

EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: LEGISLAÇÃO E EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE AUTORIA INDÍGENA NA BAHIA

Francisco Alfredo Morais Guimarães *

RESUMO

Este artigo consiste numa reflexão sobre a educação escolar indígena no Brasil, considerando aspectos históricos e legais, destacando as mudanças ocorridas com o advento da constituição de 1988, que assegura, no campo educacional, o direito às especificidades étnico-culturais indígenas. Nesse sentido, destaca uma experiência com pesquisa, produção e adoção com livros didáticos de autoria indígena no âmbito do curso de Magistério Indígena na Bahia, que contempla uma proposta de pesquisa colaborativa na área de educação, cujo objetivo de investigação e os métodos previamente indicados foram discutidos e negociados com os professores pesquisadores indígenas, visando ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa comprometida com uma perspectiva cognitiva e intelectual indígena. Entre os resultados desse trabalho temos a publicação dos livros *Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama*; *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na Visão do Povo Kiriri* e *Leituras Pataxó: Raízes e Vivências do Povo Pataxó*, que estão sendo adotados pelas escolas indígenas dessas etnias.

Palavras-chave: Educação escolar indígena – Formação de professores indígenas – Professor pesquisador indígena

ABSTRACT

EDUCATION AND INDIGENOUS PEOPLES: LAWS AND EXPERIENCE WITH THE PRODUCTION OF DIDACTIC MATERIAL FROM INDIGENOUS AUTHORSHIP IN BAHIA, BRAZIL

This paper is a reflection on indigenous education in Brazil, considering historical and legal aspects, highlighting the changes with the advent of the 1988 constitution, which guarantees the educational field the right to specific ethnic and indigenous cultural. In this sense, an experience with research, production and adoption of textbooks written by Indian in the course of Indian teachings in Bahia, which includes a proposal for collaborative research in education, which aims to research and methods previously indicated, were discussed and negotiated with teachers indigenous researchers, to develop a practical research committed to a cognitive and intellectual indigenous. Among the results of this work we have published books *Life and Culture of the*

* Mestre em Educação. Professore assistente da Universidade do Estado da Bahia UNEB - Campus II - Alagoinhas. Professor e membro da equipe de coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI-UNEB. Endereço para correspondência: Rua Mocambo, 553, Trobogi – 41350.300 Salvador/BA. E-mail: franciscoguim@gmail.com.

People Tuxá Ibotirama; Our People: Readings Kiriri – Differentiated Education in the vision of people Kiriri and Pataxó Reading: Roots and Life of Pataxó, which are being adopted by indigenous schools from these ethnic groups.

Keywords: Indigenous school education – Training of indigenous teachers – Indigenous teacher researcher

Considerações iniciais

A educação escolar indígena, no Brasil, tem uma história que remonta ao processo inicial de invasão e conquista de territórios indígenas pelos portugueses e o desenvolvimento da catequese junto aos índios por parte de agentes missionários católicos que, dentre outras iniciativas, estudaram suas línguas, preparando catecismos, vocabulários e gramáticas.

No caso dos catecismos, podemos considerá-los como os primeiros materiais didáticos

bilíngües utilizados em escolas ou seminários indígenas e não indígenas no Brasil, podendo ser tomados como referências mais expressivas em relação a povos indígenas na Bahia o *Catecismo da Língua Brasileira*, escrito em Tupi antigo pelos padres José de Anchieta e Antônio de Araújo, e o *Catecismo da Doutrina Cristã na Língua Brasileira da Nação Kiriri*, escrito pelo padre Luiz Vicencio Mamiani, ambos impressos no século XVII, cujas capas apresentamos abaixo:



Gravura do catecismo Tupi



Gravura do catecismo Kiriri

Contudo, como assinalam Ribeiro (2005) e Daher (2009) esses catecismos foram escritos pelo colonizador e pensando no colonizador, pois buscavam atender prioritariamente ao propósito de facilitar aos novos missionários o aprendizado das línguas indígenas para a sua conversão. Em relação ao aprendizado do Tupi, por exemplo, Barros (2009, p. 8) assinala que, no Colégio dos Jesuítas, na Bahia,

... se institucionalizaram aulas de tupi em 1572, transformando o colégio em local de aprendizado da língua. Ali, a língua brasílica se incorporou ao programa escolar, teve um professor para essas funções e a gramática se tornou seu modelo de ensino, tanto para os padres da metrópole como para os próprios índios.

