

PROJETO INEP BRA/04/049
CONTRATO DE SERVIÇO N 2011/000367

RELATÓRIO DE PESQUISA NA ÁREA YANOMAMI (RR)

Consultor: Marco Antonio Lazzarin

Goiânia, 2012

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial deve ser feito às comunidades Yanomami do Ericó, Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris. Sem a sua generosidade e disposição este trabalho não teria se realizado. Nas comunidades são inúmeras as pessoas que dispuseram de seu tempo para falar comigo, conceder entrevistas, participar de reuniões, trocar conversas e gentilezas, viajar para outras aldeias, ou simplesmente ficar junto ao visitante, observando e se deixando observar.

À Professora Maria Edna de Brito, da Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima, que me atendeu, inclusive em sua casa, não poupando esforços para me fornecer os dados que solicitei.

Às equipes técnicas dos Postos de Saúde da SESAI nas aldeias do Ericó e do Alto Mucajaí, que me hospedaram em seus alojamentos e compartilharam comigo o seu dia-a-dia.

Aos missionários da Missão Catrimani pela hospitalidade, cooperação e disponibilização de informações: Corrado Dalmonego e Irmãs Ines, Noemi e Gertrudes.

Às missionárias da Missão Evangélica da Amazônia, Jaqueline e Rosa, pela entrevista e dados sobre seu trabalho no Alto Mucajaí.

Aos pesquisadores, ex-pesquisadores, funcionários e coordenação do Instituto Sócio Ambiental e da Comissão Pró-Yanomami pela disponibilidade, comprometimento e companheirismo, tanto em Boa Vista quanto em Auaris: Marcos Wesley de Oliveira, Clarisse Jabur, Ana Maria Machado, Vicente Albernaz, Flávia Maia, Moreno Saraiva, Joana, Ana Paula, Lidia Montanha, Felipe, Mathieu Lena e Sidinaldo dos Santos.

À Organização dos Professores Indígenas de Roraima pela oportunidade de me reunir com sua diretoria e atender aos meus questionamentos, em especial o seu Coordenador, Professor Telmo Ribeiro. E ao professor Fausto Mandulão, representante indígena no Conselho Estadual de Educação, que me concedeu uma entrevista na Universidade Federal de Roraima.

A Claudia Andujar, Alcida Ramos, Bruce Albert, Carlo Zachini e Gale Gomez que, mais uma vez compartilharam seus conhecimentos sobre os Yanomami, e me abriram as portas de seus contatos indígenas e não-indígenas.

Um enorme agradecimento à Hutukara Associação Yanomami, pela receptividade e disponibilidade de seus jovens diretores, contribuindo sobremaneira para a realização deste trabalho. Foi um grande prazer conhecer e conviver com os jovens Yanomami da HAY, em especial Dário, Eliseu, Enio e Trento, e também com seu dedicado servidor Antonio Ailton, no momento de celebração dos vinte anos de homologação da Terra Indígena Yanomami. A HAY ocupa hoje em Boa Vista a histórica casa da antiga Comissão pela Criação do Parque Yanomami, criada por Claudia Andujar nos anos 70 e que coordenou, em aliança com os Yanomami, a luta pela demarcação da Terra Indígena Yanomami. Ativo e comprometido desde essa época com a causa Yanomami em sua aldeia e mundo afora, o Coordenador da HAY, Davi Kopenawa Yanomami, a quem agradeço por mais esse período de convivência, e à entrevista que, amigavelmente, me concedeu.

Aos colegas consultores junto ao INEP, Caroline Leal, Laise Diniz e Edi Barbosa, parceiros na empreitada. E à Equipe de Execução Técnica do INEP, pelo suporte e atenção: Camila Akemi Karino, Adélia de Sá Pedreira, Gustavo Caetano Oliveira de Faria Almeida e Alessandro Borges Tatagiba.

E finalmente, um agradecimento muito pessoal a Alexandro Namem, professor da UFRR, pela hospitalidade, amizade e diálogo antropológico durante os dias de Boa Vista.

SUMÁRIO

I.	Apresentação	5
II.	Introdução Resumida sobre os Yanomami	6
III.	A Política Educacional Indígena Brasileira	8
IV.	Trabalho de Campo	9
V.	A Pesquisa	19
1.	A Pesquisa em Tópicos	21
1.1.	Processos tradicionais educacionais Yanomami e escola indígena	22
1.2.	Projeto Político Pedagógico (PPP)	29
1.3.	Currículo	40
1.4.	Processo ensino-aprendizagem	49
1.5.	Gestão Escolar	57
1.6.	Formação de professores e gestores indígenas	63
1.7.	Avaliação escolar	65
1.8.	Material Didático	73
1.9.	Estrutura Física	81
1.10.	Participação das instituições mantenedoras (estado, ONG's, missões) da escola na gestão escolar e nos seus processos educacionais	92
1.11.	Participação dos povos indígenas nas avaliações da Educação Básica vigentes (Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Enceja e Enem)	98
VI.	Crescimento Demográfico dos Yanomami	102
VII.	Considerações Finais	104
VIII.	Bibliografia e Documentos Consultados e/ou Citados	110
IX.	Siglário	112
X.	Anexos	114

I – APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa realizada na Terra Indígena Yanomami, no estado de Roraima, entre 22 de abril e 30 de maio de 2012, com o objetivo específico de levantar dados sobre a realidade educacional do povo Yanomami/RR, apontando características e destacando as particularidades de seus projetos políticos-pedagógicos. Pretende-se, baseado nesses dados, e como objetivo geral, fornecer subsídios para a constituição de avaliações educacionais específicas para povos indígenas, de acordo com suas demandas e a legislação em vigor, formulando uma análise crítica acerca de sua participação nas avaliações da Educação Básica vigentes.

O desenvolvimento do plano de pesquisas foi feito através de pesquisa de campo, com coleta de dados primários e secundários na capital, Boa Vista e em quatro aldeias¹ Yanomami: Ericó, Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris.

¹Previa-se no plano de pesquisa inicial uma visita também à comunidade do Demini. Todavia, no sentido de maximizar as informações a respeito das escolas indígenas Yanomami como um todo, optei, nos primeiros dias de Boa Vista, aconselhado pela Hutukara Associação Yanomami (HAY) e por especialistas da área, por substituir a ida ao Demini pelo Alto Mucajaí pelos seguintes fatores: 1 – acesso a dados recentes sobre a escola indígena do Demini, com base em avaliação do Instituto Sócio-Ambiental (ISA), de outubro último, elaborada pelos antropólogos Bruce Albert (profundo conhecedor dos Yanomami desde os anos 80) e Marta Azevedo (atual presidente da FUNAI); 2 – acesso em Boa Vista a informantes privilegiados sobre o Demini, tais como o líder Davi Kopenawa e o estudante da UFRR e ex-professor Dário Yanomami; 3 – oportunidade de incluir na pesquisa uma aldeia com grande presença da Missão Evangélica da Amazonia (MEVA) na escola indígena; 4) estar Alto Mucajaí a praticamente a mesma distância do Demini, não havendo pois dificuldades com respeito ao taxi-aéreo. Assim, mesmo não tendo ido ao Demini, vários dados e informações sobre aquela comunidade, coletados junto ao ISA e em entrevistas com indígenas em Boa Vista, serão incluídos neste relatório.

II – INTRODUÇÃO RESUMIDA SOBRE OS YANOMAMI

Os Yanomami habitam uma área da fronteira do Brasil com a Venezuela, com uma população de cerca de 35 mil pessoas nos dois países (Fonte: Instituto Socioambiental-ISA). Até recentemente, os dados mais otimistas indicavam, só no Brasil, a existência de 19.338 pessoas, divididas em 228 comunidades (DSEI Yanomami – Sesai, 2011). Todavia, o recém-publicado Censo 2010 do IBGE² apontou a presença de 25, 7 mil indígenas na Terra Indígena Yanomami.

A área Yanomami estende-se pelos estados de Roraima e Amazonas, num total de 9.664.980 hectares (96.650 km²), e foi legalizada por decreto presidencial em 1992, após longo processo de lutas com intensa participação da sociedade civil, e com grande suporte e repercussão internacional. O povo Yanomami³, em sua maioria, permaneceu afastado do contato com a sociedade nacional até a segunda metade do século 20.



Carte établie par François-Michel Le Tourneau
extraite du livre Claudia Andujar, Yanomami, la danse des images, éditions Marval, Paris, 2007

Mapa de localização da área Yanomami. Fonte: ISA

²Segundo o Censo do IBGE de 2010, divulgado em agosto de 2012, “A terra (no Brasil) com maior população indígena é Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas”.

³Para um aprofundamento sobre o contexto sócio-político Yanomami, veja-se Albert, 2011.

A constatação da presença de minérios nas terras Yanomami, principalmente através do Projeto RADAM em 1975, atçou uma intensa penetração de garimpeiros em terras antes não cobiçadas, o que provocou inúmeros conflitos entre brancos e índios, com grande destruição ambiental, em especial no final dos anos 80 e início dos 90. Mesmo após a demarcação do território Yanomami, este continuou a ser invadido, numa proporção que varia com o valor do preço do ouro no mercado internacional. No momento, uma nova onda de garimpagem cresce e atinge a região, antecipando a possibilidade de novos conflitos, provocando grande repercussão na mídia e também no Congresso Nacional brasileiro.

As diferentes comunidades Yanomami, dependendo de sua localização, proximidade de outros grupos indígenas e de núcleos urbanos, bem como da característica de suas terras, como a presença de recursos minerais, têm vivido diferentes situações de contato com a sociedade nacional. Alguns dos grupos na periferia de seu território têm convivido com a presença de brancos e outros grupos indígenas desde os anos 20, enquanto outros vivem situações de relativo isolamento, salvaguardados pela distância ou por serem regiões de difícil acesso.

A língua Yanomami não pertence a nenhum dos grandes troncos linguísticos existentes no Brasil. Trata-se de uma família formada por quatro subgrupos linguísticos adjacentes que se comunicam e compreensíveis entre si. São eles: Yanomae, Yanomami, Sanoma e Ninam.



Mapa da divisão espacial dos Sub-grupos linguísticos Yanomami . Fonte: ISA

III – A POLÍTICA EDUCACIONAL INDÍGENA BRASILEIRA

A implantação de uma política educacional indígena no Brasil é fruto da consolidação, na Constituição de 1988, da garantia dos direitos dos povos indígenas de manutenção de suas terras, sua cultura e suas formas de educação própria: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Constituição Federal Brasileira, 1988, Cap. VIII, Art. 231).

Mais especificamente sobre a educação, a Constituição reza: “é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (idem, Art. 210).

Os direitos garantidos pela Constituição refletiram um processo que já se desenvolvia a algum tempo, em que se destacavam movimentos indígenas por todo o continente americano, com apoio de vários setores da sociedade civil e do mundo acadêmico, agências humanitárias, organismos governamentais e não governamentais no Brasil e no mundo todo (por exemplo, a Declaração da UNESCO “sobre raça e os preconceitos raciais”, de 1978). A legislação brasileira anterior, que se baseava no pressuposto da integração dos índios à sociedade nacional e sua conseqüente extinção, caducou com a nova Constituição. Uma nova política educacional indígena começou a ser montada, baseada nas experiências em andamento, e de acordo com os direitos indígenas alcançados com a nova Constituição. Nesse processo, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 1993, consolidadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998. Posteriormente, a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, definiu para as escolas indígenas “as normas e ordenamentos jurídicos, como unidades próprias e autônomas e específicas no sistema estadual”, bem como a garantia de “recursos humanos, materiais e financeiros para seu pleno funcionamento”.

Mais recentemente, o Decreto no. 6861, de 27/5/2009, definiu a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, colocando ênfase, entre outras, na participação dos povos indígenas nessa organização, a valorização das

respectivas culturas, o reconhecimento de normas próprias e diretrizes curriculares específicas voltadas ao ensino intercultural, apoio técnico e financeiro da União para a implantação dos Territórios Etnoeducacionais e formação de professores indígenas.

IV – TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa de campo estendeu-se por 39 dias, divididos em dois espaços de pesquisa:

1 - Atividades em Boa Vista (distribuídas entre a chegada e os deslocamentos às aldeias e a finalização dos trabalhos):

- Coleta de dados sobre o funcionamento das escolas indígenas: Secretaria da Educação, FUNAI, Organizações Não-Governamentais, Associações Indígenas e Missões Religiosas;
- Contatos e entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas com pessoas ligadas à educação indígena Yanomami;
- Preparação de viagens de campo às quatro comunidades indígenas Yanomami;
- Checagem final de dados após as viagens às aldeias e finalização de trabalho de campo.

2 - Pesquisa nas aldeias Yanomami:

A escolha das aldeias definiu-se a partir dos seguintes critérios:

- Aldeias pertencentes a diferentes subgrupos linguísticos Yanomami;
- Escolas mantidas por diferentes mantenedoras: oficiais, ONG's e Missões;
- Diferentes situações de contato.

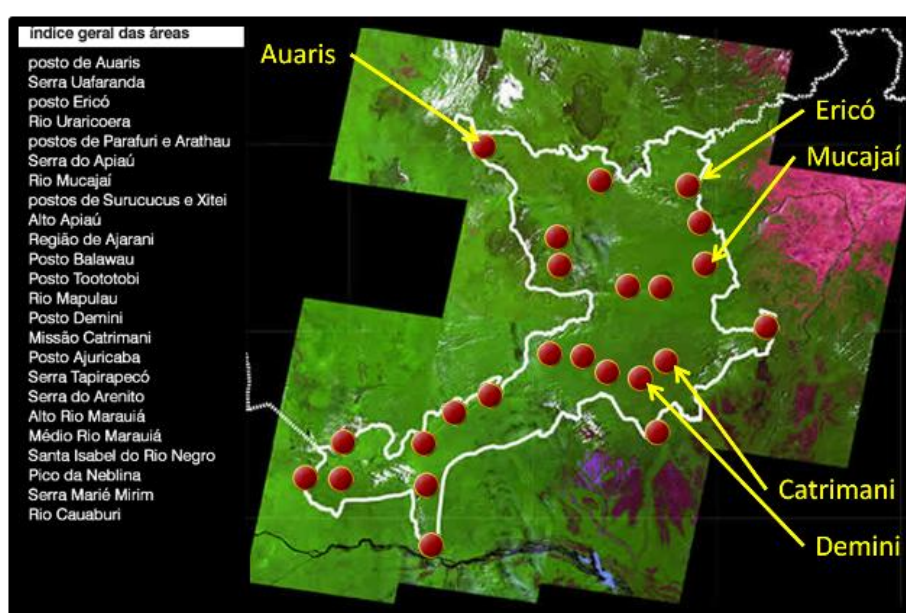
Aldeias pesquisadas:

- Ericó;
- Alto Mucajaí;
- Missão Catrimani;
- Auaris.

Foram realizadas, entre outras, as seguintes atividades:

- Levantamento de dados, registros e documentos escolares (PPPs, projetos e material didático, diários de classe, etc.);
- Observação das atividades escolares e sua articulação com o cotidiano da aldeia;

- Contatos, entrevistas não estruturadas e semiestruturadas com professores indígenas e não-indígenas;
- Contatos e entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas com a população indígena envolvida com a escola;
- Contatos e entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas com pessoas significativas da população indígena em geral;
- Levantamento de dados sobre a situação material e infraestrutura da escola;
- Levantamento de dados sobre a situação geral da aldeia, inclusive de seus contatos com a sociedade regional e nacional.



Terra indígena Yanomami com localização de aldeias.

Modificada pelo autor. Fonte: www.proyanomami.org.br/sat/img_sat/index_map.htm.

Como demonstra a Agenda de Viagem (pág. 15), estabeleci em Boa Vista a base de trabalhos, onde desenvolvia as atividades acima listadas, de pesquisa propriamente ditas, e de organização das viagens às aldeias. Todas as viagens às aldeias foram realizadas por taxi-aéreo⁴, totalizando 25 horas de voo.

O trabalho de campo inicial em Boa Vista centrou-se principalmente no esclarecimento, através de várias reuniões, à Hutukara Associação Yanomami (HAY) dos objetivos do projeto do INEP. Essas reuniões foram bastante importantes para ganhar o apoio e recomendação junto às comunidades que seriam visitadas. Além disso,

⁴Empresa de Taxi-Aéreo Paramazon, contratada pelo PNUD.

foram também bastante úteis no levantamento inicial de informações e perguntas relativas à pesquisa.

Os deslocamentos para as aldeias foram sempre precedidos por contatos prévios com as respectivas comunidades e com as instituições e órgãos governamentais que atuam na Terra Indígena Yanomami: Hutukara Associação Yanomami (HAY), Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), Instituto Sócio Ambiental (ISA), Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), Diocese de Roraima e Núcleo Superior de Educação Indígena Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Nesse sentido, a HAY teve papel fundamental pelo seu apoio e viabilização dos primeiros contatos com as aldeias através da radiofonia, recomendando às comunidades a autorização para a pesquisa. Assim, em todas as aldeias fui muito bem recebido, tanto por ser velho conhecido, caso do Ericó, como por ter sido apresentado pela HAY como “representante do INEP e do MEC, de Brasília”.



Reunião com a Coordenação da HAY em Boa Vista. Arquivo do autor.

Nas aldeias, a comunidade local e as comunidades próximas já aguardavam a minha presença. Nas escolas realizei longas reuniões onde líderes, professores, pais e alunos, manifestavam a expectativa de que minha presença era um sinal de melhoria no futuro.

Nas longas falas, na língua nativa (mesmo quando o falante sabia português), muitas vezes performáticas e dramáticas, representantes das comunidades expressaram suas avaliações sobre a escola, bem como responderam generosamente aos meus questionamentos. As falas eram traduzidas para o português pelos professores indígenas, e anotadas em meu caderno de campo. Posteriormente às reuniões, tive inúmeras conversas informais, e entrevistas não-estruturadas ou semiestruturadas tanto com indígenas significativos quanto com não-indígenas, envolvidos de uma ou outra maneira com as escolas. Evitei o uso de gravador nas entrevistas e reuniões, por sentir que provocaria inibições. Nas reuniões, mantinha o caderno de campo aberto e registrava tudo o que era possível. Nas entrevistas pessoais, anotava em cadernetas, tão logo quanto possível, os tópicos tratados, para mais tarde fazer o registro⁵ em detalhe no computador portátil (*notebook*).

No Ericó, onde já estive em pesquisas nos anos 80 e 90, e onde reencontrei velhos amigos Xiriana (como se autodenominam os habitantes da região), me alojei no Posto da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), que fica junto à pista de pouso, com o suporte de seus funcionários. Meu principal interlocutor foi o Professor Albino Xiriana, filho de uma das principais lideranças, Luiz Xiriana. Fiz várias reuniões na escola da aldeia Kominri, que fica próxima à pista de pouso. A aldeia é acessível a pé em dias secos, mas quando chove e o igarapé se enche é necessário usar um barco a motor – a chamada “voadeira”. Também estive na aldeia Sabiá, meia hora de voadeira rio Uraricaá acima, visitando a comunidade e a escola ali instalada, e conversando com o professor e as pessoas em geral. Durante as reuniões na escola Kominri, as comunidades vizinhas vinham e participavam.

⁵No Ericó, Alto Mucajá e Baixo Catrimani, foi possível utilizar o notebook à noite, quando me recolhia, como caderno de campo, já que os postos da SESAI e as instalações da Missão Catrimani tinham energia provinda de baterias solares. Em Auaris havia energia acessível no Quartel do Exército, mas sua utilização era dificultada por ser distante da aldeia Sanumá e da casa do ISA onde eu estava instalado.



Reunião com lideranças na Escola Kominri no Ericó. Arquivo do autor.

No Alto Mucajaí, viajei em companhia do Professor Eliseu, atual Coordenador de Educação da HAY, ex-professor daquela aldeia e mestre de cerimônias das atividades previamente organizadas. Antes, em Boa Vista, já me reunira com as missionárias da MEVA, Jaqueline e Rosa, levantando informações e dados sobre o Alto Mucajaí.

Na aldeia, a comunidade me aguardava na pista de pouso, e imediatamente me conduziu até a escola, onde professores, alunos e pais, reunidos, apresentaram a escola e suas expectativas, em reuniões sucessivas durante quatro dias e três noites, só interrompidas quando uma manada de queixadas (“porcões”) foi vista próxima à aldeia e os homens, entusiasmados, saíram em sua caça por uma noite e manhã. Durante o período de estada, professores e representantes das escolas das aldeias de Pewa-ú e Ixiú, se deslocaram até a escola do Alto Mucajaí, para as reuniões. Também no Alto Mucajaí, contei com o suporte do posto da SESAI e de seus funcionários.



Escola do Alto Mucajá – Professor Eliseu. Arquivo do autor.

A ida para a Missão Catrimani também foi precedida de reuniões em Boa Vista com os missionários da Consolata, Carlo Zachini e Corrado Dalmonego para levantamento prévio de dados e documentos. Na área, desta vez, contei com o suporte logístico da Missão. Viajei para a aldeia em companhia de Trento Yanomami, diretor da HAY, e ex-professor na região. Os Yanomami também aguardavam minha visita, que já tinha uma programação organizada pelo Professor Huti, uma espécie de coordenador escolar da região⁶. Na tarde do primeiro dia, após os primeiros contatos, desloquei-me para a maloca Rokoari Pii Theri, a cerca de 20 minutos de voadeira rio Catrimani abaixo, onde realizei reunião com a comunidade educativa. No dia seguinte dirigi-me à maloca Mauuxi, a meia hora de caminhada pela floresta e roças; daí, uma hora até a maloca Rakopi; e em seguida, outra meia hora até a Maloca Maamapiitheri. Em todas elas, a comunidade reunida com grande entusiasmo pela chegada do visitante.

⁶Junto à pista de pouso, um grupo de homens e mulheres Yanomami de uma maloca distante na serra aguardava a chegada do corpo de um parente, atropelado e morto por um carro em Boa Vista. Quando mais tarde, um avião da SESAI chegou trazendo o corpo, o grupo irrompeu em choro intenso e prolongado. Algum tempo depois, carregando o caixão mortuário, todos dirigiram-se para a sua aldeia, numa caminhada de cerca de 1,5 dia.



Escola da maloca Mauuxi dá as boas vindas ao visitante. Arquivo do autor.

Nos dois dias seguintes, durante o dia e a noite, onze comunidades das proximidades deslocaram professores, lideranças, pais e alunos até a Yano Theã (espaço-escola junto à pista de pouso e dependências da Missão, que centraliza as atividades escolares das vinte e duas comunidades da região). Estiveram presentes as comunidades: Maamatheri, Mauxiutheri, Hokoaritheri, Yaropitheri, Rakopitheri, Waromapiitheri, Poratheri, Uxixiutheri, Howarixatheri, Mamatheri (Kuramapii) e Thihinapitheri.

A última etapa aconteceu em Auaris. A ida para a área indígena deu-se após algumas reuniões prévias com o Coordenador do Instituto Sócio Ambiental em Boa Vista, Prof. Marcos Wesley, e pesquisadores que atuam na área. Viajei para a área em companhia de três pesquisadores do ISA, Vicente Albernaz, Flora Maia e Joana, e no aeródromo, nos encontramos com outro, Moreno Saraiva, atualmente trabalhando com um projeto de frutos na região. Logo que pousamos em Auaris e nos instalamos na pequena casa do ISA, nos dirigimos imediatamente para a escola Helepe, onde a comunidade nos esperava com ansiedade e havia um motivo: na véspera uma mulher Sanumá (como se autodenominam os Yanomami da região) havia morrido em trabalho de parto, e os homens só esperavam a reunião comigo para sair em caçada ritual por vários dias, em preparo da festa mortuária em seguida. Mesmo com a urgência da caçada, a reunião se prolongou por várias horas, terminando com uma refeição coletiva.



Escola Helepe (Auaris): fala de liderança Sanumá. Arquivo do autor.

Na sequência dos dias, em companhia dos pesquisadores do ISA, Vicente e Flávia, visitei e fiz reuniões, também seguidas de refeições coletivas, nas escolas das comunidades Kalonaú e Kolulú, rio Auaris acima e abaixo, respectivamente.



Escola Kalonaú (Auaris): fala de liderança Sanumá. Arquivo do autor.

Fiz, também, uma visita à aldeia Yekuana Fuduwaduinha, situada no outro lado do aeródromo, onde funciona uma escola com ensino fundamental até a 8ª série. Como as escolas Yanomami, as queixas contra a SECD também são inúmeras e a escola funciona com muitas dificuldades. Mereceria um estudo à parte devido às características culturais dos Yekuana e à história diferente, em relação aos Yanomami.



Escola Kolulú (Auaris): fala de liderança Sanumá. Arquivo do autor.

Próximos às aldeias Sanumá e Yekuana localizam-se o Quartel do Pelotão de Fronteiras do Exército e ainda algumas casas da MEVA. Apresentei-me ao Comando do Quartel, registrando a minha presença como consultor do MEC.



Auaris, Pelotão Especial de Fronteira do Exército. Arquivo do autor.

Quanto à MEVA, tentei estabelecer um contato mais aprofundado com o missionário, Sr. Paulo e esposa que ali se encontravam, mas apesar de educados, foram pouco receptivos a dar quaisquer informações sobre a sua atuação na área.

CRONOGRAMA

Agenda de Viagem – 39 dias				
Consultor: Marco Antonio Lazarin				
Período		Atividade	Local	
Início	Fim		Início	Fim
22/4	22/4	Deslocamento	Goiânia	Boa Vista
23/4	27/4	Pesquisa de Campo/ Organização de viagens para aldeias	Boa Vista	Boa Vista
28/4	28/4	Deslocamento	Boa Vista	Ericó
28/4	03/5	Pesquisa de Campo	Ericó	Ericó
03/5	03/5	Deslocamento	Ericó	Boa Vista
03/5	07/5	Pesquisa de Campo/Organização de viagem para aldeias	Boa Vista	Boa Vista
08/5	08/5	Deslocamento	Boa Vista	Alto Mucajaí
08/5	11/5	Pesquisa de Campo	Alto Mucajaí	Alto Mucajaí
11/5	11/5	Deslocamento	Alto Mucajaí	Boa Vista
11/5	14/5	Pesquisa de Campo/Organização de viagens para aldeias	Boa Vista	Boa Vista
15/5	15/5	Deslocamento	Boa Vista	Missão Catrimani
15/5	18/5	Pesquisa de Campo	Missão Catrimani	Missão Catrimani
18/5	18/5	Deslocamento	Missão Catrimani	Boa Vista
18/5	22/5	Pesquisa de Campo/Organização de viagens para aldeias	Boa Vista	Boa Vista
23/5	23/5	Deslocamento	Boa Vista	Auaris
23/5	26/5	Pesquisa de Campo	Auaris	Auaris
26/5	26/5	Deslocamento	Auaris	Boa Vista
27/5	29/5	Pesquisa de Campo	Boa Vista	Boa Vista
30/5	30/5	Deslocamento Final	Boa Vista	Goiânia

V - A PESQUISA

As escolas indígenas na área Yanomami em Roraima começaram a se instalar a partir dos anos 60, principalmente através de ações missionárias, mas também com participações pontuais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Secretaria da Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD/RR) e da ONG Comissão Pró-Yanomami (CCPY). As escolas das quatro comunidades – Ericó, Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris - que visitei foram oficializadas pela Secretaria da Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD/RR) a partir de março de 2009, cada uma tendo suas histórias e situações próprias. Todas elas são escolas da 1ª fase do Ensino Fundamental⁷.

