

# A atuação do centro de educação de jovens e adultos alternativo na escolarização dos alunos indígenas Enawene Nawe, Juina, Mato Grosso

**Profa. Espec. Cleyde Nunes Pereira de Carvalho** (PPGEd/UEMS)  
cleyde.juina@hotmail.com Bolsista do PIBAP/UEMS

**Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda** – (PPGEd/UEMS)  
leia@uems.br

## Gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, práticas educativas e currículo da Educação Básica

**Resumo:** Esta comunicação tem por finalidade apresentar a experiência desenvolvida no CEJA de Juina, em Mato Grosso, com a alfabetização dos alunos Enawene Nawe, bem como contribuir com a compreensão dos avanços conquistados pela Educação Escolar Indígena, a partir da década de 1970. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica e demonstram que os povos indígenas asseguraram na Constituição Federal do Brasil de 1988 o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados. Dessa forma, os conhecimentos, os saberes tradicionais e o ensino bilíngue têm sido inseridos gradativamente nos currículos das escolas indígenas, tendo em vista a necessidade de formação de professores para atuarem de maneira adequada, cumprindo assim, a legislação nacional.

**Palavras-chave:** Educação. Escolarização. Indígena.

## Introdução

O CEJA Alternativo está localizado em Juina, região noroeste do Estado de Mato Grosso. Esse município é uma região habitada pelas etnias Cinta Larga, Rikbatsa e Enawene Nawe. Sua extensão territorial é de 26.528,7 km<sup>2</sup> dos quais 60% pertencem à reserva indígena (FERREIRA,

2001). De acordo com os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico do Centro Alternativo, esse município foi contemplado pela primeira vez com uma escola voltada para o ensino da Educação de Jovens e Adultos/ EJA em 1980, quando ainda era denominada de Educação Supletiva. Em 1988, foi implantado o Núcleo de Educação Permanente (NEP), dando maior autonomia para o atendimento dessa modalidade. Em 1992, após uma avaliação dos cursos implantados, foi criada a Unidade Escolar com denominação: Escola Estadual de Suplência de 1º. e 2º. Graus Alternativa, que posteriormente passou a se chamar Escola Estadual Alternativa. Em janeiro de 2008, por meio do Decreto nº. 1123/2008, a Escola Estadual Alternativa foi extinta e, em seu lugar, criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA Alternativo). Atende exclusivamente a modalidade EJA, abrangendo todas as fases da Educação Básica.

O Centro, implantado para atender aos alunos — jovens e adultos — em suas especificidades, tem por objetivo oferecer formas diferenciadas de atendimentos de maneira a contemplar a todos, diminuir a evasão e a repetência escolares. A escola é norteadada pelo princípio da Gestão Democrática, conduzida pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Todas as decisões são tomadas a partir de reuniões consultivas e deliberativas. O Conselho é constituído por representantes de todos os segmentos da escola. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, no inciso 3º. da Lei nº. 9.394/96 (LDB), consta entre os princípios que devem nortear a educação escolar, “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Inciso VIII do Art. 3º. da LDB).

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar do CEJA Alternativo, com base no que prescreve o livro 02 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p.23), tem como um de seus principais desafios “aprender a construir uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito a essas diferenças, mas abrindo espaço para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades”.

O Centro é popularmente conhecido em Juina, como a escola mais inclusiva da cidade, tendo em vista o público diferenciado a que ela atende, sendo alunos com deficiências físicas e cognitivas, jovens, adultos, idosos e alunos indígenas de três etnias diferentes, a saber: os Cinta Larga, os Rikbatsa e, mais recentemente, os Enawene Nawe. A escola possui uma sala de recurso com uma profissional habilitada na área para atender aos alunos com deficiências, mas dado o constante

aumento no número de matrículas, o espaço tem sido insuficiente para essa finalidade. A contratação de mais um professor também se faz necessária, considerando os três turnos de funcionamento da escola.

