

EDUCAÇÃO DA MULHER INDÍGENA Umutina

EDUCATION OF THE Umutina INDIGENOUS WOMAN

Roberto Tadeu Vaz CURVO¹

RESUMO: Este trabalho é parte integrante de um projeto de pesquisa mais abrangente, intitulado *Educação da Mulher Indígena* e realizado junto ao Instituto de Educação da UFMT. Busca-se entender como se dá a educação escolar de mulheres pertencentes ao povo indígena Umutina, localizado em área conhecida como componente do Médio-Norte do estado de Mato Grosso. Para o desenvolvimento da investigação, emprega-se a metodologia qualitativo-descritiva de caráter indutivo e fundamenta-se no estudo teórico das legislações nacionais e internacionais. Adotam-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas orais aplicadas aos sujeitos da investigação, quais sejam dez pessoas, envolvendo professores, o presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena, o presidente do Conselho Deliberativo Escolar, o presidente da Associação das Mulheres Indígenas de Mato Grosso e alunas do nível superior de ensino. A escolha por este objeto de pesquisa justifica-se pelo fato de proporcionar uma visão mais ampla quanto ao funcionamento da educação escolar da etnia. As indagações levantadas permitem ao pesquisador entender, de início, como se opera o sistema de educação escolar indígena do povo Umutina em geral e, em seguida, compreender a educação escolar da mulher indígena especificamente. A relevância deste trabalho reside no fato de que, ao se constituir numa denúncia dos abusos e constrangimentos sofridos pelos índios, ferindo sua dignidade e seus direitos, previstos nas legislações brasileira e internacional vigentes, resulta em novos conhecimentos, indispensáveis à concretização dos direitos e ao empoderamento desses povos em sua busca constante pela sobrevivência e pela educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Umutina, educação indígena da mulher, tratados internacionais.

ABSTRACT: This study is part of a wide research project, entitled “Education of the Indigenous Women” doing with the Education’s Institute of the Federal University of Mato Grosso (UFMT). What is pursued is to understand the academic procedure of the Umutina’s women. The Umutina is an Indigenous Nation, which lives in the Middle North of Mato Grosso, Brazil. To develop the research the author use qualitative-descriptive methodology, with an inductive feature, moreover, the work is based on theoretically studies of Brazilian law and either the International law about education. As instrument of data collection is used oral interviews of the research’s subjects, who are all ten people, including professors, the State Council of Indigenous Education’s president, the Deliberative Scholar Council’s president, the president of the Indigenous Women Association of Mato Grosso and female indigenous students from Universities. The choice of this study theme is justified by the fact of providing a broader view of the academic education’s acting of this people. The questions in discussion allow the research to comprehend, at first, how the academic indigenous educational system of the Umutina Nation in general works and then, to understand the academic education of the indigenous women specifically. The relevance of this work is due to the fact of its expression of a public complaint about the abuses and constraints which are suffered by the indigenous, injuring their dignity and their rights, all previewed in the Brazilian and the International law in force. This study also results in new knowledge, indispensable to the achievement of rights and to the empowerment of these people in their constant quest for survival and for academic education.

KEYWORDS: Umutina, indigenous women’s education, international treaties.

¹ Pesquisador da Universidade Federal do Mato Grosso, Procurador da Defensoria Pública de Mato Grosso, Defensor Interamericano de Direitos Humanos, Coordenador de Direitos Humanos, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: dh_matogrosso@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O povo Umutina é originário do município de Barra do Bugres, localizado a 160 km de Cuiabá, e encontra-se fixado à margem direita do rio Paraguai, numa faixa de transição entre o Cerrado e a floresta Amazônica, cuja área total é de 28.120 ha. Trata-se de uma das poucas terras indígenas devidamente homologadas desde 1989. Tem como tronco linguístico o Macro-Jê, da família da língua Bororo, e como língua materna a Umutina.

Era conhecido pelo não índio como Barbados, pois utilizavam cabelos de suas mulheres ou de macacos para confeccionar suas barbas - tanto que o termo Umutina significa índio branco. Essa etnia se autodenominava *Balotiponé*, cuja tradução é gente nova, tendo o nome que hoje se conhece reconhecido a partir de 1930.

Antes da implementação do projeto de pacificação pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no período de 1911 até 1930, sob o comando de Cândido Mariano da Silva Rondon, os Umutina eram considerados pelos não índios como agressivos, pois os indígenas lutavam com vigor para evitar a invasão do seu território, adotando como estratégia de defesa o ataque aos invasores sempre à noite.

De acordo com a professora Maria Alice, atual presidente da Associação das Mulheres Indígenas Takiná, em entrevista para esta pesquisa, o povo Umutina teve o seu primeiro contato com o não índio com a chegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

À época, os Umutina viviam em malocas construídas em pequenas aldeias espalhadas por toda a região e eram nômades. Porém, o SPI acabou conseguindo transferi-los para a aldeia atualmente denominada Posto Fraternidade Indígena, ali tendo fixado a base operacional da organização e o principal centro habitacional dos nativos.

Com a execução da chamada ação de pacificação, muitos índios morreram, uma vez que o contato com os não índios implicou, além do massacre da cultura indígena, a contaminação com doenças infectocontagiosas. Poucos resistiram à pneumonia, ao sarampo, à coqueluche e à tuberculose, entre outras enfermidades. Outros, porém, tentando fugir, adentraram as matas.

Ainda, segundo a referida professora, com esse episódio muitas crianças ficaram órfãs e, assim como os idosos que moravam nas malocas, acabaram sendo acolhidas pelo SPI. Desse genocídio denominado pacificação restou um pequeno grupo de sobreviventes, apenas 23 índios, dos quais foi tirada a liberdade de praticar suas danças e rituais, de comer as próprias comidas e de falar a língua materna, devendo fazer uso do português, seguindo a cultura dos não índios.

O SPI lançou mão da força de trabalho desses índios para construir casas de alvenaria para os não brancos, as quais atualmente se encontram em ruínas, apesar de te-

rem sido tombadas pelo patrimônio histórico. Essas edificações, nove ao todo, possuem cinco peças cada uma, isto é, três cômodos internos e duas varandas, uma na parte da frente e outra nos fundos.

Vale ressaltar que as telhas e tijolos eram fabricados pelos próprios Umutina, numa antiga aldeia chamada Posto Velho, onde foi montada uma olaria, já que no local existia a matéria-prima (argila) para a produção desses materiais de construção.

Com a construção das casas, o SPI, na década de 1930, levou para morar com os Umutina os índios da etnia *Paresi*, que eram assistidos por uma missão religiosa com a intenção de resolver pelo menos três problemas: primeiro, povoar a aldeia dos Umutina; segundo, resolver a precariedade da saúde dos Paresi; e, terceiro, solucionar as questões sociais que vinham ocorrendo com eles, envolvendo maus comportamentos, na aceção dos padres.

A atual aldeia tornou-se uma espécie de centro de reeducação, tendo sido rebatizada com o nome Posto Fraternidade Indígena Umutina. Posteriormente, a exemplo dos Paresi, os índios Nhambiquara para lá foram encaminhados, onde até hoje vivem seus descendentes, que, portanto, são originários dos casamentos realizados entre componentes dos três povos.

Hoje, esses grupos indígenas encontram-se localizados em duas aldeias: a Umutina, antiga sede do Posto Fraternidade Indígena, com uma população de aproximadamente 420 pessoas; e a Bogiporare, com 25 indivíduos e vivem em paz entre si.