No que diz respeito aos índios, a educação escolar estará articulada ao processo de conquista de seus territórios e, nesse sentido, os princípios e as práticas pedagógicas escolares terão como pro-

pósito mais efetivo a aniquilação da diversidade e das identidades étnicas indígenas pois, como assinala Freire (2004, p. 23),

... quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Respaldo numa política indigenista que sofreu poucas alterações em relação à perspectiva de integração e homogeneização dos povos indígenas (SILVA, 1999), esse princípio aniquilador se manteve praticamente inalterado até o advento da constituição de 1988, que, em função das reivindicações e lutas do movimento indígena e dos seus aliados, estabelecerá um redirecionamen-

to na orientação ideológica do Estado, imprimindo novos conceitos e novas práticas no seu relacionamento com as sociedades indígenas, assegurando e garantido o direito à diferença e definindo como papel da União proteger as especificidades étnico-culturais indígenas.

Essa questão da permanência de um padrão colonizador em relação às escolas indígenas no país pode ser constatada através de documentos fotográficos relativamente recentes como o registro de uma aula em 1950, no Internato Salesiano de Taracuaá, no Alto Rio Negro/AM, que apresentamos a seguir:



Foto Arquivo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira

Apesar dos inegáveis avanços proporcionados pela nova constituição na legislação indigenista oficial, é importante frisar que a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas pouco mudou em relação à prevalência do projeto e lógica capitalista, que, dentre outros problemas, continua a avançar suas fronteiras através de atividades econômicas, como o agronegócio, articulados a planos governamentais estratégicos como a transposição do rio São Francisco e a construção de mega hidrelétricas, principalmente nos rios da Amazônia, pondo em risco as vidas, terras e sustento de muitos povos indígenas (HECK et al., 2005).

Diante desse quadro, conforme Silva (1999), o que se pode afirmar é que mais do que qualquer outra coisa, a nova legislação se constitui numa possibilidade dos povos indígenas utilizarem as garantias jurídicas em suas lutas, o que tem sido muito profícuo, sobretudo no campo educacional.

Mudanças na legislação e avanços em relação à escola indígena

A perspectiva atual assumida pela educação escolar indígena está referendada em uma série de referenciais legais estabelecidos a partir da Constituição de 1988, dentre os quais podemos destacar o Art.79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que confere à União a responsabilidade pelo “provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural”. São destacados como objetivos desses programas “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.”

Complementando essa perspectiva, em 2002, o MEC publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC/SEF, 2002), elaborado com a contribuição de professores indígenas, consultores, professores universitários, pareceristas e técnicos de secretarias de educação, com o propósito de constituir-se em um guia para construir e disseminar novas formas de ver e pensar um sistema para as escolas indígenas, definindo caminhos inovadores (MIDILIN, 2003). O que se pretende com essas mudanças na legislação? Proporcionar condições adequadas para que se promova, no âmbito educacional, a reafirmação das identidades étnicas e a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, contribuindo para que se efetive um processo de autonomia (CESAR, 2002), a partir de seus projetos históricos e suas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural.

Para se atingir esse propósito, um dos objetivos explicitados na legislação vigente é de que sejam desenvolvidos programas de formação de professores indígenas, para que possam assumir, de forma autônoma, a condução do processo educacional nas suas aldeias. Mas, o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? O que se espera dele e quais são as suas especificidades? O que caracteriza efetivamente a diferença de um programa desses em relação a outros programas de formação dirigidos a professores não-índios?

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas caracteriza-se, fundamentalmente, pelo desafio. Há muito a ser desfeito e re-feito, pois a escola é uma instituição não-indígena e a sua (re)criação em contextos indígenas requer um processo intenso de descolonização dos conteúdos e das práticas escolares e, como afirma Grupioni (2006, p. 51), “essa é uma tarefa complexa (...) para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a complexa heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades”.

O problema do estabelecimento de novas práticas didáticas, pedagógicas e administrativas no âmbito das escolas indígenas, no contexto dos no-

vos referenciais curriculares e dos princípios legais para a educação escolar indígena no Brasil, é uma preocupação transdisciplinar que tem motivado pesquisadores em diversas áreas do conhecimento a desenvolver projetos contemplando o protagonismo político indígena e a refletir sobre suas experiências.

Dentre os estudos que dão conta dessa nova experiência pedagógica no Brasil, podemos destacar os de Silva e Grupioni (1995), Silva e Ferreira (2001a, 2001b), Grupioni (2006). Além de terem a experiência de muitos anos de pesquisa junto a povos indígenas, esses pesquisadores articulam de forma interdisciplinar contribuições teóricas de diversas áreas, como a antropologia, história e educação.