Os alunos das etnias Cinta Larga e Rikbaktsa estudam na escola da cidade, distribuídos em diversas turmas e fases, sendo que muitos já concluíram o ensino médio e seguiram para os cursos universitários. Já os Enawene Nawe, por serem menos interativos com a sociedade não indígena, pela primeira vez matricularam-se em uma escola formal, fato que será relatado com mais detalhes nas linhas que se seguem, mas não sem antes apresentar os motivos da pesquisa.

A presente investigação tem sua origem na necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como sobre a etnia Enawene Nawe, com a finalidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da referida etnia. O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência desenvolvida no CEJA Alternativo de Juina com a alfabetização dos alunos Enawene Nawe, bem como contribuir para a compreensão dos avanços históricos da Educação Escolar Indígena a partir da década de 1970. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico.

## **O momento histórico vivido pelos enawene nawe e ceja alternativo**

O CEJA Alternativo vive um momento histórico, visto que tem como atribuição desenvolver a alfabetização dos alunos da etnia Enawene Nawe da aldeia Halataikwá. Pela primeira vez, o referido Centro será responsável pela formação de 25 (vinte e cinco) jovens escolhidos pelas lideranças indígenas dessa etnia, na faixa etária entre 18 e 25 anos. Esses alunos aprenderão a ler e a escrever em Língua Portuguesa para pleitearem os direitos fundamentais, tais como: o direito à cidadania, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, tendo em vista a necessidade de lutarem pelo privilégio exclusivo do uso de suas terras, demarcadas pelo governo federal, porém sempre ameaçadas pelo dito progresso.

As lideranças da etnia escolheram os jovens pelo critério de idade e a quantidade de alunos, uma vez que foi sugerida pela escola, considerando a necessidade mínima de 25 (vinte e cinco) alunos para a constituição de uma turma segundo as exigências da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Os jovens, depois de alfabetizados, terão a incumbência de ensinar as crianças da aldeia, pois os chefes dos clãs dos Enawene Nawe compreendem que as crianças serão alfabetizadas com maior propriedade pelos professores indígenas, porque estes possuem o domínio da língua e a ciência dos seus conhecimentos tradicionais. Esses indígenas almejam uma educação que propicie às crianças, depois de alfabetizadas, a preservação da sua identidade étnico-cultural, bem como da permanência na aldeia. Além disso, querem ser autônomos intelectualmente e lutar pelos seus direitos, porquanto na visão desses indígenas um dos caminhos para a conquista dessa autonomia será feito por meio do processo educativo formal.

Diante da reivindicação, organizou-se uma reunião no CEJA Alternativo de Juina com representantes de diversos segmentos afins e alguns indígenas da etnia. Esse contato ocorreu no dia 21 de julho de 2010, em uma reunião com representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Assessoria Pedagógica de Juina, CEJA Alternativo e alguns chefes de clãs dos Enawene Nawe.

Na ocasião desse primeiro contato com a escola, as lideranças indígenas solicitaram a alfabetização na aldeia Halataikwá, para que seus jovens alunos não deixassem de participar dos rituais sagrados que acontecem durante todo o ano, em dias específicos. Todas as atividades dessa comunidade baseiam-se em seus rituais anuais, por ora ainda ausentes do currículo escolar, mas respeitados no calendário de aulas.

Na oportunidade, 02 (duas) professoras foram selecionadas para lecionar na aldeia, sendo uma historiadora com experiência em Educação Indígena e uma bióloga com experiência na educação de jovens e adultos. Essas professoras não falavam a língua da etnia, que é do tronco linguístico Aruak, mas alguns alunos Enawene Nawe falam o português e serviram como intérpretes para essas professoras. Nesse período, eu atuava na escola como presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e participei do processo da chegada dos Enawene Nawe ao CEJA Alternativo, inclusive fazendo visitas à aldeia. Percebi o quanto era importante compreender o sentimento de alteridade, uma vez que havia várias fronteiras, tanto físicas como simbólicas, permeando os espaços, bem como o processo educativo.