No Ericó, registram-se esforços para criação da escola desde os anos 80, na tentativa de atender o pleito das lideranças indígenas, mas isto só se deu, precariamente, a partir de 1997, por ação da FUNAI, da SECD/RR, e apoio da CCPY. Sofreu várias interrupções até a sua oficialização e contratação de professores em 2009, que atuam precariamente, sem qualquer suporte administrativo e/ou pedagógico.

No Alto Mucajaí, a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA) ali se encontra desde 1960, entremeando seus objetivos evangélicos com atividades informais didáticas. A Escola Indígena Bilíngüe de Alto Mucajai instalou-se não-oficialmente em 1999-2000, alcançando a formação e atuação de três professores indígenas, coordenada por uma missionária. Em 2003 a escola foi sistematizada, com o trabalho continuado de outras duas missionárias, professoras até 2009 quando da oficialização e contratação de professores indígenas pela SECD. Atualmente a MEVA fornece apoio infraestrutural e as missionárias, paralelamente ao seu trabalho de tradução da Bíblia, ainda atuam como assessoras docentes e administrativas.

Na Missão Catrimani, os esforços para atividades de ensino iniciaram-se em 1968, com apoio dos Missionários da Consolata da Diocese de Boa Vista, mas a sistematização educacional só aconteceu a partir de 1978. Após algumas interrupções, em 1989 foi retomada a etnoeducação, e em 1991 criou-se a escola Yano Theã (Casa da

⁷ Em 2007, outras escolas da TIY já haviam sido oficializadas pela SECD.

Palavra). A partir de 1998 passou a ocorrer a formação específica de professores indígenas, e em 2002 intensificou-se o protagonismo docente dos professores Yanomami, com o início da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a consolidação da Yano Theã, como centro de referência escolar da região. Como a MEVA no Alto Mucajáí, a Consolata fornece apoio infraestrutural e os missionários atuam como assessores administrativos e pedagógicos das escolas, mas sem qualquer trabalho manifestamente religioso direcionado para a língua ou a escola.

Em Auaris, as atividades de alfabetização na língua indígena de alguns Sanuma (Yanomami da região) tiveram início em 1970, por missionários da MEVA, que ali se instalaram a partir de 1963-64 principalmente com fins de evangelização. Continuam atuando até hoje na região, aparentemente sem qualquer envolvimento direto com as escolas, mas com um trabalho educacional alternativo na própria missão religiosa, em conjunto com seu trabalho religioso. Em 2000, a URIHI (ONG de saúde ligada à CCPY) iniciou um processo educacional voltado para a saúde, interrompido em 2004 e retomado em 2005 pelo Projeto de Educação Intercultural (PEI) da CCPY, já com o objetivo de formar professores. Esse processo consolidou-se com o Projeto Yariapiari de Formação de Professores Yanomami do Instituto Sócio-Ambiental (ISA) e a subsequente oficialização das escolas Sanuma em 2009 pela SECD.

Hoje existem vinte e duas escolas indígenas no estado de Roraima, todas oficialmente reconhecidas pela SECD/RR desde 2007. Todavia, como muitas dessas escolas se desdobram em salas de aula nas comunidades vizinhas, esse número na realidade indígena é bem maior. Na área Yanomami em Roraima atuam tão somente professores Yanomami, num total de 79 contratados. Da mesma maneira que o número oficial de escolas não é real, a quantidade de professores atuando pode até chegar ao dobro, pois as comunidades costumam indicar professores voluntários dentre seus melhores alunos para auxiliar e eventualmente substituir os professores contratados quando estes estão impossibilitados.

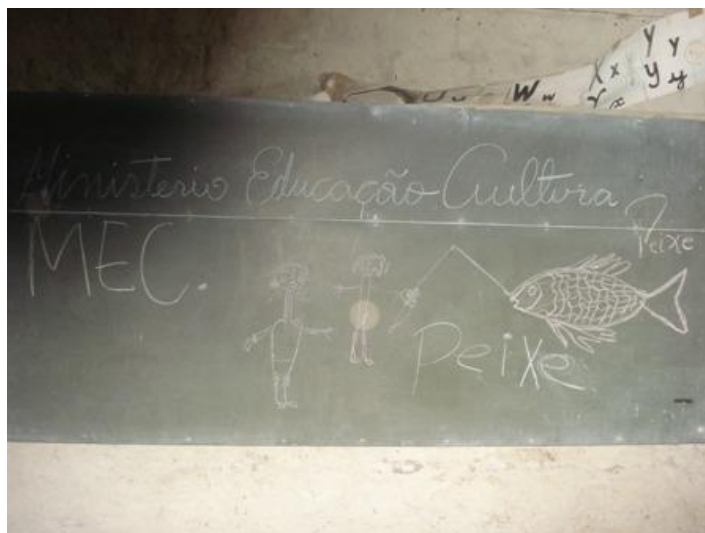
Saliente-se também que só uma pequena parcela da população Yanomami é hoje atingida pela presença das escolas, pois o número de aldeias pode chegar a cerca de 250 em todo o território Yanomami (Amazonas e Roraima). Recentemente, o IBGE

publicou o Censo de 2010, apontando a presença de 25, 7 mil indígenas na Terra Indígena Yanomami, um número muito superior ao que se acreditava até agora⁸.

1. A PESQUISA EM TÓPICOS

Durante uma reunião realizada na escola do Alto Mucajaí, o professor Jamil fez, a giz, na lousa, o desenho acima. E assim me explicou:

“Esse peixe grande é o Alto Mucajaí. É pra você pescar e jogar lá no chefe da cidade. Esse peixe é a situação, para você levar lá, entrega logo para o chefe lá.”



Desenho na lousa na escola Alto Mucajaí. Arquivo do autor.

Apresento e desenvolvo, a seguir, os tópicos de pesquisa, que serviram como roteiro-base para este trabalho:

⁸ Em sua tese de doutorado aprovada a menos de um ano atrás, o antropólogo Jeffrey Gorham apresenta os seguintes números: “Segundo Gomez (2007), o número de comunidades estimadas na Venezuela é de 120, com população de 17.600 pessoas e 15.500 no lado brasileiro, as quais ocupam 250 aldeias. No entanto, o número total pode variar, e o Distrito Sanitário Yanomami (DSEI) da FUNASA registrou a existência de 17.000 pessoas no Brasil, em 2010. A tese de Pellegrini (2008) estima a população yanomami em 30 mil pessoas, baseado nos dados de FUNASA, que registrou, em 2005, cerca de 15.000 Yanomami no Brasil. Pellegrini cita Kelly Luciani (2003) que estima o mesmo número Yanomami na Venezuela. Entretanto, os dados demográficos na Venezuela não são atuais (comunicação pessoal)”. In GORHAM, 2011:37-38).

1.1. Processos tradicionais educacionais Yanomami e escola indígena

1. Qual a concepção de conhecimento para os Yanomami?
2. Como se produz e se transmite o conhecimento?
3. Quem são os agentes e quais os espaços de ensino e aprendizagem da cultura?

“Antes dos brancos não tinha escola, mas tinha ensinamentos... Antigamente tinha a escola Yanomami. Como? Escola era fazer arco, caçar, pescar... Continua até hoje. Não morreu.” (Ademar, liderança da Missão Catrimani).

“Ensino era dado pelos pais. Também pelos Xapori. Também ensina nossa comida tradicional. Fruta, caça... como fazia roça sem terçado...” (Prof. Rezende, Auaris).

O advento das escolas indígenas nas aldeias Yanomami fez destacar no cenário da vida comunitária “os ensinamentos” a que se refere o líder Ademar acima. A escola vinda dos brancos, diferentemente da “escola Yanomami”, trouxe à luz uma área específica do todo da vida social tradicional, qual seja, a transmissão dos conhecimentos. Os ensinamentos tradicionais, a que se refere o líder indígena, sempre estiveram inseridos na totalidade da vida social, sem uma especificidade que os deslocassem de sua ocorrência nesses “fatos sociais totais”, e mais, sem a existência de especialistas que exercessem funções especificamente docentes. A transmissão dos conhecimentos sempre se deu em eventos como a narrativa de um caso por um velho, a programação das atividades do dia seguinte na madrugada das malocas, a busca e elaboração dos alimentos no dia-a-dia da aldeia e da floresta, a vivência das regras de parentesco, os cuidados com os filhos, a cura xamanística, os festejos dos mortos, etc... Esses ensinamentos sempre estiveram dentro do conjunto da cultura material e imaterial que sustenta há séculos a vida daquelas comunidades nas florestas, rios e montanhas da região, e que dão aos Yanomami um *ethos* próprio e sua identidade étnica.

Por certo, a chegada das escolas indígenas às comunidades Yanomami não desfez a atividade tradicional de retransmissão dos conhecimentos, ou como a ela se refere outro líder Yanomami, Davi Kopenawa, a “*escola natural*”: “*Depois da sala de*

aula da escola então vai pro mato, escola natural... vai junto com mãe, pai, pescar, coleta de macaxeira. Isso é escola natural”.

A escola indígena importada do mundo dos brancos, em sua especificidade de transmissão de conhecimentos, criou na vida social Yanomami um espaço e uma disciplina específica – a educação – até então inexistente como categoria isolada do todo social.

Professor Enio (ex-coordenador de Educação da HAY): *“Esse é nosso educação. Os pais e velhos ensinam em casa”*. Mas quais seriam esses ensinamentos, esses conhecimentos a que os líderes Yanomami se referem em suas falas? Como nos ensina a antropóloga Alcida Ramos⁹ quando estuda a lógica das relações sociais daquele povo, é através dos aspectos visualmente mais aparentes – a cultura materializada - que podemos nela penetrar. A cultura Yanomami se manifesta mais evidentemente na materialidade das grandes malocas comunais em algumas aldeias ou em casas menores de famílias extensas em outras¹⁰, no artesanato, nas roças, caçadas, pescarias e coletas de alimentos, nas pinturas e adornos corporais, nos remédios e plantas de poder, nas festas, etc. Ela é permeada e significada pela imaterialidade e força da língua e do xamanismo, pela linguagem do parentesco e do corpo, pelos ritos de passagem, pela história de suas origens e do conhecimento do pós-vida, pela vida entremeada de reciprocidade, generosidade e solidariedade. Inserida em todos esses contextos, está a retransmissão dos conhecimentos e, em especial, a socialização das crianças.

Ao longo das reuniões e conversas que mantive com os Yanomami das quatro regiões, muitos elementos de sua cultura foram citados e/ou repetidos como conhecimentos já retransmitidos ou com aspiração a retransmissão pela escola indígena: a língua materna, a importância da fala, o xamanismo; o conhecimento da natureza para a caça e pesca (diferentes animais, pássaros, peixes, caranguejos, quando e onde caçá-los, pescá-los, pegá-los), para a coleta de frutos, fibras, madeira, tintas, remédios, plantas curativas, enteógenas, etc.; como fazer roça (qual terra, quando e como preparar

⁹ RAMOS, A. Sociedades Indígenas. SP: Editora Ática, 1986. P. 47.

¹⁰ Na região da Missão Catrimani, uma comunidade é composta por uma casa comunal, arredondada, com um pátio central que, dependendo do tamanho, pode ser descoberto ou não. Essas casas comunais são conhecidas como maloca. Nas outras regiões visitadas - Ericó, Alto Mucajaí e Auaris – há um conjunto de casas menores, de duas águas ou arredondadas, em geral abrigando uma família extensa. As construções podem ser de taipa, palha, madeira, paxiuba, sobre chão batido.

a terra, o que plantar, o acesso a sementes e mudas, quando e o que colher, como e quando comer), as ferramentas dos antigos; como fazer fogo; onde e como buscar água; como fazer casas; os cuidados com o corpo: pintura, adornos, vestimentas, higiene, prevenções; o conhecimento da reprodução, como ter filhos, criá-los; a divisão de trabalho familiar, comunitária e interaldeias; o conhecimento das doenças, suas causas, como tratá-las, com remédios e/ou xamanismo; a prática dos diálogos cerimoniais; como tratar os corpos dos mortos e suas cinzas, como festejá-los e como esquecê-los; o mundo além-vida; a história dos antigos; as regras de organização da vida: reciprocidade, solidariedade, comunidade, liderança; parentesco, como e com quem casar e ter filhos, como dar nomes, como cuidar dos nomes e o que está associado a eles; mutirões de construção, plantio, caça, pesca, coleta, festas; os cânticos e as danças; como, quando e por que transmitir o conhecimento, a importância de ouvir os mais velhos na transmissão dos conhecimentos, e mais uma infinidade de outros conhecimentos.

Nesse rico campo de manifestações socioculturais, essa sociedade tradicionalmente ágrafa tem na fala um poderoso instrumento. O costume de reunir-se para conversar, contar casos, trocar idéias, pensar em voz alta, orientar-se mutuamente, memorizar através da repetição e decidir em conjunto é imanente à cultura Yanomami. Nessa sociedade, a forte cultura oral mantém, reproduz, retransmite e consolida os conhecimentos tradicionais, em conjunto com os novos, principalmente os que se formam a partir do contato interétnico continuado. Não é sem razão que *Yano Theã* – Casa da Palavra – é o nome dado pelos Yanomami para o espaço-escola que centraliza as atividades escolares das vinte e duas comunidades da região hoje conhecida como Missão Catrimani, um nome que poderia ser adotado por qualquer escola das outras regiões visitadas. A *Yano Theã* do Catrimani tem, não só o papel de centro de apoio, formação e atualização dos quinze professores Yanomami daquela região, mas também é um ponto de reuniões a respeito de múltiplos assuntos de interesse comunitário das aldeias vizinhas à missão Consolata, ali instalada desde 1965. As casas Yanomami são elas próprias casas de palavras que, ao lado das ações rotineiras, transmitem diuturnamente o conhecimento sobre a vida e sobre a natureza. É por esse elemento cultural - a força da palavra emanada e repetida - que a instituição escola se inseriu na cultura Yanomami como instrumento de autoafirmação, defesa e conquista de benefícios num contexto interétnico de expectativas positivas e negativas:

“Os velhos estão falando, meus parentes trabalham muito bem, minha floresta está muito limpa, por isso estamos felizes. Sim, vocês mulheres limpem o poço da água, vocês não tenham preguiça, sim, nós homens vamos fazer uma roça grande, isso que nós velhos falamos. Vocês rapazes vão pegar peixes, assim eu mando muito bem. Vocês jovens não tem preguiça, sim, os velhos estão mandando nós flechar a tartaruga, vamos flechar para nós comer. E quando estamos satisfeitos pela comida os velhos nos falam de estudar de novo. Assim eles falam ao amanhecer.

Quando em Boa Vista vai ter encontro eles nos mandam ir sem preguiça. Nós Yanomami temos as nossas assembleias muito importantes para falar de todas as nossas preocupações, nas grandes reuniões vêm todas as lideranças e vêm também os convidados não yanomami, eles também têm lideranças, e todos falamos certo, as mulheres também falam, os jovens também falam, só as crianças ainda não falam, elas estão aprendendo.

Nas grandes assembleias assim falam as lideranças: defendamos a nossa floresta, nós temos escola muito boa, agora todos temos boa saúde por isso nós Yanomami estamos muito contentes”. Fala Yanomami “As nossas reuniões são importantes.” (Anexo 3 do Projeto Político Pedagógico Yanomami, Escola Yano Theã, M. Catrimani, 2011).

Em todas as visitas que fiz às aldeias Yanomami pude observar um entusiasmo manifesto pelas suas escolas. A criação das escolas, bem como sua permanência e crescimento, são sempre vistas como conquista da comunidade, que se esforça coletivamente por sua existência. Como pude observar repetidamente, as escolas Yanomami hoje não são apenas espaço de transmissão de conhecimentos: elas transformaram-se em espaços políticos fundamentais de organização interna, atuação das lideranças comunitárias, e conscientização na articulação da vida tradicional comunitária ao mundo dos brancos. Em todas as reuniões realizadas com as comunidades Yanomami, após longos períodos de intensa troca de informações sobre as escolas indígenas, os líderes aproveitavam o encontro para tratar de outros assuntos de interesse da comunidade, tais como: protestos junto a órgãos governamentais como as Secretarias da Saúde Indígena e da Educação, escolha de professores indígenas e agentes de saúde, atuação junto a organismos não governamentais e junto às associações indígenas, participação em eventos como a Rio+20 (através da HAY), celebração dos 20 anos de homologação da Terra Indígena Yanomami, projetos de plantio de frutas, etc. Quando julgado necessário, as decisões e/ou pleitos eram legitimados através da elaboração de documentos escritos coletivamente.

Nesse clima de entusiasmo, sempre fui muito bem recebido em minhas propostas de reuniões com as comunidades, tendo o privilégio de reunir-me com todas elas nas suas respectivas escolas. Por certo, a visita de um pesquisador enviado por um órgão do Ministério da Educação e Cultura, de Brasília, atraía a atenção comunitária, visto as grandes dificuldades que as escolas indígenas atravessam, e a necessidade de expor suas queixas – detalhadas a seguir - para um órgão governamental hierarquicamente superior ao órgão estadual responsável pelas escolas indígenas - a SECD/RR. Porém, esses encontros não deixaram de ter um sabor próprio Yanomami: foram espaços de falas, longas falas de todos aqueles que desejavam comunicar algo ao visitante, dar respostas a suas perguntas, e saber a que veio. Homens e mulheres, líderes, professores, xamãs, alunos crianças e adultos, todos faziam questão de falar em sua língua nativa, sobre o que pensavam da escola, e sobre o que esperavam que mudasse. Em geral, eram os professores indígenas, ciosos de seu papel, que traduziam essas longas falas que repetiam e encenavam situações, muitas vezes com uma ênfase performática surpreendente para o visitante.

Há inúmeros aspectos distintos nas escolas Yanomami das quatro regiões visitadas – Ericó, Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris – dadas as diferentes histórias e situações de contato vividas por elas. Todavia, um ponto comum foi bastante observado e reiterado nas inúmeras falas de professores e membros das comunidades nos encontros e reuniões realizados: o conhecimento tradicional é indispensável para a sobrevivência e identidade Yanomami, mas a ele deve se agregar continuamente conhecimentos da cultura não-indígena, consideradas as exigências atuais de contato com o mundo dos brancos.

O líder Davi Kopenawa expressa bem essa transformação na concepção do ensino a ser ministrado nas escolas Yanomami de hoje. Quando as primeiras escolas Yanomami se instalaram no Demini, de uma maneira quase espontânea, por volta de 1986, esperava-se que seu objetivo devia ser especificamente trazer o conhecimento da leitura e da escrita, como ferramentas de valorização da língua nativa, além do estudo da língua portuguesa e da matemática para articulação ao mundo dos brancos:

“Pedi matemática pra ensinar, é importante porque os brancos gostam de enganar. Se Yanomami aprende matemática, sabe contar os números, somar, pros Yanomami não serem enganado pelos

brancos... Eu queria também que ensinasse a língua portuguesa. Prá aprender a falar e escrever documento prá poder defender o povo Yanomami. Um lado é ruim, outro lado é bom, não é totalmente bom aprender a língua não-indígena...” (Davi Yanomami, liderança do Demini).

O mesmo interesse pelas disciplinas português e matemática é registrado na história das escolas da região da Missão Catrimani:

“No mês de Março do ano 2007 houve um encontro de professores junto a algumas lideranças, participaram Yanomami representando todas as comunidades da região por um total de 23 pessoas. No encontro, os participantes insistiram na necessidade de aprender português e matemática¹¹”. (PPP Missão Catrimani)

Decorridos mais de vinte anos do início das primeiras atividades escolares, porém, a retransmissão do conhecimento tradicional, feita no que Davi Yanomami chama de “escola natural” - o cotidiano vivido e falado ao lado dos parentes e do grupo local - não mais parece suficiente, no seu entendimento. A intensa aproximação do mundo dos brancos, atingindo em especial as novas gerações, tem demonstrado para ele, a importância da escola indígena reforçar e valorizar os ensinamentos da “escola natural”. Se, para os conhecimentos da cultura não-indígena o mecanismo é a escola, uma escola diferenciada deve, cada vez mais:

“...achar outra solução prá pesquisar a própria história Yanomami. Adulto ensina, conta a história pros professores Yanomami novos, que vai pesquisar e escrever. Isso é bom, prá mim. Como que surgiu a terra Yanomami, a floresta, os pássaros, os peixes, os rios. Todo o universo que tá na floresta. Os Pata (velhos, conhecedores) que guardam histórico, então esses pesquisadores Yanomami vão pesquisar o xamã, porque ele sabe muito bem”. (Entrevista com Davi Yanomami).

A leitura e a escrita estão hoje incorporadas ao acervo de ferramentas da cultura Yanomami, transformando-se em instrumento de resgate, retransmissão e valorização de suas práticas, de sua história e de suas lutas contemporâneas. Hoje, como parte da intenção de criar material didático específico para seus alunos, os professores Yanomami, em todas as aldeias visitadas, buscam recolher – ou ao menos manifestam a necessidade e a intenção - junto às suas comunidades, elementos da vida tradicional para transformá-los em textos acessíveis, cartilhas não apenas para as escolas, mas de

¹¹ Breve Histórico da Etno-educação na região da Missão Catrimani, p. 7.

uso comunitário amplo. A palavra dita, transmissora do conhecimento, nas escolas tornou-se também em palavra escrita e palavra lida.

Mesmo vivendo esse processo de incorporação da escrita e leitura na transmissão da cultura Yanomami, há uma manifestação bastante considerável dos indígenas quanto ao fato de suas escolas serem diferenciadas, com as atividades escolares rotineiramente ultrapassando os limites das escolas:

“Escola indígena diferenciada não é só escrita. Escola se movimenta como festa. Os alunos acompanham pais na roça, pesca... Eu tô aqui muito feliz porque alunos tão aqui. Quando nós termina trabalhar na aula, vamos para roça. Não vou ficar na rede. Assim, eu falo para mulheres quando termina aula, vão na roça ensinar a tirar macaxeira. E também as pinturas, assim nós fazemos”. (Tuxaua Jair, M. Catrimani.)

Ou como expressa Luiz Xiriana, liderança do Ericó:

“Cultura nossa é escola. Nosso professor quando tem mutirão, leva os alunos, a gente planta com os alunos para eles aprenderem, quando vai caçar, leva os alunos para aprender usar flecha; a professora leva os alunos para aprender fazer roça, beiju, farinha, ensinar artesanato... tem que falar português, mas largar a nossa cultura não presta não. Vai ficar forte. É igual beber água gelada, cultura é boa.”

Essa prática da escola se estendendo e se realizando por todos os campos da sociedade, tem fomentado a revalorização e até a recuperação de tradições como as histórias dos antigos, o artesanato, e outros, mesmo naquelas situações que sofrem um processo mais intenso de aculturação não-indígena - caso do Alto Mucajaí. Lá, o Professor Eliseu, atualmente Coordenador de Educação da HAY, me contou como muitas vezes os alunos perguntavam sobre a história de quando não existia brancos e ele não sabia. Assim, ele foi pesquisar história com os velhos. No início só ensinava disciplina do branco, depois, viu que não era bom: *“Falei com a comunidade, e eles aceitaram. Ao menos para contar história que ninguém sabia.”*

E complementa o Professor Enio, do Demini:

“Por isso, criamos pesquisadores Yanomami. Por que os antropólogos pesquisaram, e até hoje não vimos livro. Falamos para o ISA: vocês só acompanham, só assessoram. Os nossos filhos vão fazer a pesquisa”.

1.2. Projeto Político Pedagógico (PPP)

1. Como foi elaborado o PPP?
2. A comunidade participou como “comunidade educativa” na elaboração do PPP?
3. Quais são as metas do PPP?
4. Quais as ações educativas priorizadas?
5. Em que medida o PPP expressa os direitos constitucionais indígenas relativos à educação e cultura?
6. A prática escolar corresponde aos objetivos do PPP?

“Não é só escola na educação Yanomami. Yanomami temos educação diferenciada... Quem educa mais as crianças são os velhos, que nos ensinaram. Por isso, educação diferenciada. Caçar, pescar, fazer maloca, acompanhar pai nas caçadas, mãe na roça, fazendo lenha, buscando água, matando peixe. Não é só ficar sentado, cansado, na sala de aula. Por isso, MEC precisa saber. Nós temos cultura diferente, cultura original. Temos terra, mato, rios, igarapé, não estamos em cidade. Por isso, cultura diferenciada.”(Prof. Huti, Missão Catrimani).

“A árvore do PPP nos ajuda a proteger e fortalecer nossa escola, nossa comunidade. Todos nós, pata thëpë, já sabemos como contar a nossa história. Os nossos antepassados nos ensinaram a nossa cultura. É isso que nós contaremos também na árvore do PPP. Nós Yanomami entendemos a árvore do PPP e vamos ajudar para que as folhas desta árvore não caiam.”(Islique Yanomami, Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Watoriki/Demini).

Algumas escolas na área Yanomami elaboraram seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os encaminharam à Secretaria da Educação e Cultura de Roraima (SECD/RR) para apreciação do Conselho Estadual de Educação¹². Nenhum desses PPPs – e nem mesmo os já entregues de outras áreas indígenas de Roraima - foi ainda aprovado, já que, segundo informações colhidas junto à Organização dos Professores

¹²Segundo a SECD, as escolas indígenas Yanomami da Missão Catrimani (com assessoria dos missionários da Consolata), do Alto Mucajai (Assessoria da MEVA), do Palimiu e do Demini (Assessoria ISA) já encaminharam seus PPPs traduzidos para o português. Segundo o ISA, os PPPs do Parawau e do Toototopi também foram encaminhados à SECD, junto com o do Demini. O PPP de Auaris foi iniciado, com a participação dos professores e comunidades das escolas Sanuma e assessorado pelo ISA, mas ainda não foi concluído. Além daqueles já encaminhados à SECD, os PPPs das regiões do Paapiu e Kayanau (ambos com assessoria ISA) também foram concluídos, mas ainda não foram traduzidos para o português. No Ericó, totalmente sem acompanhamento pedagógico, não existe PPP, nem qualquer discussão a respeito.

