



EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA O POVO MUNDURUKU: A VISÃO DE UM PROFESSOR INDÍGENA FORMADO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL

BUSIN, Valéria Melki¹
LOPES, Fabiana Cavalcante²

Resumo - Este artigo é produto de um estudo de caso com um professor indígena Munduruku graduado em Licenciatura Intercultural, por meio de entrevista aberta. Os objetivos deste trabalho foram investigar o sentido que esse professor atribui à Educação, à escola e ao ensino, em especial sob a ótica da cultura do povo Munduruku da aldeia Nova Munduruku (Terra Indígena Apiaká-Kayabi, em Juara, Mato Grosso); identificar diferenças e semelhanças entre a Educação não indígena e a educação indígena Munduruku; e compreender o papel da licenciatura intercultural para a educação Munduruku e a preservação da cultura tradicional desse povo indígena. A compreensão de Educação que o entrevistado demonstra ter, em especial a educação diferenciada indígena, prevista na Constituição brasileira, ainda encontra obstáculos para ser efetivamente implementada em sua aldeia, haja vista que há um choque entre a cosmovisão indígena Munduruku, holística e comunitária, e as visões fragmentadas e individualistas presentes nos sistemas oficiais de ensino. Apesar disso, o entrevistado nos mostra que professores indígenas encontram margens de liberdade para atuar em consonância com os valores indígenas tradicionais, sendo que tanto a Licenciatura Intercultural como a Escola indígena podem ser um meio de fortalecer esses valores e a cultura tradicional.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Munduruku. Educação diferenciada. Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

A educação formal de indígenas no Brasil tem uma longa história de violência cultural. Já nos primórdios da colonização brasileira, missionários cristãos impuseram a centenas de povos indígenas a cultura de origem europeia, branca e de matriz judaico-cristã por meio da catequização e escolarização de indígenas, provocando, juntamente com outros fatores, aculturação e até perda de cultura de alguns povos originários do Brasil, processo que perdurou no tempo, contando também com outros agentes. A partir da promulgação da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã por buscar a promoção de direitos humanos para as minorias oprimidas, essa realidade vem sofrendo uma transformação significativa. A

¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo e Professora Interina da Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Juara. Email: valeriamelkibusin@gmail.com

² Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania pela Faculdade Educacional da Lapa, graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: fabifcl@gmail.com



Constituição Federal, em seu artigo 210, preconiza que a educação escolar indígena seja feita a partir de processos próprios de aprendizagem de cada povo indígena e, portanto, cada cultura. Conversando com um professor indígena do povo Munduruku, surgiu-nos a questão de como esse processo vem se dando na aldeia Nova Munduruku, na Terra Indígena Apiaká-Kayabi, em Juara (MT). Visitamos a aldeia e pudemos observar que lá existe uma escola, construída nos moldes das escolas não indígenas da Educação Básica, bem como a presença de professores/as. Segundo Colares,

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçosa”, poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada “sociedade nacional” (COLARES, 2013, p. 107)

Perguntamo-nos, então, em que medida a educação escolar se tornou uma aliada dos povos indígenas, em especial dos Munduruku, e se essa educação é de fato autônoma e diferenciada. Visto que o professor contatado possui formação superior, procuramos observar também em que medida essa formação tem contribuído para uma educação escolar indígena que responda aos anseios da comunidade e fortaleça suas tradições.

Segundo Passos,

No Brasil, durante séculos, a diversidade sociocultural dos povos indígenas era vista como um entrave [...] para a Nação. [...] Nesse sentido, primeiro o Estado português e posteriormente o brasileiro desenvolveram políticas e ações com o objetivo de destruir a diversidade sociocultural dos povos indígenas. (PASSOS, 2012, p. 9)

Nesse processo, também segundo essa autora, “a educação escolar foi um importante instrumento utilizado pelo Estado. Através da escola foram transmitidos os valores e os códigos da sociedade não indígena, principalmente, a língua portuguesa e os ensinamentos do evangelho.” (PASSOS, 2012, p. 9)

