

O CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA- TEXTOS POSSÍVEIS

MONTE, NIETTA LINDENBERG

97ST0632

O GLOBAL, O NACIONAL E O LOCAL Nos últimos anos, produção acadêmica voltada a estudos de educação escolar em contexto indígena latinoamericano vem ressaltando (AIKMAN, 1996 e FREELAND, 1996) que o processo de globalização também atingiu a Educação Intercultural e Bilíngue EIB . Na medida em que esta tornou-se parte dos direitos sociais incluídos nas Constituições Federais em importantes países do continente americano e foi incorporada como tema às Declarações e Convênios dos Organismos Internacionais como a OEA e a ONU, incorporada, portanto, às metas da políticas públicas educacionais em grande parte da América, ela não pode mais ser ignorada em outros países, o que a caracteriza como um fenômeno global. O processo de globalização está marcado por um crescimento da uniformidade e coerência do conceito de Educação Intercultural e Bilíngue EIB entre os continentes. Seu desenvolvimento e difusão como uma forma reconhecida de educação pode ser traçada através de redes de comunicação em vários níveis inter-relacionados e contatos intensificados a nível internacional. A EIB tem uma base importante tanto em países com uma larga população indígena, como Bolívia, Venezuela, Guatemala, Peru, Equador, México, como passou a estar presente em países com pequena população como o Brasil, que reconheceram recentemente a necessidade de oferta de novo modelo de educação para as sociedades indígenas que vivem em suas fronteiras. Tal reconhecimento começa a partir dos anos 80, quando estes países incluem em suas legislações artigos a favor de uma modalidade especial de educação, postulando sobre o papel que devem cumprir as sociedades indígenas no seio do Estado e na reconstrução de uma identidade nacional: os recursos linguísticos e culturais próprios a estas sociedades em sua diversidade são reconhecidos como fonte de enriquecimento de uma identidade única e múltipla a ser cultivada a partir do pluralismo democrático.

A Educação Intercultural e Bilíngue adquire assim um alto grau de oficialidade na América Latina nos anos mais recentes. Esta oficialização é produto de inúmeras influências de vários níveis, desde as locais, ligadas aos movimentos ambientais e sociais dos últimos anos, à ampliação da escala destes em movimentos de cunho internacional. A emergência da discussão da EIB é a culminância de muitas décadas de pequenas experiências e projetos locais que buscaram novas alternativas para superar o etnocídio educativo e novos meios para consolidar novas formas de educação.

A TECELAGEM DE REDES INDÍGENAS

O maior movimento de redes para a Educação Intercultural e Bilíngue se originou nas próprias comunidades, a nível local, ao buscarem uma urgente alternativa à educação formal, entendida como ameaça a sua maneira de ser, pensar e fazer. Em forma de uma grande rede, as populações indígenas, ao lado de outros movimentos sociais e de seus assessores, com apoio de alguns setores dos meios de comunicação e de acadêmicos fontes privadas, agências humanitárias, organismos governamentais e de direitos humanos, ao redor do continente americano formaram um grande movimento social a nível local, nacional e internacional para o reconhecimento dos direitos às novas formas de educação escolar. Através deste movimento, estiveram fazendo visível sua rejeição ao assimilacionismo como política pública e inscreveram a diversidade como marca de uma nova forma de direito social a ser conquistada também nas novas propostas educacionais. A rede formada por este conjunto de forças locais fez possível que a mensagem aí enviada fosse ouvida por outras redes mais poderosas. Durante os anos 80, governos, representantes indígenas e seus assessores debateram os direitos indígenas, incluindo os de acederem a uma educação para a manutenção e vitalização lingüística cultural, que repercutiu em diversas declarações da ONU e da OEA sobre os direitos indígenas e concretizou-se em muitas outras conquistas de novos textos legais nacionais e locais.

Em diversos foruns internacionais foram reivindicados os direitos à educação no marco da diversidade e da cidadania. Entre as conquistas a nível internacional e nacional destacam-se: A Declaração de Princípios

adoptada na IV Assembleia General del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas em Panama , 1986, onde se afirma que Los Pueblos indígenas tienen el derecho de recibir educación en su propia lengua o de establecer sus propias instituciones educacionales. Las lenguas de los pueblos indígenas deben ser respetadas por los Estados, en todos los tratos entre los pueblos indígenas y los Estados sobre la base de la igualdad y no discriminación. (art. 14)

Outro importante marco desta rede de expressou-se no Encontro sobre El Derecho Comparativo Indígena en América, celebrado en Quito, 1990; em que participantes das organizações indígenas solitavam el establecimiento de programas de Educación Bilingüe e Intercultural que debe ser impartida, además, a la población no indígena.

O movimento indígena na América amplia-se a uma discussão intercultural e interétnica, tendo como fundamento uma identidade social e se reúne a outras minorias, formando uma rede de feitiço heterogêneo, intitulando-se de Movimento Indígena, Negro e Popular. Importancia é conferida à luta pela educação na pauta comum, buscando-se elaborar e propor alternativas ao sistema atual de dominação e apagamento das culturas e das identidades destas minorias.

Celebrado em Quito, Equador, o Encontro Continental 500 anos de Resistencia Índia, o movimento indígena internacional allí reunido defendeu a luta pela educação intercultural de via dupla e atinjindo toda a sociedade: luchemos por una Educación Bilingüe Intercultural para la sociedad en su conjunto; outro importante conceito defendido nesta luta é o da autodeterminação e da participação debe estar en manos de los indígenas.

Demandam ainda um outro importante aspecto mais jurídico e institucional desta luta : que fosse reconhecida oficialmente na Constituição dos países de América, possibilitando a inclusão das lenguas, tradiciones, sabidurias y costumbres dentro de la educación.

Em continuidade a esta rede de fóruns indígenas mais de 1200 organizações de diferentes tipos, definiram, no marco da Campanha dos 500 Anos de Resistencia Indígena, Negra e Popular, a importancia da educação enquanto um projeto alternativo ao sistema educacional até hoje vigente, e ao mesmo tempo que se solicitava o caráter oficial e nacional que deveriam passar a ter nas reformas dos estados nacionais.