Indígenas de RR (OPIR), junto a um membro indígena do Conselho, e ainda à própria Divisão de Educação Indígena (DIEI), há muitas dúvidas e resistências formais por parte de setores técnicos da SECD, que emitem os pareceres a respeito, bem como do próprio Conselho de Educação. Os debates sobre o PPPs indígenas já ocorrem há mais de dez anos, segundo a OPIRR, e nenhum foi aprovado em Roraima até agora. Para esta instituição, será surpresa se um dia a Secretaria acatar as reivindicações indígenas que, muitas vezes encontram eco na DIEI, mas são barradas em outras instâncias da SECD.

Para os indígenas e as instituições que trabalham com educação indígena em Roraima, essas “resistências” são o reflexo cabal das limitações da Secretaria de Educação na compreensão do que seja o “diferenciado” das escolas indígenas, mesmo com a forte presença indígena nos quadros da Secretaria¹³. Isso também pode ser interpretado como incapacidade institucional da Secretaria em implantar as escolas indígenas a partir do que determina a legislação, e em consonância com os direitos indígenas garantidos pela Constituição¹⁴. Entre os itens questionados pelo Conselho de Educação de RR, estão exigências curriculares e disciplinares mínimas, o calendário escolar e suas inadequações e/ou interrupções frente às demandas das atividades tradicionais do calendário indígena, o número de dias e horas de aulas no ano docente, a seriação dos alunos, critérios e exigências para avaliação, a idade dos alunos, etc¹⁵.

¹³ Os quadros da DIEI da SECD/RR são formados em sua quase totalidade, por professores indicados pela Organização dos Professores Indígenas de RR (OPIRR) e do Conselho Indígena de RR (CIR), provindos do Distrito Leste de Roraima (outras etnias roraimenses que não Yanomami e Yekuana: Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Patamona, Sapará, Hixkaryana, Taurepang e Wai-Wai.). Essa presença garante um espaço institucional àquelas etnias na Secretaria, porém acaba criando uma certa confusão política e operacional entre os interesses das organizações indígenas e os daquele órgão público. Quanto aos Yanomami, ainda que estejam agora pleiteando cargos na DIEI, não existem representantes seus ali atuando, e todo atendimento das escolas indígenas é basicamente feito pela Professora Edna, antiga e dedicada professora não-indígena, conhecedora da língua e cultura Yanomami, mas com evidentes limitações institucionais para uma atuação mais adequada.

¹⁴ Veja-se, por exemplo o § 4º da Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação sobre o PPP, que reafirma legislação anterior: “As escolas indígenas, na definição dos seus projetos políticos pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.”

¹⁵ Essas dificuldades de aprovação de PPPs estendem-se também ao Curso de Magistério Indígena Yanomami. Atualmente, há uma polêmica na SECD/RR sobre a aprovação ou não de professores indígenas que frequentaram o Curso Yarapiari de Formação de Professores Yanomami, concebido e realizado pelo ISA/CCPY, pelo fato do curso não se enquadrar nos padrões técnicos tradicionais desse tipo de formação. Segundo funcionária da DIEI, o problema com a aprovação do Projeto Yarapiari pelo CEFORR (Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima) é que, como o curso foi realizado espacadamente, ao longo de muitos anos e em vários locais, muitos alunos teriam mais faltas às etapas do que o regulamentar. Apesar do continuado protesto da Hutukara Associação Yanomami e dos próprios professores indígenas Yanomami, prejudicados em suas atividades e expectativas de crescimento profissional, em maio o CEFORR anunciou a aprovação de apenas 18 dos mais de 60 alunos que

A professora da DIEI responsável pelas escolas Yanomami tem a expectativa de que um dos PPP já apresentados pelas escolas indígenas Yanomami – “o menos problemático” - seja eventualmente aprovado com ressalvas. A perspectiva é de que esse Projeto, então, seja estendido oficialmente a todas as escolas da área. Segundo uma avaliação prévia dos órgãos técnicos da SECD, o PPP elaborado na escola do Alto Mucajaí é o mais parecido com o que quer a Secretaria, enquanto outros, no caso os das escolas Missão Catrimani e Demini, teriam um “estilo mais Yanomami”, o que os inviabilizaria frente às exigências do Conselho de Educação do Estado.

Os PPPs apresentados a que tive acesso – Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Watoriki/Demini - pelo que pude ler e constatar, foram elaborados com assessoria pedagógica das instituições que trabalham com as respectivas comunidades. No Alto Mucajaí, assessoria da MEVA; na região Missão Catrimani, assessoria da Missão Catrimani (Diocese de Roraima); e em Watoriki/Demini, assessoria do ISA/CCPY. As escolas que elaboraram o PPP já funcionavam há algum tempo, e tinham, ainda que em alguns casos genericamente, uma definição de seus interesses, intenções, objetivos e métodos. Por tratar-se de documento que exige um rigor técnico especializado, problematizado pela característica diferencial das escolas indígenas, é impossível para qualquer escola Yanomami junto com sua comunidade elaborar o PPP sem assessoria pedagógica qualificada, como alias prevê a legislação¹⁶ para todas as escolas indígenas no Brasil. A SECD, através da DIEI, ou de qualquer outro órgão, não tem pessoal, nem infraestrutura para proporcionar essa assessoria. Assim, somente escolas com assessoria e acompanhamento pedagógico de médio e longo prazo puderam desenvolver o trabalho de discussões e a elaboração de seus PPPs.

participaram do curso. O restante deverá submeter-se a complementação disciplinar nos próximos anos, com o curso Yapiari agora assumido pelo próprio CEFORR. Para as outras etnias roraimenses - Wapixana, Wai-Wai, Macuxi, Yekuana, Waimiri-Atroari, Patamona, Sapará, Hixkaryana, Ingaricó e Taupang – a DIEI informa que o CEFORR mantém, desde 2006, o Curso Magistério Indígena Tamí'kan, uma informação que é questionada pela OPIRR. Ainda, com vistas a adequar a situação dos professores indígenas Yanomami às exigências do Conselho Estadual de Educação, inclusive aqueles que atuam como professores voluntários e indicados pelas suas comunidades, a SECD – em fevereiro de 2012 – certificou a conclusão do Ensino Fundamental-EJA de 106 Yanomami, alguns deles professores contratados da SECD, após um curso intensivo seguido de provas, realizado em outubro/novembro último na aldeia de Malacacheta.

¹⁶Conforme o § 5º de Resolução do CNE: “Os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.”

No caso de Auaris, por exemplo, quando o ISA/CCPY suspendeu suas atividades de assessoria pedagógica continuada na região, a elaboração do PPP foi interrompida. Em outros lugares, como Paapiu e Kayanau, apesar dos PPPs terem sido concluídos na língua nativa, o trabalho de tradução para o português foi interrompido pelo mesmo motivo. Na Missão Catrimani, o início das discussões sobre o PPP e início de sua elaboração remonta a 2002. E, finalmente, a região do Ericó, que nunca teve qualquer assessoria governamental ou não governamental, nem sequer iniciou discussões a respeito, ainda que a comunidade tenha claro muito do que pretende com a escola.

Cabem aqui, pois, algumas colocações a respeito de assessoria, ou acompanhamento pedagógico na elaboração do PPP. As informações sobre as discussões realizadas quando da sua elaboração (inclusive contidas nos próprios projetos), assim como as referências feitas nas reuniões de que participei, confirmam o lugar proeminente, com suas características próprias, que as escolas têm e o que delas é esperado nas comunidades, o que, em boa parte está estampado nos PPPs referidos (v. Anexos). A discussão dos PPPs nas escolas sempre foram muito bem-vindas nas comunidades, enquadrando-se na tradição Yanomami da fala, acima referida, em que a escola incorpora um espaço de falas, um espaço de troca de ideias, um espaço de projetos comunitários¹⁷. A necessidade da presença da assessoria ou acompanhamento pedagógico, nos casos vistos, por uma ONG civil e duas religiosas, não só na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como também no preenchimento de simples documentos administrativos, encontra-se na sua interpretação para as comunidades e no seu destrinchamento burocrático, cujo formato é complexo. Ademais, as comunidades Yanomami, apesar do reconhecimento da unidade sócio-cultural Yanomami em várias características tradicionais, têm também suas respectivas identidades comunitárias, com particularidades, diferentes histórias, processos, situações de contato e ainda, lideranças próprias influentes.

A DIEI reconhece abertamente que não proporciona, nem tem condições de proporcionar, assessoria ou acompanhamento pedagógico a qualquer das escolas Yanomami. Até mesmo os mais simples documentos de administração escolar exigidos

¹⁷ No PPP da Missão Catrimani, à pag. 21, há uma demanda explícita dos Yanomami, de que o PPP e Regimento sejam próprios da comunidade com base no artigo 4 da Resolução 03/99 do CNE.

pela Secretaria não são preenchidos ou elaborados pela maioria dos professores indígenas, muitos deles ainda pouco afeitos à burocracia educacional. Alguns deles, como visto acima, só recentemente receberam a certificação do Ensino Fundamental/EJA. Desde os registros de matrícula, do diário de classe, das frequências e notas, até os de aprovação ou reprovação final, é a própria DIEI que faz todo esse trabalho, à distância, em Boa Vista. A exceção fica por conta das áreas que recebem uma assessoria pedagógica permanente, como acontece hoje com o Alto Mucajaí e a Missão Catrimani, e acontecia nas áreas até recentemente acompanhadas pelo ISA¹⁸.

Essa situação permite a compreensão de que há nas escolas indígenas de RR hoje, uma realidade, de um lado entremeada pelo entusiasmo das comunidades convivendo com precárias assessorias pedagógica e administrativa, formação de professores, falta de material didático, de consumo e permanente, de merenda escolar; e de outro lado, uma ficção documental que a DIEI elabora à distância em seus gabinetes na capital.

Com relação aos Projetos Políticos Pedagógicos já elaborados, eles surgiram das discussões comunitárias e retratam os interesses e objetivos das respectivas comunidades. Caso a SECD, através do Conselho Estadual de Educação, venha a escolher e adotar um dos PPPs apresentados - elaborado por uma escola de uma comunidade específica - para ser estendido a todas as outras, o que acontecerá será tão somente - a exemplo do que acontece com os registros escolares citados acima - a

¹⁸ O Projeto de Educação Yanomami (PEY) do Instituto Sócio Ambiental (ISA) deu continuidade ao Programa de Educação Intercultural (PEI) da Comissão Pró-Yanomami (CCPY), que se iniciou em 1995 e chegou a atender 35 escolas indígenas. De 2001 a 2006, o PEI funcionou nas comunidades do Demini, Toototobi, Parawau, Homoxi, Alto Catrimani, Paapiu, Kayanau e Auaris, com os objetivos de formação de professores Yanomami e acompanhamento pedagógico em campo dessas escolas por assessores não-Yanomami. O PEI também se dedicava à produção de material didático na língua. Em 2006 a CCPY sofreu uma grande restrição em seu orçamento, reduzindo-se drasticamente o pessoal do PEI. Em 2008 a CCPY foi incorporada pelo ISA. O PEI, a partir de janeiro de 2009, foi assumido pelo ISA, como Projeto de Educação Yanomami (PEY). O PEY manteve os objetivos do PEI, mas com grande redução financeira e de pessoal, dando sequência à diminuição drástica de acompanhamento pedagógico das escolas, iniciada em 2006, e interrompendo os trabalhos em três regiões do projeto: Alto Catrimani, Kayanau e Parawau. Em 2012, depois de uma auto-avaliação, o PEY revisou suas estratégias e passou a ter como objetivo principal contribuir para uma melhor formação dos professores Yanomami. Essa atividade, em cooperação com a Hutukara Associação Yanomami (HAY), está agora voltada para a o estímulo à produção de pesquisas sobre a cultura indígena pelos próprios professores, entre elas: pesquisa sobre curas por remédios indígenas para malária, diarreia, etc. (Toototobi); deficiência protéica e resgate do conhecimento tradicional de frutos para combate à deficiência protéica (Auaris); elaboração de dicionário com neologismos português (Paapiu); pajelança e reuniões de pajés (Demini).

consolidação burocrática de uma peça de ficção formal, com grande chance de nascer alienada de boa parte dos interesses e características das outras comunidades. Além disso, os ganhos que a discussão do PPP trazem para a comunidade e para os professores são notórios, já que faz amadurecer os seus objetivos, bem como as metodologias que deverão estabelecer no processo de consolidação de suas escolas, e a articulação institucional com os órgãos governamentais e não-governamentais. As escolas que têm seus Projetos elaborados, se preteridas por outras, certamente se sentirão desrespeitadas e desestimuladas. Uma fala de Davi Kopenawa no PPP de Watoriki/Demini ilustra muito bem a importância das discussões sobre os projetos para a escola, como ele se insere nas origens do grupo, e ainda, o significado das conversas para o registro do pensamento e da cultura, guardando as ideias para o futuro.

“Se Omama não existisse, nós não saberíamos conversar, assim não iríamos conseguir falar com os napëpë (brancos). Nós lideranças colocamos o nosso pensamento no PPP, falamos sobre o nosso xamanismo, nossas caçadas, nossa cultura. Os jovens Yanomami precisam guardar as nossas idéias para o futuro, pois são pensamentos muito importantes. Há muito tempo atrás, Omama nos criou, ele nos deu conhecimento e hoje continuamos sábios. Assim colocamos as nossas palavras na árvore do PPP. Assim como nasceu Omama, nasceu a árvore do PPP.

Quando nós queremos fazer a roça, uma liderança faz hereamu (reunião) primeiro e depois toda a comunidade, concorda com aquela idéia. Isto se parece com o que os napëpë chamam de projeto. Se as lideranças não falam o que estão pensando então não faremos aquilo. Quando nós lideranças falamos, aí sim iremos fazer.

É assim que fazemos também com o Projeto Político Pedagógico da nossa escola, discutimos junto e sabemos que a escola é uma forma de proteger nossa terra e nossa língua.”

O PPP da escola do Alto Mucajaí foi elaborado em 2008 pelas missionárias da Missão Evangélica da Amazonia (MEVA), atuante na área desde 1960 e, à época assumidamente mantenedora da escola indígena. Atualmente, a MEVA reporta não assumir mais atividades docentes junto à escola indígena, limitando-se a eventuais apoios infraestruturais e assessoria administrativa e pedagógica. A atual escola, com duas salas, armários, lousas, paredes de pau a pique, telhas de fibrocimento e chão batido, teve sua construção iniciada em 1999, e ali as aulas se iniciaram em 2001, ministradas por um missionário americano. Posteriormente, vieram missionários brasileiros, entre eles as duas que atualmente realizam trabalho de assessoria pedagógica aos atuais professores Xirixana (Yanomami do Alto Mucajaí), em complementação ao seu trabalho missionário, que, segundo as próprias, hoje é o de traduzir a Bíblia.



Escola do Alto Mucajaí. Arquivo do autor.

O PPP elaborado para a escola do Alto Mucajaí, em comparação com os do Watoriki e da Missão Catrimani, é bastante sintético e formal, e sugere uma baixa participação dos indígenas. Foi elaborado pelas duas missionárias, de acordo com as próprias, com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Faz referência a alguns fundamentos da educação indígena, como o de que a escola não é o único lugar de aprendizagem, e uma intenção de calendário adequado ao calendário da comunidade, respeitando suas festas, trabalhos e viagens. Todavia, ao definir duzentos dias letivos para o ano docente torna a intenção de respeito ao calendário indígena bastante improvável. No que se refere ao conteúdo, toma como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e da escrita fluente do Ninan (língua falada pelos Yanomami do Alto Mucajaí), e a língua portuguesa como segunda língua. A apresentação das disciplinas é feita de forma bastante genérica, com poucas adequações a temas indígenas, apenas algumas inclusões de elementos da cultura indígena, ou de apreciações da comunidade e dos professores a respeito. Não aparece no PPP, pois, a participação da comunidade como “comunidade educativa” e, talvez por isso seja mais parecido com o que quer a SECD e apontado como solução burocrática¹⁹ para a oficialização de um PPP genérico, extensivo a todas as escolas indígenas.

¹⁹ Nas conversas e reuniões com lideranças e professores indígenas da escola do Alto Mucajaí, todavia, estes tomam o PPP elaborado pelas missionárias como seu inclusive para protestar contra a incompreensão da SECD quanto aos objetivos de sua escola diferenciada, que ali estariam expressos. Como pôde se comprovar inclusive pela proximidade da escola com a casa das missionárias – que no momento de minha visita estavam em Boa Vista, onde as entrevistei – estas continuam a ter grande influência sobre os atuais professores da escola, pois todos são ex-alunos das mesmas, e a elas recorrem frequentemente, inclusive quando estão na cidade.

Quanto às metas estipuladas nos PPPs, três delas podem ser encontradas em todas elas:

1. a ênfase na aprendizagem da escrita e da leitura da língua nativa;
2. a importância de se aprender a “fazer contas” para não ser enganado pelos brancos, e
3. a importância de se reconhecer as atividades educativas tradicionais além-escola.

Esses pontos também são bastante salientados nas falas daquelas escolas que não têm o PPP (Ericó) ou que ainda não o completaram (Auaris).

Os PPPs elaborados em Watoriki/Demini e na região da Missão Catrimani, por outro lado, demonstram uma participação intensa da “comunidade educativa” em sua elaboração, comprovando o “estilo Yanomami” a que se referiu a funcionária da SECD. Essa participação também foi atestada nas falas e nas reuniões com indígenas. Demarcam, além das ênfases comuns acima, várias outras características importantes da cultura a serem preservadas e estimuladas. Por exemplo, questões como a dos uniformes e da merenda escolar. As comunidades do Demini e da Missão Catrimani destacam enfaticamente nos PPPs não quererem incorporar em suas escolas esses dois itens, com argumentos culturais, ambientais e de saúde. O uso de roupas não é unanimidade entre os Yanomami e em algumas aldeias, como acontece nessas regiões, só o uso de calções pelos homens é generalizado. Indígenas de “costas brancas”, cobertas pelo uso de camisas são, por vezes, ridicularizados. Nas outras aldeias – Ericó, Alto Mucajaí e Auaris - camisetas e saias já são de uso comum e permanente, e estas reivindicam os uniformes da SECD. Por ser hábito recente, roupas cobrindo o corpo todo são vistas como danosas à saúde pela falta de sabão e limpeza adequada, provocando coceiras e outras doenças de pele.



Aula em maloca da Missão Catrimani. Arquivo do autor.

O mesmo se dá com a merenda escolar. A introdução de alimentos industrializados que a merenda escolar proporciona é questionada por algumas aldeias tanto por não fazerem parte dos hábitos alimentares como pelos transtornos que alimentos estragados ou mal preparados provocam. Além disso, há a questão das embalagens, que geram lixo e poluem o meio-ambiente. Os Yanomami de Watoriki /Demini e da Missão Catrimani rejeitam a merenda escolar e demandam da SECD que lhes enviem ferramentas e sementes, para que possam eles próprios plantarem suas roças e produzirem suas “merendas escolares” de acordo com seus hábitos tradicionais. Todas as aldeias que optaram pela “merenda alternativa”, todavia, não têm sido atendidos nas suas demandas pela SECD.



Escola do Alto Mucajaí. Arquivo do autor.

No Alto Mucajaí e no Ericó, conforme pude testemunhar, há um esforço dos professores no sentido dos uniformes escolares serem efetivamente implantados, incorporando e valorizando o costume de uso de roupas, mesmo não havendo fornecimento de sabão. O mesmo acontece com a merenda escolar, ainda que o fornecimento pela SECD desses materiais seja extremamente precário.



Escola do Ericó. Arquivo do autor.

Em todas as comunidades visitadas há um entusiasmo bastante grande com a existência da escola. Como ressaltado anteriormente, a existência do Projeto Político Pedagógico é importante pelo fato de definir interesses que a comunidade já tinha antes, consolidados através das discussões para sua elaboração. Todavia, deve-se enfatizar, o funcionamento efetivo da escola não depende do PPP, mas sim do esforço e do entusiasmo da comunidade em mantê-la ativa. Porém, esse entusiasmo das comunidades convive hoje, com uma perigosa ausência institucional da SECD, distante, ineficiente e desencorajadora.

A partir de 2009, a Secretaria de Educação, Cultura e Trabalho assumiu todas as atividades escolares indígenas no estado de Roraima, mas com enormes limitações e deficiências. A sua ação efetiva se limita à contratação dos professores indicados pelas comunidades, à regularização burocrática de seus vínculos institucionais e do funcionamento das escolas, e ao pagamento de seus salários em bancos na capital²⁰. A

²⁰O pagamento de salários a professores em Boa Vista gera vários problemas. O professor, para receber seu salário, deve viajar para a cidade aproveitando, quando possível, alguma carona de voo, já que a viagem alternativa é barco, o que leva muitos dias. Já na cidade, é obrigado a permanecer ali até que surja

ausência de acompanhamento pedagógico e administrativo, de formação continuada dos professores, de fornecimento de materiais didáticos e escolares permanentes, de merenda ou substituto de merenda, dentre outros, é considerada pelas comunidades como desrespeitosa e há que se atentar para o desencorajamento que isso pode provocar, levando à quebra do entusiasmo da comunidade.

Informações levantadas a respeito da escola no Demini dão conta de um desânimo significativo naquela região, por parte de professores e alunos, provocado pela não assunção por parte da SECD das atividades que se desenvolviam ali há anos pelo ISA/CCPY. Os jovens, sobretudo, estariam bastante descrentes com as perspectivas que a escola oferece hoje, buscando como alternativa intensificar contatos, em geral problemáticos, com brancos regionais, através da venda de seu trabalho, e de produtos da floresta, compra de produtos industrializados supérfluos e consequentes longos períodos de permanência na cidade de Barcelos (AM).

uma outra carona de volta, geralmente carregando consigo algum material didático ou escolar, que os mais insistentes conseguem na SECD. Se não conseguir transporte aéreo grátis, será obrigado a gastar parte do seu salário para voltar para a aldeia, seja cobrindo gastos de uma longa viagem de barco, ou então pagando o transporte aéreo, por volta de R\$1.500,00 a hora de vôo. De Boa Vista até o Ericó, por exemplo, os professores viajaram 3 semanas e meio de barco carregando 150 carteiras e gastando 600 litros de gasolina pagos de seu bolso.

1.3. Currículo

1. A interculturalidade e a interdisciplinaridade estão contempladas no currículo?
2. Quais são as habilidades e competências priorizadas no currículo, para cada fase da formação dos alunos e de forma geral?
3. Em que medida elas se efetivam na prática cotidiana da escola indígena?

Como visto anteriormente, devido às trajetórias históricas específicas das escolas visitadas, somente as das regiões do Alto Mucajaí e as da Missão Catrimani possuem Projeto Político Pedagógico, já encaminhados à SECD, e uma consequente explicitação curricular. As escolas de Auaris começaram a discussão e elaboração do PPP, mas não o terminaram, e as escolas do Ericó sequer iniciaram o processo de sua discussão.

Na análise dos PPPs do Alto Mucajaí, da Missão Catrimani e do Demini, encontra-se bastante ênfase na questão da interculturalidade, como fundamento de seus objetivos gerais (conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI, p. 53), como veremos a seguir. Com respeito às comunidades que ainda não possuem PPP – Ericó e Auaris – todavia, esses pontos também são ressaltados ao analisarmos as reuniões com as comunidades, as entrevistas com os professores e as observações em campo. O que essas escolas e comunidades ainda não tiveram oportunidade de trabalhar, é a definição de objetivos didáticos – em especial as do Ericó, com vistas à definição das aprendizagens essenciais para os alunos, de acordo com o RCNEI (p. 53).

Estes são os “Objetivos” apresentados no PPP Watoriki/Demini:

1. *Para os filhos aprenderem.*
2. *Manter a língua Yanomae.*
3. *Aprender a escrever e ler a própria língua.*
4. *Aprender os números.*
5. *Tornarem-se seus próprios professores.*
6. *Trabalhar com saúde, educação e meio ambiente.*
7. *Formar novas lideranças para defender a terra e os direitos, e não depender dos brancos.*
8. *Divulgar os conhecimentos dos Yanomami.*

Na mesma linha de ênfase na interculturalidade e interdisciplinaridade, os Yanomami da Missão Catrimani em seu PPP defendem os princípios de um currículo com “conteúdos *multidisciplinares e adaptados à realidade onde moramos. Tais*

conteúdos são elaborados para responder aos interesses e anseios das comunidades e para enfrentar os desafios gerados pelo contato com a sociedade envolvente”.

E assim respondem à pergunta “Por que estudar?” em seu PPP:

- 1. Para adquirir maiores conhecimentos.*
- 2. Para ajudar meu povo.*
- 3. Para defender nossa cultura, através dos nossos conhecimentos.*
- 4. Para defender a terra-floresta e os animais.*
- 5. Para, quando vierem os garimpeiros, podermos expulsá-los.*
- 6. Para falar claramente às lideranças napë (brancos).*
- 7. Para viver com saúde.*
- 8. Para não acabar e para que não se perca nossa cultura.*
- 9. Para que, quando chegarem os napë, possamos falar.*
- 10. Para, depois de falarmos corretamente, podermos escrever em português.*
- 11. Para, depois de aprender, podermos escrever documentos em português.*
- 12. Para ensinar aos nossos parentes yanomami a luta pelos seus direitos.*

E explicitam como querem sua escola:

- 1. Específica e diferenciada;*
- 2. Própria da comunidade;*
- 3. Intercultural e bilíngüe;*
- 4. Promova o intercâmbio e a troca de conhecimentos*
- 5. Que respeite as diferenças;*
- 6. Que valorize as línguas indígenas;*
- 7. Que tenha um calendário que respeite as atividades da cultura (caça, pesca, roça, festa, trabalho...);*
- 8. Que ajude a defender a nossa terra;*
- 9. Ajude a produzir nossos materiais didáticos;*
- 10. Respeite o nosso modo de vida;*
- 11. Valorize e fortaleça nossa cultura;*
- 12. Ajude a conhecer nossos direitos constitucionais;*
- 13. Ajude a fortalecer nossas atividades produtivas;*
- 14. Ajude a escrever nossa história de luta;*
- 15. Busque a autonomia;*
- 16. Que esteja a serviço da comunidade;*
- 17. Que saiba relacionar os conhecimentos tradicionais com os novos conhecimentos;*
- 18. Que tenha Projeto Político Pedagógico e Regimento próprio. (p. 21).*

O PPP do Alto Mucajaí, não contempla explicitamente os objetivos de interculturalidade, como o fazem os PPPs do Catrimani e no Demini, mas registra referências que podem fundamentar esse ítem:

“Não se quer com essa escola mudar os hábitos culturais dos Yanomami. Ao contrário, ao dispor da escola os indígenas têm acesso a um saber seu próprio (da sua cultura como um todo - podendo interagir com outros grupos), e ainda os saberes do mundo (da cultura do outro – do não índio). Assim, pretende-se fortalecer a identidade do ianomâmi como um ser capaz e apto a ocupar o seu espaço no mundo, enfrentando com habilidade e auto-estima as diferenças culturais que ocorrem e ocorrerão no seu contato com outras culturas, outros povos.”(p.3)

No Ericó, a comunidade, quando instada a dizer o que deseja estudar na escola, além da referência às já incorporadas disciplinas que proporcionam a aprendizagem da escrita da língua materna e portuguesa e a de fazer contas para não serem enganados pelos brancos (etno-matemática), recorre a problemas do cotidiano que a escola pode ajudar a solucionar em coordenação com as práticas e conhecimentos tradicionais: a ameaça dos garimpos invasores que destroem a terra indígena e atraem os jovens; os problemas de saúde devido ao contato com os brancos; o conhecimento e esclarecimento de seus direitos constitucionais; a ausência dos órgãos governamentais que deveriam garantir esses direitos, etc.

