

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Artema Santana Almeida Lima

**COSMOLOGIA EDUCATIVA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
NA VIDA DOS KAIABI DO XINGU**

Cuiabá/MT  
2007

Artema Santana Almeida Lima

**COSMOLOGIA EDUCATIVA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
NA VIDA DOS KAIABI DO XINGU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de pesquisa Educação e Meio Ambiente.

Orientadora: Michèle Sato

Banca interna: Darci Secchi

Banca externa: Edmundo Peggion

Cuiabá/MT  
2007

L732c

Lima, Artema Santana Almeida

Cosmologia educativa: a educação ambiental na vida dos Kaiabi do Xingu/Artema Santana Almeida Lima. \_ \_  
Cuiabá: UFMT/IE, 2007.  
xiv, 119 p.: il. color.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação/IE/UFMT, sob a orientação da Profª Drª Michèle Sato, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Área de Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Educação e Meio Ambiente.

Bibliografia: p.112-119

CDU – 37:504:397(81)

#### Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação Ambiental
2. Educação escolar indígena
3. Xingu



Foto: Camila Gauditano - 2003

*“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Paulo Freire).*

### *Dedicatória*

***Aos Professores Indígenas do Xingu, que nos ensinam à importância do diálogo intercultural, necessário à prática da liberdade e do respeito.***

*“De acordo com os Kaiabi, a terra é um disco, acima e abaixo do qual existem zonas em que os índios podem existir de alguma forma. Os Kaiabi provêm do nascente e para lá voltam ao morrer. Lá no iwak, eles estão todos reunidos, caçando e pescando. A lua é uma pessoa, ya’i, um pajé vai passear em cima e volta à noite. O sol , kwat, também: ele é como fogo. O céu estrelado, ya’itata, é uma grande lagarta e todas as luzes são seus pêlos luminosos. Estrelas cadentes, ya’itatanyan, são lagartas que não querem ficar l’pa em cima e voltam para a terra. O arco-íris, yé’up, é feito de água e por ele os peixes tucunaré nadam de um rio para outro. A chuva, aman, caiem gotas porque é água que cai da peneira da lua”*

*(GRUNBERG, 2004, p. 209-210).*

## **Agradecimentos**

*“Estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Paulo Freire).*

*O ato de escrever é verdadeiramente uma construção coletiva de pessoas, sensações, inspirações e lugares singulares que sempre nos dizem algo. O convívio com a natureza sempre foi um mergulho da alma do qual emerge a compreensão dos vários mundos.*

*Agradeço primeiramente, ao programa de Pós - Graduação em Educação da UFMT e a todos os seus professores pelo quanto me guiaram nesta etapa acadêmica.*

*A Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), pela bolsa de estudos no último ano de elaboração desta pesquisa.*

*A encantadora Michèle Sato, orientadora e eterna amiga. Sempre inspiradora, nunca deixou de acreditar que poderíamos chegar até onde chegamos. Com muita sensibilidade, competência e apaixonadamente mostrou-me os encantos da academia e a beleza da poesia. E, sem dúvida, tem ela um lugar especial na elaboração desta dissertação e na minha vida.*

*A banca examinadora: Os Drs. Darci Secchi, Edmundo Peggion e Luiz Augusto Passos, pelas valiosas contribuições e as palavras de incentivo que fizeram parte da construção deste trabalho.*

*Ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA), aos amigos que encontrei Regina Silva, Samuel, Ruth, Imara, Sônia, Rejane, Dolores, Lika, Ronaldo, Herman, Fernanda e Amanda pelos momentos da vida cheios de descobertas, reflexões e cerveja. Destaco aqui Michelle Jaber, pela amizade e paciência em conviver comigo, e pelas vezes que não dei conta das minhas responsabilidades.*

*Aos professores indígenas do Xingu, pelos momentos de aprendizagem coletiva e a eterna lembrança da beleza de suas culturas. Em especial a Tariwaki Kaiabi, guerreira, pajé e amiga com quem tive o prazer de conviver, quando*

*estive mergulhada nos encantos do Xingu. Dizem que os pajés aparecem nos sonhos para nos dizer algo - e por algumas vezes nos encontramos neste lugar.*

*A Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX), pelo apoio ao meu trabalho e em especial aos amigos Maraiwê Kaiabi, Makupá Kaiabi e Alupá Trumai.*

*Ao Instituto Socioambiental (ISA), pelo apoio logístico e pela possibilidade de desenvolvermos em conjunto todo o acompanhamento pedagógico às escolas xinguanas. À querida Maria Cristina Troncarelli, coordenadora da Formação de professores no Xingu e que com a sua experiência muito me ensinou conviver e interagir com as diferentes culturas; À Camila Gauditano, Rosana Gasparini, Paula Mendonça, Wemerson Balleste, Kátia Zórthea, Marcus Schmidt e Paulo Junqueira pelo trabalho em conjunto nas aldeias.*

*A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em especial a Zileide Lucinda dos Santos, superintendente de Ensino e Currículo na época desta pesquisa, que sempre acreditou em meu trabalho, apoiando a realização dos trabalhos de campo. A equipe de Educação Escolar Indígena e à Terezinha Furtado, amiga querida e companheira de tantas reflexões e angústias. E a Débora Pedroti, amiga e coordenadora da Equipe de Educação Ambiental.*

*A Francisca Paresi, guerreira do movimento indígena de MT e Vitor Bakairi, agradeço pelas reflexões acerca da educação escolar indígena e por compartilhar os desafios em estabelecer diálogos interculturais.*

*A minha família, em especial à minha mãe Déa, que sempre acreditou na concretude de meus sonhos, aos meus irmãos Junior e André pelo amor, cumplicidade e a eterna saudade do convívio. Com destaque, agradeço ao André, a arte com as imagens deste trabalho. Ao meu pai Adelmo que, apesar da distância, dividiu comigo belos momentos da vida. Aos meus tios Thélia Pinheiro e Ivar Busatto, pelo imenso carinho, cumplicidade e ensinamentos na trajetória indigenista.*

*Aos inúmeros amigos que contribuíram neste percurso acadêmico, que se sintam tocados em seus corações pela gratidão que lhes dedico, pelos momentos de reflexões e alegrias. Em especial a Luciana Rebellato, querida amiga, pela convivência e intimidade, a Adriana Wernek, pelas considerações pertinentes na análise dos dados.*

*Por fim, destaco ainda o carinho pelo povo Irantxe pelo convívio no tempo presente, em especial a Manoel Kanuxi, grande e admirável líder. Recordo dos mergulhos em seus rios de culturas, onde também, emergiram importantes inspirações para a tessitura desta dissertação.*



## Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de interpretar um estudo de caso no Xingu, na tentativa de se revelar quais foram os caminhos percorridos e os olhares da Educação Ambiental compreendida pelos Kaiabi. Propõe apresentar a articulação de uma Educação Ambiental crítica, primando pelo diálogo intercultural e pela valorização dos diversos saberes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se configurou numa observação participante, desenvolvida em três comunidades Kaiabi nos anos de 2003 e 2004. Exímios guerreiros, os Kaiabi são falantes da língua Tupi-guarani. Em alguns uma tatuagem facial marca também sua identidade. Os Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC) desenvolvidos pela SEDUC em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA) possibilitaram minha inserção nas aldeias Kaiabi. As aulas desenvolvidas com os estudantes indígenas do ensino fundamental, nos viveiros de espécies frutíferas e no meliponário (manejo da abelha nativa) demonstraram que as crianças indígenas compreendem a importância das interações entre as espécies vegetais, insetos e mamíferos na dispersão de sementes e na polinização das floradas. Pôde-se perceber que a comunidade indígena almeja por um currículo e calendários escolares diferenciados, que dialoguem e respeitem a cultura local. A escola foi vista por alguns membros da aldeia como um espaço de cultura instituído que poderá salvaguardar a língua, os rituais, as festas, os conceitos e os mitos de suas culturas. Esta pesquisa mostrou haver desafios para a sustentabilidade da vida em territórios demarcados; no entanto, possibilitou entender que a alma Kaiabi transcende a imobilidade e que os horizontes da Educação Ambiental acenam esperança na construção de Sociedades Sustentáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Escolar Indígena e Xingu.