No campo da formação de professores indígenas e do universo das relações sociais e comunitárias na Bahia, é importante sublinhar os trabalhos pioneiros de Cortes (2001), ao estudar a educação diferenciada e formação de professores indígenas, levando em conta a (co)autoria indígena, principalmente no estabelecimento de projetos político-pedagógicos para suas escolas; e de César (2002), que estuda as relações entre índios e não-índios no contexto das comemorações oficiais dos 500 anos do Brasil e o papel do professor e da escola indígena nesse contexto, através de uma reflexão pautada no conceito de “construções de autoria”, entendido enquanto práticas sociais, coletivas, capazes de deslocar posições de subalternidade.

Considerando a longa história da presença da escola em contextos indígenas e da mudança no cenário político nacional, Silva (2001) aponta para a necessidade de se entender a nova configuração da escola indígena, considerando que as mesmas podem ser consideradas hoje tanto “nativas” quanto “exógenas”.

Seguindo essa perspectiva delineada por Silva, podemos destacar ainda os estudos de Ferreira (1992), Franchetto (1997) e Tassinari (1999), entre outros, que reconhecem que as escolas indígenas vêm passando por profundas transformações e assumido um novo significado e um novo sentido para os povos indígenas, depois de, por muitos anos, terem sido utilizadas como um recurso voltado para a supressão da identidade e da diversidade étnica.

Como assinala Silva (2001, p. 22), “uma vez construídos solidamente em sua especificidade os discursos científicos, pedagógicos e políticos, mais proveitosa deverá mostrar-se a interlocução entre seus representantes”

O que professores indígenas em todo país estão vivenciando é uma profunda mudança paradigmática, principalmente no modo como a pesquisa se caracteriza enquanto elemento central em cursos de formação, propiciando o desenvolvimento de uma série de projetos centrados em estudos de campo em suas aldeias. Conforme assinala Guimarães (2009, p. 48), com o desenvolvimento dos seus trabalhos de campo, os professores indígenas assumem uma condição privilegiada enquanto pesquisadores,

... por serem partes integrantes de suas comunidades e por se constituírem em importantes agentes de mobilização cultural. Essa condição favorável para o desenvolvimento de suas pesquisas acaba contagiando suas comunidades em torno de um ideal comum: fazer da escola um centro irradiador do movimento de afirmação e resistência étnica, além de promover também o acesso a conhecimentos outros, necessários igualmente para a consecução dos seus projetos.

Ao apontar as especificidades da formação de professores indígenas, Grupioni (2006, p.53) destaca que a mesma deve contemplar modelos de pesquisa que os levem a “compreender os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos”. Esse direcionamento dado à formação de professores indígenas tem possibilitado um intercâmbio entre saberes, possibilitando, assim, outro significado e um valor mais abrangente à qualificação do trabalho de formação dos professores indígenas. Do mesmo modo, confere à pesquisa uma condição emancipatória, superando, assim, o mito da neutralidade científica.

É nessa perspectiva crítica da prática de pesquisa que se situam os trabalhos de formação inicial e continuada de professores indígenas na Bahia, que têm contemplado em seus programas o desenvolvimento de oficinas de pesquisa e produção de livros didáticos, o que tem resultado na publicação de livros que começam a ser adotados em suas escolas.

Pesquisa, produção e adoção de livros didáticos de autoria indígena na Bahia

A pesquisa com a tradição oral e a produção de livros didáticos de autoria indígena é um trabalho iniciado no Magistério Indígena da Bahia, curso que resultou de um processo de reivindicação e de articulação dos professores indígenas e pesquisadores de universidades baianas e teve início em 1997, através de uma parceria interinstitucional entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI-BA e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com apoio financeiro do Ministério da Educação – MEC e depois assumido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA. A primeira turma do curso teve início em dezembro de 1997 e sua conclusão em dezembro de 2003, quando se formaram 79 professores indígenas. A proposta curricular desse curso está lastreada em:

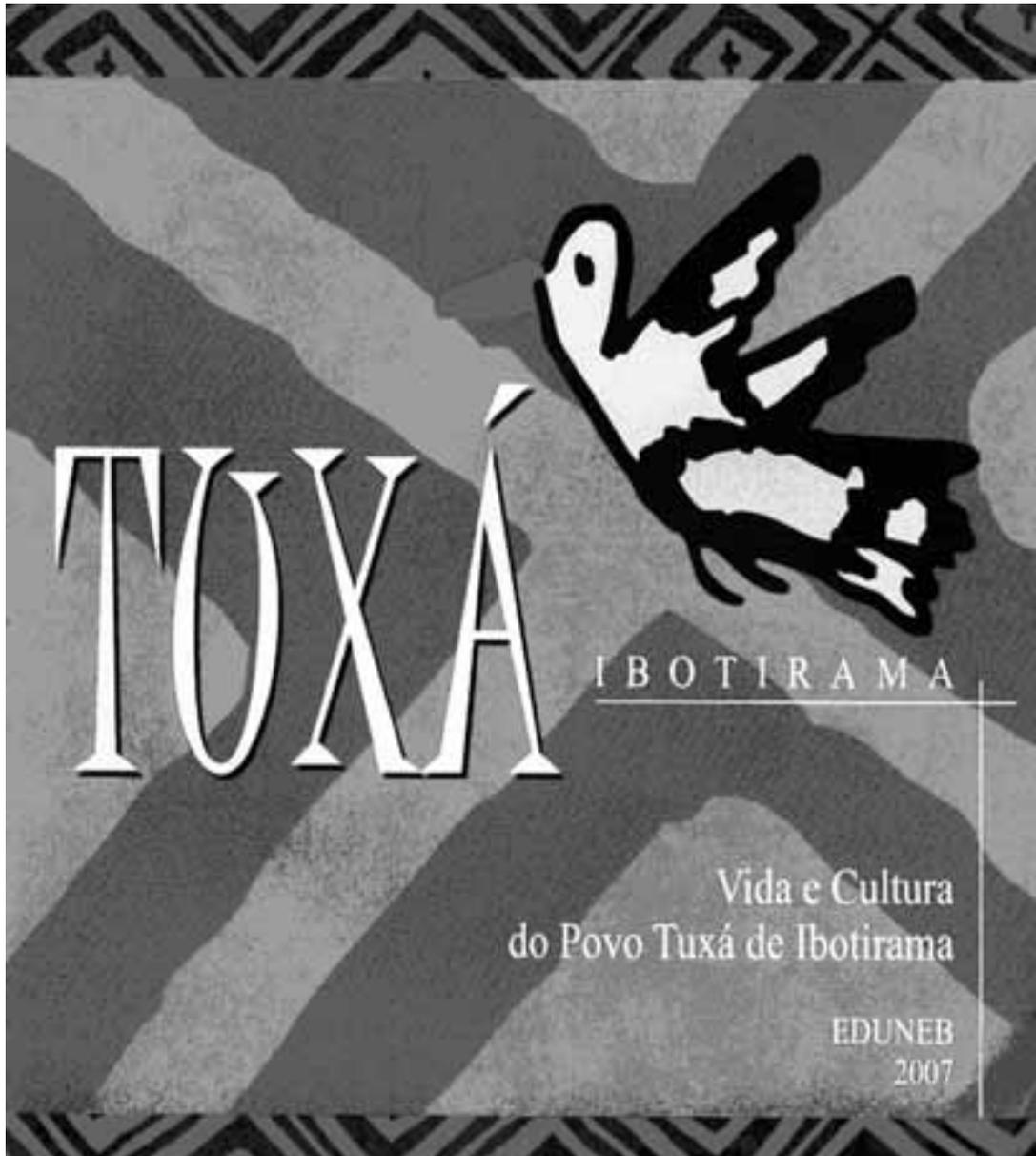
... estudos sócio-antropológicos e pedagógicos, e baseada nos dispositivos legais construídos após a Constituição brasileira de 1988, com ênfase na LDB de 1996 e seus desdobramentos. Em conformidade com estes dispositivos, adota a perspectiva da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e comunitária, tão bem detalhada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RC-NEI/MEC. (BAHIA/SEC, 2006, p. 6).

