



Na trilha da cidadania

Iniciativas para a promoção dos direitos
das comunidades indígenas



HÉLIO BATISTA BARBOZA

SÍLVIA CRAVEIRO

(ORGS.)

áreas de
inovação

1 INDÍGENAS

Realização:
Programa Gestão Pública e Cidadania

Iniciativa da Fundação Getulio Vargas e Fundação Ford
com o apoio do BNDES





Na trilha da cidadania

Iniciativas para a promoção dos direitos
das comunidades indígenas



HÉLIO BATISTA BARBOZA

SILVIA CRAVEIRO

(ORGS.)

Impresso em papel 100% reciclado pós-consumo

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Karl A. Boedecker da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas

Programa Gestão Pública e Cidadania - Na trilha da cidadania - Iniciativas para a promoção dos direitos das comunidades indígenas / São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 2004
212p.

ISBN - 85-87426-11-7

1. Índios. 2. Índios da América do Sul - Brasil. 3. Cidadania. 4. Políticas públicas - Brasil. 5. Comunidade - Organização - Projetos. 6. Índios - Educação - Projetos. 7. Índios - Saúde e higiene - Projetos. 8. Índios - Posse da terra - Projetos.

CDU 35(81)



Uma maneira afirmativa de inclusão – Ailton Krenak	PÁG. 07
Introdução	PÁG. 11
ETNIAS DO ALTO RIO NEGRO	
Trienal de Medicina Baniwa-Kuripako (1998)	PÁG. 17
RASI - Rede Autônoma de Saúde Indígena (1999)	PÁG. 23
Construindo uma Educação Escolar Indígena (1999)	PÁG. 29
Projeto Arte Baniwa (2001)	PÁG. 37
ETNIAS DO ESTADO DE RORAIMA	
Projeto Anike (2002)	PÁG. 57
ETNIAS DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU	
Projeto de Formação de Professores (2003)	PÁG. 63
GUARANI	
Escola MboEroy Guarani-Kaiowá (2000)	PÁG. 89
Projeto Jeju (2002)	PÁG. 95
KAINGANG	
Pesquisa e Intervenção sobre o Uso de Bebidas Alcolólicas (2003)	PÁG. 105
KRAHÔ	
Reintrodução de Sementes Nativas (1998)	PÁG. 113
MADIJÁ	
Autodemarcação Madijá (1997)	PÁG. 127
TICUNA	
Projeto Educação Ticuna (2000)	PÁG. 133
TUPINIQUIM	
Educação Indígena Tupinikim e Guarani (2001)	PÁG. 143
XAVANTE	
Projeto Jaburu (1996)	PÁG. 159
FONTES / AGRADECIMENTOS / EQUIPE / ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS	
	PÁG. 165

ESCALA 1:5.000.000

250km 0 250km



AS COMUNIDADES INDÍGENAS PREMIADAS

UMA MANEIRA AFIRMATIVA DE INCLUSÃO



POVOS INDÍGENAS NOS CICLOS DE
PREMIAÇÃO DO PROGRAMA
GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA

Ailton Krenak

Núcleo de Cultura Indígena – NCI

Eu me lembro bem da satisfação e da expectativa positiva que tomaram conta de meus colegas Xavante da Reserva Indígena do Rio das Mortes, no Mato Grosso, quando souberam da possibilidade de terem uma iniciativa da aldeia de Pimentel Barbosa, voltada para o *Manejo de Fauna Silvestre*, inscrita no primeiro ciclo de premiação do Programa Gestão Pública e Cidadania.

Pois desde o final da década de 1980 esta comunidade vinha investindo sua capacidade de mobilizar parcerias com a sociedade envolvente no sentido de tomar em suas mãos a gestão de seu território tradicional na beira do rio das Mortes. Com energia e coragem, ela abriu as portas de uma nova etapa de lutas dos povos indígenas, no período imediatamente posterior à promulgação da Constituição. Tendo garantido o di-

O reconheci-
mento do
Programa
Gestão Pública
e Cidadania
foi como uma
brisa refres-
cante para
quem ainda
mantinha a
esperança



NA TRILHA DA CIDADANIA

reito à terra, os Xavante encaravam o próximo desafio: o de “cuidar de nossa casa comum”, isto é, a gestão do território e a proteção dos recursos naturais.

Dezenas de comunidades indígenas em todo o Brasil seguiram a trilha, com suas ações voltadas para saúde, educação, segurança alimentar, comercialização de produtos artesanais (como os Baniwa, na região do Alto Rio Negro) e muitas outras idéias inovadoras, pois este é o mote do Programa: inovação. Mesmo a partir de práticas e tecnologias tradicionais é possível a ação inovadora.

Esta trilha vem revelando nas dispersas aldeias indígenas do nosso país o esforço de atualização das práticas de “gestão pública”, conceito que até então dizia respeito a administradores municipais e estaduais, às agências de governo nacional, mas que passava a compreender, também, as iniciativas de “povos indígenas”.

Trata-se de comunidades dedicadas a cuidar do bem-estar de seus membros e de seu habitat, e assim promover de forma planejada a gestão de seus territórios, em total sintonia com as recomendações de organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e de convênios internacionais como a Convenção de Genebra. Tais instituições procuram fazer com que os governos nacionais reconheçam e respeitem o direito das populações tribais à livre organização e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Estamos rompendo com séculos de colonialismo e tutela, durante os quais nem de longe se avistava nas iniciativas de “povos indígenas”, ou simplesmente de “gente do mato”, algo que pudesse ser reconhecido como contribuição e menos ainda como inovação, possível de ser replicada em outros lugares.

Neste sentido, o reconhecimento do Programa Gestão Pública e Cidadania foi como uma brisa refrescante para quem ainda mantinha a

esperança, e estímulo para aqueles que acabavam de iniciar seus contatos com esta sociedade ocidental agressiva e predatória, com suas fronteiras agrícolas avançando sobre os últimos lugares no Brasil onde ainda podemos viver em pleno contato com a natureza e dela retirar o necessário para nossa vida.

Desde o primeiro ciclo de premiação, temos contado com a originalidade das iniciativas indígenas, em áreas tão diversas como o manejo sustentável, a educação, o resgate de aspectos fundadores da cultura, etc.

É pena que o governo brasileiro, diante de tantas iniciativas positivas da parte dos povos indígenas e de seus parceiros, insista em manter uma orientação política tão desfavorável ao pleno desenvolvimento destas práticas.



Na trilha da cidadania reúne 14 iniciativas voltadas para a promoção dos direitos dos povos indígenas, desenvolvidas por suas próprias comunidades ou com sua decisiva participação. São experiências premiadas ao longo dos oito ciclos anuais de premiação do Programa Gestão Pública e Cidadania, realizados entre 1996 e 2003.

O Programa é uma parceria entre a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP), e a Fundação Ford, com apoio do BNDES, e tem por objetivo analisar, premiar e disseminar as inovações introduzidas pelos *governos subnacionais* – uma categoria que inclui os governos estaduais e municipais (abrangendo o Poder Executivo, o Legislativo e o Judiciário), e as organizações próprias dos povos indígenas.

Anualmente, o Programa envia um *folder* de apresentação e uma ficha de inscrição para mais de vinte mil endereços, convidando os go-

vernos subnacionais a inscreverem programas e projetos que possam representar uma inovação e que promovam a cidadania. São assim consideradas as iniciativas que melhoram a qualidade de vida da comunidade, ampliam o diálogo entre a sociedade civil e os agentes públicos e utilizam os recursos de forma responsável, tendo em vista a auto-sustentabilidade. Além disso, buscam-se ações que possam também ser executadas em outras localidades.

Todas as inscrições ficam registradas em um banco de dados (disponível na forma de livros e no *site* <http://inovando.fgvsp.br>). Após um processo de seleção que se divide em várias etapas e inclui uma visita de campo a 30 das iniciativas selecionadas, o Programa premia 20 experiências. Com base nos relatórios de visita e nas informações fornecidas pelos responsáveis por essas experiências, o Programa Gestão Pública e Cidadania produz artigos, fitas de vídeo, *releases* para a imprensa e livros.

Os programas e projetos descritos neste livro estão inseridos em um universo de 103 iniciativas voltadas para comunidades indígenas, que fazem parte do banco de dados do Programa Gestão Pública e Cidadania. A maioria delas é de responsabilidade de organizações próprias dos povos indígenas (60%), como associações tribais e conselhos de caciques.

Ao reconhecer tais organizações como parte do nível subnacional de governo, o Programa Gestão Pública e Cidadania não está fazendo nenhuma concessão especial, mas apenas pondo em prática o que determina a Constituição Federal, no artigo 231:

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Mais adiante, o artigo 232 acrescenta:

“Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Apesar desse reconhecimento legal, as comunidades indígenas do país são vítimas de um secular processo de discriminação, exclusão e preconceito, que lhes nega sistematicamente o direito à terra, à preservação de sua cultura e a uma vida digna, além de desconsiderar as organizações que representam seus interesses. Persiste na população brasileira a imagem dos índios como seres primitivos e incapazes, cujas tradições devem ser abandonadas em favor da integração à sociedade dita “civilizada”.

No entanto, apesar das enormes dificuldades, muitos grupos indígenas estão conquistando avanços significativos em áreas como saúde, educação, preservação do patrimônio cultural e desenvolvimento sustentável. Seja por meio de suas próprias organizações, seja pela participação nas instituições políticas criadas pela sociedade envolvente, tais comunidades desenvolvem experiências inovadoras para garantir seus direitos.

Com a divulgação dessas experiências, o Programa Gestão Pública e Cidadania pretende não apenas ajudar outros grupos indígenas a solucionar seus problemas, mas também fornecer subsídios para políticas que ampliem a cidadania na sociedade brasileira em geral. Do diálogo intercultural, muitas outras inovações podem surgir, nas aldeias e nas cidades.

Sobre a organização do livro e o nome das etnias (etnônimos)

A palavra “índio” esconde uma diversidade étnica desconhecida pela maioria dos brasileiros. O país abriga cerca de 220 etnias, que falam mais de 180 línguas diferentes e totalizam aproximadamente 370 mil indivíduos. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 614 Terras Indígenas, de norte a sul do território brasileiro, e em núcleos urbanos próximos às aldeias, estando organizada em centenas de organizações e federações próprias. As iniciativas descritas a seguir, bem como as demais experiências indígenas que fazem parte do banco de dados do Programa Gestão Pública e Cidadania, demonstram a criatividade de tais organizações.

Das iniciativas premiadas e apresentadas nesta publicação, algumas beneficiam comunidades homogêneas, formadas por uma única etnia, outras abrangem várias comunidades de etnias diferentes que habitam uma mesma área geográfica, principalmente no Alto Rio Negro (AM) e no Parque Indígena do Xingu (MT).

Para dar uma idéia da complexidade e da riqueza cultural que resultam dessa diversidade, optamos por dividir o livro de acordo com as etnias ou áreas geográficas abrangidas pelas experiências. Cada um dos dez capítulos inicia-se com um rápido panorama sobre a região ou sobre a trajetória de cada povo retratado, suas características culturais, o histórico do seu contato com o homem branco e a situação atual. A maior parte dessas informações encontra-se no *site* do Instituto Socioambiental (www.isa.org.br). Segue-se a descrição da experiência premiada, com base principalmente nas visitas de campo realizadas pelo Programa Gestão Pública e Cidadania. Julgamos importante acrescentar, após essa descrição, um relato sobre o que acon-

teceu com a iniciativa após o recebimento do prêmio.

Uma observação importante é que, das 14 experiências, apenas duas deixaram de funcionar, uma das quais já previa o encerramento das atividades após o cumprimento de seu objetivo: a demarcação das terras dos Madijá, no Acre. Isso demonstra a sustentabilidade de tais iniciativas, dada por sua estruturação interna e pelo apoio das comunidades. Além disso, os responsáveis pelas experiências apontam o prêmio conferido pelo Programa Gestão Pública e Cidadania como uma contribuição importante para o fortalecimento de sua auto-estima e das próprias comunidades envolvidas.

Por fim, cabe um esclarecimento sobre o nome das etnias (etnônimos). Segundo o *Novo Dicionário Aurélio* (3^a. edição, Editora Positivo, 2004), “entre os antropólogos que estudam esses grupos indígenas, a grafia dos etnônimos Brasilícos adota inicial capitular, não varia em gênero e número, e obedece à convenção para a grafia de nomes tribais recomendada pela maioria dos participantes da *Primeira Reunião Brasileira de Antropologia*, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1953”.

Em grande parte dos casos, ao atribuir nomes às etnias, os antropólogos buscaram traduzir os sons das línguas indígenas para o alfabeto fonético internacional, utilizando letras como “k”, “y” e “w”, que não fazem parte do alfabeto da língua portuguesa. Tal tradução acabou se disseminando no Brasil juntamente com as formas aportuguesadas. Por isso, é comum encontrar duas ou mais grafias para o mesmo nome: tupinikim e tupiniquim, kaingang e caingangue, caiová e kaiowá, etc. Neste livro adotamos a denominação que as próprias organizações responsáveis pelos programas e projetos utilizaram ao inscrevê-los nos ciclos de premiação do Programa Gestão Pública e Cidadania.

Quanto ao uso de inicial capitular, a regra estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e adotada neste livro é que, quando aparecem na frase como substantivo, os etnônimos vêm em maiúscula. Quando aparecem como adjetivo, vêm em minúscula. Portanto: *os Kaiowá e língua kaiowá.*

Peter Spink e Marta Ferreira Santos Farah
Diretores do Programa



ETNIAS DO ALTO

RIO NEGRO



EM MEIO A RIOS,
CORREDEIRAS E UMA DENSA
FLORESTA, OS ÍNDIOS DO
ALTO RIO NEGRO (AM)
ENFRENTARAM A PRESSÃO
DOS BRANCOS, CRIARAM
ASSOCIAÇÕES E
DESENVOLVERAM PROJETOS
DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E
GERAÇÃO DE RENDA

FOTO: RICARDO BRESLER



ÁREAS INDÍGENAS
DO ALTO RIO NEGRO



ALDEIAS INDÍGENAS
DO ALTO RIO NEGRO



RODOVIAS FEDERAIS



≡ O município de São Gabriel da Cachoeira

Dois dias e três noites são necessários para percorrer de barco os 900 Km entre São Gabriel da Cachoeira e Manaus, capital do Amazonas. Com uma superfície de 109 mil Km², o município é o segundo maior do Brasil e tem a maior população indígena do país. Cerca de 90% dos 30 mil habitantes são índios, divididos em 23 etnias.

São Gabriel da Cachoeira tem grande parte de seu vasto território coberta por uma densa floresta, além de rios repletos de cachoeiras, o que coloca em risco as embarcações que se dirigem às localidades mais distantes. A população indígena habita principalmente as margens do Rio Negro e de seus afluentes principais, como os rios Uaupés, Içana, Xié, Papuri e Tiquié. A população não indígena se concentra no núcleo urbano, mas possui segmentos representativos nas missões religiosas e nos destacamentos do Exército que se localizam nas calhas dos rios.

Uma história de violência cultural

A história do contato dos povos indígenas do Rio Negro com os brancos começou no século XVI, embora somente em 1639 a região tenha sido pesquisada com mais profundidade. Nos últimos 100 anos, destaca-se a ação dos missionários salesianos que subiam o Rio Negro (e afluentes) a partir de São Gabriel da Cachoeira. Sua influência pode ser notada principalmente nas comunidades que se localizam entre São Gabriel e a comunidade Assunção do Içana. Assunção foi construída pelos salesianos para conter outro movimento, que vinha do noroeste: o dos missionários evangélicos norte-americanos da Missão Novas Tribos (MNT), liderados por Sophia Müller no final da década de 1940. Assim surgiu a separação entre evangélicos e católicos, que continua até hoje.

Em ambos os casos, o contato com os brancos violentou a cultura dos povos indígenas. A ação dos salesianos, no entanto, foi a mais danosa, porque substituiu a diversidade de línguas presentes na região pelo *nheengatu*, língua geral de base tupi, que existia em todo o Brasil. Os evangélicos, por outro lado, efetuaram a conversão religiosa dos índios sem eliminar as línguas indígenas.

A Federação das Organizações

Indígenas do Rio Negro (FOIRN)

Atuando em meio a uma constelação de interesses extremamente complexa, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) representa 59 associações de 22 povos indígenas, com um total de 30 mil pessoas (aproximadamente 8% da população indígena brasileira). Esses povos falam idiomas oriundos de quatro famílias linguísticas: Aruak, Maku, Tukano Oriental e Yanomami. Além de falar línguas

diferentes, eles possuem tradições específicas e práticas de organização social peculiares.

A Federação é afiliada à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e defende os interesses dos povos que habitam as terras indígenas do Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I e II, Rio Téa e Rio Apapóris. Além de fortalecer a representação dos interesses indígenas, a FOIRN tem estabelecido parcerias com o Estado, universidades e ONGs, para desenvolver projetos-piloto de pesquisa e intervenção social. Por outro lado, a Federação efetiva o diálogo entre as formas tradicionais de organização e as do mundo dos brancos, como o poder municipal de São Gabriel da Cachoeira, as Forças Armadas Brasileiras (Exército e Aeronáutica), a Diocese de São Gabriel, além das missões evangélicas, dos regatões e garimpeiros.

O surgimento da Federação remonta aos efeitos do Plano de Integração Nacional (PIN), que fez aumentar a presença dos militares na região durante a década de 1970. Em 1985, o governo brasileiro propôs o Projeto Calha Norte (PCN), como uma forma de impulsionar a presença do aparato governamental na região amazônica, com base na estratégia político-militar de ocupação e de defesa da fronteira. Surgiram conflitos entre os militares e as comunidades indígenas localizadas nas calhas do Rio Negro, que se sentiram ameaçadas. A pressão exercida pela presença dos militares e de grupos econômicos do Amazonas re-traía as comunidades indígenas e provocava a perda de sua identidade.

A presença militar explicitou a necessidade de uma representação indígena na luta pela terra, o que foi efetivado em 1986, durante a 1^a Assembléia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro. No ano seguinte, durante a 2^a Assembléia Geral, decidiu-se pela criação da FOIRN, que desempenhou importante papel em todos os trabalhos pré-constituintes e na formulação da Constituição de 1988.

Depois disso, a Federação concentrou os esforços no processo de demarcação das terras indígenas do noroeste brasileiro. A proposta do governo previa a demarcação de terras isoladas umas das outras, no que se convencionou chamar de “ilhas de demarcação”. A FOIRN conseguiu impedir esse processo, negociando o que hoje é considerado um modelo de demarcação de terras indígenas: são 11,3 milhões de hectares contínuos, conquistados porque a FOIRN, dentre outras ações, identificou todas as trilhas que interligam comunidades e rios existentes na região, mostrando a fluidez do espaço da floresta.

A partir daí, a FOIRN centrou seus esforços num outro projeto: a realização de experiências-pilotos de desenvolvimento sustentável dos povos indígenas. Com o amadurecimento e o aprendizado oriundo desses pilotos, criam-se condições para a terceira etapa (ainda não iniciada) das ações da FOIRN, que é a formulação e implementação de um Programa de Desenvolvimento Indígena Sustentável para toda a região. Os planos da entidade avançam para outros campos, chegando à proposta de, no futuro, pleitear ao governo federal a criação de uma nova Unidade da Federação.



TRINENAL DE MEDICINA TRADICIONAL DO POVO BANIWA E KURIPAKO



E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M I 9 9 8

Uma das associações que compõem a FOIRN é a Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), fundada em 1992. Essa organização reúne 17 comunidades Baniwa localizadas no Alto Rio Içana – afluente do Rio Negro no extremo noroeste brasileiro. A região é conhecida como “cabeça do cachorro”, devido ao desenho que assume, nos mapas, o contorno da fronteira com a Colômbia.

Os Baniwa ligados à OIBI são identificados, interna e externamente, como um grupo muito organizado. Eles também são muito próximos cultural e politicamente aos Kuripako, que vivem na mesma região.

A partir da avaliação sobre os principais problemas dos Baniwa e dos Kuripako do Alto Rio Içana, a OIBI definiu a busca da autonomia no campo da saúde como uma de suas frentes prioritárias de atuação, num contexto de desassistência provocado pelo sucateamento dos serviços de saúde pública.

O principal objetivo do Projeto era a capacitação de agentes indígenas de saúde para o uso de plantas medicinais



As populações indígenas da região padecem de graves problemas de saúde, como parasitoses, tuberculose, diarreia e moléstias dermatológicas. Segundo os próprios órgãos governamentais, esses problemas exigem a definição imediata de um plano de ações preventivas. Levantamentos feitos pelos técnicos da Fundação Nacional de Saúde identificaram a ocorrência de tracoma – infecção que atinge o globo ocular e pode levar à perda da visão. A direção do órgão alerta para a gravidade do problema, enfatizando a inexistência de atendimento especializado para os doentes. A essa conjuntura somam-se as dificuldades de navegação do rio Içana, principal via de acesso às comunidades ribeirinhas.

Os agentes indígenas de saúde recebem uma quantidade mínima dos medicamentos industrializados que estão autorizados a manipular, basicamente os sintomáticos leves. Tais medicamentos são consumidos em poucos dias e, segundo eles, estão longe de ser os mais necessários, no contexto das principais afecções de suas comunidades.

As missões religiosas, por sua vez, desempenham um papel importante na assistência à saúde das comunidades indígenas na região do Alto Rio Negro, inclusive com a implantação de alguns hospitais, que atualmente atendem os pacientes do Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, o atendimento oferecido, voltado principalmente para a hospitalização, ainda não abrange todas as necessidades das populações indígenas. Além disso, ainda permanecem no interior das missões religiosas opiniões conservadoras quanto à organização das comunidades indígenas e à própria concepção de saúde, distanciada da cultura indígena e muito vinculada ao aspecto curativo.

Por outro lado, a disseminação de doenças novas, trazidas pelos brancos sobretudo a partir desse século, impôs também a busca a seus recursos terapêuticos, acarretando uma progressiva dependência em relação

aos medicamentos industrializados e a superestimação de sua eficácia pelos Baniwa e pelos Kuripako.

Ao longo do tempo, esse processo trouxe, como consequência, a desvalorização das práticas indígenas de saúde, e mesmo uma diminuição do número de *Maliri* – os xamãs, que são os maiores conhecedores de práticas de saúde e medicamentos tradicionais nessas comunidades. Em alguns casos, práticas terapêuticas e conhecimentos medicinais “secrets” serviam como objetos de troca entre famílias, numa permuta que seguia uma série de regras e restrições. Assim, a retransmissão desses conhecimentos tradicionais e a sua preservação estavam seriamente ameaçadas.

A construção de uma alternativa

Ainda em 1992, a equipe de agentes indígenas de saúde da região dos rios Içana e Aiari, juntamente com lideranças baniwa e kuripako, concebeu o Projeto Trienal de Medicina Tradicional do Povo Baniwa e Kuripako. O desenvolvimento desse Projeto confunde-se com a própria trajetória da OIBI.

Os trabalhos de detalhamento do Projeto e o planejamento de suas ações só se iniciaram em agosto de 1996, com sua execução prevista para o triênio 1997-1999. O Projeto foi financiado pelo *Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement* (CCFD), da França. Segundo as lideranças e agentes de saúde da região, o Projeto surgiu como alternativa, tendo como principal objetivo a capacitação de uma rede de agentes indígenas de saúde para o uso de medicamentos e plantas da medicina tradicional dos Baniwa e dos Kuripako, a serem cultivadas em hortas comunitárias.

A existência desse Projeto não significava, portanto, conforme enfatizam as lideranças e agentes indígenas de saúde, que os Baniwa e os Kuripako

Doenças novas,
trazidas pelos
brancos,
causaram
dependência
em relação aos
medicamentos
industrializados



tivessem prescindido dos serviços oficiais de saúde. Ao contrário, o acesso a eles continua sendo uma de suas principais reivindicações.

Em 1998, o Projeto envolvia cerca de 30 agentes indígenas de saúde, de comunidades distintas, sendo cerca de 20 do rio Içana e 10 do rio Aiari. Cada um desses agentes implantou hortas de plantas medicinais em suas respectivas aldeias – apesar das dificuldades no controle da praga de saúvas que se alastrou pela região.

Haviam sido identificadas, até aquele ano, 130 plantas medicinais, sobre as quais se organizou um acervo de desenhos e fotos. Foram gravadas 35 horas de narrativas dos Baniwa e dos Kuripako sobre os mitos e a história das doenças e de seus medicamentos.

A experiência abriu espaços e propiciou momentos para a mobilização e organização dessas comunidades em relação à saúde, e para a efetiva participação de seus representantes nas instâncias regionais de controle social do SUS. Em decorrência da mobilização propiciada pelo Projeto, a vaga do representante das comunidades indígenas do Içana/Aiari no Conselho Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira era ocupada pela OIBI.

Embora fossem os Baniwa e os Kuripako que faziam o planejamento das atividades de campo e que discriminavam e dimensionavam seus respectivos insumos, a administração dos recursos, assim como todo o processo de compras, estava sob inteira responsabilidade e controle do Núcleo de Estudos de Saúde Pública da Universidade Federal do Amazonas (NESP/UFAM), no âmbito de convênio de cooperação entre a Universidade Federal do Amazonas e a FOIRN.

Por outro lado, com a perspectiva de mudar essa situação, vários membros da OIBI estavam se capacitando em contabilidade básica e aprendendo a redigir relatórios, cartas, ofícios e projetos, além de usar o computador.

Com esse Projeto, a OIBI e as comunidades indígenas por ela representadas superaram a atuação meramente reivindicatória perante a sociedade envolvente, e passaram a assumir a posição de sujeitos autônomos, executores de ações independentes.

Ao contrário de vários projetos que apenas pesquisam e reputam o uso de “plantas medicinais” como “alternativas” às instituições e práticas oficiais de saúde, a iniciativa da OIBI trabalhava simultaneamente o processo de organização política dessas comunidades, com vistas à superação de seus problemas de saúde e à conquista de acesso e participação no próprio Sistema Único de Saúde (SUS).





O financiamento do Projeto Trienal de Medicina Tradicional do Povo Baniwa e Kuripako terminou em 1999, conforme estava previsto. No ano seguinte, o governo federal implantou em todo o país os chamados Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), sendo um deles no Rio Negro. Na implantação do DSEI do Rio Negro, a OIBI conseguiu incluir um pequeno projeto de manutenção das hortas medicinais e fixar no orçamento do Distrito o pagamento de um coordenador e de um monitor agrícola. Porém, dois anos depois, o projeto foi cortado do orçamento.

Segundo a OIBI, haviam sido produzidas cinco mil mudas até o final de 2001, e metade da população indígena ainda prefere a medicina tradicional. Por causa da legislação, a entidade tem evitado a comercialização das plantas medicinais, mas iniciou uma pesquisa de plantas com finalidades cosméticas, com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA) e do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). A idéia é negociar a produção com a indústria de cosméticos.

O dinheiro do Prêmio Gestão Pública e Cidadania foi usado na compra de um motor de popa e no pagamento da transcrição de fitas, com entrevistas e histórias dos indígenas. Esse material deu origem ao Manual de Medicina Tradicional Baniwa. “O Prêmio foi muito importante, porque trouxe autoconfiança”, diz André Fernando, presidente da OIBI. Ele conta que as comunidades passaram a confiar ainda mais na liderança da Organização. Além disso, ele lembra que o Prêmio despertou no próprio município e no país o interesse pelo Projeto.



PROJETO RASI – REDE AUTÔNOMA DE SAÚDE INDÍGENA



E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M I 9 9 9

Uma das maiores mobilizações da sociedade brasileira em defesa da universalização e da igualdade no sistema nacional de saúde aconteceu em 1986, quando se realizaram a VIII Conferência Nacional de Saúde e a 1ª Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio. Esta última contou com a participação decisiva da delegação do Alto Rio Negro, que conseguiu reverter opiniões conservadoras apresentadas pelos técnicos do Ministério da Saúde.

Na verdade, não havia uma definição clara sobre política de saúde indígena. Os povos indígenas pressionaram os órgãos governamentais tendo em pauta reivindicações que abrangiam principalmente a contratação de agentes indígenas de saúde para atuar nas comunidades. No Alto Rio Negro, o discurso dos principais representantes da comunidade incorporou os fundamentos da nova política de saúde que estava sendo construída naquela fase de transição democrática.



FORMAÇÃO EM
SAÚDE

Para orientar as lideranças indígenas da região, capacitando-as para o exercício do controle social sobre os serviços de saúde em suas comunidades, foi concebido em 1988 o Projeto Rede Autônoma de Saúde Indígena (RASI). A iniciativa pretende formar lideranças que ampliem o conhecimento das comunidades do Alto Rio Negro e do Alto Solimões sobre os instrumentos de controle social da saúde, como os conselhos locais e distritais. Busca-se, dessa forma, não apenas melhorias relativas à saúde pública, mas também em relação à preservação da identidade cultural e à autonomia das comunidades atendidas.

Controle social

O Projeto é executado pela Fundação Universidade do Amazonas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira, e recebe apoio da FOIRN, da Funasa, da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, do ISA e do CCFD. Na região do Alto Solimões, próxima à fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia, são beneficiados pela iniciativa os índios Tikuna, distribuídos por seis municípios. Na região do Alto Rio Negro são atendidos os Tukano, Tarianos, Baniwa e Dessanos, dentre outras etnias, concentrados no município de São Gabriel da Cachoeira.

Na região do Alto Solimões, não foi possível estabelecer parcerias com as secretarias municipais de saúde, devido às suas divergências em relação às comunidades indígenas. A população tikuna não dispõe de uma Federação, como a do Alto Rio Negro. Por isso, nessa região as parcerias foram estabelecidas com as duas organizações de agentes indígenas de saúde ali existentes: a Organização de Saúde do Povo Tikuna do Alto Solimões (OSPTAS) e a Organização de Agentes de Saúde do Povo Tikuna (OASPT).

A parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira e o envolvimento das demais instituições possibilitou a abertura de um diálogo sobre a implementação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI).

Tendo em vista a instalação desses Distritos, busca-se a formação político-pedagógica de lideranças indígenas que possam atuar no controle social em saúde. Além de realizar cursos para a formação de tais lideranças, o Projeto RASI procura disseminar informação entre as comunidades indígenas da região, desafiando as dificuldades colocadas pelas características geográficas do Alto Rio Negro.

Dada a diversidade cultural presente na região, é preciso fazer adaptações constantes na forma de transmitir informações técnicas que, na maioria das vezes, não fazem parte do universo cultural dessas populações. A proposta pedagógica desenvolvida pelo Projeto RASI se aproxima de um modelo construtivista, privilegiando o saber tradicional. Desse modo, as lideranças que participam do curso criam suas próprias representações das temáticas abordadas, partindo de sua própria vivência. A elaboração de material didático na língua indígena também pode ser contabilizada como um resultado importante do Projeto.

São estimuladas as atividades em grupos de trabalho. As questões são sistematizadas e discutidas com os instrutores do Projeto. Cada grupo de trabalho faz uma reflexão acerca da temática, realizando posteriormente uma exposição. Utilizam-se como recursos painel, cartazes e ilustrações, que são afixados em um quadro, permitindo a visualização dos resultados e da compreensão de cada grupo sobre determinado aspecto da temática geral.

A compreensão de certas questões está muito vinculada ao cotidiano dos indígenas. Não há um padrão de abstração bem definido. Os conceitos são formulados de acordo com suas manifestações na vida prá-

tica. Vejamos o conceito de “saúde” apresentado no curso de política de saúde no Alto Rio Solimões: *“É estar forte, bem alimentado, ter muita roça, muito peixe, trabalhar, aproveitar a vida, brincar, evitar as doenças, ter limpeza, ter água de boa qualidade, aprender e ter conhecimento das coisas, evitar fofoca, viver bem na comunidade”*.

Universidade e comunidade

O Projeto RASI influenciou diretamente as ações de saúde no noroeste do Amazonas, principalmente no que diz respeito à formação dos agentes de saúde indígenas. Dessa forma, conforme enfatiza a própria coordenação do Projeto, além de estimular o controle social da política de saúde o RASI acabou complementando a rede de serviços.

A iniciativa viabiliza suporte técnico-científico para a Secretaria de Saúde de São Gabriel da Cachoeira, sem o qual talvez fosse inviável a distritalização da saúde nas áreas indígenas, devido à insuficiência da estrutura físico-administrativa existente. O desafio maior foi conceber ações simplificadas, ou seja, mais próximas da realidade das comunidades e que pudessem ser estendidas para as áreas desprovidas da intervenção estatal. O Projeto incorporou a diversidade cultural das comunidades indígenas, aproximando os cuidados médicos formais e o saber tradicional, inclusive com a utilização das plantas medicinais cultivadas em hortas comunitárias, no âmbito do Projeto Trienal de Medicina Tradicional do Povo Baniwa e Kuripako.

Além disso, o Projeto ampliou a integração entre a Universidade e a comunidade local. O RASI tem um caráter interdisciplinar, recebendo apoio de diferentes áreas da Universidade do Amazonas (Departamento de Saúde Coletiva; Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais, Pró-Reitoria de Extensão). A equipe técnica é composta por an-

tropólogo, assistente social e estudantes de ciências sociais, além de manter uma interface com profissionais das áreas de pedagogia e de medicina coletiva.