## **Abstract**

The goal of this research was to analyze a case study of the Xingu, in an attempt to understand the paths taken and the looks given by the Kaiabi to Environmental Education. It proposes to articulate a critical view of Environmental Education, giving emphasis on the intercultural dialogue and the valuing of a variety of knowledge. It is a qualitative research, based on participative observation among three Kaiabi communities, in the years 2003 and 2004. Excellent warriors, the Kaiabi are speakers of a Tupi-Guarani language. Some have a facial tattoo which marks their identity. The Communitarian Environmental School Projects (PAEC) developed by SEDUC in partnership with the Instituto Socioambiental (ISA) allowed my insertion in the Kaiabi villages. The classes with the indigenous students of the primary grades, in the fruit trees gardens and among the honey hives (native bee management) demonstrated that the indigenous children understand the importance of the interactions between vegetable species, insects and mammals in the dispersion of seeds and in the pollinization of blossoms. It was noticed that the indigenous community aims for a differentiated school curriculum and calendar, according to, and with respect for the local culture. The school was seen by some members of the village as a institutionalized cultural space which might safeguard their native language, the rituals, the dances, the concepts and the myths of their culture. This research shows that there are challenges to the sustainability of life in demarcated areas; nevertheless, it enabled understanding that the soul of the Kaiabi transcends the immobility and that the horizons of Environmental Education give hope in the construction of Sustainable Societies.

Key words: Environmental Education, Indigenous School Education Xingu.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| Lista de siglas e abreviaturas  | 13 |
| Lista de figuras  | 14 |
| Lista de tabelas  | 14 |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |    |
| <b>O Encontro entre Culturas</b>  | 16 |
| 1.1 Uma trajetória: caminhos e desejos  | 17 |
| 1.2 Um breve passeio no contexto indígena de Mato Grosso  | 26 |
| 1.3. Cenários da pesquisa: um destaque ao Parque Indígena do Xingu                              | 30 |
| 1.3.1 Os Kaiabi do Xingu  | 35 |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |    |
| <b>Tecendo Itinerários Coletivos</b>  | 38 |
| 2.1 A Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso  | 39 |
| 2.2 A Educação Ambiental no contexto das Sociedades Sustentáveis                                | 44 |
| 2.3 Projeto de Educação Ambiental (PrEÁ) e os Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC) | 51 |
| <b>CAPÍTULO III</b>   |    |
| <b>A Educação no Xingu</b>  | 55 |
| 3.1 Educação indígena   | 56 |
| 3.2 Educação da escrita   | 59 |
| 3.2.1 Um sobrevôo no “Projeto Urucum Pedra Brilhante”   | 60 |
| <b>CAPÍTULO VI</b>  |    |
| <b>Táticas Educativas e Ambientais nas Aldeias Kaiabi</b>                                       | 73 |
| 4.1 Enredos da Pesquisa Qualitativa   | 74 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2 Amarras metodológicas: Um estudo de caso etnográfico             | 75  |
| 4.3 Tranças e tramas na Pesquisa Empírica                            | 80  |
| 4.3.1 Posto Indígena Diauarum  | 80  |
| 4.3.2 Aldeia Barranco Alto   | 85  |
| 4.3.3 Aldeia Moitará   | 89  |
| <b>CAPÍTULO V</b>  |     |
| <b>Olhares e Sentidos dos Kaiabi</b>                                 | 95  |
| 5.1 Os Projetos Ambientais Escolares Comunitários na vida dos Kaiabi | 96  |
| 5.2 Possíveis caminhos para a sustentabilidade dos Kaiabi            | 107 |
| Bibliografia   | 115 |

## Lista de Siglas e Abreviaturas

|             |   |
|-------------|---|
| <i>ATIX</i> | <b>Associação Terra Indígena do Xingu</b>       |
| AVA         | Associação Vida e Ambiente                      |
| CEE         | Conselho Estadual de Educação                   |
| CEEI        | Conselho de Educação Escolar Indígena           |
| EA          | Educação Ambiental                              |
| FBC         | Fundação Brasil Central                         |
| FUNAI       | Fundação Nacional do Índio                      |
| GAPA        | Grupo Agroflorestal de Proteção Ambiental       |
| GEF         | Global Environment Facility                     |
| GPEA        | Grupo Pesquisador em Educação Ambiental         |
| ISA         | Instituto Socioambiental                        |
| LP          | Língua Portuguesa                               |
| MEC         | Ministério da Educação                          |
| NEI         | Núcleo de Educação Indígena                     |
| OPAN        | Operação Amazônia Nativa                        |
| PCH         | Pequena Central Hidrelétrica                    |
| PAEC        | Projetos Ambientais Escolares Comunitários      |
| PIX         | Parque Indígena do Xingu                        |
| PrEÁ        | Projeto de Educação Ambiental                   |
| SEDUC       | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso |
| SIF         | Serviço de Inspeção Federal                     |
| SPI         | Serviço de Proteção ao Índio                    |

## Lista de Figuras

|   |    |
|---|----|
| <i>Figura 1- Mapa do Parque Indígena do Xingu</i>                   | 31 |
| Figura 2- Mapa da localização das aldeias kaiabi do PIX em destaque | 76 |
| Figura 3- Escola Indígena Estadual C. Diauarum e a casa do mel      | 78 |
| Figura 4- Atividades com os estudantes no viveiro de manejo         | 81 |
| Figura 5- Atividades com os estudantes no meliponário               | 82 |
| Figura 6- Sala anexa da Escola Estadual Ikpeng                      | 83 |
| Figura 7- Aulas no viveiro e formação de pomares                    | 85 |
| Figura 8- Sala anexa da Escola Estadual Diauarum                    | 86 |
| Figura 9- Estudantes e professor preparando a terra para o plantio  | 88 |
| Figura 10- Coleta de ovos de tracajá                                | 89 |

## Lista de Tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Cursos de Magistério Indígena em Mato Grosso   | 40 |
| Tabela 2 - Diferenças para sustentabilidade   | 45 |
| Tabela 3 - Conservação da diversidade genética (situação de algumas plantas da roça Kaiabi –MT)                           | 55 |
| Tabela 4 - Diferenças: economia capitalista/ economia comunitária   | 60 |
| Tabela 5 - História da entrada do dinheiro no Parque Indígena do Xingu  | 61 |
| Tabela 6- Síntese do levantamento - Diagnóstico de manejo e nível de abundância das frutíferas nativas da região do Xingu | 63 |
| Tabela 7- Classificação da vegetação do Parque Indígena do Xingu  | 64 |
| Tabela 8 - Calendário da Escola Indígena Estadual Central Diauarum  | 66 |

|  |    |
|--|----|
| Tabela 9 - Calendário da sala anexa da aldeia Barranco Alto  | 83 |
| Tabela 10 - Projetos Ambientais Escolares Comunitários<br>(Aldeia Barranco Alto)                       | 84 |
| Tabela 11 - Calendário da sala anexa da aldeia Moitará   | 87 |
| Tabela 12 - Projetos Ambientais Escolares Comunitários (aldeia Moitará)                                | 87 |
| Tabela 13 - Construída coletivamente para o controle da coleta de ovos de<br>tracajá na aldeia Moitará | 90 |

# CAPÍTULO I

## O Encontro entre Culturas

*“Para o mundo dos pajés e para a nossa sociedade, todos os seres naturais têm vida, tem seus espíritos. Pedra, árvores, rios, todos os tipos de animais, a terra, aves, vento, peixes, barro... Todos têm vida. Temos regras para respeitar cada ser vivo que existe dentro da natureza”  
(Tariwaki Kaiabi).*



Crianças e mulheres Ikpeng na época da coleta de mangaba.