Trata-se de um povo forte, trabalhador, consciente dos seus direitos e que luta para recuperar as perdas culturais causadas pela submissão imposta pelos não índios. Sendo assim, apresenta um sólido sentimento de busca por sua identidade étnica, alvos que se tornaram de todos os tipos de violência. No entanto, não estão livres de uma que seria uma das maiores chagas da humanidade: a discriminação.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS DIREITOS INDÍGENAS

Pela primeira vez na história constitucional do Brasil um documento legal dedica um capítulo específico aos índios, ampliando de forma significativa os direitos dos povos indígenas. Com o advento da Constituição de 1988, afasta-se a ideia defendida por parte considerável de profissionais - historiadores, antropólogos e governantes - que consideravam o silvícola um grupo social transitório, acreditando, pois, no seu desaparecimento.

Dentre os direitos assegurados aos índios, destacamos que:

Os direitos sobre suas terras são originários, significando que são anteriores à formação do Estado Brasileiro, em virtude de terem sido eles os primeiros habitantes do território nacional;

1. O artigo 231 reconhece o direito à diferença ao garantir a sua organização social, os seus costumes, as suas línguas maternas, as suas religiosidades e tradições, com isso passando a garantir permanentemente a sua condição de índio;
2. É garantido às comunidades e organizações indígenas buscar a tutela jurisdicional do Estado para a defesa de seus direitos, pois que se tornaram partes legítimas para postularem em juízo os seus interesses, devendo o Ministério Público como *custos legis* intervir em todos os atos do processo.

Na opinião de Santos (2004, p. 91),

A diversidade étnica foi reconhecida e se eliminaram as restrições que eram feitas secularmente aos indígenas referente a sua capacidade civil [...] Os valores culturais indígenas foram destacados como importantes para serem reconhecidos, respeitados e protegidos, bem como a sua organização social.

Em face do ocorrido, os índios também passaram a acreditar que são sujeitos de direito e, conseqüentemente, começaram a reivindicar mais os seus direitos, apesar de alguns resultados obtidos no final de alguns processos não satisfazerem seus legítimos interesses.

Contudo, mesmo com os direitos positivados na norma constitucional, parte da sociedade não as reconhece, e os indígenas lutam dia a dia para convencê-la.

Como não bastasse esse esforço diário, os índios ainda se deparam com a brutal reação de alguns fazendeiros, madeireiros, mineradores inescrupulosos a suas conquistas, os quais, em atitudes ilegais e de extrema violência, se acham no direito de esbulhar os territórios indígenas, devastando as florestas e matas ciliares, que provocam o inevitável assoreamento dos rios, e poluindo as nascentes de mananciais de água com os inseticidas, fungicidas e herbicidas aplicados nas plantações de algodão, soja, milho e outros grãos.

Esse caráter violento e inconsequente é corroborado com a omissão e a ação de alguns funcionários públicos ligados às questões do índio e que têm o dever de defendê-los, mas acabam por integrar determinadas operações criminosas, sem falarmos nos policiais que se põem a serviço da classe dominante e dão cobertura a tais ações, assistidas passivamente pela sociedade brasileira.

DA EDUCAÇÃO E DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

A Constituição Brasileira consagra a educação como um direito universal. Dessa forma, todas as pessoas - sem exceção - são beneficiárias desse direito, independentemente do sexo, idade, posição social, etnia etc. Nessa perspectiva, tanto o Estado como a família têm a obrigação de facilitar o acesso à educação, cujo objetivo precípua é o

desenvolvimento integral do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme prescreve o artigo 205 da Carta Magna.

No Capítulo III da Constituição Federal - destinado a essa temática -, pouco se avançou sobre a educação escolar indígena, deixando para a norma infraconstitucional discipliná-la. Porém, o artigo 210, § 2º não deixou de assegurar às comunidades indígenas o direito de fazerem uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem.

Quanto às manifestações culturais, o artigo 215, § 1º postula que o Estado Brasileiro deverá garantir a todos o exercício integral dos direitos culturais e o acesso às fontes culturais do país, devendo também apoiar a valorização e a difusão das manifestações culturais, obrigando-se a proteger a cultura indígena.

DOS RISCOS DA REVISÃO CONSTITUCIONAL

Inicialmente há de se perguntar: existe a possibilidade de os direitos conquistados pelos indígenas na Constituinte sofrerem retrocesso? Para respondermos a esse questionamento, necessário se faz respondermos a uma segunda indagação: os direitos que constam do capítulo referente ao índio constituem-se em cláusula pétreia?

Pinto e Windt (1999, p. 52), referindo-se à Constituição Federal, citam que o artigo 60, § 4º elenca quatro incisos que não são objetos de emenda constitucional e que, portanto, não é objeto de deliberação a proposta de a emenda abolir:

- I - a forma federativa de Estado;
- II - o voto direito, secreto, universal e periódico;
- III - a separação dos Poderes;
- IV - os direitos e garantias individuais.

Da análise desse excerto, inferimos que os direitos conquistados pelos indígenas podem sofrer atraso, como também podem ser ampliados, o que deverá ser feito na forma do artigo 60, § 2º, “[...] cuja proposta será votada em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, considerando-se aprovada se obtiver, em ambos, três quintos dos votos dos respectivos membros.” (PINTO; WINDT, 1999, p. 52).

Ante essa possibilidade de modificação dos direitos indígenas, Santos (2004, p. 90) pondera que

Qualquer alteração dos dispositivos constitucionais que tratam do reconhecimento das especificidades culturais e sociais dos diferentes povos indígenas, bem como relativos ao reconhecimento de suas terras tradicionalmente ocupadas, significariam um retrocesso na ordem institucional do Estado brasileiro.

Notamos nesse fragmento de texto que a Constituição pode, sim, ser alterada por meio de emenda constitucional. Por esse motivo, é imperioso que as organizações indígenas e demais organizações de direitos humanos acompanham ostensivamente os trabalhos dos congressistas, identificando possíveis movimentações rumo à alteração dos direitos conquistados.

Não podemos esquecer que grupos econômicos oriundos do agronegócio, mineradoras, madeireiras, entre outros, interessam-se pelos territórios indígenas, motivo pelo qual querem subtrair alguns direitos conquistados por estes, sempre utilizando a retórica de que o índio tem muita terra ou que ele deve se integrar definitivamente na sociedade nacional.

Caso isso venha a acontecer, o aumento dos conflitos será inevitável e *cairá por terra* a tentativa da conquista de um entendimento menos conflituoso entre a sociedade não índia e os indígenas.

OS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS E A QUESTÃO INDÍGENA

Para melhor entendermos os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, devemos tomar conhecimento do princípio normativo internacional vigente sobre esses direitos.

Desse modo, comecemos por dizer que a Norma Internacional de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos é constituída por um sistema global (Organização das Nações Unidas - ONU), que, por sua vez, é composto por um instrumento de alcance geral (por exemplo, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e especial (resguarda especificamente os direitos da mulher, da criança, dos grupos étnicos etc.); e por um sistema regional (Organização dos Estados Americanos - OEA), sendo este integrado pelos sistemas americano, europeu e africano. No nosso caso, encontramos-nos sob a égide do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Os sistemas global e regional são complementares entre si, significando que o indivíduo que tem o seu direito violado pode beneficiar-se do instrumento mais adequado ao seu caso. Sobre esse assunto, Piovesan (2003, p. 40) esclarece que,

Inspirados pelos valores e princípios da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos direitos humanos no plano internacional. Em face desse complexo universo de instrumentos internacionais, cabe ao indivíduo que sofreu violação de direito a escolha do aparato mais favorável, tendo em vista que, eventualmente, direitos idênticos são tutelados por dois ou mais instrumentos de alcance global ou regional, ou ainda, de alcance geral ou especial.