Passos (2012) aponta também que há três momentos de políticas oficiais de educação escolar indígena. A primeira ligada à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, em que a educação teve papel essencial no controle e submissão dos povos indígenas. A segunda fase seria no período de redemocratização do país, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado. A terceira fase estaria ligada a um contexto de lutas e reivindicações do movimento indígena, que teria se iniciado na década de 1980. Esse momento “(...) culminou no reconhecimento legal da diversidade sociocultural dos povos indígenas. O marco desse



reconhecimento foi a promulgação da Constituição Federal da República de 1988” (Passos, 2012, p. 13). De fato, a Constituição Federal, em seu Artigo 210, diz que “(...) o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 2012, p.122)

Este reconhecimento formal, porém, não era suficiente para a implementação do direito assegurado pela Constituição, haja vista que professores/as que ministravam aulas nas escolas indígenas eram normalmente não indígenas, devido à falta de formação de indígenas para desempenharem essa função no ensino formal, ou ainda é exercida por indígenas que ainda não completaram a formação na Educação Básica. Duas iniciativas do estado do Mato Grosso têm contribuído para que essa dificuldade seja minimizada: a criação dos programas de formação de Magistério Intercultural e Licenciatura Intercultural. O primeiro programa forma jovens secundaristas de vários povos e diferentes aldeias para que, depois, atuem como professores/as nas escolas de suas aldeias.

O Magistério Intercultural é um curso em nível médio que tem o objetivo de atender 605 professores indígenas da educação básica, mas que não possuem a devida formação. No Emiep indígena a Seduc trabalha para efetivar ações educativas por meio de práticas pedagógicas específicas de acordo a organização social de comunidades, ofertando os cursos técnicos em Agroecologia e Meio Ambiente.³

O segundo é um programa da Universidade do Estado de Mato Grosso, no campus de Barra do Bugres, que oferece um programa similar, mas em nível de graduação, para indígenas dos diversos povos existentes na região do estado do Mato Grosso e que tenham o Ensino Médio completo, entre outras exigências.

Na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) existem desde 2001 os cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Após a primeira turma, criada em julho deste ano, vieram mais duas em janeiro de 2005, e em janeiro de 2008. O curso é composto por três anos básicos e mais dois anos específicos em que o professor escolhe entre três habilitações: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais.⁴

Sobre o programa da Licenciatura Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), diz Crixí (2015, p. 17) que a UNEMAT “(...) tem contribuído (...) com a

³ Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Seduc-amplia-e-retoma-iniciativas-para-forma%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena.aspx>. Acesso em 30 de julho de 2016.

⁴ Ensino Superior Indígena. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/li-unemat/>. Acesso em 30 de julho de 2016.



formação de professores indígenas” em nível superior. A UNEMAT, através da Faculdade Intercultural Indígena, oferece formação em nível superior para professores indígenas na região noroeste do Mato Grosso.

Indagamo-nos como tem se dado, nas escolas indígenas, o ensino através de “processos próprios de aprendizagem”. Em que medida isso é possível, diante de currículos previamente estabelecidos pelos sistemas de ensino, da infraestrutura e recursos oferecidos, da didática e condições de trabalho de professores/as e das visões da comunidade escolar indígena sobre o que é escola, educação, ensinar.

Entrevistamos, então, um professor graduado neste programa Intercultural da UNEMAT para saber qual é a compreensão que ele tem sobre escola e educação, e em que medida a escola e os sistemas de ensino contribuem para a manutenção da tradição e da cultura do povo indígena Munduruku da Aldeia Nova Munduruku, localizada na Terra Indígena Apiaká-Kayabi, na região do Município de Juara, no noroeste do estado do Mato Grosso.

Em nossa visita à aldeia, em maio de 2016, observamos que a escola continua funcionando nos mesmos moldes. Do corpo docente encontrado por Ferreira, por exemplo, verifica-se pelo menos uma alteração, pois o estudante universitário agora é graduado.

1.1. Metodologia

Para a produção deste artigo, realizamos um estudo de caso, por meio de entrevista aberta, com um professor indígena Munduruku, residente na aldeia Nova Munduruku e graduado em Licenciatura Intercultural pela UNEMAT. Por meio do estudo de caso e da entrevista aberta, foi-nos permitido conhecer um pouco da realidade da educação escolar indígena na Aldeia Nova Munduruku.

Segundo Marcelo Manhuari Munduruku (2016, p.16), parte do povo Munduruku migrou pelo rio Juruena, desde o Alto Tapajós, no Pará, no final da década de 1970, para a Terra Indígena Apiaká-Kayabi. Ainda segundo esse autor, a aldeia Nova Munduruku, no município de Juara (MT), tem uma população de cerca de 137 pessoas e localiza-se na Terra Indígena Apiaká-Kayabi.