A TECITURA GLOBAL

Além das redes locais e internacionais relacionadas ao movimento indígena e indigenista, outros tipos de redes de escala global se organizam. Em recente estudo, CUNNIGHAN, 1996, discrimina a tecitura destas redes: a Unesco, já em 1953, declara a importância do uso da língua materna na educação escolar e inicia uma série de reorientações nos paradigmas e fundamentos políticos e técnicos que ajudam à reformulação dos discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas; também marca importante papel, em 1957, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho, OIT, de numero 107 e sua revisão na 169, relativa à proteção e integração das populações indígenas em países independentes. Esta, ainda que padecendo do paradigma integracionista na sua primeira versão, abre caminho à proteção dos direitos individuais dos membros das sociedades indígenas apontando, no entanto, à sua integração progressiva nas respectivas comunidades nacionais.. Neste Convenio, a língua indígena é tratada neste tom integracionista permitindo-lhe seu reconhecimento parcial e transitório e ao mesmo tempo incentivando o ensino da língua nacional de forma progressiva..

Uma série de convenções da s Nações Unidas marca os anos 60 pela discussão dos direitos indígenas como direitos individuais: enquanto pertencentes a um grupo humano determinado, os indivíduos podem ter sua propria vida cultural, sua religião e idioma(Art 27 d a Convenção dos Direitos Civis e Políticos das Nações Unidas). Porém mantem o conceito de pessoa e se evita o reconhecimento de direitos coletivos. Os indígenas seguem sendo minorias na ordem jurídica internacional, com identidades próprias, mas sem os requisitos para formarem-se como povos. Estão para proteger-se, integrar-se e diluir-se paulatinamente no resto da sociedade, independente do tamanho do grupo: maioria numerica em alguns países, continuam minoria do ponto de vista legal.

. As políticas de organismos internacionais como a UNESCO, através de seu escritório dedicado a este tema sediado no Chile, a Oficina Regional para Educação América Latina e Caribe OREALC, desempenharam importante papel na criação desta rede, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação escolar indígena a níveis nacionais e regionais na América. Contribuíram assim na mudança dos paradigmas integracionistas, para os de manutenção e revitalização. No início da década de 80, as Nações Unidas, desde a sua Comissão dos Direitos Humanos, reforça suas ações em torno ao tema e formam um GT para o aprofundamento da discussão: reconheceram a ausência de programas adequados aos direitos destes povos- a educação seguia mostrando tendência a desindianização do indígena. Em relação à línguas indígenas, assinala-se que as políticas seguidas nos países estavam baseadas em suposições consistentes de que os povos, suas línguas e culturas desapareceriam por extinção natural ou por absorção destes núcleos humanos nos demais segmentos da população nacional e que a alfabetização e a educação iniciada em línguas indígenas dos educandos destas línguas são mais fáceis economicamente e duradouras. Em base a estas observações, recomendou-se aos estados membros das Nações Unidas que

reconhecessem às línguas indígenas uma condição jurídica,

em áreas e regiões de grande porcentagem indígena, as línguas indígenas fossem oficiais

promovessem a publicação e conservação de materiais didáticos em línguas indígenas
garantissem o acesso aos meios de comunicação para divulgar valores culturais, tradições e instituições de povos indígenas
usassem as línguas indígenas nas atividades de Estado, nos meios de comunicação e aparelhos de justiça
a educação bilingue fosse oferecida aos menos durante o ciclo primário
formassem professores bilingues e materiais didático-pedagógicos necessários a formação de professores não indígenas

Um Foro Internacional Indígena foi formado a partir deste GT e um Projeto de Declaração de Direitos dos Povos Indígenas se encontra na Comissão de Direitos Humanos da ONU. Este Projeto, ainda que aborde de forma mais efetiva o tema da educação e apresente um salto qualitativo no tratamento dos direitos indígenas à autodeterminação dentro do marco da justiça, equidade e democracia, fruto de ampla consulta entre os povos indígenas e gozando portanto de um alto grau de consenso a esse nível, corre o risco de ser alterado pelos Governos durante seu lento estudo na Assembléia Geral para sua aprovação definitiva. .

A nível de OEA encontra-se também em consulta um rascunho com a Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas ainda a ser aprovada na sua Assembléia Geral. Remete a direitos fundamentais como os de uso amplo das línguas indígenas em circuitos extra-escolares e públicos, além de incentivar a implementação de programas de educação definidos e desenvolvidos pelos próprios povos indígenas, garantido pelo poder público através de assistência técnica e financeira.

O CASO BRASILEIRO-A NOVA LEGISLAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM UMA POLÍTICA PÚBLICA

Nossa legislação brasileira, como discurso que se entrecruza com a conjuntura internacional acima mencionada e os diversos âmbitos dos movimentos sociais locais e nacionais, organizados em rede, entra em nova etapa conceitual a partir de 1988: pródiga em representações e recomendações completamente inovadoras com relação às da história colonial, imperial e republicana. A tradição brasileira, em consonância com outras tradições nos diversos países, era de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado, condenado que estava à aculturação espontânea, de forma que sua evolução sócio-econômica se processasse a salvo de mudanças bruscas. (LEI N. 5.371 1967: 2268)

No atual quadro legal e constitucional, tal tradição é substituída por um novo mote recorrente, que passa a influir e expressar a opinião pública nacional e internacional: é incumbência do Estado proteger as

manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada uma destas sociedades no seio do nacional: São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Constituição Federal, Capítulo VIII, art 231, 1988)

Desta forma, as sociedades indígenas brasileiras contemporâneas têm suas relações com o Estado não só reguladas por um novo quadro jurídico, estabelecido com a promulgação da atual Constituição, mas que tal legislação é ela mesma fruto das lutas locais, nacionais e internacionais empreendidas por estas sociedades indígenas em busca de um novo quadro legal. Toma-se o exemplo da discussão educativa no capítulo sobre o Ensino Fundamental em que está garantido pelo poder público, às comunidades também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CFB artigo 210, inciso 2, 1988).

Este tratamento plural do lingüístico está inserido nas políticas educativas nacionais e na lei máxima que as regulamenta: a Lei de Diretrizes e Bases, LDB. Aí mais detalhadamente dimensiona-se uma formulação nova do papel do Estado em prol das línguas indígenas brasileiras. Afirma-se a necessidade de uma conjugação do círculo fechado das pesquisas, com as sociedades: a União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. (artigo 78). Ainda mais, recomenda-se que tais ações tenham uma dimensão participativa, ouvidas as comunidades indígenas na definição dos programas a elas dirigidos pelo poder público. O próprio Ministério da Educação incorpora idéias e ideais os mais avançados no campo do pedagógico, em forma de Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: entre outras afirmações de cunho democrático e pluralista, destaca-se: a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência... (MEC, 1993:12).