Os dirigentes de órgãos governamentais e de organizações não-governamentais, bem como membros das organizações indígenas, concordam que a participação do Projeto RASI na formação dos agentes de saúde contribuiu também para aprimorar o processo de seleção e de capacitação dos responsáveis pelo acompanhamento da saúde dos indígenas de São Gabriel da Cachoeira.

A composição do Conselho Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira também mostra claramente a influência do Projeto RASI. Quase todos os municípios e Estados brasileiros elegem, para a presidência dos conselhos, os dirigentes da administração pública municipal ou estadual responsáveis pela saúde pública. Mas o Conselho Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira foi por várias vezes presidido por um representante das comunidades indígenas.





DEPOIS DO PRÊMIO


Embora tenha obtido bons resultados no que diz respeito à participação indígena nos fóruns deliberativos da área de saúde, as atividades do Projeto RASI com os conselheiros municipais de saúde foram suspensas, devido à falta de renovação do financiamento por parte da Funasa. Segundo o coordenador em exercício do Projeto, Sully de Souza Sampaio, está prevista a retomada dos cursos de capacitação dos conselheiros.

A Universidade Federal do Amazonas (com recursos da Fundação Ford), a Funasa e o Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro (com recursos do Ministério da Saúde) deverão assumir as despesas pelas atividades de capacitação e assessoria aos conselhos locais e ao conselho distrital de saúde. De acordo com Sully Sampaio, também deve ser mantido o trabalho de resgate e preservação da medicina tradicional indígena.

O Projeto RASI planeja, ainda, prestar assessoria às organizações de mulheres indígenas, no sentido de auxiliá-las no encaminhamento das questões de saúde da mulher e de garantir um espaço de participa-

ção feminina nos fóruns de saúde, que, em sua maioria, são compostos por homens.

O coordenador em exercício do Projeto conta que as organizações indígenas do Rio Negro, bem como os conselheiros de saúde, têm melhorado cada vez mais sua atuação nos fóruns de saúde. O desenvolvimento de uma prática que busca levar em consideração os conhecimentos tradicionais tem proporcionado o envolvimento de jovens e idosos na busca da melhoria da saúde dos povos indígenas. A organização e o fortalecimento das formas representativas próprias destes povos e o amadurecimento do movimento indígena demonstram a sua capacidade de desenvolver políticas de saúde.

Além do Prêmio Gestão Pública e Cidadania, o Projeto RASI recebeu um prêmio do Programa de Tecnologias Sociais, do Banco do Brasil; a Menção Honrosa em Congressos da Sociedade Brasileira de DST/AIDS e um prêmio na Mostra de Projetos de Extensão Universitária, da Universidade Federal do Amazonas. O Projeto ainda foi tema de diversas publicações e trabalhos acadêmicos. 

PROGRAMA CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

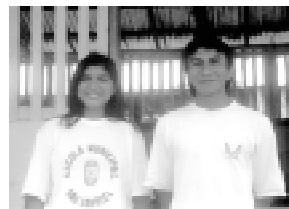


S A O G A B R I E L D A C A C H O E I R A
E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A E M 1 9 9 9

O Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena, de São Gabriel da Cachoeira, tem sua origem nos trabalhos da Conferência Municipal Sobre Educação Escolar Indígena, que reuniu, a partir de julho de 1997, professores indígenas das redes municipal e estadual, organizações não-governamentais e representantes dos governos municipal, estadual e federal.

As reivindicações apresentadas na Conferência até o final de 1997 deram forma ao Programa, que começou a ser implantado em fevereiro de 1998, com a primeira etapa de um curso de capacitação de professores indígenas.

Desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em parceria com a FOIRN, com o ISA e com outras organizações, o Programa visa a criação de uma escola indígena específica, por meio da formação de professores indígenas, da implantação de um currículo escolar



ALUNOS EM SÃO GABRIEL
DA CACHOEIRA

diferenciado e de qualidade, da manutenção da infra-estrutura e da criação de material didático adequado.

As características naturais da região trazem consigo dificuldades óbvias para a implantação de qualquer programa que se queira abrangente. A distância impede, por exemplo, que algumas escolas sejam visitadas pelo supervisor escolar mais de duas vezes ao ano. As características histórico-sociais complicam ainda mais a situação: séculos de colonização implicaram perda das tradições e relativo desuso das línguas indígenas. A presença de missionários de diversas igrejas dividiu o território em duas áreas distintas de influência: as missões evangélicas ao norte do rio Uaupés e as missões católicas ao sul.

Para resgatar a cultura indígena por meio da educação, o Programa tem de superar problemas diversos:

- o esvaziamento da zona rural ao norte do rio Uaupés, devido à falta de escolas;
- a inadequação do aparato legal à realidade indígena. Por exemplo: como aplicar as regras administrativas de licitação para a construção de uma escola, numa comunidade remota, a partir das tradições arquitetônicas indígenas, usando a palha e o barro?
- a precariedade da infra-estrutura;
- os obstáculos para formação e supervisão dos professores, bem como para manutenção e melhoria da infra-estrutura, devido às distâncias e às dificuldades de acesso;
- o baixo salário dos professores;
- a inadequação do material didático (o material produzido pela igreja é bom, mas é muito acadêmico e não foi produzido com a participação dos professores);
- a taxa de analfabetismo, que chega a 25%, com grandes disparidades entre as diferentes faixas etárias e as regiões do município.

Uma nova abordagem para a educação indígena

Até o surgimento do Programa, não havia o reconhecimento legal das escolas indígenas como uma categoria diferenciada no sistema de educação pública. Escolas criadas com a finalidade de atender especificamente a população indígena do município tinham de seguir as orientações e o calendário comuns a todas as escolas públicas do Estado. O sistema municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira é ousado na medida em que reconhece os subsistemas indígenas de educação, a partir de um decreto municipal que criou as escolas indígenas como categoria específica.

A implementação da nova política foi favorecida pelo fato de a equipe da Secretaria de Educação do município ser composta unicamente de índios, a começar pelo próprio secretário da época, que era o primeiro índio a exercer uma função desse nível no município.

O material educativo é criado pelos próprios professores indígenas e a merenda escolar é regionalizada, o que permite melhor adaptação do cardápio aos hábitos alimentares locais.

Um curso de magistério indígena formou professores para o ensino médio. Dois cursos para professores de geografia e ciências sociais foram realizados pela Universidade do Amazonas, em parceria com outros dois municípios. Para os professores que já tinham habilitação, foram organizados seis cursos de aperfeiçoamento.

Cinquenta e duas salas de aula foram construídas, o que atende a 50% das necessidades. Em relação ao material didático, várias experiências estão em andamento. Uma característica desse material é a não verticalização dos temas, pois na educação indígena a história do povo é associada à geografia, à língua, etc., sendo difícil tratar isoladamente esses aspectos. A história da criação do mundo, por exemplo, está ligada à religião, que por

sua vez está associada a uma geografia mística. Outro exemplo é o da arte, na qual se trabalha a partir da intuição e não de técnicas.

Atualmente há 16 alunos por escola, em média. Mesmo tendo como efeito a necessidade de mais professores e de aumento da infra-estrutura física, tal quantidade evita uma concentração excessiva, fugindo, assim, do padrão historicamente imposto pela colonização.

A partir de uma iniciativa da FOIRN apoiada pelo município, entraram em funcionamento no ano 2000 duas escolas-pilotos autenticamente indígenas: uma voltada para a nação Baniwa e outra para a nação Tiuywca. Previa-se a implantação de mais uma escola-piloto, dirigida para a nação Kuripako. Os currículos de tais escolas foram preparados conforme a respectiva etnia e todos os professores são da própria região de cada escola.

No que se refere à infra-estrutura, 25% das comunidades não possuem sede própria para sua escola, tendo de utilizar centros comunitários e capelas. No início do Programa, eram 50%.

Para lutar contra o esvaziamento da zona rural ao norte do Rio Uaupés, cinco pólos escolares foram criados, permitindo a permanência de 140 alunos na região. Nos pólos escolares, o ensino fundamental é ministrado segundo um sistema modular, que permite aos professores de 5^a a 8^a séries concentrarem suas aulas em poucos meses, quando permanecem na comunidade. Dessa forma, reduz-se a quantidade de deslocamentos dos professores entre a sede do município e as comunidades onde se localizam os pólos.

Devido às distâncias e às dificuldades de acesso, os gastos do Programa são elevados e o transporte representa uma rubrica de despesas fundamental. Os gastos com transporte consomem quase toda a verba repassada pelo Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e não destinada ao pagamento de professores.

Gerenciamento e participação

Uma característica essencial do Programa é que ele é gerenciado por uma equipe formada totalmente por índios, em parceria com a principal organização indígena da região. Coordenada por um líder oriundo do movimento indígena, a equipe recebe apoio de assessores pedagógicos de São Paulo, Florianópolis e Manaus, com quem se reúne regularmente.

O envolvimento da comunidade ocorre em vários níveis: além de participar da elaboração do regimento escolar, do calendário e do currículo, ela também opina sobre a nomeação dos professores, tendo o poder de solicitar, caso necessário, a demissão de professores. Por meio dos seus representantes nos vários conselhos, a comunidade indígena ainda contribui para a elaboração do material didático. Cada etnia define seu projeto de escola, começando pela infra-estrutura e pelo organograma. Só depois disso é solicitado o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Ainda não há dados sobre a redução do analfabetismo. A eficácia do Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena ainda não pode ser medida porque os resultados principais estão por aparecer., mas a iniciativa tem um impacto sensível sobre o ensino fundamental. O problema é que as escolas de ensino fundamental tradicionalmente estimulam a migração para a cidade dos alunos que querem continuar sua formação escolar e cursar o ensino médio. Parece então imprescindível a abertura de escolas de ensino médio nas comunidades.

Para que serviriam tais escolas? Essa talvez seja uma pergunta importante, já que muitos índios que cursaram o ensino médio não encontram emprego e não querem voltar para suas comunidades, inchando a periferia de Manaus ou de São Gabriel da Cachoeira. Embora re-

presente um grande avanço, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas não contempla essa questão. Por outro lado, deve-se considerar que o Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena proporciona as condições para que os próprios índios reflitam e decidam sobre o problema.

Por ter surgido a partir do trabalho desenvolvido pelos professores indígenas, o Programa levou as comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira a se conscientizarem sobre o papel da escola como instrumento de resgate e fortalecimento da cidadania, além de veículo para a aquisição dos conhecimentos universais.





DEPOIS DO PRÊMIO

Após a avaliação feita em 1999 pelo Gestão Pública e Cidadania, o Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena passou por importantes modificações, visando sua adequação às novas leis vigentes, sejam elas de âmbito federal, estadual ou municipal. Tais mudanças eram necessárias porque o contexto educacional do Programa fora elaborado quando as novas diretrizes educacionais encontravam-se em processo de análise para posterior aprovação.

Importa mencionar, entre as mudanças do Programa, a implantação de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em 10 comunidades, algumas em locais de difícil acesso, o que significou a possibilidade de evitar o êxodo rural dos jovens.

No desenrolar do Programa, o município ganhou a primeira turma de professores formados em Magistério Indígena, equivalente ao ensino médio e com estrutura curricular aprovada pelo Conselho Estadual de

Educação do Amazonas (CEE-AM) e pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM).

Em fevereiro de 2002, o curso formou 168 professores indígenas, pertencentes a 19 etnias. Segundo o atual secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Alfredo Tadeu de Oliveira Coimbra, a experiência é proveitosa não apenas pelos conhecimentos trazidos por professores da Universidade de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Amazonas (UFAM) como também pelo intercâmbio cultural entre os participantes. De acordo com o secretário, seis dos professores formados pelo curso de Magistério Indígena atualmente estudam Pedagogia na UFAM. Além disso, a Secretaria aproveita os meses de férias escolares, em janeiro e fevereiro, para desenvolver oficinas de aperfeiçoamento dos professores.

Em São Gabriel da Cachoeira há 185 escolas indígenas, o que representa 90% das escolas do município. “Ainda temos reivindicações das comunidades para implantação de novas escolas”, diz o secretário Coimbra. A principal demanda é a de classes de 5.^a à 8.^a série do ensino fundamental.

Novos livros didáticos estão sendo elaborados. Enquanto isso, a Secretaria distribui aos professores indígenas a cartilha “Terra das Línguas”, que contém textos em línguas indígenas.

As conferências municipais sobre educação indígena não têm sido realizadas. Para o secretário municipal de Educação, a realização de tais eventos é de “urgentíssima necessidade”, mas faltam recursos financeiros. “As instituições de ensino ou de apoio à educação escolar indígena devem arrecadar recursos com campanhas ou com outras fontes para a realização das conferências”, defende o secretário. Ele reclama que muitas dessas instituições ficam “em cima do muro”, esperando que a

Secretaria tome a iniciativa e assuma as despesas do evento.

A necessidade de promover uma nova conferência municipal sobre educação indígena aumentou depois que entrou em ação no município o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). A cada ano, esse Programa envia um grupo de monitores a Campo Mourão (PR), onde eles recebem um treinamento de 20 a 30 dias. Ao retornar à sua comunidade, o monitor deve aplicar o que aprendeu alfabetizando 15 a 20 alunos em português, segundo um calendário pré-determinado. A prioridade é a alfabetização das pessoas com mais de 15 anos, mas na prática o Programa busca atingir toda a população analfabeta, não apenas ensinando a ler e a escrever na língua portuguesa como também incentivando a continuidade dos estudos.

A falta de recursos financeiros permanece como uma limitação do Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena, devido aos gastos determinados pelas condições geográficas e de infra-estrutura. O secretário municipal de Educação informa que a realização de cada acompanhamento pedagógico consome cerca de R\$ 19 mil só em combustível. Por isso, as escolas situadas em áreas de difícil acesso, dentro da selva, são as mais prejudicadas.

O secretário conta que o Programa não sofreu mudanças significativas na fase de transição política e de mudança de governo e que não encontra nenhuma resistência por parte do poder local. “A educação hoje não pode ser homogeneizadora, verticalizada e imposta; deve obedecer às peculiaridades de cada povo, portanto, deve ser heterogênea e diferenciada”, afirma.



PROJETO ARTE BANIWA



COMUNIDADES BANIWA DO ALTO RIO IÇANA
EXPERIÊNCIA PREMIADA EM 2001

“Em português, ‘arte’ significa muita coisa: música, dança, trabalho, construção de casa, etc. Em baniwa, arte seria *Yanhekethi*, que significa *conhecimento para sobreviver*”, explica André Fernando, presidente da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI). O *Projeto Arte Baniwa* parece simples, mas os *processos* do Projeto *Yanhekethi* Baniwa são complexos.

O Projeto articula artesãos da tradicional cestaria baniwa de arumã (taquara), tendo em vista a comercialização de seus produtos, de forma sustentável e autogerida. A habilidade para trabalhar o arumã (um dos elementos do *Yanhekethi*) é considerada um *saber* essencial, pois a taquara é a matéria-prima para a produção de vários utensílios domésticos empregados no processamento da mandioca-brava, base da alimentação dos povos do alto Rio Negro. Segundo a divisão tradicional do trabalho Baniwa, o ofício da cestaria é uma atividade masculina, cabendo às mulheres o trabalho na roça e na culinária da mandioca (farinha, beiju, mingau, tucupi, etc.). O conhecimento necessário

BETO RICARDO/ISA



CONFEÇÃO DE CESTO
BANIWA

para se trabalhar o arumã e para se processar a mandioca são *Yanhekethis* complexos, que envolvem inúmeras etapas, sendo fruto de um aprendizado coletivo milenar.

O fim da exploração

Além de produzir utensílios de arumã para uso doméstico, há séculos os Baniwa comercializam um excedente da produção, nos modelos urutu, balaio, jarro e peneira, para uso nas cidades. A cestaria era trocada por produtos que os Baniwa necessitavam (aprenderam a necessitar, no contato com os brancos) e que não conseguiam produzir, como sal, pólvora, anzol, sabão, velas e roupas. Os intermediários – regatões brasileiros, comerciantes colombianos e missionários – exploravam os artesãos trocando a cestaria por bens que valiam quase nada nas cidades, para posteriormente vendê-la com margens de lucro exorbitantes. O antropólogo Robin Wright, da Universidade de Campinas (Unicamp) conta que chegou a ver, nos anos 1970/80, todos os homens de algumas comunidades trabalhando o arumã para saldar dívidas com comerciantes colombianos e regatões brasileiros, o que afastava os Baniwa de seus outros afazeres (como cuidar das roças, das crianças, pescar, etc.).

Para mudar essa situação, as comunidades que constituem a OIBI iniciaram, há quase dez anos, a busca de alternativas para que os artesãos não dependessem dos intermediários. Ao mesmo tempo, procurava-se evitar o êxodo causado pela falta de opções de trabalho. Após algumas tentativas infrutíferas, os Baniwa decidiram em 1998 realizar uma oficina de artesãos para iniciar um projeto estruturado de produção e comercialização. Cada comunidade interessada em participar indicou seu mestre artesão.

No ano seguinte realizou-se a 1ª Oficina de Artesanato, na sede da

OIBI. Cada artesão levou alguns produtos de sua preferência, além de matéria-prima para trabalhar junto aos outros artesãos, a fim de definir os modelos que comporiam a linha de produtos. O primeiro passo foi a identificação das cinco espécies de arumã existentes.

A partir da definição da espécie mais apropriada, os artesãos escolheram os grafismos milenares que “decorariam” os produtos e decidiram os padrões de qualidade, os produtos de que mais gostavam e que acenavam com maior potencial de mercado (urutu e balaio), os preços e tamanhos da cestaria, bem como aspectos operacionais relativos às encomendas, às formas de pagamento, ao transporte, etc. Além disso, decidiram realizar algumas pesquisas sobre o mercado e sobre a sustentabilidade do arumã, para aproveitar melhor o trabalho dos artesãos. No mesmo ano os produtos passaram a ser comercializados pela rede de lojas de móveis e artigos de decoração *Tok & Stok*, de São Paulo.

O Projeto revitaliza as tradições culturais, fazendo as adaptações necessárias: a criação de uma embalagem utilizando as sobras das talas do arumã (para o transporte), a padronização da cestaria (tamanhos, acabamentos, etc.), conforme a exigência dos estabelecimentos comerciais das cidades, e a sistematização dos dados em um “livro de controle”.

A viagem da cestaria

Os Baniwa têm demonstrado enorme disposição e competência para lidar com problemas operacionais e logísticos, como o transporte de quantidades de mercadoria que eles não estavam acostumados a transportar – os intermediários retiravam os produtos nas comunidades. Tal dificuldade é transposta facilmente pelo saber Baniwa: rios e cachoeiras (como são chamadas as corredeiras de pedras do Rio Içana e do Rio Negro) já são velhos conhecidos. Além disso, graças à aquisi-

ção de voadoras (ou voadeiras), motores e bongos (barcos de 15 a 20 metros feitos com troncos de árvores), as águas e pedras não representam obstáculos.

O trajeto é longo: entre as comunidades do Alto Rio Içana e a sede do município de São Gabriel da Cachoeira percorrem-se 480 km em, no mínimo, dois dias. Nas secas dos rios, é preciso retirar todas as mercadorias do barco e carregá-lo por cima das 10 cachoeiras. De São Gabriel ao Porto Camanaus são mais 30 km em caminhonete (cedida pela FOIRN), para que a cestaria possa embarcar para Manaus (1.000 km em três dias), onde são acondicionadas em um caminhão que segue de balsa (1.200 km) até Belém (PA), de onde seguem por estrada até São Paulo (mais 2.120 km).

Da negociação das encomendas até o pagamento das mercadorias à OIBI e o repasse aos artesãos, a Organização media a tradição Baniwa com as ferramentas e preceitos de mercado que prevalecem nas cidades.

Os depoimentos prestados pelos artesãos apontam o aumento da remuneração do seu trabalho como o primeiro resultado tangível do Projeto. A remuneração sempre foi decidida coletivamente nas oficinas anuais. Sendo mais bem remunerados, eles dedicam mais tempo (e com mais afinco) à cestaria arumã, o que gera um movimento similar ao da água onde se atira uma pedra: em todas as direções e sem previsão de onde parar.

Toda a comunidade é beneficiada: as crianças e os jovens vislumbram possibilidades promissoras de inserção no mundo dos adultos, a cultura local se fortalece e as pessoas não envolvidas diretamente com a cestaria (educadores, agentes de saúde, pescadores, etc.) são beneficiadas com a intensificação das trocas internas. Com o dinheiro que os artesãos passam a ganhar, a comunidade pode adquirir mercadorias que não tem condições de produzir.

O Projeto Arte Baniwa é um processo inclusivo. O aumento da demanda é absorvido pela inclusão de novos (as) interessados (as), buscando-se uma ampliação horizontal da base produtiva: Esse é um aspecto fundamental: não se pretende ampliar o Projeto às custas da expansão do aumento de horas trabalhadas pelos artesãos. Tendo se iniciado com 19 artesãos, o Projeto atualmente abarca 143 artesãos, graças ao crescimento da demanda. Além da *Tok & Stok*, a OIBI vende para clientes não varejistas, como a indústria de cosméticos *Natura*.

Sem alarde, algumas mulheres estão se incorporando ao Projeto num processo de revitalização das tradições. A inclusão dessas mulheres tem ocorrido à margem do espírito comunitário do trabalho dos Baniwa: as pessoas próximas aos artesãos ajudam no trabalho, de forma que algumas artesãs acabam desenvolvendo sua habilidade e logo passam a se responsabilizar por seus próprios pedidos.

As “sobras” da operação (diferença entre o que a OIBI recebe e as despesas – remuneração dos artesãos e transporte) pertencem a todas as comunidades que constituem a Organização. Com isso é possível investir na infra-estrutura das comunidades e em ativos que possibilitam à OIBI efetivar a sua missão.

Ampliando o Projeto

A OIBI tem captado recursos para a instalação de radiofonia nas comunidades. Tendo-se em vista as distâncias entre elas e a dificuldade de locomoção, isso facilita o acompanhamento do processo de produção (além de agilizar a comunicação com os postos de saúde e com outros serviços públicos.). Um dos objetivos da Organização é o de instalar estações de rádio em todas as comunidades: atualmente, 10 das 17 comunidades possuem estações, todas alimentadas por energia solar.

Em Tunuí Cachoeira, a meio caminho entre o Alto Içana e a cidade de São Gabriel da Cachoeira, a OIBI construiu uma casa que serve para o pernoite dos viajantes. Tunuí é a cachoeira mais difícil de transportar em todo o percurso da cestaria e ter uma casa ali facilita o transporte do produto.

A Organização também construiu, em São Gabriel, um entreposto comercial que tem três finalidades. Serve, em primeiro lugar, para estocar cestarias, possibilitando que num futuro próximo a OIBI inicie um processo de comercialização mais ágil, com pequenos estabelecimentos, o que não ocorre atualmente porque a operação depende de pedidos de grande escala. Além disso; o entreposto permitirá que a OIBI crie um centro de compras para o abastecimento das comunidades – é mais barato comprar as mercadorias em Manaus e transportá-las para a região do Alto Içana do que comprar em São Gabriel. Por fim, o entreposto funcionará como sede da OIBI, que atualmente utiliza parte das dependências da FOIRN, sua principal parceira.

Quase todos os vínculos da OIBI são estabelecidos por intermédio da FOIRN. Foi assim que ela recebeu os primeiros recursos da ICCO, uma organização holandesa intereclesiástica voltada à cooperação para o desenvolvimento, que repassou cerca de US\$ 2.500 destinados à aquisição de ativos para o Projeto Arte Baniwa. Para as pesquisas sobre o arumã, a OIBI conta com o trabalho do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (Inpa), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

Outro parceiro importante é o Instituto Socioambiental (ISA), que atua como o principal agente de comunicação dos Baniwa com o mundo dos brancos. O ISA também providencia a alocação de técnicos (antropólogos, pedagogos, biólogos, etc.), que apóiam projetos específicos. No caso do Projeto Arte Baniwa, o Instituto apóia as pesquisas sobre o arumã, faz o acompanhamento e a sistematização das Oficinas de

Artesãos e se encarrega do registro das imagens. A maior parte das fotos de divulgação do Projeto é de autoria de Pedro Martinelli, do ISA. O fotógrafo cedeu todos os direitos de uso das imagens para a OIBI e essa é uma importante fonte de recursos.

Coube ao ISA o papel de “abrir o mercado” da cestaria em São Paulo, negociando os contratos e apoiando o recebimento dos pedidos em sua sede, na capital paulista. Dificilmente a OIBI conseguiria estabelecer esses contatos comerciais, devido à sua distância em relação a São Paulo. Com os recursos do Fundo Nacional do Meio Ambiente, do Ministério do Meio Ambiente, o ISA elaborou o Plano de Negócios do Projeto Arte Baniwa. Segundo o documento, “a longo prazo, o papel do ISA dentro do Projeto deve diminuir, deixando cada vez mais auto-suficiente a OIBI, que deverá controlar todas as rotinas”.

Corredeiras a transpor

Com frequência, os Baniwa exaltam o fato de o Projeto Arte Baniwa contrariar a imagem do “índio preguiçoso”. Isso pode parecer coisa do passado, mas ainda é um fantasma que afeta a auto-estima dos índios. O preconceito parece encobrir outros interesses, dentre eles o de colocar os índios em posição de inferioridade, dependentes da caridade alheia. Outro fantasma é o temor espalhado por pessoas da Prefeitura e do Exército em relação aos recursos que o Projeto recebe de agências internacionais. Tais pessoas alegam que os recursos estrangeiros visam à “internacionalização” da Amazônia. Por trás desses preconceitos, parece estar o receio de grupos interessados na exploração da Amazônia, que temem lidar com uma organização indígena forte, que não é seduzida pelos acenos assistencialistas.

Esses fantasmas muitas vezes se tornam concretos, devido à

indefinição quanto às responsabilidades de cada instância governamental e quanto à autonomia das organizações indígenas. Tais dificuldades, contudo, apontam para a necessidade de se fortalecer a FOIRN e as associações indígenas como os legítimos interlocutores dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Historicamente, os indígenas mantiveram parcerias com alguns povos com quem tinham proximidade territorial ou cultural; com outros, prevalecia a tensão. Uma Federação que faz a mediação de tantos interesses contribui para que os povos do Rio Negro possam interferir no seu próprio futuro, articulando anseios distintos por um bem comum.

O Projeto Arte Baniwa é uma experiência bem sucedida dentro de um plano mais amplo de desenvolvimento sustentável. O Projeto oferece uma alternativa de trabalho nas próprias comunidades e, mais do que a possibilidade de ganhar dinheiro, representa a melhoria na qualidade de vida de todos. Isso só é possível a partir do *Yanhekethi* local, raiz essencial para o diálogo com outros povos e organizações.





D E P O I S D O P R Ê M I O

Segundo o presidente da OIBI, André Fernando, os produtos da cestaria Baniwa começaram a chegar ao mercado externo, sendo exportados para a Holanda e os Estados Unidos. No Brasil, além de serem vendidos para a rede de lojas de decoração *Tok & Stok* e para algumas outras empresas, os produtos agora são comercializados também pela rede de supermercados *Pão de Açúcar*. A OIBI pretende começar a usar os Correios para vender pequenas quantidades da cestaria e acredita que esse objetivo será atingido com a ajuda da divulgação feita pelo site da Organização, que está em fase de desenvolvimento.

Os 150 artesãos produzem atualmente 800 dúzias de cestaria. De acordo com André Fernando, o número de artesãos tem se mantido praticamente estável nos últimos dois anos, dando condições para que o Projeto invista na melhoria da qualidade dos produtos. Nesse período, o número de artesãos passou de cinco para 20.

O entreposto construído pela entidade ainda enfrenta o problema da falta de energia elétrica, o que o impede de funcionar como escritó-

rio. Mas o local já está funcionando como depósito para o artesanato.

O dinheiro do Prêmio Gestão Pública e Cidadania foi investido na construção do entreposto, na compra de um computador e de móveis, no treinamento de um dos diretores da OIBI (na área de comunicação), em ajuda de custo para outros dois diretores, na manutenção de um pequeno escritório provisório em São Gabriel da Cachoeira e na manutenção de motores.

Para André Fernando, o Prêmio foi importante como forma de valorizar e divulgar o trabalho indígena, bem como para fortalecer a parceria comercial com a *Tok & Stok*. “Para nós, como povo Baniwa, [o Prêmio] trouxe auto-estima”, conta André. Além disso, o reconhecimento do Programa Gestão Pública e Cidadania estimulou a continuidade do Projeto e das demais atividades da OIBI, que passou a liderar a articulação para fundar uma coordenadoria de associações Baniwa. O presidente da OIBI acredita que este será um passo importante para se atingir a meta de produção de 1000 dúzias por ano e para a incorporação de novos artesãos.





ETNIAS DO ESTADO DE

RORAIMA

CERCA DE 40% DO
TERRITÓRIO DE RORAIMA
É OCUPADO POR POVOS
INDÍGENAS, QUE LUTAM
CONTRA PODEROSOS
INTERESSES ECONÔMICOS.
PARA PRESERVAR A
PRÓPRIA CULTURA, ELES
CONTAM COM UMA
ESCOLA DIFERENCIADA
PARA SEUS FILHOS





Situado no extremo norte do Brasil; na fronteira com a Guiana e a Venezuela, Roraima é um Estado recente, instituído com a promulgação da Constituição de 1988. A base de sua economia se estrutura em torno da agropecuária e da mineração, já que se trata de uma região rica em ouro, diamantes, cassiterita, bauxita, cobre, areia, argila e granito. Muitas das reservas minerais encontram-se em território indígena, o que faz com que o Estado seja palco freqüente de confronto entre garimpeiros e índios. Em alguns locais os próprios índios fazem a extração mineral, seguindo os métodos aprendidos com garimpeiros brancos. Nos últimos anos, também se desenvolveu muito o cultivo de arroz e de soja, em grandes extensões de terra.

Em relação aos demais Estados da Amazônia Legal, Roraima se distingue, em primeiro lugar, por sua paisagem, formada pelas escarpas do Escudo das Guianas. O nome do Estado (“serra verde”, em língua yanomami) vem da presença marcante desse tipo de formação montanhosa.

Na área central de Roraima há um grande vale, que corta o Estado em sentido diagonal, onde se encontra a vegetação de cerrado, que cobre cerca de um terço do território e favorece a criação extensiva de gado. A prática da pecuária extensiva, bem como do garimpo, foi largamente utilizada como parte de uma estratégia de invasão e ocupação das terras indígenas. A proliferação de fazendas de gado pode ser ilustrada por uma frase muito popular na região: “terra sem gado não tem dono”.

Em Roraima existem 32 Terras Indígenas, habitadas por 14 povos diferentes, a grande maioria pertencente às etnias Makuxi, Wapixana e Yanomami. As Terras Indígenas totalizam 18 mil km², o que corresponde a aproximadamente 46% do território do Estado. Cerca de 16% dos 324 mil roraimenses são de origem indígena. Apesar disso, as políticas oficiais seguiram o modelo da integração militar, pressionando as populações indígenas e impondo condições pouco favoráveis ao reconhecimento pleno dos seus direitos.


Na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, a situação é extremamente tensa. Com cerca de 1,7 milhão de hectares numa região de cerrado a noroeste do Estado, essa área abriga uma população de quase 15 mil índios, que vivem em 148 aldeias. A população total de não índios em Raposa Serra do Sol não ultrapassa mil pessoas, distribuídas em cinco vilas urbanas (Surumu, Água Fria, Uiramutã, Socó e Mutum) e 67 núcleos rurais.

Em um passado recente, ocorreram diversos confrontos entre índios e invasores, principalmente a partir do início da década de 90, quando garimpeiros expulsos de território yanomami invadiram Raposa Serra do Sol em busca de ouro e outros minérios. Também existem dentro dessa área diversas plantações de arroz e fazendas de criação extensiva de gado.

Há mais de 20 anos, a maior parte dos índios de Roraima luta pela

homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol em área contínua e não em ilhas, como querem os agricultores que invadiram as terras na década de 1990 e que contam com o apoio de uma parte dos povos indígenas que ali habitam. A homologação (assinatura pelo presidente da República) em área contínua, determinada pela Portaria 820, de 1998, é a última etapa de um processo que começa com estudos de identificação e delimitação do território que será declarado, demarcado, homologado e registrado. Raposa Serra do Sol, última grande Terra Indígena da Amazônia à espera de reconhecimento oficial, está pronta para ser homologada desde a edição da Portaria.

Em janeiro de 2004, após o ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, ter anunciado que a homologação seria feita de forma contínua, manifestantes contrários à medida bloquearam as principais rodovias do Estado, invadiram prédios públicos e mantiveram três religiosos reféns. No dia 2 de julho, o Supremo Tribunal Federal (STF) manteve uma decisão da Justiça Federal de Roraima que impede a homologação contínua da reserva. A Funai recorreu da decisão. A homologação contínua não prevê a existência de “enclaves brancos”, de modo que, se a Terra Indígena for homologada dessa maneira, a sede do município de Uiramutã deixará de existir, as fazendas de arrozeiros na região serão transferidas para uma área fora da reserva e a população não-índia será realocada.