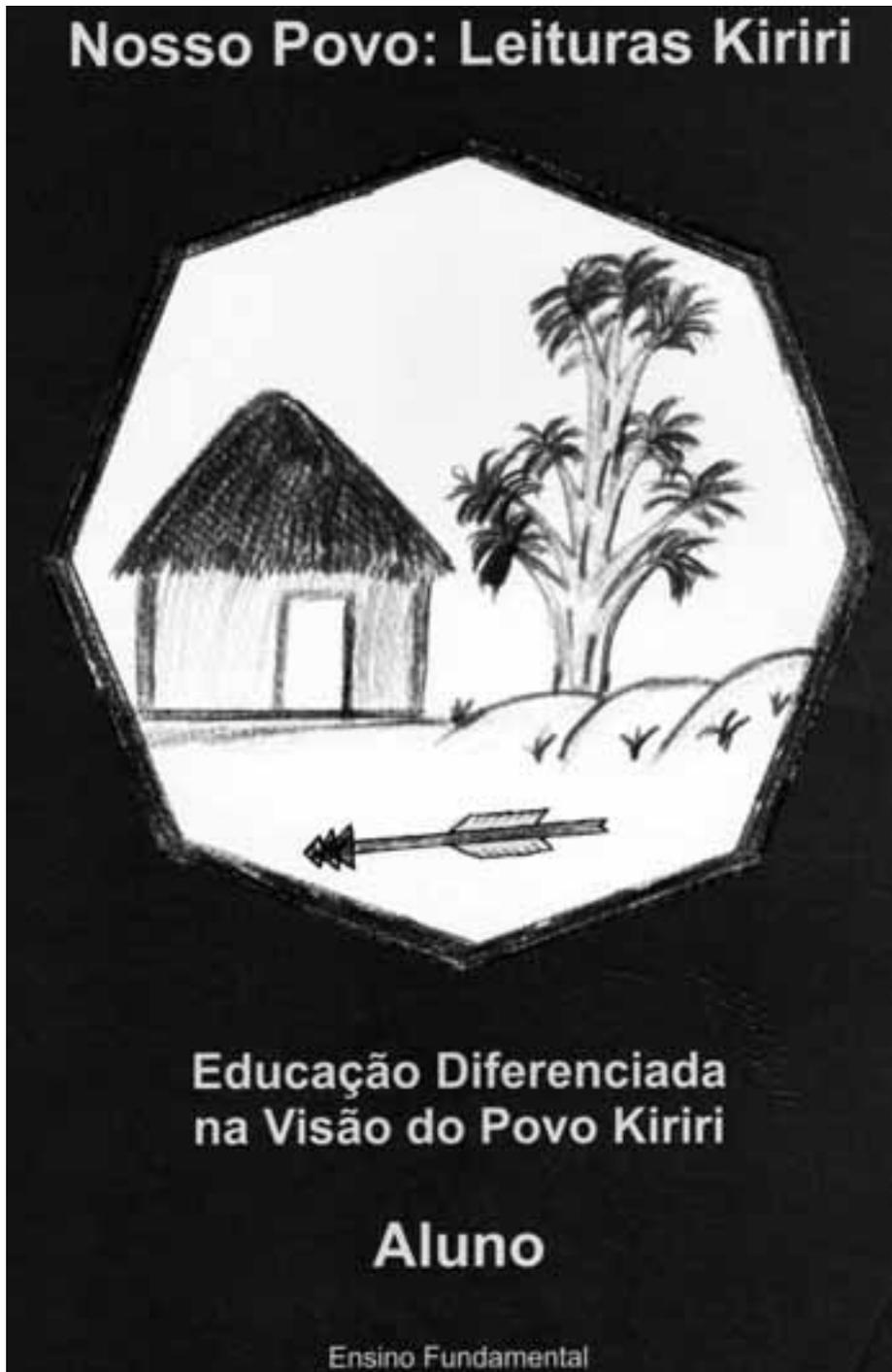
Dentre os trabalhos voltados para a produção de livros didáticos de autoria indígena, desenvolvidos no Curso de Magistério Indígena, destacamos aqui o Projeto Publicação de Livros Didáticos para Escolas Indígenas na Bahia, desenvolvido pela Coordenação de Educação Indígena da Secretaria da Educação-SEC, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Departamento de Educação do Campus I, em Alagoinhas, sob a coordenação do autor deste artigo e que resultou de uma articulação pedagógica entre as atividades de pesquisas desenvolvidas nas disciplinas de História, Geografia e Música, vinculadas à área de estudo *Sociedade/Natureza/Cultura*.

Esse projeto já resultou na publicação pelo MEC, através da CAPEMA – Comissão Nacional

de Apoio à Produção de Material Didático Indígena, dos livros *Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama*; *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na visão do Povo Kiriri* e

Leituras Pataxó: Raízes e Vivências do Povo Pataxó, que estão sendo adotados pelas escolas indígenas dessas etnias. Vide a seguir as capas dos três livros:







O trabalho desenvolvido com os professores indígenas para a produção desses livros é fruto de uma proposta de pesquisa colaborativa na área de educação (DESGAGNÉ, 1998), pois tanto os professores indígenas como nós, professores/pesquisadores universitários nos colocamos na perspectiva de co-autores do processo de reflexão e os professores indígenas como autores dos livros em colaboração com outros membros de suas comunidades.