Outro aspecto desta renovação legal e conceitual está na recomendação de que na decisiva formação de recursos humanos para a educação indígena, sejam privilegiados os índios como os pesquisadores de suas próprias línguas, história, alfabetizadores em suas línguas maternas, e como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas professores de português como segunda língua e redatores de materiais didáticos-pedagógicos em português. (idem, 1993:21).. Enfim, um processo não só bilíngüe de ensino das línguas, mas autogestionado, onde os profissionais responsáveis pela educação indígena sejam preferencialmente os próprios índios e esteja garantida, na elaboração das políticas lingüísticas e educativas, a audiência das comunidades de falantes e escritores índios, respeitadas as especificidades lingüísticas e culturais destas.

Em vários estados brasileiros, movimentos indígenas e indigenistas de âmbitos mais locais ou mais regionais, alguns de caráter nacional e internacional, principalmente a partir dos anos 80, vêm avançando sobre as leis e as políticas públicas de intervenção, conquistando espaços legais com a regulamentação de várias políticas a favor da manutenção e revitalização das línguas e dos corpos de conhecimentos étnicos através dos currículos escolares indígenas. Estados como o Acre, Roraima, Amazonas, Mato Grosso e Tocantins, por exemplo, tiveram regulamentadas propostas curriculares apresentadas por grupos locais de procedência institucional variada, na maior parte das vezes entidades de apoio de caráter civil ou religioso, organizações indígenas e universidades. De natureza diversa das propostas educacionais anteriores, de cunho assimilacionista ou transicionalista, proclamam a interculturalidade e o bilingüismo próprios às relações atuais índios-sociedade nacional- tanto para a Formação de Professores Indígenas como para o desenvolvimento de currículos diferenciados para o Ensino Fundamental nas aldeias.

Característica comum destas legislações em relação às políticas a favor das línguas indígenas é a mudança de seu status no âmbito educacional: busca-se a regulamentação da aquisição e uso das línguas indígenas como língua veicular e conteúdo de ensino nos processos escolares dentro das aldeias, e nos cursos de formação de professores índios. Além disto, é estabelecido um sistema diferenciado de seleção e avaliação para o Magistério Indígena em algumas das Secretarias de Educação. O Estado do Acre foi um dos pioneiros na aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da primeira Proposta Curricular Bilíngüe e Intercultural para as escolas indígenas da região, apresentada pela Comissão Pró-Índio do Acre, e aprovada em junho de 1993; como também propiciou, em 1992 o primeiro concurso público no Brasil para professores índios, onde o

conteúdo esteve selecionado pelos conhecimentos étnicos tradicionais e a língua indígena admitida como língua veicular e meta. Faz-se assim a validação do status da língua indígena em situações formais públicas, onde antes só se admitia o uso da língua oficial, assim como de conteúdos curriculares advindos da memória étnica e histórica das sociedades indígenas brasileiras. Abrem-se assim as portas para novos caminhos de pensar o educativo e as escolas indígenas numa perspectiva diferenciada dos cursos tradicionais de magistério oferecidos aos professores do ensino fundamental. Uma conquista e muitos desafios a serem enfrentados em batalhas cotidianas por toda a sociedade, ao mirarem-se no espelho de sua rica e desconhecida multiculturalidade.

ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE: O CURRÍCULO INTERCULTURAL E BILÍNGUE NO ACRE

Descendo nosso foco de análise a uma situação particular, ilustrativa deste quadro de inter-relacionamento complexo entre os níveis local, nacional e internacional, e sua determinação na formatação de currículos escolares indígenas, toma-se para estudo de caso o Projeto de Autoria desenvolvido pela Organização Não-Governamental, Comissão Pró-Índio do Acre.

Início retomando a gênese da discussão desta temática e sua repercussão numa política educativa estadual e nacional: a partir dos finais dos anos 70, a criação de uma rede de instituições de atuação federal e/ou estadual para desenvolverem ações de apoio às sociedades indígenas da região, como a ajudância da FUNAI em Rio Branco, o Conselho Indigenista Missionário, órgão da CNBB e das entidades de apoio e assessoria às comunidades indígenas - Comissão Pró-Índio/Ac, Coordenadoria de Indigenismo, ligada à Fundação Cultural do Governo do estado, União das Nações Indígenas (UNI), contribui para a tomada de consciência dos direitos indígenas e na instalação de uma política pública local e nacional para estes segmentos até então desconhecidos em suas particularidades jurídicas. Direitos em relação a posse e usufruto das terras que imemorialmente habitam, a melhores condições de vida, à educação e à saúde.

Em 1979, algumas experiências educativas em pequena escala local são iniciadas e desenvolvidas na região do Acre entre os Kaxinawá- do Jordão e do Humaitá e entre os Kulina do Igarapezinho do Anjo e do Purus. Estas consistiam na alfabetização de jovens da comunidade para finalidades que diferiam da intenção dos modelos educacionais antes vigentes no país empenhados na meta de assimilar, civilizar, ou cristianizar. Eram promovidas por antropólogos, indigenistas e novos missionários leigos: o lobby pró-indio do Acre, do qual faziam parte duas das instituições indigenistas recém-formadas- a CPI/Ac e o CIMI. A primeira de natureza civil, formada por uma equipe de perfil mais acadêmico e militante, cujas atividades de pesquisa ganham uma função aplicada e engajada nas lutas pelos direitos sociais; a outra de caráter religioso, ligada ao movimento de renovação cristã promovida com a teologia da libertação e a ações de emancipação das classes oprimidas, numa evangelização moderna onde o investimento doutrinário ganhava um revestimento social. Tais experimentos educacionais vão ganhando força como ações institucionais, repercutindo junto às demais etnias e às instituições locais e exigindo uma formatação mais ampla em forma de um projeto educativo com metas a serem atingidas a médio prazo.