Esse conflito entre interesses firmemente estabelecidos faz com que a situação das Terras Indígenas de Roraima seja a mais complexa da Amazônia: em meio à exploração mineral, às fazendas e às ocupações ilegais, o movimento indígena encontra-se dividido. O resultado mais visível dessa conjuntura é um processo de aculturação e fragmentação social que pode levar à extinção de conhecimentos tradicionais de várias etnias. Por outro lado, a implantação de um ensino diferenciado nas escolas indígenas contribui para preservar tais conhecimentos. 

As escolas para índios surgiram em Roraima nos anos 30, por iniciativa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Foi na década de 60, entretanto, que se estabeleceu uma rede de escolas em áreas indígenas, estruturada pela Igreja Católica. Nas 11 escolas em malocas Makuxi e Wapixana os professores eram, em sua maioria, brancos formados no colégio da Prelazia, em Boa Vista.

Esse padrão prevaleceu, com pequenas alterações, até a década de 70, quando foi ampliado o número de escolas. Além disso, as escolas passaram ao controle do governo do território, que criou um centro de formação para professores indígenas em Surumu. Iniciava-se uma fase marcada pelo caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73).

As escolas tornaram-se o meio principal para descaracterizar culturalmente as malocas indígenas. Primeiramente por causa do tipo de estruturação (tempos de ensino). Para as culturas indígenas não existe um tempo específico de ensino, nem um lugar fixo para isso.

Além da dificuldade de manter as crianças em salas de aula, sentadas durante horas, havia também uma questão fundamental relativa ao conteúdo pedagógico utilizado. Os programas de ensino nada tinham a ver com a vida das malocas. Eram os mesmos desenvolvidos na cidade. Quando se falava em índios, era unicamente para identificá-los como selvagens ou tipos folclóricos, que viviam antes de os brancos trazerem a civilização.

Tal situação começou a mudar em 1991, quando o Ministério da Educação, por meio da Portaria Interministerial 559/91, incorporou em suas ações “o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística do país e o direito à sua manutenção”. Ainda que a Portaria tenha sinalizado uma mudança positiva, na prática o Estado ainda exercia um papel tutelar em relação aos povos indígenas e às suas demandas na área da educação.

Nessa mesma época, começou a se articular a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), no bojo de um processo mais amplo de formação e institucionalização de movimentos indígenas em todo o país. A OPIR foi uma das primeiras organizações desse tipo em Roraima, mas sua atuação só se desenvolveu a partir do final dos anos 90.

A gênese do Projeto Anike está profundamente ligada à OPIR. Em 1998, a Organização procurou o Conselho Indígena de Roraima (CIR) para promover com os professores indígenas uma oficina de elaboração de projetos. O intuito era ensinar os professores a captar recursos, o que ajudaria ambas as instituições e as diversas comunidades atendidas.

Uma vez composto o grupo (formado majoritariamente por mulheres), iniciou-se um processo de avaliação dos principais problemas enfrentados pelos docentes indígenas em suas comunidades. Foram destacados três problemas: a ausência de formação adequada; o contexto de violência observado nos aldeamentos e a falta de material didático dife-

renciado. No que se refere à violência, as principais queixas decorriam da incidência de alcoolismo e brigas em família. Para discutir essas questões formaram-se dois grupos durante o curso: um para tratar a questão da formação e outro para cuidar do material didático.

Desses grupos temáticos, o que avançou mais foi o que cuidava do desenvolvimento do material didático. Suas atividades resultaram num trabalho de conclusão de curso que se tornou o embrião do Projeto Anike.

Ouvindo os mais velhos

Os objetivos do Projeto são: consolidar a identidade dos povos indígenas de Roraima, valorizando sua auto-estima e sua autonomia; fomentar a construção crítica do processo histórico e espacial vivenciado por essas populações; fortalecer a atuação da OPIR e consolidar as bases de uma política permanente de formação de professores e produção de material didático diferenciado.

Executado pela OPIR, o Projeto Anike conta com a parceria de diversas entidades, como a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIR).e a Divisão de Educação Indígena (DEI) da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto. Na Universidade Federal de Roraima há o Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas, que oferece suporte técnico ao Projeto.

A iniciativa atendia, em 2002, cerca de 25% dos mais de 500 professores indígenas de Roraima. A Divisão de Educação Indígena do governo estadual considera que todos os 11 mil alunos indígenas de Roraima também serão beneficiados, conforme o material didático diferenciado for ficando pronto.

Esse material é preparado a partir dos depoimentos de membros

das comunidades, gravados e escritos pelos professores. Dois livros de história para a 1.^a. e a 2.^a. séries do ensino fundamental, ambos em língua makuxi, haviam sido publicados em 2002. Nesse mesmo ano, estava no prelo um terceiro produto: um livro de história e geografia, em makuxi, wapixana e português, direcionado para alunos da 5.^a. a 8.^a. séries.

As atividades do Projeto começaram em julho de 2000, quando o Ministério da Educação financiou um curso para 40 professores indígenas. O curso preparou esses professores para a realização de uma pesquisa de campo que privilegiava o registro da história oral, por meio de entrevistas.

Depoimentos colhidos em diversos aldeamentos de etnias diferentes revelaram o conhecimento dos índios mais velhos, ou dos que sabiam as lendas e histórias de seus povos, praticamente desaparecidas.

Em 2001, a OPIR trabalhou na sistematização do conhecimento registrado, realizando oficinas com alunos e professores para a produção de textos históricos e ilustrações. Nessas oficinas, os índios mais velhos contavam histórias aprendidas com seus pais e avós. Os professores posteriormente estimulavam as crianças a produzir desenhos sobre a lenda ou a história contada.

Os melhores desenhos foram passados para o nanquim e coloridos com técnicas especiais, com o intuito de se utilizá-los na produção do material didático diferenciado. Ao mesmo tempo, os responsáveis pelo Projeto discutiram com as diversas comunidades indígenas o planejamento das atividades escolares, que passaram por uma reformulação.

As atividades nas escolas começaram a incluir uma participação maior da comunidade. Esta, por sua vez, desenvolveu um sentimento de pertencimento em relação às escolas. Além disso, destaca-se o ensino bilíngüe: segundo um estudo do Instituto Socioambiental, 85% das línguas indígenas do Brasil foram extintas, e a média de falantes das

línguas que sobreviveram é inferior a 200 pessoas. A presença, na escola, da língua materna e dos costumes tradicionais, tem funcionado como um atrativo para as crianças. Por outro lado, o ensino do português também é importante, para os índios, como instrumento de luta pelos seus direitos.

A proposta de um modelo de educação diferenciada também tem sido contemplada, conforme se pode notar, por exemplo, na própria organização das atividades: as crianças acompanham os homens que vão trabalhar no roçado, onde elas aprendem sobre aspectos importantes da vida produtiva e das diversas culturas típicas da região, como a mandioca. Além de aprenderem a manipular sementes e de redescobrirem técnicas produtivas, as crianças tomam conhecimento da biodiversidade presente em suas comunidades, observando animais e plantas e preservando um conhecimento secular que até então estava em desuso.

Na escola, os alunos são levados a produzir trabalhos sobre a experiência no roçado, recebendo uma orientação específica conforme a disciplina estudada. Se a aula é de matemática, por exemplo, as crianças elaboram um relatório com o número de mudas plantadas, obtido por meio de cálculos simples. Nas aulas de português, o que vale é elaborar uma redação sobre as atividades no roçado. Dessa forma, as crianças desenvolvem sua auto-estima e uma nova consciência acerca do que significa ser índio. O cotidiano escolar torna-se atrativo porque passa a trabalhar com a realidade diária dos alunos, e não mais com referências exógenas.

Anike, o bravo guerreiro 

A principal dificuldade enfrentada pelo Projeto decorre da falta de recursos para o desenvolvimento de suas atividades e da burocracia envolvida na liberação do dinheiro. Mesmo com essas dificuldades, os re-

sultados já começam a aparecer. No Aldeamento Camará, por exemplo, o processo iniciado pelo Projeto Anike promoveu o ressurgimento de manifestações culturais tradicionais. O resgate das lendas e da história dos povos indígenas revitalizou a identidade cultural da comunidade e estimulou a valorização de práticas que estavam em desuso, como as músicas e danças típicas.

Indiretamente, o Projeto também serve de apoio à biodiversidade. Exemplo disso é o resgate da língua makuxi, que possibilitou a sistematização de conhecimentos herdados ancestralmente, como as rezas dos pajés. Tal sistematização, por sua vez, desencadeou o registro de algumas plantas e de alguns animais.

As escolas que existiam antes do Projeto Anike acabavam por motivar a migração para as cidades, sem oferecer, contudo, uma compreensão profunda dos códigos em jogo na atual situação de relações interétnicas, o que resultava em violência, alcoolismo, pobreza e drogadição para diversos jovens indígenas de Roraima. Com o Projeto, os jovens passam a ter orgulho de sua cultura.

Desta cultura faz parte uma lenda sobre o surgimento do povo Makuxi. Diz a lenda que em um buraco do Monte Roraima, nasceu uma índia. O guerreiro Makunaima achou essa índia e a desposou, tendo com ela dois filhos: Anike e Insikiram, os dois primeiros índios da etnia Makuxi. Anike era o mais jovem e se caracterizava pela sagacidade e pelo espírito curioso. No princípio dos tempos foi ele quem enriqueceu a cultura makuxi com diversas lendas e mitos.

Parece que a história se repete: novamente o bravo guerreiro Anike se arrasta pela floresta, “rastejando” a cultura de seu povo. Mas o Projeto Anike vai além de oferecer ensino bilíngüe diferenciado e de resgatar a cultura de povos indígenas. Constitui, na verdade, um poderoso instrumento de consolidação dos seus direitos.





D E P O I S D O P R Ê M I O

Pouco tempo depois que o Gestão Pública e Cidadania premiou o Projeto Anike, a Universidade Federal de Roraima aprovou o funcionamento do curso para formação de professores indígenas, e realizou um vestibular específico em janeiro de 2003, selecionando os 60 integrantes da primeira turma. Um representante do Projeto Anike foi credenciado no Conselho Estadual de Educação Indígena.

Na época da premiação, eram editados livros somente para os Makuxi e Wapixana. Segundo Enilton André da Silva, coordenador do Projeto, serão editados também livros para os Taurepang, os Waiwai, os Ingaricó e os Y'ecuana. Cada vez mais reconhecido pelas lideranças indígenas, o Projeto tem conseguido estimular a participação dos alunos nas discussões das políticas educacionais, a partir da mobilização da OPIR.

Segundo Enilton, hoje as maiores dificuldades enfrentadas pelo Projeto relacionam-se, principalmente, com a falta de um transporte próprio para visitar as escolas e oficinas e ir a reuniões e assembléias. Tam-

bém falta uma sede para a OPIR, que hoje ocupa um local emprestado, o que impossibilita a implantação de uma casa de apoio e de um espaço cultural. Para a ampliação do Projeto, há necessidade de mais recursos financeiros, pois os professores atualmente contribuem com parte de seus salários para suprir a carência de recursos da OPIR.

O conflito em torno da homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol também tem trazido dificuldades para o Projeto. As comunidades contrárias à homologação em terras contínuas montaram barreiras nas estradas para impedir o acesso dos índios que são favoráveis à preservação do território original. Isso dificulta as visitas da equipe do Projeto Anike a algumas escolas. Além disso, Enilton denuncia que os representantes da OPIR são ameaçados de prisão pelos grupos que defendem a homologação descontínua.

Quanto aos efeitos produzidos pelo Prêmio Gestão Pública e Cidadania, Enilton conta que a premiação, obtida em 2002, deu um grande ânimo a todos, aumentando o prestígio dos professores na comunidade. Um senador do Estado, que acompanhou as lideranças na cerimônia de premiação, fez um discurso sobre o Anike no Senado. O Projeto foi divulgado em um congresso nacional de língua indígena e também no Conselho dos Professores Indígenas da Região Amazônica (COPIAM). Além disso, a iniciativa vem influenciando a formulação de políticas públicas no governo estadual. Enilton participou, inclusive, de um seminário que reuniu lideranças indígenas e o Ministério da Educação para avaliar e propor políticas públicas para o ensino indígena e o ensino médio de Roraima.

Os responsáveis pelo Projeto Anike pretendem empregar o dinheiro do prêmio na compra de uma filmadora e de uma câmera digital, que serão usados no resgate e no registro da história e da cultura dos povos indígenas de Roraima.





ETNIAS DO PARQUE INDÍGENA DO

XINGU

HÁ MAIS DE 40 ANOS,
O PARQUE INDÍGENA DO
XINGU TENTA MANTER AS
TRADIÇÕES DE 14 POVOS
INDÍGENAS DO BRASIL
CENTRAL, MAS
SEU TERRITÓRIO ESTÁ
AMEAÇADO. UM PROJETO
EDUCACIONAL É A ESPERANÇA
PARA AS NOVAS GERAÇÕES



MATO GROSSO



ESCALA 1:2.000.000

20km 0 20km

Alto Xingu

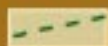
- ▲ AWETI
- ▲ KALAPALO
- ▲ KAMATURÁ
- ▲ KUIKURO
- ▲ MATIPU
- ▲ MEHINAKO
- ▲ NAHUKUÁ
- ▲ TRUMAI
- ▲ WAUJA
- ▲ YAWALAPITI

Médio Xingu

- ▲ IKPENG
- ▲ KATABI

Baixo Xingu

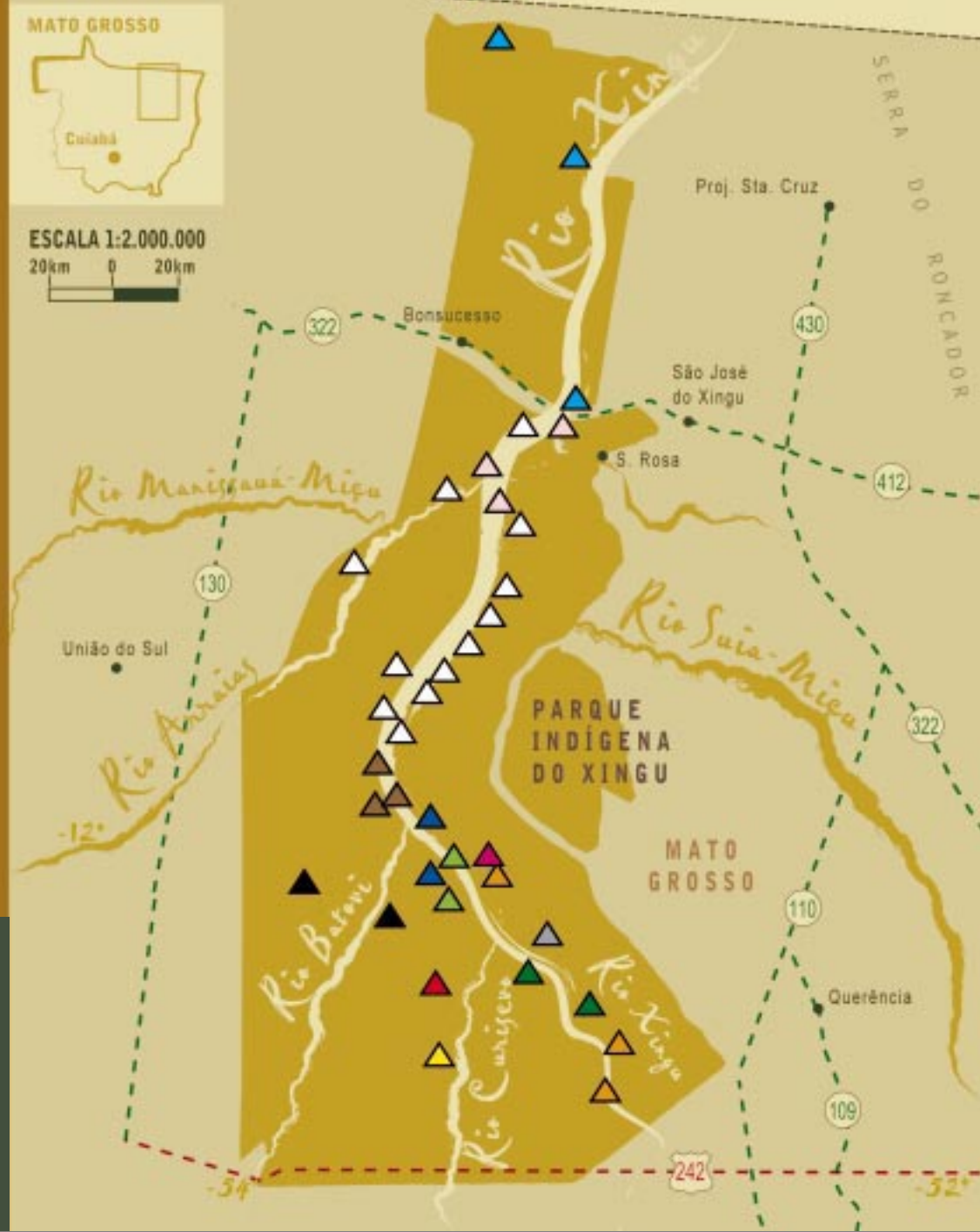
- ▲ SUYÁ
- ▲ YUDJÁ
- ▲ KATABI



RODOVIAS ESTADUAIS



RODOVIAS FEDERAIS



O Parque Indígena do Xingu (PIX) foi criado em 1961, fruto da “Marcha para Oeste”, que em 1943 havia levado à região os irmãos Cláudio, Leonardo e Orlando Villas-Bôas, à frente da expedição Roncador Xingu. Promovida pelo governo federal, a expedição desbravou o Centro-Oeste brasileiro, fez contato com vários povos indígenas e criou 43 cidades. Para os irmãos Villas-Bôas, os povos do Xingu representavam “índios de cultura pura”, a serem preservados das frentes de expansão econômica que se abriam na região. Tendo em vista esse objetivo, eles iniciaram uma campanha para a demarcação das terras indígenas locais, com o apoio do Marechal Rondon, do sanitarista Noel Nütels e do antropólogo Darcy Ribeiro, entre outros, e a forte oposição do governo e dos fazendeiros de Mato Grosso.

Considerado o cartão de visita da política indigenista oficial brasileira nas décadas de 1960 e 1970, o Parque localiza-se na região nordeste do Estado de Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira, e inclui uma série de rios integrantes da bacia do rio Xingu. Em seus 260 mil

quilômetros quadrados, aproximadamente o tamanho do Estado de Sergipe, abriga 14 povos indígenas, somando uma população de mais de 4 mil indivíduos (FUNASA, 2002).

Apesar do intercâmbio entre os diferentes povos do Parque, cada qual mantém a sua língua. A língua portuguesa é usada como língua de contato entre os diferentes povos, sendo falada mais fluentemente pelos homens jovens e adultos.

O histórico de contato dos povos do PIX apresenta algumas peculiaridades em relação ao dos demais povos indígenas do Brasil. Eles tiveram, como primeiro agente mediador de contato, em 1884, um etnólogo – Karl von den Steinen –, ao invés de bandeirantes, fazendeiros, garimpeiros ou missionários. Além disso, não foram assistidos diretamente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), mas pela Fundação Brasil Central, representada pelos irmãos Villas-Bôas. Desde a criação do Parque, Orlando Villas-Bôas ocupou sua direção por 17 anos, estabelecendo um programa de assistência médica aos indígenas, além de tomar uma série de medidas que procuraram impedir ao máximo o contato dos habitantes do PIX com o exterior.

Mas a partir da década de 1970, o norte do Mato Grosso passou a ser intensivamente ocupado por projetos de exploração econômica. No entorno do PIX existem hoje três grandes grupos de atividades econômicas: pecuária, a nordeste do Parque; produção de soja, no sul e no sudeste; e exploração madeireira, em todo o oeste do Parque. Com essas frentes foram criados 11 pequenos municípios no entorno do PIX, com população variando entre 3 mil a 25 mil habitantes (IBGE, 2000).

Na década de 1980, começaram as primeiras invasões de pescadores e caçadores. Ao final dos anos 1990, as queimadas em fazendas pecuárias localizadas a nordeste do Parque ameaçaram atingi-lo e as madeiras instaladas a oeste avançaram até as proximidades dos limites físicos defi-

nidos pela demarcação. Além disso, a ocupação do entorno começou a poluir as nascentes dos rios, que passaram a ter uma diminuição no volume de água devido à eliminação das matas ciliares fora da área demarcada.

Ao mesmo tempo, o contato dos povos do Xingu com os não-índios vem se intensificando, com a ida de indígenas à cidade e com a entrada de objetos e costumes dos não-índios no Parque. Os indígenas estão adotando costumes como o uso de roupas, motores de popa, televisão, rádio e o consumo de bebidas alcoólicas. Além disso, a entrada do dinheiro, por meio do salário de funcionários da Funai, de professores e de agentes de saúde interfere no sistema de trocas das aldeias.

Diante de tais desafios ambientais e culturais, as lideranças vêm se articulando com a comunidade para enfrentar as conseqüências do contato com os não-índios e desenvolver iniciativas voltadas à proteção do Parque. Em 1994 foi criada a Associação Terra Indígena Xingu (ATIX), fruto da discussão das lideranças indígenas sobre a necessidade de organizar as atividades educacionais e a fiscalização do território na região, em face da ausência da Funai. Dentre as iniciativas da ATIX, destaca-se o Projeto de Educação, ou projeto das escolas, como é conhecido entre os índios.



PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU



E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M 2 0 0 3

*“A escola é para defender a nossa área,
a nossa cultura e segurar nossos recursos naturais”.*

(Wary Kamaiurá, professor de uma
das escolas Indígenas do Xingu).

No começo da década de 1980, a Funai desenvolveu um programa de educação escolar em algumas terras indígenas, dentre elas o PIX. A educação escolar indígena nesse período tinha como objetivo a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Alguns professores não-índios passaram a dar aulas aos indígenas em português, com o currículo e o calendário da escola oficial. Embora alguns professores tivessem o interesse de aprender a língua dos povos e utilizá-las nas aulas, esse comportamento não era generalizado e, segundo depoimento de ex-alunos dessa época, as dificuldades eram inúmeras.

“Tínhamos dificuldade de manter diálogo com a professora, que não entendia nossa língua”, diz o professor Korotowi Ikpeng, ex-aluno dos professores da Funai. “O conteúdo era da cidade e não tinha nada a ver com a nossa realidade; as aulas não despertavam muito interesse”, lembra. “Quando saíamos para pescar ou para a roça com os nossos pais, recebíamos falta”.

FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



A presença dos professores no Parque Indígena não era constante e, no final da década de 80, eles interromperam as atividades por cerca de quatro anos, devido à falta de pagamento, entre outros fatores. Durante esse período, alguns ex-alunos começaram a dar aula a pedido das comunidades, como o professor Korotowi Ikpeng, que começou a ensinar usando carvão. Paralelamente, algumas ex-professoras da Funai submeteram um projeto de formação de professores indígenas à Fundação Mata Virgem, que recebe recursos da *Rainforest Foundation*, da Noruega.

O projeto foi aprovado e, em 1994, teve início o primeiro curso de formação de professores do Parque Indígena do Xingu, inspirado numa experiência de Rondônia, desenvolvida pela Comissão Pró-Índio do Acre. O Instituto Socioambiental (ISA) assumiu a coordenação do Projeto em 1996, quando sua estruturação foi intensificada, a partir da busca de recursos, parcerias e do aprimoramento do conteúdo e das atividades.

Desde o começo da formação de professores, as lideranças indígenas envolveram-se nas atividades, principalmente através da ATIX, inclusive buscando apoio e recursos na Secretaria de Educação e no Ministério da Educação.

A formação de professores e as escolas do PIX

A formação de professores do PIX acontece em duas etapas. A primeira corresponde a dois cursos intensivos realizados nos meses de maio e outubro. Cada curso tem 30 dias de duração, com matérias similares às das escolas não-índias, como História, Geografia, Matemática, Pedagogia de Ensino, dentre outras. Embora as matérias sejam conhecidas dos não-índios, o conteúdo das aulas é voltado para a realidade xinguna: questões ambientais, história de cada povo, cuidados com a saúde e alimentação, manejo de recursos naturais e do lixo, etc.

Os cursos têm um componente bastante prático, visando aliar a teoria às necessidades cotidianas.

A segunda etapa corresponde ao acompanhamento pedagógico dos professores nas escolas das aldeias, nos meses entre cada curso intensivo semestral. Esse acompanhamento é realizado por uma equipe de educadores do ISA e da Secretaria de Educação e por alguns professores indígenas que concluíram o curso.

Cada professor participante do curso deve desenvolver, anualmente, um trabalho de pesquisa sobre algum tema da sua realidade sociocultural: narrativas tradicionais e a história de cada povo, calendários de festas e de obtenção de alimentos, o artesanato, as frutas do mato, a roça, a floresta e a fauna. Para isso ele recebe orientação, tanto nas etapas intensivas do curso, quanto no acompanhamento lingüístico e pedagógico. Os trabalhos devem ser registrados por meio de desenhos e textos em língua indígena, portuguesa ou em ambas. Tais trabalhos fundamentam a elaboração do material didático nas escolas.

Os cursos intensivos são também uma oportunidade de encontro entre os professores das diferentes etnias do Parque. Eles aproveitam para relatar suas experiências aos colegas, discutir a gestão das escolas e encaminhar reivindicações às autoridades.

Com o início da formação dos professores, as aulas começaram a ser dadas nas aldeias com maior frequência. No princípio, em locais provisórios, como as casas dos professores, a “casa dos homens” no centro das aldeias, ou em algum local aberto. Aos poucos, os professores foram conseguindo regularizar os currículos e as escolas, obtendo recursos para a compra de materiais, a construção de escolas e o pagamento de salários.

Hoje, praticamente todas as aldeias possuem escolas. Há quatro escolas estaduais centrais, localizadas nos quatro postos indígenas, às quais

Cada escola
possui
características
próprias,
decididas pelos
professores
e pelas
comunidades



estão vinculadas outras 24 escolas anexas (podem ser entendidas como salas de aula da escola não-índia), que ficam nas diferentes aldeias. Além dessas, existem no Parque seis escolas municipalizadas.

Nas escolas estaduais, o diretor dá aulas e acompanha o trabalho dos professores das respectivas escolas anexas, além de se responsabilizar pela compra de materiais e pela prestação de contas à Secretaria de Educação. Cada diretor tem autonomia para definir o modo de realizar o acompanhamento de suas escolas. A diretora da escola de Diauarum, Tariwaki Kaiabi, por exemplo, realiza uma conversa via rádio com os professores às segundas e sextas-feiras, a partir das 19h. Essa conversa é conhecida como “horário dos professores”.

Cada uma das escolas possui características próprias, desde as instalações físicas, até o calendário escolar, que respeita as festas e outras atividades tradicionais da comunidade. Tais características são decididas pelos professores e pela comunidade, através de encontros periódicos. A maioria das escolas é de palha de inajá (tipo de palmeira) com madeira, outras são de madeira com telha de barro, outras ainda são de alvenaria.

As etapas de aprendizado (correspondentes às séries da escola não-índia) também variam de uma escola para outra. Grande parte oferece cursos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, outras oferecem também a 5ª série. Essa variação existe devido às diferenças de quantidade e de nível dos alunos de cada aldeia, bem como da capacidade de atendimento das escolas e dos professores.

No caso das seis escolas municipais, a situação é um pouco diferente, uma vez que a relação entre as prefeituras e as comunidades indígenas é mais difícil. As escolas municipais não têm o mesmo controle e acompanhamento das estaduais, nem dispõem de pessoas preparadas para lidar com a educação diferenciada. A merenda é composta de alimentos da cidade e o professor não tem autonomia para gerenciar os gastos.

Resultados do Projeto

Como o Projeto se desenvolve desde 1994, vários resultados podem ser observados. A primeira impressão de quem conversa com caciques, professores e alunos é que na maioria das aldeias existe um grande orgulho em relação ao trabalho realizado e uma preocupação, por parte das lideranças, de acompanhar o andamento das atividades e o aprendizado dos alunos.

A partir da escola, os alunos estão conseguindo desenvolver atividades específicas, além das tradicionais: tornam-se agentes de saúde, agentes de manejo, apicultores, motoristas de barco e professores. Os alunos do curso de formação de professores adquirem a capacidade de lecionar e de se especializar, como demonstra o ingresso de vários deles no concorrido curso superior indígena.

Além da aquisição do conhecimento do mundo não-índio, a escola tem dado uma grande contribuição para a valorização das culturas e para a proteção do Parque. Os trabalhos de pesquisa realizados pelos professores têm originado importantes estudos sobre o entorno do PIX, os rios que compõem a bacia do rio Xingu e a fauna existente. Na 5ª Assembléia Anual da Associação Terra Indígena Xingu, em maio de 1999, os professores apresentaram um diagnóstico ambiental dos recursos hídricos da bacia do rio Xingu. Na ocasião, os professores levantaram uma discussão sobre a necessidade do controle do lixo dentro do Parque, esclarecendo principalmente sobre a gravidade da contaminação provocada pelas pilhas usadas nas lanternas e rádios.

Essa atuação dos professores tem despertado nas lideranças uma visão mais ampla do papel da escola como um veículo de conscientização. Além de atuarem com a ATIX, os professores discu-

tem nas aulas a importância de se plantar árvores frutíferas e o manejo do mel, dentre outros temas.

A merenda escolar é um processo à parte. Com a regularização das escolas, o governo estadual começou a enviar produtos da cidade, como macarrão, biscoito e arroz, mas os professores e a comunidade queriam alimentos habitualmente consumidos pelos povos indígenas. De acordo com a lei, porém, os produtos teriam de ser fornecidos por empresa contratada mediante licitação, um processo inviável dentro das aldeias. Os professores resolveram, então, comprar alimentos fornecidos pelas famílias das aldeias e utilizar recibos para comprovar o pagamento. O Tribunal de Contas do Mato Grosso não aceitou essa transação e cancelou o envio dos recursos.

Começou aí uma grande mobilização dos professores, da comunidade e de instituições parceiras, como o ISA, para que fosse permitido utilizar produtos próprios na merenda escolar. Desde que essa reivindicação foi atendida, os recursos passaram a ser enviados para os diretores, que gerenciam o pagamento e o fornecimento da merenda. O cardápio inclui mingau de mandioca e de amendoim, banana e mel, entre outros itens. Quem tem interesse em fornecer a merenda deve se inscrever e preencher uma ficha de acompanhamento.

Em março de 2002, foi elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, como resultado de um encontro dos professores de todas as etnias presentes no Parque. Essa iniciativa representou o esforço dos professores indígenas em organizar a proposta curricular fazendo uma reflexão sobre a finalidade da escola, as expectativas da comunidade em relação às mesmas e os resultados obtidos até então.

Alguns outros resultados apontam para a consolidação do Projeto:

- A conquista de parcerias com a Secretaria de Educação do Mato Grosso, o Ministério da Educação e a Funai, para a obtenção de

recursos humanos e financeiros;

- O reconhecimento da formação como curso de magistério, e do PPP como proposta curricular;
- A regularização das escolas do Parque;
- A participação de professores indígenas no Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso.

Como resultados indiretos, destacam-se:

- A criação da associação de professores indígenas do Mato Grosso, com três integrantes do Parque, e
- A legislação estadual que instituiu o 3º grau indígena, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Na maior parte das aldeias, as comunidades participam constantemente do processo educacional, inclusive por meio da indicação dos professores, da organização do calendário escolar e da definição das matérias a serem ensinadas. Em reuniões periódicas com professores e alunos a comunidade se informa sobre o andamento do trabalho e discute sobre os problemas. No entanto, essa rotina não acontece em todo o Parque: algumas comunidades, principalmente as que possuem escola municipal, não acompanham nem discutem o que está acontecendo.

Da falta de apoio à esperança

Há uma constante batalha para conseguir recursos e contemplar todas as atividades do Projeto, desde a manutenção dos salários da equipe de educadores até a publicação dos livros. Uma das principais dificuldades é conseguir o apoio de agências que financiem o trabalho no longo prazo, pois alguns parceiros financiam um a dois anos de Projeto e depois interrompem a parceria. Em 2002 os recursos vieram das seguin-

Os trabalhos dos professores deram origem a estudos sobre o entorno do Parque



tes fontes: Secretaria de Educação de Mato Grosso, 10,8%; Ministério da Educação, 8,2%; Funai, 3,5%; e Cooperação internacional / Fundações estrangeiras (*Fundação Rainforest*, da Noruega, *Terre des Hommes*), 77,5%.

Com relação aos parceiros governamentais, a cada ano é necessário renegociar, estando o Projeto submetido aos cortes de verbas das políticas públicas. Há necessidade de um relacionamento constante com possíveis financiadores, e o ISA tem sido um grande parceiro nesse sentido. No momento, a atenção está voltada para a obtenção de recursos que possibilitem a publicação de mais 19 livros didáticos elaborados pelos professores. Apesar dessas dificuldades, até hoje não houve grandes interrupções que comprometessem o andamento do Projeto.