Desde os primeiros passos desse trabalho, nossos objetivos de investigação e os métodos previamente indicados foram discutidos e negociados com os professores pesquisadores indígenas, visando ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa comprometida com a transparência e o respeito aos princípios delineados na legislação que subsidia políticas de formação de professores indígenas no Brasil.

Ao apontar as especificidades da formação de professores indígenas, Grupioni (2006), afirma:

O professor indígena deve ser formado também como pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tal como estabelecido em documento do MEC, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de suas comunidades e da difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural: assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (MEC, 2002) (GRUPIONI, 2006, p.53)

Definida como um método para pesquisa social que tem como pressuposto o vínculos entre o(s) pesquisador(es) da universidade e professores de um determinado contexto escolar, a pesquisa colaborativa, como destaca Pimenta (2005, p.223), caracteriza-se por reconhecer esses professores, “como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”

Dessa forma, os sujeitos implicados nesse tipo de pesquisa postam-se na perspectiva da consti-

tuição de um grupo de pesquisa com objetivos e metas comuns, comprometidos com um determinado problema que emerge no próprio contexto de atuação desses professores, no nosso caso, as escolas indígenas.

Vale destacar que nesta proposta de trabalho com os professores indígenas, a pesquisa colaborativa assumiu uma perspectiva etnográfica, levando em conta o princípio antropológico, segundo o qual, conforme Macedo,

os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivialidade grupal da comunidade ou da instituição, o que não significa fechamento num basismo ingênuo e equivocado, mas abertura a uma dialogicidade interessada, com vistas a uma intervenção majorante e intercítica (MACEDO, 2006, p 160).

Para Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), esse princípio assumido pela pesquisa etnográfica colaborativa, além de caracterizar-se pela descrição de uma determinada realidade, como na etnografia convencional, tem por objetivo:

... promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159).

Além dessa perspectiva proporcionada pela pesquisa colaborativa, os professores indígenas, em projetos de pesquisa como o aqui descrito, assumem uma condição privilegiada enquanto pesquisadores, por serem partes integrantes de suas comunidades e por se constituírem em importantes agentes de mobilização cultural. Essa condição favorável para o desenvolvimento da pesquisa acaba contagiando não só os alunos, mas suas respectivas comunidades, em torno de um ideal comum: fazer da escola um centro irradiador do movimento de afirmação e resistência étnica.

Ao refletir sobre essa experiência com pesquisa e produção de livros didáticos de autoria indígena

na, Guimarães (2009, p. 49) destaca a perspectiva de comprometimento com as especificidades e diferenças culturais assumida pelo trabalho, demonstrando como o mesmo tem ajudado a diminuir a distância até então existente entre a escola e a comunidade, “ao trazer a história para perto, ao relacionar o mundo da sala de aula e do livro didático com o mundo social direto e diário da comunidade em que vive o estudante indígena”.

Em um depoimento prestado à TV UNEB em 2008, num encontro de avaliação do livro *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na visão do Povo Kiriri*, realizado na aldeia de Mirandela, em Banzaê, região Norte do estado, a professora Marlinda de Jesus Andrade, umas das autoras do livro, aponta com muita clareza essa questão da afirmação da identidade indígena como um dos resultados mais significativos alcançados por essa publicação, pois, segundo ela, os alunos e também o povo Kiriri:

... se mostraram com mais coragem e vontade de dizer que são índios ao produzirmos um material didático como esse, pois antes eles achavam que não fossemos capazes. O livro é assim um exemplo de que somos capazes de produzir nosso próprio material didático.

Com o uso do livro em sala de aula, os alunos se sentem vivendo a vida de maneira mais segura, pois eles sabem que o que está no livro existe, por que eles veem o professor e os pais falando de um conteúdo que está na nossa comunidade, em nosso meio.

Temos ainda o benefício de os alunos se sentirem alegres e contentes de poderem, agora, produzir pesquisas, porque ao identificar que o livro está incompleto em relação a algum assunto, para conseguir uma resposta eles sabem podem fazer novas pesquisas.

Quando temos dúvidas das histórias dos nossos antepassados e que foram contadas pelos mais velhos da nossa comunidade, temos que trazer essas pessoas para sala de aula para vivenciar junto com os próprios alunos para eles poderem tirar suas dúvidas e assim ficarem satisfeitos em relação ao que não sabiam, mas que os velhos da comunidade podem ensinar.