Fotos: A. Lima (2004).



Líder Paresi ressaltando as flores do pequi (2001).



## 1.1 Uma trajetória: caminhos e desejos

*O mundo não é. O mundo está sendo (Paulo Freire).*

Acredito que uma pesquisa jamais está dissociada da vida e inicio esta dissertação contando a minha trajetória militante na questão indígena e como cheguei no Xingu. O desejo de alçar vôos trouxe-me a Cuiabá, onde tive o primeiro encontro com as culturas indígenas. Vinda da cidade de Olinda – PE, em 1995, onde vivi o constante contato com as expressões culturais afro-brasileiras, (que também me encanta profundamente), não tinha a noção de que iria me apaixonar por estes territórios mato-grossenses e seus habitantes, numa aventura cheia de desafios e alegrias.

Tive a oportunidade de conhecer assim que cheguei na capital cuiabana o trabalho indigenista realizado pela Operação Amazônia Nativa<sup>1</sup> (OPAN), e no mesmo ano, iniciei o curso de Biologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O fato de ser bióloga, e ter contato maior com a natureza levaram-me a perceber, durante os primeiros encontros com os povos indígenas, que seria através do convívio e do respeito a eles que iria compreender as culturas humanas e suas relações com a natureza. Concordo com Diegues (2002) em o “Mito moderno da natureza intocada”, onde a cultura faz parte intrinsecamente da natureza. Da mesma forma, para Sato; Passos (2002 b, p. 241) “Não há, ao certo, uma distinção de limites definidos entre a natureza e a cultura, no sentido moderno. Eles são um *continuum*”.

Todos somos diversos, é nesse lugar da diversidade que nos cabe conjugar sonhos plurais. Porque diversos, podemos congrega nossa singularidade no plural e no múltiplo, tirando-nos do sofrimento de nossas solidões e (in)diferenças, para sentirmos a sede solidária e insaciável da comunhão por um projeto de todos. O verdadeiro educador ambiental é mágico, é como um pajé, aquele que pelo pensamento e pela palavra, mas também pela paixão, gestos e sentidos, tenta agir criticamente sobre o mundo (SATO; PASSOS, 2002a, p.124)

---

<sup>1</sup> Entidade indigenista fundada em 1969, que desenvolve Projetos de Trabalho com povos indígenas e tradicionais na região Centro Oeste e Norte do Brasil.

Dois anos depois, surgiu a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso através de um projeto em parceria com a OPAN e o Zoológico da UFMT, no qual foi desenvolvido um estágio que me propiciou o primeiro encontro com as sociedades indígenas.

O projeto “Biologia reprodutiva da ema (*Rhea americana*) em cativeiro para reintrodução na Terra Indígena Utiariti e Nambikwara”, financiado pelo Programa de Pequenos Projetos do GEF<sup>2</sup>, teve como objetivo desenvolver novas formas de manejo da ema em semi-cativeiro, para o aumento do seu potencial reprodutivo e a formação de agentes de manejo indígenas para a criação desta espécie nas aldeias. O consumo desta espécie pelos índios Paresi e Nambikawa foi motivo para oferecer às comunidades das aldeias Seringal (Paresi) e Três Jacus (Nambikwara) a possibilidade de adquirirem técnicas para a criação que garantissem, primeiramente, o consumo desta espécie sem a contaminação de agrotóxicos, utilizados fortemente na agricultura do entorno.

Várias são as formas de desestruturação ambiental que, infelizmente, ocorrem na maior parte do Cerrado em Mato Grosso, afetando, diretamente os vários povos que habitam este importante ecossistema entre eles os Paresi e Nambikwara. Com o referido projeto aprendi sobre a época de reprodução, nidificação e forrageamento a partir do conhecimento da sociedade Paresi, bem como suas narrativas orais sobre a ema. Esta espécie da fauna local possui um potencial reprodutivo em cativeiro que possibilita o incremento da alimentação indígena, embora a experiência neste estudo e a tentativa de manejo necessitem de tempo para serem incorporados na dinâmica cultural.

No caminho da aprendizagem plural, a produção de conhecimentos científicos aliada ao conhecimento empírico das diferentes culturas, possibilitará a construção dos possíveis caminhos à sustentabilidade ambiental. Uma nova semente na cultura Paresi e Nambikwara foi plantada e espera-se a possibilidade de diálogos na construção de futuros projetos ambientais. Entretanto, será preciso que esta construção tenha como princípio o respeito aos fundamentos culturais das diferentes culturas para que os projetos tenham sentido e haja probabilidade de melhor compreensão do novo.

---

<sup>2</sup> GEF - Programa “Global Environmental Facility”

O convite para participar, em 1999, do “Projeto de Formação de Professores Indígenas do Amazonas”, com as sociedades Parintintim, Tenharim, Diahói e Tora no município de Humaitá (AM), pela OPAN, possibilitou-me o primeiro contato com a educação escolar indígena. Naquele momento, me aventurei por vinte dias fora dos territórios mato-grossenses. A Floresta Amazônica me permitiu a oportunidade de sentir novas sensações e o encontro com uma natureza exuberante no silêncio constante de cantos, assobios, esturros e vozes dos seus habitantes, também encantados. Ministrando, naquele momento, um curso de Ciências para professores indígenas foi um grande desafio, pois não tinha a noção de como iria estabelecer o diálogo intercultural:

(...) o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo, quanto a de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2005, p. 2)<sup>3</sup>.

No olhar de Freire (1992, p. 86), “O respeito ao saber popular implica, necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”. O universo cultural cheio de significados daqueles povos e diversos elementos da natureza possibilitaram um diálogo com os vários olhares epistemológicos das ciências ocidentais. A partir desse encontro intercultural realizei uma pesquisa participativa onde foram identificados os artefatos e as tecnologias indígenas com discussões sobre a importância da conservação do ambiente para a continuidade das culturas dos diferentes povos.

Já no ano de 2000, um concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), possibilitou que assumisse o cargo de professora de Ciências Biológicas, lecionando para jovens e adultos no bairro Florianópolis. Foi uma experiência rica e cheia de descobertas na convivência com estudantes do

---

<sup>3</sup> FLEURI, Reinaldo. M. Intercultura, Educação e Movimentos sociais no Brasil. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 - setembro 2005.

[www.paulofreire.org.br/textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf)

período noturno. A possibilidade destes estudantes concluírem o ensino fundamental implicava também em novas oportunidades para o mercado de trabalho e em maior auto estima. Os esforços para atingir os objetivos e sonhos de cada um destes estudantes da rede pública de Cuiabá eram emocionantes:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 1992, p. 91).

Para muitos, aqueles momentos nas carteiras de uma sala de aula eram um único instante de um dia inteiro que podiam refletir sobre a vida. Estavam diante de uma jornada de trabalho exaustiva e de muitos filhos para cuidarem. A convivência num ambiente escolar público me proporcionava autonomia para desenvolver e conduzir à dinâmica dos conteúdos de biologia naquele ambiente de trabalho; havia uma diversidade de sujeitos com seus contextos culturais e um grande desafio em conviver com as diferenças. Naquele início da minha atividade como educadora, já observava que um grande esforço político seria ainda necessário, para a garantia da inclusão e respeito às diferenças.