E assim inicia-se em 1983 o I Curso de Formação de um Magistério Indígena de responsabilidade institucional da CPI/AC, como resposta institucional de uma demanda de lideranças Kaxinawá dirigida às instituições de apoio, para que atendessem aos novos tempos históricos implementando novas formas de serviços educativos dirigidas aos jovens indígenas. A meta era serem capacitados para sua atuação na gerência e administração das cooperativas recém formadas, em ações autogeridas na saúde indígena e na educação escolar, no bojo da luta maior pela conquista jurídica das Terras Indígenas. Tais demandas foram reforçadas em eco por lideranças indígenas de outras etnias regionais.

Ainda que envolvendo o trabalho articulado de algumas das instituições locais, que colaboraram em vários aspectos do trabalho do I Curso, o projeto de educação indígena da entidade desenvolveu-se como uma experiência de carácter bastante autônomo e comunitário, que foi apenas gradualmente interagindo com os sistemas públicos de ensino, a nível federal, estadual e municipal. Inicialmente sem financiamentos

oriundos de qualquer origem institucional, foram as próprias lideranças solicitantes que selecionaram os professores e financiaram sua viagem para a cidade de Rio Branco, com recursos da produção extrativa e agrícola de sua comunidade. Com o desenrolar das ações educativas e institucionais, a equipe de educação da CPI/AC conseguiu, a partir do segundo ano de suas atividades, recursos humanos e financeiros, através de fontes de financiamento nacionais e internacionais, para organizar-se como projeto, garantindo recursos para a publicação de cartilhas, novos cursos de capacitação de professores, assessorias às escolas em formação nas aldeias, etc.(1)

Desde então, colocava-se a questão: como garantir a legitimação e a legalização pelo poder público de um trabalho educativo diferenciado em sua proposta curricular, mas inserido, por sua condição interativa, no sistema de ensino fundamental? Tal dilema e desafio era e ainda é constitutivo do projeto, acarretando dúvidas, indagações e conflitos por parte dos professores bilíngües e de sua equipe de assessores. Tais conflitos se exprimem em perguntas e demandas formuladas pelos professores à equipe da CPI/AC relativas à sua participação no quadro profissional na categoria de professores enquanto modalidade especial desta, sua titulação e sua adequada remuneração pelo poder público.

Em princípios de 1985, buscando dar solução a estas questões institucionais, a CPI/AC conseguiu assinar um pioneiro convênio com a Fundação Nacional do Índio FUNAI e a Secretaria de Educação do Acre SEC/AC, no qual ficou garantida a inclusão dos professores índios e suas escolas no sistema estadual de ensino fundamental, com inicial apoio financeiro federal. Uma primeira articulação interessante entre os níveis local, estadual e nacional se fazia possível e desencadeava assim o início de uma política pública original, com bases na parceria entre órgãos governamentais e não governamentais, dentro dos princípios recentemente formulados de uma educação escolar indígena diferenciada dos modelos integracionistas anteriores. Importava já nesta ocasião conciliar duas ordens de questões características dos fundamentos políticos dos regimes democráticos que começavam a ser formuladas em nossos países latino-americanos- a cidadania e a diversidade. Ou seja, buscava-se enfrentar o direito de exercício da cidadania, enquanto participação política dos movimentos sociais na definição dos rumos nacionais, no marco do pluralismo cultural e da diversidade que caracteriza o novos conceitos de identidade nacional.

O reconhecimento deste marco conceitual contemporâneo, já analisado como próprio do processo de globalização da EIB, tinha assim sua expressão no projeto acreano em sua articulação com as políticas educacionais local, nacional e internacional. A aceitação e construção local deste novo paradigma implicava numa resolução dilemática entre sua articulação com o oficial e o alternativo. O convênio firmado entre a entidade não governamental, CPI/AC, o Estado do Acre, através da Secretaria de Educação SEC/AC e poder público federal, através da Fundação Nacional do Índio FUNAI, tinha como foco a garantia de uma transformação da experiência piloto, desenvolvida até ali de forma alternativa às ações oficiais para indígenas em uma nova fórmula de política pública estadual e nacional, uma vez respeitados os princípios da cidadania e da diversidade, reunidos no clamor indígena pela autodeterminação. A marca inovadora deste convênio com relação à resolução destas questões foi a ênfase na aceitação pelo Estado do princípio da autonomia curricular e administrativa, onde as escolas e os professores indígenas, ainda que beneficiados pelo apoio financeiro federal e estadual, pudessem desconstruir os modelos educativos condenados, e desenvolverem uma prática pedagógica original e sem precedentes na história indígena regional e nacional. Trabalho este que por sua natureza criativa e emancipatória foi intitulada de Uma Experiência de Autoria.

O conceito experiência expressava uma linha de ação de caráter alternativo e local, visando atender ao conjunto de demandas políticas e educacionais do movimento indígena e indigenista dos anos 80, formuladas não só localmente, mas em forma de uma rede nacional e internacional que se desenvolvia na ocasião, como já analisado. Esta rede, a nível local, era formada tanto pelos próprios professores e lideranças indígenas, reunidos já nesta época como movimento social com representação política através da União das Nações Indígenas, como pelas instituições e profissionais do lobby pró-índio, encabeçadas pela equipe de educação da CPI/AC, principal responsável institucional pela proposta pedagógica e curricular diferenciada do trabalho de formação dos professores e de suas escolas.

Visando aprofundar a discussão pedagógica e curricular em sua interface com o poder público, firmou-se outra série de convênios com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, instituição de pesquisa educacional ligada ao MEC, assim como com o Ministério de Cultura-MINC, visando construir

gradualmente um processo institucional de reflexão e legalização curricular das escolas indígenas a ele ligadas. Em 1990, apresentou-se ao INEP um projeto de pesquisa cuja finalidade era a sistematização da proposta curricular do projeto de educação da CPI/AC:

Pretendemos desenvolver esforços para formação de uma equipe ou grupo de trabalho, com a finalidade de formulação do currículo bilíngüe e intercultural correspondente às quatro primeiras séries do 1 grau, de caráter interdisciplinar, com a participação dos professores bilíngües do projeto.. (Monte, 1988:10)

Tal projeto resumia a dimensão institucional da ação educativa curricular, ao mesmo tempo que propunha uma produção intelectual específica, a ser construída, participativamente, pelos diversos membros de nossa equipe de assessores, responsáveis pelas disciplinas que compõem atualmente o currículo indígena em construção.