Uma dificuldade dentro do PIX é a falta de uma coordenação única das escolas por parte da Associação Terra Indígena Xingu. Cada uma das quatro diretorias das escolas estaduais coordena o trabalho de suas unidades, mas não há uma coordenação do conjunto das escolas do Parque, que englobe também o acompanhamento das escolas municipais. A falta dessa coordenação possibilita a existência de escolas que não funcionam, ou funcionam mal, nas aldeias em que as lideranças e a comunidade não estão muito envolvidas com o processo educacional. Outra consequência é a dificuldade de conseguir informações consistentes sobre o número de escolas, alunos e professores.

A relação com o Estado tem trazido dificuldades à condução do Projeto. No caso do governo estadual, até a gestão de Dante de Oliveira (1999-2002) a iniciativa estava obtendo grandes conquistas, tais como a regularização das escolas, o reconhecimento dos cursos, o início do 3º grau indígena e a formação de uma equipe dentro da Secretaria Estadual de Educação para trabalhar especificamente com educação escolar indígena. Entretanto, a gestão do governador Blairo Maggi (2003-2006) tem colocado uma série de entraves ao Projeto, como a exigência de docu-

mentos e certidões para o funcionamento das escolas e para a atuação dos professores indígenas.

Os relatórios de prestação de contas feitos pelos diretores e enviados para a Secretaria de Educação impressionam pelo grau de dificuldade e especificidade, além de exigirem um grande domínio de computação. A forma de prestação de contas das escolas indígenas é a mesma das demais escolas.

Com relação aos municípios, a situação também é difícil. Os municípios que têm escolas no território do Parque Indígena não investem nessas unidades, nem fazem qualquer acompanhamento pedagógico ou gerencial dos professores. Embora os professores da rede municipal sempre fossem convidados a participar das etapas de formação, somente em maio de 2003 houve a primeira participação, de uma educadora do município de Gaúcha do Norte.

No nível federal, tem-se a impressão de um grande apoio por parte do Comitê Geral de Apoio às Escolas Indígenas, do Ministério da Educação, que incentiva a disseminação da iniciativa em outros locais do país. Porém, falta uma legislação nacional que leve de fato à criação da categoria “escola indígena”.

No que tange às relações de gênero, a cultura indígena da região prevê papéis diferenciados para homens e mulheres. As mulheres se encarregam das atividades domésticas e dos filhos, enquanto os homens se dedicam à caça, à pesca e às atividades do mundo dos não-índios. Quando a menina tem a primeira menstruação, entra na reclusão e pára de freqüentar a escola. Ao terminar esse período, geralmente a menina se casa, e o marido, muitas vezes, não a deixa ir às aulas. Isso explica o pequeno número de professoras: três, em um total de 72 professores. Algumas mulheres têm interesse em freqüentar a escola e até em se tornarem professoras. Em algumas aldeias, os professores conversam com

“No futuro, a
escola vai
servir para a
luta do povo
do Xingu pela
sua terra”



a comunidade e com os maridos para que eles deixem as mulheres estudarem. Mas em outras aldeias nem os próprios professores permitem que suas mulheres estudem.

O envolvimento da comunidade na questão educacional dentro das aldeias e a função da escola no Xingu demonstram o papel político e cultural que a educação pode desempenhar em diversos contextos. Os resultados do Projeto contribuem para o fortalecimento das comunidades e chamam a atenção para a necessidade de o poder público rever seu papel em relação aos povos originários, que são capazes de protagonizar sua História.

“No futuro, a escola vai servir para a luta do povo indígena do Xingu pela sua terra”, diz o professor Makaulaka Mehinako, da Escola Indígena Estadual Mehinako. “A escola hoje é para aprender uma profissão do homem branco. Entretanto não é só isso, a escola ensina sobre a preservação da natureza, meio ambiente, micróbios, higiene bucal. Tudo isso a minha escola oferece e vai oferecer”, garante o professor.






D E P O I S D O P R Ê M I O

Segundo a coordenadora do Projeto de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu no Instituto Socioambiental, Maria Cristina Troncarelli, o reconhecimento do Programa Gestão Pública e Cidadania representou um grande estímulo e uma valorização ao trabalho dos professores da região. O dinheiro da premiação foi utilizado para terminar a construção de uma escola, que estava paralisada em virtude do cancelamento da verba proveniente do governo de Mato Grosso.

Maria Cristina comenta que a relação entre a Secretaria de Educação do Estado e o Projeto piorou muito na gestão no governador Blairo Maggi. Em 2004, a Secretaria interrompeu o convênio com o Projeto e as instituições envolvidas (ATIX e ISA). Por isso, não houve o repasse de recursos financeiros para a realização do curso de formação de professores no mês de maio de 2004. Segundo a coordenadora, foi a primeira vez, desde o início do Projeto, que uma das duas etapas anuais do curso deixou de ser realizada.

No momento em que este texto era finalizado, a ATIX e o ISA estavam empenhados em conseguir recursos, principalmente do Ministério da Educação, para a realização da próxima etapa, planejada para o mês de setembro. “Infelizmente não existe um compromisso governamental, nem uma valorização dos cursos de formação de professores e do acompanhamento pedagógico”, observa Maria Cristina. “Não se observa, atualmente, uma política de educação escolar indígena contínua e participativa no governo de Mato Grosso. A iniciativa educacional desenvolvida no Xingu foi possível devido, principalmente, aos recursos internacionais, pois se dependesse do apoio governamental teria graves discontinuidades.” 



GUARANI

OS GUARANI FORAM
OBRIGADOS A SE
DISPERSAR POR VÁRIOS
ESTADOS BRASILEIROS E
POR OUTROS PAÍSES DA
AMÉRICA DO SUL.
HOJE, BUSCAM
REAFIRMAR SUA
IDENTIDADE COMO
PARTE DA LUTA PELA
SOBREVIVÊNCIA





- ▲ ALDEIA DE RIBEIRÃO SILVEIRA (S. SEBASTIÃO - SP)
- ▲ ALDEIAS AMAMBAÍ, JAGUARI E LIMÃO VERDE (AMAMBAÍ - MS)
- ▲ OUTRAS ÁREAS DE MAIOR CONCENTRAÇÃO DAS ALDEIAS GUARANI NO BRASIL

RODOVIAS ESTADUAIS
RODOVIAS FEDERAIS

As populações que ficaram conhecidas como Guarani ocupavam, quando da chegada dos europeus, extensa região litorânea que ia de Cananéia (SP) até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai.

Com os europeus, os territórios guarani tornaram-se palco de disputas; tratava-se de região de importância estratégica e relevância geopolítica naquela situação histórica. Para os espanhóis, eram via de acesso entre Assunção e Europa e poderiam propiciar defesa contra o avanço paulista. Para os portugueses, representavam área de expansão ao interior da colônia e acesso a supostas riquezas minerais, além da força de trabalho indígena guarani.

Parte da população guarani foi “reduzida” (forçosamente concentrada) nos “aldeamentos” ou missões implantadas e administradas pelos jesuítas. A iniciativa de “reduzir” os índios pretendia, dentro do modelo pensado pelo colonizador, arregimentá-los em espaços específicos

conhecidos como “reduções” ou “missões”, cristianizá-los e, desta forma, facilitar o acesso à força de trabalho indígena. Os padres jesuítas contrariaram esse modelo econômico, pois não permitiram que seus catecúmenos fossem escravizados. Porém, padres e índios “reduzidos” resistiram em vão aos atropelos dos bandeirantes que destruíram vilas paraguaias e atacaram duramente as “reduções guarani”.

A expulsão dos jesuítas da região no início do século XVII foi relevante para a população guarani porque mobilizou os índios “reduzidos”, o que teria refletido também naqueles que não haviam estado sob a orientação dos padres. Com o Tratado de Madrid (1750) e a demarcação da fronteira entre Brasil e Paraguai em 1752, os Guarani ressurgirão em informações genéricas dos diários das expedições demarcatórias.

A partir de então e até o final do século XIX não há informações sobre estes indígenas. É de se supor que parte da população que havia sido reduzida teria se incorporado à sociedade paraguaia e, outra parte, à brasileira regional. Outro contingente teria, com a expulsão dos jesuítas, se reincorporado aos parentes não “cristianizados”. Serão descendentes desses Guarani que encontraremos na atualidade

O sudoeste do Mato Grosso do Sul e o Paraguai oriental, que se confundem, hoje, com territórios kaioiwá e ñandeva, estiveram isentos de processos colonizadores intensos até o começo do século XX e teriam sido um “refúgio” para as populações guarani. A partir dos anos 1920 e mais intensamente a partir dos anos 1960, tem início uma colonização sistemática e efetiva dos territórios guarani, desencadeando-se um processo de desapropriação de suas terras pelos colonos brancos.

Muitos Guarani dirigiram-se para o litoral, onde foram criados o Posto Indígena Padre Anchieta na aldeia de Itariri e o Posto Indígena Peruíbe, na aldeia do Bananal, ambos no litoral sul de São Paulo. No Paraná também foram criadas reservas indígenas Kaingang e Guarani,

que impõem um modelo de agricultura, trabalho e desenvolvimento totalmente avesso ao modo de ser indígena, baseado na política vigente de integrar os índios à sociedade envolvente. Atualmente, nas regiões Sul e Sudeste, várias administrações regionais da Funai abrangem as terras dos Guarani e de outras etnias.

Três aspectos da vida guarani expressam sua identidade: a) a linguagem; b) os ancestrais míticos comuns e c) o comportamento em sociedade, sustentado em arsenal mítico e ideológico. Estes aspectos informam ao *ava* (Homem Guarani) como entender as situações vividas e o mundo que o cerca, fornecendo pautas e referências para sua conduta social.

Há, contudo, entre os subgrupos Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá e Guarani-Mbya existentes no Brasil, diferenças nas formas lingüísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade e de interagir segundo as situações em sua história e em sua atualidade.

A língua guarani é falada por diferentes povos e de diferentes modos. Os Ñandeva, Kaiowá e Mbya falam dialetos do idioma guarani, que se inclui na família lingüística Tupi-Guarani, do tronco lingüístico Tupi.

Os Guarani Kaiowá e Ñandeva localizam-se no Paraguai, Bolívia e, no Brasil, nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. São em torno de 18 mil a 20 mil Kaiowá e 8 mil a 10 mil Ñandeva (em 2003, no Brasil).

As aldeias kaiowá concentram-se na região oriental do Paraguai e sul do Mato Grosso do Sul. Algumas famílias kaiowá vivem, atualmente, em aldeias próximas às Mbya no litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro.

Os Guarani Mbya localizam-se na Argentina, Paraguai, Uruguai e, no Brasil, nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São

Os Guarani
carregam
o estigma de
“índios
aculturados”
e são conside-
rados errantes
e estrangeiros



Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. São em torno de 6 mil (em 2003, no Brasil). Também na região Norte do país encontram-se famílias Mbya, que, atualmente, vivem no Pará, em Tocantins, além de poucas famílias dispersas na região Centro-Oeste. O nome mbya foi traduzido por “gente”, “muita gente num só lugar”.

A despeito dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbya se reconhecem plenamente como grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre os subgrupos Guarani, os Mbya mantêm uma unidade religiosa e lingüística bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais.

No Brasil, os Guarani, além de carregarem o estigma de “índios aculturados” em virtude do uso de roupas e de outros bens e alimentos industrializados, são considerados como índios errantes ou nômades, estrangeiros (do Paraguai ou Argentina). Esse fato, aliado à aversão desses índios em brigar por terra, freqüentemente era distorcido de seu significado original e utilizado para reiterar a tese, difundida entre os brancos, de que os Guarani não precisavam de terra, pois nem “lutavam” por ela. Dessa forma, favorecendo os interesses fundiários e econômicos especulativos, pretendeu-se descaracterizar a ocupação territorial Guarani negando-lhes, sistematicamente, o direito à terra.



ESCOLA MUNICIPAL MBO'EROY GUARANI-KAIOWÁ



AMAMBAÍ (MS)
EXPERIÊNCIA PREMIADA
EM 2000

O processo histórico que se seguiu ao contato com o homem branco vem reduzindo drasticamente as terras das comunidades guarani-kaiowá. Tal redução fez com que as comunidades perdessem a capacidade de sobreviver apenas com os recursos de seu meio natural. Não há mais caça, pesca ou produtos vegetais para a prática do extrativismo de subsistência. A população depende totalmente de produtos adquiridos na cidade. Com isso, muitos valores e conhecimentos tradicionais quase desapareceram. As reservas indígenas encontram-se pressionadas entre cidades, grandes fazendas e usinas.

No município de Amambaí (MS), a falta de perspectivas, devido à redução de seus territórios, levou os Guarani-Kaiowá a um elevado índice de suicídio, fato amplamente noticiado pela imprensa. Até recentemente, a comunidade indígena não era considerada no cenário político, social e cultural da região, embora represente 14% da população de Amambaí. Isolados em suas reduzidas terras, os índios eram vistos como “incapazes”, “preguiçosos”, “sem civilidade”, “sem cultura”,

etc. Apesar dessa situação, a população indígena tem resistido e, se considerada a pressão a que está submetida, a descaracterização cultural tem sido mínima.

É nesse contexto que o Projeto Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá está situado, assumindo papel de destaque no revigoramento das estruturas sociais e culturais, visando a recuperação da auto-estima e da autoconfiança do povo guarani-kaiowá.

O Projeto teve início em 1990, fruto de intensa reivindicação das comunidades indígenas guarani-kaiowá das aldeias Amambaí, Limão Verde e Jaguari. É uma escola municipal administrada e gerenciada pelas comunidades indígenas, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Em 1998, após um longo período de negociações, reuniões, encontros e cursos, a escola finalmente obteve a aprovação e o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação. Foi uma importante vitória para uma luta que durou vários anos, devido à resistência do Conselho, que negava o reconhecimento da escola devido ao seu caráter pedagógico e administrativo diferenciado.

Durante esse período, a comunidade foi se organizando e se capacitando para assumir a direção da escola. Antes do Projeto, a escola era administrada pelos brancos e a maioria dos professores era formada por brancos.

A força da comunidade

As aldeias Amambaí e Jaguari estão confinadas em uma mesma área, com menos de 1.500 hectares e uma população superior a 3 mil pessoas. A outra aldeia – Limão Verde – com quase 1.500 pessoas, está localizada em uma área demarcada, com pouco mais de 500 hectares.

De acordo com os próprios professores e líderes indígenas das co-

munidades, a Escola Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá tem como principal objetivo recuperar a auto-estima do povo Guarani-Kaiowá por meio do resgate e da valorização de sua cultura, bem como da manutenção de um ensino de qualidade, capaz de formar e capacitar os professores e líderes indígenas para a autogestão, a autonomia e a autoconfiança. Neste sentido, a escola vem assumindo um papel cada vez mais relevante nas comunidades, pelo seu potencial multiplicador.

Toda a escola é administrada e gerenciada pelos índios, com apoio da Secretaria Municipal de Educação, com a qual eles mantêm um relacionamento que não é de subordinação, mas de parceria. Busca-se fazer com que as comunidades recuperem a capacidade de encarar os seus desafios e solucionar os seus problemas, utilizando conhecimentos e potencialidades tradicionais e modernos.

De modo geral, a participação das comunidades é muito forte e se materializa não só na escolha da direção, dos professores e dos funcionários, como também na elaboração do calendário e do planejamento escolar como um todo. As decisões políticas e administrativas são sempre tomadas conjuntamente pela escola, pelas comunidades e pela Secretaria Municipal de Educação.

A participação do governo municipal (que envolve também as secretarias municipais de Saúde e de Produção e Abastecimento) é muito mais no sentido de fornecer apoio e assessoria do que de assumir a responsabilidade ou o comando do Projeto. A Secretaria subsidiou, por exemplo, o material didático, o transporte, a hospedagem e a alimentação para os professores da escola que fizeram o curso de Magistério Indígena, oferecido pelo governo do Estado na cidade de Dourados.

A escola atualmente é o único espaço a reunir os esforços da comunidade indígena e do governo municipal, o qual demonstra preocupação e interesse pela situação precária dessa população. Por isso, a escola

Busca-se fazer
com que as
comunidades
recuperem a
capacidade
de encarar os
seus desafios
e solucionar
os seus
problemas



representa também a possibilidade de uma nova convivência entre índios e brancos, capaz de ajudar na reorganização social, cultural e econômica do povo Guarani-Kaiowá.

Para atingir esse propósito, a escola busca trabalhar elementos básicos da vida guarani-kaiowá, como as danças tradicionais, a arte, os rituais, as músicas, os conhecimentos da medicina tradicional, a estrutura da organização social, ao mesmo tempo em que possibilita e incentiva a aquisição de conhecimentos, valores e técnicas modernas que possam complementar a busca de soluções para antigas e novas demandas. Hoje, é visível a alegria dos alunos por estudarem numa escola onde podem falar a língua materna e vivenciar os conhecimentos da comunidade e da cultura guarani, ao mesmo tempo em que aprendem os ensinamentos da cultura ocidental.

O Projeto também procura contribuir para o combate ao alcoolismo e para a superação da pobreza, chamando para si a responsabilidade de mobilizar a comunidade, o poder público e a sociedade. Além dos professores, os pais dos alunos, os líderes da comunidade indígena e os pajés se mobilizam em torno das atividades desenvolvidas pela escola, que se tornou parte importante da vida das aldeias.

A escola é o exemplo

O resultado mais importante alcançado pelo Projeto é a recuperação da auto-estima do povo guarani-kaiowá, que voltou a lutar por seus direitos e por soluções para seus problemas, a partir de suas próprias capacidades e potencialidades. A própria escola é exemplo disso, bem como as iniciativas na área de agricultura, com o incentivo às hortas escolares e às roças comunitárias.

O exemplo e o incentivo da escola estão demonstrando que é possí-

vel aproveitar a terra, mesmo com a pobreza do solo e a redução das áreas disponíveis, tornando-a produtiva e incorporando antigas e novas técnicas. Pode-se perceber a revalorização do cultivo de milho, banana, mate e de muitas frutas plantadas nas hortas das escolas e das aldeias. Ao redor destas, criam-se animais, com apoio técnico da Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento. A revitalização das tradições culturais contribuiu para reanimar as atividades produtivas tradicionais (artesanato) e alternativas (hortas familiares, eventos turísticos), das quais a própria escola é exemplo.

Graças ao Projeto, crianças e jovens estão pondo em prática dentro e fora da escola conhecimentos tradicionais que estavam esquecidos e que muitos nem conheciam, como as danças e os rituais. A escola se tornou o centro de preservação, valorização e divulgação da cultura guarani-kaiowá na região.

Outro resultado relevante é a diminuição de 90% da evasão escolar (segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação), em consequência da redução do número de pais que deixam a família para trabalhar nas usinas. Antes do Projeto, apenas 60% dos alunos matriculados concluíam o ano letivo. Atualmente, menos de 10% abandonam a sala de aula, porque os pais passaram a desenvolver atividades produtivas dentro da própria terra indígena, nas roças, hortas e criações de animais de pequeno porte, bem como na produção de artesanato.

Como consequência dessas ações, o Projeto evitou que famílias inteiras fossem parar na beira das estradas ou nas grandes usinas de cana-de-açúcar do Sul e do Sudeste do país, como acontecia anteriormente. O número de suicídios diminuiu e o índice de alcoolismo, que atingia mais de 90% da população, foi reduzido em 50%. As condições alimentares também melhoraram e reduziu-se o índice de verminoses e de outras doenças resultantes da subnutrição.

A escola se tornou o centro de preservação, valorização e divulgação da cultura guarani-kaiowá na região



A autonomia e o diálogo intercultural com a sociedade envolvente estão sendo colocados em prática, com resultados satisfatórios. Este é, atualmente, o maior desafio do povo guarani-kaiowá. Além de terem programas especiais de saúde, educação, produção, etc., eles hoje são reconhecidos e valorizados pela comunidade não-indígena local.

Dois aspectos ilustram essa nova relação: primeiro, a importância do Projeto e da população indígena dentro das estruturas do governo local, onde é flagrante a confiança mútua entre a comunidade indígena e o governo municipal, numa parceria que está produzindo interessantes projetos para o futuro. Outro exemplo é a participação dos alunos da Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá em diversos eventos de outras escolas da região, como Semana do Índio, festas tradicionais, torneios esportivos, festivais culturais, entre outros. Um grupo coral, composto por 50 alunos guaranis, também se apresenta quase semanalmente em eventos da cidade.

Perspectivas

Da verba que o município destina à educação, estimada em R\$ 2 milhões, 10% são gastos com a Escola Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá (dados baseados no orçamento de 1999), dividindo-se entre salários de professores e de funcionários administrativos, despesas de manutenção e formação de professores. Esse caráter de investimento local é muito importante, porque projetos semelhantes em outras regiões do país normalmente são financiados em grande parte por recursos externos e desaparecem quando termina o envio de tais recursos. Em Amambaí, as contribuições do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação para o Projeto são eventuais e pontuais (para formação de professores e reforma ou construção de escolas).

Em alguns momentos, a iniciativa conta ainda com o apoio da Universidade Católica Dom Bosco, que executa atividades de capacitação dos professores sobre AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, tendo em vista o aumento da incidência dessas doenças. Além disso, a Universidade ajuda na elaboração de cartilhas na língua guarani.

O maior risco para a sustentabilidade do Projeto é a ocorrência de alguma mudança brusca na política local. Por outro lado, a comunidade parece mais preparada para cobrar o dever constitucional do município. Isso equivale a dizer que as atividades principais do Projeto são mantidas e administradas pela própria comunidade e será difícil alguém lhes tirar o que conquistaram com tanto esforço.

Em termos de perspectivas, não há outro caminho que não seja de reorganizar e consolidar a comunidade para construir soluções a partir de suas capacidades, potencialidades e do que sobrou de recursos do território, com sólidas parcerias que lhe apoiem na capacitação e no fornecimento de recursos técnicos e financeiros.

As principais dificuldades enfrentadas pelo Projeto dizem respeito à extensão dos territórios indígenas que, por ser muito reduzida, dificulta a sobrevivência da comunidade. A quantidade de terras não oferece possibilidade de retomada de muitas tradições que dependem da caça, da coleta e do plantio, assim como impede a implantação de outras iniciativas que poderiam melhorar a renda familiar. No entanto, hoje quase não existem membros da comunidade mendigando nas cidades vizinhas, como acontecia freqüentemente no passado.






DEPOIS DO PRÊMIO

Após a premiação pelo Programa Gestão Pública e Cidadania, a Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá cresceu e passou a atender mais alunos. A Secretaria Estadual de Educação construiu mais três salas de aulas para a instalação do ensino médio. O número de alunos passou de 680 em 2000 para 1.270 em 2003. Segundo a coordenadora do Projeto na Prefeitura de Amambaí, Zita Centenaro, o projeto continua sendo mantido, principalmente, com recursos do orçamento municipal.

O conjunto de parcerias que a escola mantinha na época da premiação também aumentou. Hoje o Projeto também conta com o apoio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), através de convênio para a formação de professores em curso superior. Além disso, há uma parceria com o Projeto Araverá, da Secretaria Estadual de Educação, para a publicação de materiais na língua guarani. Existe ainda a colaboração da Pastoral da Saúde e da Secretaria de Assistência Social para um projeto de erradicação da desnutrição e da mortalidade

infantil, envolvendo a escola como agente de comunicação com a comunidade. Outra parceria foi realizada com a Fundação Nacional de Saúde – dentro de uma iniciativa do UNICEF – visando melhorar a qualidade de vida da criança e do adolescente.

Seis professores formaram-se no magistério indígena e outros 12 estão cursando a faculdade para professores indígenas na UEMS – *campus* de Amambai. O curso equivale à licenciatura em pedagogia para a docência da pré-escola e da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Quinze professores estão aguardando novo curso superior em licenciaturas específicas, que está sendo discutido e elaborado com as Universidades Federal e Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Católica Dom Bosco e lideranças indígenas.

O índice de suicídio vem diminuindo entre a população guarani-kaiowá, porém o alcoolismo voltou a aumentar e outros tipos de drogas estão sendo introduzidas na área, devido, principalmente, ao fato de a área indígena estar próxima à área urbana. 

PROJETO JEJY



ALDEIA DO RIBEIRÃO SILVEIRA
(S. SEBASTIÃO - SP)
EXPERIÊNCIA PREMIADA
EM 2002

Origens do Projeto

Na aldeia do Ribeirão Silveira, em São Sebastião, litoral de São Paulo, o índio guarani Vando dos Santos Karai percebeu que estava cada vez mais difícil encontrar palmito na mata. A escassez do palmito na Mata Atlântica não afeta apenas a aldeia do Ribeirão Silveira: o problema é verificado em várias regiões e afeta também comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, por exemplo. Palmiteiros clandestinos tentam manter sua atividade e, com frequência, usam a violência para isso. O processo de extinção da espécie também gera um desequilíbrio ecológico, pois, com o palmito, desaparecem também os animais silvestres que dele se alimentam, como a capivara, a paca e o porco-do-mato.

Há 10 anos, Vando começou a coletar sementes de palmito-juçara e a plantá-las em um viveiro improvisado próximo à sua casa, numa iniciativa que logo ganhou a adesão da comunidade. O apoio da Casa da Agricultura de São Sebastião ampliou a experiência. Foram oferecidas

MELISSA GODOY



PALMITO MAIS ANTIGO
DA REGIÃO

O Projeto Jeju
é um exemplo
de sucesso
na busca de
novas formas
de convivência
entre Homem
e Natureza



300 mudas de palmito-pupunha, que tem um ciclo de desenvolvimento mais rápido, para serem plantadas na aldeia e servirem como matrizes de sementes. Depois, foram introduzidas mudas de palmito-açaí e de palmito-híbrido. Assim surgiu o Projeto Jeju, que busca novas formas de cultivar a planta.

Hoje, a aldeia do Ribeirão Silveira possui mudas de várias espécies de palmito, em diversos estágios de desenvolvimento, todas em locais próximos às casas das famílias. A concentração de plantas é tão significativa que é possível observar, segundo Vando Karai, “a volta de espécies animais, como pequenos mamíferos e pássaros, o que torna a vida na aldeia melhor”. Pelo contraste entre a situação da aldeia e a escassez de palmito na Mata Atlântica, pode-se afirmar que o Projeto Jeju é um exemplo de sucesso na busca de novas formas de convivência entre Homem e Natureza.

A dinâmica do viveiro segue uma lógica simples. As sementes são coletadas na mata e plantadas em sementeiras no viveiro. Após seis meses, ao atingirem 20 cm, são doadas, vendidas ou transferidas para os canteiros. O trabalho é feito pela família de Vando Karai e, em alguns momentos, entra em funcionamento um sistema de mutirão, prática bastante comum na aldeia. Nesses mutirões, cabe ao líder organizar o trabalho e garantir a alimentação dos participantes. Ninguém trabalha por dinheiro ou por outras compensações econômicas. Eventualmente, ganham mudas de palmito ou pequenos presentes, como roupas e calçados. “As pessoas são convidadas a ajudar, e elas vêm”, afirmam os índios. As mudas doadas são plantadas em outros locais da aldeia, o que demonstra um dos resultados do Projeto, que é incentivar a comunidade a plantar hoje os frutos que pretende consumir amanhã. Algumas características dos indígenas facilitam que esse objetivo seja cumprido. A noção de tempo para eles é muito diferente da dos brancos. Não existe

o imediatismo, a busca do retorno rápido do investimento em trabalho. Além disso, o sentimento de pertencer ao território estimula ações de longo prazo.

Parte da produção é vendida, principalmente para a Funai, que tem adquirido mudas de palmito com o objetivo de estimular o plantio em outras aldeias. As prefeituras de São Sebastião e de Bertioga também são compradoras e suas encomendas aumentaram graças à diversificação da produção nos viveiros, que agora incluem mudas de plantas ornamentais, como helicônia e bastão-do-imperador, muito usadas em projetos paisagísticos no litoral.

Um acordo com o juiz de Bertioga também tem contribuído para a ampliação das atividades. O acordo determina que os cortadores ilegais que são autuados replantem 400 mudas para cada palmito-juçara cortado. As mudas devem ser compradas dos viveiros da aldeia, a um custo de R\$ 1,50 por muda. O transgressor vai até a aldeia, acompanhado pelo juiz, compra as mudas e conhece o trabalho dos índios, sendo estimulado a colaborar com o esforço de evitar a extinção da espécie. Segundo Márcio Alvim, técnico da Funai, alguns dos infratores, após a visita ao viveiro da aldeia, demonstraram vontade de iniciar o plantio de palmito e abandonar a extração ilegal.

Parte das sementes é doada para outras aldeias guarani. Nos últimos dois anos, as aldeias de Barragem e Krucutu, na Grande São Paulo, receberam mudas de palmito provenientes do Projeto Jeju.

A ampliação da experiência demanda novos conhecimentos da comunidade, que passa a se relacionar cada vez mais com o mundo exterior. Os envolvidos no Projeto dependem muito da mediação dos técnicos da Funai para o relacionamento com o mundo exterior. Um exemplo das dificuldades enfrentadas é a prestação de contas que os indígenas devem fazer para o governo federal. Como a iniciativa da aldeia do Ribeirão Silveira

recebe apoio do Ministério do Meio Ambiente, é necessário o apoio da Funai na gestão administrativa e financeira do Projeto. Marcos Guarai, presidente da Associação Comunitária, relata que a lógica dos índios é muito diferente da lógica institucional do Ministério.

Do problema ambiental à ação coletiva

A principal inovação do Projeto Jeju é a capacidade de refutar certas teorias segundo as quais o esgotamento dos recursos naturais é inevitável sem uma ação coercitiva e punitiva do poder público. Segundo essas teorias, a ação individual tende a dilapidar o patrimônio da comunidade, já que esta é incapaz de se organizar para usar os recursos de forma racional. Mas o Projeto Jeju foi capaz de articular uma ação coletiva que busca a convergência entre conservação da natureza e geração de renda para a comunidade, conforme os princípios do desenvolvimento sustentável.

A prática do Projeto Jeju tornou-se um modelo para outras aldeias que buscam imitar a iniciativa em seus territórios, com o apoio da Funai. As escolas, indígenas e não indígenas, visitam o Projeto e plantam a sua semente de palmito, levando para casa a idéia de respeito à natureza. Vando Karai faz parte do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de São Sebastião e sua participação também contribui para que outros agricultores aprendam sobre os benefícios trazidos pela conservação da natureza.

Para a Aldeia do Ribeirão Silveira, o reconhecimento do seu esforço agrega novas pessoas e contribui para o surgimento de outras iniciativas. É possível perceber o orgulho que os índios têm ao falar do Projeto, que alterou a imagem da aldeia diante da sociedade local. Antes, os Guarani eram vistos como um povo sujo, preguiçoso e indolente. Ago-

ra, viraram um exemplo. Essa mudança se reflete no apoio crescente que a aldeia recebe das prefeituras de Bertioga e de São Sebastião. “Todos querem colaborar com a aldeia”, brinca Márcio Alvim.

O próprio relacionamento entre a aldeia e a Funai pode se alterar à medida que a comunidade assuma, gradativamente, as rédeas do processo. Embora ainda seja grande a dependência em relação ao órgão federal, é possível perceber que a comunidade vem ganhando uma crescente autonomia. A criação de uma associação comunitária contribuiu bastante para esse processo. Além disso, a Funai tem estimulado que os índios ganhem autonomia na gestão dos projetos desenvolvidos na aldeia.

Um bom exemplo dessa mudança é o projeto de habitação indígena, realizado com recursos da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), do governo do Estado de São Paulo. O projeto arquitetônico das moradias foi definido após um processo de negociação mediado pela Funai. As casas procuram respeitar as características culturais da comunidade, com telhados de palha, algumas paredes de eucalipto tratado e um espaço de socialização onde é feito o artesanato. A negociação mostrou que é possível adequar os projetos às necessidades dos índios, transformando aspectos práticos sem modificar os aspectos culturais.

Lições e desafios

Atualmente, o Projeto representa um importante desafio para a comunidade. Enquanto se destinava a produzir mudas apenas para a recuperação do palmito em áreas da aldeia ou de outras comunidades indígenas, a experiência podia ter uma gestão relativamente simples. No entanto, surgem novas demandas à medida que o Projeto se integra ao mercado, seja vendendo mudas de plantas ornamentais, seja comercia-

O Projeto alterou a imagem da aldeia diante da sociedade local



lizando palmito para restaurantes. Em 2002, a demanda mais urgente, de acordo com o relato dos envolvidos, era o transporte das mudas e do palmito. Quando perguntados sobre quais as maiores dificuldades para o avanço do Projeto, eles logo apontavam a falta de um meio de transporte que esteja o tempo todo disponível para a aldeia.

Outra questão importante é a capacitação para atuar no mercado e para planejar o futuro do Projeto. Sem planejamento, a comunidade preocupa-se apenas com os problemas imediatos, resolvendo-os à medida que surgem, o que pode dificultar o desenvolvimento da iniciativa. Como está prevista a implantação de uma máquina para a produção de polpa de açaí, esse problema pode ficar ainda mais sério, já que o equipamento deve ampliar a participação da comunidade no mercado regional.