Em 2014, segundo Ferreira, a aldeia Nova Munduruku possuía uma escola indígena, chamada Krixi Barompô, onde “[...] atuam dez educadores, cinco com ensino fundamental



incompleto, um com ensino médio, um cursando o ensino superior e três com ensino superior completo, destes, um já possui a especialização e um está cursando”. (FERREIRA, 2014, p.104)

Nosso entrevistado foi Mário⁵, da aldeia Nova Munduruku, professor indígena licenciado pela Licenciatura Intercultural Indígena do curso de Línguas, Artes e Literatura, da UNEMAT de Barra do Bugres.

Em entrevista, Mário nos conta que nasceu no Pará, de pais indígenas Munduruku, mas não foi criado em aldeia e nem estudou em escola indígena. Ele se mudou para o Mato Grosso e passou a morar na aldeia Nova Munduruku, na Terra Apiaká-Kayabi (região de Juara), apenas em sua juventude, tendo, assim, vivenciado certo choque cultural, com valores ocidentais que se opunham, inicialmente, aqueles que passou a conhecer em sua nova vida na terra indígena. Ao cursar a licenciatura intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso, porém, passou a repensar sua formação não indígena de forma crítica, tendo passado por certo período de “confusão” (em suas palavras), para depois compreender e valorizar mais a forma de pensar e de viver de indígenas Munduruku, a qual passou não apenas a respeitar, mas também a admirar e a querer preservar.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO PARA O POVO DA ALDEIA NOVA MUNDURUKU

Segundo o entrevistado, a experiência de longo período de educação formal para indígenas ministrada por não indígenas, bem como o que os indígenas Munduruku assistem pela televisão influenciaram de certa forma a visão que, na segunda década dos anos 2000, o povo Munduruku da Aldeia Nova Munduruku tem do que é escola. Pode-se depreender da fala do entrevistado que, entre os anciãos, bem como pais e mães de aluno/as, prevalece uma concepção tradicional do que é aula e do que é escola.

Mário Munduruku - Pra eles, alguns anciãos acreditam, a mesma visão que pregam na televisão, que pregam nas músicas, que pregam nos livros, que educação é daquele jeito, em uma sala, com os alunos sentados e o professor falando e escrevendo na lousa. Pra eles, se não for desse jeito, não é aula. E isso está tão encravado na mentalidade de alguns anciãos, senhoras, pai e mãe de alunos, que se não for lá dentro do prédio escolar, não é aula pra eles.

⁵ O nome do entrevistado é fictício. O nome verdadeiro foi trocado para resguardar a sua identidade.



Porém, segundo Ferreira, que fez sua tese de doutorado sobre Educação Escolar Indígena na Terra Apiaká-Kayabi, onde se situa a aldeia Nova Munduruku, a escola, mesmo em seu formato tradicional, tem importância fundamental, para os indígenas, de preservação e fortalecimento de seus valores culturais:

[...] a escola é um lócus que a comunidade indígena quer dentro da comunidade e encontro no PPP [projeto político pedagógico] os registros dos significados da escola, afirmando que a mesma tem significado muito grande e a concebem como um lugar de formação e aprimoramento de conhecimentos paralelos, mas ela é também a garantia da permanência e do fortalecimento dos valores da cultura (FERREIRA, 2014, p. 106).

A escola indígena, portanto, é vista pela comunidade como um instrumento de fortalecimento da cultura tradicional e de obtenção dos conhecimentos da cultura não indígena, propiciando assim uma vida melhor, porém sem abrir mão de sua tradição cultural. Esses dados nos remetem ao que afirma Colares: “[...] podemos constatar que são muitas as expectativas com relação à escola, mas ainda não existe clareza quanto a uma educação efetivamente intercultural específica e diferenciada”. (COLARES, 2013, p. 116)

Segundo Mário, a própria comunidade indígena talvez ainda não tenha uma concepção comum do que seja a “escola diferenciada”, com processos próprios de ensino-aprendizagem. Porém, alguns professores já demonstram possuir essa noção, bem como um entendimento das contradições do sistema padronizado de ensino, que é fechado, sem a margem de liberdade necessária para que a educação indígena seja diferenciada e mais livre, como podemos apreender na fala de Mário:

MÁRIO – E a questão da educação hoje, dentro da aldeia, no meu caso, está pautado muito nisso, que a SEDUC hoje, a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, ela tem um sistema padronizado para todas as escolas. E ao mesmo tempo, em contrapartida, é uma contradição política sobre isso, que as escolas indígenas têm a liberdade de escolher de que forma quer educar as suas crianças, que é a forma diferenciada, a educação diferenciada. Há um debate muito grande, há uma discordância entre funcionário de Secretaria e professores indígenas sobre essa temática. Por causa que [sic] ao mesmo tempo que você se diz diferenciado, ao mesmo tempo você tem que se submeter ao sistema, quando se fala sistema, eu estou falando de internet, estou falando daquele SIGEDUCA [Sistema informatizado e padronizado, no qual professores registram conteúdos ministrados, faltas, notas, etc.], que você tem que lançar conteúdo, tudo no seu quadradinho, porque o indígena não separa as coisas, tudo dele é uma coisa só, se é matemática, a soma da constituição da casa está ligada à qualidade do cipó, que é tirado do mato, que está ligado ao animal, que está ligado ao período de chuva, que está ligado ao período de seca. Então está tudo interligado, não há uma separação...



Desse trecho da entrevista também apreendemos que a educação indígena tem características próprias decorrentes da maneira de viver e da cosmovisão indígena, que pensa o mundo de forma holística e não fragmentada, diferentemente do que faz a educação não indígena. A seguir, veremos um pouco mais sobre essas diferenças.

3. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA MUNDURUKU DA TERRA INDÍGENA APIAKÁ-KAYABI

Segundo Daniel Munduruku, a educação indígena é holística.

[...] No caso indígena, o conhecimento é holístico, não é dividido, e isso o torna coletivo [...]. Também digo que o conhecimento holístico é libertador porque ele livra as pessoas da ideia de ‘sucesso’, algo individual e egoísta. Contrária a essa visão, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada. (MUNDURUKU, 2010, p. 57)

Diferentemente da educação escolar não indígena, que segue um modelo cartesiano e completamente fragmentado, a educação Munduruku – mesmo seguindo o padrão determinado pelo estado – mantém-se holístico, preservando ainda seu senso de coletividade, de comunidade. Em seu depoimento, Mário Munduruku, como já vimos, também nos diz que entre seu povo a educação não é fragmentada. E mostra ainda como o professor precisa manter os valores da cosmovisão indígena comunitária e holística e, ao mesmo tempo, segmentar o conteúdo ao alimentar o sistema padronizado do estado:

MÁRIO – Não é fragmentado: agora é só matemática, agora é só ciências, agora só meio ambiente. Não está fragmentado. Uma coisa [vai] puxando a outra.

ENTREVISTADORA – E você [como professor] tem que fazer isso de forma fragmentada ainda?

MÁRIO – Dentro do sistema, sim, mas dentro da comunidade, nós procuramos fazer do jeito que é pra fazer mesmo. Agora, quando a gente faz uma atividade na comunidade, como prática cultural, e essa atividade, quando se caminha pra roça, você está fazendo educação física, quando se carrega a mandioca, está fazendo educação física, quando se faz a divisão do peixe ou da farinha, ou do beiju, entra divisão, é matemática, então, nesses aspectos, muitas pessoas não conseguem ver isso como um aprendizado. Até agora, fica difícil dizer o que eles pensam disso, eles falam que isso simplesmente não é educação, “isso é a maneira de vocês viver”. Pra eles, tem que ser tudo do jeito que o sistema diz que tem que ser.

ENTREVISTADORA – O método tem que ser ocidental...

MÁRIO – A metodologia tem que ser desse jeito. Se não for desse jeito, então não é educação pra eles. Então, a educação hoje, aqui no município de Juara, para os indígenas, há um paradigma ainda. Enquanto há professores que, a maioria dos professores que estão na sala de aula, poucos são aqueles que tiveram formação