O sistema global (ONU), através dos seus órgãos (Conselhos/Comissões), cuida do monitoramento global dos direitos humanos; já o sistema regional (OEA) distribui suas atribuições à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e à Corte Interamericana de Direitos Humanos: aquela primeira investiga as denúncias de violação e elabora anualmente um relatório sobre a situação dos Direitos Humanos, o qual é submetido à Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos; esta última julga as violações averiguadas pela Comissão.

As duas instâncias (Comissão/Corte) que integram o Sistema Americano de Proteção dos Direitos Humanos autorizam que as pessoas ou grupos de pessoas busquem a tutela jurisdicional internacional, para, então, verem reparados os direitos violados.

Contudo, para que se acesse a Corte Interamericana, é indispensável que a petição inicial passe pela Comissão. E essa comunicação, de acordo com o artigo 46 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos - *Pacto de San José* -, só será apresentada a Comissão seis meses depois de exauridos todos os recursos jurídicos internos e quando sua matéria não mais estiver pendente de outro processo de solução internacional.

Todavia, o artigo 46, § 2º da Convenção Americana sobre Direitos Humanos admite exceções para essa tramitação quando forem caracterizadas as seguintes situações:

- a) não existir, na legislação interna do Estado de que se tratar, o devido processo legal para a proteção do direito ou direitos que se alegue tenham sido violados;
- b) não se há permitido ao presumido prejudicado em seus direitos o acesso aos recursos da jurisdição interna, ou houver sido impedido de esgotá-lo,
- c) houver demora injustificada na decisão sobre os mencionados recursos.

Tanto a Corte como a Comissão somente recebem denúncias contra o Estado integrante da OEA, que aceita a jurisdição da Comissão/Corte, quando não há litigância entre pessoas físicas.

Em face dessas sucintas informações acerca dos tratados internacionais, resta-nos saber em que momento esses tratados, depois de ratificados pelo Brasil, passam a integrar a ordem jurídica interna.

Essa é uma questão analisada a partir de diversos olhares, que Mendes (2009, p. 738) sistematiza em quatro vertentes:

- a) a vertente que reconhece a natureza supra constitucional dos tratados e convenções em matéria de direitos humanos;
- b) o posicionamento que atribui caráter constitucional a esses diplomas internacionais;
- c) a tendência que reconhece o status de lei ordinária a esse tipo de documento internacional;
- d) por fim, a interpretação que atribui caráter supra legal aos tratados e convenções sobre os direitos humanos.

A já mencionada Constituição Federativa do Brasil, no seu artigo 5º, § 3º, do qual se originou da Emenda Constitucional 45/2004, aborda a questão nos seguintes termos: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, *serão equivalentes às emendas constitucionais.*”

O autor julga que, a princípio, a questão encontre-se equacionada, no sentido de que, consoante o artigo 5º, § 3º da Constituição Federal, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos têm o *status* de emenda constitucional, devendo ser aprovados em *quorum* especial.

No entanto, esse entendimento não é consensual, pois, segundo Vieira (2009),

Em que pese a tese da supralegalidade representar um inegável avanço para o nosso Estado Democrático de Direito, continuaremos defendendo que os Tratados Internacionais Sobre Direitos Humanos, uma vez subscrito pelo Brasil, tem incorporação automática em nosso Ordenamento Jurídico e *status* Constitucional, lembrando que o fundamento para o valor constitucional dos referidos tratados encontra-se no artigo 5º, § 2º, da Constituição Federal [...]

Em nosso entendimento, a corrente que defende o *status* Constitucional dos Tratados Internacionais de Defesa e Proteção dos Direitos Humanos é mais lógico, em virtude de apontarem para o respeito à dignidade da pessoa humana, que, não nos esqueçamos, é um dos valores que fundamentam a ordem jurídica brasileira, encontrando abrigo no artigo 1º da Constituição Federal do Brasil, conforme transcrito a seguir:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

III - a dignidade da pessoa humana

Fazer *vistas grossas* para os Tratados Internacionais de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos equivale a negligenciar o valor da dignidade da pessoa humana. Então, não há como ignorar o *status* da Norma Constitucional dos Tratados Internacionais de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos.

Logo, podemos nos deparar com o conflito entre a Norma Constitucional e o Tratado Internacional de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos, caso em que consideramos ser a lição de Piovesan mais coerente, isto é, deve-se aplicar a norma mais favorável para a pessoa que sofreu ou está sofrendo violação em seus direitos.

OS TRATADOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

SISTEMA NORMATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, originária dos ideais da Revolução Francesa (1789), o significado do termo homem converge exclusivamente para a questão do gênero - masculino e não para a sua constituição como cidadão - os escravos, artesãos e mulheres não tinham direito algum. Contrapondo-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e inspirada nos valores de igualdade, liberdade e fraternidade protagonizados pela Revolução Francesa, passa a universalizar os direitos e reconhece todo indivíduo como sujeito de direito.

Dessa forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, universaliza o direito à educação. Nessa perspectiva, todos, sem exceção, devem receber educação gratuita até que concluam o nível fundamental de ensino. Conforme prescreve esse documento legal, a educação deve ter por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos.

Com o surgimento do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) os Estados-parte reafirmam o direito de toda pessoa à educação voltada ao desenvolvimento integral da personalidade humana e do significado de sua dignidade, bem como ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ademais, a educação deve capacitar as pessoas para compartilharem efetivamente de uma sociedade livre, bem como atuar em defesa da compreensão, da tolerância e da afeição entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, além de promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Nesse contexto, o Ensino Primário - atual Ensino Fundamental I e II - é obrigatório, gratuito e estende-se a todos os indivíduos, sem exceção. Quanto ao Ensino Secundário, Ensino Médio, este deve ser generalizado e acessível a todos, resguardadas as formas apropriadas para casos específicos e, em especial, a implantação progressiva da gratuidade da oferta.

No que se refere ao nível superior de ensino - atual Ensino Superior -, este deve ser acessível em suas diferentes áreas do conhecimento a todos as pessoas, considerando-se as capacidades individuais e implantando-se a sua gratuidade progressivamente.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais não deixa de enfocar aquelas pessoas que não foram contempladas com a educação de base ou não

concluíram o ciclo completo da educação primária, exigindo dos Estados-parte a sua implantação e, de igual modo, o desenvolvimento de uma rede escolar em cada nível de ensino, além da criação de um sistema adequado de bolsas de estudos e a melhoria contínua das condições materiais do corpo docente.