D E P O I S D O P R Ê M I O

Após a premiação, o Projeto Jeju ganhou destaque na mídia. Houve uma grande divulgação em jornais e emissoras de TV, além de um programa de rádio produzido pelo Gestão Pública e Cidadania e pela ONG Criar Brasil. Também foi tema de uma matéria de capa na Revista da Funai. Com a divulgação, os indígenas passaram a ser ainda mais valorizados no município e os objetivos do Projeto foram ampliados. Vando Karai, coordenador do Projeto, assumiu a presidência do Conselho Municipal de Agricultura.

Para o funcionário da Funai Márcio José Alvim do Nascimento, um dos principais avanços do Projeto foi o aumento da autonomia dos responsáveis na gestão das iniciativas. Com o dinheiro do prêmio, foi comprado um veículo para o escoamento da produção, o que facilitou a entrega dos produtos que saem da aldeia. O dinheiro também foi investido na reforma do escritório administrativo.

O Projeto Jeju tem sido reproduzido pela Funai. A instituição adquiriu mudas da Aldeia do Ribeirão Silveira e distribuiu para índios de

outras regiões e estados. Há projetos semelhantes funcionando no litoral Sul de São Paulo e no Vale do Ribeira. Além disso, Vando Karai doa mudas para a aldeia de Parelheiros, em São Paulo, e para a aldeia Renascer, em Ubatuba.

Atualmente, o Projeto possui três viveiros e dois escritórios. Uma parceria com a Diocese de Santos possibilitou a criação de capivaras. A parceria com a Prefeitura de São Sebastião foi ampliada e a Diocese de Caraguatatuba também se tornou parceira, com a implantação de um novo viveiro. No Fórum Cível de Bertioga, o juiz continua aplicando, como pena alternativa para palmiteiros, a compra de mudas do Projeto Jeju.

Com recursos da Caixa Econômica Federal, foram comprados tratores agrícolas para o Projeto, conforme deliberação do Conselho Municipal de Agricultura.





KAINGANG

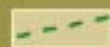
PARA OS KAINGANG, O
CONTATO COM O HOMEM
BRANCO FOI TÃO TRAUMÁTICO
QUE CORROMPEU SUAS
TRADIÇÕES E CRIOU UM
PROBLEMA SOCIAL – O
ALCOOLISMO. A PREFEITURA
DE LONDRINA ENFRENTA
ESSA QUESTÃO DE FORMA
INOVADORA



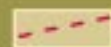


▲ T.I. DE APUCARANINHA

▲ OUTRAS TERRAS INDÍGENAS KAINGANG
NO ESTADO DO PARANÁ



RODOVIAS ESTADUAIS



RODOVIAS FEDERAIS

Os Kaingang pertencem à família lingüística Jê, tronco Macro-Jê, e vivem hoje em mais de 30 Terras Indígenas distribuídas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, formando uma população de mais de 25 mil pessoas.

O contato dos Kaingang com a sociedade envolvente teve início no final do século XVIII e efetivou-se em meados do século XIX, quando os primeiros chefes políticos tradicionais, *Põ'í* ou *Rekakê*, aceitaram aliar-se aos conquistadores brancos, *Fog*, transformando-se em capitães. Esses capitães foram fundamentais na pacificação de dezenas de grupos arredios que foram vencidos entre 1840 e 1930. Entre os desdobramentos dessa história, destacam-se o processo de expropriação e o acirramento de conflitos, não apenas com os invasores de seus territórios, mas intragrupos kaingang, uma vez que o faccionalismo característico dos grupos Jê foi potencializado pelo contato.

Por estarem distribuídas em quatro Estados, as comunidades encontram-se nas mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e seus princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando.

A situação em relação à língua falada varia de uma terra a outra: há comunidades onde todos são falantes do kaingang, noutras são falantes do português, com exceção dos mais velhos, que são bilíngües; e em outras, a maioria da população é bilíngüe ou falante do português. Mesmo com essas variações percebe-se que os Kaingang, em geral, passaram a valorizar o uso da língua materna como um elemento importante, politicamente, para afirmar a legitimidade de suas lutas pela terra. Por outro lado, desde a promulgação da Constituição Federal, passaram a participar ativamente das políticas de educação escolar e de saúde que exigem o respeito às especificidades culturais de cada povo.

Índios que tradicionalmente viviam da caça, do extrativismo e da agricultura, os Kaingang de hoje sobrevivem das roças administradas pela Funai, das roças familiares, da venda de artesanato e da prestação de serviços para produtores rurais. Tendo perdido a maior parte de seus antigos territórios, os Kaingang vivem atualmente confinados em minúsculas parcelas de terra.

As florestas foram devastadas pelas serrarias e as melhores terras foram arrendadas para fazendeiros brancos pelos próprios órgãos indigenistas. O constante reuso do solo e a perda da cobertura vegetal transformaram as Terras Indígenas dos Kaingang em espaços degradados ambientalmente, cuja produtividade não atende as necessidades materiais das famílias. Somando-se tudo isso à ineficácia das políticas indigenistas, o quadro atual nas Terras Indígenas é de grande precariedade em todos os setores da vida, manifestando-se em: subnutrição,

doenças infecto-contagiosas, alto índice de mortalidade infantil, doenças de pele e alcoolismo.

Apesar dessas condições, verifica-se uma disposição em superá-las através de diversas lutas: pela reconquista de parte das terras perdidas, por uma educação escolar e políticas de saúde que respeitem suas especificidades socioculturais e por projetos de desenvolvimento sustentável.

Nas últimas décadas, surgiram várias organizações não apenas kaingang mas também de outras etnias, comunitárias, supracomunitárias e supraétnicas. Por iniciativa da própria Funai, todas as comunidades étnicas formaram associações comunitárias com o objetivo de obter acesso a recursos financeiros, materiais e técnicos de instituições oficiais. Surgiram na década de 1990 organizações como os Conselhos Estaduais de Caciques (dois regionais no Paraná, um em Santa Catarina e outro no Rio Grande do Sul), Associação dos Povos Indígenas do Sul (APOIS), Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG) e Organização das Nações Indígenas do Sul (Onisul).



PESQUISA E INTERVENÇÃO SOBRE O USO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS



TERRA INDÍGENA APUCARANINHA (LONDRINA - PR)
EXPERIÊNCIA PREMIADA EM 2003

Os Kaingang ingeriam bebidas fermentadas, em ocasiões específicas, como parte de seus ritos. Na festa que constituía sua maior elaboração cultural e que marcava o culto aos mortos (*veingréinya*), eles ingeriam o *kiki*, uma bebida fermentada feita à base de milho, água e mel. A festa do *Kiki Koi* era um encontro caracterizado por grandes bebedeiras, que proporcionavam um estado alterado de consciência, despertando a consciência mítica do grupo. Isso não configurava dependência ou patologia no sentido hoje preconizado pela Organização Mundial da Saúde, mas abriu caminho para a ocorrência do alcoolismo depois que os brancos introduziram alambiques nas aldeias. Segundo a antropóloga Marlene de Oliveira, já no século XIX os Kaingang plantavam cana-de-açúcar e produziam grande quantidade de aguardente, que era comercializada nas vilas próximas pelos diretores dos aldeamentos.



ALUNO NA T.I.
APUCARANINHA

O Projeto
convida a
comunidade a
participar
de ações
preventivas



Em 1993, a Prefeitura de Londrina (PR) identificou o alcoolismo como um agravo importante entre os Kaingang acima de 12 anos da Terra Indígena do Apucarantina. Distante cerca de 70 km do centro da cidade, essa aldeia abriga 1.250 Kaingang (em torno de 220 famílias) e seus 6.300 hectares são o que restou de uma reserva de 54 mil hectares. Entre os problemas de saúde da comunidade (doenças respiratórias, infecto-contagiosas, parasitoses intestinais, tuberculose, etc.), os funcionários municipais descobriram que várias crianças apresentavam patologias ligadas à situação dos pais alcoolistas, como a desnutrição e malformações físicas e cerebrais decorrentes do abuso de bebidas alcoólicas durante a gestação. Também se verificaram cirrose, diabetes, doenças do coração e do aparelho digestivo, óbitos causados por acidentes e por brigas motivadas pelo álcool.

O Programa de Atendimento aos Kaingang, implementado pela Prefeitura de Londrina naquele mesmo ano, procura atender as necessidades da aldeia nas áreas social, educacional, de saúde, agricultura e meio ambiente. O trabalho é coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social, mas envolve também várias outras secretarias municipais. Além das ações voltadas às necessidades mais urgentes, busca-se também a revitalização da cultura e o resgate da cidadania, como base para a auto-sustentabilidade dos Kaingang.

Faz parte desse conjunto de iniciativas o Projeto de Pesquisa, Prevenção e Intervenção Sobre o Uso de Bebidas Alcoólicas e Alcoolismo. Associando estudo e pesquisa com a intervenção sobre a realidade dos Kaingang, o Projeto desloca o conceito de alcoolismo do campo físico/individual para o campo coletivo/social e convida a comunidade a participar de ações preventivas. Conforme explica Marlene de Oliveira, coordenadora do Projeto, “somente através do resgate da identidade individual e coletiva e do fortalecimento organizacional,

social e cultural, é que se dará o resgate da cidadania”. Por isso, mudanças efetivas só poderão ser observadas no médio e no longo prazos, embora alguns índios já falem da significativa redução no consumo do *goifã* (bebida) na aldeia.

Oficinas de capacitação

Um instrumento fundamental para a execução do Projeto é o *Inquérito Antropológico*, uma série de entrevistas com pessoas que vivenciam o alcoolismo. Busca-se conhecer melhor a origem do problema, compreender qual o significado da bebida alcoólica para o grupo e saber como se dá a mudança das formas tradicionais de beber para a introdução de bebidas destiladas, ou seja, do consumo para a doença. Já o *Estudo de Prevalência (Diagnóstico Epidemiológico)* possibilita dimensionar o consumo do álcool na área indígena, ao mesmo tempo em que se verifica a situação socioeconômica das famílias.

Durante a realização desse trabalho, apurou-se que 10,7% da população da Terra Indígena está em risco. Os índios consomem preferencialmente a cachaça e alguns fazem uso de vinho e de cerveja, mas não os consideram bebidas de álcool. Produtos como álcool de farmácia e desodorantes também são consumidos por alguns membros da comunidade. Segundo o índio Pa Ju, que mora no Apucaraninha, os moradores da aldeia “bebem porque estão tristes, e aí bebem para ficar alegres. Outros bebem porque não conseguem se adaptar ao mundo dos brancos”.

Para detectar se uma pessoa está em situação de risco, utiliza-se o *Cage*, um questionário-padrão muito usado em ambulatórios e hospitais. O questionário passou por algumas adaptações antes de ser aplicado aos indígenas do Apucaraninha. Por exemplo: a palavra “culpa”, que

Orientadas
pelos
professores,
as crianças
retratam o
alcoolismo
em desenhos



aparece no *Cage* original, foi substituída pelo termo “vergonha”, que faz mais sentido para os Kaingang.

Segundo o psiquiatra Juberty de Souza, que desde 1999 presta assessoria ao Projeto, o estudo do alcoolismo ajusta-se aos modelos de saúde pública, saúde coletiva ou saúde comunitária, por suas próprias características básicas: aparece em todas as culturas estudadas, abriga uma grande quantidade de fatores determinantes, está associado a prejuízos coletivos, etc. É nessa perspectiva que o Projeto se desenvolve, realizando ações integradas a partir de uma base intersetorial. O município estruturou um Grupo Intersetorial de Assuntos Indígenas, que conta também com a participação da Funai, da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e de representantes e lideranças indígenas.

Oficinas de Capacitação em Alcoolismo e DST/Aids reuniram representantes indígenas, professores bilíngües, profissionais de saúde, mulheres e adolescentes, resultando na elaboração de cartilhas e outras publicações educativas bilíngües. Essas oficinas proporcionam a discussão sobre o alcoolismo com o objetivo de se construir uma proposta a partir do envolvimento dos representantes indígenas. Nas oficinas para as equipes multiprofissionais de saúde, discutiram-se os aspectos sociais, culturais e históricos do alcoolismo, como fatores determinantes na atual forma de beber de alguns grupos indígenas. Os profissionais de saúde também passaram por uma capacitação para garantir o adequado atendimento ambulatorial e o acompanhamento contínuo à pessoa alcoolista e à sua família. A avaliação clínica do paciente inclui exames de rotina e Gama GT, para verificar o comprometimento hepático.

Professores indígenas foram capacitados para prevenir o alcoolismo entre as crianças e existe a intenção de se incluir o tema no currículo transversal. Sob a orientação dos professores, as crianças retratam, por

meio de desenhos, o modo como vêm o alcoolismo em suas casas e na comunidade. Conforme constatado em pesquisa, o uso de bebidas alcoólicas pelos Kaingang começa por volta dos 11 ou 12 anos, embora várias narrativas revelem que alguns começam a beber aos sete anos.

Futebol e danças

Entre as atividades voltadas para as crianças e os adolescentes, destaca-se a Escolinha de Futebol *Goifa to Ve~me*. Os treinos são realizados por dois instrutores indígenas, que ministram aulas diariamente a todos os estudantes da 1ª a 4ª série, em períodos alternados. Ao final de cada treino, instrutores e alunos discutem a questão do álcool.

A fim de se revitalizar a cultura dos Kaingang e resgatar sua autoestima, o Projeto trabalha com a retomada de festas tradicionais. A dança Kaingang, por exemplo, ressurgiu com o grupo de danças *Vãnh Tân*. A recriação da Festa do Eme e do Ritual da Pesca do Pãri deu um novo sentido a essas celebrações, inserindo-as em festividades dos brancos, como o Dia do Índio, o Natal, o Ano-Novo, os dias de Santo Antonio, São João e São Pedro. Em 1999, foi implantado o Vãre – Centro Cultural Kaingáng – um espaço urbano destinado à divulgação da cultura kaingang e à venda de seu artesanato. O núcleo, formado por oito casas, ambientadas exatamente como na aldeia, abriga temporariamente famílias que vêm à cidade comercializar sua produção de balaios e cestas e possui também um espaço aberto à visitação pública.

Tais atividades despertam o entusiasmo da comunidade pelo trabalho e mostram a necessidade de uma abordagem multidisciplinar em relação ao problema do alcoolismo. Para a equipe, o conhecimento sobre o alcoolismo na “visão” indígena e a efetiva participação da comunidade no enfrentamento do problema são a base para a implementação

de quaisquer ações que possam reduzir riscos. Trata-se de uma proposta abrangente, que não possui similar nem mesmo no mundo dos não-índios, já que não há políticas públicas voltadas para o controle e o tratamento do alcoolismo, apesar da disseminação do consumo de bebidas alcoólicas na sociedade.

Com o sucesso da experiência de Londrina, índios de aldeias próximas manifestam o desejo de viver no Apucarantina. Ao mesmo tempo, a equipe do Projeto tem sido convidada a participar de discussões sobre o alcoolismo entre os indígenas do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Ceará. Índios guarani e kaingang das seis terras indígenas da região Norte do Paraná são capacitados pelo Projeto e estão compondo uma nova cartilha, que será distribuída em todas as áreas indígenas, Grupos indígenas Macuxi, WaiWai e Wapixana de Roraima também já participaram de oficinas desenvolvidas pela equipe do Projeto.

Diante da gravidade do problema, da carência de estudos sobre o tema, e das semelhanças entre as dificuldades encontradas em diferentes comunidades indígenas, a Prefeitura de Londrina decidiu criar o Centro de Monitoramento, Pesquisa e Intervenção em Alcoolismo e Saúde Mental nas Populações Indígenas, em parceria com a Funasa e a organização não-governamental Centro de Intervenção e Pesquisa em Saúde Indígena (CIPSI). A iniciativa reúne pesquisadores e outros profissionais que atuam nas comunidades indígenas de diversas localidades, tendo por objetivo subsidiar a formulação de uma política nacional de enfrentamento do alcoolismo e de outros transtornos mentais nessa população.

DEPOIS DO PRÊMIO

Segundo a coordenadora do Projeto, Marlene de Oliveira, a premiação recebida do Programa Gestão Pública e Cidadania representou um grande reconhecimento para a equipe da Secretaria de Assistência Social de Londrina e para a comunidade kaingang do Apucarantina. O dinheiro do prêmio deverá ser investido na compra de materiais para a escolinha de futebol e para as práticas culturais (grupos de dança e canto).

As atividades do Projeto continuam e vêm tendo um contínuo aprimoramento. Marlene destaca dois processos importantes que começaram em 2004. O primeiro diz respeito ao início de uma parceria com a Universidade de Berkeley, na Califórnia (Estados Unidos). O Projeto recebeu a visita de uma equipe de pesquisadores dessa Universidade interessados em um intercâmbio para desenvolver uma iniciativa semelhante para os índios Apache, dos EUA. O segundo processo refere-se à constituição de uma associação formada pelas mulheres indígenas da região, com o objetivo de fomentar o artesanato tradicional para comercialização, além de estimular a participação feminina na discussão sobre o consumo de álcool.

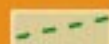
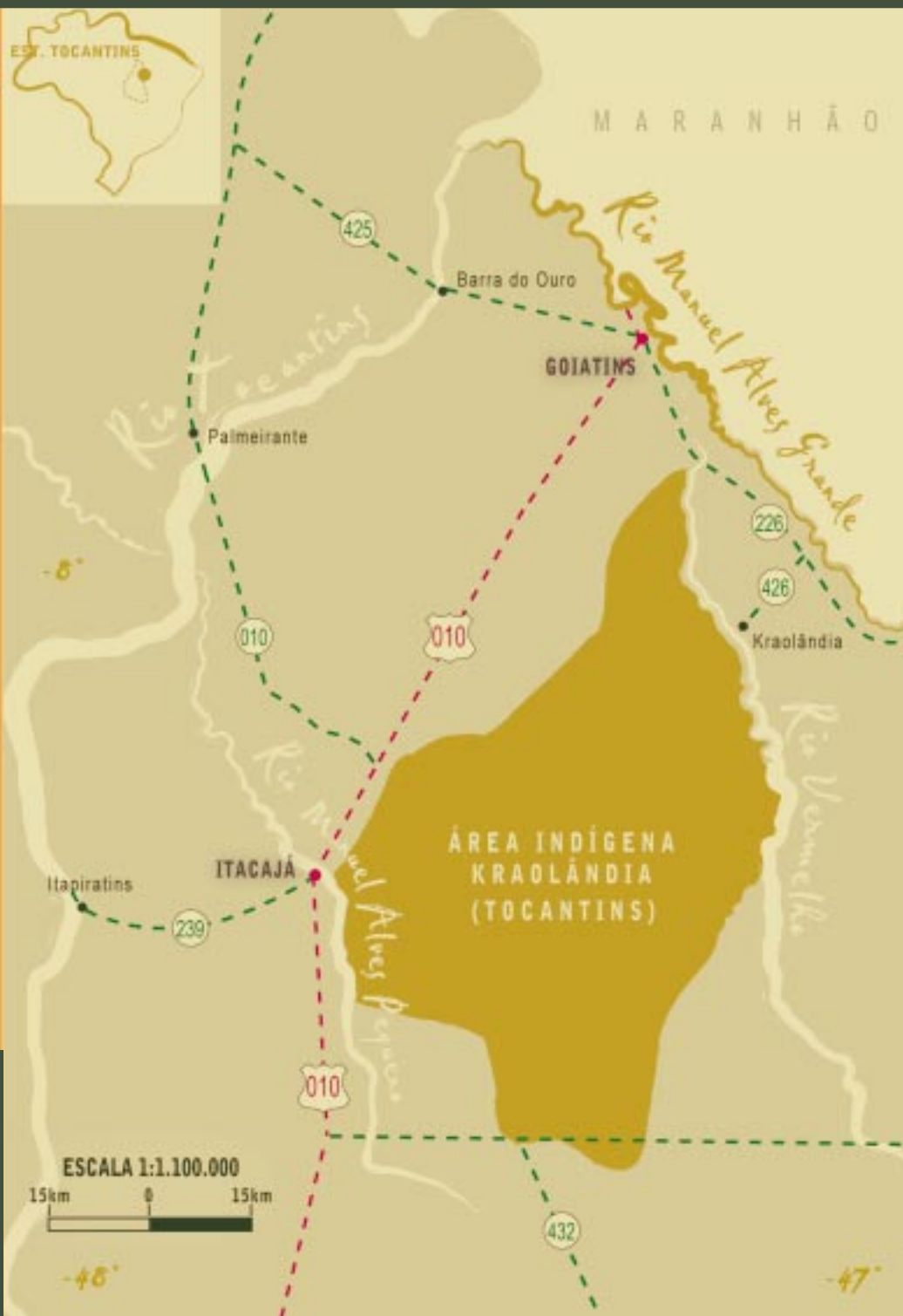




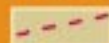
KRAHÔ

CONVENCIDOS PELO
GOVERNO A TROCAR SUAS
LAVOURAS PELO ARROZ,
OS KRAHÔ CHEGARAM
A PASSAR FOME, ATÉ
QUE A EMBRAPA
AJUDOU-OS A RESGATAR
SUAS SEMENTES.
COM ELAS, VOLTARAM
TAMBÉM
ANTIGOS HÁBITOS





RODOVIAS ESTADUAIS



RODOVIAS FEDERAIS

Os Krahô vivem no nordeste do Estado do Tocantins, na Terra Indígena Kraolândia (homologada em 1990 pelo governo federal), com 302.533 ha, nos municípios de Goiatins e Itacajá. A reserva fica entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Tocantins. O cerrado predomina no local, cortado por estreitas florestas que acompanham os cursos d'água.

O contato entre os Krahô e os brancos começou no início do século XIX, quando os índios entraram em conflito com as fazendas de gado que avançavam do Piauí para o sul do Maranhão. Eles viviam então perto do rio Balsas, afluente do Parnaíba. Após uma série de atritos com fazendeiros, começaram a se deslocar até chegar ao lugar onde hoje estão, talvez pelo fim do século XIX.

Nessa região tiveram a princípio relações amistosas com um fazendeiro. Eles o protegiam dos rivais e das onças que atacavam o gado. Com o crescimento da população sertaneja e por conta do furto de gado pelos Krahô, as relações foram se deteriorando. Em 1940, um

ataque de três fazendeiros a duas de suas aldeias provocou a morte de 26 indígenas. O governo do Estado Novo pressionou as autoridades estaduais a realizar o julgamento dos fazendeiros responsáveis. Embora eles tenham cumprido sua pena em liberdade condicional, este foi um dos raros casos em que acusados de massacres de índios foram condenados. Além disso, o interventor do Estado de Goiás delimitou por decreto a terra dos Krahô, que seria homologada em 1990. E o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criou um posto na região, passando a atuar entre eles.

Essa atuação foi praticamente inoperante: uma sucessão de encarregados de posto sem apoio moral e material, ausência de medicamentos, escola sem professor a maior parte do tempo. Duas fazendas do SPI dentro da reserva não forneciam regularmente carne aos índios, pelo número irrisório de cabeças de gado. O posto não cobrava nem arrendamento dos fazendeiros que colocavam o gado para pastar nas terras indígenas. Esse encargo era entregue aos chefes de aldeia, que recebiam uma rês, uma pequena parte da roça plantada com mandioca ou uma ferramenta.

Para superar o abandono, os Krahô viajavam às cidades grandes e longínquas, onde recebiam presentes dos moradores. Viajando em grupos, formados quase exclusivamente por homens, pediam auxílio a prefeitos das cidades pequenas para continuar o percurso, dormiam em quartéis de polícia ou do corpo de bombeiros, procuravam igrejas, instituições de caridade e governadores. Esse trajeto levava meses. Assim iam a Belém, São Luís, Teresina, Natal, Recife, Salvador, Goiânia, Rio de Janeiro e São Paulo. Tecidos, ferramentas, miçangas e outros artigos com que voltavam eram em grande parte tomados pelos parentes das esposas. Como durante as viagens perdiam alguma etapa importante do ciclo agrícola, tinham de se apoiar na produção de parentes. Dessa forma

os gêneros alimentícios não duravam até a safra seguinte, obrigando os habitantes da aldeia a trocar os artigos obtidos nas viagens pela mandioca plantada pelos sertanejos.

A situação começou a mudar em 1967, coincidindo com a substituição do SPI pela Funai, mas não exatamente por esse motivo. A pesquisadora Vilma Chiara obteve de uma instituição cerca de 250 cabeças de gado para dar início a uma atividade pecuária administrada pelos próprios Krahô. Alguns anos depois ela conseguiu um especialista francês para introduzir técnicas que, sem muito gasto, poderiam aumentar a produção de subsistência. Mais tarde, conseguiu também um enfermeiro. Com exceção da atividade deste último, as outras iniciativas não foram bem sucedidas, mas serviram como uma provocação ao novo órgão indigenista. A Funai se viu na obrigação de mostrar mais efetivamente sua presença, criando um projeto de apoio às roças indígenas. Novos postos foram criados na Terra Indígena. Essa atividade foi ampliada posteriormente pela atuação de uma organização não-governamental, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Em 1986, os Krahô empenharam-se em uma reivindicação que implicava a sua afirmação étnica: a exigência de terem de volta o machado de pedra de lâmina semilunar, com idade estimada em mais de mil anos, que estava em poder do Museu Paulista, ligado à Universidade de São Paulo (USP). Conforme um de seus mitos, no longínquo passado esse machado cantava, e havia sido utilizado para matar o chefe dos *Cokâmkiere*. Em 1949, quando eles se encontravam em uma situação de fragilidade física e moral, um antropólogo alemão trocara o machado por uma arma. Muitos anos depois, outro antropólogo reconheceu nas histórias contadas pelos índios mais velhos a machadinha que vira no Museu Paulista. Para sua devolução iniciou-se uma longa negociação, com direito a acampamento dos índios no pátio da universidade. Após

Em 1940, três
fazendeiros
atacaram
aldeias Krahô
e mataram
26 indígenas



meses de pressão, reforçada por uma campanha estudantil e pela presença da imprensa, finalmente foi negociada uma forma de “devolver” a machadinha aos Krahô, sem ferir os estatutos do museu.

Nos dois últimos séculos, os Krahô absorveram membros de várias outras etnias. Os filhos de todos esses imigrantes são considerados verdadeiros Krahô. Tal envolvimento com povos indígenas acabou por permitir aos Krahô alguma forma de articulação política com os vizinhos. Cerca de quinze aldeias Krahô estão associadas à “Kapey — União das Aldeias Indígenas Krahô”, que é uma mistura de conselho e centro administrativo dessas tribos. As decisões são tomadas por consenso e em caso de dúvida os mais idosos dão a palavra final. Possui sede própria, coordenador, administrador da área e funciona como uma cooperativa, onde todos têm direito a voz e voto.

Por sua vez, as aldeias Rio Vermelho, Bacuri e Aldeia Nova fazem parte da *Wyty Cati*, uma associação à qual estão afiliadas também aldeias de outros povos Timbira: Apinayé, Krinkati, Pykobjê e Apanyekra.



REINTRODUÇÃO DE SEMENTES NATIVAS



E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M I 9 9 8

Do arroz às sementes

Nos anos setenta, o governo brasileiro determinou que os índios precisavam gerar renda e garantir seu sustento a partir de seus excedentes. Por isso, incentivou-os a substituir suas culturas tradicionais por arroz, que, cultivado para a venda, geraria renda para a compra do que precisassem nas cidades vizinhas. Com isso toda uma técnica desenvolvida durante séculos pelos Krahô foi abandonada e substituída por uma técnica nova, desconhecida e inadequada para os hábitos e costumes indígenas.

Note-se que até os anos 40, antes do massacre, eles produziam excedentes a partir de suas plantações tradicionais, que eram vendidas e trocadas por bens de consumo nos armazéns da região. Em suas festas era comum haver uma grande fartura de alimentos, que eram consumidos durante dias, em encontros que reuniam diversas aldeias vizinhas.

Por diversos motivos, a estratégia implementada revelou-se equivo-

A introdução
do cultivo
do arroz
provocou vários
conflitos entre
os Krahô



cada, como admitiriam depois os próprios técnicos da Funai. Sem experiência no cultivo do arroz, os índios passaram a enfrentar problemas para os quais não tinham solução.

O terreno da região é muito arenoso e em cerca de dois anos a produção cai vertiginosamente. Ao contrário das plantações tradicionalmente cultivadas pelos indígenas, a colheita do arroz é anual. Se havia uma queda na produção, eles eram forçados a racionar a alimentação e a passar parte do ano sem condições de comprar mantimentos na cidade. A armazenagem do arroz é difícil e seu manuseio muito delicado, o que exige uma série de técnicas não dominadas pelos Krahô.

Houve também um problema social. Os Krahô dividem as terras da reserva entre aldeias formadas por famílias. Cada aldeia é chefiada por seu cacique. Dentro das tribos, cada família tem o direito a uma porção de terra a ser cultivada para seu sustento. Com a introdução do arroz, as roças familiares foram transformadas em uma grande e única roça comunitária. Do regime de consorciamento passou-se com a monocultura de arroz para o regime de mutirão. Isso provocou vários conflitos, pois eles perderam sua noção de propriedade e a relação entre seu esforço e o resultado alcançado. Alguns trabalhavam mais que outros, mas como não tinham meios de aferir isso não havia como fazer uma distribuição proporcional, gerando descontentamentos e conflitos entre famílias dentro das tribos.

Com tudo isso, houve sucessivas quedas na produção e no início dos anos 80 eles começaram a passar fome. Chegaram a ser considerados caso perdido pela Funai. Os técnicos achavam que tinham feito tudo pelos Krahô, ao proporcionarem todas as condições para o plantio de arroz, e que eles é que teriam jogado tudo água abaixo.

Como se não bastasse, os Krahô foram atraídos pela maior produtividade de variedades híbridas produzidas em laboratório, cultivadas por

agricultores locais, e foram aos poucos substituindo as variedades nativas. Os resultados foram decepcionantes. Tais espécies eram voltadas para a comercialização e não para consumo, o que só poderia ser feito após processos industriais. Essa prática tornava-os ainda dependentes da Funai, que era anualmente obrigada a fornecer novas sementes híbridas para outro plantio. Para piorar, os Krahô não conseguiram voltar às antigas variedades abandonadas, por não terem como recuperá-las. Foi nesse momento que surgiu o banco de sementes do Cenargen.

A solução

O Cenargen, ou Centro Nacional de Pesquisa de Recursos Genéticos e Biotecnologia, ligado à Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa), vem fazendo desde os anos 70 um trabalho sistemático em todo o país de recolhimento de sementes de plantas nativas, para a preservação e o desenvolvimento de pesquisas. Essa conservação permite a manutenção da variabilidade genética de espécies com importância socioeconômica atual ou potencial, visando utilizá-las para o desenvolvimento sustentável.

Uma das formas de conservação é pelo Banco Ativo de Germoplasma (BAG). Iniciado em 1976, ele contém atualmente cerca de 68 mil acessos genéticos (sementes ou outras partes que sirvam para a reprodução da planta) de feijão, arroz, cevada, milho, amendoim e aveia, entre outras espécies cultivadas ou já extintas. Os acessos são conservados em grandes câmaras frias a -25°C , em embalagens herméticas.

Essa foi a forma na qual foram preservadas as sementes nativas utilizadas pelos Krahô. Colhidas nos anos 70, elas foram paulatinamente reintroduzidas na reserva, permitindo a retomada dos seus antigos hábitos alimentares e culturais.

A “biblioteca genética” serve para preservar espécies naturais, a fim de se aproveitar suas características



A “biblioteca genética” ou “banco de dados” de sementes serve para preservar espécies naturais, com características próprias. Assim, quando se precisa de um determinado atributo, como maior produtividade e resistência ao frio, resgatam-se as espécies com essas características e cruzam-se as sementes. O novo híbrido obtido permite um bom resultado na safra, mas não se reproduz, o que obriga o agricultor a cultivá-lo indefinidamente.

Por isso, muitas espécies não utilizadas hoje, sem valor comercial ou que ainda não tenham sido pesquisadas, podem ser aproveitadas no futuro. O BAG é fundamental na medida em que garante a riqueza genética, que garantirá o melhoramento genético. Assim, coletar o máximo de espécies possível é um dos objetivos e desafios do Cenargen.

A entrega das sementes

Tendo iniciado sua carreira como técnico da Funai em 1974 junto aos Krahôs, Fernando Schiavini sempre esteve ligado a essa tribo. Quando foi convidado a trabalhar de novo com eles em 1982, não teve dúvidas em aceitar. Eles já começavam a ter dificuldades com a alimentação em virtude dos problemas com o arroz e com as espécies híbridas, e com o passar dos anos a necessidade de encontrar uma solução era cada vez mais premente, mas onde obter as antigas sementes nativas?