Esforços permanentes foram feitos pelo projeto da CPI/AC, com finalidade institucional, através da sistematização escrita do currículo em construção nas escolas indígenas e nos cursos de formação dos seus professores. Uma primeira proposta curricular sistematizada para a primeira parte do 1 grau foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação CEE para as escolas indígenas do Estado e aprovada com entusiasmo pela relatora e parecerista referido Conselho.

Vale a pena reproduzir aqui parte da análise da relatora do CEE sobre a proposta curricular apresentada: Considerando que

1-a política educacional para as comunidades indígenas vem se caracterizando ao longo da história do Brasil, como uma forma de desvalorização ou extinção da cultura desses grupos;

2- desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação indígena ganhou base legal como um subsistema diferenciado das demais modalidades de ensino fundamental

3- a presente proposta pretende por em prática, através de um esforço conjunto dos agentes e educadores indígenas com a Secretaria de Educação, um projeto de educação escolar para as comunidades do Estado do Acre, baseado no seu direito de serem reconhecidas como parte diferenciada e enriquecedora da cultura nacional;

4- a proposta é extremamente rica e profundamente fundamentada, existindo coerência entre os elementos que a compõem e destes com os pressupostos teóricos que a sustentam.

Somos favoráveis a aprovação da proposta curricular para as escolas indígenas do Estado, ressaltando que a equipe designada pela SEC para fazer seu acompanhamento, através de um trabalho conjunto com o grupo elaborador da referida proposta, sob pena de descaracterizá-la (FONSECA, 1993)

Como se pode ler a relatora reconhece o caráter inovador do conteúdo curricular da proposta no panorama da educação escolar indígena, apoia-se na força da Constituição para argumentar e reconhece o despreparo do sistema estadual de educação para lidar com tal proposta em seu desenvolvimento. Portanto, recomenda que tal acompanhamento deve ser feito em parceria, em um trabalho articulado com a entidade não governamental proponente. Neste sentido, não só o conteúdo mesmo da proposta curricular é inovadora para o sistema de ensino fundamental como também o próprio parecer da relatora é levado a inovar na sua recomendação para que a SEC/AC abdique de sua natureza executiva e mais bem desenvolva função de parceira, resguardada a autonomia e a autoria das escolas e dos professores indígenas no desenvolvimento curricular pretendido.

Buscava-se e conquistava-se assim a legalização e legitimação, desde fora, por parte do sistema educativo, das características diferenciadas do trabalho da entidade. Construiu-se e aprovava-se em 1993, 10 anos depois de existência da experiência de autoria como ação curricular alternativa, uma proposta diferenciada de currículo para as escolas indígenas, frente à normatividade do sistema nacional de educação e do currículo oficial para o ensino fundamental, resguardada no direito constitucional de promover o ensino das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. (C.F art 210).

Em 1996, trilhando caminho similar, um documento curricular foi escrito, sistematizando a ação educativa de formação de professores indígenas do Estado, proposta esta que se encontra atualmente em via de regularização pelo mesmo Conselho Estadual de Educação. A finalidade desta feita é o reconhecimento dos

16 anos de trabalho curricular de capacitação e formação permanente de um Magistério Indígena no Estado, para que os professores índios já em serviço há mais de uma década possam ser reconhecidos como professores bilíngues dentro de uma categoria especial do magistério nacional. Pretende-se que os 90 professores hoje parte do sistema público de ensino recebam seu título equivalente à finalização do ensino médio, e possam participar de um plano de carreira especial para sua profissão docente, dentro do sistema estadual e municipal, saindo pois da sua atual e provisória identificação com o professor leigo do meio rural.

Perguntas formuladas pelos professores índios nos orientavam neste sentido:

Em que série estou na minha formação como professor? E os meus alunos? Posso considerar-me (e ser considerado) um professor indígena formado através dos cursos da CPI? Como lidar com os sistemas de controle e avaliação distribuídos pelas inspetorias municipais? Devo realizar as provas distribuídas para as demais escolas rurais? Se eu ou meus alunos fôssemos estudar na cidade, nosso currículo, diferenciado, valeria, ou teríamos de recomeçar desde a primeira série de novo?.

O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Como ponto central da ação educativa de formação do magistério e do ensino nas escolas das aldeias, o projeto entendeu de duas maneiras distintas a questão do currículo e sua construção - o desenho e o desenvolvimento curricular. O primeiro se materializou na formulação escrita, após anos de prática educativa, de um planejamento ordenador e sistematizador de ação já em andamento, cuja função é basicamente institucional e secundariamente pedagógico. Tal desenho é um importante documento legal a ser apreciado e regulamentado pelos Conselho Estadual de Educação. Uma vez oficializado, ganha um feitiço normativo e regulador das práticas de desenvolvimento curricular. Estas práticas passam a ter um reconhecimento legal pelo poder público, garantindo a demanda indígena de conjugar sua interação com os demais sistemas através da terminalidade dos estudos de professores e estudantes indígenas, ao mesmo tempo que se lhes garante a diversidade na formulação e desenvolvimento curricular.. Assim o desenho curricular foi produzido como a sistematização histórica do próprio desenvolvimento curricular ocorrido ao longo dos 15 anos de ação educativa com a formação de um magistério indígena e do ensino primário nas escolas da floresta, desenho que é registro de um desenvolvimento curricular sempre em processo e movimento, portanto concebido dentro de um marco flexível e participativo.

Este tipo de currículo-documento se torna imprescindível para a paradoxal interface desejada entre o desenvolvimento curricular autônomo das escolas e dos cursos de formação e o sistema nacional, estadual e municipal de ensinos. A preocupação pedagógica e institucional com o desenho de uma proposta curricular a ser formulada de forma participativa, como parte do processo mesmo de desenvolvimento curricular é, na maioria das experiências de educação indígena contemporâneas, fruto da natureza dialética do trabalho educativo indígena, em sua condição de exclusão/inclusão do sistema nacional de ensino, em que se visa uma estreita e particular vinculação com o poder público e suas normatizações. Busca-se, assim, possibilitar que os professores e seus alunos participem como cidadãos brasileiros da esfera pública, prestando e recebendo serviços educacionais dentro de princípios pedagógicos culturalmente significativos.