especificamente. Outros vieram das escolas da cidade de Juara, outros vieram de outros municípios, e aderem a esse sistema lá dentro em alguns momentos. Partindo do ponto do lançamento de conteúdo. E aí de certa forma, até nas escolas até hoje, há uma preocupação, um desentendimento também, entre a liderança, entre os professores e comunidade em relação à educação diferenciada, específica. Pra eles, alguns anciãos acreditam, a mesma visão que pregam na televisão, que pregam nas músicas, que pregam nos livros, que educação é daquele jeito, em uma sala, com os alunos sentados e o professor falando e escrevendo na lousa. Pra eles, se não for desse jeito, não é aula. E isso está tão engravado na mentalidade de alguns anciãos, senhoras, pai e mãe de alunos, que se não for lá dentro do prédio escolar, não é aula pra eles. E aí, pouco a pouco, nós estamos tentando mudar essa mentalidade dos pais. Não está sendo fácil, por que você sozinho falando uma coisa, aí vem o rádio e fala outra coisa, aí vem a televisão e fala outra coisa, aí vem o político, “porque educação é prioridade”, a palavra chave deles. Então, tudo isso dificulta muito o entendimento sobre educação escolar indígena.

Mário reforça, na fala acima, que existe uma contradição difícil de contornar, não apenas no sistema virtual de controle de notas, conteúdos e presença, mas também na metodologia e no espaço físico em que se dá a educação indígena. Uma dificuldade que é reforçada pela assimilação, por parte da comunidade indígena, do modelo de escola tradicional. Ou seja, a educação indígena diferenciada, coerente com os valores e a tradição Munduruku, é desvalorizada até mesmo por parte da própria comunidade. Se a legislação atual assegura aos indígenas uma educação diferenciada e autônoma, ao mesmo tempo percebemos contradições entre as leis e sua aplicação, bem como entre o discurso e a prática dos sistemas de ensino. Vemos que há ainda obstáculos de várias ordens para a implementação de uma educação indígena que seja realmente diferenciada, autônoma de fato.

No depoimento de um professor indígena entrevista do por Ferreira, vemos que:

A comunidade entrou no consenso para aceitar o sistema do estado [do Mato Grosso], que é o Ciclo. Não teve participação da escolha, aceitamos para fazer parte e para ser do estado. Estamos em processo de fortalecer a escola, estamos descobrindo várias maneiras, estamos satisfeitos, mas estamos em construção procurando outra maneira de estar melhorando. A maioria das pessoas que trabalham [sic] na escola está em processo de formação. Trabalha na escola e cursa o ensino fundamental ainda. Tem alunos terminando o ensino médio e estão atuando na sala de aula na própria comunidade. (...) A estrutura física da escola segue um padrão do estado, mas o que precisamos é ampliação por causa do aumento da demanda, material didático, formação de professores indígenas, construção de livros especificamente da cultura (...). (FERREIRA, 2014, p.112)

A contradição chega a ser presente até mesmo no discurso do próprio educador. Mário, ao mesmo tempo em que aponta as contradições da legislação e do modelo padrão, que acabam sendo uma espécie de “camisa-de-força” para a educação diferenciada indígena, fala de um



processo em curso de construção de um modo novo de educar na escola indígena e de uma demanda por ampliação do modelo que está posto, que foi imposto. Desta forma, vê-se que o modelo de educação escolar indígena ainda está em construção, permeada de contradições, mas fortemente calcada num modelo exógeno, imposto por um sistema educacional pré-moldado e “engessado”.

4. O PAPEL DA LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO MUNDURUKU E A PRESERVAÇÃO DA CULTURA TRADICIONAL DESSE POVO INDÍGENA

Como veremos no depoimento de Mário, a licenciatura intercultural tem oferecido uma formação que contribui para a manutenção das tradições culturais indígenas e para a construção de uma escola e educação indígena diferenciada.

ENTREVISTADORA – Mário, o que o levou a buscar a graduação?

MÁRIO – Um dos primeiros objetivos da busca da graduação é ter esse reconhecimento, não somente da parte da graduação, mas pelo reconhecimento como povo Munduruku aqui do Estado do Mato Grosso. Embora já [sic] tivesse apenas um acadêmico que passou na Universidade do Estado do Mato Grosso, a UNEMAT, na turma de 2003, 2002, finalizando em 2006. Eu fiz a inscrição a primeira vez, não consegui; na segunda, eu consegui ser aprovado pelo vestibular específico do indígena. Antigamente era a faculdade, conhecida como terceiro grau indígena, em seguida ela passou a ser um projeto de pós-graduação, era o Proesi, e depois ela passou a ser uma diretoria de educação indígena, ligada à pró-reitoria da UNEMAT Barra do Bugres, e continuou como diretoria até hoje. Essa diretoria ela saiu do projeto, ela passou a ser vinculada à pró-reitoria da UNEMAT, se instalando no organograma da UNEMAT como um todo. Aí essa busca foi justamente pra isso, pra poder ter um aprofundamento numa área que tinha necessidade e também pra ter essa representatividade, essa representação lá dentro da Universidade também, da UNEMAT. Esse período foi bastante confuso pra mim, mas a gente conseguiu absorver muita coisa que a gente tinha que fazer, e buscar também.