Da mesma forma, no Auaris, a referência manifesta à “ciência dos Sanumá” a ser distribuída na escola e escrita em cartilhas, dá uma dimensão sobre a importância da interculturalidade e interdisciplinaridade nos objetivos curriculares a serem futuramente elaborados e explicitados:

“Ciência Sanuma: quando fruta caiu, semente cresceu; a caça veio, comeu, ficou cheia; caça faz cocô, cresceu outra árvore; quando tem ingá, caiu, comeu, comeu, encheu barriga. Vai crescer, tem mais ingá. outra caça come também. O pássaro comeu, voou longe e muita árvore vai nascê”. (Professor Jaime, Escola Kalonau, Auaris)

Esses objetivos, desenvolvidos ao longo dos PPPs do Demini, Missão Catrimani e Alto Mucajaí, e falados nas reuniões comunitárias, podem ser aceitos como expressão efetiva dos direitos constitucionais indígenas relativos à educação e cultura. Evidentemente, a aferição de que a prática escolar corresponde aos objetivos exigiria um período mais extenso de campo. A partir do que pude observar no curto período de permanência nas aldeias – três a cinco dias - pode-se ressaltar um alto interesse da comunidade em cumprir as metas e objetivos gerais estabelecidos nos respectivos PPPs,

ou simplesmente nas decisões coletivas que dão suporte às atividades escolares, independente ou não da existência do PPP, como são os casos do Ericó e Auaris.

A forma mais efetiva de aferir a presença da interculturalidade nos PPPs é observar a sua presença na explicitação das disciplinas. Basicamente, os três PPPs apresentados listam as mesmas disciplinas com pequenas variações de nomenclatura, por exigências curriculares superiores: Língua Materna, Língua Portuguesa, Matemática (ou Etnomatemática), Ciências (ou Etnociências Naturais), História e Geografia (ou Etnociências Sociais) Arte e Cultura (ou Etnoarte).

Todavia, observam-se diferenças significativas na explicitação das disciplinas curriculares, que o próprio nome já pode indicar antecipadamente, como é o caso dos PPPs do Demini e da Missão Catrimani em comparação ao do Alto Mucajaí. Neste, elaborado com uma menor participação indígena e também uma menor absorção da cosmovisão indígena da escola e seus objetivos, as disciplinas são apresentadas como agrupamentos de conhecimentos abstratos, isolados das tradições, práticas e problemas cotidianos dos indígenas, ainda que afirme, em outros momentos, o valor do conhecimento indígena e de sua manutenção. Observe-se, como exemplo, as diretrizes curriculares do PPP do Alto Mucajaí para a disciplina “Ciências”:

- *“Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive.*
- *Saber utilizar conceitos científicos básicos.*
- *Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva.*
- *Observar, registrar e identificar semelhanças e diferenças entre diversos ambientes.*
- *Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições em que vivem, valorizando a diversidade da vida.*
- *Observar e identificar algumas características do corpo humano (homem e mulher), respeitando as diferenças individuais e culturais.*
- *Organizar e registrar informações através de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos.”(p. 6).*

Compare-se com a estratégia curricular do PPP do Demini sobre Ciências Naturais:

“A forma como os Yanomami aprendem Ciências Naturais: o aprendizado no Cotidiano:

Desde pequenas as crianças aprendem com os pata thëpë sobre as montanhas, planícies e rios. Os pais e pata thëpë ensinam os locais de caçada, pescarias e coletas de alimentos na floresta. Também ensinam onde ficam os rios, igarapés e os caminhos, sobre os alimentos produzidos na roça e as épocas de plantio e colheita, falam sobre os períodos chuvosos e de estiagem e como tradicionalmente contamos o tempo.

Ensinam também sobre os locais adequados para retirar madeiras e palhas para a construção de nossas casas.

Desde pequenas as crianças aprendem com os pais e pata thëpë sobre como trabalhar na roça. Elas aprendem sobre os alimentos da roça da floresta, o nome das árvores e dos animais, aprendem também a identificar as plantas venenosas e não venenosas.” (p. 29)

(...)

“Quando os alunos estão no 4º nível nós ensinamos Ciências Naturais. Primeiro escrevemos na lousa sobre os conteúdos que iremos ensinar. O professor escreve e explica sobre a saúde bucal, falando como os napëpë tratam os dentes e escreve tudo que se deve usar para manter os dentes limpos, depois treinamos a leitura. Os alunos também fazem desenhos escrevendo o nome de cada material representado e desenham os objetos tradicionais utilizados no auxílio da higiene bucal (cuia, água, tabaco...) e elaboram textos sobre esse tema. Com a ajuda do professor, em grupos os alunos produzem cartazes e depois fazem palestras para a comunidade, explicando diversos temas trabalhados. O professor explica para a comunidade temas relacionados à saúde, higiene e cuidados com o corpo, fala também sobre verminoses e outros tipos de doenças. O professor produz textos sobre estes assuntos, que são copiados e lidos pelos alunos e depois são feitas questões orais que visam esclarecer as possíveis dúvidas. Os alunos também produzem textos que são corrigidos individualmente pelo professor e passado a limpo pelos alunos em seguida. Paralelo a estes exercícios de escrita e leitura, os alunos trabalham com produção de desenhos que representam o que aprenderam, escrevendo o nome do que produziram. Esses desenhos em forma de cartazes ficam expostos na escola. É assim que nós professores trabalhamos.” (p. 32)

Constata-se muito claramente que a disciplina “Ciências”, no Projeto Político Pedagógico do Alto Mucajáí é simplesmente incorporada como algo de fora, como se na sua prática, os conhecimentos e a vivência indígenas não fossem considerados como parte da mesma. Poderia ser incluída no PPP de qualquer escola urbana não-indígena. Mesmo com a boa intenção salientada em outros ítems, tais como a defesa da cultura indígena, essa abordagem disciplinar não só desvaloriza o conhecimento indígena, como também torna inacessível o conhecimento que se tenta repassar, por ser uma abstração de outros contextos vividos, externos à situação da sociedade indígena. Uma análise

ampla, das outras disciplinas também evidenciam o acima constatado com a disciplina “Ciências”.

Essa constatação é ainda mais preocupante quando se sabe, através das informações coletadas na Divisão de Educação Indígena da SECD, que o Projeto Político Pedagógico do Alto Mucajaí é considerado como o mais parecido com o que quer o Conselho Estadual de Educação, tornando-o o mais sério candidato a ser adotado como PPP geral das escolas indígenas Yanomami. Mais uma vez, estaria se cumprindo uma exigência burocrática para a Secretaria, sem nenhum benefício advindo. Pelo contrário, as escolas indígenas que não têm PPP ficariam com um PPP “faz-de-conta”, e aquelas com o Projeto elaborado, sentir-se-iam desprezadas e, em consequência, desencorajadas pela própria mantenedora das escolas indígenas.

No que se refere às habilidades e competências priorizadas no currículo, para cada fase da formação dos alunos e de forma geral, ou, como aponta o RCNEI, aos “objetivos didáticos” (“a definição das aprendizagens que cada currículo define como essencial para os alunos” p. 53), estão articuladas a partir do conjunto de disciplinas acima apontadas: *“Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Sanumá. Isso que nós vamos aprender”* (Prof. Rezende, Auaris). E, dependendo da região e sua situação particular, com nuances importantes, como visto acima: Etnomatemática, Etnociências, Etnoarte...

Os PPPs de Watoriki/Demini e da região Missão Catrimani pautam-se mais pelo estabelecimento de alguns princípios para a definição desses objetivos didáticos, o que influi decisivamente na organização da escola:

“Nós professores Yanomami, em nossas escolas, conhecemos o grau de maturidade e de conhecimento de nossos alunos e os organizamos conforme níveis de conhecimento, levando em consideração também a idade e a maturidade deles. Portanto, não aplicamos a organização seriada da escola não indígena que tende a formatar os alunos e “atropelar” os ritmos sociais das crianças e adolescentes. Com esta forma de organização mais flexível e respeitosa dos ritmos de socialização, buscamos construir uma educação que seja mais sensível às diferenças sócio-culturais, permita que alunos com níveis de conhecimento distinto possam compartilhar do mesmo espaço educativo e respeite os tempos e os ritmos próprios de aprendizagem

Yanomami, considerando as etapas que marcam o crescimento desde a infância até a idade adulta.” (P. 34 do PPP Missão Catrimani).

Ou, como detalha o PPP de Watoriki/Demini:

“A escola Yanomami não é dividida por série e nem por ciclo. Os alunos são organizados por níveis de conhecimento:
· *1º nível: Os alunos que ainda não tem conhecimento (aqueles que acabam ingressar na escola);*
· *2º nível: Aqueles que aprenderam só um pouco;*
· *3º nível: Aqueles que já têm conhecimento;*
· *4º nível: Aqueles que têm conhecimentos avançados.*
Os alunos do 1º, 2º. e 3º. nível estudam pela tarde, e os do 4º. pela manhã”.

Pude observar na escola do Ericó, o funcionamento desse sistema, ainda que ali, por imposição do padrão da Secretaria, esses níveis sejam chamados de séries, e com critérios de desempenho baseados fundamentalmente na leitura e escrita. Essa experiência constatada no campo indica um foco principal da aprendizagem, que para as comunidades está na escrita e leitura, nas línguas maternas e portuguesa, restando as outras disciplinas como coadjuvantes, ou secundárias se se quiser, na aprendizagem geral. O PPP do Alto Mucajaí registra essa ênfase claramente: *“Objetivo principal: o desenvolvimento da leitura e da escrita fluente do Ninam (língua falada pelos yanomami de Alto Mucajaí) e o ensino do Português como segunda língua”*(p. 2).

Compreende-se, evidentemente, essa característica pelo caráter operacional que a aprendizagem da leitura e escrita das línguas materna e portuguesa pode proporcionar na comunicação intra e inter grupal. Não é raro o envio de bilhetes²¹ e cartas na comunicação entre os índios e destes para com os brancos. Da mesma maneira, a elaboração de documentos para reivindicações, protestos, decisões, dentre outros, é algo bastante incorporado entre os Yanomami, práticas²² que pude testemunhar várias vezes e até mesmo participar.

²¹No Alto Mucajaí, eu havia combinado de véspera com o Professor Elizeu, do Alto Mucajaí, uma reunião na escola na tarde do dia seguinte. Um pouco antes da hora combinada, recebi a seguinte mensagem escrita: *“Boa Tarde! Marcos, aqui é o Eliseu, quero lhe avisar que não vai ter Reunião hoje, mas amanhã, nós vamos reunir as 7 horas da manhã. Estou lhe escrevendo isto porque nós acabamos de chegar da caçada, e estamos muito cansados. Desculpa de marcar duas horas. Achamos que não vai dar tempo de nós conversar. Eliseu.”*

²²Em várias reuniões de que participei, documentos foram elaborados, com reivindicações. No Ericó, a comunidade enviou à SECD solicitação de nomeação de professor recém-escolhido. No Alto Mucajaí, um

Para examinar - e constatar - a proeminência dessa característica nas escolas Yanomami, como objetivo didático fundamental, procurei, nas reuniões com as comunidades, e em conversas com os professores indígenas, sondar suas expectativas e avaliações, tomando como referência critérios de proficiência adotados pelo Projeto de Educação Yanomami (PEY) do ISA/CCPY: 1 - não escreve nada; 2 - escreve palavras; 3 - escreve frases; 4 - escreve uma pequena carta (meia página); 5 - escreve bem.

Assim, no Ericó, a competência e habilidade esperada nas respectivas séries são mais ou menos assim alinhadas, articulando-se os critérios acima de aprendizagem para ambas as línguas (materna e portuguesa):

1ª. série: Escrever palavras em Ninan;

2ª. série: escrever frases em Ninan e palavras em português;

3ª. série: escrever pequenas cartas (meia página) em Ninan e frases em português;

4ª. série: escrever carta ou textos maiores que meia página em Ninan, e pequenas cartas em português.

Resumindo, como o faz o PPP do Alto Mucajaí, as habilidades e competências esperadas pelas comunidades e a serem alcançadas ao final das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental são: Leitura e Compreensão de pequenos textos, formação de frases e pequenos textos, ampliação do vocabulário escrito. Ou, mais detalhadamente:

“Oferecer instrumentos para a compreensão oral, a elaboração e a interpretação de textos na língua materna e no português. Favorecer a expressão de nossos conceitos e pensamentos, através de textos, cantos, discursos, documentos, traduções, produção de cartilhas, etc”. (PPP M. Catrimani)

Outra disciplina que também aparece como indicador do que a comunidade espera de seus alunos é a Matemática, ou Etnomatemática: contas simples de somar e subtrair, aplicáveis ao uso de dinheiro e valorização de mercadorias: *“Queremos aprender economia porque os brancos estão nos enganando.”* (PPP M. Catrimani).

documento também para a SECD solicitando resolução de pendências escolares. Na Missão Catrimani, um documento de apoio ao líder Davi Yanomami numa questão com a Secretaria da Saúde Indígena

Se é possível pensar em alguma objetividade nas disciplinas e objetivos didáticos acima, com respeito às outras disciplinas as coisas se dão num nível mais genérico do ponto de vista pedagógico, mas com uma especificidade étnica, e por que não, política: “*Queremos conhecer melhor nossa terra, para poder defendê-la*” (Etnociências, PPP M. Catrimani).

1.4. Processo ensino-aprendizagem

1. Quais são as metodologias, práticas pedagógicas e temas de pesquisa?
2. O ensino é bilíngue?
3. Como se articulam os conhecimentos e as práticas indígenas e não-indígenas?
4. Como é a progressão do ensino e etapas na escola?
5. Como a escola se adapta ao ritmo e tempo da vida comunitária?
6. Como são incorporadas na escola ações comunitárias de sustentabilidade (geração de renda, elaboração e gestão de projetos, segurança alimentar, etc.)?
7. Há diferença entre a prática pedagógica do professor não-índio e o professor indígena?

Todos os professores na Área Yanomami em Roraima são indígenas. Não há professores não indígenas, e hoje, não mais seriam aceitos pelas comunidades, como o foram no passado²³. São atualmente 79 professores contratados pela SECD, distribuídos em 37 escolas organizadas em 22 regiões escolares, em 57 comunidades diferentes. (V. Anexo “Professores Yanomami por escola”).

Em todas as comunidades visitadas, porém, pude constatar a existência de ao menos um professor voluntário (não-contratado), indicado pela comunidade para auxiliar e substituir, eventualmente, o professor contratado. Em geral, este repassa ao professor voluntário parte de seu salário e a comunidade reivindica a sua contratação. A contratação é renovada anualmente, e os critérios adotados pela Secretaria são a indicação pela comunidade, domínio da escrita e leitura na língua materna e portuguesa, e ter a documentação necessária. O regime de trabalho é de 25 horas semanais, com um salário bruto de R\$1.399,64.

As atividades escolares são realizadas, na maior parte, em sala de aula, com uso de quadro negro. As escolas do Ericó, Alto Mucajaí e Auaris, comunidades com casas

²³ “Queremos a escola yanomami, pois já é certo assim. Ela está dentro de nossa maloca e não fora. Há muito tempo que chamamos nossa esta escola. Se chegam outros professores brancos para ensinar, vamos todos perder.” (Marcos waromapiitheri – PPP Missão Catrimani)

de tamanho médio e pequeno, funcionam em construções feitas especificamente para a atividade escolar. Na região do Ericó, só com o teto e sem paredes, tem apenas uma sala. A do Alto Mucajáí tem duas salas, e no Auaris, a escola mais próxima da pista de pouso tem tres salas, as mais afastadas, têm apenas uma sala.



Escola na maloca Rakopi na região da Missão Catrimani. Arquivo do autor.

Na região da Missão Catrimani, onde as casas são grandes e abrigam toda a comunidade, a sala de aula ocupa um setor das malocas e as atividades escolares interagem com as outras atividades cotidianas.

Todas as aldeias Yanomami visitadas mantêm intenso uso da língua materna nas suas atividades cotidianas. A língua portuguesa é mais utilizada nos contatos com os brancos, principalmente pelos adultos homens. Algumas mulheres também o fazem, principalmente as mais jovens em aldeias com escolarização mais antiga. Entre as crianças, devido à escola, o uso do português também pode acontecer em situações de contato interétnico.

O ensino é bilíngue em todas as escolas visitadas, com uma ênfase bastante grande, seja nos discursos e conversas, seja nos PPPs elaborados, na predominância da língua materna nas escolas. Nos discursos e reuniões, a fala na língua nativa sempre foi prioritária, marcando simbolicamente a importância dada a ela pelos falantes. Mesmo aqueles Yanomami que dominavam o português, quando falavam nas reuniões, faziam questão de fazê-lo em sua própria língua, para posterior tradução de um professor.

Houve situação até em que, não tendo o tradutor atendido ao falante, este corrigia a tradução.

A maior parte das aldeias está afastada de regiões não-indígenas, mas mesmo naquelas onde frentes extrativistas estão próximas, com intensidade variável ao longo do tempo, a resistência da língua nativa e das tradições culturais é bastante forte. O acesso a cidades ou núcleos urbanos, na maior parte das comunidades Yanomami só se dá por longas viagens²⁴ de barco, ou então por uma ou mais horas de voo. Para a maior parte dessa população indígena, o contato com os brancos se dá nas próprias aldeias, e são os não-indígenas moradores, permanentes ou semi-permanentes, os que podem causar maior impacto e mudanças sócio-culturais, tais como funcionários do governo (da FUNAI, do Exército, da educação e da saúde principalmente), missionários e trabalhadores ligados ao ISA/CCPY²⁵.

²⁴ Apenas algumas poucas aldeias Yanomami estão próximas da estrada Perimetral Norte, como o Baixo Catrimani e Ajarani, o que provoca bastante impacto sócio-cultural.

²⁵ No Ericó, atualmente, os únicos não-indígenas permanentes são técnicos de saúde da SESAI, que ali dão atendimento aos Xiriana no Posto de Saúde e, periodicamente, nas aldeias mais distantes. Em média são três funcionários, que cumprem turnos de quarenta e cinco dias cada. No Alto Mucajaí, os missionários da MEVA são presença permanente há cinquenta e dois anos, tendo sido responsáveis pelo início do processo de escolarização indígena, e hoje atuam apenas como eventuais assessores pedagógicos e administrativos da escola. Durante minha estada, dois membros da MEVA ali se encontravam, aparentemente com atividades de manutenção da Missão e da pista de pouso, e sem nenhuma atividade religiosa ostensiva. Duas missionárias, envolvidas com educação e tradução da Bíblia, passam períodos na aldeia ou circulando por aldeias próximas. Também existe ali um Posto de Saúde da SESAI, com uma média de quatro funcionários. Durante a minha estada, um dentista da SESAI cumpria um período de atendimentos à comunidade, utilizando equipamentos da MEVA. Na Missão Catrimani, além do Posto da SESAI com seus funcionários itinerantes, estavam presentes, quando de minha estada ali, quatro missionários (um padre e três irmãs) e um serviçal. Também não há atividade religiosa ostensiva, mas há bastante convivência dos missionários com os indígenas, que, como pude observar, especificamente no que se refere à escola, redundava numa grande cooperação, caracterizada por singular valorização e respeito às tradições e interesses indígenas. Auaris, região de aldeias Sanumá e Yekuana, tem a presença permanente de um Quartel do Batalhão de Fronteiras do Exército desde os anos 90, com cerca de sessenta soldados, inclusive alguns indígenas que moram em suas próprias aldeias. A MEVA está baseada ali desde os anos 60, e atualmente tem a presença de um casal de missionários, aparentemente sem atividades religiosas ostensivas, mas com uma sala de aulas continuamente visitada por indígenas em sua residência. Há notícias, todavia, de uma ação semi-permanente de evangelização por parte de um missionário da MEVA, ausente no momento de minha pesquisa. Também há ali um Posto de Saúde da SESAI, com cerca de dez funcionários itinerantes. Quanto ao ISA/CCPY, atualmente a presença de trabalhadores nas aldeias – caso de Auaris – é temporária, para assessoria em projetos pontuais, voltados para a valorização da cultura indígena, principalmente a pesquisa e produção de material didático.

As atividades extra-sala também têm seu espaço e importância, e, segundo os relatos ouvidos e também os registros de classe, são abordadas como temas de pesquisas que permitem pensar e, em alguns casos, até escrever, a respeito do conhecimento indígena. Essas atividades também podem levar à articulação entre o conhecimento indígena e o não-indígena, através das coisas do dia-a-dia. Por exemplo: o lixo da merenda, como nos foi relatado na escola Kominri, do Ericó. Os professores saem com os alunos separando o lixo da merenda – latas, sacos plásticos, etc. – levam-no para um buraco e depois queimam o que é possível queimar, e enterram o resto. Esse processo é trabalhado prévia e posteriormente em sala de aula, fazendo comparações com o que acontece na cidade, destacando pontos como a produção dos alimentos da merenda na cidade, sua compra, transporte, seu consumo na escola, a diferença entre esses alimentos e os alimentos produzidos na aldeia, os cuidados com prazo de validade da comida, os problemas que trazem, e as providências que devem tomar para não sujar a aldeia e ainda, reaproveitar corretamente algumas embalagens.

É comum o grupo de alunos se deslocar, em companhia dos professores e também de pessoas significativas, para onde estão acontecendo atividades coletivas da comunidade, tratadas também como temas de pesquisa: mutirões nas roças, nos igarapés, pescarias coletivas, construção de casas, preparo do caxiri, atividades xamânicas, coleta de frutas e ainda, em locais de festas, etc. Também me foram reportados deslocamentos do grupo de alunos até a SESAI para, observando as atividades de cura não-indígenas, compará-las com as atividades de cura tradicionais, seja pelo uso de plantas, seja pela prática xamanística.

Os professores indígenas, por várias vezes, protestaram contra a incompreensão das autoridades educacionais do estado sobre o caráter educativo das atividades extraclasse, como essa fala abaixo do Professor Huti a respeito da visita do Educacenso no ano anterior. Os pesquisadores do censo, ao não encontrarem os alunos e professores em sala de aula, por estarem numa festa mortuária, relataram que a escola estava inativa, sem professores e alunos:

“Não é só ficar sentado, cansado na sala de aula. Por isso, MEC precisa saber. Nós temos cultura diferente, cultura original. Temos terra, mato, rios, igarapés, não estamos em cidade. Por isso, cultura diferenciada.

Quero contar uma história como aconteceu. Ano passado chegou o Educacenso. Muito rápido, 10 minutinhos e perguntavam: onde tá os alunos? Assim não é escola Yanomami. Quem quiser saber, tem que sentar na escola. Por isso eu quero que eles olham quem são os professores, quem trabalha, quem são os alunos. Agora, por isso eu pedi para todos falarem os nomes.

Educacenso foi a Boa Vista dizendo que não tem professor e alunos. Não é isso. Fizemos festa, e isso também é escola. Trabalho cultural na escola Yanomami.

Os alunos aqui todos pintados porque tem cultura.” (Prof. Hutí, M. Catrimani).

Após a aprendizagem da escrita e leitura da língua materna e da língua portuguesa, a busca por conhecimentos de matemática é a aspiração maior para os professores e as comunidades Yanomami. No PPP de Watoriki/Demini, os professores assim relatam sua metodologia de ensino:

“Quando os alunos ingressam na escola, nós professores fazemos inicialmente um trabalho de orientação, explicamos o que iremos ensiná-los. Em seguida nós professores escrevemos os números na lousa e explicamos. Assim, os alunos aos poucos vão aprendendo a falar e conhecer os números. Quando os alunos apresentam dificuldade em copiar os exercícios da lousa o professor os ajuda, escrevendo as atividades no caderno do aluno, para que ele repita a cópia, conforme o registro do professor. Quando os alunos começam a estudar, eles ainda não possuem habilidade em usar a caneta, não possuem coordenação motora boa o suficiente nas mãos, por isso usam lápis. Nós professores ensinamos a contagem dos dedos de cada animal e dos dedos das nossas mãos (números até 10), depois os alunos escrevem os algarismos das quantidades representadas. Nesta fase inicial, os alunos aprendem a escrita e a pronúncia dos números pequenos. Ensinamos também a representação dos números, ou seja, a quantidade equivalente a cada algarismo, utilizamos gravetos para representar estas quantidades. Neste processo de ensino aprendizagem os alunos aprendem o nome dos números e paulatinamente aprendem sua escrita. Para complementar esse processo, outra atividade trabalhada em sala de aula é a escrita do número na lousa pelo professor, para que os alunos reproduzam em papel branco, colorindo, escrevendo o nome do algarismo e representando com desenhos a quantidade respectiva a cada algarismo. O professor usa como exemplo e registra a quantidade de alguns dos frutos que os alunos coletaram durante as atividades cotidianas com seus pais. Nesta fase é comum as crianças falarem da quantidade de mamões que coletaram. Nós professores aproveitamos como exemplo atividades cotidianas realizadas pelos alunos, para ensinar matemática” (PPP de Watoriki/Demini, pag. 18-19).

Os Yanomami do Catrimani incluem em suas atividades estudos sobre a economia tradicional:

“Sim nós Yanomami temos escola. Na escola temos muitos alimentos, na roça nós temos muitas espécies de bananas, nós temos muitos tipos de mandioca, muita cana, muita batata doce, cará, taioba. Nós temos tudo na roça. Na floresta nós temos muita bacaba, açaí, buriti pequeno, patuá... Assim a escola nos ajuda muito, nós yanomami temos muitos alimentos. Na nossa terra nós yanomami temos muitos alimentos para comer. A escola que nós pensamos, nós escrevemos. Na nossa escola nós estudamos bastante os alimentos. O que é economia? Economia são todos os nossos trabalhos de pescarias, caçadas, artesanato (arco, flecha, cesto, colares), alimentos, roçados, colheitas. Na educação nós estudamos todas as coisas, a economia também nos ajuda. Assim a economia dá uma grande ajuda e fortalece muito a nossa comunidade. O meu povo é inteligente, nós aprendemos a estudar a nossa terra. Nós mesmos trabalhamos a nossa educação. Nós yanomami estamos produzindo muitas coisas diferentes, produzimos muito artesanato, a economia tradicional ajuda mesmo a nossa comunidade”. (PPP M. Catrimani, p. 31).