Neste sentido, havia “a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 3). Priorizava-se o respeito às diferenças étnicas e culturais, físicas e sociais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade.

O anseio por estar em convívio com a natureza e de desenvolver algum trabalho significativo com os povos indígenas era o meu grande objetivo. No ano seguinte, recebi um convite para participar do “Projeto Diagnóstico Socioambiental das Terras Indígena Paresi e Utiariti - MT”, desenvolvido pelo Instituto TRÓPICOS<sup>4</sup>, financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), levando-me novamente ao encontro dos Paresi. Estes habitantes de ambientes

---

<sup>4</sup> Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano e do Ambiente (TRÓPICOS), que trabalhou com o atendimento à saúde indígena em Mato Grosso, em convênio com a FUNASA.

típicos de Cerrado, com uma série de restrições e possibilidades, elaboram táticas<sup>5</sup> de sobrevivência física e espiritual. Através do projeto citado realizamos um trabalho participativo de zoneamento socioambiental das Terras Indígenas Paresi e Utiariti com o objetivo de analisar e compreender as inter-relações do binômio saúde - ambiente, e a elaboração e implementação de um Plano de Manejo de uso intensivo da biodiversidade, notadamente baseado no extrativismo de frutos do Cerrado, além da formação de agentes indígenas para esta finalidade. Momentos da vida, onde tive a oportunidade de compreender os diferentes ambientes de Cerrado reconhecido pelos Paresi. As diferentes denominações na língua indígena e o conhecimento das várias unidades de paisagens presentes na cultura.

Na coleta do pequi (*Caryocar* sp.), observei como pode ser ressaltada uma espécie com acentuada importância na economia Paresi, constituindo-se, ao que tudo indica além de importante fonte alimentar, uma possível atividade de caráter extrativista para o uso comercial (COSTA; LIMA; CORREA, 2002).

Tive a oportunidade de compreender com esse trabalho, que qualquer tática de conservação do ambiente junto aos Paresi deverá levar em conta as complexas relações estabelecidas entre a caça e a coleta; o uso social do fogo; e a fenologia<sup>6</sup> das espécies-chave bem como os períodos de floração e frutificação.

Com o término deste projeto em 2002, voltei à docência na mesma escola da periferia de Cuiabá com Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, através da cooperação técnica entre o município de Cuiabá e o Estado de MT, fui indicada para fazer parte da Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), assumindo, naquela oportunidade a assessoria pedagógica do “Programa de Formação de Professores Indígenas do Xingu”, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA). Estava, então, diante de um grande desafio profissional e não tinha dúvidas também da aventura que estava por vir.

---

<sup>5</sup> Segundo Certeau (1994, p. 47), o ser humano cria tática, ou seja, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, “essa tática depende do tempo, vigiado para captar no vôo possibilidades de ganhos”. Chamadas também de astúcias é a arte do fraco, contra uma produção hegemônica, racionalizada, barulhenta e centralizadora que incentiva o consumo padronizado.

<sup>6</sup> Segundo Carmo; Morellato (2001, p. 126) “fenologia pode ser definida como o estudo da ocorrência de eventos biológicos repetitivos e das causas de sua ocorrência em relação as forças seletivas bióticas e abióticas e da inter-relação entre fases caracterizadas por estes eventos, numa mesma e em diferentes espécies”

A minha primeira viagem ao Parque Indígena do Xingu foi realizada em abril de 2003, um encontro marcante e cheio de novas sensações. Partindo de Cuiabá para o município de Canarana, e de lá de Canarana de caminhão percorrendo 150 km até as margens do rio Kuluene, e seguindo de barco a motor para as aldeias do Parque. Posteriormente, após 8 horas de barco a motor viajando pelo rio Kuluene e depois pelo Xingu, chegamos eu e dois professores indígenas Makaulaka e Mutuá ao Posto Indígena Pavuru, na região do médio Xingu.

No porto nos esperavam Korotowi Ikpeng, o diretor da Escola Central Ikpeng, que para a minha surpresa estava pintado de urucum e jenipapo enfeitados para uma festa. Sentia um imenso cansaço, mas o convite para participar da festa dos Ikpeng, na aldeia Moygu, era algo que não podia recusar. O coração permaneceu acelerado diante da beleza da aldeia dos Ikpeng e a arquitetura de suas casas. Ao entrar neste mundo de corpos pintados, homens e mulheres cantando e dançando em volta dos pilares, no centro da casa, compreendi e percebi como as culturas são realmente plurais.

As fogueiras acrescentavam uma penumbra que arrepiava a alma. Por alguns instantes, esqueci quem era e sentia desejo de também dançar. Pensava se de fato ainda estava no mesmo tempo cronológico ou se teria voltado na história. Foram muitas sensações, cheiros, músicas e olhares que não me deixaram relaxar por alguns dias:

As culturas de tradição oral e de resistência desenvolvem particularmente formas sensíveis e intuitivas de conhecer, até ritualizadas em danças, que a formação geralmente recebida na academia não permite perceber, ainda menos desenvolver. Além disso, muitos conhecimentos, relacionados às opressões sofridas pelos povos colonizados, ficam presos na escuridão dos nervos e músculos (SATO; GAUTHIER; PARIGIPE, 2005, P. 99).

Minhas atribuições como assessora eram muitas, e pulsava o medo da enorme responsabilidade. Era responsável pelo planejamento e execução dos cursos de magistério no interior do Parque, juntamente com a equipe e coordenação do ISA. Meu trabalho consistia na orientação da atuação dos professores indígenas nas aldeias e a participação em reuniões com lideranças

indígenas e as instituições parceiras, além da realização do Censo Escolar. Nos anos de 2003 e 2004 permaneci sete meses em campo no convívio e no acompanhamento da formação e dos trabalhos de docência dos professores indígenas.

Momentos da vida que pude mergulhar em culturas tão distintas que no retorno às minhas referências a alma precisou de outro tempo para voltar. A sensação por vários dias era ainda de sentir o cheiro do urucum, das mangabas e pequis e o colorido do céu. Uma convivência prazerosa me levava a reflexão acerca de minha própria existência, enquanto sociedade diferente, novos valores, ritmos, sensações e concepções de mundo.

A participação nas festas como as que acontecem na aldeia dos Ikpeng, festas das mulheres Kamaiurá e rituais dos Kaiabi foram oportunidades de conhecer momentos de conexão com o mundo também espiritual. E ainda o arrepio de muitos instantes ao contemplar o movimento do rio Xingu com sua diversidade, onde a fartura de peixes não só me proporcionava o alimento de todos os dias, mas também as narrativas de histórias dos seus habitantes encantados.

Com a mudança do governo do Estado em 2004, surgiram vários complicadores e as orientações políticas eram de rever as parcerias com as Organizações Não Governamentais (ONGs) motivos que levaram à interrupção do convênio SEDUC e o ISA para os anos seguintes, inviabilizando o trabalho de campo e a efetivação das atribuições para a realização do Programa de Formação de Professores no Xingu. A vivência no cotidiano das aldeias não mais foi possível e o convívio nos ambientes da SEDUC me deixava imobilizada. Com o tempo, outros compromissos e lógicas burocráticas tão distantes da dinâmica do Xingu foram sendo o meu dia-a-dia. Relatórios de viagens, envios de documentos com pedidos de melhoria das condições físicas e pedagógicas das escolas do Xingu era minhas principais atividades. Ficava refém da morosidade institucional!