Como exemplo de fronteira física, por ora, pode-se citar: os vestuários, as moradias, as comidas e a língua. Como exemplo de fronteira simbólica, é possível mencionar a rica cultura ritualística. Para Silveira (2005, p. 28):

As fronteiras culturais, mas também as fronteiras políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível. Para existir a diferença é necessário que existam as margens, os limites que separam o eu do outro e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma aventura do conhecimento, como uma abertura ao diálogo.

Dessa forma, para manter o diálogo, como menciona o referido autor, é imprescindível conhecer a cultura da etnia, compreender e respeitar seus pontos de vista, contribuir para a emancipação desse povo, conforme o que nos foi apresentado em Reunião em 2010 e nos ensina o antropólogo estadunidense Clifford Geertz, (1989, p. 24) “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Com essa consideração, passaremos para o conhecimento dos rituais da etnia e sua relação com a alfabetização dos alunos Enawene Nawe.

### **A etnia, os rituais, a alfabetização e o papel do ceja**

Os Enawene Nawe vivem na Aldeia Halataikwá localizada às margens do rio Iquê, um dos afluentes do rio Juruena, no Estado de Mato Grosso, Região Central do Brasil. O acesso a essa Aldeia é feito por meio de barco, percorrendo os rios Juruena, Camamaré, Doze de Outubro e Iquê. Atualmente, essa população atinge pouco mais de 600 (seiscentas) pessoas, embora os dados oficiais mais atuais encontrados, estão nos do site: <http://pib.socioambiental.org/> que indica uma população de 566 (quinhentos e sessenta e seis) indivíduos, com base no ano de 2010.

Em 2009, Kátia Cilene Zorthêa publicou um importante trabalho que realizou com a etnia Enawene Nawe. Nele, a autora apresenta entre

outros assuntos, sobre os rituais, os modos de vida e, sobretudo, sobre a alfabetização em língua materna de alguns jovens Enawene Nawe, foco principal da investigação da autora. Nesse trabalho cita uma população de 442 (quatrocentas e quarenta e duas) pessoas, tendo como fonte os arquivos da Operação Amazônia Nativa (OPAN) de abril de 2006 (ZORTHÊA, 2009, p.33).

Segundo Zorthêa (2009), a língua falada dessa etnia indígena é da família Aruak. O cultivo e a produção do milho e da mandioca, a pesca, a coleta do mel e a fabricação do sal vegetal são atividades econômicas, ordenadas e plenas de significados simbólicos. O território indígena corresponde a uma área de 742.088 ha, e está localizado ao noroeste do estado de Mato Grosso. A área foi demarcada e homologada no ano de 1998. O Cerrado e a floresta tropical são dois grandes ecossistemas que fazem parte do território que, atualmente, vincula-se aos municípios de Sapezal ao Sul, Comodoro ao Sudeste e Juína ao norte, na divisa entre os estados de Mato Grosso e Rondônia.

Gilton Mendes dos Santos (2001), também realizou uma pesquisa etnográfica em nível de mestrado com os Enawene Nawe, apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Na investigação, discorre sobre os seus modos de subsistências. De acordo com o pesquisador, a pesca sinaliza o início do ritual yãkwa “marcado pelo grande consumo de peixe, bolos de mandioca, mingaus e outras bebidas à base de mandioca e milho. Esse ritual é expresso ainda pela execução de instrumentos musicais e danças” (SANTOS, 2001, p. 72). Além disso, consomem frutos, insetos, fungos e mel:

[...] nota-se algumas épocas em que a agitação é maior em torno da procura de alguns recursos, como é o caso da castanha do Brasil, tokwarese (*Bertolletia excelsa*), da bacaba, waloriki (*Oenecarpus* sp), do pequi, koloayre (*Cariocar brasiliensis*), do Buriti, esueyri (*Mauritia flexuosa*), e em especial do mel, maha. Formigas e cupins e uma boa diversidade de fungos-cogumelos aparecem com frequência na alimentação (quase cotidianamente) durante os meses de chuva, sendo misturados com biju ou assados ou cozidos. Raramente são consumidos na forma in natura (SANTOS, 2001, p. 78).