Outra dimensão do entendimento do curricular está orientado pois para o desenvolvimento curricular. Este é entendido como a implantação e recriação do desenho curricular através das ações educativas desenvolvidas nas práticas históricas e cotidianas dos diversos professores em suas escolas, e na interação entre assessores não-índios e professores indígenas durante os cursos de formação; ações que impliquem no registro, na compreensão e e avaliação dos currículos reais, de fato, construídos de forma criativa por cada professor, em seu contexto histórico-geográfico particular. Expressam-se nas relações de ensino-aprendizagem nas quase 80 escolas indígenas atualmente em funcionamento nas aldeias, local onde o currículo de formação desenvolvido nos cursos da CPI/AC e em outros cursos oferecidos a nível municipal, estadual para o meio rural, é produzido cotidianamente, de forma relativamente heterogênea, independente e singular, por cada um desses sujeitos particulares, os professores índios.

É no sentido de um desenvolvimento curricular progressivamente complexo, construído de forma participativa, crítica e complementar aos desenhos curriculares formulados para as escolas indígenas e a formação do magistério, propostos para oficialização a nível estadual ao Conselho Estadual de Educação, que o Projeto de Autoria vem desencadeando seu trabalho. Tem sido desenvolvida uma ação mais sistemática no ensino e formulação das disciplinas de geografia, história e ciências nos últimos cursos de formação, completando o trabalho inicial nas línguas e matemática, com a colaboração técnica dos diversos consultores/assessores. Estes, junto aos professores índios, vão elaborando a cada ano, a nível local, práticas de ensino-aprendizagem para essas áreas de conhecimento, parte do almejado saber escolar, mas também representativos dos saberes étnicos ou tradicionais(2).

O PÊNDULO DA IDENTIDADE NO MOVIMENTO CURRICULAR- CIDADANIA E DIVERSIDADE.

Passemos pois a analisar o tema da cidadania e da diversidade, próprio a este seminário e parte da pauta das lutas sociais contemporâneas (em que inclui-se o movimento indígena e sua demanda educacional). Transformado em fenômeno global, na medida que se reproduz de âmbitos locais, aos nacionais e internacionais, o tema da cidadania e diversidade também é determinante para a discussão dos conteúdos curriculares em sua formatação conflitiva entre o específico e o geral, o regional, o nacional e o universal, o étnico e o intercultural.

O Projeto de Autoria, em sua constituição regional, abrangia, desde o primeiro curso de professores índios em 1983, uma complexidade no tratamento da temática da cidadania e da diversidade, até então pouco comum a serviços de educação que visassem a revitalização e manutenção lingüística e cultural: o desafio de fortalecimento das identidades étnicas através de línguas e culturas indígenas diversas e em contextos interétnicos: uma equipe de assessores não-índios e um conjunto diversificado de estudantes de uma dezena de etnias regionais. A oferta de um serviço social educativo pela entidade não pode restringir-se a uma só etnia, como era comum e desejável nos moldes de projetos educativos que quisessem aprofundar sua pesquisa lingüística-cultural. Ainda que tivesse sido fruto de uma relação institucional com a etnia Kaxinawá, em que a CPI/AC fora solicitada a apoiar os Kaxinawá do Rio Jordão de forma pioneira na luta pela conquista da primeira terra indígena regional, outras etnias do estado e das fronteiras solicitaram também a participação nos cursos de formação, assim como o apoio da entidade ao conjunto de lutas sociais que caracterizaram a ação indigenista naquele período (terra, cooperativa, saúde, etc).

Tal contingência formatou em parte o projeto institucional e político da entidade, imprimindo-lhe um caráter de programa de âmbito e escala regional. Ampliou-se assim o escopo mais local e etnográfico que poderia ter sido realizado numa ação dirigida a uma só etnia e língua, em sua inevitável especificidade cultural e lingüística, para uma abordagem interétnica e intercultural, em contexto de multilinguismo. Tal condição multiétnica da constituição da população alvo implicava em um triplo movimento: reduzir/ampliar as diferenças das identidades étnicas variadas a um marco global comum, no caso a constituição de uma identidade indígena regional e nacional, que os reunia em um contexto histórico-geográfico similar, ao mesmo tempo que os diferenciava do restante da população regional e nacional. E ainda fomentar, no seio desta identidade diferenciada e comum, os aspectos relevantes que os identificavam como membros de determinadas sociedades indígenas em sua particularidade e especificidade lingüística e cultural. Identidade indígena, portanto, múltipla conjugando uma relação permanente e tensionada entre ser Kaxinawá, Apurina, Manchineri, Jaminawa, etc em contexto de diversidade étnica, e ainda ser parte de uma escala de identidade indígena genérica estadual e nacional em contraste com não ser índio. Uma vivência, portanto, do sentido social múltiplo de cidadania. Ser, por exemplo, índio Kaxinawá, Apurinã, Manchineri, etc, acreano e brasileiro, reunidos por pontos de afinidade e diferença, experimentando sentimentos de reconhecimento como diferentes sendo mesmos (e vice-versa), frente ao outro não-índio. Relação conflitiva de pertencimento concomitante em vários níveis e escalas de identidade elegidas como parte da experiência intercultural a ser possibilitada pela escola.

Na experiência de desenvolvimento curricular, através da construção de conhecimentos escolares histórico-geográfico, esta alteridade na diversidade pode ser vivida tanto com os outros índios brasileiros, como com outras sociedades indígenas de países latinos americanos, que foram e são selecionados como conteúdos culturais a serem apropriados como parte do curricular nas áreas de línguas, geografia, literatura e história. Também conflua para a construção de uma identidade indígena na diferença, o conhecimento do outro que, não sendo o mesmo, também é centro de interesse na seleção dos conteúdos curriculares. Conhecer aspectos culturais de sociedades do outro lado do mundo, como a Noruega, com quem os professores índios do projeto da entidade já haviam estabelecido relações interpessoais, fazendo-se um estudo de caso em forma de entrevista com um grupo de estudantes noruegueses que os visitou durante o XII Curso em 1994. Este conjunto de elementos estão compondo a temática transversal da diversidade e do pluralismo cultural, cuja sequenciação passa do conhecimento de si, do próprio e do mesmo, para o conhecimento do outro, do estranho e do alheio, potencializando-se a ampliação da autorepresentação da própria identidade indígena a partir das diferenças.