No mesmo ano, de 2004, configurava-se, na SEDUC, um grupo para a elaboração do “Projeto de Educação Ambiental de MT” (PrEÁ), em parceria com o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da UFMT e representei neste grupo da SEDUC a equipe de Educação Escolar Indígena. Um Projeto ousado que faria um diagnóstico do estado da arte da Educação Ambiental nas

escolas de MT. Para a SEDUC , a Educação Ambiental (EA) nas comunidades do Xingu tornaram-se exemplos do diálogo e da articulação entre a educação, o ambiente e a cultura:

(...) na tessitura desta diversidade, cremos que o maior desafio da EA se ajusta na busca da alteridade - no respeito aos diferentes. É preciso desejar a transformação social através da participação de idéias plurais contidas na essência reflexiva para uma Terra com mais responsabilidade ecológica (SATO; PASSOS, 2002 a, p. 116).

O desejo de construir conhecimento científico, de elaboração que pudesse fazer emergir a reflexão da ação, me levou a escolha de um mestrado em Educação dentro do GPEA. Este foi o cenário, portanto, de uma articulação coletiva e o difícil ato de estabelecer o diálogo intercultural para a tentativa de se estabelecer uma educação ambiental crítica. Com isso, acredito no trabalho coletivo de sonhos e na cumplicidade como Freire (1992, p. 91) “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”.

Partes desta reflexão são frutos de inúmeros momentos de construção realizada junto aos professores indígenas, nos cursos de formação de professores e reuniões com as comunidades. Encontros e diálogos no GPEA foram, também momentos importantes e possibilitou-me reflexões sobre a prática vivenciada. Portanto, irei usar no texto desta dissertação, a terceira pessoa do plural, por acreditar nesta construção coletiva de reflexões, pensamentos e sentidos. Vários fios de história serão entrelaçados, na busca de melhor contextualização da nossa pesquisa, em sua dimensão de ação política e pedagógica.

Ao mergulharmos nos encantos do Xingu, construímos no decorrer deste **Capítulo 1**, um breve passeio no contexto indígena de Mato Grosso com alguns aspectos do processo histórico de contato; os direitos assegurados na Constituição de 1988 e as dificuldades para a implantação das políticas públicas para o atendimento a educação escolar indígena; os cenários da nossa pesquisa com um destaque ao Parque Indígena do Xingu; e o objetivo de uma pesquisa qualitativa desenvolvida entre os Kaiabi do Xingu com aporte nos conceitos da Educação Ambiental crítica.



No **Capítulo 2**, revelamos os caminhos do processo de Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso e no Xingu; a Educação Ambiental no contexto das Sociedades Sustentáveis a partir do diálogo e valorização dos diferentes saberes indígenas, para a sustentabilidade da vida em territórios demarcados; e o Projeto de Educação Ambiental de MT, com orientações para a construção dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC) através do diálogo com os conhecimentos indígenas e o currículo.

O **Capítulo 3** apresenta a educação no Xingu e uma breve análise do “Projeto Urucum Pedra Brilhante”, no contexto de uma formação docente com princípios da interculturalidade e uma proposta curricular construída coletivamente. Um projeto que tem como eixo político-pedagógico a “gestão territorial”, com calendários próprios, respeitando a temporalidade e a lógica de cada cultura.

No **Capítulo 4**, descrevemos as táticas educativas e ambientais a partir de uma pesquisa qualitativa, em três aldeias Kaiabi. Esta metodologia foi desenvolvida através de uma observação-participante nos trabalhos de acompanhamento pedagógico nas escolas Kaiabi. Um estudo de caso que se discute quais os caminhos e as possibilidades para se estabelecer o diálogo entre o Projeto Político Pedagógico, a vida e as iniciativas de projetos sustentáveis desenvolvidos nas comunidades.

Por fim, no **Capítulo 5**, uma análise pretende ressaltar a importância da construção de um currículo diferenciado articulado com os Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC). No PAEC, a preocupação de uma metodologia contextualizada culturalmente, valorizando os conceitos, as percepções, a classificação do povo Kaiabi para a construção de novas modalidades da relação ser humano/natureza. Pondera-se acerca de horizontes e proposições que possibilitem sustentabilidade para a inclusão social das sociedades indígenas à democracia de políticas públicas na construção de Sociedades Sustentáveis.

## 1.2 Um breve passeio no contexto indígena de Mato Grosso

Os vários habitantes de Mato Grosso nos revelam diferenças culturais<sup>7</sup> e uma complexa relação estabelecida ao longo do tempo nos diferentes ambientes naturais. São trinta e oito povos indígenas neste Estado e uma enorme diversidade lingüística. Estes povos convivem, em sua maioria, com a sociedade nacional e, conseqüentemente, uma complexa rede de relações interculturais foi sendo estabelecida através do tempo e da história.

A história das relações estabelecidas com as sociedades indígenas, revela uma política integracionista e discriminatória com início em 1500, nas intervenções dos padres jesuítas

. O ensino centrado na religião, na imposição cultural e na língua portuguesa teve resultados possíveis de serem classificados segundo, Ângelo (2005, p.28) como um “genocídio cultural”. Estes agentes religiosos tinham o intuito de transformar os indígenas em cristãos, obrigando-os a esquecerem suas línguas e costumes, desestruturando, por fim, estas sociedades e as deixando vulneráveis à integração com a sociedade nacional.

Somente no ano de 1910 implantou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que teve, entre outros objetivos, instituir escolas para os indígenas e, novamente, vários equívocos foram cometidos. Uma proposta de educação sem sentido para culturas tão singulares e livres. O desejo de transformarem homens e mulheres livres e com concepções de mundos diferentes, fazendo com que eles apreendessem práticas agrícolas e domésticas para então se tornarem servidores dos não índios, foi o foco da escolarização da época (SECCHI, 1997).

Na década de 60, é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), provida ainda, de equívocos em sua política indigenista, promovendo e autorizando a entrada nos territórios indígenas de missões religiosas com o objetivo de “valorizar” as línguas indígenas onde surge a expressão ensino bilíngüe e a formação de monitores indígenas (SECCHI, 1995). Um momento difícil, e a educação escolar promovida por essas missões religiosas não oportunizaram reflexões sobre os direitos indígenas, nem transmitiam uma visão crítica da

---

<sup>7</sup> “Diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado a construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 1998, p. 63).

sociedade não-indígena, deixando de preparar as comunidades para a defesa de seus territórios ou quaisquer outros direitos.

Os movimentos sociais surgem a partir dos anos 80, contra essa hegemonia tanto no Brasil quanto nos países Latinos. Países com grande ou pequena população indígena passam a reconhecer, segundo Monte (1998 a, p.71) “uma modalidade especial de educação, postulando o papel que devem cumprir a diversidade e pluralidade na construção de uma nova representação da identidade nacional”. Nesta mesma década, os movimentos organizados da sociedade civil também se mobilizam preocupados com a questão ambiental no país e no mundo.

No entanto, o longo processo de mobilizações sociais e políticas, de estudo e de reflexões críticas, não apenas por parte da sociedade civil organizada, mas, e sobretudo, das sociedades indígenas e de suas organizações, a presença forte e marcante dos líderes indígenas nos cenários nacionais e internacionais, contribuíram para a Constituição Brasileira de 1988. Várias conquistas legais para os povos indígenas; sendo assegurado o direito ao estudo das línguas indígenas na escola, o direito a uma educação escolar diferenciada e intercultural, com currículo construído a partir da realidade e dos interesses de cada sociedade. É também, reconhecido o direito à demarcação das terras indígenas, que além, da importância destes territórios para a proteção dos direitos coletivos e da identidade cultural das sociedades que as habitam, estas áreas possuem um grande valor para a conservação da biodiversidade no planeta.