Já foram apresentadas acima evidências das contradições existentes entre o que a Secretaria espera e exige formalmente das escolas, frente aos ritmos e tempos da vida comunitária. O calendário das aldeias visitadas tem um ritmo próprio, baseado nas estações do ano, nos rituais comunitários, no cumprimento de obrigações materiais e imateriais, nos ciclos de vida dos indivíduos e de suas famílias, nas necessidades de busca e produção de alimentos, ferramentas, adornos, etc., nas articulações intra e inter-comunitárias, e assim por diante. O calendário da escola é uma demanda reivindicada e atualizada pela comunidade. Junto com outros itens, tais como a orientação e a avaliação do trabalho dos professores e alunos e a organização de reuniões, a elaboração do calendário da escola é uma responsabilidade compartilhada pelas lideranças.

O calendário do mundo dos brancos somente é levado em consideração no que se refere àquelas atividades que envolvem diretamente o trabalho de não-indígenas, ou formalidades a serem cumpridas em conjunto com órgãos governamentais (SESAI, SECD, FUNAI, etc.) que podem gerar prejuízos para a comunidade. A própria marcação do tempo em horas, dias da semana, do mês e ano, é pouco considerada e quase não ocupa lugar na vida cotidiana dos Yanomami.

A morte de uma pessoa, a passagem de uma manada de caititus nas proximidades, a construção de uma casa, a prática xamânica, qualquer evento comunitário significativo pode sobrepor-se ao calendário escolar da Secretaria. Este, muitas vezes tem que se adequar ao calendário indígena, e a percepção da comunidade

com relação à escola diferenciada, dá a esses eventos caráter educacional: eles são parte da educação tradicional, e quaisquer ensinamentos da escola, por ser diferenciada, deve absorvê-los como substrato primário da aprendizagem.

Nem sempre, porém, essa perspectiva da escola diferenciada, salientada por todas as comunidades visitadas, é considerada pela Secretaria. Há grande preocupação dos professores e comunidades com o número de dias letivos e horas exigidos pela Secretaria - 200 dias e 800 horas:

“A secretaria fala para trabalhar 200 dias. Como? Isso é não-indígena. Aqui diferente na mata. A caçada do não-indígena é no freezer. A fazenda deles é perto. A comunidade sai tres semanas pra caça, mata fechada, caçador contra caça. Essa é escola indígena diferenciada. Morre parente, o professor pára. E a rapaziada organiza pra aula na mata pra ensinar outra aula. Mata caça pra menino tratar, embrulhar, colocar no fogo. Se nós não fizermos isso, vai virar branco. Nós queremos usar a língua portuguesa, não é muito, é pouco. Pouquinho de matemática, língua portuguesa. Se nós trabalhamos 200 dias, a gente vai perder nossa língua.” (Prof. Rezende, Auaris).

Essa fala apresenta não só a preocupação com a inadequação entre o exigido pela Secretaria e as necessidades do cotidiano sócio-cultural das comunidades, como também a sua percepção de que essas imposições podem conduzir a um empobrecimento material e imaterial, bem como à perda da identidade étnica.

A escola é um campo extremamente fértil para a reflexão sobre ações de sustentabilidade e seu desenvolvimento, através de pesquisas educacionais voltadas para a ação comunitária.

Pude observar em minhas estadas algumas manifestações autônomas voltadas para a sustentabilidade. No Ericó, a já citada iniciativa de cuidar do lixo, especialmente o lixo trazido pela merenda escolar, ação incorporada às atividades educativas da escola no estudo de seu meio ambiente e das articulações com o mundo dos brancos. Na Missão Catrimani, a pesquisa sobre sementes e plantas, que tem proporcionado a circulação das mesmas entre as aldeias, contribuindo para a diversidade na alimentação e outras aplicações.

Alguns projetos atuais, contando com orientação e apoio técnico do ISA/CCPY estão voltados para a questão da sustentabilidade, como tema de pesquisas e que, futuramente serão transformados em material didático. Em Auaris, atualmente, as escolas, com apoio da comunidade, estão desenvolvendo um projeto de pesquisa para o resgate do conhecimento tradicional de frutas para combate à deficiência proteica. Na aldeia Totootobi outra pesquisa busca disponibilizar conhecimento sobre curas por remédios indígenas para malária, diarreia, etc.



Auaris, Escola Kalonaú. Reunião do pesquisador Moreno Saraiva (ISA) com a comunidade para discussão de projeto de frutas. Arquivo do autor.

Além do desenvolvimento de projetos semelhantes aos acima, a escola é ela própria um projeto de largo alcance na comunidade. Muito mais do que simples espaço de criação e reprodução de conhecimentos, a escola indígena é um grande dínamo das relações com o mundo dos brancos, não só pelas perspectivas que a educação abre no resgate e valorização de elementos da cultura tradicional, mas também porque a escola age como espaço formal e informal de discussão e reflexão sobre temas de interesse comunitário. Evidentemente a escola pode funcionar também como canal de elementos negativos, principalmente para os professores, que através de seus salários, pagos na cidade, passam a ter acesso a mercadorias supérfluas, bebidas, prostituição (com riscos de doenças) conforme alguns casos relatados²⁶ com preocupação por lideranças.

²⁶A questão dos salários dos professores gera frequentemente tensões, de um lado entre os seus interesses individuais e de sua família nuclear direta, e de outro, os interesses da comunidade. Pude observar lideranças reivindicando o salário do professor como um bem a ser compartilhado com todos, e especialmente com os interesses da escola. Esse compartilhamento frequentemente ocorre, como é o caso

1.5. Gestão Escolar

1. Quem são os atores internos da gestão da escola (diretor, coordenação pedagógica interna, representantes da comunidade)?
2. Qual é a concepção de gestão escolar das mantenedoras e como se organiza?
3. A prática corresponde à política de gestão?
4. Quais são as obrigatoriedades impostas aos professores na condução do calendário escolar?
5. Como as demandas da comunidade são colhidas e incorporadas?
6. Existem outros atores participando da gestão escolar (universidades, agências internacionais, OnG's, etc.)?
7. Qual é a situação funcional dos professores e demais trabalhadores da escola?
8. Como é o fornecimento de merenda escolar?

A gestão interna das escolas indígenas visitadas varia de acordo com a presença ou não das missões e da ONG ISA/CCPY nas aldeias. Não existe, em nenhuma delas, outros servidores (para administração, preparo de merenda, limpeza, etc.) que não os próprios professores.

Na aldeia do Ericó, a gestão é feita unicamente pelos seus professores, com apoio e orientação da comunidade, principalmente através de suas lideranças. Mas todas as atividades ficam sob a responsabilidade dos professores que se revezam entre as atividades de direção, docência, construção e manutenção da escola, busca na cidade de material permanente e didático com uso de seus próprios salários, distribuição – quando chegam - dos uniformes e merenda escolar aos alunos, limpeza, etc. Os professores praticamente não tem qualquer orientação pedagógica da SECD, a não ser em raras ocasiões quando vão à cidade para algum curso ou encontro. A única orientação pedagógica e linguística que os professores do Ericó receberam desde que a escola foi instalada em 2009, foi a da linguista Gale Goodwin Gomez (Rhode Island University,

do pagamento dos professores voluntários, e a problemática busca de merenda e material didático em Boa Vista, feita por professores com seus próprios recursos. Muitas vezes a própria SECD se utiliza do argumento do compromisso do professor de compartilhar seu salário com a comunidade, como forma de cobrir as suas deficiências no atendimento da escola, em especial na distribuição da merenda, material didático e permanente.

EUA), que desde 1985 estuda a língua Ninam, e regularmente passa períodos de pesquisa na aldeia. Nessas ocasiões, dá suporte pedagógico, inclusive elaborando o único material didático para o trabalho com a língua materna. Com o apoio da comunidade e dos professores, Gale Gomez elaborou uma cartilha, que foi encaminhada à SECD para publicação²⁷.

Quanto a Auaris, de 2005 até 2011, o ISA/CCPY proporcionou apoio pedagógico e infraestrutural às escolas Yanomami e Yekuana da região, que é bastante grande (7 escolas, 322 alunos e 17 professores), inclusive com a elaboração de um levantamento etnogeográfico e sócio-econômico²⁸ da região em 2007. Já em 2011, conforme o próprio ISA, devido à diminuição de seus recursos financeiros e humanos, o suporte foi mais dedicado a oficinas etnogeográficas (cartografia, depoimentos, vídeos) e ao apoio no registro oficial de demandas locais relativas à educação e saúde. O acompanhamento pedagógico escolar, apesar das expectativas dos professores Sanuma, diminuiu e hoje não é mais prioridade daquela ONG. Isso significa que, a depender da SECD, Auaris encontra-se atualmente sem qualquer acompanhamento pedagógico. Nesse vácuo, os missionários da MEVA aproveitam todas as oportunidades para oferecer suporte, abrindo portas para seu proselitismo religioso.

No Alto Mucajaí, os professores recebem regularmente acompanhamento pedagógico e administrativo de duas missionárias da MEVA, que passam temporadas na aldeia. Desde a energia elétrica, proporcionada pelas baterias solares da casa das missionárias, até o registro burocrático das atividades escolares, o suporte pedagógico e a assessoria na elaboração de textos (como visto, o PPP e outros) e cartilhas, tudo é proporcionado pela MEVA. Quanto à resolução de problemas com a SECD, quem faz isso diretamente em Boa Vista é um ex-professor da comunidade, Eliseu, recentemente incorporado à Hutukara Associação Yanomami (HAY) como Coordenador de Educação. Bastante habilidoso nos contatos e articulações com a SECD, consegue garantir pessoalmente, e transportar o material didático, uniformes e merenda escolar às escolas do Alto Mucajaí. Mesmo morando em Boa Vista, Eliseu vai constantemente à aldeia, onde tem mulher, filhos e bastante prestígio.

²⁷ Segundo nos informou a funcionária responsável, essa cartilha entrou no Programa do PAR para possível publicação em 2013, mas até o momento da pesquisa não havia qualquer confirmação.

²⁸V. Diagnóstico Sócio-Ambiental do ISA/CCPY, de 2007.

Já na Missão Catrimani, há um acompanhamento continuado dos professores pelos missionários da ordem religiosa Consolata de Diocese de Boa Vista, que lhes proporcionam um grande suporte infraestrutural e assessoria pedagógica. Na área onde está instalada a Missão e a pista de pouso, existe a já mencionada escola Yano Theã, que funciona como centro de referência escolar da região. Um dos professores de uma maloca próxima, Huti, bastante experiente, funciona como uma espécie de Coordenador Regional e porta-voz, dando suporte a todos os outros professores das aldeias da região. A Yano Theã também é um ponto de referência para recepção, controle e distribuição do material escolar – quando a SECD os envia - e ali regularmente ocorrem reuniões de apoio ou com outros objetivos de interesse comunitário.

Oficialmente a mantenedora dessas escolas, assim como de todas as outras escolas de Roraima é a SECD/RR. O ISA/CCPY, ante a assunção das escolas pela SECD em 2009, deixou a partir de 2012 as atividades eminentemente escolares, o que é bastante sentido pelas comunidades que perderam essa assessoria. Com relação às missões, obviamente a Secretaria, aliviada, tem conhecimento de suas atuações que substituem ou complementam o que ela própria deveria estar proporcionando, de acordo com a legislação a respeito. Há com certeza, diferenças bastante significativas na atuação das missões, mas o caráter laico da educação indígena deveria ser uma prioridade, o que lamentavelmente não acontece em Roraima pela falta de estrutura e de recursos por parte da SECD. Ante o quadro atual, a presença das missões e seu papel na educação - e outros setores – lamentavelmente, ainda é insubstituível.

Estrutura da Divisão de Educação Indígena (DIEI) da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD):

A DIEI é subordinada ao Departamento de Gestão do Interior. Há expectativas de que a DIEI possa em breve se transformar também em Departamento, assim ficando subordinada diretamente ao Gabinete da Secretária e ganhando mais autonomia. Isso beneficiaria bastante a tomada de decisões e sua execução, pois eliminaria conflitos na concepção educacional das escolas indígenas e na administração de recursos. A DIEI é quase que totalmente formada por índios de outras etnias roraimenses, sem a presença de índios Yanomami. Os assuntos relativos aos Yanomami, como visto, estão nas mãos

de uma só funcionária, que apesar do conhecimento da cultura Yanomami e de sua dedicação, é visivelmente impotente para conduzir uma política de gestão numa divisão que tem pouco espaço na Secretaria como um todo. Como essa funcionária é sozinha na DIEI, ela usa dos seus contatos pessoais com a SESAI, ISA, Missões, HAY e outros, para desempenhar minimamente o seu trabalho.

Assim, a DIEI, frágil política e economicamente na SECD, mantém a estrutura do sistema escolar tão só, e precariamente, pelo seu lado material: fornece raramente algum material para construção de escolas precárias, mas ao que se sabe, praticamente todas as escolas foram construídas pelas comunidades: de taipa, palha, madeiras e telhados usadas, paxiuba, etc., sobre chão batido; distribui, irregular e esporadicamente, merenda e uniformes, e algum material permanente e de consumo escolar (lousas, carteiras, cadernos, papel A4, lápis, borrachas, etc.). Como alega não ter recursos para o indispensável transporte aéreo, a SECD, quando entrega algum material às escolas, o faz em Boa Vista mesmo, deixando a cargo de professores, ou das missões, o transporte²⁹. É muito comum os professores se verem forçados a utilizarem o seu salário para transportar material, como foi o caso das carteiras do Ericó, em que os professores bancaram o transporte, numa viagem de tres semanas e meio de tres barcos a motor, consumindo 600 litros de gasolina pagas pelo seu próprio bolso!

A DIEI, através da funcionária citada, também mantém o aparato burocrático e administrativo mínimo em Boa Vista, para que as escolas funcionem. O registro das aulas, frequências, calendário escolar, etc., enfim todo o trabalho de secretaria escolar das escolas que não tem suporte das missões é feito na própria DIEI em Boa Vista.

Em resumo, se se puder falar de uma política de gestão escolar da DIEI, ela está voltada apenas para:

1. contratação temporária de professores indicados pelas comunidades, proporcionando-lhes a formação na primeira fase do Ensino Fundamental;
2. implementação da estrutura material para construção de escolas de uma maneira extremamente precária;

²⁹Essa prática da entrega de material escolar a professores em Boa Vista para transporte até as aldeias quando possível, está gerando em Boa Vista boatos sobre desvios. A OPIRR está preocupada com isso, pois o material fica estocado em lugares impróprios, justificando os boatos.

3. fornecimento de algum material escolar, merenda e uniformes;
4. registro burocrático, em Boa Vista, das atividades escolares nas aldeias.

Ante esse quadro precário, a SECD submeteu em 2012, ao MEC/FNDE, solicitação de Construção/Reforma e Ampliação de Infraestrutura Física e de Recursos Pedagógicos para o sistema escolar indígena. Caso essa solicitação seja contemplada, na área Yanomami trinta e sete escolas seriam beneficiadas até 2014. Há informações também de solicitação ao PAR para produção de material didático.

Para os Yanomami, esse quadro de precariedade no atendimento às necessidades mínimas das escolas indígenas cria a percepção de que existe uma política pública carregada de malversações dos recursos. O atual e o ex Coordenador de Educação da HAY, em entrevista em Boa Vista, deixaram-me clara a sua visão desse quadro, destacando os seguintes pontos:

1. *“O estado de RR recebe muito dinheiro, mas diz que não tem recurso. Mandam o censo para o MEC com muitos alunos e recebem o dinheiro. O estado só reconheceu as escolas e depois, esqueceu.*
2. *Merenda: as escolas precisam. Mas nós queremos saber onde vai o dinheiro: 0,60 /aluno indígena, tem milhões, para onde vai? Quem quer merenda, dá merenda. Quem não quer, dá ferramenta para plantar e colher comida.*
3. *Território Etno-educacional: tudo parado! Cadê o dinheiro?”*

Essa percepção da política educacional do estado de Roraima pelos líderes indígenas das etnias roraimenses é compartilhada por um professor Makuxi, graduado na Licenciatura Intercultural Insikiran da Universidade Federal de Roraima, e membro efetivo do Conselho Estadual de Educação. Em entrevista a mim concedida, esse professor reconhece não haver controle financeiro dos recursos que vem para o estado e faz crítica severa à sua distribuição pela Secretaria. Oficialmente, a justificativa para tal situação é de que os secretários de educação mudam muito. Em pouco mais de um ano, foram seis secretários.

O calendário escolar exigido pela Secretaria é de 200 dias ao ano, com 800 horas/aula. Os professores, quando indagados a respeito, obviamente respondem que

procuram atender essa demanda, porém, consideram-na uma exigência que, se realizada, prejudica as atividades tradicionais da comunidade, e não segue os preceitos legais de uma escola diferenciada. As atividades extra-classe levadas a efeito são consideradas como atividades docentes, e até mesmo aulas em sala são realizadas na tentativa de compensar as exigências da Secretaria. A Secretaria, por seu turno, registra as atividades escolares como se o calendário tivesse sido cumprido, registros mais próximos de ficção.

Essa não é a intenção definida nos PPPs, em especial os de Watoriki/Demini e os da região da Missão Catrimani. Assim coloca o PPP do Demini:

“Calendário: o ritmo do calendário segue o ritmo de aprendizado do aluno e não um calendário geral imposto previamente. Os alunos, quando considerados prontos pelos pais e pela comunidade para ir à escola, ingressam na escola em qualquer mês do ano. Na medida em que adquire os conhecimentos trabalhados na escola, novos conteúdos são ensinados e dessa forma o aluno vai passando para novos níveis de ensino. Assim, é fundamental a metodologia de intenso contato e acompanhamento individual do aluno pelo professor. As aulas são de segunda a sexta-feira, quando não há necessidade de trabalho, festas ou viagens. Pela manhã, as aulas vão de 7 às 11 horas. À tarde das 14 às 16 horas.

“Frequência: o professor anota a frequência do aluno, mas não há problema quando o aluno falta para caçar, pescar ou outras atividades cotidianas, pois estas fazem parte do trabalho e da vida de todos. Quando viajam para outras comunidades e passam longos períodos fora, o professor continua a ensiná-lo na volta, sem reprovação, avaliando e reconhecendo o que ele já sabe. Quando a comunidade realiza rituais funerários (reahu), que podem durar mais de um mês, os trabalhos na escola são paralizados.”

1.6. Formação de professores e gestores indígenas

1. Como os professores e gestores são escolhidos?
2. Qual a formação exigida pelas mantenedoras para a escolha de professores?
3. Qual o seu perfil (qualidades, competências, conhecimentos)?
4. Como a comunidade participa da escolha de professores?
5. Existe formação continuada de professores?

A contratação do professor pela SECD baseia-se na aprovação e indicação pela comunidade. Em geral, esta discute e em seguida indica um professor que exerce a função como voluntário de um já contratado. O professor indicado deverá ter algum domínio na escrita e leitura, principalmente na língua materna, mas não necessariamente terá completado o Ensino Fundamental. Caso não tenha a documentação exigida, a DIEI o ajudará a providenciar, e o contrato terá a duração de um ano, renovável, com um regime de trabalho de 25 horas semanais, e salário bruto mensal de R\$1.399,64.

A capacitação e formação continuada dos professores Yanomami deixa a desejar. Como muitos dos professores não tinham formação certificada nem mesmo na primeira fase do Ensino Fundamental, em novembro último a DIEI realizou na maloca Malacacheta, um questionado curso intensivo de pouco mais de um mês, para prepará-los para um Provão Supletivo do Ensino Fundamental-EJA, de forma a certificá-los. Foram todos aprovados.

Com respeito à formação no magistério, experiências positivas como a do Magistério Yarapiari, discutidas acima (v. nota 15), ainda não foram reconhecidas pela Secretaria e pelo Conselho de Educação, que tem dificuldades em assumir a característica diferenciada das escolas indígenas. Dezoito professores foram considerados aprovados, e aguarda-se agora a continuidade do Curso, assumido pelo CEFORR para que outros possam ser capacitados. Alguns dos aprovados planejavam, à época da pesquisa, candidatar-se a vagas no Curso de Licenciatura Intercultural Insikiran da Universidade Federal de Roraima, onde já cursam, desde 2011, outros sete professores Yanomami.

Uma atividade paralela àquelas citadas acima está sendo a do Programa de Educação Yanomami do ISA/CCPY. Conforme já registrado acima, esse programa atualmente tem como principal objetivo contribuir para uma melhor formação dos professores Yanomami. Essa atividade, em cooperação com a HAY, está agora voltada para a o estímulo à produção de pesquisas sobre a cultura indígena pelos próprios professores e posterior produção de material didático, entre elas: pesquisa sobre curas por remédios indígenas para malária, diarreia, etc. (Totootobi); resgate do conhecimento tradicional de frutos para combate à deficiência protéica (Auaris); elaboração de dicionário com neologismos português (Paapiu); pajelança e reuniões de pajés para retransmissão de conhecimentos (Demini).

1.7 Avaliação escolar

1. Há acompanhamento contínuo da comunidade e dos pais no desenvolvimento escolar dos alunos?
2. O desempenho das mantenedoras é avaliado pela comunidade?
3. Quais são os instrumentos de avaliação em sala dos alunos?
4. Como os professores identificam e registram os avanços e as dificuldades dos alunos?

Como exposto acima, a escola indígena está inserida num contexto amplo de múltiplas atividades comunitárias. Para as comunidades, a escola é um espaço político de entendimento e conscientização das relações com o mundo dos brancos. Os conhecimentos do mundo dos brancos lhes permite, ainda que parcialmente, uma compreensão das relações assimétricas a que estão submetidas no contexto interétnico. A escola, além disso, possibilita também um canal de reivindicações e espaço estratégico de exame e consecução de objetivos junto a outras instituições governamentais (Secretaria da Saúde, FUNAI, etc.) e não-governamentais, além daquelas ligadas à educação, e ainda a eventuais contatos da frente de expansão da sociedade nacional (garimpeiros, balateiros, vilas e cidades fronteiriças, etc). Dessa forma, as comunidades depositam sobre seus filhos/alunos a expectativa de se tornarem instrumento, através da aprendizagem básica da escrita, leitura e matemática, de luta e consecução de interesses e direitos. Para os estudantes com melhor aproveitamento, tornar-se professor, agente de saúde, etc., é uma extensão desse processo, assumindo tarefas diretamente vinculadas ao mundo dos brancos, e alcançando retornos palpáveis, como o acesso a salário, viagens e um melhor conhecimento. Também é expectativa da comunidade que esses jovens indígenas permaneçam vivendo em suas aldeias. Quando acontece de um deles sair para viver na cidade, o que não é raro, a perda é grande.

Conscientes da importância da escola, e favorecidos pelo fato das escolas estarem inseridas nas comunidades, há uma participação grande de todos, além dos pais, no acompanhamento dos alunos e das atividades escolares. Como tudo está perto, e a escola está no meio da aldeia, as pessoas veem tudo,

“outro passa, já vai olhando...”. (Luiz Xiriana, Escola Kominri, Ericó)

As escolas estão dentro das aldeias visitadas. No Ericó, Alto Mucajaí e Auaris, as escolas têm construções próprias, mas estão dentro da aldeia, são parte dos destinos e trajetos diários das pessoas. Na Missão Catrimani, a escola está dentro da grande casa comunitária e ocupa uma parte dela. A escola atua em articulação com todas as outras atividades da comunidade – festas, xamanismo, caçadas, pescarias, roça, etc. A comunidade usa da fala continuamente para se pensar em voz alta, e a escola é parte integrante, e hoje em dia importante, desse processo. Examinar o que se passa na escola, e cobrar de alunos e professores desempenho é constante, assim como os professores instam permanentemente os pais a estimularem os filhos a estarem presentes e trabalharem na escola. Em contrapartida, a escola se submete ao ritmo da comunidade, e quando é próprio, simplesmente se transfigura nas atividades tradicionais.

Para os pais, junto com o respeito e cultivo das tradições, a mostra mais evidente do desenvolvimento escolar é a escrita e a capacidade de entender o mundo do branco, falar com brancos, saber fazer contas e compras. Essa é a cobrança para com os próprios alunos e professores.

“Os alunos acompanham o trabalho dos pais e das mães. Quando todos nós organizamos nossas festas, caçadas coletivas, reuniões e assembleias, trabalhos, idas para participar às festas, quando realizamos todas estas atividades, nós perguntamos para os alunos: O que vocês aprenderam?(...)”

Sobre a participação em todas estas atividades nós também avaliamos os nossos alunos. Quando os alunos vão participar de uma festa, eles aprendem. Quando termina a festa, eles voltam a aprender na escola. Quando os alunos vão para caçada coletiva, é bom. Em relação a todas estas atividades, existe um aprendizado para vocês alunos, se ficarem sempre somente na sala de aula, vocês vão esquecer como viviam os nossos antepassados, por isso quando vocês aprenderem conjuntamente essas duas coisas, os conteúdos na sala de aula e a vida-cultura yanomami é verdadeiramente bom. Quando os alunos aprendem, nós professores e as lideranças tradicionais estamos contentes”.(PPP Catrimani).

Nas aldeias visitadas, à exceção do Ericó, missões religiosas e uma organização não-governamental têm proporcionado algum suporte no funcionamento das atividades educacionais. Esse suporte apenas complementa, ou mais apropriadamente, remedia a situação. Como relata o professor Rezende (Auaris): *Nossos parceiros são como sal.*

Sem sal, comida insossa. Quando sozinho, como vai aprender? Eles são tempero! A Secretaria não vem aqui. Será que tem medo de cobra?

As comunidades sabem muito bem que a responsabilidade de condução da política escolar indígena é da responsabilidade e competência do estado brasileiro, através da Secretaria Estadual de Educação. É a ela que são dirigidas todas as demandas e queixas, não só no que se refere ao conteúdo curricular e ao calendário, como também ao fornecimento das condições materiais de funcionamento. O não cumprimento dessas demandas, como vimos, significa para eles um desrespeito à maneira diferenciada de serem Yanomami, e um descaso para seus direitos de uma escola diferenciada.

O PPP de Watoriki/Demini define claramente o que a comunidade espera da SECD: *“Participação da SECD: precisa estar mais presente na comunidade; pague os salários dos professores; envie os materiais escolares por avião; oriente mais sobre documentos; mande ferramentas para melhorar as roças, em substituição à merenda”*.