Santos (2001, p.76), salienta que “o sal vegetal (esewehi) e o mel (maha) são dois produtos da coleta que se complementam nos campos da representação sócio-cosmológica”. Ele é consumido numa forma de “alimentação simbólica”, como invocativo dos espíritos subterrâneos. Já o mel é um alimento abundante, explorado durante boa parte do ano, mobilizando a parceria entre homens e mulheres no interior da dinâmica social (SANTOS, 2001). Entretanto Zorthêa (2009), destaca que o mel é consumido de forma coletiva durante os rituais, nas cerimônias voltadas aos espíritos celestes.

No período da seca os rituais são destinados a categoria de espíritos subterrâneos denominados Lerohi. Os rituais são realizados através do plantio de produtos agrícolas e da pescaria nos arredores da aldeia. No início das chuvas os rituais são oferecidos a Salumã e para esta categoria de espíritos celestiais é oferecida a coleta do mel. Durante a cheia, os Enawene Nawe se organizam para o plantio do milho e todo ritual é oferecido à Kateokô. Na vazante, com a pesca de barragem, este povo desenvolve uma complexa cadência de atividades destinadas aos Yákwa, espíritos que habitam o patamar subterrâneo (ZORTHÊA, 2009, p. 40).

Para entender a dinâmica dos espíritos celestiais e subterrâneos, a estrutura do cosmos dos Enawene Nawe poderia assim ser resumida: Os Yákwa e Lerohi são espíritos que habitam o patamar subterrâneo, cuja relação é de obrigação e alteridade. Os Yakairiti são espíritos perversos e predadores e os rituais são marcados pelo sentimento de obrigação e hostilidade. Estes também são espíritos subterrâneos. Já os espíritos Kateokô e Salumã habitam o patamar celeste e a relação é de proximidade. Os Enorenawe são perfeitos e, portanto, também habitam o patamar celestial (ZORTHÊA, 2009). “A produção alimentar se efetiva a partir de uma rede de trocas e reciprocidades com os seres sobrenaturais. A subsistência concentra-se na pesca, agricultura, além da coleta de alguns produtos” (ZORTHÊA, 2009, p. 42).

Embora tendo suas vidas cultivadas por seres espirituais, as lideranças da etnia decidiram que seria importante que alguns de seus jovens se matriculassem em uma escola para aprenderem a ler, escrever e interpretar a Língua Portuguesa. Pleiteiam o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Foram as próprias lideranças

dos clãs dos Enawene Nawe que escolheram o CEJA Alternativo para a alfabetização de seus futuros professores. A escola, com recursos advindos da SEDUC, construiu uma sala anexa na aldeia. Para chegar até essa escola, partindo de Juina, percorre-se um trecho de pouco mais de 100 km por via terrestre e, por via aquática, cerca de 05 horas de barco. Sendo assim, a escolarização dos Enawene para esta escola se constitui em um desafio, mas não penoso, considerando os esforços coletivos empreendidos pela equipe do CEJA por uma educação de qualidade.

Contudo, a despeito do empenho da SEDUC, Assessoria Pedagógica, equipe pedagógica do CEJA, direção, secretaria e CDCE da escola, em algumas situações os alunos Enawene Nawe não são atendidos dentro do que se pretende chamar de ideal. Em razão do valor da verba destinada, a sala anexa foi construída de madeira, de forma bem simplória. As instalações para hospedagem das professoras são rústicas e insuficientes. Em virtude do calendário ser organizado de maneira diferenciada, em razão dos rituais, os profissionais precisam ficar, em média, 30 dias diretos na aldeia, sendo que a comunicação com o meio urbano é feita apenas por um orelhão movido à energia solar. Há trocas constantes de professores por motivos de desistências, justificadas, na maioria das vezes, por questões familiares. Outros fatores podem estar envolvidos nessas renúncias, desconhecidos pela equipe do CEJA. Os alunos tem se manifestado nas reuniões organizadas na sala anexa solicitando que não querem mais a ocorrência das trocas de professores.