Em seguida, a comunidade internacional, através do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos, edita, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, dedicando dois longos artigos - o 28 e o 29 - especialmente ao Direito à Educação das Crianças, ocasião na qual elenca várias obrigações a serem cumpridas pelos Estados-parte:

Artigo 28, os Estados-parte reconhecem o direito da criança à educação e para que cumprir progressivamente e em condições de igualdade de oportunidade e direito deverão:

- a) implantar para todas as pessoas o ensino primário obrigatório e gratuito;
- b) fomentar o desenvolvimento, em suas diferentes formas, do Ensino Secundário, incluindo o ensino geral e profissional, fazer com que todas as crianças disponham e tenham acesso a ele e adotar medidas apropriadas, tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
- c) fazer o ensino superior acessível para todas as pessoas, tendo como base a capacidade, por todos os meios apropriados;
- d) fazer com que todas as crianças disponham de informação e orientação em questões educacionais e profissionais e tenham acesso a elas;
- e) adotar medidas para fomentar a assistência regular às escolas e reduzir as taxas de deserção escolar.

Todas essas exigências abrigam as seguintes intencionalidades:

Artigo 29 - Os Estados-parte convêm em que a educação da criança deverá estar encaminhada a:

- a) desenvolver sua personalidade, as atitudes e a capacidade mental e física da criança até o máximo de suas possibilidades;
- b) ensinar a criança a respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais e os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) ensinar a criança que deve respeitar seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e os valores nacionais do país em que vive, seja originária e as civilizações distintas da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade dos sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de *origem indígena*;
- e) ensinar a criança a respeitar o meio ambiente natural.

Embora tenhamos deduzido, inicialmente, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos agasalha em seus termos todas as pessoas independentemente da raça, etnia, sexo, posição social, religião, condições econômicas etc., o artigo 29, alínea “d”, apresenta-nos uma preocupação que nos conduz ao entendimento de que a

mencionada Convenção atende apenas os anseios da criança não índia. Ainda assim, desconsiderando todas as evidências da realidade, devido às quais tendemos a apostar na procedência dessa nossa constatação, queremos crer que o estabelecido acolhe todas as crianças, inclusive as de origem indígena.

SISTEMA NORMATIVO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Fazendo alusão ao Direito à Educação no âmbito regional, reportamo-nos à Declaração Americana dos Direitos e Deveres da Humanidade, instituída no ano de 1948 e que no artigo 12 preceitua ser o direito à educação referente a todas as pessoas, devendo estas recebê-la gratuitamente no nível primário, e fundamentado nos princípios da liberdade, da moralidade e da solidariedade humana.

Nesse mesmo sentido, necessário se faz preparar o indivíduo para alcançar um grau de vida digna, tornando-se útil para sociedade. O direito à educação abrange, pois, o direito à igualdade de oportunidades em todas as situações, conforme as habilidades, os méritos e o interesse individual de aproveitamento dos recursos que possam promover a comunidade e o Estado.

A Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, datada de 1969, conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, em seu artigo 26 estabelece:

Os Estados Parte se comprometem a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante a cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, para conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que se derivam das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, contidas na Carta de Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou outros meios apropriados.

Depreende-se desse fragmento de texto que os Estados-parte comprometem-se com a efetivação dos direitos originários dos preceitos econômicos e sociais e com a educação, ciência e cultura, levando-se em conta os recursos disponibilizados por lei ou meios apropriados.

A grande questão é saber quando tais recursos encontram-se disponíveis para a educação, ciência e cultura, em virtude do fato de a América Latina ter uma péssima herança histórica de corrupção, em razão da qual ouvimos cotidianamente não haver recursos destinados a tais fins.

Ainda, no campo do sistema regional, os países membros da Organização dos Estados Americanos no ano de 1988 editam o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como Protocolo de San Salvador. Este ratifica boa parte do conte-

údo do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, acrescentando a necessidade de os Estados-parte instituírem programas de ensino diferenciados para as pessoas portadoras de necessidades especiais (físicas e mentais), desse modo adequando seu aprendizado e formação.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS TRATADOS INTERNACIONAIS DOS DIREITOS HUMANOS **SISTEMA NORMATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA**

No que se refere aos Tratados Internacionais dos Direitos Humanos que abrangem a educação indígena, encontramos dois importantes instrumentos, quais sejam: a Convenção n. 169, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O artigo 26 dessa Convenção deixa evidente para os Estados-parte a obrigatoriedade de adotarem medidas para garantir aos membros dos povos interessados uma educação equiparada em todos os níveis àquela ofertada para a comunidade nacional.

O artigo 27 define que os programas e serviços de educação sejam desenvolvidos e aplicados em consonância com o objetivo de atender às necessidades do indivíduo, envolvendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus valores e seus anseios sociais, econômicas e culturais.

A autoridade competente tem a obrigação de assegurar a formação desses povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com a finalidade de transferir para eles mesmos a condução na realização desses programas, quando for apropriado.

Nesse sentido, os governos devem reconhecer o direito dos índios de construir os estabelecimentos institucionais e praticarem a educação de acordo com suas acepções e percepções acerca desses aspectos. No entanto, depois de receberem o consentimento da autoridade competente, os indígenas devem cuidar para que essas instituições respeitem as normas pré-estabelecidas. Ademais, para a consecução de tais objetivos, o acesso aos recursos precisará ser facilitado.

O artigo 28 do Convênio 169 patenteia que crianças dos povos interessados aprendam a ler e a escrever em sua língua materna ou, se for o caso, na língua falada no grupo a que pertencem. Se for essa uma estratégia impossível, as autoridades competentes deverão promover consultas junto aos os povos para a adoção de medidas que viabilizem a consecução desse objetivo.

Por outro lado, o Convênio determina que se adotem formas apropriadas para que esses povos tenham oportunidade de dominar a língua nacional. Só que, ao mesmo

tempo, disposições legais necessitam ser definidas a fim de garantir a preservação das línguas indígenas e promover o seu desenvolvimento e uso prático.

O artigo 29 visa prover as crianças dos povos interessados com conhecimentos gerais que as estimulem e auxiliem a participar de modo pleno e sob as mesmas condições da vida da própria comunidade e da comunidade nacional.

O artigo 31 afirma que, para o alcance todos esses direitos, medidas de caráter educativo precisam ser tomadas em toda a sociedade não indígena e, em especial, contra os que adotam posturas ou defendem ideias preconceituosas com relação a esses povos.

Acrescentemos que, para a consecução desse propósito, devem-se envidar esforços com vistas a se garantir que os livros de história, especialmente, e demais materiais didáticos proporcionem uma exposição exata, equitativa e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas sublinha, no artigo 14, o direito ao estabelecimento e controle, pelo próprio índio, de seus próprios sistemas e instituições educativas, realizando uma educação na língua materna e por meio de métodos de ensino-aprendizagem adequados a sua cultura.

Tanto os adultos quanto as crianças indígenas, em especial, têm direito irrestrito, sem serem alvos de discriminação, de acesso a todos os graus e formas de educação promovida pelo Estado. Contudo, este - assim como os demais - é obrigado a adotar meios eficazes, em parceria com os indígenas, para que recebam, quando possível, ensinamentos condizentes com sua própria cultura e língua materna. Essa obrigação é extensiva às crianças indígenas, ainda que vivam fora de seus grupos.

SISTEMA NORMATIVO REGIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

Especificamente, não existe no Sistema Regional de Educação Indígena um tratado internacional que aborde a educação indígena, porém encontra-se em adiantada fase de estudos, desde 26 de fevereiro de 1997, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, contemplando a educação.

A partir disso, podemos deduzir que a responsabilidade do Estado e da sociedade nacional de implantar e dar sustentabilidade à educação indígena é grande, sendo esse compromisso maior quando ratifica os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, pois, ao fazê-lo, assume formal e materialmente a obrigação de colocar em prática aquilo com que se comprometera, sob de pena estar agindo com segundas intenções.