Os parâmetros estabelecidos pelas atuais normas nacionais garantem, à educação indígena, direitos, cujo marco inicial encontra-se no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Tais parâmetros foram melhores detalhados nas “diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” (BRASIL, 1993). Segundo Secchi (1995, p. 8) “A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada”, compreende-se por escolas indígenas específicas e diferenciadas:

As características de cada escola, em cada comunidade, e que só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e co-autores de todo o processo - Interculturalidade: tem em vista “o diálogo constante entre culturas, que

possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica” - Língua materna e bilingüismo: “o direito a utilizar a sua língua materna e o direito a aprender a língua portuguesa na escola (SECCHI, 1995, p. 8).

Em 1991, a FUNAI passou a responsabilidade da Educação Escolar Indígena para o Ministério da Educação (MEC), tornando-se este o maior responsável na construção de parâmetros e diretrizes para a Educação Escolar Indígena, definindo políticas para o atendimento na gestão e formação de professores índios. Com a definição das Políticas de atendimento, os Estados e Municípios passam a ter não só a responsabilidade no atendimento educacional, mas na oferta de qualidade e respeito a estas sociedades (MENDONÇA; VANUCCI, 1997; SECCHI, 2002).

Neste percurso histórico houve os primeiros problemas para a efetivação das Políticas de atendimento à educação escolar indígena no que se refere, primeiramente, aos Estados e Municípios, pois como atender à educação escolar indígena num contexto do respeito a culturas, lógicas e temporalidades diferentes a partir de um sistema de ensino conservador, fechado e homogenizador? Qual o papel do Estado para resolver o dilema quando o contexto é singular? A política hegemônica que padroniza as diferenças é adequada à educação escolar indígena? A garantia de políticas educativas para as sociedades indígenas, ainda precisa ser efetivada na prática. Há um grande distanciamento no que diz a lei e no que de fato acontece na realidade. Entretanto, apesar dos desafios, algumas experiências positivas estão sendo realizadas em Mato Grosso.

Na realidade contemporânea, precisamos construir caminhos educativos que levem as sociedades indígenas à sustentabilidade ambiental e cultural. Com os seus territórios demarcados e sem poderem expressar os seus modos da vida semi nômade, os povos indígenas estão desenvolvendo táticas de sobrevivência física e espiritual no interior de seus territórios, hoje muitos reduzidos pelas demarcações.

O convívio com as sociedades indígenas nos despertou várias reflexões e análises acerca da educação ambiental, tanto no contexto indígena, quanto no contexto da sociedade nacional que se relaciona com estas minorias étnicas. Esta pesquisa é uma tentativa, entre tantas outras, de fortalecer o exercício da alteridade, reconhecendo o desafio de se promover uma educação plural. Neste

processo de interação e convivência intercultural, tornamo-nos mais sensíveis em reconhecer diversas possibilidades de modos de pensar, agir e sentir. Conhecer diferentes visões de mundo nos transforma quando percebemos a existência de outras relações seres humanos/natureza.

O pensamento ocidental dualista e naturalista divide “natureza de cultura em dois hemisférios ontologicamente distintos e hierárquicos, em que a natureza é anterior, universal e engloba a cultura, sendo esta um caso particular e secundário daquela” (SANTOS, 2006, p. 37). Para Viveiros de Castro<sup>8</sup>:

O relativismo cultural moderno, ao supor a equivalência entre uma multiplicidade de representações sobre o mundo, pressupõe *um* mesmo mundo subjacente a esta multiplicidade: uma natureza ‘sob’ várias culturas. Mas basta considerar o que dizem as etnografias para perceber que é o exato inverso que se passa no caso ameríndio: todos os seres vêem ou ‘representam’ o mundo da *mesma* maneira — o que muda é o *mundo* que eles vêem (CASTRO, 2007, p. 11).

A nossa pesquisa não irá aprofundar esta discussão – “uma cultura” e “múltiplas naturezas” (CASTRO, 2002, p. 379), no entanto, reconhecemos os diferentes pontos de vistas. Sabemos o quanto o universo cosmológico dos povos significa o mundo, pelo qual eles se relacionam, entre eles, e também no contexto com a sociedade envolvente. Como define Castro (2007):

O conceito central para a caracterização das cosmologias indígenas é o de ‘perspectivismo’, que se refere ao modo como as diferentes espécies de sujeitos (humanos e não-humanos) que povoam o cosmos percebem a si mesmas e às demais espécies (CASTRO, 2007, p. 1).

Estes conhecimentos deverão estar presentes em todos os aspectos da educação escolar indígena, como pressuposto para o fortalecimento de suas culturas.

---

<sup>8</sup> CASTRO, Eduardo, V. De. **A natureza em pessoa**: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro". Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007. site: [www.Institutosocioambiental.org](http://www.Institutosocioambiental.org)

### **1.3 Cenários da pesquisa: um destaque ao Parque Indígena do Xingu**

Cenário da nossa pesquisa, o Parque Indígena do Xingu (PIX) está situado na região nordeste do Estado de Mato Grosso, na porção Sul da Amazônia brasileira (Figura 1). Foi criado em 1961, no governo Vargas, com uma área de 2,9 milhões de hectares numa região de transição ecológica das savanas e florestas semidecíduais mais secas ao sul para floresta ombrófila amazônica ao norte (SCHMIDT, 2001). A sua criação teve como objetivo garantir à proteção das sociedades indígenas que viviam acuados das frentes de expansão na década de 40. Talvez, estes limites não tenham sido definidos sob a lógica dos vários povos; e novas formas de viver surgiram; uma nova dinâmica cultural entre sociedades rivais, e a sustentabilidade da vida em territórios reduzidos. Este importante território apresenta grande diversidade sociocultural e lingüística (Tupi, Ge, Karib, Aruak, e Trumai), habitam 15 povos<sup>9</sup>, com diferentes línguas, culturas, mitos, rituais e ambientes diversos na luta por liberdade e respeito.

Um complexo de culturas que se interagem para a continuidade da vida através de seus rituais e os novos desafios que estão surgindo, seja na defesa de seus territórios, na interlocução com a sociedade envolvente, na relação com o Estado e suas implicações burocráticas no atendimento a saúde e educação ou mesmo entre as forças de poder entre os grupos. Revelam cosmologias, valores e saberes diferenciados. São ligações de que a vida é exuberantemente bela em seus cenários e que a biodiversidade brasileira se alia à pluralidade cultural das Américas e do mundo.

---

<sup>9</sup> Trumai, Kamayurá, Aweti, Mehinaku, Waurá, Yawalapiti, Kuikuro, Kalapalo, Nahuquá, Matipu, Suiá, Ikpeng, Kaiabi, Yudjá e Tapayuna.