Dessa forma, os livros de autoria indígena revelam, para seus alunos, a existência de memóri-

as e recordações com um valor histórico inestimável, demonstrando como a história oral é capaz de ampliar os limites do conhecimento histórico, ao registrar a história presente em suas casas, nas casas de seus parentes, enfim, em suas próprias comunidades, conferindo o significado e o valor da cultura e da tradição oral para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos comprometidos com a identidade e a auto-estima dos estudantes indígenas.

É importante ressaltar que essa perspectiva alcançada no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores indígena resulta do estabelecimento de determinadas estratégias metodológicas no trabalho de pesquisa com a tradição oral, cujos depoimentos gravados e transcritos e as fontes bibliográficas e documentais escritas constituem-se em matéria prima para (re)criações textuais multimodais, contemplando em suas composições textos alfabéticos e visuais, compostos de duas ou mais modalidades semióticas.

Esse caráter multimodal, presente nos livros, confere ao trabalho pedagógico nas escolas indígenas dinâmicas interculturais próprias, demarcando o encontro da tradição oral de cada um dos povos com a escrita alfabética.

Vistos enquanto traços culturais extraídos das tradições, os grafismos e desenhos assumem um papel importante na afirmação da diferença, pois, como diria a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1986), apesar de residuais, eles possuem um caráter irreduzível em relação à questão da afirmação da identidade étnica, sobretudo se considerarmos o papel assumido por essas publicações no contexto atual da educação escolar indígena na Bahia.

Ao refletir sobre o processo de construção da identidade étnica, Carneiro da Cunha (1986, p. 101-102) observa que a extração de elementos culturais da chamada tradição, do todo em que foram criados, para um novo contexto, no nosso caso, a escrita multimodal, seu sentido se altera, pois, segundo a autora,

a etnicidade faz da tradição ideologia, ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram “outros”, pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tor-

O reconhecimento da escrita multimodal, como uma característica das publicações de autoria indígena, tem sido alvo de estudos reveladores e críticos que apontam para questões como o grafocentrismo, presente nos processos de formação de professores indígenas, o qual é caracterizado por Souza (2001) através do conceito de *habitus* de Bourdieu (1990). O grafocentrismo tem a ver com disposições que levam, de forma inconsciente, a que formadores acadêmicos, que vêm de uma cultura escrita, a verem a escrita como elemento cultural básico e indispensável, evidenciando um *habitus* grafocêntrico, por meio do qual eles veem nas culturas consideradas ágrafas apenas aquilo que as lentes de uma cultura letrada permite ver.

Ao discutir sobre o caráter multimodal como uma característica fundamental dos textos produzidos pelos professores indígenas Kaxinawá no Acre, Souza (2001) reconhece, nos desenhos e grafismos, um fator de resistência indígena às limitações da escrita alfabética e chama atenção para um problema que é de muitos de nós que trabalhamos com a produção de livros de autoria indígena, que é o fato do não reconhecimento de conexões entre desenhos e grafismos presentes nesses textos e a cultura indígena.

Em relação aos Kaxinawá, nas palavras de Souza (2001, p. 177):

... os professores não índios dos Kaxinawá não parecem ter um entendimento claro da interação entre esses desenhos e a escrita; além do mais, parece que prevalece a visão que a cultura dominante não-indígena tem do desenho como algo complementar, secundário, que apenas ilustra ou complementa um texto escrito. O desenho enquanto texto visual parece ser visto como algo que meramente parafraseia ou apóia o texto escrito

Considerando essa perspectiva apontada por Souza, vemos que além de projetos voltados para a produção de livros, os professores indígenas precisam refletir sobre suas experiências de autoria e suas implicações sobre o novo cenário que se delineia no campo da educação escolar indígena. Nesse sentido, para darmos continuidade ao nosso projeto de produção de livros didáticos de autoria indígena, ampliando e aprofundando as pesquisas com a tradição oral, contamos agora com outra impor-

tante conquista dos professores indígenas na Bahia: o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que visa formar profissionais indígenas habilitados para o exercício da docência e da prática educativa nos níveis fundamental e médio da educação básica, bem como para atuarem no campo da pesquisa, da produção e gestão do conhecimento para a educação comunitária em suas aldeias.

Conforme exposto no projeto do curso, o seu objetivo é o desenvolvimento de uma formação diferenciada pautada em competências profissionais referendadas pelo conhecimento acadêmico-científico em diálogo permanente com os saberes e práticas tradicionais, valores, atitudes e habilidades relevantes para as comunidades de origem dos professores indígenas (UNEB, 2008, p. 86).