Foi num encontro entre Schiavini e um técnico do Cenargen que surgiu a menção do banco de sementes. Isso já nos anos 90, quando os Krahô eram considerados um caso perdido pelo governo. Schiavini foi atrás de informações e, em 1995, foram entregues as primeiras 50 sementes. Os caciques krahô ficaram responsáveis por plantá-las e disseminá-las pela reserva. O primeiro escolhido foi o chamado milho gigante (200 g de sementes comestíveis). Com espigas finas e compridas,

grãos macios e doces, ele se presta ao consumo imediato, o que é feito pelos índios sob a forma de papas, bolos ou cozidos. Cada família fez sua roça individual para evitar cruzamento entre as espécies, uma exigência para que se mantivesse a pureza das espécies nativas.

Em 1996 foram introduzidos o amendoim, a abóbora, a batata-doce, o inhame, a mandioca e o cará. Houve também a introdução de culturas não tradicionais que poderiam dar certo na região e são facilmente adaptáveis aos hábitos e à cultura Krahô, como pupunha, coco e açaí.

O objetivo inicial do Projeto foi o de buscar uma alternativa para solucionar o problema da fome na reserva. Mas depois se viu que também poderia servir de meio de obtenção de renda, pela negociação dos excedentes. Mais que isso, observou-se um ganho cultural, que permitiu a retomada de uma série de tradições e hábitos que estavam sendo abandonados.

Outras iniciativas estão sendo postas em prática. Diante da falta de caça, o Programa Arca de Noé, do Cenargen, prevê alternativas de alimentação, como a criação de caprinos e ovinos rústicos, que se adaptem às condições da região. O Projeto funciona em torno da Kapey, que serve de difusora dos conhecimentos. Há roças experimentais, viveiros de árvores frutíferas e uma estação modelo de criação de animais. Na Escola Katxêkwÿ se organiza a transmissão de técnicas de conservação de solo e sementes, a criação de grandes e pequenos animais, o plantio de árvores frutíferas e o uso e conservação de alimentos.

Cada aldeia escolhe um casal como seu representante no projeto. Eles recebem uma quantia em dinheiro relativa ao tempo que dedicam à escola, deixando de trabalhar, e são responsáveis por aprender as técnicas ensinadas e transmiti-las para suas aldeias.

Além de resolver o problema da fome e gerar renda, o Projeto resgatou algumas tradições



Uma canção para cada alimento

Quando
perceberam
que não
dependiam
mais da
colheita do
arroz,
tornaram-se
mais auto-
confiantes



Não houve muitos problemas quanto ao cultivo das sementes. Como elas são nativas e de cultivo tradicional dos índios, existe um conhecimento ainda presente na memória dos mais velhos que é passado para os outros. Os técnicos dão o suporte necessário com relação às novas técnicas e aos equipamentos fornecidos pela Funai, e a própria Embrapa tem pessoas que acompanham o desenvolvimento do Projeto.

Em 1998, além de Fernando Schiavini, havia também um agrônomo da Funai dedicado especificamente ao Projeto, e uma nutricionista. Ela tenta trabalhar com a mudança dos hábitos alimentares, de modo a torná-los mais saudáveis, mudando a abordagem do Projeto, da eliminação da fome para a promoção da saúde.

Talvez o resultado mais importante tenha sido a recuperação da autoconfiança dos índios, ao serem dotados da capacidade de auto-sustento. Quando eles começaram a perceber que não dependiam mais do sucesso da colheita do arroz e que poderiam a qualquer momento plantar o próprio alimento, garantindo a vida de suas famílias, tornaram-se mais confiantes e restauraram o orgulho perdido nos tempos de fome.

Isso permitiu a retomada de uma série de tradições ligadas à comida, como festas, cantos e rituais. Muitos dos rituais dos índios Krahô estão relacionados à alimentação, desde a busca ou produção do alimento até o agradecimento pela fartura. Cada alimento tem sua própria canção.

Com o sucesso da experiência Krahô, outras tribos próximas tomaram conhecimento do Projeto, participando da feira anual de troca de sementes e pressionando a Funai e a Embrapa para criar um programa semelhante em suas reservas.

Atualmente a questão da fome está sendo equacionada. Se ainda não há fartura ou excedente, a situação é muito mais tranqüila do que na virada da década de 90, quando o caso foi dado como perdido pela Funai. A tendência é de melhoria gradual dos níveis de produção e de alimentação.

O Projeto vem crescendo e incorporando novas idéias, como a da Escola Katxêkwÿ. Nela os índios aprenderão também algumas noções de contabilidade, finanças (eles já possuem um tesoureiro na Kapey) e administração, que permitam melhorar a base de relacionamento com outras organizações.

Eles cogitam criar uma cooperativa formada pelas aldeias e administrada e coordenada pelos próprios índios. Esta organização seria responsável pela relação da reserva com o meio externo, principalmente com o governo e nas questões econômicas, sempre com a colaboração da Funai. A idéia é estabelecer relações de cooperação e não de paternalismo.

Conclusões

Uma das polêmicas importantes envolve o convênio assinado pela Embrapa e a Funai, que permite a utilização de recursos genéticos para pesquisa e intercâmbio com entidades no exterior. As duas entidades defendem que estes recursos sejam destinados a alimentação e agricultura e que pertençam apenas a gêneros de espécies e variedades conhecidas. Desta forma, seriam preservadas as espécies ligadas ao ramo farmacêutico e às ervas curativas, que são alvo de discussões em todo o mundo.

Organizações de defesa dos índios e setores que vêm acompanhando a questão da regulamentação do acesso e uso de recursos genéticos

no país argumentam que não há previsão de autorização dos índios para a cessão a terceiros. Além disso, eles não terão controle ou qualquer compensação econômica por esse uso, o que é confirmado por pessoas da Embrapa.

Outro problema está na incoerência e desconhecimento do próprio governo sobre o que acontece dentro de sua estrutura. Se por um lado temos uma possível solução para problemas em reservas, assentamentos e ocupações de terras em todo o Centro-Oeste, Nordeste e Norte, o governo aponta a região como a nova fronteira da soja, repetindo o erro cometido com o arroz nos anos 70, o que poderá acentuar o processo de desertificação na região.





D E P O I S D O P R Ê M I O

Após a premiação da iniciativa pelo Programa Gestão Pública e Cidadania, em 1998, o BNDES ofereceu recursos para a continuação do trabalho. Atualmente o valor investido é de R\$ 1 milhão. Foi assinado contrato para um projeto de construção de um complexo, com inauguração prevista para 2004, incluindo armazém, escola, casa de beneficiamento, casa de hospedagem para visitantes e instrutores e agência dos correios. A população recebeu treinamentos para gestão e todo o trabalho hoje se dá na forma associativista.

Com o dinheiro do prêmio foi comprada, em 1998, uma casa em Itacajá, cidade vizinha à Terra Indígena. Nos fundos da casa, chamada de “Escritório” pelos índios, os Krahô pretendem construir uma espécie de abrigo para os estudantes índios que estejam morando na cidade. Eles compraram também um terreno a que chamam “Chácara”, nos arredores da cidade de Alto Lindo, município vizinho ao de Itacajá. Os dirigentes da Kapey têm a intenção de construir neste terreno uma casa de hóspedes para os Krahô que estiverem em Itacajá ou Alto Lindo.

O dinheiro do prêmio também serviu para equipar o Escritório com um microcomputador, telefone e antena parabólica.

Novos parceiros foram conquistados, dentre eles: Universidade Federal de Goiás, Universidade Nacional de Brasília, Universidade de Uberlândia, Universidade Federal de Tocantins, além de antropólogos e geógrafos.

Segundo Fernando Schiavini, os principais avanços do Projeto nos últimos anos foram a recuperação de culturas, um aumento na variedade de roças e a diversificação da lavoura, além da contínua troca de sementes. Houve um aumento na oferta de alimentos, sendo o excedente comprado pelo armazém local e utilizado na merenda escolar.

Em novembro de 2003, em Nápoles, Itália, o projeto de recuperação da agricultura tradicional indígena e de seus valores culturais recebeu o prêmio *Slow Food* de Defesa da Biodiversidade, concedido pelo instituto *Slow Food* (Comida Lenta, o oposto a *Fast Food*), presente em 90 países.

O Projeto vem sendo reproduzido em outras localidades. Schiavini comenta que em 2003 o milho tradicional foi devolvido a todas as aldeias Xavante. Na solenidade de aniversário da Embrapa realizada em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva afirmou que seria feito um convênio entre o Ministério da Agricultura e indígenas, quilombolas e pequenos agricultores.

Outra importante forma de disseminação do aprendizado adquirido pelos Krahô é a feira anual de sementes no mês de setembro, na sede Krahô. A feira representa, além da troca de sementes e de informações sobre produção agrícola, uma ótima oportunidade para confraternização entre o povo Krahô e outros povos. Em 2002 a feira contou com a presença, entre outros, dos seguintes povos: Apinagé, Canela, Gavião, Xerente, Xavante, Carajá, Tapuia, Xambioá, Kayapó e Kaingang. ■



MADIJÁ

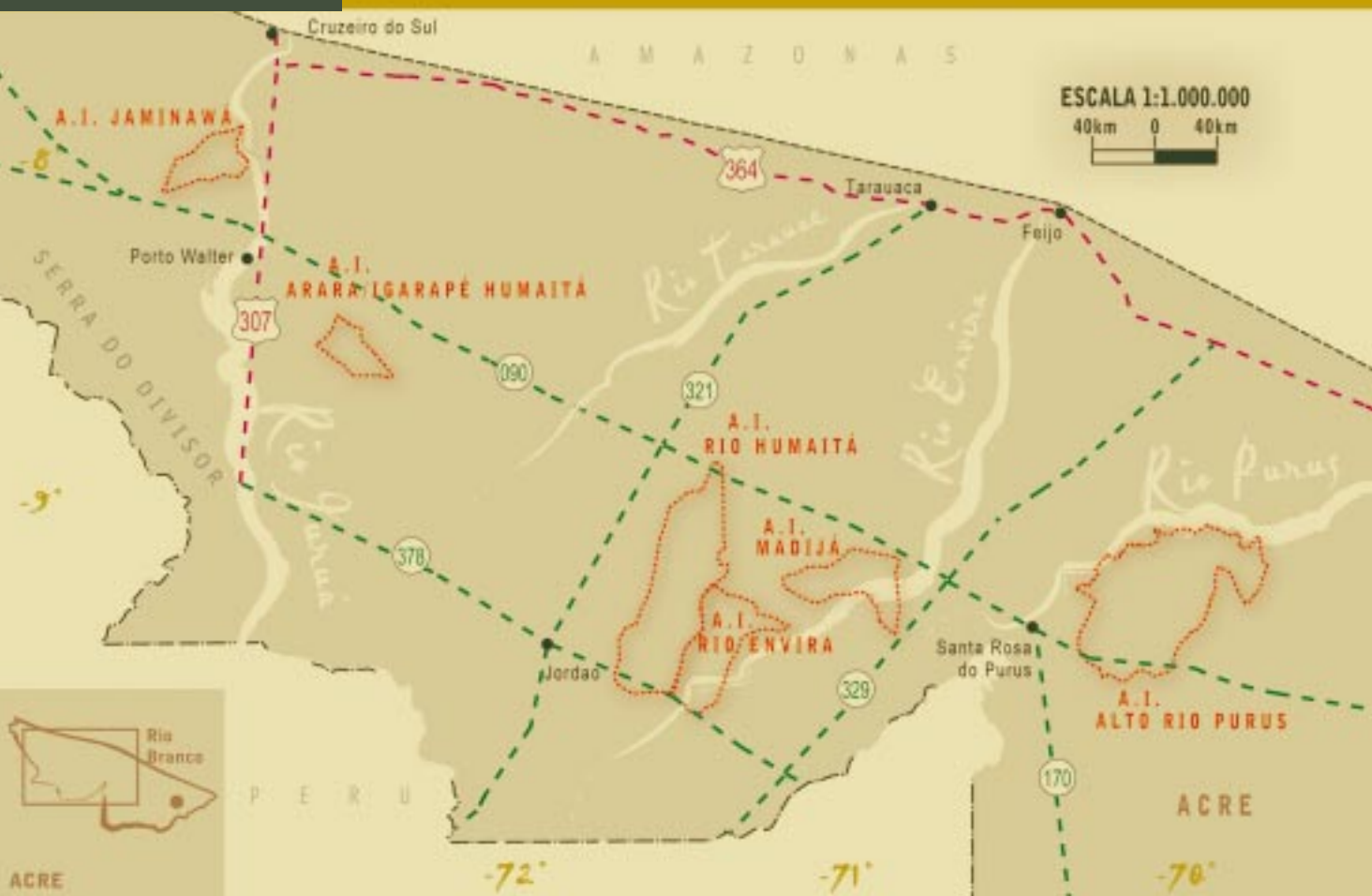
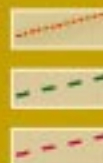
TAMBÉM CONHECIDOS
COMO KULINA, OS MADIJÁ
VIVEM NO ACRE E
AMAZONAS E NÃO SE TEM
CONHECIMENTO DE
NENHUM DELES FORA DE
SUAS TERRAS, QUE FORAM
DEMARCADAS PELA
PRÓPRIA COMUNIDADE E
PELAS ORGANIZAÇÕES
INDÍGENAS



T.I. ONDE VIVEM OS MADIÁ
DO ESTADO DO ACRE

RODOVIAS ESTADUAIS

RODOVIAS FEDERAIS



Conhecidos também como Madiha, Culina ou Kulina, os Madijá (pronuncia-se *madirrâ*) pertencem à família lingüística Arawá. Grande parte da sua população vive hoje na fronteira do Brasil com o Peru, em aldeias às margens dos rios Juruá e Purus (Acre). Em 2002, somavam aproximadamente 2.500 indivíduos, segundo dados da Operação Amazônia Nativa (OPAN). Em 1998, de acordo com a Sociedade Internacional de Lingüística (SIL), cerca de 500 deles estavam no lado peruano.

Até a chegada dos brancos, os Madijá foram um dos grupos mais numerosos no Estado do Acre e no sul do Amazonas. Eles vivem atualmente em cinco terras indígenas: a Terra Indígena Alto Purus (onde também vivem os Kaxinawa e os Yaminawa); a Terra Indígena Jaminawa/Envira (onde também vivem os Ashaninka); a Terra Indígena Kaxinawa do Rio Humaitá (onde também vivem os Kaxinawa e os Ashaninka); a Terra Indígena Kulina do Rio Envira e a Terra Indígena Kulina do Igarapé do Pau.

Os primeiros contatos regulares dos Madijá com os brancos (que eles chamam de *carias*) ocorreram com os seringueiros, durante o ciclo da borracha do fim do século XIX, quando viviam no interior da floresta. Os seringueiros brasileiros e os caucheiros peruanos promoviam violentas e sangrentas incursões conhecidas como “correrias”. Por causa delas os Madijá fugiram em direção às cabeceiras dos rios da região.

Os Madijá falam nas aldeias predominantemente sua própria língua, inclusive as crianças. Os homens bilíngües são em geral os que trabalharam na juventude para os patrões brancos nos seringais e na extração de madeira. Nas aldeias próximas às cidades, porém, a necessidade de estabelecer relações com a sociedade envolvente está mudando essa realidade. Muitos jovens vêm se preparando para atuar como professores indígenas, agentes agroflorestais e agentes de saúde, sobretudo desde 1970, quando foi criado em Rio Branco o escritório da Funai, e por influência de organizações como a Comissão Pró-Índio (CPI) e o Centro Indigenista Missionário (CIMI).

A situação jurídica de suas terras está regularizada. Mas a pressão social provocada pela interação com fazendeiros e vizinhos, pelo confronto com caçadores e pescadores e pelas freqüentes invasões para a extração ilegal de madeira demanda atenção permanente e estratégias de prevenção e minimização dos impactos.

Dominando as técnicas de cultivo e processamento do algodão, os Madijá produzem suas roupas, tingidas com urucum, bem como suas redes, bolsas e cintos, comercializados esporadicamente nas cidades ou por meio dos agentes que freqüentam suas aldeias. Como seus vizinhos Kaxinawa, produzem colares com dentes de animais, sementes e valorizam as pedras, por vezes até atribuindo-lhes propriedades mágicas. Utilizam muito as várias espécies de palmeira para adornos rituais, assim como para a fabricação de chapéus, saias e faixas corporais. Também são

famosos pelos trabalhos em madeira maciça, como bancos em forma de animais (jacarés, antas, onças), pequenos bonecos esculpidos e barcos.

Os Madijá destacam-se pelo vigor com que mantêm suas instituições culturais, entre elas a música e o xamanismo. Uma comprovação disso é que, apesar do antigo contato com brancos e da proximidade de algumas aldeias com centros urbanos, não se tem conhecimento de nenhum Madijá vivendo fora de suas terras.



AUTODEMARCAÇÃO MADIJÁ

E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M I 9 9 7



A UNI: uma experiência de governo indígena

A União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas (UNI) representa os interesses de 16 nações indígenas, com cerca de 12 mil índios, que vivem em terras distribuídas por 15 municípios nos estados do Acre e do Amazonas. Essa organização surgiu em 1986, quando 12 etnias se uniram para reivindicar seus direitos ao governo federal, numa tentativa de articular politicamente os interesses dos povos indígenas da região. O registro oficial como organização indígena ocorreu em 1991. A criação da UNI significou um avanço em relação ao modelo de atuação política segundo o qual os interesses dos indígenas são representados pelas “organizações indigenistas”, geridas por não-índios.

No caso da UNI, a legitimação de seu papel frente às comunidades indígenas se dá no próprio processo de escolha da equipe de coordenação. Os quatro membros que a compõem (coordenador, vice-coorde-



TRABALHO DE DEMARCAÇÃO

nador, secretário e tesoureiro) são escolhidos em assembleias gerais realizadas a cada três anos. Tais assembleias duram em média cinco dias. Nelas são discutidos os problemas e identificadas as prioridades de ação. Essa mobilização enfrenta dificuldades de toda ordem, a começar da diferença entre idiomas: nada menos que nove. São poucos os caciques que dominam a língua portuguesa, o que ilustra o grau relativamente baixo de ocidentalização dessas comunidades.

A dupla legitimação, frente às comunidades indígenas da região e ao mundo não índio, confere à UNI o inquestionável papel de organização governamental própria dos povos indígenas. Outras organizações assumiram desde o início papéis fundamentais na história da UNI, como a Comissão Pastoral do Índio (CPI) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

O papel das ONGs, da Funai e da comunidade

Numa assembleia realizada na Aldeia do Medonho, em 1989, os Madijá do Médio Juruá decidiram realizar a demarcação de suas terras, uma área de mais de 700 mil hectares (7.000 km²), habitada por cerca de 1.200 índios em 23 aldeias. A iniciativa se inspirou numa fracassada tentativa de autodemarcação realizada na área Kulina Kaxinawá do Alto Rio Purus, que teve como objetivo alertar as autoridades para a questão fundiária indígena.

Uma peça importante no processo foi a Operação Amazônia Nativa (OPAN), uma ONG atuante na região desde 1976 em iniciativas diversas em educação, saúde e defesa dos territórios. O amplo reconhecimento de que a OPAN goza nas comunidades Madijá facilitou a articulação entre elas. O Conselho de Missão entre Índios (COMIN), entidade ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, atuou no apoio

logístico, principalmente na tarefa de tradução desempenhada por seus indigenistas. E a Brot Für Die Welt (Pão Para o Mundo - PPM), uma entidade da Igreja Luterana Alemã, tradicional apoiadora de ONGs que atuam na causa indígena, entrou como financiadora dos custos de planejamento e execução do projeto. Esta entidade assumiu ainda importante papel na articulação das organizações envolvidas na iniciativa, viabilizando o estabelecimento do convênio com a Funai.

A própria Funai forneceu placas e marcos de cimento para identificação e oficialização dos limites geográficos. Ela monitorou ainda os trabalhos técnicos e custeou as despesas decorrentes. Foi a articulação de todos estes atores, em esforço conjunto com a própria comunidade Madijá do Médio Juruá, que viabilizou o processo de autodemarcação.

O projeto foi pautado pela necessidade de envolvimento da comunidade, por meio de um processo eminentemente educacional. Um dos princípios é o de que apenas o envolvimento em todas as fases do processo permite à comunidade apropriar-se, de fato, do seu território. È conhecendo seus limites que ela torna possível sua fiscalização e a defesa contra invasões e expropriação de recursos.

Ao mesmo tempo, somente o conhecimento e o domínio do processo demarcatório permitem o envolvimento no projeto sob um novo patamar de consciência. A participação da comunidade se deu em um patamar qualitativo diferenciado em relação à tradicional utilização da mão-de-obra indígena para o “trabalho pesado” – e nisso consiste a mais rica contribuição dessa experiência.

Duas concepções do “espaço”

Uma curiosidade: o mapa da área em demarcação lembra o traçado dos limites geográficos do Brasil. O seu perímetro é de aproximadamente

640 km, o equivalente à distância entre Salvador e Maceió. As aldeias espalham-se por toda a área, com ligeira concentração nas porções norte e nordeste da região. A aldeia mais populosa conta com 86 pessoas, mas algumas têm apenas 20 habitantes. Cada uma possui em média entre 60 e 70 pessoas.

Para se ter uma idéia da dimensão desse espaço, a Região Metropolitana de São Paulo, com 8.051 km^2 e aproximadamente 18 milhões de pessoas, é apenas um pouco maior do que a área em questão. Considerada apenas a capital paulista, com 1.509 km^2 e 10 milhões de habitantes, a área em demarcação era aproximadamente cinco vezes maior.

Tais números mostram o tamanho do desafio do processo de demarcação, que seria impossível sem o amplo envolvimento da comunidade Madijá em todo o trabalho. Essa tarefa gigantesca envolveu ainda um considerável esforço de mudança de concepção sobre o espaço. Os Madijá não têm a concepção cartesiana de espaço, baseada em representações planas, “do alto”, que fundamenta a tecnologia utilizada pela agrimensura e ancora as jurisprudências ocidentais. A concepção Madijá de espaço, conforme explica o antropólogo Marco Paulo Schettino, não é vertical, como se eles pudessem olhar a área de cima para baixo, mas horizontal. Decorre da experiência local com o meio, a partir dos deslocamentos cotidianos pelas matas, rios e igarapés. O espaço próximo é para eles maior que o espaço distante (o igarapé da aldeia maior do que um rio distante), e é sobre esse espaço próximo que constroem as representações.

O processo de autodemarcação Madijá implicou a tentativa de construção de uma relação harmônica entre essas duas “visões de mundo”. Na luta pelo direito à terra, o índio precisa necessariamente se apropriar das noções gerais construídas pelo Ocidente sobre o espaço, até para garantir maior igualdade nos processos de negociação.

Em cada trecho a ser demarcado, na fase de planejamento os índios das aldeias mais próximas repassavam à equipe da UNI informações sobre a região e aprendiam com os mais variados recursos as técnicas de demarcação. Foram realizados inicialmente exercícios de representação cartográfica no próprio chão, no centro da aldeia. Barbantes esticados representavam o “contorno” da planta cartográfica, feita em dimensões que permitiam circular dentro dela. Linhas paralelas e perpendiculares desenhadas na própria areia representavam latitude e longitude. A partir daí, e sempre de forma lúdica, o “mapa” da região de interesse foi sendo coletivamente construído: igarapés, clareiras, roçados e outros pontos de referência foram incorporados. O passo seguinte era decidir as estratégias para a “excursão” de demarcação de mais um trecho.

A participação no trabalho de demarcação implicava uma série de decisões relativas ao apoio dos membros da comunidade: quem trabalharia na picada, quem dividiria o roçado com quem fosse trabalhar, quem pescaria, caçaria e faria a salga e a farinhada para a aldeia e para a picada, quem lideraria na picada, quem substituiria o líder, etc. Ao mesmo tempo, o trabalho valeu-se de tecnologia de ponta para agilizar a demarcação. Na medida do possível, conjugou-se o aprendizado da comunidade com a produtividade do processo. A participação da comunidade foi estimulada na maior parte das rotinas, como na orientação para a abertura de clareiras, por intermédio de bússolas. Aos técnicos couberam tarefas como o rastreamento de satélite para a definição das rotas das picadas e posição das clareiras. Entre 1994 e 1997, foram abertos 237 km de picadas e 42 clareiras, dos 360 km de picadas e 52 clareiras previstos.

Segundo a UNI, o planejamento da rota da picada era apresentado à coordenação da entidade pelo corpo técnico, embasado no memorial

descritivo de delimitação fornecido pela Funai. A coordenação da UNI, por sua vez, apresentava em reuniões a proposta às lideranças e membros da comunidade, que aceitavam ou faziam objeções e apresentavam alternativas. Em seguida eram montadas as estratégias de cada equipe de trabalho. Aprovado o planejamento, eram definidas datas para cada etapa, cabendo às lideranças indicarem os membros das equipes em conjunto com o pessoal de campo da UNI, técnicos e motosserristas.

Tentativas de sabotagem

Vários foram os obstáculos enfrentados pela UNI e por seus parceiros desde o início da experiência. Como em quase toda iniciativa inovadora, faltava maior clareza quanto às atribuições específicas de cada uma das partes. Nos dois primeiros anos, os parceiros envolvidos tiveram várias divergências quanto à utilização ou não de equipamentos sofisticados e de determinadas técnicas para a realização do trabalho, como a queima de pneus e o estouro de rojões para sinalizar posições. Com o próprio aprendizado gerado pela experiência, estas questões foram sendo mais bem encaminhadas, e se procurou trabalhar com base no consenso e na crítica sincera, tanto entre os membros da coordenação quanto entre estes e os demais parceiros.

Outra questão bastante tranqüila era o relacionamento com os não índios, que ainda ocupam a região. O processo de demarcação e o iminente reconhecimento pelo governo federal levaram algumas atividades de exploração incipiente da região a se deslocarem para outras terras, fora da área a ser demarcada. O convívio com as populações ribeirinhas é pacífico, uma vez que estas têm um modo de vida e uma forma de relacionamento com os recursos naturais muito mais próximas da cultura indígena do que dos padrões ocidentais.

Por outro lado, existiam grupos com interesses contrários ao sucesso da iniciativa e, segundo os entrevistados, eles podem ter desencadeado ações no sentido de sabotá-la. Políticos ligados ao poder local e empreiteiras que atuam no mercado de demarcação de terras estariam entre esses grupos. O exemplo mais extremado parece ter sido o incêndio provocado na casa de apoio do projeto, na cidade de Eirunepé (AM). Aproximadamente 40% dos equipamentos foram perdidos ou danificados nessa ocasião, atrasando consideravelmente o cronograma original e onerando os custos do Projeto.

Em 1993, o processo de autodemarcação obteve o histórico reconhecimento da Funai, formalizado por um convênio, renovado em 1997. Desde o início do processo, tendo maior segurança quanto à posse da terra, os Madijá abriram pelo menos um roçado igual ou superior a 1 ha por aldeia, para o plantio de macaxeira, milho e algumas frutas como abacaxi e banana, aumentando a disponibilidade de alimentos. Busca-se vender a produção de vassouras e poucos produtos artesanais, principalmente na cidade de Eirunepé. Neste cenário, outra grande preocupação que começou a emergir no seio da comunidade e da coordenação da UNI diz respeito à auto-sustentabilidade. As lideranças têm plena consciência de que a demarcação da terra é condição necessária, mas não suficiente para a garantia da preservação dos hábitos culturais e da reprodução do modo indígena de viver.





D E P O I S D O P R Ê M I O


A demarcação da terra indígena Madijá do Médio Juruá terminou em 1998 e acelerou a discussão sobre o processo de homologação, oficializado por decreto em dezembro de 1998. A conclusão da homologação deu grande visibilidade ao Projeto, que inspirou iniciativas similares na região e contribuiu para a contratação de alguns membros da comunidade pelo governo do Acre. No entanto, a autodemarcação não continuou, pois a Funai assumiu a tarefa de demarcar.

Segundo Chico Apurinã, coordenador da UNI e um dos responsáveis pelo Projeto, a iniciativa foi o único caso de autodemarcação até hoje no Brasil. Ela surgiu no contexto do Programa de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL), plano piloto concebido pelo G-7, o grupo dos países mais ricos do mundo, para a conservação das florestas tropicais do Brasil. O PPTAL deu o embasamento político e legal para a experiência dos Madijá.

O Projeto sensibilizou outros povos e organizações e foi disseminado a outras terras indígenas, principalmente por meio da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Apurinã conta que o Projeto influenciou a formulação de políticas públicas na região e, a partir dos municípios de Juruá, Eirunepe e Ipixuna, está hoje em toda a Amazônia Legal. A partir dele foram homologadas nada menos que 60 terras indígenas. O Projeto, contudo, não foi reproduzido

integralmente, mas somente alguns de seus componentes. Para Apurinã, o importante foi a iniciativa ter aberto a discussão sobre a necessidade de um processo demarcatório aberto e transparente envolvendo prefeitos, ONGs locais e a comunidade. Dessa forma há a possibilidade de maior controle social dos processos de identificação e demarcação.

Depois da homologação, os Madijá vêm dando continuidade a outros projetos de sustentabilidade, no âmbito do PPTAL, em trabalham com óleos retirados de produtos locais. Há ainda projetos de vigilância e fiscalização das terras, na OPAN e no Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI). O PDPI capacita agentes indígenas para a proteção do meio ambiente, o fortalecimento da cultura e a busca de alternativas para a sustentabilidade econômica.

O prêmio do Gestão Pública e Cidadania deu força e reconhecimento para continuar discutindo a questão da demarcação, diz Chico Apurinã: “Para a gente foi um impacto muito grande, pois então trabalhávamos sentindo na pele, andando na mata, dormindo com parentes. O prêmio não tem dinheiro que pague”. Com o dinheiro do prêmio foi comprada uma filmadora para trabalho de campo e foram pagas viagens dos Madijá que até então não participavam do processo. Hoje, graças à experiência, alguns membros da comunidade não estão mais no campo, mas sim no governo, fazendo um trabalho político. 



TICUNA

OS TICUNA HABITAM A
FRONTEIRA COM O PERU E A
COLÔMBIA, UMA REGIÃO
MARCADA PELA POBREZA E
POR DISPUTAS DE TERRA.
A PARTIR DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES, ELES
TRANSFORMARAM AS ESCOLAS
E SE FORTALECERAM NA
LUTA POR SEUS DIREITOS





● CIDADES ONDE O PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA ESTÁ IMPLANTADO

■ ÁREAS INDÍGENAS (DEMARCAÇÃO 2004)

--- RODOVIAS FEDERAIS

A população ticuna, estimada em 35 mil indivíduos, concentra-se basicamente na Região do Alto Solimões, na fronteira com o Peru e a Colômbia. Diversas aldeias tornaram-se prolongamento das zonas urbanas das sedes dos municípios, e muitas delas apresentam populações expressivas para o padrão do interior da Amazônia.

Habitando uma região de fronteira, o povo ticuna sempre foi assediado pelas mais diversas forças e interesses. No passado, foram os missionários jesuítas os primeiros a impor o contato dos povos indígenas da região com o homem branco. Atualmente, a Igreja Católica divide com inúmeras seitas protestantes a influência sobre as comunidades. O grande contingente populacional dos Ticuna desperta também o interesse das oligarquias locais, que controlam governos municipais e que buscam influenciar o destino das comunidades, assim como as ONGs, os organismos governamentais e os missionários. A influência desses grupos fragiliza a unidade interna do povo ticuna, provocando

divisões políticas no seio das comunidades.

A situação socioeconômica da Região do Alto Solimões, marcada por elevados níveis de pobreza, e a falta de alternativas econômicas para as populações locais, associada ao baixo nível de escolaridade e aos antecedentes históricos de exploração dos povos indígenas, contribuem para a violação dos direitos indígenas. A luta dos Ticuna contra os invasores de suas terras já resultou em inúmeros conflitos. Um dos mais graves aconteceu em 1988, quando 14 Ticuna foram mortos numa emboscada, na região conhecida como “Boca do Capacete”, no município de Benjamin Constant. Até o momento os responsáveis pelo massacre não foram julgados.

Apesar de dependerem quase exclusivamente do Fundo de Participação dos Municípios e dos repasses do ICMS, os governos municipais ainda são os principais empregadores da região. O cenário socioeconômico torna cada vez mais difícil a sobrevivência das comunidades ticuna, sobretudo as que estão próximas das sedes dos municípios, onde durante certas fases do ano o pescado, principal fonte de alimentação, torna-se escasso, obrigando os indígenas a assegurar a sobrevivência trabalhando temporariamente em serrarias ou vendendo hortaliças.

No que diz respeito à educação, as comunidades ticuna da Região do Alto Solimões são atendidas pela rede escolar dos municípios e, em algumas aldeias, por escolas mantidas pela Funai. O processo educacional era caracterizado pelo distanciamento do conteúdo oferecido em relação à realidade do povo ticuna, assim como pela dificuldade de comunicação entre professores brancos e alunos ticuna, inclusive no que se refere à língua. Reforçava-se, assim, uma tendência mais geral de enfraquecimento da cultura daquela comunidade indígena, incluindo a perda do domínio de sua própria língua.