Para ilustrar a situação, recorro às palavras de um aluno em uma das reuniões na escola, solicitando que as professoras permanecessem apenas 15 (quinze) dias na aldeia, fossem embora para suas casas e voltassem depois para mais uma temporada de 15 (quinze) dias, porque, assim não ficariam tristes, chorando com saudades da família. Para reforçar seu argumento, disse que quando eles vão para a cidade e passam muitos dias fora, também sentem saudades da família e ficam infelizes. O aluno finalizou a sua fala dizendo que “quando a professora se entristece, nós também nos entristecemos”. No entanto, as questões econômicas e burocráticas nem sempre se constituem em fatores propiciadores dos anseios dos discentes.

Na concepção desse aluno, as trocas de professoras referem-se apenas às questões sentimentais e familiares. Os demais alunos demonstraram apoio à fala do colega, considerando que também se sentem prejudicados com as constantes mudanças de profissionais. Já foi explicado, porém, que todas as vezes que o CEJA publicou edital para contratação de professores para a escola indígena, nunca houve inscritos, dado que as despesas de transporte até a aldeia são pagas

pelo professor. Assim, a SEDUC contrata um profissional de Cuiabá, considerando que, neste caso, é possível conceder diária ao professor.

De fato, a rotatividade de professores tem sido um fator limitante para a alfabetização dos alunos Enawene Nawe, tendo em vista que os profissionais que trabalharam na aldeia não falavam a língua da etnia e, para que o processo de alfabetização ocorra adequadamente, é necessária a aquisição da língua materna desse povo, e que concomitantemente, ao oferecimento das aulas em língua portuguesa, ocorra o oferecimento da língua Aruak.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, em seu Artigo 78 (1999), salienta que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas”. A escola acertou quando elaborou um calendário diferenciado para os alunos Enawene Nawe, respeitando seus rituais anuais, mas quanto a um currículo diferenciado e específico, que é o que se espera na Educação Escolar Indígena, pouco se pode afirmar considerando as constantes trocas de profissionais e a esporádica presença das professoras que atuaram na sala anexa da aldeia nas formações continuadas e reuniões do CEJA Alternativo.

É consenso, na atualidade, de que para uma escola indígena ser de qualidade, os professores e demais profissionais envolvidos sejam indígenas e da mesma etnia. No entanto, para os Enawene Nawe, isso só será possível a partir da alfabetização de parte desses 25 (vinte e cinco) alunos. A boa notícia é que quase a metade deles já se propôs em se formar para atuar como professor na Aldeia. O CEJA Alternativo vive uma experiência nova e desafiadora, porém os esforços são grandes e a equipe tem demonstrado maturidade e competência para trabalhar com o real e não com o ideal.

## Os movimentos indígenas na década de 1970

Os movimentos organizados pelas populações indígenas a partir dos anos de 1970, culminaram em avanços para a Educação Escolar Indígena, pois garantiu a eles o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar

diferenciada por meio dos processos próprios de aprendizagens. A partir dessa Constituição, os indígenas passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com o direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Os avanços oriundos da Constituição Federal, aliados aos movimentos sociais de afirmação de identidade, eclodidos a partir dos anos de 1970, culminaram na aceitação e na autoafirmação da identidade indígena. Sobre esses avanços, Cardoso de Oliveira (2006, p. 111) destaca que:

O reconhecimento da identidade do indígena enquanto ser coletivo passou então a ser mais do que um direito político, mas um imperativo moral. [...] a ambiguidade histórica da categoria índio, enquanto termo identitário originalmente pejorativo, acabou por se desfazer no bojo dos movimentos indígenas libertários.