Na passagem acima, além da descrição de como surgiu a Licenciatura Intercultural na UNEMAT, é importante que ressaltemos que Mário nos conta de uma necessidade sua de reconhecimento, que, segundo sua compreensão, foi angariado pela graduação que fez na UNEMAT.

ENTREVISTADORA – E por que é que foi confuso?



MÁRIO – Por causa que [sic] a gente - no meu caso, né?⁶ - a gente veio de uma educação muito capitalista, e quando você entra numa universidade, muitas coisas que você aprende no ensino fundamental, no Ensino Médio, elas são desfeitas. Várias coisas em relação à religião, em relação à política, em relação a vários aspectos da sociedade hoje, que a gente vive, tanto pelo povo indígena, tanto quanto não indígena. Existe uma linguagem que não diz o que quer dizer, fica nesse faz de conta. E quando você entra na universidade, ela lhe abre a visão pra várias coisas, vários segmentos, e quando eu frequentei escola comum mesmo, escola ribeirinha, a escola na cidade, e quando eu voltei pra comunidade eu pude perceber o impacto de valores que tinha na comunidade e que foram colocados em mim. E quando foi colocado em mim de forma involuntária, que eu não tinha conhecimento do que é que era aquilo que tinham me ensinado, pra mim, algumas coisas da comunidade não eram certas, que o que a comunidade fazia não estava dentro dos princípios que eu tinha aprendido, e aí quando entrei na faculdade foi o contrário, eu tive que esquecer todo aquele aprendizado da escola comum e colocar os princípios da educação especificamente indígena. Isso que me levou a ficar um pouco confuso nesse período. Isso deixa a gente muito, de certa forma, eu fiquei perturbado, porque tudo aquilo que você acreditava não era verdade. Tudo aquilo que você defendeu, você passou a desacreditar, sobre vários aspectos, especialmente da questão indígena. A questão de descobrimento do Brasil, na questão das línguas indígenas, na questão do contexto sócio-político-econômico da região, então tudo isso, “mas por que que é desse jeito, por que disso, por que daquilo”, e esse esclarecimento ele é muito esclarecedor [sic] de uma forma que você se vê numa situação de desespero, muitas vezes. Hoje eu estou aqui no meio do fogo cruzado, servindo apenas como empecilho para o “desenvolvimento”, assim entre aspas, e isso que me deixou confuso. Ao mesmo tempo que a gente aprendeu na escola comum, que o desenvolvimento era aquilo e tudo mais, o desenvolvimento dentro da sociedade ficava em aprender, ter um emprego, se estabilizar economicamente, socialmente, isso que é o papel da sociedade, mas na comunidade esses valores não são levados muito a sério. Os valores dos indígenas hoje é defender seus princípios de território, de sua língua, de seus costumes, da prática cultural. A partir do momento que a gente passou a entrar nesse entendimento, me apareceu a necessidade de sistematizar esses conhecimentos do povo indígena, especificamente do povo Munduruku. É que cada povo vai sistematizar o seu aprendizado, pras escolas, pra se ter uma sociedade, ou um grupo indígena, ou uma etnia indígena do jeito que ele quer, não do jeito que o governo diz que ele tem que ser. Esse é o principal objetivo da faculdade indígena, e isso me deixou um pouco confuso, porque eu entrei lá dentro com outros princípios, e saí totalmente, de certa forma, como se diz, convertido dentro da cultura indígena.