O presidente da Organização dos Professores Ticuna Bilíngües

(OGPTB), Santo Cruz Mariano Clemente, lembra que na década de 80 as prefeituras pagavam professores não-índios para as escolas indígenas. A partir da criação da entidade, em 1986, as comunidades passaram a escolher os professores entre os próprios moradores, levando-se em conta a escolaridade e a afinidade do candidato com a prática educacional. Nessa época, 90% dos professores ticuna não tinham o ensino fundamental completo, e as prefeituras municipais passaram a exigir a habilitação para o magistério, ameaçando-os com demissões e desqualificando o seu trabalho.

Diante dessas pressões, os professores viam a criação de um curso como a única solução para permanecerem em suas escolas e terem garantias e reconhecimento, além de uma remuneração adequada. Ao mesmo tempo, manifestavam um forte desejo de aprender mais, de adquirir maior domínio do português, da matemática, da escrita da língua ticuna e do planejamento das aulas, muitos já conscientes da necessidade de mudar o ensino em suas escolas, até então bastante atrelado aos modelos da escola dos brancos.



PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA

EXPERIÊNCIA PREMIADA
EM 2000



Formação de professores

O Projeto Educação Ticuna começou a ser implementado em 1993, pela OGPTB, com os professores de 93 escolas indígenas, distribuídas nas aldeias ticuna situadas na Região do Alto Solimões, Estado do Amazonas, nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá.

Trata-se de um conjunto de ações cuja principal meta é a formação, em magistério, dos professores ticuna. Além dos cursos de formação, compõem o Projeto Educação Ticuna programas voltados para as áreas de saúde e meio ambiente, direitos indígenas e cidadania, arte e cultura, lingüística, gestão escolar, produção de materiais didáticos, acompanhamento das escolas e construção da proposta curricular e do projeto político-pedagógico das escolas ticuna.

Na primeira fase do Projeto, foi realizado o “Curso de Formação de Professores Ticuna – Habilitação Para o Magistério”, que transcorreu de 1993 a 1997, focalizando professores do ensino fundamental. Para que

PROFESSORA TICUNA
E SEU DESENHO



As “grades”
de disciplinas
e a carga
horária tive-
ram de seguir
o formato
oficial
padronizado



todos os professores pudessem acompanhar o curso, em 1993 a OGPTB construiu o Centro de Formação de Professores Ticuna-Torü Nguépataü, na aldeia de Filadélfia. “O curso nivelou todos os professores, independentemente da escolaridade de cada um”, explica Santo Cruz. Após essa primeira fase, teve início uma segunda, destinada à formação de professores para o ensino médio.

O Projeto, no entanto, teve de obedecer às exigências dos órgãos estaduais de educação quanto às “grades” de disciplinas e à carga-horária, que deveriam estar de acordo com o formato oficial padronizado. O problema das “grades” foi mais fácil de contornar, mas a carga-horária muito extensa, se somados os dois cursos (ensino fundamental e ensino médio), fez com que o Projeto se prolongasse por um tempo maior do que o necessário.

O pedido de reconhecimento dos cursos foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas, mas apenas três anos depois saiu a resolução autorizando o funcionamento do curso de ensino fundamental (com habilitação para o magistério). A OGPTB continuou por mais quatro anos lutando para que o Conselho reconhecesse também o curso de ensino médio, autorizado somente no ano 2000. O reconhecimento permitiu à OGPTB emitir os certificados e diplomas de conclusão.

Proponente e executora do Projeto, a Organização é uma entidade eminentemente indígena, criada em 1986 por iniciativa de professores ticuna, como um meio de se articularem para tratar da educação escolar diferenciada nas comunidades ticuna.

Música na sala de aula

Os cursos de formação dos professores são realizados em etapas, durante o período das férias escolares (em média 35 dias), no Centro de Formação de Professores Ticuna, localizado na aldeia Filadélfia, a cerca

de 12 quilômetros da sede do município de Benjamin Constant e a aproximadamente 1.100 quilômetros de Manaus.

Os cursos contemplam aulas teóricas e práticas, com a elaboração de planos de aulas e de material didático (livros, cartazes e objetos de cerâmica). Em cada etapa dos cursos os participantes planejam as etapas subseqüentes.

Para a integração das disciplinas foram muito importantes os temas sugeridos pelos programas especiais de saúde, meio ambiente, direitos indígenas, e também os assuntos dos livros e de outros materiais didáticos elaborados durante os cursos.

Tratando-se de cursos modulares, com intervalos de quatro a cinco meses, havia necessidade de retomar os conteúdos ministrados na etapa anterior, discutir os trabalhos e pesquisas desenvolvidas nos períodos intermediários e, principalmente, levantar as dificuldades e avanços relativos à prática do professor em sala de aula.

Nesse sentido, teve grande importância a contribuição dos consultores, que além de competentes em suas áreas específicas, possuíam uma experiência muito particular e enriquecedora nos aspectos pedagógicos, alguns por atuarem em instituições de ensino e pesquisa dedicadas a projetos educacionais inovadores, outros pela experiência na formação de professores, tanto do ensino regular quanto de projetos especiais de educação indígena.

A produção de materiais didáticos acompanhou o processo de formação dos professores. Livros, apostilas, cartazes, jogos e outros foram preparados durante os cursos, em oficinas ou nas próprias escolas. Dentre os livros publicados pela OGPTB (com apoio do Ministério da Educação), destacam-se o *Werigü arü Ae* (O Canto dos Pássaros), o *Cururugü Tchiga* (Histórias de Sapos) e o *Livro de Saúde Bucal*.

É importante destacar que a música esteve sempre presente nas aulas,

sendo utilizada como forma de descontrair os alunos e de ajudar a memorização das informações. Para isso, foram utilizados instrumentos musicais, como violão e flauta.

Enfrentando resistências

O Projeto teve de enfrentar um desafio em termos pedagógicos, relacionado à forte influência dos modelos tradicionais de ensino sobre a prática dos professores ticuna. A escolarização inicial dos professores realizou-se nesses moldes, seja na aldeia ou na cidade. Além disso, eles costumavam participar de cursos intensivos, promovidos pelas prefeituras municipais ou pelo governo estadual. Por se tratarem de iniciativas oficiais, tais cursos adquiriam uma legitimidade considerável, mas representavam um retrocesso na formação dos professores indígenas, pois difundiam metodologias e práticas arcaicas e estereotipadas. Paralelamente, os professores sofriam as interferências do próprio modelo de educação adotado nas escolas da região e ainda dos livros didáticos vindos de fora.

Além do perseverante trabalho dos consultores e da coordenação pedagógica no sentido de tentar transformar esse modelo, uma providência fundamental foi o estudo da legislação referente à educação escolar indígena e à educação em geral, bem como à terra, à saúde e ao meio ambiente. Para apoiar esses estudos, foi preparada uma apostila, intitulada *Direitos Indígenas e Cidadania*, contendo diversos documentos (leis, resoluções, decretos) das esferas federal, estadual e regional. O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (MEC, 1998) também teve um importante papel nesse processo. O estudo desses documentos contribuiu para mudar a prática pedagógica dos professores e conferiu maior legitimidade ao curso e às suas propostas metodológicas.

Os maiores problemas do Projeto Educação Ticuna, segundo os professores, referem-se à resistência ao uso da língua ticuna e à falta de reconhecimento das escolas ticuna construídas pelas comunidades, que tiveram de enfrentar a oposição do poder público em alguns municípios, como São Paulo de Olivença.

As escolas indígenas no Estado do Amazonas só foram reconhecidas a partir do dia 13 de fevereiro de 2001, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução nº 11/2001, que define normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica.

A resistência ao uso da língua ticuna também é manifestada pelos professores não-índios. Isso ocorre em escolas municipais e estaduais situadas dentro de aldeias ticuna, onde atuam tanto professores indígenas como não-indígenas. “É muito difícil para os professores não-índios, porque não conseguem comunicar suficientemente o conteúdo”, explica o professor Rosalve Flores Felipe, que trabalha na escola estadual situada na Aldeia Vila Betânia, município de Santo Antônio do Içá.

No entanto, é crescente a aceitação do ensino diferenciado, que garante a inserção de conteúdos próprios do povo ticuna, a partir dos planos de aulas elaborados nos cursos de formação de professores ticuna.

A maioria dos professores concorda que, na prática, a inclusão do ensino diferenciado, contemplando assuntos específicos do povo ticuna vem estimulando o interesse dos alunos. De acordo com a professora Iracy Fernandes de Araújo, que trabalha em uma das sete escolas indígenas mantidas pela prefeitura de Santo Antônio do Içá, quando as aulas eram dadas em língua portuguesa, as crianças comunicavam-se menos com os professores. “Antes as nossas escolas eram tristes”, resume Iracy.

Lideranças da Aldeia Filadélfia, por sua vez, reclamam que a escrita não é tão utilizada quanto a fala. “Minha filha não sabe escrever

suficientemente em ticuna”, reclama Lúcia de Almeida Vasques, integrante da Organização Geral das Mulheres Indígenas do Alto Solimões (OGMITAS). Essa ênfase na oralidade desagradou alguns pais de alunos, para quem o desenvolvimento da escrita deveria acompanhar o uso da fala.

Algumas lideranças indígenas observam ainda que os professores remunerados pela Funai faltam constantemente ao trabalho, pois não estão submetidos a nenhum mecanismo de fiscalização sobre suas atividades, ao contrário dos professores pagos pelas prefeituras.

Apesar desses problemas, moradores das comunidades e lideranças indígenas demonstram sua convicção de que o Projeto Educação Ticuna é uma conquista política que representa um instrumento para o fortalecimento da cultura e das aspirações do povo ticuna.

Narrações dos idosos

O Projeto Educação Ticuna desenvolveu diversas ações que não estavam entre seus objetivos iniciais, mas que estão contribuindo para superar outros problemas enfrentados pela comunidade. É o caso do registro de palavras da língua ticuna, obtidas por meio das apresentações de idosos, que desempenham a função de narradores de lendas, mitos e fatos da história do povo ticuna.

As narrações apresentadas pelos idosos servem para estimular o interesse dos jovens pela cultura ticuna e oferecer um acervo de conceitos sobre o universo ticuna, por meio de palavras e frases que, submetidas ao longo do tempo às pressões da sociedade envolvente e às transformações históricas das aldeias, quase desapareceram. As narrações dos idosos passaram a constituir uma fonte de conhecimento para os professores sobre os significados contidos na língua ticuna. Centenas de vocábu-

los já foram registrados e resultaram em obras de apoio ao Projeto, na forma de gramáticas e dicionários.

O registro das narrações pode intensificar o uso da escrita na língua ticuna. Segundo os professores, essas obras de apoio significam a reconstrução e a valorização da cultura ticuna. “É preciso publicar, porque quando os mais velhos morrerem, não teremos mais como resgatar essas histórias”, alerta o professor Reinaldo Otaviano do Carmo.

Relação com a comunidade

A produção e a distribuição de cartilhas, cartazes e outros materiais didáticos em língua ticuna, como apoio às aulas sobre meio ambiente, saúde e sobre as terras indígenas, ajudam a reforçar o envolvimento das comunidades com o Projeto e a dinamizar as relações entre professores e lideranças tradicionais.

A elaboração de currículos e planos de aulas e sua apresentação às prefeituras locais como propostas de educação indígena diferenciada têm sido a base da conquista de reconhecimento dos professores e das escolas indígenas. Na prática, a aplicação do ensino diferenciado em disciplinas como geografia (que inclui o estudo da localização dos limites das terras ticuna, por meio de mapas elaborados pelos professores) vem ampliando a conscientização em relação aos direitos sobre as terras indígenas e, conseqüentemente, contribuindo para fortalecer a ação de defesa desses direitos.

A influência do Projeto sobre outros professores formados pela rede pública, estadual e municipal ficou evidenciada a partir da segunda fase, quando tanto os professores de ensino médio indígenas como os não-indígenas manifestaram interesse em participar do curso de formação realizado pela OGPTB. Diversos indígenas formados na rede pública atual

mente estão participando do curso de formação, até porque a formação baseada em conteúdos diferenciados pode ajudá-los a conquistar um emprego na rede de ensino das prefeituras que contratam professores para escolas indígenas.

No interior das aldeias, as ações de conscientização sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST), bem como os debates realizados no âmbito do Projeto sobre questões ambientais, políticas públicas e direitos indígenas, estão estreitando as relações entre as comunidades e as escolas. Tais atividades têm impacto direto no entendimento das comunidades sobre o que vem a ser o exercício da cidadania.

Outro aspecto inovador é que o Projeto reforça o potencial da OGPTB para reivindicar e agilizar a institucionalização de um modelo diferenciado de educação indígena, na medida em que conjuga os conteúdos programáticos necessários para a prática de uma educação diferenciada com as exigências técnicas (carga horária, profissionais qualificados, entre outras) definidas pela legislação pertinente.





DEPOIS DO PRÊMIO

O Projeto Educação Ticuna vem tendo um desenvolvimento contínuo. Em 2003, havia 133 escolas ticuna ligadas a seis municípios da região, nas quais atuavam mais de 400 professores. A grande maioria (86,6%) foi contratada pelas prefeituras e os demais são funcionários da Funai e do governo estadual. No município de São Paulo de Olivença houve um concurso público para os professores indígenas, com provas elaboradas pela equipe pedagógica da OGPTB. Nos demais municípios apenas uma parte dos professores é concursada.

A necessidade de novos professores decorre não somente do aumento do número de alunos, mas também de um importante movimento dos professores para substituir os docentes não-índios que ainda atuam em algumas escolas. Nos últimos anos, os professores ticuna começaram a assumir outros níveis de ensino, como as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Em 1998 não havia professores ticuna atuando

nas classes de 5^a. a 8^a. séries; mas atualmente verifica-se um total de 40 deles trabalhando nessas classes e outros sete no ensino médio. Tal movimento tem colocado para os professores indígenas a meta de cursar o ensino superior.

Houve também um grande crescimento do número de alunos. Dados de julho de 2003 (obtidos pela OGPTB nas secretarias municipais e na Secretaria Estadual de Educação) apontaram que havia mais de 14 mil alunos nas escolas do Alto Solimões, incluindo o ensino fundamental e o ensino médio, além da alfabetização de jovens e adultos.

A partir de 2001, por solicitação dos professores, lideranças e comunidades ticuna, foram criadas novas classes de ensino fundamental completo, ampliando a oferta desse nível de ensino nos municípios de Benjamin Constant e São Paulo de Olivença. Conseqüentemente, nestes e em outros municípios, cresceu a necessidade de implantação de cursos de nível médio.

Em 2002, começaram a participar do Projeto os professores de 11 escolas indígenas do município de Tonantins. São professores das etnias ticuna, kocama e kaixana. Professores kocama do município de Tabatinga também ingressaram no curso da OGPTB para aperfeiçoar seus estudos.

Outras publicações estão sendo preparadas como parte do material didático, como O Livro dos Peixes, o Dicionário Ticuna/Ticuna – Ticuna/Português, o Livro de Educação Ambiental e o Livro de mitos e canções ticuna.

Paralelamente, os professores e os consultores trabalham juntos na elaboração da Proposta Curricular das Escolas Ticuna. A Proposta constitui um documento importante no processo de construção da autonomia e da identidade da escola ticuna, bem como na organização do trabalho escolar, e deverá fazer parte do Projeto Político-

Pedagógico das Escolas Ticuna, já em andamento.

A questão ambiental, que foi um tema amplamente tratado nos cursos, hoje compõe um programa especial no Projeto Educação Ticuna. Trata-se do Programa de Educação e Meio Ambiente, que deu início, em 2002, ao Projeto Educação Ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticuna do Alto Solimões, desenvolvido com apoio do ProVárzea/Ministério do Meio Ambiente/IBAMA/PPG7. Esse Projeto tem como objetivos formar um grupo de gestores ambientais entre os professores, encarregado de implantar e manter um programa permanente de educação ambiental nas escolas e comunidades ticuna; dar continuidade à organização do Livro de Educação Ambiental, iniciado em 1999, e estender a experiência às escolas públicas da região.

PROGRAMAS QUE INTEGRAM O PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA:

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
 - Curso de Ensino Médio – Magistério
 - Curso de Formação Continuada
 - Curso de Aperfeiçoamento em Educação Indígena
- ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS TICUNAS
- ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA INDÍGENA
- SAÚDE NA ESCOLA
 - Saúde Bucal

- **EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE**
 - Projeto de Educação Ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Ticuna do Alto Solimões
- **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS**
- **DIREITOS INDÍGENAS E CIDADANIA**
- **ARTE E CULTURA**
 - Mitos e Músicas Ticunas – pesquisa e publicação
 - Oficinas de Arte – Grupo Etüena
- **APOIO ÀS ESCOLAS INDÍGENAS**
 - Levantamento da Situação das Escolas – Problemas e Providências
 - Proposta Curricular de 1ª. a 4ª. séries
 - Proposta Curricular de 5ª. a 8ª. séries
 - Projeto Político-Pedagógico
- **BIBLIOTECA NA ESCOLA**





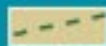
TUPINIKIM

NO ESPÍRITO SANTO,
OS TUPINIKIM E OS
GUARANI TÊM UMA
LONGA TRAJETÓRIA DE
LUTA PELA TERRA.
UM PROJETO DE
EDUCAÇÃO DIFERENCIADA
BUSCA RESGATAR A
LÍNGUA TUPINIKIM E
ASSEGURAR A POSSE DO
TERRITÓRIO

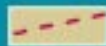




ÁREAS INDÍGENAS ONDE
O PROJETO EDUCAÇÃO INDÍGENA
ESTÁ IMPLANTADO



RODOVIAS ESTADUAIS



RODOVIAS FEDERAIS



A autodenominação Tupinikim, grafada ao longo dos anos de diferentes maneiras – Topinaquis, Tupinaquis, Tupinanquins, Tupiniquins – significa, conforme *o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes, com apoio do historiador Varnhagen, “Tupi do lado, vizinho lateral”. Atualmente, os Tupinikim habitam três terras indígenas: Caieiras Velhas, Pau-Brasil e Comboios, todas localizadas no norte do Espírito Santo, no município de Aracruz.

No passado, os Tupinikim falavam a língua Tupi litorânea, da família Tupi-Guarani. Hoje, usam apenas o português. Nos primeiros séculos de colonização vários cronistas indicaram a presença dos Tupinikim, que habitavam uma faixa de terras entre o Espírito Santo e o Paraná. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o processo de aldeamento culminou com a entrega pela Coroa Portuguesa de uma sesmaria para os Tupinikim, no século XVII.

O território da sesmaria tinha 200 mil hectares e se estendia de Santa Cruz, distrito de Aracruz, até a aldeia de Comboios, mas só foi

demarcado pela Coroa Portuguesa no ano de 1760. A região em que viviam era de mata virgem antes da exploração madeireira, e a comunicação entre as localidades se fazia por trilhas no meio da floresta. Entretanto, em sua maior parte, as famílias indígenas eram encontradas dispersas pela mata, plantando nos trechos de capoeira, com a eventual agregação de parentes e afins. A forma como as famílias ocupavam o espaço e as trocas comerciais tornavam duas localidades quase que uma área só, pois a distância entre os núcleos reduzia-se, fortalecendo os laços comunitários que se manifestavam nos rituais religiosos, ou na realização de algumas formas de cooperação econômica.

As casas eram de pau-a-pique e sapê, cercadas por mato ou capoeira, utilizados na medida da necessidade. Com frequência os Tupinikim mudavam de casa e roçado, seja pela realização de um casamento ou em busca de melhores condições de sobrevivência. As casas e os roçados podiam ser feitos em qualquer lugar, e eles só não podiam medir, dizer “aquilo é meu”. Havia regras de acesso à terra – não se permitia cercá-la ou detê-la exclusivamente.

Havia uma posse comunal da terra nessas aldeias, pois os cultivos em extensões podiam ser utilizados à vontade por todos os grupos familiares. Existiam também os domínios de caráter comunal – matas, rios, fontes, etc. Esse sistema de posse comunal de terras e outros domínios, aliado à apropriação doméstica e individual do produto do trabalho, permitia a sobrevivência dos Tupinikim.

A luta pela terra

Com o decorrer de um longo processo de invasões e de apropriação de suas terras, os tupinikim viram-se limitados, em 1940, a um território de 60 mil hectares. Nesse ano, a Companhia Ferro e Aço de Vitória

(Cofavi) foi autorizada pelo governo federal a explorar 10 mil hectares para a produção de carvão vegetal. Os índios não se preocupavam em documentar as suas posses e chegaram a trabalhar para a empresa, fazendo derrubada, além de conviver com alguns posseiros, sem conflitos. Para desmatar, os representantes da Cofavi diziam que a terra era do Estado, e logo transformaram matas em pastos na região da aldeia de Pau-Brasil.

Em 1967, a Aracruz Celulose (Arcel) comprou os 10 mil hectares da Cofavi mais 30 mil hectares do governo do Estado e ocupou o restante das terras indígenas, substituindo a mata nativa por plantações de eucalipto para a produção de celulose. As áreas tradicionais de cultivo das aldeias tupinikim foram cercadas e reduzidas e seu modo de vida – o padrão de convivência que resultava da ocupação territorial – sofreu as pressões originadas da enorme redução das áreas de plantio e da fixação em determinados limites, impedindo a tradicional rotatividade das roças.

Os poucos autores que escreveram sobre os Tupinikim assinalam que os anos 60 foram decisivos na alteração do panorama fundiário, marcando a entrada da empresa Aracruz Florestal na região, seguida da progressiva expulsão dos índios.

Em 1968, um grupo de índios Guaraní Mbyá chegou ao local, passando a conviver com os Tupinikim, na Aldeia Caieiras Velhas, depois de um longo período de migração que teve início no Rio Grande do Sul.

Em 1975, a Funai reconheceu a presença dos Tupinikim no Espírito Santo. Em 1979, com o apoio da Igreja Católica, os indígenas ocuparam uma área onde hoje estão localizadas as aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras. No final daquele ano, a Funai delimitou 6.500 hectares, mas pressões da Aracruz Celulose fizeram com que o órgão protelasse a demarcação definitiva. O processo administrativo de identificação das ter-

ras indígenas foi conflituoso, gerando inúmeras denúncias de índios, associações e organismos diversos. As comunidades indígenas decidiram realizar uma autodemarcação, intensificando o processo de conflito. Em 1981, sob pressão da Aracruz Celulose, a Funai demarcou somente 4.492 hectares.

No início dos anos 90, com o aumento da população das comunidades e, conseqüentemente, da necessidade de terras para sua sobrevivência, os Tupinikim e os Guarani passaram a reivindicar o direito sobre 13.579 hectares, objetivando assegurar a unificação das aldeias. Como resposta, em 1993 a Funai criou um Grupo de Trabalho (GT), que em 1994 recomendou a demarcação dessa área. O livro *Os Tupinikim e Guarani na Luta pela Terra* (escrito pelos alunos do Curso de Formação de Educadores Indígenas) lembra que, apesar das evidências apresentadas pelo Grupo de Trabalho, a Funai não demarcou a área, certamente por pressões da Aracruz Celulose.

Momentos de tensão

A década de 90 foi marcada pelas disputas fundiárias entre as comunidades indígenas e a empresa, criando um cenário de tensão que também se refletia nos demais atores sociais. De um lado, sindicatos e entidades ligadas à Igreja Católica (CIMI e Pastoral da Terra), manifestavam apoio às reivindicações das comunidades indígenas. De outro lado, a Aracruz Celulose, representando o grande capital. O poder público local e a Funai, por sua vez, mantinham-se benevolentes em relação às exigências da empresa. A partir de 1996, o CIMI promoveu uma campanha internacional pela demarcação das terras tupinikim e guarani, inclusive com o envio de lideranças indígenas à Europa.

Em 1998, o então Ministro da Justiça, Íris Resende, depois de criar

um novo Grupo de Trabalho e receber do mesmo um relatório final reiterando a recomendação do GT de 1994 para que fossem demarcados 13.579 hectares, assinou uma portaria reconhecendo apenas 2.571 hectares. As comunidades tupinikim e guarani, com exceção da aldeia de Comboios, uniram-se para realizar uma segunda autodemarcação das terras.

No entanto, sob pressão da Aracruz, as lideranças indígenas assinaram um acordo pelo qual a empresa comprometeu-se a repassar 2.571 hectares às comunidades, mais R\$ 11,4 milhões. O pagamento ocorrerá ao longo de 20 anos e o dinheiro deve ser aplicado em projetos comunitários. A companhia também se comprometeu a comprar a produção de eucalipto e bancar o consumo de água e eletricidade das comunidades. Apesar do acordo, as diversas lideranças indígenas até hoje não escondem sua insatisfação com o resultado das negociações.

Já a Aldeia de Comboios assinou um acordo com a Aracruz pelo qual a empresa comprometeu-se a repassar R\$ 1.881.000,00 a serem pagos em 20 anos, mais uma área de 128 hectares, um trator, um caminhão e equipamentos agrícolas, além de custear os serviços de água e energia elétrica. A Aldeia de Comboios enfrenta as maiores dificuldades, vivendo em condições ambientais de acelerada degradação.

As comunidades tupinikim sobrevivem hoje basicamente da agricultura, incluindo roças comunitárias de feijão e café, além da criação doméstica de frangos, patos e outros víveres, e da pesca, restrita à sobrevivência das famílias. Com exceção da Aldeia de Comboios, nas demais comunidades as famílias recebem mensalmente de R\$ 150 a R\$ 300, obtidos com a venda de eucaliptos da área entregue pela Aracruz.

As atividades de pesca e mariscagem se mantêm como fontes de alimentos. Há pequenos cultivos nos quintais – árvores frutíferas, hortas – voltados para o consumo familiar e o comércio local. Antes da en-

As comunidades tupinikim sobrevivem hoje basicamente da agricultura, incluindo roças comunitárias de feijão e café



trada da Aracruz Celulose na região, a caça era um complemento alimentar significativo entre os Tupinikim, pois as caçadas eram atividades regulares dos índios. A atuação dessa empresa reduziu também as atividades de coleta, hoje restritas ao mel, aos palmitos e aos cipós. Resta aos índios a criação de animais pelos quintais, soltos, havendo ainda uma incipiente criação de gado, mas o rebanho é pequeno, dada a falta de pastagens adequadas.

Muitas famílias tupinikim não conseguem sobreviver apenas com os recursos naturais e as atividades econômicas desenvolvidas na área. Algumas vendem sua mão-de-obra “desqualificada” no mercado regional, ou abandonam a Terra Indígena para engrossar o contingente de trabalhadores marginais nas cidades da região.

A Fundação Nacional de Saúde, a Prefeitura de Aracruz e a Funai desenvolveram projetos voltados para higiene – construção de banheiros, fossas – além da instalação de postos de saúde nas aldeias. Entretanto, a existência de muitas famílias indígenas subnutridas indica que o quadro sanitário só será alterado quando existirem melhores condições de sobrevivência para os Tupinikim.

Convênios entre a Funai e a Prefeitura de Aracruz, desde meados dos anos 80, mantêm escolas primárias e creches nas três Terras Indígenas. Data da mesma época um convênio com a antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), que permitiu a criação de cursos profissionalizantes para as famílias indígenas.



EDUCAÇÃO INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI



E X P E R I Ê N C I A P R E M I A D A
E M 2 0 0 1

Sob forte influência da questão fundiária, surgiu em 1994 o Projeto de Educação Indígena Tupinikim e Guarani, que tem por objetivo implementar um modelo de educação escolar diferenciada nas comunidades tupinikim e guarani de Aracruz, baseando-se nas reivindicações e demandas apresentadas pelas comunidades, por meio de suas lideranças. O Projeto busca o exercício pleno da cidadania desses índios, respeitando e resguardando suas tradições e costumes.

A Secretaria Municipal de Educação assumiu a execução do Projeto, contando com apoio técnico e financeiro da Secretaria Estadual de Educação, da Funai, do CIMI e do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA). Tais instituições compõem o Subnúcleo de Educação Indígena, que juntamente com os Subnúcleos de Saúde e de Agricultura, forma o Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena do Espírito Santo (NISI-ES).

Quatro metas orientam o Projeto: *a)* construção do processo de educação diferenciada nas aldeias, por meio da formação dos educadores tupinikim e guarani; *b)* construção do currículo diferenciado para as escolas indígenas; *c)* resgate da língua materna do povo tupinikim e *d)*

implementação da educação bilíngüe nas escolas das aldeias guarani.

“É importante a educação diferenciada que ensine para nossas crianças a nossa história, as nossas raízes, a nossa luta pela terra”, explica o presidente da Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG), Evaldo Santana Almeida. Em diversos momentos a relação entre o Projeto e a situação fundiária ficou evidente, como na campanha internacional pela demarcação das terras tupinikim e guarani, promovida pelo CIMI a partir de 1996. Nessa campanha, as lideranças que viajaram à Europa contaram com o apoio dos alunos do Curso de Formação de Educadores.

Por meio do exercício de argumentação, tanto os educadores como as lideranças puderam intensificar o diálogo sobre a questão fundiária. Os educadores entrevistavam as lideranças e estas explicavam as razões pelas quais reivindicavam a demarcação das terras. “Foi muito interessante e contribuiu muito com a aprendizagem”, lembra Maria de Lourdes Barcelos Bezerra, da Superintendência Regional da Secretaria de Educação do Espírito Santo.

O presidente da AITG lembra que, por causa da questão fundiária e da ameaça dos índios de realizar uma segunda autodemarcação de terras (em 1998), o prefeito chegou a ameaçar de afastamento os professores que estavam se formando. Algum tempo depois, porém, o prefeito recuou. Posteriormente, os alunos do Curso de Formação de Educadores realizaram várias entrevistas nas comunidades, principalmente com as lideranças, e escreveram o livro *Os Tupinikim e Guarani na Luta pela Terra*.

Da sala de aula para a comunidade

O Projeto de Educação Indígena Tupinikim e Guarani está alicerçado no Curso de Formação de Educadores Indígenas, que durou três anos (1996-1999) e formou 37 educadores – 27 professoras e 10 professores –

aptos a lecionar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. O suporte metodológico ficou a cargo do IDEA, que adotou a “argumentação do texto”, na qual o domínio dos diversos tipos de texto, a realização de pesquisas e a produção de material didático são elementos que se complementam na concepção pedagógica.

A prefeitura de Aracruz realizou no final de 1999 o primeiro concurso público diferenciado para indígenas tupinikim e guarani. No início de 2001, os educadores foram nomeados e assumiram as escolas das aldeias.

A experiência tem características singulares, uma vez que não obedece a fases de execução precisas. É, antes de tudo, uma construção contínua. O Curso de Formação de Educadores pode ser interpretado como uma etapa primordial, em que aspectos metodológicos interagem com a história e o cotidiano das comunidades. Trata-se do ponto de partida para o desenvolvimento das ações e da metodologia do Projeto. Outro apoio importante foi a realização de três seminários, que serviram para delinear o Curso de Formação de Educadores e para definir os princípios que nortearam a elaboração do currículo diferenciado. Também foi realizado um seminário específico sobre educação guarani, na Aldeia Boa Esperança, que contou com a participação de educadores guarani dos Estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul.

Dentre as metas previstas pelo Projeto de Educação Tupinikim e Guarani, três estão sendo alcançadas: a construção do processo de educação diferenciada, por meio da formação de educadores indígenas; a elaboração de currículos diferenciados e a implementação da educação bilíngüe nas aldeias guarani.

A meta ainda não alcançada e que parece constituir o maior desafio do Projeto é o resgate da língua tupinikim. Outra dificuldade é a falta de reconhecimento das escolas indígenas como parte do ensino oficial do Estado. Solicitação nesse sentido foi feita ao Conselho Estadual de Edu-

Aspectos
metodológicos
interagem
com a história
e o cotidiano
das comuni-
dades



O Projeto também valoriza o papel da mulher na ordem social das comunidades



cação, mas até o momento não foi dada uma resposta. Apesar disso, o processo de educação diferenciada vem se consolidando: hoje, nas escolas das aldeias, quase todos os professores são indígenas.

Quanto à construção do currículo diferenciado, é importante observar que são dois currículos, sendo um guarani e um tupinikim, porque somente as escolas guarani possuem ensino bilíngüe. Todavia, ambos os currículos procuram tratar dos mesmos temas: a luta tupinikim e guarani no contexto nacional; a cultura tupinikim e guarani no contexto da cultura brasileira; a organização socioeconômica das aldeias; a organização política no contexto local, regional, nacional e mundial e, finalmente, a interação dos tupinikim e dos guarani com o meio ambiente da aldeia.

Essas linhas temáticas orientam o trabalho dos professores em sala de aula. Assim, as crianças aprendem, por exemplo, sobre as plantas medicinais utilizadas pelo cacique da aldeia. Ou discutem sobre o impacto ambiental causado pelo lixo (um problema crescente nas aldeias), levando tal discussão para o restante da comunidade.

Impacto do Projeto sobre a cidadania


O principal impacto positivo obtido pela experiência parece ser o envolvimento das comunidades com a construção do Projeto de Educação Indígena, resultando na elevação do nível de convicção sobre seus direitos. Tal envolvimento resultou também na interação da história e da realidade tupinikim e guarani com a prática dos professores. A produção de dois livros, escritos pelos educadores, comprova essa interação.