Os professores indígenas são indicados pela comunidade e a SECD os tem contratado, ainda que temporariamente, atendendo assim as demandas escolares existentes. Há, porém, uma preocupação enorme das comunidades com a expansão de suas escolas e a nomeação de novos professores, em geral aqueles que já auxiliam voluntariamente os professores contratados. Os professores, por seu turno, queixam-se da carência de formação continuada, através de cursos e seminários de atualização e aperfeiçoamento pedagógico e administrativo. As lideranças comunitárias, enfaticamente fazem eco a essas queixas, e ainda à inexistência de condições de transporte aéreo para os professores se deslocarem até a capital para o atendimento de exigências contratuais da própria Secretaria, qual seja *“a cada dois meses enviar os formulários preenchidos para a Secretaria. O professor deverá comparecer na Secretaria para receber as orientações bimestral (sic)³⁰”*. Além disso, aos professores são atribuídas tarefas de resolução dos problemas da escola, que são muitos no que se refere ao fornecimento de condições materiais para o seu funcionamento: prédios inadequados, material permanente e de consumo inexistentes, material didático deficiente, inexistência ou inadequação de merenda escolar, fornecimento irregular de

³⁰ Conforme orientação aos professores contratados da SECD.

uniformes escolares (quando aceitos pela comunidade), etc. E ainda, devem ser consideradas as suas necessidades pessoais, já que seu pagamento é feito nos bancos da capital.

“Os brancos chega, leva relatório, mas a resposta não chega. Será que avião tá furado? Será que papel caiu? Não compra avião furado!”
(Paulo Ilo, liderança de Auaris).

Além disso, como visto anteriormente, há também uma carência bastante grande no que se refere ao preenchimento da documentação escolar e administrativa pelos professores:

“Sobre preenchimento de documentação, a gente precisa de muita ajuda. Aqui não tem nenhum assessor. Por isso, temos grandes dúvidas, como vamos escrever, organizar. Por isso, precisamos de assessor pedagógico não-indígena.” (Prof. Huti, Catrimani).

A avaliação nas escolas não-indígenas, apesar de ser bastante questionada nos PPPs e nas entrevistas realizadas, ainda é, na concepção da SECD, fortemente ligada à organização da escola em séries, e para os índios, a implantação deste modelo foi sempre acompanhado de uma perspectiva evolutiva voltada para a integração na sociedade dos brancos. É o que manifestam as lideranças e professores indígenas Yanomami com respeito a nivelção e seriação:

“Aqui não temos nivelção, seriação dos brancos. Porque nós temos escola diferente, não tem seriação, não tem nivelção. Qualquer aluno de 25, 30 anos pode estudar da maneira que eles querem. O PPPY não tem isso, já falamos com a Secretaria que não tem nível. Escola não é da cidade. Estuda, mas não precisa de série...” (Prof. Huti, Catrimani).

O que esta afirmativa está indicando é algo que pode ser constatado em outras conversas com professores, e também com uma ex-professora não-indígena: os alunos não desaparecem enquanto indivíduos, num grupo, numa classe, ou numa série. Cada indivíduo é considerado pelo professor como tendo seu ritmo próprio de aprendizagem, seu tempo, suas capacidades próprias, seu entusiasmo. Assim, o agrupamento em classes ou séries progressivas torna-se problemático. Para superar os problemas formais, esse princípio didático indígena, contraditório com as exigências formais da Secretaria é resolvido de forma fictícia, com uma aprovação geral e conseqüente progressão, matizada às vezes com registros de reprovação. Mesmo em situações onde provas

escritas revendo os conteúdos vistos são realizadas, o que mais define a aprendizagem do aluno para os professores indígenas e a própria comunidade, é o entusiasmo e interesse de cada um no compartilhamento dessa aprendizagem na sala de aula e além dela, na vida comunitária.

A verdadeira avaliação vem das apreciações que o professor e a comunidade fazem baseada na consequente capacitação do aluno na ação cotidiana. O conhecimento só existe como algo que possa ser utilizado e compartilhado na prática social do cotidiano. A ideia de um sistema de reprovação é, pois, completamente incompatível com essa lógica indígena da aprendizagem.

Uma avaliação geral periódica é vista por professores e alunos como algo sem sentido, já que a partir do acompanhamento prolongado do aluno, inclusive – e talvez principalmente - fora de aula, o professor sabe de que este é capaz, e então se torna incoerente perguntar-lhe algo que já sabe de antemão se ele vai ou não saber.

Assim se coloca o PPP do Alto Mucajá:

“A avaliação é feita de maneira continuada visando a ampliação do conhecimento fundamental do aluno. São avaliações diárias feitas pelos professores, periodicamente pelos coordenadores e, posteriormente discutidas em reuniões informais, avaliando cada caso. Elas poderão indicar os avanços alcançados pelos alunos, as dificuldades encontradas por eles em cada conteúdo, as necessidades de mudanças ou aprofundamento no planejamento; não serão de caráter eliminatório, mas sim de caráter formativo”.

O PPPY do Catrimani estende-se a respeito da “avaliação progressiva”:

“Assim como os alunos conseguem aprender, nós professores os avaliamos: alguns alunos já aprenderam, outros alunos ainda não aprenderam. Desta forma os alunos na nossa escola, estão juntos, presentes, mas nós ensinamos dando exercícios diferentes. Temos alunos que já aprenderam, outros que estão com pressa, entusiasmo e aprendem rapidamente.

Quando alunos que já conhecem muito estão junto com alunos que ainda conhecem pouco, nós não ensinamos para estes últimos conteúdos muito difíceis; somente para os alunos maiores ensinamos os conteúdos de forma mais complexa.

Os alunos novatos primeiro trabalham com as vogais. Quando conhecem bem as vogais, trabalham também com as sílabas, de novo.

Quando aprenderam as sílabas, também trabalham com as palavras novamente.

Nós ensinamos numeração, mas começamos colocando os números até o 10, depois costumamos acrescentar outros números.

Para os alunos que já conseguiram aprender determinados conteúdos ensinamos conteúdos mais complexos de história, de língua portuguesa, de língua yanomami, de geografia, etc. Nós professores, primeiro ensinamos essas coisas e depois voltamos a perguntar”.

E, no PPP de Watoriki/Demini:

“Os professores conhecem bem os alunos, e desenvolvem exercícios conforme a capacidade e aptidão, seja na escrita ou na oralidade. Na medida em que dominam determinados conhecimentos e habilidades escolares, mudam de nível. Os professores conversam entre si para saber se ele realmente está apto a avançar de nível. Também conversam com a comunidade, sempre que necessário”.

Situações com realização de provas escritas a cada cinquenta dias de aula me foram relatadas no Ericó, revendo os conteúdos vistos. Os alunos que não se saem bem retomariam os temas trabalhados. O que as observações de natureza etnográfica me proporcionaram, porém, deram-me a impressão de que esses relatos são respostas prontas dirigidas à SECD e, portanto, não muito confiáveis. A Secretaria admite, em suas orientações, que a observação do ensino-aprendizagem seja realizada com a comunidade. Porém, pede que essa avaliação seja *quantificada em nota para facilitar os encaminhamentos de documentação histórica do aluno por disciplina mesmo que a aula seja multidisciplinar ou por temática.*

Para o Professor Fausto Mandulão, representante Makuxi no Conselho Estadual de Educação, as provas de avaliação de alunos deveriam ser abolidas. Apenas uma intenção, que não é aceita pelo próprio Conselho.

Como visto, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos está baseada numa experiência de convivência direta do professor com seus alunos, com a supervisão de pais e lideranças da comunidade:

“Nós professores analisamos as produções dos alunos. “Sim, o que ficou mesmo bem claro?” Nós perguntamos. Também examinamos as produções dos alunos mais adiantados. Eles escrevem textos, mas quando tiver erros, nós professores aportamos correções.

“Vocês alunos adiantados, quando vão junto com o pai para caçar, assim sobre como caçam os animais, depois vão ainda escrever textos na sala de aula. Desta forma, nós professores queremos examinar as suas produções: quando tiver erros nos textos, nós queremos fazer correções”. As correções que o aluno aponta no caderno, nós ainda analisamos. Quando alguns alunos já têm um bom conhecimento, escrevem também no quadro. Assim, desta forma, nós professores corrigimos ainda as produções dos alunos”. (PPPY Catrimani).

Considera-se também nesse processo dialógico professor-aluno a auto-avaliação dos alunos:

“Quando perguntamos para os alunos novatos e recebemos como resposta: “Somente eu consegui conhecer ‘Ara’ (a primeira letra do alfabeto)”. Assim costumam responder os alunos novatos. “Está bom, vai trabalhar ainda com as sílabas. Sucessivamente irão aprender. Os vossos trabalhos já estão corretos”. Assim nós professores respondemos. Quando ensinamos um pouco de língua portuguesa, nós perguntamos: “Sim, a ‘palavra’ está bem clara?” Nós falamos. Quando um aluno está sem vontade de trabalhar, primeiro brinca sozinho. Quando todos os alunos estão sentados na mesa da sala de aula, perguntamos para eles: “Sim, o que você lembra mesmo? O que, depois de pensar bem, você lembra mesmo?” Assim, nós professores, sobre o nosso ensinamento, avaliamos direito. Nós professores avaliamos o nível de conhecimento dos alunos: quando nós ensinamos matemática perguntamos para eles desta forma: Até que número vocês conseguiram aprender? Que números ainda não fazem?”.

A SECD encaminha aos professores formulários para preenchimento do Diário de Classe e Avaliação dos alunos. Estes, como vistos, devem ser quantificados em notas A1 (“nota de 10 a 50 – aprendeu um pouco, algum conhecimento”) e A2 (“nota de 60 a 100 – aprendeu muito”). Para os professores que não possuem assessoria pedagógica não-indígena, esses formulários, em colunas e siglas, são impossíveis de serem preenchidos, e isso é feito na própria Secretaria, se possível com a presença desses professores. Em ambos os casos, porém, acabam por se tornar obra de ficção para efeito de registro formal.

Os professores da região da Missão Catrimani definem em seu PPP como efetuam o registro de suas atividades:

“Nós professores, assim como ensinamos, preenchemos mensalmente dois documentos: registramos a presença dos alunos numa planilha e

as atividades desenvolvidas numa folha dos conteúdos. Temos um jeito nosso para registrar a presença e ausência dos alunos:

'X': quando o aluno participa da atividade educativa (em sala de aula ou participando de uma caçada coletiva, de uma festa, de reuniões e assembléias, etc.).

'M': quando o aluno não participa da atividade programada pela escola ou pela comunidade.

'P': quando o professor não propõe atividade junto aos alunos, mas está ocupado em atividades pessoais”.

Tive acesso também aos cadernos de Planejamento e Diário de classe fornecidos pelo ISA/CCPY às escolas que acompanhavam diretamente até o ano passado. Tratam-se de cadernos de capa dura simples que, diferentemente dos formulários da SECD, não estão limitados por colunas ou caracterizados por siglas. Os professores indígenas com quem conversei e que já tiveram experiência de uso desse tipo de material, conseguem usá-los de maneira eficaz, preferindo-os, pois possibilita o registro descritivo das atividades planejadas ou vividas, sem as limitações dos formulários e das siglas da SECD. Como nos contou o Professor Enio, da região do Demini, que era atendida pelo ISA/CCPY: *“Os professores, quando pesquisam com os velhos, registram tudo nos relatórios”.*

A ênfase no uso de cadernos de planejamento e relatório de aulas têm sido uma prática constante nos cursos do Magistério Yarapiari, tornando-se um mecanismo de reflexão dos professores Yanomami para desenvolverem suas atividades escolares. Uma avaliação e estudo desse material produzido pelos professores seria uma ótima fonte de pesquisa para o entendimento da dinâmica escolar indígena da Terra Indígena Yanomami.

1.8 Material Didático

1. Como se dá a produção e circulação de materiais didáticos (registro escrito, pictórico e audio-visual)?
2. A comunidade participa? Como as mantenedoras participam?
3. A produção de material didático está contemplada nos cursos de formação continuada?

A existência de material didático nas aldeias visitadas é também variável e dependente da presença ou não de assessoria pedagógica pela organização não-governamental ISA/CCPY ou das missões MEVA e Consolata. Novamente, pode-se constatar que as escolas do Ericó, que recebem apenas o suporte da SECD, são as mais desassistidas, e seus professores e alunos praticamente trabalham sem material didático.

Além da precariedade de equipamentos e material de consumo escolar, os únicos materiais didáticos que observei no Ericó sendo utilizado pelos professores são produzidos de forma artesanal: uma cartilha com o abecedário Xiriana (o sub-grupo linguístico local), preparado pela linguista Gale Goodwin Gomez para ser utilizado como um instrumento de ensino – escrita e leitura - da língua. O outro é um pequeno texto³¹ que um dos professores, Albino, escreveu como ferramenta de estudo da história Xiriana, e que tem arquivado em seu HD pessoal. No momento, porém, o professor não tem condições de usá-lo, pois o seu notebook pessoal que usava em classe para exibir textos, filmes de outros grupos, etc., caiu no rio numa de suas viagens por barco a Boa Vista. Além disso, uma impressora doada por Gale Gomez também não tem condições de uso e está encostada no posto da SESAI. A intenção do Professor Albino é produzir uma cartilha com textos semelhantes, mas até o momento isso é só um sonho reivindicado junto à SECD. Precisa, no entanto, de orientação pedagógico-educacional. Além disso, Gale Gomez preparou duas pequenas cartilhas na língua Ninam, encaminhadas à SECD, aguardando serem editadas (previsão para 2013, a ser confirmada pela SECD).

³¹ Ver Anexo “História do Povo Xiriana”, um texto a que tive acesso.

A SECD informa não ter recursos para a produção de material didático na área Yanomami, e ao que parece para nenhuma área indígena em Roraima, como confirma o membro indígena do Conselho de Educação, Fausto Mandulão: *“a secretaria nunca tem recursos para material didático”*.

Nas outras escolas, há algum material didático, preparado por professores indígenas e por missionários. No Alto Mucajaí, encontrei algumas cartilhas de alfabetização nos armários da escola; e livros de exercício e de leitura em Ninam produzidas pelos missionários. Alguns professores mencionaram em suas falas terem feito pesquisas com os mais velhos sobre a história antiga dos Xirixana (como se identificam os Yanomami daquela área indígena) e que gostariam de publicá-las, precisando de apoio institucional. Já as missionárias da MEVA afirmam ter cartilhas preparadas por elas, em conjunto com os professores indígenas, prontas para serem publicadas. Querem, e estão buscando apoio do MEC para tanto. Como visto, atualmente as missionárias não têm presença continuada no Alto Mucajaí, e, alegadamente, depois da assunção das escolas pela SECD/RR, só trabalham nos bastidores da escola, principalmente apoiando a manutenção da língua Ninam, enquanto realizam o seu trabalho paralelo de tradução da Bíblia.

Na Missão Catrimani, que tem uma atuação permanente e continuada junto aos Yanomami, encontrei o maior acervo de material didático, disponível inclusive para manipulação de visitantes indígenas às instalações próximas à pista de pouso. Além do arquivo disponível na secretaria da própria missão, e que é intensamente frequentada pelos Yanomami ali de passagem, a existência da Yano Theã (Casa da Palavra), junto à pista de pouso e da missão religiosa, facilita a conservação e circulação do material didático (e também o de consumo e equipamentos). Além de ser um ponto de reuniões, a Yano Theã funciona como uma base de arquivo e distribuição de material didático e de consumo para todas as escolas da região. A assessoria didático-pedagógica proporcionada pelos missionários tem propiciado a produção de rico material com ênfase na cultura tradicional, e até onde pude observar, sem interferência de valores religiosos externos.

“Nós temos várias cartilhas. A nossa língua, a minha cartilha tem muitas coisas de matemática, geografia. Agora separou os alunos

adiantados, eu peguei outras cartilhas mais adiantadas, sobre mudança climática, para reconhecer esses temas na minha escola. São muitas várias: sobre peixe, sobre centímetro, isso tudo que nós criamos para ensinar alunos.” (Prof. Mozarildo).

“Nós pesquisamos animais, nomes comuns. Os alunos adiantados fizeram pesquisa sobre alimentação, etc. Estão usando as pesquisas, história, matemática, mudança climática. O historiador fala na escola no meio dos alunos. Depois constrói a história.” (Prof. Jerônimo).

Nos armários da secretaria da Missão encontrei as seguintes cartilhas, preparadas por professores Yanomami, com assessoria dos missionários:

- Matemática (2011);
- Etnodesenvolvimento (baseado em reunião a que os Yanomami e o padre foram) 2011;
- Alfabetização em língua materna (2011);
- Nomes próprios e nomes comuns;
- 50 espécies de peixes da região (2011);
- 22 cobras encontradas na floresta (2011);
- 20 histórias da mitologia Yanomami (2011);
- Cartilha do Agente Indígena de Saúde (AIS) – Módulos introdutório e II – 2010;
- Cartilha de iniciação da língua Yanomami por Remo e Mozarildo Yanomami – 2004;
- Cartilha de Xapuripë – 1998;
- Leishamiose e Calazari;
- Cartilha para AIS: bicho de pé;
- Produção de textos Yanomami – Professores Yanomami 1998;
- Numeruni – CCPY – 1998;
- Oficina de Professores OPIKI THERI – 2004;
- Cartilha de AIS: Saúde bucal – 2006;
- Cartilha de leitura;
- Dentes;
- Malária;
- Pesca, viagem, festa, morte, roça, coleta.

Essa produção de material didático é estabelecida também como princípio estabelecido no PPPY da Missão Catrimani, quando se refere às principais atividades do processo de Etnoeducação de:

“Oferecer instrumentos para a compreensão oral, a elaboração e a interpretação de textos na língua materna e no português. Favorecer a expressão de nossos conceitos e pensamentos, através de textos, cantos, discursos, documentos, traduções, produção de cartilhas, etc.”, quais sejam:

“7. Elaboração de materiais didáticos de educação, saúde, autosustentação, etc.

8. Pesquisas depois de entrevistar os anciões (estudo sobre a língua yanomae, yawaripë e waika-ninam e outros assuntos.”

Em Auaris, a situação é parecida com a do Alto Mucajaí. Já houve no passado participação intensa da MEVA na escola e na produção de material didático, e mais recentemente do ISA/CCPY. Os missionários da MEVA, que são residentes permanentes na área, não participam diretamente das atividades das escolas de Auaris. Porém, têm uma sala de aula em sua residência, continuamente atendem a visitantes Sanumá que vão em busca de algum auxílio ou simplesmente de atendimento escolar. Nessas ocasiões, os missionários, que falam fluentemente a língua nativa, se utilizam de cartilhas por eles preparadas, em especial aquelas para o ensino da escrita e leitura da língua sanumá e portuguesa. Como os missionários têm como objetivo de seu trabalho missionário a tradução e divulgação da Bíblia, essa atuação é bastante questionada por índios não-adeptos da religião dos missionários. Os próprios missionários, cientes da situação irregular do atendimento escolar, são bastante relutantes em admitir que desempenham essa atividade que, efetivamente o fazem, como pude constatar pessoalmente.

Quanto ao ISA/CCPY sabe-se que procurou no período de sua atuação escolar enfatizar a produção de material didático pelos próprios professores a partir de pesquisas junto aos mais velhos, deixando algumas cartilhas produzidas nesse período em conjunto com os índios. Essa percepção da pesquisa junto aos próprios conhecedores de elementos tradicionais continua presente, como nos declarou o Professor Rezende: *“A gente tá pesquisando prá fazer cartilha. Conversa com mais velhos. Como é que era você mais novo? Saia para caçar, saia calado ou senta para conversar? Alguns sim, outros não...”*

Todavia, com a saída do ISA/CCPY das atividades escolares, os professores Sanumá estão extremamente preocupados, pois não têm esperança de que a Secretaria venha a suprir quaisquer demandas de materiais, entre eles, os didáticos.

Na região de Watoriki/Demini, embora não tenha sido por mim visitada, há registros de uma produção bastante significativa dos índios, com o apoio do ISA/CCPY, no período de atuação da ONG ali. Por exemplo, no PPP constam conteúdos ensinados no 4º. Nível, por exemplo, que indicam produção de textos didáticos³²:

- *Mitologia yanomami: o tempo em que a terra era pura;*
- *Produção de textos ilustrados sobre mitologia yanomami;*
- *Como viviam os Yanomami antigamente;*
- *As ferramentas usadas pelos antigos yanomami;*
- *Produção de textos ilustrados sobre como viviam os Yanomami antigamente;*
- *Estudo dos xapiripë;*
- *Os cantos dos Yanomami;*
- *Estudo sobre as festas;*
- *A festa de abertura das roças;*
- *As festas funerárias;*
- *Demarcação da Terra Indígena Yanomami;*
- *Exploração garimpeira no território Yanomami antes da demarcação;*
- *Os napëpë e a contribuição para a demarcação da TIY;*
- *As diferentes línguas existentes na TIY;*
- *Diferentes regiões da TIY;*
- *Organização social dos Yanomami;*
- *Outros povos indígenas;*
- *História dos napëpë;*
- *Sistema de organização dos napëpë;*
- *Direitos dos povos indígenas;*
- *Legislação;*
- *Sistema carcerário;*

³² No período 1998-2003, o Programa de Educação Indígena da CCPY produziu mais de 40 itens de material didático para utilização nas áreas de sua abrangência. (V. anexo)

- *Os indígenas na cidade;*
- *Como os napëpë constroem suas moradias;*
- *O cotidiano dos napëpë (trabalho, lazer...).*

A Hutukara Associação Yanomami, através de sua coordenação de Educação, enfatiza em seus projetos a produção de textos didáticos pelos próprios Yanomami. Para tanto, tem procurado a assessoria do ISA/CCPY, e as seguintes pesquisas, feitas por professores indígenas, estão em andamento ou prestes a se realizar, conforme me adiantou Enio Yanomami, ex-Coordenador de Educação da HAY:

- *Na região do Tototobi: pesquisa sobre curas com remédios indígenas para malária, diarreia, etc;*
- *Na região do Auaris: pesquisa sobre deficiência protéica e resgate conhecimento tradicional das frutas regionais e sua coleta, cultivo e plantio de mudas de frutas trazidas de fora (abacate, jaca, maracujá, etc).*
- *No Paapiu: produção de dicionários, com ênfase no reconhecimento e presença dos neologismos trazidos da língua portuguesa;*
- *No Demini: foco nas atividades de pajelança para estímulo e divulgação em todas as áreas, através de reuniões periódicas e publicações.*

Eventualmente, essas pesquisas poderão propiciar uma produção significativa de material didático para as escolas indígenas Yanomami. Todavia, dependem do sucesso da iniciativa da HAY, em parceria com o ISA/CCPY, pois da parte da SECD as perspectivas não são nada positivas.

Não há ainda por parte da SECD uma política regular de formação continuada para os professores Yanomami. A Secretaria, com sua estrutura reduzida e mal aparelhada para a condução da política escolar indígena, trabalha basicamente para a regularização da situação burocrática das escolas e dos professores. Como visto anteriormente, no final de 2011 a Secretaria ainda estava realizando curso intensivo para os professores Yanomami alcançarem a sua regularização no EJA.

Há grande expectativa atualmente de que a SECD venha a efetivamente assumir e consolidar o Magistério Yariapiari que até recentemente era coordenado pelo ISA. Entre os objetivos do Yariapiari está proporcionar condições didático-pedagógicas aos professores indígenas no sentido de criarem, junto com suas comunidades, “subsídios

didáticos próprios.” De um total de 6200 horas, a matriz curricular do Projeto destina 450 horas, em seu módulo de formação profissionalizante à produção de material didático³³.

Com efeito, os registros de acompanhamento pedagógico do Projeto Yrapiari, por exemplo no módulo de 2009 em Auaris, mostram na área de conhecimento “Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias”, as seguintes atividades dos professores indígenas em treinamento: “ *Ábaco; livros de matemática: Numeru pë Kōkamaiwai siki, Numero pë ukeamaiwei siki, Nomeruni Patarima Siki, Nomeru Omarewë Siki, Nomeru Wëyëtima Siki; contagem de objetos, pedras; confecção de ábaco com gravetos; entrevistas com os mais velhos; produção de textos e desenhos sobre o calendário sanöma.*”. Outros exemplos como esse encontram-se em relatórios similares indicando um treinamento especializado para a produção de material didático.

Lamentavelmente, aqueles professores que recebem algum tipo de orientação ou treinamento para produção de material didático próprio, quando chegam às suas escolas em áreas não assessoradas por instituições não-governamentais, não têm qualquer condição de concretizar qualquer produção. Por exemplo, no Ericó o Professor Albino, pretende viabilizar aos alunos o acesso a alguns textos de pesquisa por ele escritos. Esbarra, porém, no fato de não ter equipamento para impressão do material didático.

Em suma, estritamente a partir de minha experiência nas áreas visitadas, atualmente esse tipo de orientação para produção de material didático, bem como

³³ O currículo do Projeto Yrapiari assim detalha o tema “Produção de material didático”:

“Concepção da Área

Desde o início do Magistério Yrapiari foram produzidos diversos materiais didáticos elaborados pelos professores Yanomami e pela equipe do PEY. Os materiais elaborados seguem uma linha editorial “caseira”, produzidos em computadores e impressos na mini-gráfica do ISA (impressoras, fotocopiadora, guilhotina e encadernadora). Os materiais didáticos constituem ferramenta fundamental para o trabalho do professor Yanomami em sala de aula.

Objetivos

A produção dos materiais didáticos é uma estratégia do Magistério Yrapiari para fortalecer as línguas Yanomami. Através do PEY os professores Yanomami produzem jornais regionais e inúmeros materiais didáticos nas áreas de Matemática, Alfabetização, Leitura, História, Geografia, Direito Indígena, Ecologia entre outras, visando com isso estimular a o exercício da leitura e da escrita, contribuindo para a criação de funções sociais para a escrita nas línguas maternas.

Procedimentos Metodológicos

Os primeiros cadernos foram diagramados pela equipe de assessores do PEI e, gradualmente, com a formação dos professores Yanomami em informática através dos cursos realizados em Boa Vista, passaram a ser diagramados pelos próprios professores Yanomami.

Temas e conteúdos

A escolha dos temas e conteúdos fica sob a responsabilidade da escola, alunos, professores e comunidades.”

suporte material para sua realização somente ocorre entre os professores da região da Missão Catrimani, com ênfase nos valores tradicionais Yanomami, em especial no que se refere ao xamanismo. É de se prever que a mesma limitação para a produção de material didático esteja acontecendo em toda a área não coberta por instituições não-governamentais, sugerida por depoimentos e relatos colhidos.

1.9 Estrutura Física

1. Quais são os prédios, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais didáticos disponibilizados e utilizados pela escola?
2. Quais materiais/recursos didáticos são efetivamente utilizados pelos professores e alunos?
3. Como a comunidade participa da escolha, montagem e manutenção da estrutura física da escola?
3. Qual a percepção da comunidade quanto à estrutura física da escola?