A universidade, para Mário, funcionou como uma espécie de reconversão. Por ter vivido na cidade até sua juventude, Mário carregava mesmo na aldeia, valores ocidentais não indígenas que tinha assimilado. Tinha, portanto, uma visão crítica da cultura Munduruku, contrastando-a à cultura em que fora criado na infância e adolescência. Ao cursar a Licenciatura Intercultural, Mário passou a ter uma visão crítica dos valores não indígenas. Nesse sentido, pode-se notar a importância que a graduação teve em sua vida. Mário não teve apenas um acúmulo de conhecimentos. Esses conhecimentos o

⁶ Mário, em conversa informal, contou que foi criado na cidade, no Pará, e que só foi para a aldeia no final da juventude. Assim, incorporou valores e tradições ocidentais, judaico-cristãs, e sua passagem pela UNEMAT também contribuiu para desconstruir muito dessa formação não indígena.



transformaram, fazendo-o inclusive se sentir mais integrado à cultura indígena, entendendo melhor seus valores, tradições e cosmovisão. Mário viveu essa transformação como uma “confusão”, um período conturbado de desconstrução de valores capitalistas, individualistas, mas que ele indica que foi muito importante para a sua identidade. Assim, a Licenciatura teve um papel libertador para ele. Denota-se daí que a valorização da cultura tradicional indígena é facilitada, incentivada, propiciada pela Licenciatura Intercultural oferecida pela UNEMAT.

ENTREVISTADORA – Então o curso superou as suas expectativas.

MÁRIO – Superou. Superou, como eu falei, em muitas coisas. Hoje a gente consegue entender muitas vezes certa ignorância, a falta de conhecimento da sociedade não indígena, às vezes nem é culpa deles também, é culpa de um sistema educacional ultrapassado, do nosso governo, do nosso país, e que a gente precisa, como diz o Daniel Munduruku, a gente precisa entrar na mentalidade deles pra poder fazer com que eles entendam. Não se trata de atrapalhar o desenvolvimento, se trata de debater, de entrar em debate na forma de desenvolvimento, esse modelo de desenvolvimento é adequado para o nosso país? Até que ponto esse desenvolvimento vai ajudar, vai trazer a sobrevivência para a humanidade, para os brasileiros, ou para os indígenas, que são o povo que está fragilizado, pela questão cultural, pela questão de línguas, pela questão de suas riquezas que estão sendo suprimidas e substituídas por outras, tanto a sua cultura e seus valores, estão sendo substituídas por outras, religião... Várias coisas estão sendo substituídas por outras, pelo sertanista, pelo empreendedor, pelos missionários, entre outros segmentos que dominam, que se inserem dentro da aldeia, que se inserem de forma muito sutil na comunidade indígena, e isso atrapalha e dificulta as práticas de cada povo. E a faculdade, ela veio clarear isso pra gente.

Para Mário, a universidade lhe permitiu compreender não apenas as diferenças entre as noções de desenvolvimento indígena e não indígena, mas sobretudo foi pelos estudos na graduação que ele compreendeu o papel dos diversos atores sociais que interferem no modo de viver e pensar, trazendo interferências muitas vezes negativas para a cultura tradicional indígena. E, de fato, como vemos em Ferreira, a Faculdade Intercultural reforça a tradição, a interculturalidade e é fruto do protagonismo indígena.

[...] a universidade é uma instituição do Estado com alguns pontos significativos aos professores/as indígenas; dentre eles o encontro de diferentes etnias; o despertar para processos reflexivos acerca dos tempos vividos e interculturalidade entre os conhecimentos não indígenas com os conhecimentos indígenas. Insere-se também nesta análise uma interpretação de que a universidade indígena é um protagonismo indígena por ser o resultado de lutas e reivindicações, por isso mesmo, pensada de maneira específica em seu atendimento e organização. Protagonista porque mesmo que os professores não sejam indígenas, na sua grande maioria são indigenistas, estudiosos e/ou pesquisadores desta temática. Assim, a Faculdade Intercultural Indígena é do indígena, é étnica e tem se desafiado em interculturalizar os saberes, bem como se constituir como espaço de



reconhecimento étnico. [...] reafirmo que a inclusão do indígena no ensino superior neste país e no estado de Mato Grosso é um protagonismo indígena que se estende até as universidades [...].

Analiso que a universidade contribui para com o fortalecimento e a construção de professores/as étnico pesquisadores/as. Não é um professor/a pesquisador que olha contextos diferentes, mas os seus próprios contextos, os seus fenômenos, a sua história [...]. Quase que agentes culturais agora responsáveis com os demais da comunidade em liderar os processos de reconhecimentos étnicos na propositura do currículo escolar e mesmo fora dele. (FERREIRA, 2014, p.123-124)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações nacionais e internacionais advindas desde a Constituição de 1988 asseguram aos povos indígenas o direito à diferença, à manutenção de suas especificidades culturais e a uma educação indígena bilíngue, diferenciada e autônoma, não mais visando à homogeneização e a integração indígena à sociedade nacional.