O LICEEI está vinculado aos departamentos de Educação (DEDC) do Campus VIII (Paulo Afonso) e do Campus X (Teixeira de Freitas) da UNEB, de modo que possa agregar as etnias regionalmente. A graduação ocorrerá em regime modular, ao longo de quatro anos. A universidade disponibilizou 54 vagas para cada departamento. O objetivo do curso é implantar e fortalecer o ensino médio e fundamental de nível dois, o que beneficiará, diretamente, mais de seis mil estudantes indígenas das 14 etnias no estado.

Com o propósito de potencializar o trabalho de pesquisa no LICEEI-UNEB, a equipe de coordenação do curso, juntamente com os representantes indígenas, definiu sua articulação com o Projeto *Observatório da Educação Escolar Indígena - Núcleo Local do Território Etnoeducacional Nordeste I*, vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro), da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma universidade, e que atende ao edital 001/2009 Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/SECAD, que visa estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores para os Territórios Etnoeducacionais. (CÉSAR, 2009).

Como assinala a coordenadora do referido projeto, o que se propõe é a criação de:

... um núcleo de pesquisa na área da linguagem e educação intercultural indígena, com vistas a estimular a produção acadêmica e fornecer subsídios para a elaboração de diretrizes para a educação lingüística de povos indígenas no Nordeste. O projeto associa-se à LICEEI/UNEB, articulando ensino e pesquisa com foco na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos na área de linguagens (CÉSAR. 2009, p. 11)

Para concluir, podemos dizer que o propósito mais significativo deste trabalho, com a pesquisa e a produção de livros didáticos de autoria indígena, tem sido o de afirmar o valor das tradições orais para o ensino escolar nas comunidades indígenas, destacando a importância das músicas, dos mitos e ritos como recursos que proporcionam ao trabalho pedagógico uma particularidade, um significado humano precioso e uma abertura para uma perspectiva cognitiva e intelectual comprometida com as epistemologias indígenas.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, Secretaria da Educação. **Programa de formação para o magistério indígena**: proposta curricular. Salvador, 2002.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Os línguas e a gramática tupi no Brasil (século XVI)**. Disponível em: http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_19-20_01.htm. Acesso em: 10 de out. 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Mares. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura** (Estado do Ceará). Brasília/DF: CEAD, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Mares; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador Moara: estudos lingüísticos. **Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém: UFPA, n. 26, p. 149-162, ago./dez., 2006
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília/DF: MEC, 1998.
- _____. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC, 2002
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ano 124, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez., 1996.
- CÉSAR, América. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002.
- _____. **Projeto observatório da educação escolar indígena**: núcleo local do território etnoeducacional Nordeste I. Salvador: UFBA, 2009. (Programa multidisciplinar de estudos étnicos e africanos).
- CÔRTEZ, Clélia Neri. **Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas**: diálogos intra e interculturais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense; EDUSP, 1986.
- DAHER, Andréa. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 31-43, maio/ago., 1998.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF: MEC, 2006. p. 155-162.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, maio/ago., 2007.
- ESCOBAR, Suzana Alves. **Educação escolar indígena diferenciada, bilíngüe específica e intercultural**: contexto, processo e produto, 2007. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/619-of10b-st3.pdf>. Acesso em: ago. de 2009.

- FRANCHETTO, Bruna. Reflexões em torno de uma experiência ideologicamente correta. In: ENCONTRO ANUAL DAANPOCS, 21, 1997. Caxambu. GT "Educação Indígena: diversidade e cidadania". **Anais....**, Caxambu, 1997.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **EDUCAÇÃO escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.
- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília/DF: MEC, 2006.
- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília/DF: MEC, 2006. p. 39-68.
- GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. Um novo tempo para a educação escolar indígena na Bahia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007., Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió, UFA, 2007.
- _____. Professores indígenas: atores de pesquisa e autores de livros. **Presente: revista de educação**, Salvador: CEAP, v. 16, n. 4, p. 44-49, dez., 2008.
- HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n.53, p. 237-258, jan./abr., 2005.
- MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev., 2003.
- PAULA Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.76-91, dez., 1999.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.
- RIBEIRO, Roberto da Silva. O Catecismo Kiriri: a lei de deus e o interesse dos homens. **Saeculum: revista de história**, João Pessoa, n. 13, p. 39-51, jul./dez., 2005.
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org). **Práticas pedagógica na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 95-112, jan/abr., 2002.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- TASSINARI, Antonella. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá**. São Paulo: USP, 1999. (Coletâneas MARI)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto do curso de graduação licenciatura intercultural em educação escolar indígena**. Salvador: UNEB, 2008.

*Recebido em 11.12.09
Aprovado em 15.12.09*