Uma contradição está assim instalada na conceitualização da Educação Intercultural e Bilíngue em programas como os do Acre : sociedades indígenas variadas ao longo dos últimos anos no continente vem astecendo a bandeira da EIB para a manutenção de suas identidades indígenas diversas e comuns, fundadas em sua cosmovisão e seus processos de aprendizagem particulares. Ao mesmo tempo, sua formulação intercultural e bilíngue ou multilíngue reflete a vontade de participarem de forma determinada e autodeterminada da chamada sociedade nacional na qual vivem, sem perder suas identidades comuns como indígenas e específicas como Kaxinawá, Xavante, Krahó, etc. Educação cujo projeto está baseado numa polaridade dilemática: o fortalecimento das práticas culturais que marcam sua identidade indígena comum e diferenciada, e os prepara para ser parte da sociedade nacional e internacional, participação esta que deve ocorrer em seus próprios termos. Para isto, é preciso que lhes seja permitido definir diversos aspectos curriculares e pedagógicos de suas escolas.

Outras questões dilemáticas estão instaladas neste tipo de projeto: não existe um corpo único e singular de conhecimentos e procedimentos pedagógicos que possibilitam a conceitualização de uma base cultural e cognitiva comum, indígena ou pan-étnica para um programa regional e nacional de educação indígena. As sociedades indígenas não conformam uma alternativa única e homogênea, do ponto de vista epistemológico e ontológico ao paradigma educacional ocidental encontrado nas escolas. Ao contrário, estas sociedades, em sua diversidade, apresentam um ampliado panorama de filosofias, línguas e visões do mundo (cosmovisões). No entanto, encontram pontos de contato entre si em sua visível e proclamada diversidade, em termos de pauta política única no conjunto das lutas por uma forma particular de cidadania, enquanto direito coletivo e individual: o reconhecimento de direitos variados que vão da terra ancestral, à liberdade de expressão e reprodução cultural e à autodeterminação, já que partilham padrões históricos comuns de colonização e se reúnem para combater os efeitos disto. Por outro lado, cada sociedade é singular em seu corpo de conhecimentos, modos de conhecimento e de práticas culturais, o que marca a separação de suas identidades específicas no marco da diversidade.

No Acre, esta convivência entre uma identidade específica e genérica de ser índio, identidade contrastiva e dialógica com ser brasileiro e não-índio, está manifesta nos múltiplos contornos da identidade profissional e social de nós, os professores índios do Acre, que se distinguim dos demais professores índios brasileiros e ainda, no continuum das relações sociais, dos demais professores não-índios do país e do mundo. Demonstram ainda suas possibilidades de identificação quando constróem limites ainda discretos e indivisíveis de sua pertença: nós, os professores Huni Kui ou Kaxinawá, e/ou nós, professores da comunidade Kaxinawá do Rio Jordão, etc.

Também estas multifacetadas identidades se constróem em textualidades de vários gêneros, escritas pelos próprios professores ao formularem sobre esta múltipla e tensionada identidade nos textos e livros produzidos nas situações de cursos:

Menciono aqui os títulos de alguns textos e de alguns dos inúmeros livros escritos e publicados pela entidade, já expressivos desta construção de identidades que percorre limites e possibilidades variadas: Ser índio...(in Geografia Indígena, 1992) Índio vai contar o que tem na mata e na terra., Os Direitos Indígenas. (Estórias de Hoje e Antigamente dos Índios do Acre, 1984)..etc onde a experiência da interculturalidade pela

linguagem constrói os sentimentos de pertencência a um mesmo e ao mesmo tempo de não pertencência a um outro, na conformação conflitiva da representação da identidade étnica. Outros materiais escritos são expressões e criações de uma identidade diferencial, também própria a vivência da interculturalidade e do multi e bilinguismo, que os distingue como unidades particulares- Kaxinawá, Katukina, Yawanawá.- parte indissolúvel do conjunto maior em que se representam como ser índios. Livros com forte marca étnica, como Shenipabu Miyui, História dos Antigos (1995), Nuku Mimawa, Cantos Rituais dos Huni Kui (1994), são fruto da construção verbal da experiência cultural, histórica e religiosa específica, própria da sua autoidentificação como Kaxinawá, em contraste e diferenciadamente da experiência de construção de material escrito similar, reunindo mitos e cantos rituais feitos pelos professores Katukina, Manchineri, Yawanawá, etc. Também expressão discursiva da construção de uma identidade de índio acreano, encontra-se nos textos do Livro História Indígena (1997). Este reúne a experiência histórica do conjunto de professores do projeto em um marco comum, determinado pela forma de ocupação territorial e sócio-econômica das frentes de expansão neste século na região, enquanto expressa e constrói também as histórias particulares das varias etnias a que pertencem os professores: Assim os Katukina começamos a lutar pela nossa terra, Nós Apurinã estamos nos organizando assim, História Manchineri antes do contato, Porque nosso povo Jaminawa vive todo espalhado, onde a pertencencia a um específico reúne-os entre si e ao mesmo tempo difere-o de todos os demais. Outros livros didáticos em Geografia e Literatura compõem este currículo em movimento pendular, como o Atlas Geográfico Indígena do Acre(1996), onde o foco da lente passeia como em travelling por espaços que vão em movimento contínuo da aldeia ao outro lugar, como o Acre, o Brasil, o mundo, e o universo. Também é exemplo interessante deste enfoque intercultural no currículo o livro Antologia da Floresta-literatura selecionada e ilustrada pelos professores índios do Acre, 1997, onde a seleção pelos professores de textos considerados literários inclui um capítulo de poesia e prosa de autores indígenas contemporâneos, alguns deles membros do projeto acreano seguido de outro capítulo de autores não-índios consagrados também por sua lente grande angular, como Carlos Drumond, Gonçalves Dias, Fernando Pessoa, Gregório de Matos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas questões acima levantadas expressam a orientação teórica, pedagógica e institucional em que o projeto encaminha seus esforços, abrindo e delimitando o currículo escolar indígena como local de construção e difusão de conhecimentos lingüísticos e culturais diversos. Tal variedade pode ser representada por uma linha contínua e não necessariamente hierarquizada de corpos de conhecimentos, que se agrupam via de regra nos conceitos de conhecimento universal, nacional e local. O currículo escolar indígena ganha assim um caráter de permanente movimento ondular entre os chamados núcleos comuns ou a base universal do conhecimento escolar e aqueles conjuntos de conhecimentos representados como étnicos, ou culturalmente fundados na tradição e na memória coletiva daquele grupo humano particular. Estes conhecimentos lingüísticos e culturais selecionados passam a pertencer ao currículo escolar e a expressar e construir diferentes tipos de identidade. A construção de identidades (e diferenças) por meio do desenvolvimento do currículo fazem deste o lugar e o momento especial de autodefinição e redefinição das identidades étnicas, em situação de bilinguismo ou multilingüismo e interculturalidade..