Terezinha Machado Maher elaborou um trabalho em que apresenta os avanços da Educação Escolar Indígena a partir dos anos de 1970, publicado em 2006. De acordo com a autora, foi somente a partir da década de 1970 que os povos indígenas passaram a se organizar politicamente em todo território brasileiro, em busca de garantir o acesso à educação de qualidade. Entretanto antes de apresentar os fatos históricos, é necessário explicar a distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

Para Maher (2006), quando se indaga como as crianças indígenas são educadas, há uma distinção, inicialmente sugerida por Bartolomeu Meliá, em 1979, entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Para essa autora, a primeira refere-se aos “processos educativos tradicionais de cada povo indígena”, ou seja, “um intenso e complexo processo de ensino e de aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua florestania, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico” (MAHER, 2006, p. 17). Ou seja, eles devem apreender os rituais de passagem e de cura, o manuseio de plantas medicinais, a pesca, a caça, o preparo dos alimentos, as danças e até mesmo as atividades de guerra, dependendo da estrutura social étnica de origem.

No passado, antes do contato com o não indígena, essa era a única forma de educação existente para o indígena e ela era suficiente para

atender as demandas do mundo do qual fazia parte. Atualmente, em razão da interação com o não indígena, esses conhecimentos passaram a ser insuficientes para garantir a sobrevivência dessas comunidades, uma vez que “é preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos não índios, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (id ibid, p. 17). É assim que, para atender a essa demanda, surgiu a Educação Escolar Indígena, que até o fim da década de 1970 podia ser encaixada em dois paradigmas: o predominante, denominado Assimilacionista e um substitutivo denominado Assimilacionista de Transição. No primeiro, a pretensão era educar o índio para que ele deixasse de ser índio. Afirma a autora que:

O objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (id ibid, p. 20).

Nesse modelo, a criança era retirada de sua aldeia e levada para internatos para serem catequizadas, para aprenderem o português e todos os costumes dos não indígenas. Por se revelar ineficiente, uma vez que a criança não aprendia, esse modelo foi substituído pelo Assimilacionista de Transição. Nesse novo padrão, a criança não era retirada do seio familiar, a escola era construída na aldeia e na alfabetização a língua de instrução era a indígena. No entanto, alerta Maher (2006):

Depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é a escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é

subtrair a língua materna do repertório falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante (MAHER, 2006, p. 21-22).

Dessa forma, como se pode perceber, esse modelo seguia tão impetuoso quanto o outro, contudo, de forma gradativa. Porém, nos últimos 20 (vinte) anos, um novo paradigma foi introduzido no cenário da Educação Escolar Indígena, trazendo modificações importantes: o Paradigma Emancipatório, cujos princípios servem de construção do Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nele, pretende-se que o aluno indígena aprenda a língua portuguesa, mas que ele, cada vez mais, se torne mais proficiente na sua língua materna. Para tanto, é importante que a língua de instrução seja a língua indígena durante todo o processo de escolarização. Procura-se, também, promover o respeito aos saberes, às crenças e à cultura indígena.

Deve-se considerar que a formulação dessa política educacional é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Essas conquistas decorreram de movimentos que se iniciaram a partir dos anos de 1970, que aos poucos, foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudanças e transformações na realidade educativa e de vida dos povos indígenas. Azevedo e Ortolan (1993) apud Silva (2005, p.373) tipificam a diversidade de organizações desses movimentos:

[...] 1) por povo, por exemplo, o CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente, do estado de Tocantins; 2) por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié), o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo; 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani).

É por isso que, nos anos de 1980, reforça Maher, “o índio ressurgiu das cinzas. Até então, só tínhamos conhecimento dos povos indígenas através do livro didático” (MAHER, 2006, p. 22). A autora destaca que:

[...] na década de 80, os povos indígenas nos forçaram a ter que admitir sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los novamente. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (id ibid, p. 23).