A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Antes de introduzirmos a questão da educação escolar indígena, em especial a educação Umutina, é essencial que primeiramente estabeleçamos uma discussão sobre a educação indígena no seu sentido amplo.

Segundo o texto produzido pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)² “[...] educação não é o mesmo que escola. Para entendermos a educação entre os povos indígenas partimos de um pressuposto básico de que os povos indígenas possuem pedagogias próprias e que todas são de grande valor para nortear² e/ou orientar os trabalhos escolares.”

Com base nessa distinção, verificamos que os processos de aprendizagem indígena devem ser levados em conta em sua educação escolar, haja vista a bagagem cultural herdada de seus antepassados. Percebemos claramente essa distinção em relação ao tempo (por exemplo, o calendário escolar), assunto ao qual voltaremos no decorrer deste estudo.

De acordo com Ângelo (2009, p. 62), Índia Paresi,

Na escola indígena do povo Umutina, a proposta pedagógica pensada e planejada pelos professores indígenas, elaborado no ano de 2002 num documento preliminar, apresenta no primeiro momento, a dura realidade da comunidade, e suas preocupações com o destino da educação escolar na aldeia.

E acrescenta (2009, p. 62):

A proposta mostra as mudanças na concepção do currículo, que rompe com os modelos padronizados e elaborados pelas secretarias estadual e municipal sobre os projetos políticos pedagógicos, e traz a influência do Projeto Tucum, quando propõe a aproximação da comunidade com a escola, e uma nova relação para a construção coletiva dos conteúdos.

² “Freire altera de maneira substancial o termo ‘nortear’, que tem sentido óbvio, deixar-se situar a partir do norte; que não esconde a dominação histórica dos países capitalistas e da cultura da modernidade no hemisfério norte sobre os países mantidos sob dominação; nós deveríamos buscar nossa referência, sobretudo pela forma com que fomos colonizados ideologicamente, pelos valores, interesses das culturas dominadas do hemisfério sul: *sulear*, portanto, mantendo-nos distante da colonização cultural e política pretendida. Não é diferente do conceito de Boaventura Souza Santos que tem insistido que a grande possibilidade da mudança de paradigmas consiste em tornar visível aquilo que é escondido, a cultura desperdiçada da vida dos países pobres e de suas culturas. É também nesta perspectiva que Boaventura de Souza Santos põe todo seu trabalho teórico na afirmação dos oprimidos e das populações do hemisfério sul. Este também foi a opção de Enrique Dussel na perspectiva filosófica, histórica e teológica dos seus trabalhos, tomar o oprimido como chave da história. É ainda bom lembrar que, muitas vezes, se ouviu a expressão real e sofrida, que demos as costas à América Latina, e ficamos às expensas da Europa e dos Estados Unidos. *Sulear* significa inverter esta condição. Há mais uma consideração importantíssima. Paulo Freire optou pela inversão quando encontrou um amigo físico que lhe disse que o fato de haver povos em cima, e nós embaixo, na representação do planeta terra, era completamente arbitrário. Imaginem se aqueles que produziram esta representação, os europeus e americanos se colocariam de ‘cabeça para baixo’. Qual, entretanto, seria o ponto de referência num espaço aberto de saber quem mesmo está de cabeça para baixo? Não existe. Porém, há sim uma tradição quase civilizatória e planetária, que invade os mitos de origem e as crenças: os bons estão em cima, e os de baixo pertencem à região maldita, dos infernos, dos mortos, do mal. A condição de ‘estar por baixo’ traduz exatamente essa ideologia. “Eis porque temos que ter cuidado com a colonização político cultural que domina nossa linguagem e estabelece marcas difíceis de remover, por vezes, subliminarmente.” (PASSOS, 2009, p. 7).

Nesse contexto, a autora aponta mais um elemento, ou seja, a do rompimento com os modelos padronizados, ao propor a aproximação da comunidade indígena com a escola, pois “Numa comunidade indígena ‘quase todos são parentes’ e esta relação, desencadeia também uma proximidade maior com o desempenho dos alunos, e com os aspectos gerenciais e pedagógicos da escola.” (ÂNGELO, 2009, p. 63).

Desse modo, é também necessário que se busquem as relações culturais, cujo não conhecimento/entendimento dificulta o diálogo entre a cultura indígena e a cultura não indígena. Em razão disso, igualmente se torna imprescindível que se funde na educação escolar um ambiente propício e propulsor de movimentos de luta e de projetos. Consequentemente, cremos ser indispensável que se levem em conta os costumes do povo indígena, tornando-os subsídio para a construção de um novo paradigma, isto é, uma educação diferenciada, voltada para as especificidades desse povo, e que, ao mesmo tempo seja bilíngue e intercultural.

Nesse sentido, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outorga aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngue e intercultural, com a finalidade proporcionar-lhes o resgate da memória, a (re) afirmação da identidade étnica, a valorização da língua materna e da ciência; e o direito de acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas, entre outros.

Apesar disso, percebe-se que o Poder Público não desencadeia de forma efetiva a sua prática, sendo, em alguns casos, omissivo, e a situação dos índios nesses aspectos é de total depauperamento. E só não é pior porque o Sistema Educacional Indígena conta com mais de uma centena de organizações constituídas juridicamente e dedicadas à defesa dos direitos coletivos aos territórios e ao patrimônio cultural em todos os seus aspectos, contribuindo sobremaneira para o fortalecimento da memória cultural e étnica, bem como daquelas relacionada aos usos, costumes e tradições que integram a diversidade cultural desses povos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ÍNDIOS Umutina

Conforme nos informa a presidente da Associação das Mulheres Indígenas de Mato Grosso³, a escola existente na aldeia Umutina foi criada em 1943, com o intuito estratégico de ensinar aos índios a língua portuguesa e, dessa forma, dominá-los mais facilmente. Esta ação foi disseminada no Brasil entre os demais povos indígenas.

Para os Umutina, a sobreposição do idioma nacional ao seu ocasionou uma das grandes perdas dentre as demais que lhes impuseram. E, além de todos os atos de violência contra a sua cultura, o ensino deixava muito a desejar, pois o período de aulas

³ Entrevista com Maria Alice Umutina

era intermitente, os professores davam aulas a cada dois meses e deixavam a aldeia para retornar à cidade, onde moravam, de sorte que não se dava sequência aos estudos, repetindo-se ano após ano os mesmos conteúdos.

Somente a partir de 1980, isto é, transcorridos 37 anos, o ensino passou a ser contínuo, e no ano de 1986 teve início uma discussão sobre a educação escolar indígena para formação de professores. Todavia, foi em 1995 que mulheres e homens indígenas tiveram a oportunidade de estudar, graças a um projeto que implementou em seu meio o primeiro curso de magistério de Mato Grosso voltado para a formação de professores indígenas.

Prosseguindo com suas informações, a presidente da Associação das Mulheres Indígenas pondera que, até os dias de hoje, a caminhada é mantida graças a esse curso, cujo foco é o resgate da memória perdida, isto é, dos rituais, artesanatos, pinturas corporais, vestimentas, entre outros elementos da cultura indígena.

Atualmente, o quadro de professores do curso é composto pelos próprios Umutina, o que facilita sua luta, uma vez que eles, mais do que qualquer outra pessoa, conhecem a realidade da comunidade e sabem como agir diante do que é, de fato, necessário e importante para todos.