Ajuda a argumentar esta conclusão a leitura de Maher, 1996, onde a autora, em sua tese de doutorado intitulada Ser Professor, Sendo Índio, discute também o referido Projeto de Aatoria, tomando como eixo teórico a relação entre língua e identidade. Retoma o conceito de identidade étnica em Barth 1969, Cunha 1986, como movimento de adscrição e exclusão, exercício permanente de autorepresentação do próprio e do alheio, na fronteira de identificação entre grupos sociais. Implica assim na construção, conservação e modificação de um limite entre os que são membros e estranhos na experiência das relações sociais. Também afirma neste trabalho, recorrendo às matrizes teóricas da sociolingüística, da teoria do discurso e da antropologia, respectivamente com Gumperz, 1982, Orlandi, 1990 Moerman, 1988, que é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.. E como é da natureza da linguagem funcionar como representação e como atualização mesmo da identidade, a experiência de construção pela linguagem do currículo escolar no Projeto de Aatoria, como já estudado por mim em trabalhos anteriores

(Monte, 1994, 1996) é pois também um exercício permanente e quase sempre conflitivo de identificação individual e social. É no uso social da linguagem, e da língua e/ou das línguas, como um instrumento de linguagem, que se define o conceito de autoria em sua relação estreita com o curricular. A materialização lingüística deste uso social da linguagem por meio das opções entre duas ou mais línguas, em atos de fala e de escrita, ou de discursos, são realizadas com ênfase na produção dos materiais didáticos de autoria e pelo papel centralmente ideológico e político da seleção e utilização de uma língua ou outra língua nestes atos verbais. Usando seja a língua indígena seja a língua portuguesa para o discurso pedagógico no desenvolvimento curricular, estudantes indígenas constroem e reconstróem suas múltiplas identidades. Esta identificação simbólica e comunicativa se faz através da linguagem e por meio da opção por uma língua, em movimento pendular onde está presente a dimensão conflitiva e dilemática própria da situação diglósica: uma identidade indígena genérica, regional e/ou nacional, pan-étnica, com função política estratégica, normalmente manifesta-se por meio do uso comunicativo da língua portuguesa, em contraste com uma identidade de contornos particulares, representada pelo conjunto específico de conhecimentos de cada etnia ou de cada comunidade indígena particular, expressas geralmente em língua indígena, mas não necessariamente. Ambas as escalas de identidade indígena - o índio genérico e o índio étnico- são polos diferenciadores dos demais brasileiros e cidadãos não-índios. Tal convivência permanente e conflitiva entre variadas construções de identidades implicam na conservação de um limite. Os aspectos culturais que assinalam este limite podem mudar (Brath, citado em Maher, 1996). Estas mudanças caracterizam os diferentes conjuntos de saberes relevantes selecionados para o desenvolvimento curricular, advindos de diferentes escalas de autorepresentação da identidade e da diferença. Ao se modificarem vão modificando o movimento de adscrição e exclusão em fronteiras de identificação que estão representadas nos chamados conteúdos universais, nacionais e étnicos. Assim, os atos discursivos e comunicativos que constituem pela linguagem e pelas línguas o desenvolvimento curricular entre os estudantes-professores indígenas nos cursos de formação, pertencentes a variadas etnias e comunidades, e destes com o professor não-índio, seus assessores, potencializam a identificação de múltiplas fronteiras na experiência das relações sociais interétnicas no projeto, constituindo sua forte dimensão intercultural e bilíngue ou multilíngue.

notas

1 O projeto de educação vem sendo financiado desde 1985 para desenvolver ações diversas e complementares, por diferentes fontes nacionais e internacionais, como o INEP-MEC, no tocante às pesquisas pedagógicas, o Ministério da Cultura, MINC e as agências internacionais humanistas OXFAM-Inglaterra, a CESE, mais recentemente a RAIN FOREST ALLIANCE- Noruega, o Ministério de Educação e a UNICEF. Estas vieram, em diferentes momentos, apoiando o desenrolar das atividades institucionais e educativas do projeto, como os cursos anuais de formação, as publicações didáticas bilíngües, as assessorias de profissionais especialistas nas questões que envolvem o trabalho educacional diferenciado.

2 O currículo da disciplina de geografia do projeto da CPI/AC foi objeto de tese de doutorado da geógrafa Márcia Spyer Rezende que para isso contou com a colaboração de todos os professores índios entre 1991 e 1993 e do também geógrafo, membro da equipe da CPI/AC, Renato Antônio Gavazzi.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKMAN, S. The Globalization of Intercultural Education and an Indigenous Venezuelan Response in Compare, Vol 26, No 2, Londres, 1996

CUNNINGHAM, Mirna Políticas Lingüísticas y Legislaciones sobre Lenguas Indígenas en América Latina in II Congreso Latinoamericano sobre Educacion Intercultural Bilíngüe- La Educacion Intercultural Bilingüe Dentro y Fuera de la Escuela, Santa Cruz de La Sierra, 1996 (mimeo)
FONSECA, M. M. Parecer No 171/93 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, Rio Branco, 1993 (mimeo)

FREELAND, J The Global, the National and the Local: forces in the development of education for indigenous peoples- the case of Peru, in Compare, Vol 26, No 2, Londres, 1996
MAHER, T M. Ser Professor Sendo Índio: Questões de Lingua (gem) e Identidade, Tese de Doutorado, Unicamp, 1996 (mimeo)
MONTE, N.L: Linguagem no Contexto Escolar Indígena: O Caso do Acre in Cadernos ESE, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1994
MONTE, N.L Escolas da Floresta: Entre o Passado Oral e o Presente LetradoRio de Janeiro: Editora Multiletra, 1996

XXI Encontro Anual da ANPOCS