“Yano totihi pexman! Queremos casa de escola bonita!” (Raul, liderança da comunidade do Sabiá, região do Ericó).

A assunção das escolas indígenas pela Secretaria da Educação de Roraima propiciou uma expectativa de realização de um objetivo há muito pretendido pelas comunidades Yanomami, a criação de escolas públicas e oficiais. A contratação de professores foi um primeiro passo importante na concretização desse objetivo. Todavia, muitas comunidades ainda não têm professores contratados nem suas escolas criadas. Os professores são contratados temporariamente e formação continuada, assessoria pedagógica e administrativa inexistentes. Com respeito à estrutura física, a atuação da SECD é inteiramente frustrante em todas as comunidades Yanomami por mim visitadas. A infraestrutura de cada uma das aldeias é variada, mas em todas a percepção é de que a SECD, mesmo recebendo recursos do governo federal, não tem interesse ou capacidade em fornecer condições mínimas de funcionamento das escolas.

Na região do Ericó, a comunidade Kominri³⁴ formou-se recentemente, em 2011. Até então, ela estava espalhada ao longo da pista de pouso do Ericó.

³⁴ Kominri significa na língua Ninam “Nós juntos” e é assim que querem ser identificados desde a criação da aldeia. É por isso que pediram à SECD para que a escola fosse registrada oficialmente como Escola Xiriana Kominri, e não mais Ericó, como eram chamados anteriormente. As lideranças e o Professor Albino tem instado, com frequência, aos moradores das malocas afastadas da escola para que se mudem para lá. Todavia, o temor de conflitos, quando muitos moram próximos, especialmente em períodos de caxiri, bem como o afastamento das roças e campos de caça, torna difícil o agrupamento de todos. O que, me parece, não seria recomendável, pois grandes aglomerações, além de provocarem conflitos inter-familiares, também geram condições sanitárias negativas.

Por iniciativa própria, a comunidade mudou-se para o espaço de antiga roça, a mais ou menos 1.000 m da pista de pouso e do posto da SESAI para agrupar as famílias e, principalmente, possibilitar às crianças frequentarem a escola. Ainda há duas malocas ao longo da pista, com acesso fácil à escola quando o igarapé próximo não está cheio. Outras duas malocas ao longo do rio Uraricaá só podem alcançar a aldeia e a escola Kominri, em viagens de barco de meia hora e duas horas respectivamente, atravessando o rio e igarapés.

Esse movimento de agruparem-se na aldeia Kominri dá uma ideia da magnitude que se reveste, para os Xiriana da região do Ericó, a oficialização da escola pela SECD em 2009. A comunidade está bastante entusiasmada com a criação da escola e contratação de professores, porém frustrada com o desempenho da Secretaria. Dentre todas as escolas visitadas, encontrei na região do Ericó a situação escolar mais lastimável, inclusive no que se refere à infraestrutura. As casas de escola visitadas em duas aldeias foram construídas inteiramente pelas respectivas comunidades, sem qualquer apoio oficial ou não-governamental. A sala de aula da escola Kominri tem mais ou menos trinta metros quadrados de chão batido. Só possui o telhado, coberto com folhas de zinco, reaproveitadas do antigo prédio do posto da FUNAI nas proximidades. Não há paredes, e os professores e a comunidade estão procurando viabilizar, com esforços próprios, a construção de uma pequena mureta de taipa ao redor da sala de aula. Alunos e professores, bem como o parco equipamento escolar, que ali se resume a carteiras de plástico e uma pequena lousa, ficam expostos ao intenso sol diário intensificado pelo telhado de zinco, à chuva torrencial em algumas épocas e aos insetos, muitas vezes insuportáveis. Não existe qualquer condição de armazenamento de material escolar e didático e os professores se utilizam da casa da SESAI para guardar o escasso material didático e de consumo, que fica a cerca de uns mil metros, acessível só por barco a motor na época da cheia.

A sala de aula da escola na outra aldeia da região, Sabiá, está a meia hora de barco a motor da pista de pouso. Ela apresenta a mesma configuração, sem paredes, mas com teto de palha de ubim, o que, se é mais fresco, tem pouca durabilidade. Em breve terá que ser trocado, o que demanda muito trabalho, pois na região o ubim está escasso, e buriti é ainda mais raro.



Escola do Sabiá, região do Ericó. Arquivo do autor.

A questão do material de consumo escolar e equipamentos é péssima nas escolas da região: o fornecimento de papel, cadernos, lápis, canetas, borrachas, etc. se dá de forma precária, e só acontece quando algum professor se desloca a Boa Vista e os transporta por conta própria para a aldeia. As escolas só têm carteiras porque os quatro professores da região dividiram as despesas e trouxeram o material numa viagem de barco por tres semanas e meia.

Através da Hutukara Associação Yanomami (HAY), um dos professores conseguiu um rádio transmissor/receptor que está instalado em sua casa, ao lado da escola. Serve para eventuais contatos com o Posto da SESAI (especialmente quando o igarapé está cheio) e também com a HAY em Boa Vista.

Nas outras regiões – Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris – a situação é um pouco menos dramática graças à intervenção ao longo do tempo da MEVA no Mucajaí, da Diocese de Roraima na Missão Catrimani, e do ISA/CCPY em Auaris.

No Alto Mucajaí, a escola foi construída com suporte técnico e financeiro da MEVA e participação da comunidade. Tem paredes de argila e pau a pique, coberta com teto de zinco, e telas (estragadas) entre as paredes e o teto. Tem uns quinze metros de comprimento por uns sete de largura, dividida em duas salas por uma parede com armários dos dois lados e dois arquivos para o material da escola. Possui um banheiro e

uma pia inativos. Quadros negros, bancos escolares de madeira feitos na região e o chão batido.



Escola do Alto Mucajaí. Arquivo do autor.

Construído há muitos anos atrás, o prédio da escola apresenta um estado precário, e a comunidade reivindica um novo. A pedido dos Xirixana, a MEVA fez um projeto de escola no estilo da maloca tradicional Yanomami, porém a comunidade não o aceitou, preferindo o modelo padrão utilizado pela Secretaria na zona rural. Esse projeto já foi encaminhado à SECD, e a sua construção foi uma das reivindicações mais presentes nos discursos das lideranças da comunidade durante as reuniões, preocupadas com a deterioração do prédio da escola.



Escola do Alto Mucajaí. Arquivo do autor.

Quanto a material escolar, essa escola, ao menos no período em que ali estive, estava bem suprida, atribuindo-se essa situação principalmente ao fato de o atual coordenador de educação da HAY, Eliseu Xirixana ser um professor oriundo dali. Nessa posição, o professor Eliseu consegue acessar facilmente a Divisão de Educação Indígena da SECD para a retirada de material e posterior transporte através de aviões da MEVA ou outros. O professor Eliseu viajou comigo para o Alto Mucajaí e na ocasião distribuiu os uniformes escolares e a merenda que tinha enviado anteriormente por barco.

Em outras escolas da região, no Pewa'u e no Ixiú, conforme contatos com representantes, a comunidade construiu salas de aula somente com recursos próprios, sem nenhum suporte da SECD, seguindo um padrão das casas locais: uma sala, paredes de pau a pique e teto de palhas de ubim, e chão batido. Dentro, carteiras de plástico azul da SECD. Pleiteiam agora a contratação de seus professores voluntários.

Na região da Missão Catrimani pude encontrar a melhor situação com respeito à infraestrutura. Junto à pista de pouso e instalações da missão e do posto da SESAI, existe a Yano Theã que funciona como centro de referência escolar da região. Sob a coordenação de um dos professores Yanomae de uma maloca próxima e supervisão dos missionários da Consolata, a Yano Theã é um ponto de referência para recepção, controle e distribuição do material escolar – quando a SECD os envia - e ali regularmente ocorrem reuniões de apoio ou com outros objetivos de interesse comunitário. O prédio da Yano Theã tem a forma circular da maloca tradicional Yanomami, construída com materiais de maior resistência: paredes de madeira, teto de cobertura térmica, telas protetoras de insetos, chão de cimento queimado, bateria solar, instalações elétricas, bancos e mesas de madeira, lousas, e ainda uma pequena construção anexa para guarda de material escolar e equipamentos. A sua construção foi patrocinada pela Diocese de Boa Vista através dos missionários da Consolata, atendendo a demandas dos Yanomae.



Escola Yano Theã, região da Missão Catrimani. Arquivo do autor.



Reunião no interior da Yano Theã. Arquivo do autor.

Nas vinte e duas comunidades educativas da região, porém, a situação não é tão favorável. Estive em visita a quatro comunidades que se encontram a cerca de uma hora de caminhada pela floresta e roças adjacentes.



Escola de Rokoari Pii Theri, região da Missão Catrimani. Arquivo do autor.

Na comunidade de Rokoari Pii Theri a escola é uma construção separada da casa comunitária, com telhado de duas águas, com paredes de paxiuba, chão batido, teto de ubim, bancos e mesas de madeira e uma lousa. Como todas as outras escolas visitadas, não tem armário ou estante para guarda de material, o que é feito improvisadamente pelo professor na maloca, ou então, na Yano Theã.

Nas outras três aldeias, a escola é dentro da própria maloca. São as tradicionais casas comunitárias Yanomami, arredondadas, com um pátio central descoberto, com tamanho variado e proporcional ao tamanho da casa. Um pequeno trecho da maloca é destinado para uso da escola, que funciona sob as vistas de todos, integrada ao restante da vida comunitária. Ali instalam-se lousa, mesas, bancos, cartazes didáticos, etc.



Escola no interior da Maloca Mauuxi, região da Missão Catrimani. Arquivo do autor.



Escola no interior da Maloca Rakopi, região da Missão Catrimani. Arquivo do autor.



Escola no interior da Maloca Maamapiitherii, região da M. Catrimani. Arquivo do autor.



Maloca Maamapiitherii, região da M. Catrimani. Arquivo do autor.

Mesmo com a estrutura proporcionada pela ação da Missão Catrimani na região, há uma demanda bastante grande para consolidação de algumas escolas antigas e construção de novas. Como em toda a área Yanomami, o crescimento demográfico é significativo com grande aumento da população em idade escolar (ver dados sobre crescimento da população em idade escolar adiante). Conforme indica o Diagnóstico preparado para as reuniões do Território Etno-Educacional Yanomami Yekuana, em 2011 (em anexo), em 13 das comunidades da região da Missão Catrimani há demanda por reforma ou construção de sala de aula. Os próprios Yanomami se comprometem com a responsabilidade da construção, mas solicitam da SECD envio de pessoal técnico não-indígena que possa orientá-los e capacitá-los nos trabalhos de mão de obra especializada para corte de madeira da própria Terra Indígena Yanomami e nos trabalhos de carpintaria. Equipamentos, como motosserra e outros maquinários, bem como utensílios para construção (serrotes, martelos, etc.), também seriam necessários, além de combustíveis e lubrificantes, material de construção (pregos, pregos para telhas, grampos, telas etc.), e ainda telhas térmicas.

Na região de Auaris, a situação das escolas indígenas visitadas também se apresenta deficitária. A Escola Estadual Indígena Helepe, situada próxima ao aeródromo, à base do Exército, ao posto da SESAI e à missão da MEVA, tem uma construção envelhecida, com uma sala grande e quatro pequenas, feita de tijolos artesanais e telha de fibrocimento. A escola foi construída pela comunidade com ajuda do ISA/CCPY e da antiga URIHI, com algum material tendo sido comprado pelos próprios professores.

A percepção da comunidade é, como em todos os lugares, a de que a Secretaria está completamente ausente no que se refere à infraestrutura. Moisés, um pai de alunos da Escola Helepe (Auaris), fala, com expressão corporal marcante, lança na mão, braços girando, à maneira de um xamã:

“É verdade que nós tamos triste, muito grande. Nossa escola tem muito aluno, mas falta material escolar. Sempre falta. Esse material e lousa, da época da URIHI. O material não chega. A Secretaria não tá nem aí. Mas o ISA que tão ajudando um pouco, com material... Quando falta material a gente mesmo compra com nosso dinheiro. Porque nós não quer paralisar nossa escola...Professor comprou na conta deles...Por isso os pais tão preocupados. Por isso tá pedindo

material escolar prá vocês... A gente tá muito cansado, não tá resolvendo nada. A escola tá triste, não funciona bem”.

Nas escolas de Kalonau e Kolulu, rio Auaris acima e abaixo, respectivamente, a precariedade das escolas é ainda maior. Prédios com apenas uma sala, paredes de barro e pau a pique, telhado de ubim, chão de terra batido e uma lousa. Em cada uma, uma prateleira acomoda alguns cadernos usados e uma caixa de arquivos, arquivo de aço avariado, telas rasgadas. Sobre os arquivos, troféus de futebol ganhos em torneio inter-aldeias e equipes do Exército. Em Kalonau há alguns bancos para os alunos sentarem. Em Kolulu, nem isso.

As lideranças reclamam da falta de carteiras, de alimentos para os alunos, de avião para trazer a merenda, de telha, de lápis, caneta:

“Os conselheiros seguram a escola. Mas aqui a escola tá sofrendo. Não tem material, a Secretaria não manda. Você faz relatório para entregar autoridade de Brasília. Não tem pão. Aluno senta no chão. Deixa caderno muito sujo. Nós precisamos banco, mesa. Armário vazio, vai guardar grilo... O professor Marinaldo gasta para por a telha. A Secretaria reconhece a escola mas não faz nada...” (Oscar, liderança Sanumá)

A utilização de materiais e recursos didáticos nas escolas visitadas segue o mesmo padrão de escassez visto até aqui: a maior insuficiência de material está no Ericó, que conta apenas com o suporte, quase inexistente da SECD. No Alto Mucajaí, a MEVA e o protagonismo do Coordenador de Educação da HAY oferecem melhores condições de funcionamento à escola localizada junto à missão. Em Auaris, nos últimos tempos somente o ISA/CCPY tem dado alguma contribuição, e na região da Missão Catrimani, o suporte estratégico da Diocese de Roraima permite um funcionamento razoável das escolas, que piora à medida que se distanciam da área da missão.

Há uma enorme discrepância entre o material de consumo e equipamentos efetivamente utilizados e o que é solicitado à SECD pelos professores e escolas. Na prática, uma escola como a do Ericó subsiste tão somente com cadernos, papel A4, lápis preto, lápis de cor, canetas e borracha.

Em geral, o material de consumo mínimo solicitado à SECD é o seguinte:

Material Escolar	Equipamento permanente:
Lápis	Lousas
lápis de cor	Apagadores
canetas esferográficas	Perfuradores
canetas hidrográficas	Grampeadores
Borrachas	Apontadores de mesa
Réguas	Carteiras, ou ferramentas para construir bancos, mesas e armários.
Cartolinas	
Cola	
giz branco	
giz colorido	
cadernos pequenos, capa dura, brochura	
cadernos grandes, capa dura, espiral	
grampos (para grampeador)	
folhas brancas A4	
folhas pautadas.	

Segundo as associações indígenas (HAY e OPIRR), a SECD dispõe desse material escolar para fornecimento às escolas indígenas. Todavia, muito pouco chega às escolas, pois a Secretaria alega não possuir condições de transporte, que só pode ser feito por avião. Assim, as escolas que recebem algum material ou equipamento, só o recebem quando há alguma mobilização: de um professor, que vai para Boa Vista e se dispõe a usar de seu salário para pagar o taxi-aéreo, ou o transporte por barco a motor; da HAY, do ISA/CCPY ou de uma das missões, que pressionam a SECD, retiram o material e o transporta para as escolas nas aldeias.

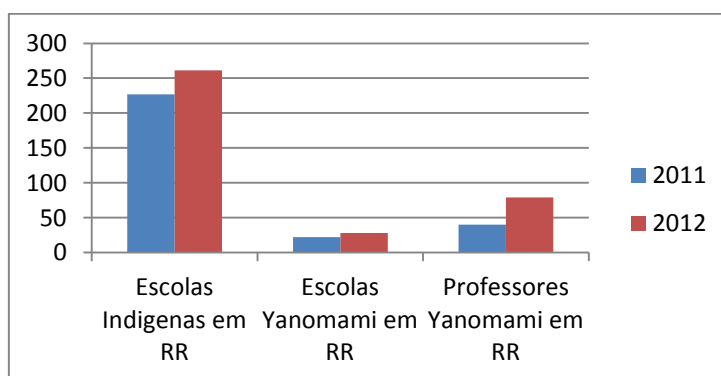
1.10 Participação das instituições mantenedoras (estado, ONG's, missões) da escola na gestão escolar e nos seus processos educacionais

1. A instituição mantenedora está presente cotidianamente na escola e na comunidade?
2. Qual a sua participação na estruturação e gestão (infraestrutura, voz, cargos, etc.) da escola?
3. A mantenedora possui outras atividades junto à comunidade?
4. Quais os mecanismos da mantenedora para acolhimento das demandas da comunidade?

A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD), através da Divisão de Educação Indígena (DIEI) é a mantenedora das escolas indígenas do estado, apresentadas na tabela abaixo:

Ano	2011	2012
População Indígena em RR		55.800
População Yanomami em RR ³⁵		14.789
Escolas Indígenas em RR	227	261
Escolas Yanomami em RR	22	28
Professores Yanomami em RR		79
Alunos Indígenas em RR		14.432
Alunos Yanomami em RR	1.874	2.063

O gráfico abaixo demonstra o aumento no período 2011-2012:



³⁵ Segundo o DSEY AM/RR, a população Yanomami em Roraima é de 14.789 pessoas, e 18.995 incluindo o estado do Amazonas (fonte: Portal da Saúde. gov.br.).

A situação geral das escolas indígenas em Roraima é assim resumida pelo Coordenador da Organização dos Professores Indígenas de RR (OPIRR), Professor Telmo Ribeiro, em entrevista realizada em 28 de maio de 2012:

“A situação é precária. Muitas solicitam providências. As escolas precisam reformas, ampliações. Estão carentes de assistência do governo. Isso traz prejuízos às aulas. Muitas têm que parar no inverno. Com o sol é normal, mas choveu, pára. Os próprios professores tem que comprar telhas. As escolas em muitos lugares estão construídas pela metade. Muitas reclamações ao Governo. Denúncias ao MPF e também ao MP do Estado, que têm conversado com o governo, mas nada. A OPIRR tem feito solicitação aos Coordenadores Regionais para levar queixa ao MPF para melhorar esse descaso da educação. Estão agora tentando formar uma Comissão de Coordenadores para ir ao MEC para intervenção no Estado. Há uma crítica principal na Terra Indígena Yanomami. O acesso é só aéreo. Como transportar? O material permanente fica na cidade. Às vezes, também o material didático. O mesmo entre os Ingarikó, onde o acesso também é só de avião. E com os Wai Wai, que é só de barco. Há uma propaganda do governo de que a educação é prioritária. Mas mesmo na cidade há quatro escolas paradas. O caso é sério. O estado fala que tem muito dinheiro, mas não se sabe o que acontece”.

Em nove de agosto deste ano, as organizações indígenas de Roraima fizeram uma manifestação em comemoração ao Dia Internacional dos Povos Indígenas. O coordenador da OPIRR se pronunciou, desta vez sobre a educação pública de Roraima em geral:

“Nossos direitos devem ser respeitados não só como indígenas, mas como seres humanos. Acreditamos que os filhos dos deputados e do governador não estudam em escolas públicas, portanto não sabem o caos que está a educação em Roraima. Da mesma forma está a saúde, bem diferente do que é mostrado nas propagandas. Estamos aqui colocando a realidade da saúde e da educação”³⁶.

A situação das escolas das comunidades indígenas em Roraima que dependem unicamente da SECD não é diferente. Das comunidades visitadas, a do Ericó é inteiramente dependente da Secretaria, e sua situação – como a da maioria em RR - como visto ao longo deste Relatório, é absolutamente precária. Há muito tempo a comunidade não recebe a visita da SECD. Os contatos, quando realizados, devem-se à ida de professores ou lideranças a Boa Vista, em busca de algum material ou

³⁶ Folha de Boa Vista, 10 de agosto de 2012.

reivindicando merenda, uniformes, carteiras, etc. Como visto, a SECD tem uma única funcionária para acolhimento das reivindicações da comunidade, que concentra as atividades Yanomami na DIEI (Divisão de Educação Indígena da SECD). Mas, entre ouvir os pedidos e atendê-los há uma grande defasagem e os Xiriana se sentem abandonados.

De acordo com as entrevistas realizadas com as organizações indígenas (HAY e OPIRR), com indígenas que representam ou conhecem outras comunidades dependentes unicamente da SECD, a precariedade é generalizada, inexistindo apoio pedagógico e infraestrutural por parte do governo do estado. Especula-se que em algumas delas, mesmo com professor contratado, a escola esteja parada por falta de condições mínimas de funcionamento.

As manifestações a respeito da desassistência em que se encontra a educação indígena em Roraima e, em especial a Terra Indígena Yanomami repetem-se. Em 7 de agosto último, a Hutukara Associação Yanomami (HAY) realizou encontro regional na comunidade Xirimifiki, da região de Surucucus. Segundo fala do Coordenador de Educação da HAY no evento, não há qualquer assistência da SECD e tem que haver pressão das lideranças para conseguirem a criação e manutenção de escolas: *“As lideranças da região de Surucucus querem uma política de educação em sua região. Pensam inclusive na criação de um centro de formação de professores”*. (Folha de Boa Vista, 8/8/2012)

Assim, constatam-se na área Yanomami de Roraima, duas amplas situações, ambas lamentáveis: a primeira é a existência de uma política escolar que atinge só uma pequena parte do território – 28 escolas numa área com cerca de 200 comunidades e uma população que, em Roraima, chega a quase quinze mil pessoas, considerada a existência de 25,7 mil Yanomami em todo o território (incluindo o Amazonas). Nela, o padrão SECD tem sido: criar a escola no papel, contratar professores temporariamente, e apresentar publicamente um sistema em funcionamento através do censo de alunos e de registros administrativo-escolares, muitas vezes elaborados à distância, nos gabinetes da capital. Não há política de formação continuada dos professores e produção de material didático, nem um sistema de construção e manutenção de prédios escolares,

fornecimento de equipamentos e material de consumo e merenda (ou substituto de merenda, quando solicitado). A segunda é a de que a maior parte das comunidades indígenas Yanomami não recebe sequer a precária assistência escolar que as vinte e oito escolas existentes recebem. Às perguntas deste item do Relatório, pois, só se pode responder um “não” generalizado à atuação da SECD, como suposta mantenedora. Quanto às outras escolas Yanomami visitadas – Alto Mucajaí, Missão Catrimani e Auaris, pode-se responder a algumas das questões colocadas neste item.

Na região da Missão Catrimani, a mantenedora – Diocese de Roraima e missionários da Consolata – está cotidianamente presente na escola e na comunidade, com uma grande infraestrutura montada nos mais de cinquenta anos de atuação na área. No curto período de tempo passado ali, não me foi dado observar qualquer atividade religiosa ostensiva, mesmo com a intensa convivência dos missionários com os indígenas, que, como pude observar, especificamente no que se refere à escola, redundam em cooperação, caracterizada por singular valorização e respeito às tradições e interesses indígenas. Há também, por parte dos missionários, um ostensivo protagonismo junto aos órgãos governamentais, em cooperação com a Hutukara Associação Yanomami e em defesa das tradições culturais indígenas (como por exemplo, no Encontro de Xamãs e nas comemorações da homologação da TIY, realizados recentemente no Demini). No campo educacional, os missionários do Catrimani não atuam como professores, mas proporcionam assessoria pedagógica, auxílio na produção de material didático e na infraestrutura das escolas, bem como suporte para realização de encontros e reuniões para debater os rumos das escolas.

Na região do Alto Mucajaí, a presença na atividade escolar da MEVA hoje é mais limitada do que a dos missionários da Consolata na Missão Catrimani. As duas missionárias que trabalham com educação indígena, alternam períodos de estadia na aldeia com períodos em Boa Vista e, segundo elas próprias, se dedicam mais a sua missão principal que é a de tradução da Bíblia para a língua Xirixana. No passado, trabalharam diretamente como professoras e elaborando cartilhas. Hoje, apenas proporcionam algum apoio no planejamento e organização escolar e assessoram os professores nas suas dificuldades institucionais, elaboração de documentos e registros, bem como suporte nas demandas junto à SECD, em especial quando estão na cidade. Trabalharam, por exemplo, na elaboração do PPP e no projeto de construção de uma

nova escola, e dizem ter prontas algumas cartilhas de ensino da língua, dependendo de apoio financeiro para publicá-las.

Já Auaris, no que se refere à escolarização, encontra-se num momento de transição, onde a presença da mantenedora pública – a SECD – é esperada, mas ainda não acontece. A MEVA, com base ali desde os anos 60, não participa mais, ao menos oficialmente, das atividades escolares, limitando-se à atividade informal de uma sala de aulas em sua sede para atendimento dos Sanumá que procuram os missionários em troca de eventuais favores. O ISA/CCPY, que atuou inclusive com professores permanentes na região nos últimos anos, está direcionando-se atualmente para uma atuação pontual de pesquisa e produção de material didático, seguindo demandas dos próprios indígenas. Com a ausência do ISA e da MEVA no cotidiano escolar da região, há uma grande expectativa, por parte dos Sanumá de uma atuação presente e continuada da SECD, até agora uma esperança frustrada.

Cabe destacar aqui o redirecionamento do ISA em suas atividades, afastando-se de algumas que desenvolveu, com sucesso, ao longo dos últimos anos.

O Projeto de Educação Yanomami (PEY) do ISA deu continuidade, a partir de 1998, ao Programa de Educação Intercultural (PEI) da CCPY, iniciado em 1995 (v. nota 18). Até 2011, o Projeto tinha como objetivos a formação de professores Yanomami, a produção de material didático na língua indígena, e ainda, o acompanhamento pedagógico continuado dessas escolas, em campo, por assessores não-Yanomami. Até 2006, oito comunidades (Demini, Toototobi, Parawau, Homoxi, Alto Catrimani, Paapiu, Kayanau e Auaris) eram atingidas por essa atuação. Em 2007, os trabalhos cessaram em três delas (Alto Catrimani, Kayanau e Parawau) por limitação de recursos. Após avaliação interna no final de 2011, o ISA restringiu sua atuação, a partir de 2012, interrompendo o trabalho de acompanhamento pedagógico continuado em campo por assessores não-indígenas. Atualmente o ISA, em parceria com a HAY, tem como objetivo principal nas cinco aldeias onde atua de forma não-continuada (Totootobi, Auaris, Paapiu, Demini e Homoxi), contribuir para uma melhor formação dos professores Yanomami, através do estímulo à produção de pesquisas sobre a cultura indígena pelos próprios professores.