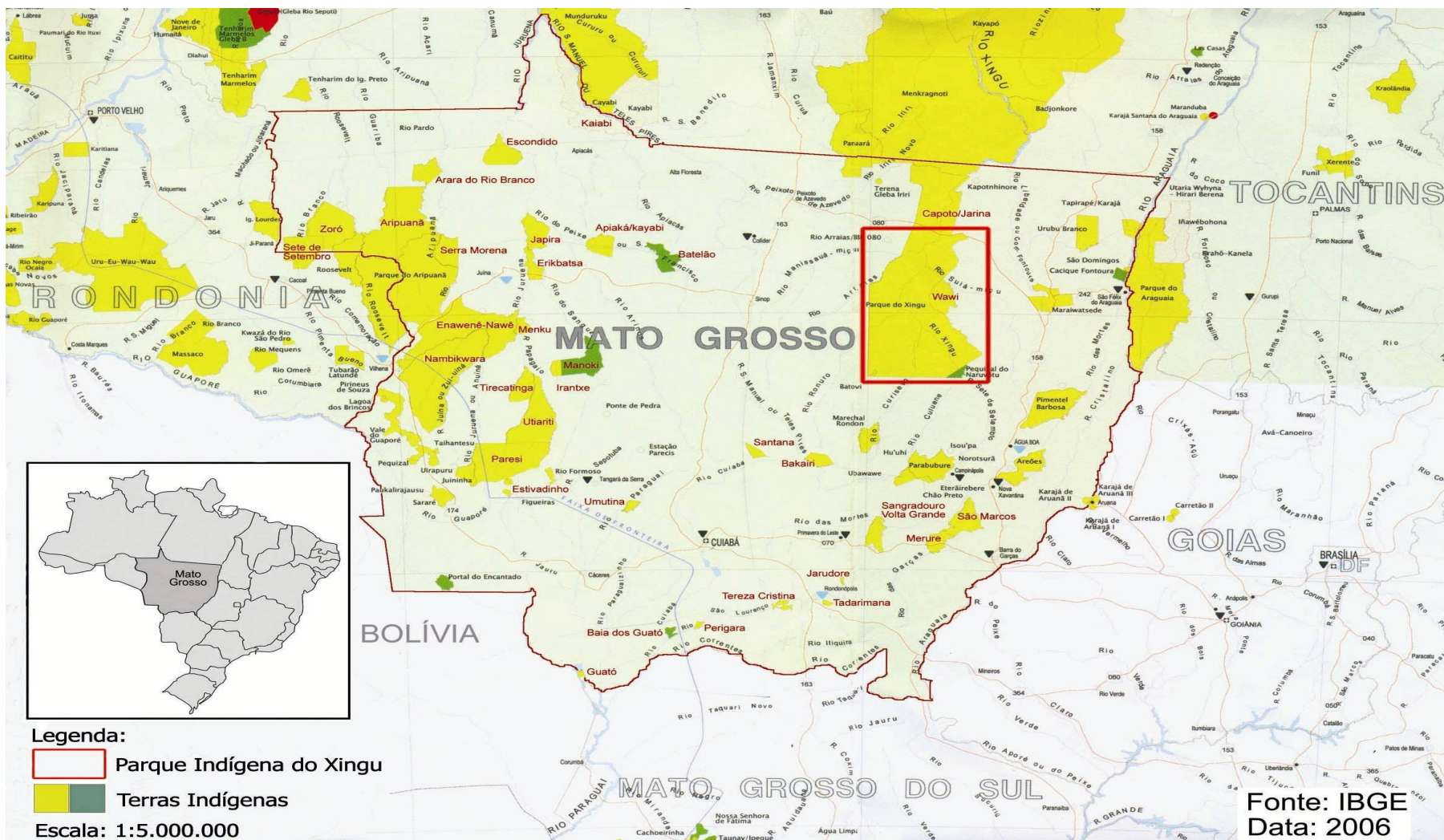


Figura 1 – Mapa da localização do Parque Indígena do Xingu. Fonte IBGE, 2006.

Estes povos estão distribuídos em mais de 50 localidades e internamente divididos em 3 regiões: ao sul, o complexo cultural do Alto Xingu, ou região do *Uluri*<sup>10</sup>, formados por nove povos: Kamayurá, Aweti, Mehinaku, Waurá, Yawalapiti, Kuikuro, Kalapalo, Nahuquá, Matipu; ao norte o Baixo Xingu, que congrega os povos que chegaram em períodos mais recentes da história regional, procedente de regiões circunvizinhas e que perderam seus territórios tradicionais como os Suyá, Yudja e Kaiabi. Entre estas duas regiões, situa-se o Médio Xingu, onde estão presentes os Ikpeng, os Trumai e outros povos do Alto e Baixo Xingu (SCHMIDT, 2001).

As sociedades indígenas do Xingu possuem uma educação escolar diferenciada e intercultural, com currículo construído a partir da realidade e dos seus interesses. Os professores indígenas estão em formação e as comunidades permanecem num esforço constante para compreender o sentido da escola em suas comunidades, uma vez que a educação indígena é repassada oralmente pelos anciões. Tivemos, portanto, a possibilidade de compreender o trabalho de docência dos professores indígenas, pelo convívio nos acompanhamentos pedagógicos realizados nas aldeias do baixo e médio Xingu nos anos de 2003 e 2004.

Nossa atuação como assessora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), responsável pelo atendimento ao “Programa de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu” em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), e num contexto de uma política pública pós-constituição de 1988, que se contrapõe à política integracionista, etnocêntrica e hegemônica do Estado Brasileiro em relação aos povos indígenas, oportunizou esta pesquisa.

Nos primeiros trabalhos realizados em julho de 2003 com os professores indígenas em suas comunidades fomos percebendo a dinâmica local. Havia iniciativas de “Projetos de alternativas econômicas sustentáveis” (Projetos Ambientais) sendo desenvolvidos desde 1996, nas aldeias com a parceria da Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX) e o Instituto Socioambiental (ISA). São projetos de apicultura (criação e o manejo da *Apis*); meliponário (experiências inovadoras com a criação e manejo de espécies de abelhas nativas sem ferrão) e

---

<sup>10</sup> Uluri é um adorno (cinto) feminino usado pelos povos do alto Xingu.



os viveiros (produção de mudas nativas e exóticas para a formação de pomares nas aldeias) Estes projetos econômicos foram financiados pela Rainforest Foundation da Noruega.

Orientávamos o planejamento das aulas a partir do Projeto Político Pedagógico construído pelos próprios professores nas etapas dos cursos. A falta de articulação entre o currículo proposto e os projetos ambientais executados pelas comunidades, reproduzia uma lógica de ações isoladas sem vislumbrar o contexto cultural e ambiental. Como poderíamos pensar a educação somente no espaço escolar, sem o cotidiano dos projetos e a vida cultural? E de que forma poderíamos integrar também, os trabalhos institucionais para uma melhor compreensão das ações? Para Freire (2002, p. 31), “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos de ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

Uma educação ambiental crítica tem como princípios o diálogo, o respeito e a valoração dos saberes das diferentes culturas para a construção de uma educação plural. Constitui-se “como uma prática duplamente política por integrar o processo educativo, que é inerentemente político e a questão ambiental que também tem o conflito em sua origem” (LIMA, 2004, p. 91). Segundo Sato (2001, p.20) “torna-se, assim, um substantivo composto, indissociável em sua essência ontoepistemológica, com dimensões não somente naturais, mas igualmente culturais”. Portanto, importa “reconhecer que as duas dimensões são intrinsecamente conectadas e interdependentes, tornando os campos epistêmicos fortalecidos pelas lutas ambientalistas e movimentos sociais” (SATO, 2001, p.20).

Esta pesquisa tem o objetivo de interpretar um estudo de caso no Xingu tendo como suporte a orientação dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAECs). Buscou-se revelar quais os caminhos, olhares, sentidos e formas da educação ambiental em três comunidades Kaiabi, por meio de uma intervenção educativa. Uma análise que procura atender a expressão de um trabalho pedagógico desenvolvido dentro dos princípios operantes da educação escolar indígena e da educação ambiental pautada na legislação vigente. Uma pesquisa qualitativa que se configura numa observação participante, desenvolvida em três

comunidades Kaiabi, do médio e baixo Xingu por motivos de maior permanência no convívio, reflexões e atividades em conjunto.