Na educação escolar dos Umutina, o resgate da língua materna foi um aspecto em relação ao qual encontraram certa dificuldade, mas que permanece em processo de recuperação, atuando como protagonistas dessa ação os idosos da aldeia e a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), que repassam as redescobertas a todos os alunos.

A professora Ducinéia⁴, diretora da escola, comunica-nos que atualmente o funcionamento do sistema escolar da aldeia Umutina conta com 140 alunos e quinze professores, oferecendo-se aos alunos desde o pré-Primário até o Ensino Médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A educação infantil apresenta-se sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Escola Indígena Municipal Otaviano Calmon) e o Ensino Médio encontra-se a cargo da Secretaria Estadual de Educação (Escola Estadual de Educação Indígena Jula Pare).

Quanto à matriz curricular, são disponibilizadas, além das disciplinas de conteúdos normais, tais como geografia, português, história, matemática, língua estrangeira, as específicas, como língua materna, artes e cultura.

Todos os professores possuem formação superior, sendo que dez deles já receberam o título de especialista em educação escolar indígena e quatro estão cursando especialização. A escola funciona em três períodos: matutino, das 7h às 11h; vespertino, das 13h às 17h; e noturno, das 19h às 22h30min.

⁴Entrevista com Ducinéia Tan Huare.

DAS DIFICULDADES DO ENSINO

Ultimamente a comunidade indígena Umutina vem passando por algumas dificuldades, decorrentes do fato de determinadas famílias, sem ter condições de se autossustentarem na aldeia, verem-se obrigadas a deixar seu povo em busca de trabalho na cidade.

Pelo que pudemos observar, tal situação é fruto do rigor (para uns) das leis ambientais, que afetou, por exemplo, o artesanato, um dos setores de sustentabilidade econômica dos índios, aos quais proibiram a utilização dos restos mortais dos animais - penas, dentes e pelos - na fabricação de enfeites, posteriormente comercializados.

Com isso, os Umutina vivem um paradoxo: mesmo sendo eles defensores das florestas, que sabem muito bem manejar para a retirada de produtos, de forma a dar sustentabilidade às matas, estão sendo proibidos de caçar, pescar e retirar produtos alimentícios para o sustento próprio.

Essas dificuldades vêm refletindo diretamente na aprendizagem das crianças, jovens e adultos, causando com a evasão escolar, cuja consequência é o desligamento definitivo desse povo com a cultura materna, que tende inevitavelmente a sucumbir de vez à cultura do não índio.

Segundo o presidente do Conselho Deliberativo Escolar⁵ somente no ano passado mais de vinte pessoas deixaram a aldeia, havendo a perspectiva de que outras famílias sejam conduzidas ao mesmo caminho.

Ante essa situação, entendemos se necessário que o poder público construa juntamente com a comunidade indígena projetos de políticas públicas que permitam ao índio permanecer em sua aldeia, evitando, dessa forma, a pobreza e, conseqüentemente, a fome e a formação de bolsões de miséria nas periferias das cidades. Essas ações seguiriam a linha do disposto no artigo 19 da já referenciada Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: “Os Estados consultarão e cooperarão de boa-fé com os povos indígenas interessados, por meio de suas instituições representativas, a fim de obter seu consentimento livre, prévio e informado antes de adotar e aplicar medidas legislativas que os afetem.”

Ressaltamos que o Brasil é signatário dessa Declaração, mas precisamos esclarecer que toda ela tem o desígnio de uma recomendação e que a sua natureza jurídica é distinta da natureza jurídica do Tratado Internacional: enquanto este tem obrigações exigíveis do ponto de vista jurisdicional, aquela formula obrigações políticas ou morais e tem a sua exigibilidade limitada.

⁵ Entrevista com Maurino Waquixilepá.

Porém, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, mesmo com a sua limitação quanto à exigibilidade, não pode ter a sua aplicação prejudicada, de modo que os Estados-parte deverão agir sempre com boas intenções. Ora, não podemos entender um Estado que, ao ratificar determinada Declaração, não cumpra internamente as recomendações desta.

Assim, é prudente que o Estado Brasileiro, ao prescrever uma norma que vai ao encontro dos interesses indígenas, consulte-os e ouça-os previamente, antes de delinear medidas legislativas, sob pena de desencadear prejuízos enormes a sua cultura.

Nesse compasso, um dos professores entrevistados⁶ esclarece-nos que a escola adota para o não índio o sistema educacional imposto pela Secretaria de Educação, quando deveria assumir um sistema específico para os indígenas:

Calendário escolar - a gente que faz as datas comemorativas, muitas datas por exemplo o carnaval estamos trabalhando, outras datas comemorativas, feriados, dias santificados, estamos trabalhando normal. Nesses dias o sistema não aceita. Nós começamos as aulas na semana passada, hoje é que está começando aula no Estado, em algumas escolas. Como começamos na semana passada os nossos alunos estão sem merenda, material pedagógicos etc.

DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos duas conjunturas distintas: na primeira, situada no âmbito da escola em funcionamento na aldeia, as professoras e os professores são indígenas, delineando uma situação que não representa grandes dificuldades, pois os estudos ocorrem entre pessoas da mesma etnia ou de etnias diferentes, mas indígenas, facilitando o aprendizado.

Nesse sentido, é ilustrativo o posicionamento de uma ex-aluna⁷: “[...] aqui no começo quando comecei a estudar eu tinha dez anos, por eu ser a mais velha tinha um certo preconceito, mas não era relevante como lá fora que era de rebaixar a gente.”

Na segunda conjuntura, parte da sociedade não índia pronuncia constituindo dois pontos de vista diversos: a) quando se trata da curiosidade sobre a vida na aldeia, o que fazem, como se pintam, como dançam, o que comem, como se casam etc., essa relação de troca de informações pode ser saudável; e b) no entanto, quando a outra parte da sociedade passa a vê-las com um olhar preconceituoso e discriminatório, com escárnio e falta de apreço, gerando violência, ainda que seja simbólica, muitas das alunas ainda indefesas passam a ter a sua caminhada dificultada, tornando-se sofridas e depressivas, muitas vezes chegando ao ponto de querer desistir dos estudos ou negar a própria identidade, valorizando a do não índio.

⁶ Entrevista com professor Silvanio Monzilar Amajunepa

⁷ Entrevista com Sílvia Amojunepá

Vejam, neste momento, o posicionamento da estudante de Direito⁸ em relação a estas perguntas: a) como se deu a relação com os demais colegas do curso de Direito? Você sentiu alguma discriminação por partes deles?

No início não. Por que ninguém sabia. Meus traços são indígenas, mas as pessoas pensaram que era cuiabana toda origem, mas depois que soube eu senti uma certa, não uma discriminação aberta, mas aquela fechada, de panelinha não era bem aceita em todas as panelinhas algumas pessoas. Era difícil, por exemplo, quando tinha algum tipo de ritual, ia pintada; a perna por exemplo.

Muitas vezes eu tinha que viajar, tanto para a aldeia, como para fora, para representar a comunidade, dificuldade bastante nesse sentido de manter, quando você está numa escola comum que, não é diferenciada, você tem que cumprir as regras, e é difícil você viver em dois mundos, porque viver em dois mundos é muito diferente.

Porque você não pode comer certas comidas quando você está no ciclo menstrual, por exemplo, tem o casamento que é um ritual muito longo, tem rituais que a gente tem que passar o arranhador, por exemplo, você tem que arranhar para tirar o sangue ruim.