O Projeto também desempenha papel de catalisador das demandas e da busca de soluções para os problemas das comunidades. Além disso, promove a distribuição de poder, à medida que os educadores passam a

ser vistos como novas lideranças. Levando-se em consideração que as mulheres são maioria entre os professores, a constituição dessas lideranças também potencializa o Projeto como esfera de valorização do papel da mulher na ordem social das comunidades. Sob esse prisma, é evidente o impacto nas relações de gênero.

Na aldeia Irajá, a professora Aleida Loureiro Vicente, que desde 1998 coordena nas quatro aldeias tupinikim as discussões envolvendo o Movimento de Mulheres, vinculado à Comissão Regional de Mulheres, afirma que elas passaram a ter mais participação na definição do rumo das comunidades. “Na nossa aldeia tem mulher na liderança das comunidades. E o cacique passou a participar das nossas reuniões”, conta a professora.

A iniciativa ainda tem o mérito de contribuir para a independência das comunidades em relação às entidades de apoio. Essa conquista é simbolizada pela elaboração dos documentos que expressam a posição das comunidades sobre diversos assuntos, e que são resultado de encontros, reuniões, assembléias, etc. Antes, tais documentos tinham de ser escritos pelas entidades que apóiam o Projeto e agora são elaborados pelos jovens educadores. Trata-se de um aspecto importante na consolidação de um discurso próprio das comunidades tupinikim e guarani.

Tanto as comunidades guarani quanto as comunidades tupinikim valorizam a educação diferenciada. Lideranças e educadores dos dois povos também têm consciência da importância da língua nativa, mas por razões diferentes. Nas aldeias guarani, o ensino bilíngüe é uma realidade. Para o povo tupinikim, resgatar a língua nativa, desaparecida ao longo do processo de colonização, tem um valor simbólico associado à própria reafirmação da identidade cultural. Nesse sentido, nas comunidades tupinikim, há uma forte expectativa de que o Projeto de Educação Indígena possa resgatar a língua materna. 

Nas comunidades
tupinikim há
uma forte
expectativa de
que o Projeto
possa resgatar
a língua
materna





DEPOIS DO PRÊMIO

Como estava previsto, em dezembro de 2001, foi realizado na Aldeia de Caieiras Velhas, o Fórum “Língua e Identidade Cultural”, que contou com a presença de lingüistas, antropólogos, sociólogos e índios Potiguara. Foram três dias de profundas reflexões acerca da aquisição de uma língua indígena para o povo tupinikim. Nesse Fórum, os índios Tupinikim decidiram pela recuperação da Língua “Tupi Antigo”.

A 1ª etapa do Curso de “Tupi Antigo” iniciou-se em fevereiro de 2002 nas quatro aldeias tupinikim, com a colaboração do Professor Eduardo Navarro e de professores potiguara, e a participação de educadores, lideranças e comunidades em geral. Alguns professores tupinikim já iniciaram o trabalho de recuperação da língua com seus alunos.


Dada a necessidade do reconhecimento legal das ações de educação escolar indígena no nível estadual, um grupo de trabalho formado por representantes indígenas tupinikim e guarani e demais parceiros do Subnúcleo de Educação iniciou o processo de discussão que resultou na criação de uma série de documentos formais (termos de responsabilidade entre o Estado do Espírito Santo e o Município de Aracruz), já encaminhados ao poder público estadual e municipal de Aracruz.

O Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani estimulou o debate sobre a formação superior. Após a conclusão do Curso, os educadores passaram a ter em mente o ingresso na universidade e inseriram a discussão sobre o assunto na pauta do Subnúcleo de Edu-

cação Indígena. O IDEA decidiu implementar esforços para o atendimento dessa reivindicação dos educadores. Até a finalização deste texto, porém, ainda era aguardada a aprovação do curso pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Devido à morosidade na aprovação, muitos educadores Tupinikim e Guarani ingressaram em faculdades particulares e estão cursando o ensino superior, subsidiados por parceiros do Projeto.

O Prêmio Gestão Pública e Cidadania, concedido ao Projeto de Educação Indígena Tupinikim e Guarani em 2001, possibilitou o reconhecimento e a divulgação do trabalho, além de fortalecer e melhorar a autoestima de todos os envolvidos. O dinheiro recebido proporcionou a realização do sonho de se produzir uma fita de vídeo com a trajetória da educação indígena no Espírito Santo. Hoje, cada parceiro do Projeto e todas as aldeias tupinikim e guarani de Aracruz possuem cópia desse vídeo. Ainda com a verba do Prêmio foram confeccionadas bolsas e camisas para divulgação do Projeto. Também foram adquiridos vídeos específicos da cultura indígena, livros de literatura indígena e outros, ampliando o acervo das bibliotecas das escolas indígenas.

Em 2003, havia 23 educadores indígenas atuando nas escolas das aldeias. Destes, seis estavam em turmas de educação infantil e 14 em turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; dois eram diretores de escola e um realizava acompanhamento pedagógico das escolas tupinikim. Nesse mesmo ano, depois de uma avaliação do processo de educação diferenciada, os próprios educadores apontaram a necessidade de investimentos em sua formação continuada, que passou a ser uma prioridade do Projeto.

Atualmente, 436 crianças indígenas são atendidas nas sete escolas indígenas existentes nas aldeias. A população indígena hoje beneficiada com o Projeto é de 2.164 índios, sendo 1.935 Tupinikim e 229 Guarani. 



XAVANTE

OS XAVANTE SÃO UM POVO
DE CAÇADORES, MAS A
DEGRADAÇÃO AMBIENTAL
ESTAVA ELIMINANDO A FAUNA
DA ALDEIA PIMENTEL
BARBOSA, NO MATO GROSSO.
A SOLUÇÃO FOI ESTUDAR OS
ANIMAIS E ELABORAR UM
PLANO DE MANEJO

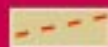




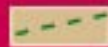
ÁREA INDÍGENA
ONDE O PROJETO
JABURU ESTÁ
IMPLANTADO



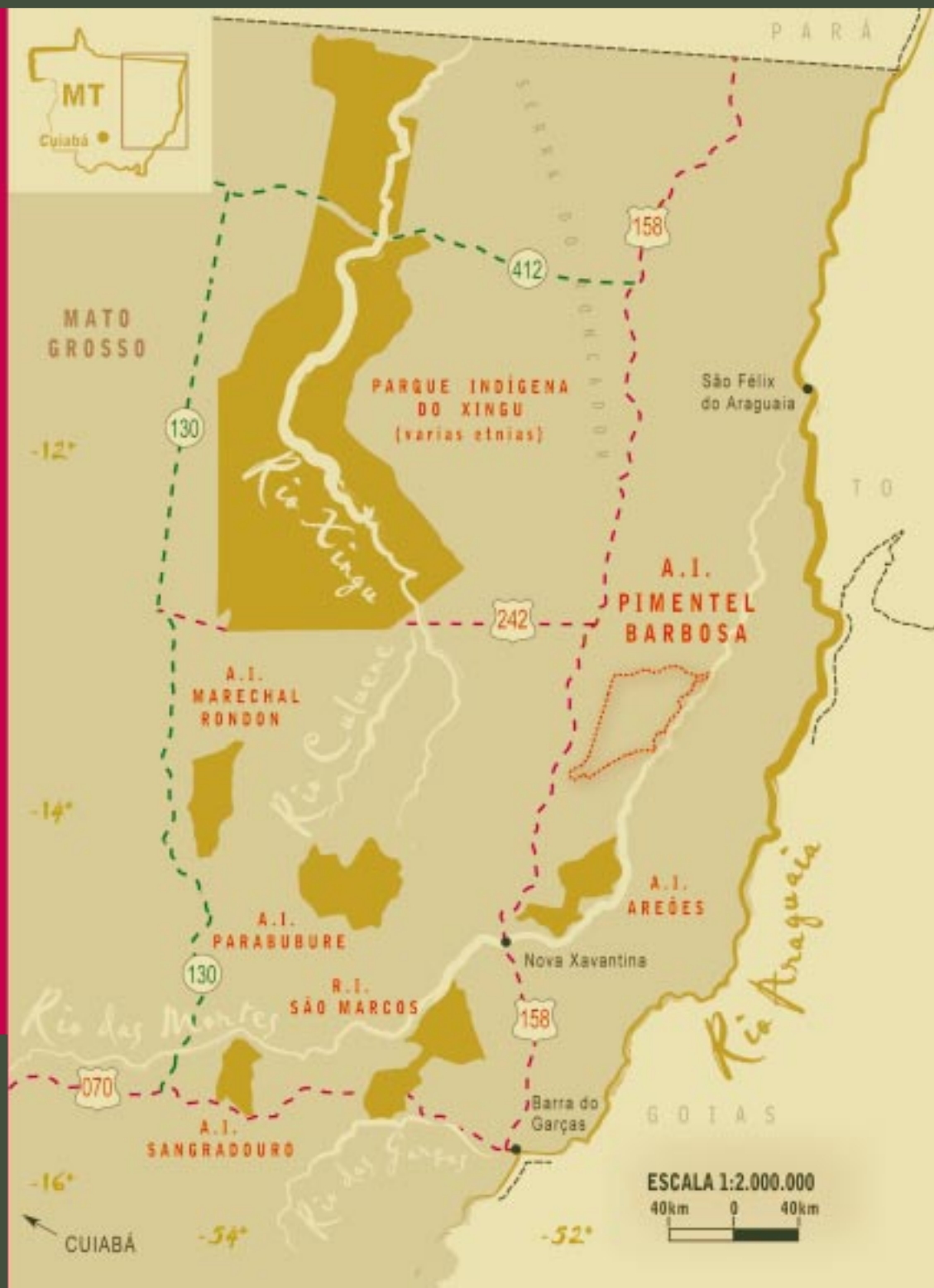
OUTRAS ÁREAS INDÍGENAS
XAVANTE NO MATO GROSSO
(DEMARCAÇÃO 2002)



RODÓVIAS FEDERAIS



RODÓVIAS ESTADUAIS



Os Xavante somam hoje cerca de 9.600 pessoas, habitando mais de 70 aldeias nas oito áreas que constituem seu território atual, na região compreendida pela Serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Culuene, Couto de Magalhães, Botovi e Garças, no leste matogrossense.

A experiência xavante de convívio com outros povos indígenas e, principalmente, com não-índios, vem sendo documentada desde o final do século XVIII. O que mais chama a atenção nesta sua história – e que dá a ela sua singularidade – são três pontos essenciais. Em primeiro lugar, trata-se de um povo forçado a migrações constantes, sempre em busca de novos territórios onde pudesse refugiar-se. Nesse percurso, os Xavante entraram em choque ou formaram alianças circunstanciais com outros povos.

Em segundo lugar, tendo experimentado o convívio cotidiano com os não-índios no século XIX (quando eles viveram, ao lado de outros povos da região, em aldeamentos mantidos pelo governo da província de Goiás e controlados pelo Exército e pela Igreja), os Xavante optaram por distanciar-se, migrando em algum momento entre 1830 e 1860, em direção ao atual Estado de Mato Grosso, onde se fixaram sem serem intensivamente assediados até a década de 30 do século XX.

A partir dessa época, fecha-se o cerco e aumenta o interesse de particulares e do governo federal sobre suas terras. Expressando a ideologia getulista do Programa de Integração Nacional, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) alcança um primeiro grupo xavante em 1946, às margens do rio das Mortes. Até 1957, os demais também foram forçados a aceitar o contato, exauridos por epidemias, perseguições e massacres.

O terceiro ponto de destaque na história dos Xavante é o lugar que eles ocuparam na opinião pública, ao longo de sua história recente: na década de 50 como ferozes e belicosos, ao resistirem ao contato que lhes era imposto; na passagem da década de 70 para a de 80, representados por líderes como Celestino e Mario Juruna (o ex-deputado federal), cristalizaram a imagem de índios conhecedores de seus direitos e dispostos a reivindicá-los.

Faz parte da organização social do povo xavante o conselho tradicional (Warã), cujos membros naturais são os homens adultos da aldeia. Este conselho reúne-se duas vezes ao dia (início da manhã e início da noite) e nele são debatidas e decididas as questões comunitárias.

Na literatura antropológica, os Xavante são conhecidos principalmente por sua organização social de tipo dualista, ou seja, trata-se de uma sociedade em que a vida e o pensamento de seus membros estão constantemente permeados por um princípio diádico, que organiza sua percepção do mundo, da natureza, da sociedade e do próprio cosmos como estando permanentemente divididos em metades opostas e complementares.

Texto baseado no site www.socioambiental.org
(apud SILVA, Aracy Lopes da. *O Índio Imaginado*.
Catálogo da Mostra de Filmes e Vídeos sobre
Povos Indígenas no Brasil, CEDI/SMC-SP, 1992)

PROJETO JABURU



MATO GROSSO (TERRA INDÍGENA
PIMENTEL BARBOSA)
EXPERIÊNCIA PREMIADA EM 1996

Do sonho à união de esforços

A Terra Indígena Pimentel Barbosa encontra-se no Estado do Mato Grosso, próxima ao rio das Mortes, a cerca de 350 km ao norte do município de Barra do Garças e a 212 km de Nova Xavantina, onde se localiza a sede da Associação dos Xavante de Pimentel Barbosa. Sua área total é de aproximadamente 330 mil hectares, dos quais 22 mil foram degradados pela ocupação ilegal de fazendeiros até 1980. Sucessivos projetos de ocupação levaram à devastação de grandes extensões do cerrado, que foi substituído por campos de monoculturas agrícolas e por pastagens. A consequência imediata foi a perda da diversidade da fauna e da flora.

Por outro lado, não obstante seu esforço para acompanhar as mudanças sem perder a identidade própria, os Xavante, com o contato, passaram de seminômades a sedentários e adotaram alguns hábitos e valores “civilizados”, como a prática da caça com o emprego de armas de fogo. A própria Funai adotou a política de fornecer aos indígenas armas de fogo, o que – ao menos para a comunidade de Pimentel Barbosa – levou praticamente ao abandono do arco e flecha. As caçadas familiares

Os Xavante são
um povo de
caçadores, que
passaram de
seminômade a
sedentários



– zomori – quase não foram mais praticadas. Nelas, “os jovens, homens e mulheres recebiam ensinamentos sobre os detalhes de caça, pesca e coleta de materiais naturais e medicinais”, relata Frans Leeuwenberg, que na década de 90 estudou o manejo da fauna silvestre pelos Xavante e por outros povos indígenas.

Acrescente-se que os Xavante são um povo de caçadores. Não apenas para sua alimentação, mas para sua cultura como um todo, a caça tem papel preponderante. Assim, é natural que o declínio da fauna de caça assuma uma dimensão significativa para eles. Além disso, os Xavante acreditam que não sonham se não comerem carne de caça e que, sem sonhar, não têm como se orientar no mundo. O sonho de um dos membros da tribo – Sibupá – apontava a necessidade de uma iniciativa para repovoar, com os bichos do cerrado, o mato da Terra Indígena. Este sonho, levado ao conselho tradicional e depois a todos os membros da aldeia, foi a origem do Projeto Jaburu.

Em 1986, ainda como uma idéia vaga, o Projeto foi apresentado aos jovens da tribo que estudavam ou estudaram fora (ao todo oito homens), para que ajudassem em sua concretização com o auxílio dos brancos. No ano seguinte foi possível transformar o sonho em projeto escrito, com o apoio de Wanderley de Castro (psicólogo de Goiânia que havia trabalhado para a BBC, no projeto Década da Destruição).

Wanderley auxiliou ainda nos contatos com ONGs internacionais e apresentou o projeto a Ailton Krenak, do Núcleo de Cultura Indígena. Progressivamente, o Projeto Jaburu passava a receber o apoio de instituições diversas (primeiramente, as internacionais) e, em 1990, já estava colocado no nível nacional, recebendo apoio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), do Fundo Nacional do Meio Ambiente, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq, de Piracicaba-SP) e da Universidade de Campinas.

O Projeto – inicialmente voltado à preservação ambiental para a manutenção da dieta alimentar tradicional dos Xavante – foi tomando corpo e, além de manter seu objetivo inicial, revelou-se importante para o fortalecimento socioeconômico e cultural da aldeia Pimentel Barbosa, a melhoria da qualidade de vida dos indígenas e, em consequência, o aumento de sua expectativa de vida.

Os esforços resultaram em um primeiro levantamento cartográfico da reserva; em diversas realizações culturais destinadas a informar a sociedade contemporânea sobre o povo Xavante, com vistas a vencer preconceitos; na criação de novas metodologias de aproveitamento de frutas do cerrado e na abertura de duas estradas na reserva, facilitando o acesso aos recursos naturais.

Em 1991, com apoio da organização não-governamental World Wildlife Fund (WWF), iniciou-se uma pesquisa sobre a cultura xavante, a história da ocupação da região e os costumes de caça. Não foi fácil obter o apoio do WWF, porque o Projeto Jaburu era algo novo para uma organização voltada à preservação pura e simples da vida selvagem em reservas onde a caça é absolutamente impensável. No entanto, o WWF acabou por reconhecer o mérito da iniciativa, garantindo-lhe apoio técnico e financeiro. Durante três anos, foram coletadas informações sobre todas as caças, incluindo mandíbulas dos principais animais – antas, veados, tamanduás e porcos-do-mato – e um plano de manejo preliminar foi elaborado em 1992.

Entre a ciência e a tradição

Em 1994 a metodologia passou por uma reavaliação. O biólogo Manrique Prada e quatro membros da aldeia Pimentel Barbosa (dois jovens e dois adultos) fizeram o levantamento de dados sobre a vida

Um complicador era a escassez de informações científicas sobre a maioria das espécies



animal na Terra Indígena. Foram assinalados no mapa da reserva 24 transactos (linhas perpendiculares a uma das estradas abertas na reserva). Cada transacto tinha a extensão de 4 km, que eram periodicamente percorridos por uma dupla, em busca de observações.

Que tipo de observações? Pegadas ou mesmo observações visuais dos animais de maior porte que fazem parte da dieta alimentar dos Xavante. Eles caçam animais relativamente grandes, como veado campeiro, veado catingueiro, veado mateiro, queixada, caititu, tamanduá bandeira, cervo do pantanal e anta.

Montou-se uma matriz com três colunas e número de linhas equivalente ao número de espécies pesquisadas. Nas linhas da primeira coluna, foram discriminadas as espécies. Nas linhas da segunda coluna, foram anotadas as observações sobre os rastros recentes de cada espécie. Finalmente, nas linhas da terceira coluna foram anotadas as observações de animais avistados durante o percurso do transacto.

Quanto às pegadas, os caçadores xavantes são capazes de identificá-las e de dizer se são recentes. Para efeito do levantamento realizado, foram considerados apenas os rastros com o máximo de 24 horas. E ainda mais: os rastreadores xavantes podem afirmar, pela pegada, qual o porte do animal e em que direção ele ia.

Os dados dessas observações foram registrados nos mencionados formulários em forma de matriz (um para cada transacto e para cada período). Tais informações serviram de base a um plano de manejo, que foi discutido com o conselho dos homens.

Um complicador de todo o processo era a escassez de informações científicas sobre a maioria das espécies animais caçadas pelos Xavante na reserva. Os próprios indígenas, por seu turno, também conheciam pouco os hábitos de suas presas, pois não controlavam suas atividades de caça de acordo com os períodos de reprodução, a existência de fême-

as com filhotes, etc. O comportamento tradicional do Xavante é o de matar o animal com o qual se depara, sem qualquer tipo de restrição imposta pela moderna concepção de “consciência ecológica”.

Por outro lado, as observações logo levaram à constatação de que, entre os diferentes tipos de caça (individual, familiar, nupcial, etc.), a caçada de fogo é a de maior impacto sobre a vida animal. Por prolongados períodos após a realização de uma caçada de fogo, que implica incendiar parte do cerrado para afugentar os animais no rumo dos caçadores, os rastros e as observações visuais tornam-se raros nos transactos das áreas afetadas.

No entanto, de nada adiantaria propor a eliminação da caçada de fogo, por mais perniciosa que ela fosse, pois os Xavante não teriam como abdicar dessa prática tradicional. Essa era outra característica importante do Projeto: todos os envolvidos tinham consciência de que algumas propostas sequer deveriam ser feitas, uma vez que incompatíveis com a cultura indígena. Foram iniciadas discussões com uma antropóloga sobre como desenvolver e apresentar o plano de manejo de maneira compatível com as tradições do povo xavante.

O papel da organização indígena

O Projeto como um todo pressupunha um trabalho de longuíssimo prazo, especialmente porque o objetivo maior era a afirmação dos Xavante como um povo de cultura diferenciada dentro da sociedade brasileira. Neste aspecto, o Projeto Jaburu teve um sucesso considerável.

Em primeiro lugar, o nível de organização atingido foi exemplar. A aldeia Pimentel Barbosa dispõe de uma associação capaz de representá-la perante a sociedade dos brancos. Esse foi o resultado de um processo, provavelmente longo, que levou os Xavante daquela aldeia a ter cons-

Todos tinham
consciência
de que não
se deveria
apresentar
propostas
incompatíveis
com a cultura
indígena



A proposta
era garantir
que os
Xavante
continuassem
a ser um povo
de caçadores
e que
continuarão a
sonhar



ciência de seus direitos como cidadãos e da necessidade de capacitar-se para exercer tais direitos.

Eventos e projetos culturais (palestras, gravação de CD com músicas tradicionais, troca de visitas com membros da Comunidade Européia, organização de um centro de cultura xavante em Nova Xavantina, etc.) – realizados pela comunidade xavante de Pimentel Barbosa, como desdobramentos do Projeto Jaburu – contribuíram para aumentar a compreensão das diferenças culturais e fomentar o respeito mútuo entre brancos e índios.

No aspecto territorial, os Xavante de Pimentel Barbosa – e, em consequência, todos os Xavante da reserva do rio das Mortes – passaram a ter um levantamento cartográfico de seu território e a dispor de estradas (ainda que precárias e sem manutenção) que facilitam sua própria circulação no interior da reserva, aumentando a possibilidade de vigilância da área e de aproveitamento dos recursos naturais.

A Associação dos Xavante de Pimentel Barbosa teve um papel dos mais relevantes, pois viabilizou o intercâmbio entre a sociedade tradicional xavante e os brancos. O gerenciamento do Projeto dependia do conselho tradicional da aldeia, como órgão decisório, e da Associação, que funcionou como uma secretaria executiva.

O Projeto Jaburu foi um exemplo de como um segmento frágil e discriminado da sociedade brasileira pode organizar-se, em busca da manutenção de sua identidade cultural e, ao mesmo tempo, sem se isolar do restante da nação e sem que seus conhecimentos fossem simplesmente apropriados pelos cientistas. A proposta (a partir do sonho de Sibupá) era conjugar o conhecimento tradicional com o conhecimento científico, para garantir que os Xavante pudessem continuar a ser um povo de caçadores e, em consequência, indivíduos que continuarão a sonhar.





DEPOIS DO PRÊMIO

O Projeto Jaburu foi extinto por volta de 1998. Alguns módulos que faziam parte dele continuaram com outro nome. O manejo da fauna foi incorporado pelo WWF por alguns anos e o conhecimento sobre essa atividade ficou na aldeia, mas hoje não há financiamento para desenvolvê-la. A extinção do Projeto ocorreu devido a uma questão interna: a comunidade cresceu e se desenvolveu, até se dividir em duas comunidades. Segundo Ângela Pappiani, do Instituto das Tradições Indígenas (Ideti), este é um processo natural.



FONTES
AGRADECIMENTOS
EQUIPE
ORGANIZAÇÕES
INDÍGENAS



FONTES

TÉCNICOS QUE FIZERAM AS
VISITAS DE CAMPO



TRIENAL DE MEDICINA TRADICIONAL
DO POVO BANIWA E KURIPAKO (1998)

István Van Deursen Varga

PROJETO RASI -
REDE AUTÔNOMA DE SAÚDE
INDÍGENA (1999)

Armando Lirio de Souza

PROGRAMA CONSTRUINDO
UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA (1999)

Xavier Hughes Fernand Alterescu

PROJETO ARTE BANIWA (2001)
Ricardo Bresler e Fernanda Martinez de Oliveira

PROJETO ANIKÉ (2002)
Luis Mário Fujiwara

PROJETO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO PARQUE
INDÍGENA DO XINGU (2003)
Sílvia Craveiro

ESCOLA MUNICIPAL MBO'EROY
GUARANI-KAIOWÁ (2000)
Gersem José dos Santos Luciano

PROJETO JEJY (2002)
Luiz Carlos Beduschi Filho

PESQUISA E INTERVENÇÃO
SOBRE O USO DE BEBIDAS
ALCOÓLICAS (2003)
Sílvia Salgado

REINTRODUÇÃO DE SEMENTES
NATIVAS (1998)
Luiz Marcelo Vídero Vieira Santos

AUTODEMARCAÇÃO MADIJÁ (1997)
Ricardo Ernesto Vasquez Beltrão

PROJETO EDUCAÇÃO TICUNA (2000)
Manuel da Silva Lima e Euclides Pereira

EDUCAÇÃO INDÍGENA
TUPINIQUIM E GUARANI (2001)
Manuel da Silva Lima

PROJETO JABURU (1996)
Nelson Luiz Nouvel Alessio

FONTES

P E S S O A S C O N S U L T A D A S S O B R E A
S I T U A Ç Ã O D A S I N I C I A T I V A S E M 2 0 0 4



Trienal de Medicina Tradicional do Povo Baniwa e Kuripako

André Fernando Baniwa – Organização Indígena
da Baía do Içana (OIBI)

Projeto RASI – Rede Autônoma de Saúde Indígena

Sully Sampaio – Universidade do Amazonas

Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena

Alfredo Tadeu Coimbra – Secretaria Municipal de
Educação de São Gabriel da Cachoeira

Projeto Arte Baniwa

André Fernando Baniwa - Organização Indígena
da Baía do Içana (OIBI)

Projeto Anike

Enilton André da Silva – Organização dos
Professores Indígenas de Roraima (OPIR)

Programa de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu

Maria Cristina Troncarelli – Instituto Socioambiental

Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani-Kaiowá

Zita Centenaro – Secretaria Municipal de
Educação de Amambai (MS)

Projeto Jejy

Vando dos Santos Karai – Aldeia Indígena do
Ribeirão Silveira (S. Sebastião - SP)

Márcio José Alvim do Nascimento - Funai

Pesquisa e Intervenção sobre o Uso de Bebidas Alcoólicas

Marlene de Oliveira - Secretaria Municipal
de Assistência Social de Londrina (PR)

Reintrodução de Sementes Nativas

Fernando Schiavini - Funai

Autodemarcação Madijá

Francisco Apurinã – União das Nações Indígenas
do Acre e Sul do Amazonas (UNI)

Projeto Educação Ticuna

Jussara Gruber – Organização Geral dos
Professores Ticuna Bilingüe (OGPTB)

Educação Indígena Tupinikim e Guarani

Zélia Dalva Furrechi – Secretaria Municipal
de Educação de Aracruz (ES)

Projeto Jaburu

Ângela Pappiani – Instituto das
Tradições Indígenas (Ideti)

Frans Leeuwenberg

ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS



COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA
AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB)
Av. Ayrão, 235 – Caixa Postal: 1081
Manaus (AM) – CEP: 69025-290
Tel: (92) 233-0749 / Fax: (92) 233-0209
e-mails: coiab@coiab.com.br / secretaria@coiab.com.br
site: <http://www.coiab.com.br>

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS
DO RIO NEGRO (FOIRN)
Av. Alvaro Maia, 79 – Caixa Postal: 31
São Gabriel da Cachoeira (AM) – CEP: 69750-000
Tel/Fax: (97) 471-1349 / e-mail: foirn@uol.co

ORGANIZAÇÃO INDÍGENA DA
BACIA DO IÇANA (OIBI)
Av. Alvaro Maia, 79 – Caixa Postal: 31
São Gabriel da Cachoeira (AM) – CEP: 69750-000
Tel/Fax: (97) 471-1349

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS
DE RORAIMA (OPIR)
Av. Benjamim Constant, 3150
Boa Vista (RR) – CEP: 69303-090
Tel: (95) 623-0892 / e-mail: opir@technet.com.br

ASSOCIAÇÃO TERRA INDÍGENA XINGU (ATIX)
Av. Mato Grosso, 688
Canarana (MT) – CEP: 78640-000
Tel: (11) 3660-7949 / Fax: (11) 3660-7945
KAPEY – UNIÃO DAS ALDEIAS INDÍGENAS KRAHÔ
Terra Indígena Kraolândia – Itacajá (TO)

UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS DO ACRE E
SUL DO AMAZONAS (UNI)
Rua Amazonas, 158 – Bairro Aviário
Rio Branco (AC) – CEP: 69900-390
Tel: (68) 223-1973 / Fax: (68) 223-2400
e-mail: uni@mdnet.com.br

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES
TICUNA BILÍNGÜES (OGPTB)
SHIN, Quadra 1 – Conjunto 9, Casa 3
Brasília – CEP: 71505-090
Tel: (61) 468-2620
Benjamin Constant (AM) – CEP: 69630-000
Caixa Postal 0023
Tel: (92) 415-5527 / 5623

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA TUPINIKIM E
GUARANI (AITG)
Rua Gal. Aristides Guaraná, 23
Aracruz (ES) – CEP: 29190-000
Tel: (27) 256-9156

ASSOCIAÇÃO DOS XAVANTE DE
PIMENTEL BARBOSA
Av. Júlio Campos, 481 – Caixa Postal 481
Água Boa (MT) – CEP: 78635-001
Tel: (65) 468-1880

IDETI - INSTITUTO DAS TRADIÇÕES INDÍGENAS
Rua da Glória, 474 – Liberdade
São Paulo (SP) – CEP: 01510-000
Tel: (11) 2169-2085

SITES CONSULTADOS



Programa Gestão Pública e Cidadania

<http://inovando.fgvsp.br>

Instituto Socioambiental

<http://www.socioambiental.org>

Museu do Índio

<http://www.museudoindio.gov.br>

Fundação Dalmo Giacometti

<http://www.giacometti.org.br>

Conselho Indígena de Roraima

<http://www.cir.org.br>

Repórter Social

<http://www.reportersocial.com.br>

LIVROS CONSULTADOS



RICARDO, Carlos Alberto.

Povos Indígenas no Brasil 1996 – 2000. São Paulo:
Instituto Socioambiental, 2000.

LEEUWENBERG, Frans e SALIMON, Mário.

**Para Sempre A'uwê: Os Xavante na Balança das
Civilizações.** Universidade de Brasília, 2000.

AGRADECIMENTOS



Angela Pappiani - IDETI
Carlos Alberto (Beto) Ricardo - Instituto Socioambiental
Cláudio Tavares - Instituto Socioambiental
Fany Pantaleoni Ricardo - Instituto Socioambiental
Frans Leeuwenberg
Hélio Nobre - IDETI
Jussara Gruber - OGPTB
Marta Azevedo - Instituto Socioambiental
Secretaria Estadual de Educação do Acre - SEE/AC
Vincent Carelli - Vídeo nas Aldeias

EQUIPE



Realização:
Programa Gestão Pública e Cidadania

Organização e Edição:
Hélio Batista Barboza
Sílvia Craveiro
Agência Repórter Social

Projeto gráfico:
Líria Okoda

Impressão:
Gráfica Dedone

GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA



COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Peter Spink (Diretor)
Marta Ferreira Santos Farah
(Vice-Diretora)
Fernando Guilherme Tenório
Ilka Camarotti

COORDENADORA ADMINISTRATIVA

Fabiana Paschoal Sanches de Moura

SECRETÁRIA DO PROGRAMA

Marlei de Oliveira

ASSISTENTE ADMINISTRATIVA

Rosa Maria de Lima e Silva

PESQUISADORES

Cibele Franzese
Fernanda Martinez de Oliveira
Jacqueline Isaac Machado Brigagão
Lília Asuca Sumiya
Marco Antonio Carvalho Teixeira
Melissa Godoy

DISSEMINAÇÃO

Carla Coelho Ribeiro
Hélio Batista Barboza

MONITORES ACADÊMICOS

Estêvão Passos Eller
Natália Belchior

COMITÊ TÉCNICO

Agende – Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento
Marlene Libardoni

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
Brasileira (COIAB) - Paulo Pankararu

Escola de Governo / Fundação João Pinheiro
Laura da Veiga

Geledes – Instituto da Mulher Negra
Eliana Custódio

Instituto Socioambiental (ISA)
Beto Ricardo

Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA / UFPA)
Edna M. Ramos de Castro

Núcleo de Estudos da Violência/USP
Nancy Cardia

Pólis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em
Políticas Sociais - Silvío Caccia Bava

Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental
da Universidade de São Paulo (Procam-USP) /
Faculdade de Educação - USP
Pedro Jacobi

Universidade Federal da Bahia / Núcleo de
Pós-Graduação em Administração (NPGA/EA - UFBA)
José Antonio Gomes de Pinho

Universidade Federal da Paraíba/ Programa de
Pós-Graduação em Administração (PPGA/ UFPB)
Humberto Marques Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Programa de
Pós-Graduação em Administração (PPGA/ UFRS)
Luis Roque Klering