Dois fatores podem ser enumerados para entender essa mudança nos objetivos do Projeto de Educação Yanomami do ISA:

1. A diminuição de recursos financeiros: mesmo com trabalho bem sucedido e reconhecido pelos indígenas e por especialistas da área de educação, a CCPY, a partir de 2006, passou a enfrentar dificuldades financeiras, com a diminuição de recursos, em geral provenientes de agências internacionais. Mesmo após o ISA ter assumido o projeto educacional da CCPY, os recursos foram diminuindo, obrigando à mudança de estratégia de trabalho em 2012;
2. O contexto político-educacional: o trabalho escolar sistemático da CCPY, iniciado em 1995, desenvolveu-se, juntamente com o de saúde, a partir da luta pela demarcação do território Yanomami, que aconteceu em 1992. Antecedendo, em muitos anos, a exemplo do trabalho de algumas missões, a presença de dois novos atores no campo escolar indígena roraimense: a criação da Hutukara Associação Yanomami (HAY) em 2004 e a atuação sistemática na área Yanomami da Secretaria de Educação (SECD), a partir de 2009. O movimento indígena Yanomami, através da HAY e de sua Coordenação de Educação, desempenha um protagonismo, ainda insuficiente, mas crescente hoje em Roraima. O ISA/CCPY, atendendo demanda da própria HAY, objetiva agora desempenhar prioritariamente o papel de parceiro e assessor dessa organização. Por outro lado, a presença do estado, ainda que precariamente através da SECD, assumindo suas obrigações legais no campo da educação escolar indígena, levou o ISA a redirecionar seus recursos para áreas ainda não cobertas pela Secretaria. Assim, o ISA/CCPY continua a atuar na educação indígena Yanomami, mas com trabalhos específicos para uma melhor formação dos professores Yanomami, em parceria com a HAY, e atendendo uma necessidade que a SECD não proporciona nem tem ainda condições de proporcionar.

1.11 Participação dos povos indígenas nas avaliações da Educação Básica vigentes (Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Enceja e Enem)

1. As escolas têm conhecimento e participam das avaliações do INEP?
2. Qual a percepção da comunidade escolar sobre as avaliações?
3. Se não participam, há possibilidade de participarem?

Nenhuma das comunidades escolares visitadas tinha qualquer informação ou algum tipo de conhecimento sobre as avaliações do INEP, não havendo, pois, qualquer percepção a respeito delas. Perguntados, professores e lideranças indígenas nada tinham a dizer, e depois de algumas tentativas infrutíferas, apenas um professor no Ericó lembrou-se de já ter ouvido alguma coisa sobre o ENEM, mas sem maiores detalhes.

O questionamento sobre avaliação só foi profícuo quando dirigido a professores que se tornaram lideranças indígenas e que trabalham em organizações indígenas ou mesmo na própria Divisão de Educação Indígena em Boa Vista.

A entidade que tem algum conhecimento a respeito de avaliação, seja por sua história na criação e consolidação do sistema escolar indígena em Roraima, seja por sua participação atual na estrutura da DIEI, é a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)³⁷. Realizei entrevista coletiva com a direção da entidade, em sua sede, e ficou clara uma preocupação política a respeito, aparentemente provinda mais das poucas informações disponíveis, não só a respeito de como poderia ser realizada, mas também do temor pelas possíveis e/ou imagináveis consequências e punições advindas. Destaque-se aqui que a atuação da OPIRR, - e é dentro desse contexto que se inserem as críticas feitas - é eminentemente representativa das etnias localizadas no leste do Roraima, não se aplicando, pois, à situação dos Yanomami ou à sua percepção a respeito da avaliação.

Na entrevista realizada com a direção da OPIRR, a atual Coordenadora da DIEI, Professora Ineide (presente a convite do Coordenador da OPIRR, e falando também

³⁷ Há que se ressaltar a importância dos movimentos indígenas, pois a percepção geral em Roraima é de que as escolas e a educação indígena só existem no estado graças ao protagonismo da OPIR e do CIR.

como um membro proeminente da Organização³⁸), manifestou sua preocupação quanto a uma informação repassada em recente reunião do FNDE por representante do MEC, de que haveria avaliação em trinta e três escolas indígenas: “*Não queremos ficar fora da avaliação, mas tem que ser feita na língua, inclusive dos Wapixana, Ingarikó, Wai Wai*”.

Segundo a OPIRR, as avaliações feitas através do Censo, muitas vezes indicam até uma reprovação de 100% dos alunos, mas a DIEI, segundo a sua coordenadora, tem protestado contra a forma de avaliação e sugere, além da regionalização, que os professores sejam ouvidos a respeito.

Da mesma forma, o Coordenador da OPIRR, professor Telmo Ribeiro, destaca a expectativa de que as avaliações deveriam ser como ficou estabelecido na Conferência Nacional de Educação Indígena, com ampla participação dos povos indígenas:

“Como seriam as perguntas? Os professores teriam que participar. Tem lugares que nunca foram alcançados pelo MEC. Acaba que a região norte do Brasil tem notas baixas, porque tudo vem como se fosse do sul, fora do contexto”.

É nesse caminho da regionalização e da contextualização, que, entrevistado em outra ocasião, se manifesta o professor Fausto Mandulão, membro indígena do Conselho Estadual de Educação (CEE) e graduado da Licenciatura Intercultural Insikiran da UFRR: para ele a avaliação tem que ser a partir da contextualização, respeitando as peculiaridades culturais das comunidades. Assumindo os princípios transdisciplinares do INSIKIRAN, Mandulão ressalta as dificuldades que os currículos escolares de primeiro e segundo grau têm em expressar o conhecimento indígena e como as disciplinas engessam e inviabilizam o estudo de temas contextuais ligados diretamente à cultura. A avaliação, no seu entender, também deve dar condições para a superação da grade disciplinar imposta de fora, ressaltando aí a importância de envolver os professores indígenas nesse processo rumo a uma escola realmente diferenciada.

Quanto à entidade representativa dos Yanomami, um dos diretores da HAY, Dario Yanomami, ex-professor no Demini, e atualmente aluno do Curso de Gestão

³⁸ Ver nota 13, a respeito da indicação dos quadros da DIEI pela OPIR e sua conjunção.

Territorial do INSIKIRAN (UFRR) em Boa Vista, manifesta a necessidade de mais discussão sobre o assunto:

“Eu já ouvi comentário no jornal, mas a gente não tem conhecimento ainda, a gente não discutiu ainda. É importante avaliação diferenciada, aí o MEC tem que fazer muito, ir lá, ensinar lá, explicar o funcionamento da educação indígena, acho que o MEC tem que ser amigo mesmo, de verdade, contribuir muito, ensinar os professores. Ir lá, olhar, acompanhar, perguntar prá comunidade e ajudar.”

Indagado sobre como seria uma avaliação diferenciada, responde:

“Vai entrar muita coisa, permanente aprendizagem, forma do povo Yanomami que aprende, aprende falar na língua, aprender flechar, mulheres fazerem cesto, as crianças ensinar e pai trabalhar nas roças, as meninas ensinarem também ralar mandioca, coletar alimentação da sua roça. É importante isso, por isso eu falo avaliação diferenciada. Eu creio que as escolas indígenas entra tudo isso. Se a gente ensinar muita coisa da cidade, os alunos vão entrar no pensamento dos brancos, coisas erradas, futuramente vamos esquecer. Isso vai entrar muito pros gerações, o pensamento dos brancos, por isso eu falo avaliação diferenciada.”

Em 2009, uma interessante experiência foi realizada pelo ISA/CCPY, que então trabalhava diretamente com várias escolas indígenas na Terra Indígena Yanomami. Aquela ONG tentou adaptar as provas do INEP, traduzindo um modelo da Prova Brasil para aplicação, buscando mesclar a avaliação do sistema de ensino geral e a avaliação Yanomami³⁹. Conforme fui informado pela Professora Lidia Montanha, uma das responsáveis à época pela educação no ISA/CCPY, a aplicação dessa prova foi absolutamente ineficaz, e por isso, nem chegou a ser completada. A explicação para a sua ineficácia tem a ver com as características culturais Yanomami, presentes e ativas entre os professores e alunos da escola indígena. Os professores Yanomami, segundo ela, têm um jeito de acompanhar o desenvolvimento do aluno de uma forma personalizada. Assim, cada professor sabe exatamente o que cada aluno faz, sabe exatamente o que ele já aprendeu, não a partir de provas ou avaliações, mas a partir da convivência, que extrapola as atividades escolares. Em geral, a tendência das aulas é serem individualizadas, sendo raras as aulas expositivas para o grupo todo. Em

³⁹ Ver anexo Prova Brasil Yanomamo.

decorrência dessa relação professor-aluno, segundo a experiência da Professora Lidia, a avaliação aplicada entra em choque com a própria maneira de ser Yanomami. Uma prova no estilo “Quero ver o que você sabe”, para avaliar um aluno sem que o professor possa participar, colaborar e interferir – é inaceitável e até ofensivo, pois expõe a pessoa, constrangendo-a: *“Por que você pede isso, se você e eu sabemos que ela não sabe?”* Essa atitude, segundo a mesma professora, foge à lógica das relações interpessoais Yanomami.

A avaliação pode, pois recriar numa situação como essa - de imposição de uma prova vinda de autoridades externas com padrões inquisitórios externos - uma relação de sujeição e dominação comum ao contato interétnico. A existência da escola para os Yanomami tem como principal objetivo a superação dessa relação de poder, de superação da desigualdade social e conseqüentemente, de valorização das diferenças culturais. Além de ser um espaço educacional, a escola é também um campo político de conscientização das comunidades indígenas e a avaliação deve observar as características culturais para não tornar-se ela própria a negação dos objetivos acima.

VI - CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO DOS YANOMAMI

Utilizando-me dos censos da SESAI (para Ericó e Alto Mucajaí), da Diocese de Roraima (para Missão Catrimani) e do ISA/CCPY (para Auaris), destaco, a seguir, a população indígena de 0 a 14 anos das áreas visitadas, como uma amostra do crescimento demográfico de toda a Terra Indígena Yanomami. Assim, apresento abaixo a população total, seguida da população de 0 a 14 anos:

1) **ERICÓ:**

População total nas Aldeias Kominri e no Sabiá: 243 pessoas
Total de 0 a 14 anos: 118 (48,5% do total).

2) **ALTO MUCAJAÍ:**

População total na área da Escola Alto Mucajaí: 369 pessoas
Total de 0 a 14 anos: 192 (52% do total).

3) **MISSÃO CATRIMANI:**

População total na região da Missão Catrimani: 837 pessoas
População de 0 a 14 anos: 408 pessoas (48,8 % do total).

4) **AUARIS:**

População total na região de Auaris: 2.406 pessoas
População de 0 a 14 anos: 51% do total.

Do ponto de vista demográfico, esse perfil etário – média nas quatro comunidades de 50% - indica uma taxa de fecundidade ainda maior que a média da população indígena rural no Brasil, que segundo o Censo do IBGE-2010, recentemente publicado, é de 45%. Esse grande crescimento demográfico, que pode levar a população a duplicar em poucos anos, prenuncia a decorrente necessidade de expansão do sistema escolar Yanomami.

O entusiasmo das comunidades Yanomami com a criação de suas escolas indígenas convive com uma política pública educacional do estado de Roraima absolutamente inadequada e despreparada: inexistência ou deficiência generalizada de

formação continuada de professores, de assessoria pedagógica e administrativa, de construção de escolas, de fornecimento de equipamentos, de material de consumo e permanente, de material didático, de merenda escolar ou substituto, etc. Nesse contexto, a explosão demográfica anunciada pelos dados expostos, faz prever o crescimento da demanda do sistema escolar nos próximos anos, que hoje já não é atendida pela SECD.

Em algumas comunidades da Terra Indígena Yanomami, a existência da escola indígena ainda é dependente de missão religiosa, casos do Alto Mucajaí e Missão Catrimani. Seria desejável, de acordo com a legislação brasileira, que todo o sistema escolar indígena fosse mantido pelo Estado, sem interferência de instituições religiosas, ainda que, como observei para o caso da Missão Catrimani, não haja intenção ou prática manifesta de injunção da religião católica. Todavia, como pude observar, a Secretaria do Estado de Roraima seria incapaz de substituir a ação dessas instituições, que prestam um serviço aos indígenas (e tem deles a aceitação e aprovação), do ponto de vista de assessoria pedagógica, administrativa, material, etc., melhor do que o proporcionado pela SECD em aldeias onde esta atua sozinha, caso do Ericó.

Uma mostra da quão delicada é essa situação da presença de instituições não governamentais nas aldeias, é a saída do ISA/CCPY da atuação efetiva no sistema escolar de comunidades Yanomami, entre elas Auaris e Demini. No Demini, já há mostras da gravidade disso, onde o entusiasmo da geração anterior, que recebeu um suporte significativo daquela ONG nas duas últimas décadas, está sendo substituído pelo desencorajamento das gerações mais novas com respeito à escola e o que ela pode proporcionar. Uma parte dessa quebra do entusiasmo pode ser atribuída à não assunção pela SECD das atividades que o ISA/CCPY desenvolvia ali, antecipando-se um perigoso vácuo, que pode estimular uma desindianização das gerações mais jovens, através da procura de alternativas danosas no contato interétnico nas vizinhanças da fronteira da terra indígena.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional dos Yanomami de Roraima, apresentada neste relatório, demonstra a necessidade de intervenções para sua qualificação, ainda mais se considerado o rápido crescimento demográfico da população em idade escolar.

A avaliação do sistema escolar Yanomami, neste contexto, pode ser um instrumento importantíssimo para essa qualificação, desde que considerados dois conjuntos de fatores: o contexto sócio-cultural Yanomami e a necessidade de reformulações na estrutura e funcionamento das escolas mantidas pela SECD.

Destaco a seguir, alguns pontos desenvolvidos ao longo deste relatório sobre o contexto sócio-cultural educacional Yanomami. Em seguida, listo sugestões para a implementação de um sistema de avaliação, que, entendo, deve ser feita em compasso com o aprimoramento do sistema escolar como um todo, ante a sua atual precária e ineficiente situação.

O contexto sociocultural educacional Yanomami:

1. As aldeias e comunidades Yanomami têm especificidades e características culturais próprias, e suas histórias de contato e estruturas educacionais devem ser observadas e consideradas;
2. A vida escolar indígena é permeada pela presença histórica de organizações não governamentais, missões e presença (ou ausência) do próprio estado;
3. O conhecimento tradicional é condição indispensável para a sobrevivência e para a identidade Yanomami; as exigências atuais de contato com o mundo dos brancos, porém, tornaram necessária a agregação de conhecimentos da cultura não-indígena, mas estes devem ser, em princípio, instrumentos a serviço do fortalecimento da comunidade e não o contrário;
4. As escolas indígenas Yanomami não são apenas locais de transmissão de conhecimentos, mas espaços político-econômicos que a sociedade utiliza para sua

articulação interna e também para defesa de seus direitos junto à sociedade nacional. Além disso, as escolas garantem uma alternativa de trabalho para jovens capacitados lidarem com o contato interétnico, sendo os seus salários também uma fonte importante de recursos para suas famílias e comunidades. Assim, a escola constitui-se em uma instituição que tem também o caráter de superação de injustiças e desequilíbrios sociais e históricos;

5. Há uma movimentação política dos Yanomami nos últimos anos, importante na garantia e conquista dos direitos constitucionais indígenas, com intenso protagonismo de suas lideranças, principalmente após a criação da Hutukara Associação Yanomami (HAY). As escolas indígenas são também conquista desse movimento e hoje, pelas próprias características étnicas dos Yanomami, são parte importante da conscientização de seus direitos e estão integradas na luta pelo território, saúde, etc;
6. A tradição cultural Yanomami de ensinamento, incorporada pelas escolas, é personalizada e estendida às atividades do cotidiano, através da fala e de exemplos práticos. Isso implica que o tempo de aprendizagem de cada aluno é individualizado, com conhecimento particularizado do professor, em articulação contínua com os pais e com a comunidade; não pode, pois, ser considerado com base em padrões não-indígenas, tais como o pertencimento a séries ou grupos etários. O modelo adotado na escola Watoriki/Demini, por exemplo, de organização por **níveis de conhecimento** (v. pag. 46) só pode se realizar com base nesse conhecimento particularizado do aluno pelo professor nas atividades comunitárias como um todo;
7. As aldeias têm seu calendário próprio, baseado em suas tradições culturais. O tempo de aprendizagem de cada aluno deve ser observado neste contexto e somente uma *“metodologia de intenso contato e acompanhamento individual do aluno pelo professor”* pode se adequar às demandas culturais (v. pag. 61 e 68, PPP do Demini);
8. A avaliação do aluno é desenvolvida no processo contínuo da relação professor-aluno, estabelecida não só na escola, mas também no cotidiano comunitário. Uma avaliação individual como visto no exemplo da Prova Brasil, traduzida para a língua nativa (v. pag. 97), no estilo “Quero ver o que você sabe” é sem sentido e provoca constrangimento e mal-estar para ambos, prejudicando qualquer eficácia avaliativa.

A imposição de uma prova vinda de autoridades externas com padrões inquisitórios, só faz replicar, na escola, a relação de sujeição e dominação comum ao contato interétnico;

9. O espírito das demandas do Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, principalmente em sua Parte 2, - Das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, é bastante claro: *“O MEC deve criar um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação de educadores indígenas, contendo instrumentos avaliativos específicos, adequados aos projetos político pedagógicos de cada escola”*. E ainda, *“Que seja garantida a participação indígena na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instancias de formulação e execução da educação escolar indígena”*. Esta deve ser a diretriz de qualquer processo avaliativo na educação indígena Yanomami.

Sugestões para o atual sistema escolar indígena e a avaliação do sistema escolar Yanomami

1. Os Territórios Étno Educacionais, oficializados⁴⁰ mas não implantados, seriam o caminho para a existência de um sistema escolar indígena unificado, com ação e diretrizes articulados entre os órgãos e entidades envolvidos, conforme demandado pelo movimento indígena e especialistas na Conferência Nacional de Educação Indígena de 2009⁴¹. No caso Yanomami, foi criado, em agosto de 2010, o Território Etno Educacional Yanomami Yekuana (TEEYY). Enquanto não é implementado, algumas ações poderiam ser encaminhadas ou operacionalizadas em Roraima. Na estrutura da SECD, por exemplo, a elevação da Divisão de Educação Indígena a Departamento, passando a ser subordinada diretamente ao Gabinete da Secretária de Educação, o que poderia lhe proporcionar não só mais recursos humanos e financeiros, mas também maior autoridade e legitimidade frente a setores técnicos que ignoram a especificidade das escolas indígenas;

⁴⁰ Ver **Decreto no. 6861**, de 27/5/2009 que cria os Territórios Etnoeducacionais. (Anexo)s

⁴¹ Ver **Documento Final da 1ª. Conferência de Educação Escolar Indígena**, p. 4. (Anexo)

2. Esclarecimento e atualização de setores da SECD sobre o que é a escola indígena diferenciada, com base, por exemplo no § 4º da Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação sobre o PPP, que reafirma legislação anterior, na qual as escolas *“possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena”*;
3. Buscar transparência sobre as fontes e aplicações de recursos na SECD;
4. Incorporação, como atividade de formação escolar e de professores, dos encontros das comunidades para discutirem a escola que querem, com um foco na valorização da cultura tradicional; as associações indígenas e entidades ligadas à educação também devem participar, inclusive com vistas à gestão escolar;
5. Criação de um centro de formação de professores Yanomami, utilizando-se da experiência do Magistério Yarapiari (v. nota 15 e Anexo);
6. Solucionar o impasse do transporte de professores, materiais e equipamentos para as aldeias, que depende fundamentalmente de transporte aéreo. Verbas específicas para essa realidade espacial das escolas Yanomami devem ser alocadas, mas ações emergenciais poderão ser buscadas. Uma providência básica inicial, sem custos, seria a criação de uma central de articulação entre os órgãos públicos e os não-governamentais para compartilhamento e aproveitamento integral de todos os voos que servem a TIY;
7. Reconhecer os PPPs prontos e estimular a elaboração dos que ainda não o fizeram, buscando uma avaliação a partir de suas especificidades, com base no artigo 4 da Resolução 03/99 do CNE;
8. Para a montagem de um sistema de avaliação escolar Yanomami deve haver um processo inicial que esclareça que o que está sendo avaliado é o sistema escolar e não o aluno. A avaliação do sistema de educação escolar Yanomami deve

buscar uma metodologia diferenciada que se adeqüe à lógica das relações interpessoais Yanomami, e especificamente à relação professor-aluno Yanomami, que é fruto de uma convivência de médio ou longo prazo. Isso implicaria, pois, na busca de uma avaliação extensa e continuada;

9. Uma avaliação continuada, com a participação de educadores indígenas e não-indígenas, e com instrumentos avaliativos específicos, pode ser operacionalizada através da criação de Coordenações Regionais Indígenas, já pleiteada por professores Yanomami. Além disso, a Coordenação Regional proporcionaria uma permanente assessoria pedagógica e administrativa aos professores, bem como viabilizaria a produção e propagação de material didático. Um modelo de acompanhamento pedagógico desenvolvido por essas coordenações regionais pode se basear na experiência do Projeto de Educação Yanomami do ISA/CCPY, que apresentou bons resultados, enquanto esteve em execução;
10. O envolvimento de professores e lideranças indígenas nas Coordenações Regionais, para uma avaliação diferenciada, também deve ser considerado na definição, por exemplo, de temas contextuais. Estes poderiam abranger desde temas sobre a história pesquisada com os velhos, a ciência indígena (“a Ciência Sanumá”), o conhecimento do território e seus recursos, o cotidiano da aldeia e a chamada “escola natural” (mutirões de trabalho, festas, xamanismo, etc.), até aqueles temas que articulam conhecimentos e práticas indígenas e não-indígenas nas pesquisas escolares, como por exemplo, os projetos de sustentabilidade sobre frutos no Auaris e o do lixo no Ericó;
11. No que se refere às habilidades e conhecimentos a serem cobrados nas avaliações, deve-se levar em consideração as demandas das próprias comunidades em seus objetivos didáticos nas escolas, como enfatizado neste Relatório: escrita e leitura na língua nativa e em português (v. pag. 47 para os critérios de proficiência adotados pelo Projeto de Educação Yanomami (PEY) do ISA/CCPY); e etno-matemática, que se refere principalmente a saber fazer contas simples de somar e subtrair, especialmente naquelas situações de comércio interétnico (v. pag. 52-3);

12. Quanto ao enquadramento disciplinar no campo das Ciências Humanas e Ciências da Natureza, dentro delas poderiam ser contemplados temas contextuais (item 11 acima) e/ou disciplinas baseadas na cultura indígena e na cultura do contato – como as que constam dos PPPs do Demini e Missão Catrimani. Como por exemplo: Etnociências Naturais, História e Geografia (ou Etnociências Sociais), Arte e Cultura (ou Etnoarte). Acima de tudo, a avaliação deve evitar a imposição da grade disciplinar do modelo não-indígena, pois, as disciplinas e objetivos didáticos não são guiados por princípios pedagógicos, mas sim por especificidades étnicas e políticas: “*Queremos conhecer melhor nossa terra, para poder defendê-la*” (Etnociências, PPP M. Catrimani);
13. E, finalmente, a expectativa dos professores e entidades indígenas é de que a avaliação seja realizada, como se manifesta a OPIRR: “*Não queremos ficar fora da avaliação, mas tem que ser feita na língua*”.

VIII - BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS CONSULTADOS E/OU CITADOS

ALBERT, Bruce. “Contexto Sócio-Político dos Yanomami.” In **Projeto Político Pedagógico do Magistério Yarapiari – Formação de Professores Yanomami**. Instituto Sócio-Ambiental. Boa Vista, 2011 (páginas 12-18).

Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº10.172/01: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena / Marcos Antonio Braga de Freitas (coord.); Eliene Amorim de Almeida (org.). – Boa Vista: EDUFRR, 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que voce precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: UNESCO, 2006.

Diocese de Roraima. **Breve Histórico da Etno-educação na região da Missão Catrimani**. Elaborado por Ir. Mary Agnes Njeri Mwangi MC e Pe. Corrado Dalmonego IMC . 2010: Missão Catrimani, RR.

GORHAM, Jeffrey Scott. **Xamanismo e fala ritual Yanomami: performance, linguagem e força**. Tese de Doutorado em Antropologia. Florianópolis: UFSC, 2011.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Yarapiari – Formação de Professores Yanomami**. Boa Vista, 2011.

Diagnóstico Socioambiental da Região de Auaris. Terra Indígena Yanomami. Boa Vista, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento final**. Luziania (GO), 2009.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto No. 6.861, de 27/5/2009. (dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.)

RAMOS, A. **Sociedades Indígenas**. SP: Editora Ática, 1986.

REPETTO, Maxim. “Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals.” In Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia, Vol. 4, No. 1, June 2011.

Páginas na WEB: www.socioambiental.org.br

www.portal.saude.gov.br

IX – SIGLÁRIO

AIS - Agente Indígena de Saúde

CCPY - Comissão Pró-Yanomami (antiga Comissão pela Criação do Parque Yanomami), atualmente vinculada ao ISA

CEE/RR - Conselho Estadual de Educação de Roraima

CEFRR - Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (órgão da SECD)

CIR - Conselho Indígena de Roraima

DIEI - Divisão de Educação Indígena (órgão da SECD)

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional da Saúde

HAY - Hutukara Associação Yanomami

INSIKIRAN - Núcleo de Formação Superior Indígena (unidade da UFRR)

ISA - Instituto Sócio Ambiental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (órgão do MEC)

MEC - Ministério da Educação

MEVA - Missão Evangélica da Amazônia

MPF - Ministério Público Federal

OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa de Educação Intercultural da CCPY (extinto)

PEY - Programa de Educação Yanomami do ISA

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (programa da ONU)

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SECD - Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena (Ministério da Saúde)

TIY – Terra Indígena Yanomami

TEEYY- Território Etnoeducacional Yanomami e Yekuana.

UFRR - Universidade Federal de Roraima

URIHI - Organização Não Governamental braço da CCPY para ações de saúde (extinta).

X – ANEXOS (digitalizados)

Diagnóstico Sócio Ambiental da Região de Auaris 2007 (ISA)

Diagnóstico TEEYY (Território Etno Educacional Yanomami Yekuana) 2010

Prova Brasil Yanomami (ISA)

Decreto Territórios Etnoeducacionais

Documento Final da Conferência Nacional de Educação Indígena

História do Povo Xiriana

Histórico da Yano Theã

Lista de Materiais Produzidos no PEI (CCPY)

PPP Alto Mucajaí

PPP Demini

PPP do Magistério Yarapiari

PPPY Missão Catrimani

Professores Yanomami por escola