As pessoas não entendem, quando eu aparecia com arranhado, te machucaram? Não é um machucado a meu ver, não é uma lesão. E também por outro lado a minha comunidade estava feliz, primeira pessoa a fazer um curso, que não seja letras, então ligado a educação. Um curso de direito e também isso me forçava a estudar mais, porque, ainda, quando chegava na comunidade perguntavam, e aí, viam na televisão um crime e queriam saber minha opinião.

Quando a gente teve uma manifestação aqui, por exemplo, fomos para a rodovia, minhas colegas, nossa Eliane é um absurdo, você sabe que é ilegal! Mas é ilegal, mas é meu povo que está ali.

Por outro lado você fica dividida, entre a opinião dos seus colegas, muitas vezes olham assim, você às vezes não quer falar porque, porque tem que explicar algumas coisas que você não vai ser aceita, vão achar que é mentira, nossa é credence, essa foi a dificuldade, em as outras coisas não.

E, b) anteriormente à universidade, você também enfrentou problemas dessa natureza?

Ah! Sempre teve né? Porque puxei muitos traços, tenho muitos traços, quando descobrem que você é índio as pessoas, elas têm aquela **discriminação**, parece que você é visto como não gente, sabe te olham assim, nossa! É indígena, nossa fala outra língua, nossa! Até hoje, porque estou fazendo Pós na UFMT, até hoje as pessoas perguntam para mim se vivem pelados, como é que é a relação?

Mas quando as pessoas vêm você sente curiosidade e discriminação é na palavra, na maneira de falar você sente.

⁸ Entrevista com Eliane Xunakalo.

Depreendemos dessa fala que o grande conflito instalado não é de cunho conectivo e sim de cunho cultural, já que a entrevistada não apresenta dificuldades na aprendizagem:

Aí assim, durante toda essa vida de estudante até hoje eu já me aprendi a comportar, porque não adianta bater de frente, você tem que ter argumentos, olha eu sou indígena, eu tenho orgulho de ser, não somos bichos, eu sou gente até mais gente quanto vocês, eu tenho que defender as minhas posições, minha comunidade diz que tem que defender. Se defendo o direito a terra vai ter conflitos, por mais que eu tenha colegas fazendeiros né? Eu tenho que defender eles, e quando falo meu povo não digo só minha comunidade eu falo geral.

As questões envolvendo preconceito e discriminação são tão nefastas, que a própria aluna idealizou um mecanismo de defesa, pois, como a própria depoente revela, é ela que tem de se adequar à Universidade e não a Universidade a ela - ao índio -, respeitando a sua especificidade.

Vejamos esta situação pela qual passou a ex-estudante Umutina na Universidade Estadual de Mato Grosso, Polo Tangará da Serra:

Quando fui fazer o ensino superior de enfermagem, lá novamente foi uma experiência muito grande e um pouco triste, porque não só eu, mas, como as minhas colegas indígenas, sofremos muito preconceito, tanto por parte dos meus colegas, que não conhecia, **como por parte dos professores**, um abandono também da própria instituição que fizemos o curso.

Uma professora⁹ da mesma etnia revela: “Eu sempre estudei em escola pública, de não índio, foi difícil, mas a gente conseguiu lidar com essas situações, com essas questões.”

Aliado a essas questões, as alunas encontram outras dificuldades em dar continuidade aos seus estudos, aqui envolve a questão de gênero, por exemplo, quando os pais não deixam as filhas estudarem fora da aldeia, conforme depoimento abaixo, quando falava sobre a casa dos estudantes: “Eu até morei alguns meses lá, na verdade era só de homens, porque é difícil vir meninas para cá, porque é cultura, um pouquinho mas... medo de casar com não índio de, no meu ver outros preconceitos.”

DO POSICIONAMENTO DO PRESIDENTE DA ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE MATO GROSSO (OPRIMT) E DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CEEI)¹⁰

O presidente da OPRIMT e do CEEI vê a educação indígena a partir de três períodos. Inicialmente, ele faz um recorte temporal que se estende de meados do ano

⁹ Entrevista com Eliane Boroponepá Monzilar.

¹⁰ Entrevista com Filadelfo de Oliveira Neto.

de 1942 até o ano de 1987, intervalo de tempo ao qual denomina de “educação voltada para a dominação”.

Configurou-se, nesse período, uma política de extinção da língua do seu povo. Esse posicionamento tem sentido, pois pudemos verificar pessoalmente que a primeira língua falada é a portuguesa, em virtude do aniquilamento da língua materna, que atualmente se encontra em fase de recuperação.

Diante disso, o presidente da OPRIMT expressa o seu sentimento ao dizer: “*Embora, passando toda essa fase, esse processo brutal do contato com o índio, nós ainda conseguimos resistir.*” Em que pese o direito não ser lhe outorgado, com dificuldade eles estão conseguindo exigí-los.

No segundo período, que teve início a partir de 1987, alguns cursos destinados à formação de professores começaram a ser oferecidos, ainda que timidamente, pelo Brasil, desenhando uma nova paisagem, construída a partir dos valores culturais indígenas.

No estado de Mato Grosso, o projeto Tucum foi o grande sinalizador da mudança de uma educação escolar voltada para a dominação para uma educação reflexiva, apesar da insistência de ocorrências convergentes para aquela primeira, mas de forma menos violenta, se assim podemos caracterizá-las.

Para o presidente da OPRIMT, o projeto foi um espaço que “[...] teve essa missão de estar trabalhando os valores culturais de todos os povos de Mato Grosso.”

Com o advento do projeto Tucum, o povo Umutina apresentou cinco bolsistas para cursá-lo com o apoio de antropólogos, o que, nas palavras desse mesmo depoente,

[...] isso fortaleceu com a educação na aldeia, as crianças passaram a ser mais índios vamos dizer de certa forma, assim, porque a língua é um elemento que complementa na totalidade o índio, mas temos outros elementos como trançado, a nossa dança, a pintura, a nossa alimentação tradicional, as nossas características também é fundamental por ser reconhecida como índio. Então, esses cursos de formação de nível de 2º. grau, do magistério e já dando ingresso para a faculdade também ela fortaleceu muito o nosso movimento, e o Umutina foi um dos que abraçou de fato a educação e começou a trabalhar a revitalização da nossa língua materna.

No terceiro período encontramos um momento que ultrapassa os limites dos níveis fundamental e médio: a universidade, um sonho distante que se torna realidade para os indígenas através das políticas afirmativas. Neste estudo encontramos diversas mulheres Umutina cursando os mais variados cursos superiores (pedagogia, enfermagem, direito etc.), frequentados, no total, por 22 estudantes índios.

Em face disso, conclui o presidente da OPRIMT:

E todas essas inovações da tecnologia que estão chegando nestes tempos modernos, nós estamos aprimorando dessa tecnologia para que a gente possa apropriar dela, com uma certa tran-

qüilidade para aprimorar nossa cultura. Então não temos como voltar atrás. Só espero que de fato a gente possa levar para dentro, para melhorar nossa vida, da comunidade como um todo.

Podemos extrair dessa fala a necessidade imperiosa de se buscar na conjunção entre a educação formal e a tradicional do seu povo o ponto determinante para a continuidade de suas lutas e reivindicações, resistindo aos mais diversos tipos de violências.

