.000.

c) Polo III

Este Polo reúne somente cursistas Bororo (Tronco Macro-Jê) de todas as áreas indígenas dos municípios de General Carneiro, Rondonópolis, Santo Antônio do Leverger e Barão de Melgaço, assim distribuídos:

Quadro nº. 07 - POLO III

Etnia, população, numero de alunos e municípios envolvidos

Etnia	Município	População	No. Alunos	
Bororo	General Carneiro	Rondonopolis	Stº. Antº .Leverger	Barao de Melgaço
	29214122580			129454125
Total		987	310	

Fonte - PROJETO TUCUM, 1995: 17

Eles somam um total de 40 cursistas, sendo 12 professores efetivos, 20 suplentes e oito jovens indígenas indicados pelas comunidades. Neste Polo estão envolvidos missionários da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF), da Congregação das Missionarias Lauritas e da Missão Salesiana. A FUNAI se faz representar também através da Administração Regional de Rondonópolis. O Curso vem sendo realizado nas instalações da Missão Salesiana em Meruri (MT), sob a alegação de se poder evitar o consumo excessivo de bebidas alcólicas e assim garantir a sua própria existência.

d) Polo IV

O Polo IV reúne professores cursistas Bakairi e Xavante, além de um professor nao-indígena, que não é habilitado para o magistério e que trabalha na Área Indígena Marechal Rondon (antigo Batovi). Estão articulados aqui a Associação Kurâ-Bakairi - representada por monitores e a professora de Língua Portuguesa, Darlene Taukane - a Sociedade Internacional de Lingüística (antigo Summer Institute of Linguistics) e a Junta Missionaria Nacional da Igreja Batista(2). Eu mesma sou professora de Ciências Sociais

neste Polo. Nele tem-se 43 cursistas, sendo 05 Xavante, 01 nao-indígena e 37 Bakairi das Áreas Indígenas Santana e Bakairi.

Quadro nº. 08 - POLO IV

Etnias, população, numero de alunos e municípios envolvidos

Etnia	Município	População	No. Alunos	
Bakairi	Paranatinga	Planalto da Serra	Nobres	45228171 124-36
Xavante	Paranatinga	1.050	207	
Total		1.701	367	

Fonte - PROJETO TUCUM, 1995: 18

Atua neste Polo, além das ONGs e Secretarias Municipais de Educação de Paranatinga, Nobres e Planalto da Serra, a Administração regional da FUNAI que tem sua sede em Cuiabá, através da presença incansável de Darlene Taukane, mestre em Educação (vide bibliografia).

3. Dilemas e Considerações Finais

... por maior que seja a vontade do professor do povo ou do índio de educar conscientizando, a partir dos valores culturais do grupo de educandos e sem invadi-los no varejo, na verdade eles sempre são invadidos no atacado (BRANDÃO, 1981, 153)

Expostas as idéias centrais do Projeto Tucum e da sua organização, volta-se aqui ao ponto de partida, para se dizer dos dilemas e tecer algumas considerações

Já dissera alhures Carlos Rodrigues Brandão, em um outro encontro sobre a educação e a educação escolar indígena, nos idos de 1979, ha quase vinte anos atras, portanto, que o educador critico não desconfia só da educação oficial...mas de seu próprio Projeto, do seu próprio trabalho (1981, 153).

Na perspectiva histórica rapidamente delineada, buscou-se deixar pistas reveladoras de que, muito antes mesmo da educação escolar indígena ser municipalizada, despontavam aqui e acolá movimentos de ocupação e conquista da escola por professores indígenas, independente ou não de serem oficializados no cargo. Esse movimento iniciado entre os Bakairi da Área Indígena Bakairi tendia a ganhar expressão em outras etnias indígenas do Estado...

A transformação das políticas indígenas em uma demanda transformada em objeto de políticas publicas tem um significado sociológico.

Como disse um professor indígena:

As determinações não são nossas, a nossa escola está na mão de pessoas estranhas que não conhece a nossa realidade, pôr isso eu falo que não conquistamos nada, conquistamos o espaço que era do branco, Hoje todos somos professores Bakairi de nossas aldeias.(Paulo Kavopí , 29 anos, Pakuera , apud Taukane, 1996: 137)

A educação escolar indígena constituiu, desde os tempos coloniais, um dos instrumentos para promover a progressiva integração dos povos indígenas a sociedade nacional. Admitida e reivindicada pelos povos indígenas, a educação escolar assume importância cada vez maior, fazendo-se presente - enquanto condição necessária - em seus Projetos políticos, que se voltam para o estabelecimento dos termos de uma participação autocontrolada e autodeterminada na ordem planetária. Interpretada de acordo com o idioma simbólico de cada povo, a educação escolar assume, no âmbito da educação indígena, conotações próprias, impondo não somente a necessidade de revisão de calendários ou de currículos mas, e sobretudo, das posturas etnocêntricas em que se esteiam.

Notas

- 1 O Projeto conta com uma equipe de consultores, recrutados na UNICAMP, UFMT, UFSC, UNEMAT, dentre eles antropólogos e um lingüista.
- 2 Os professores Bakairi conseguiram, através de negociações com essa entidade, a presença de uma professora habilitada para o magistério, para assessora-los, com as despesas correndo por conta da Junta. Hoje ela representa essa entidade no Projeto Tucum.

Bibliografia

- BRANDAO, Carlos Rodrigues - Educação Popular - Contribuição ao Debate da Educação do Índio. A Questão da Educação Indígena. (Comissão Pró-Índio de São Paulo, pp. 152-161, 1981.
- MACHADO, Maria Fátima Roberto - Projeto Tucum, Campo Novo dos Parecis. Relatório Técnico de Docência da Disciplina Noções de Antropologia no Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso. Inédito. Janeiro de 1996 ,
- MEC - Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental, Serie Institucional, Volume 2, 2a. Edição, Brasília, 1994
- MENDONÇA, Terezinha Furtado & SOUZA, Laurenice L. de - Histórico da Educação Escolar Indígena na SEE-MT. Trabalho apresentado no Seminário Educação 94, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT. GT Educação Indígena, coordenado pela Dra. Edir Pina de Barros, Cuiabá, 20 a 23 de Setembro de 1994.
- PROJETO TUCUM - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995.
- SCHMIDT, Max - Los Bakairi. Revista do Museu Paulista, N.S., Volume 1, pp. 11-59, 1947.
- SECCHI, Darci - Escolas Indígenas de Mato Grosso - Como São e Para Onde Vão. Trabalho apresentado no Seminário Educação 95, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT. GT Educação Indígena, coordenado pela Dra. Edir Pina de Barros, Cuiabá, 17 a 20 de Outubro de 1995.
- TAUKANE, Darlene - Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Pública, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 1996.

Barros, Edir Pina de
Deptº. de Antropologia (UFMT)

XXI Encontro Anual da ANPOCS