Essa autora registra que qualquer mudança no paradigma não é tarefa fácil nem se faz do dia para noite. Há muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa tarefa “procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas” (id ibid p. 23). Observa que o primeiro passo para garantir a existência dessa escola é que o condutor de todo o processo escolar seja um professor indígena, uma vez que esse profissional seria o mais adequado para desenvolver o projeto político-pedagógico de sua comunidade.

## Considerações finais

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade no sistema educacional brasileiro, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de uma política pública para atender a população indígena em seus interesses e reais necessidades. Ou seja, “novas organizações curriculares, dentro do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e novos referenciais curriculares” (MONTE, 2005, p. 401). De fato, para a garantia de uma educação escolar indígena de qualidade, é necessário que seja considerado um currículo diferenciado, de acordo com as especificidades de cada etnia, porque além do ensino de uma

segunda língua, o currículo pode privilegiar, também, o cuidado com o meio ambiente, com a saúde e, sobretudo, com a manutenção da língua materna de cada povo.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 possibilitou aos povos indígenas a utilização das garantias jurídicas em suas lutas. No entanto, isso não assegurou às populações a implementação em suas escolas da organização de currículos com conteúdos que visam a possibilitar aos alunos conhecerem os aspectos históricos, antropológicos e linguísticos de seus ancestrais. Todavia, essa implementação na organização curricular tem sido implementada em algumas escolas localizadas em áreas indígenas, no Estado de Mato Grosso. De alguma forma, isso se constitui em um avanço histórico que, gradativamente, atende as legislações brasileiras e essas comunidades indígenas.

Finalmente, concluímos preliminarmente esse texto com as palavras de Maher (2006) [...] é preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais (MAHER, 2006, p. 28-29). Diante disso, a SEDUC, a Assessoria Pedagógica e o CEJA Alternativo tem o compromisso de oferecer aos alunos indígenas Enawene Nawe uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e especificidades, buscando desenvolver nas suas atividades de ensino conteúdos de um currículo diferenciado e específico, evidenciando a realidade vivida pela comunidade e integrando os conhecimentos tradicionais da etnia em consonância com aqueles considerados essenciais em âmbito nacional, propostos pela base comum do Ensino Fundamental.

Pelo exposto, fica evidente que implementar uma educação diferenciada, específica e bilingue é um desafio, tendo em vista que — há a falta de profissionais que falam a língua das etnias, aliada a rotatividade de professores que atuam nas escolas localizadas nas aldeias, aspectos que inviabilizam o processo de ensino e de aprendizagem na língua materna — bem como a implantação do ensino bilingue. É preciso considerar que o processo educativo nas escolas que atendem alunos indígenas e não indígenas é gradual, portanto cada conquista de aprimoramento das práticas pedagógicas é um passo a frente para atender o ideal educativo, sobretudo nas escolas que atendem aos alunos indígenas, nas diversas regiões do país.

## Referências

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena, (1993). **Movimento Indígena: já existem 100 organizações.** Parantim, Brasília, DF: CIMI, dez. In: **Educação como exercício de diversidade.** – Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Parecer CNE Nº. 14/99 – CEB. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade:** Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo, SP: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios.** Cuiabá, MT: Editora Burity, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989. Tradução de: The interpretation of cultures.

MAHER, Terezinha Machado. **A formação de professores indígenas:** uma discussão introdutória. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. (Org.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. Coleção Educação para Todos; 8).

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Alternativo.** Juina, MT, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Livro CDCE 02. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2004.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

POVOS indígenas no Brasil. **Enawene Nawe.** Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/enawene-nawe/483> Acesso em: 28 out. 2012.

SANTOS, Gilton Mendes dos. **Seara de homens e deuses:** uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene Nawe. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias. Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Educação como exercício de diversidade.** – Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu. **As complexidades da noção de fronteira: algumas reflexões.** Caderno Pós Ciências Sociais, São Luis, MA: v.2, n.3, jan./jun. 2005.

ZORTHÊA, Katia Silene. **Daraiti Ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe.** Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.