Nesse sentido, a funcionária técnica do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, de origem Paresi, declarou¹¹ que a escola acompanha um arquétipo não índio, apesar de a educação escolar indígena no estado de Mato Grosso ter conseguido alguns avanços referentes à formação de professores, à construção de algumas escolas, à publicação de materiais didáticos apropriados e ao aumento do número de alunos no Ensino Médio.

No entanto, acrescenta, esse modelo ainda não atende ao que está na Constituição Federal de 1988 em termos da oferta de uma educação específica, diferenciada, multicultural e intercultural, esclarecendo o seguinte:

Nós temos aí uma educação que é muito mais, para a escola de fato que é ler e escrever na língua portuguesa, do que uma educação que vai realmente trabalhar com a finalidade de fortalecer as diferenças étnicas culturais e sociais que os povos têm isso não foi cumprido no Estado. Então, temos aí um processo de política, que está levando os indígenas para um processo de escolarização, entrando num sistema igual de branco, exigência igual de branco, igual de escola não indígena e que os indígenas estão encontrando grande dificuldade hoje, para consolidar as diferenças que eles têm direito na Constituição dentro desse sistema.

Tomando por base o posicionamento da assessora, cremos que o seu discurso procede, pois, diante da matriz curricular do Ensino Médio, explicitada no quadro a seguir, verificamos a não equivalência das disciplinas normais com as específicas, estas últimas sendo lecionadas poucas vezes por semana:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Primeiro ano				
Português	Biologia	Português	Física	Matemática
Português	Biologia	Geografia	Química	Espanhol
Inglês	História	Geografia	Sociologia	Língua Materna
Matemática	História	Língua Materna	Matemática	Filosofia
Segundo ano				
Matemática	Português	História	História	Português
Matemática	Português	Biologia	Filosofia	Sociologia
Geografia	Inglês	Física	Biologia	Língua Materna
Geografia	Artes	Química	Espanhol	Artes
Terceiro ano				

¹¹ Entrevista com Francisca Novantino Ângelo.

Geografia	Matemática	Língua Materna	Matemática	Filosofia
Geografia	História	Português	Artes	Sociologia
Biologia	Química	Português	Artes	Espanhol
Inglês	Português	História	Biologia	Física
EJA				
Ciência	História	Geografia	Português	Inglês
Ciência	História	Geografia	Português	Educação Física
Geografia	Ens. Religioso	História	Língua Materna	Matemática
Português	Matemática	Artes	Língua Materna	Matemática

Quadro 1 - Matriz curricular do Ensino Médio

Fonte: Construção do autor.

Na visita *in loco*, a primeira impressão foi que estávamos diante de uma escola para não índios. Até a sua estrutura arquitetônica não nos dá a entender que se trata de uma escola indígena, embora se encontre edificada no centro da aldeia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há pouco referenciada, no seu artigo 78 obriga a União a fomentar programas integrados de ensino e pesquisas, para serem ofertados através da educação escolar bilíngue e intercultural, proporcionando aos povos indígenas, juntamente às suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, valorizando as suas línguas e ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigativo, ao qual não pusemos termo - e nunca foi essa a nossa intenção -, tivemos o objetivo de provocar uma discussão inserida no campo da educação indígena, em especial sobre a educação escolar da mulher Umutina, para o que recorremos de início, aos instrumentos jurídicos nacionais internacionais vigentes que abordam a temática.

Trata-se de um estudo - inconcluso, por certo - no qual os dados levantados em campo com o povo dessa etnia sinalizam para algumas vertentes. Uma delas data do início século XX (1911), quando foi “oferecida” - senão imposta - aos indígenas uma educação escolar que os integrasse à sociedade nacional, ação essa executada pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios. No entanto, a partir da já referenciada Constituição Federal de 1988, essa iniciativa tomou outro rumo, devido à mobilização dos próprios índios, que se associaram aos movimentos sociais defensores das suas causas.

Através das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, tomamos conhecimento de que parte da sociedade encontra-se dividida em classes, gêneros, etnias etc., de modo a estar orientada para a existência de diferenças. Estas, porém, não poderiam

trazer para a comunidade indígena pesquisada maiores dificuldades quanto ao seu relacionamento com os não índios, haja vista lamentavelmente terem se transformado em desigualdade social.

Com isso, sentindo-se superior aos índios, esse grupo de pessoas passou a menosprezá-los, manifestando toda a sua intolerância, assentada no preconceito. A esse respeito, Cardoso (2008, p. 17) declara com muita propriedade: “É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho potencialmente nos ameaça”.

Esse aspecto foi ressaltado em todas as falas das mulheres indígenas entrevistadas, que disseram ter sentido na pele o estranhamento dos próprios colegas e professores das escolas nas quais estudaram fora da aldeia. Ali, elas se sentiram apartadas do convívio social pela maioria dos alunos, que as depreciavam. Ao mesmo tempo, viram-se diante de um corpo docente indiferente a tais acontecimentos e que, justamente por não estar preparado para lidar com esse tipo de problema, se negou a reverter o quadro que se desenhava e adquiria contornos cada vez mais fortes.

Essa situação, conforme constatamos, levou as pesquisadas a construírem mecanismos para lidarem com essa terrível situação, pois o corpo docente, salvo raras exceções, não se manifestava a favor de uma educação inclusiva ou, se assim se manifestava, limitava-se a permanecer no campo da retórica. Enfim, não apresentava um olhar universal no sentido de que os indígenas também são sujeitos de direito.

Em face disso, podemos arriscar a seguinte conclusão: essas mulheres indígenas em geral não tiveram problemas com o aprendizado; as dificuldades enfrentadas por elas foram da ordem da conversão da diferença em desigualdade e do despreparo da escola para lidar com um problema dessa natureza, o que é lamentável sob todos os aspectos. Logo, a deficiência fica do lado dos não índios.

Percebemos, ao mesmo tempo, a luta dos professores indígenas em transpor um modelo educacional que não atenda em sua totalidade aos anseios dos Umutina no que diz respeito ao modo como é oferecido o ensino pelo poder público municipal e estadual. Assim sendo, a educação escolar indígena, que deveria estar voltada para a sua especificidade, está atrelada ao sistema escolar dos não índios. Entre vários exemplos, citamos os livros didáticos, que são confeccionados sob a ótica dos não índios, evidenciando uma tendência hegemônica no currículo escolar.

Todavia, apesar de todos os percalços, a mulheres indígenas resistem, nutrindo a consciência de que é através da educação, no sentido amplo, que conseguirão instrumentos para a conquista dos seus direitos, com o intuito de firmarem-se como povo que tem tradição, costumes e cultura própria.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, Francisca Novantino. Projeto Político Pedagógico: uma nova relação entre escola-comunidade. **Cadernos de Educação Escolar**. Barra do Bugres, v. 7, n. 1, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, Clodoaldo Meneguello (Org.). **Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia**. Bauru: UNESP/FAAC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- DOCUMENTOS BÁSICOS EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA INTERAMERICANO. San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2010. Actualizado a febrero de 2010.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- PASSOS, Luiz Augusto. **Proposta educativa de fé e alegria do Brasil: Diretrizes Nacionais**. São Paulo: Loyola, 2009.
- PINTO, Antonio Luiz Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos. **Constituição Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- SANTOS, Sílvio Coelho. Os direitos dos Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Coelho; GRUPIONI, Luis D. Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global, 2004.
- VIEIRA SEGUNDO, Luiz Carlos Furquim. **Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos**. Rede de Ensino LFG. São Paulo. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