Em que pesem todas as legislações que salvaguardam os interesses indígenas, percebe-se na realidade das escolas indígenas que há contradições e limitações que vêm dos sistemas de ensino. Parece-nos que os sistemas de ensino ainda precisam avançar em direção a uma escola indígena que seja de fato diferenciada, autônoma e de qualidade.

Mesmo quando as próprias comunidades não possuem uma noção muito clara do que sejam processos próprios de ensino aprendizagem, ou escola diferenciada, o que se observa na comunidade da aldeia Nova Munduruku é que parte da comunidade já possui elementos para refletir, e de fato o fazem, acerca de uma escola diferenciada e autônoma. Parte dos professores/as da aldeia procura exercitar uma educação holística, condizente com sua cosmovisão, procuram exercitar e criar processos próprios de ensino aprendizagem, mesmo com as dificuldades colocadas pelo sistema de ensino e por parte da comunidade que possui ainda uma visão tradicional e não indígena de escola. Visão essa que é de uma educação bancária – pertinente analogia criada por Paulo Freire - e fragmentada, que não condiz com sua própria cosmovisão holística.

A Faculdade Intercultural tem respeitado a legislação citada e contribuído para que os/as professores/as tenham uma formação que reforce a sua identidade, tradição e a interculturalidade, com uma educação voltada para os interesses indígenas e mesmo protagonizada por estes.



Finalmente, os sistemas de ensino precisam melhorar a oferta às comunidades indígenas de formação condizente aos professores/as, material didático adequado, infraestrutura e manter um diálogo permanente com as comunidades, fomentando sua participação nas discussões e decisões que envolvem os destinos da comunidade escolar, para que se possa consolidar uma educação e uma escola indígena que seja de fato diferenciada e autônoma.

EDUCATION AND SCHOOL FOR INDIGENOUS MUNDURUKU PEOPLE: THE VISION OF AN INDIGENOUS TEACHER WHO HAS INTERCULTURAL DEGREE

Abstract - This article is the product of a case study with a Munduruku indigenous teacher who has degree in Intercultural Degree to be a teacher, through open interview. The objectives of this study were to investigate the meaning that this teacher attaches to education, school and teaching, especially from the viewpoint of Munduruku people from the New Munduruku village (Apiaká - Kayabi Indigenous Land in Juara, Mato Grosso); to identify differences and similarities between the non-indigenous education and the Munduruku indigenous education; and to understand the role of Intercultural Graduation to the Munduruku education and the preservation of traditional culture of indigenous people. The view that the respondent has about Education, especially the indigenous differentiated education, foreseen in the Brazilian Constitution, still find obstacles to be effectively implemented in their village, given that there is a clash between the indigenous worldview Mundurukú, holistic and collective, and the fragmented and individualistic visions present in formal education systems. Nevertheless, the respondent shows that indigenous teachers have margins of freedom to act in line with the traditional indigenous values, and both the Intercultural degree as the Indigenous school can be a way to strengthen these values and their traditional culture.

Keywords: Indigenous Formal Education. Munduruku. Differentiated Education. Interculturalism.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Diário Oficial da União. 1988.

COLARES, Anselmo Alencar. **Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará)**. In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 99-122, maio 2013.



CRIXI, Jones de Adenilson Manhuari. **Formação dos professores/as indígenas no ensino superior**: uma realidade da Terra Indígena Apiaká-Kayabi. Trabalho de Monografia de Pós-Graduação Docência no Ensino Superior. Juara – MT, 2015.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT**: resistências e desafios. Tese de doutorado. UFRGS, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo. Ed. do autor, 2010.

MANHUARI MUNDURUKU, Marcelo. **Pinturas corporais do povo Munduruku (MT)**: significados e mudanças no patrimônio imaterial indígena. Trabalho de Conclusão de Curso. UNEMAT, Barra do Bugres, 2016.

PASSOS, Lilianny Rodriguez Barreto dos. **Educação indígena**: políticas públicas, direitos e práticas pedagógicas. Ed. Fael, Curitiba, 2012.

Recebido em: 10 de junho de 2016.

Aprovado em: 30 de junho de 2016.