### **1.3.1 Os Kaiabi do Xingu**

Exímios guerreiros, os Kaiabi, são falantes da língua Tupi-Guarani. Uma tatuagem facial marca também em alguns sua identidade. Originalmente, viviam na região do rio Teles Pires e Peixes, mas a ocupação de seus territórios pelas Frentes de expansão econômicas na década de 40, levou uma parcela de sua sociedade para o PIX. Os Kaiabi ocupavam uma extensa faixa entre os rios Arinos, Tatuy<sup>11</sup> e médio Teles Pires, localizada a oeste do rio Xingu. Considerados como bravios, os Kaiabi resistiram com vigor à ocupação de suas terras pelas empresas seringueiras que avançaram pelos rios Arinos, Paranatinga (Alto Teles Pires) e Verde, na última década do século XIX. Muitos conflitos ocorreram com seringueiros, viajantes e funcionários do Serviço de Proteção aos Índios - SPI ao longo da primeira metade do século XX. Contudo, aos poucos, a área Kaiabi foi sendo ocupada e os índios induzidos para o trabalho nos seringais (FRANCHETTO, 1987; GRUNBERG, 2004).

A Expedição Roncador-Xingu liderada pelos irmãos Villas Boas encontrou os Kaiabi em uma situação conflituosa e sem perspectivas de continuarem sua existência. Os deslocamentos para outras áreas dentro do território e a resistência bélica aos invasores não eram mais possíveis. Foi, então, que, em 1966, iniciou-se a “Operação Kaiabi” com o objetivo de transferir o principal grupo de Kaiabi do rio dos Peixes para o PIX. Para Grunberg (2004, p. 65) diversos fatores provocaram a migração dos Kaiabi:

A forte pressão étnica no seu próprio habitat, exercida por seringueiros e que apenas se efetivou dada à falta - ou ao não funcionamento das instituições de proteção ao índio; a disposição cultural prévia dos Kaiabi de mudarem-se para uma nova área; a personalidade de Ipepuri do lado dos Kaiabi, que uniu o povo como chefe carismático, e principalmente, a de Cláudio Villas Boas do lado brasileiro, que estabeleceu as bases

---

<sup>11</sup> Denominação Kaiabi para o Rio dos Peixes.

organizacionais para a migração dentro da ordem jurídica e social nacional.

A perda do território tradicional e o conseqüente processo de desestruturação e marginalização causaram prejuízos à cultura, principalmente pela divisão do grupo após sua transferência. Parte dos Kaiabi ainda hoje se encontra na Terra Indígena Kaiabi-Apiacá (Juará-MT): os únicos a permanecerem numa área bastante reduzida de seu antigo território. Outro grupo Kaiabi encontra-se na Terra Indígena Kururuzinho, próximo ao rio Teles Pires, no Estado do Pará. Nestas duas áreas, os Kaiabi dividem seu território com os Apiaká e Mundurukú, seus inimigos históricos (SCHMIDT, 2001; GRUNBERG, 2004).

No Parque Indígena do Xingu as diferenças ambientais são marcantes entre a região da bacia do rio Tapajó e Xingu, que se manifestam no clima, na topografia, hidrografia, solos, vegetação e fauna. Dessa forma, a transferência dos Kaiabi trouxe vários problemas na adaptação deste povo à nova área, entre os quais, a falta de algumas espécies florestais manejadas em seu habitat de origem, como usos para alimentação, para a cultura material, para fins medicinais, rituais e outros. Alguns exemplos ilustram este fato, como a inexistência da Castanha do Brasil (*Bertholetia excelsa*) na área do PIX, sendo esta espécie vegetal coletada pelos Kaiabi em sua área tradicional, constituindo-se em uma importante fonte protéica. Também são raras algumas espécies utilizadas no artesanato como o arumã “uruyp” (*Ischnosiphon* sp.) para a fabricação das peneiras e apas<sup>12</sup> Kaiabi, a siriva ou y’ryp (*Bactris macana*) utilizada na fabricação de arcos (SCHMIDT, 2001; GRUNBERG, 2004).

Os Kaiabi são agricultores e realizam segundo Silva (2002, p.176) “roças com policultivos complexos e diversificados” onde são cultivadas diversas variedades de mandioca, utilizadas na produção de farinha, beijus e mingaus e nas áreas de terras pretas outras variedades de milho, algodão, amendoim, batata, cará, feijão-fava, cana, abóbora, e melancia. Além de agricultores, os Kaiabi são exímios caçadores. Estas atividades estão, juntamente com a guerra, em primeiro lugar na escala de valores. Atualmente, com a maior sedentarização do grupo na calha dos principais rios na região do Xingu, aliada, entre outros fatores, à rarefação de

---

<sup>12</sup> Um tipo de trançado que lembra uma peneira, mas que serve para guardar objetos.

alguns animais, a pesca tem se tornado a principal fonte de proteína animal para o grupo.

No universo Kaiabi, são vários conhecimentos e tecnologias para a fabricação de instrumentos utilizados no trabalho, as armas e armadilhas para captura de animais, a arquitetura e construções de suas casas, os trançados de seus utensílios, as cerâmicas e os instrumentos musicais. Além, dos ornamentos do corpo e a sua organização social e política (GRUNBERG, 2004).

Mais que um valor de uso, a natureza têm um valor simbólico e espiritual presentes em sua cosmologia, nos símbolos e nos seus mitos. Os rituais estão relacionados com os espíritos e com a natureza, numa conexão que vem garantindo a continuidade da vida.

Esta pequena etnografia revela elementos da história e do contato com os Kaiabi. Aspectos culturais importantes para que possamos construir uma relação, onde o respeito às diferenças culturais, temporalidades e olhares seja condições *sine qua non* na proposição de políticas públicas e para o diálogo intercultural com a sociedade ocidental envolvente.

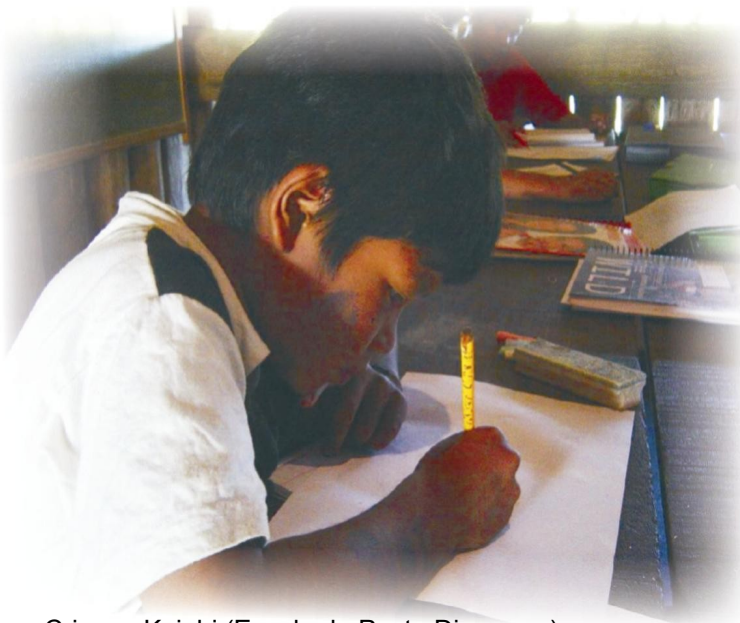
# CAPÍTULO II

## *Tecendo Itinerários Coletivos*



Desenho produzido na oficina de saúde bucal (Posto Indígena Pavuru, 2004).

*“A educação da escola é um reforço para ter uma visão positiva das coisas que podem acontecer no mundo”  
(Loike Kalapalo)*



Criança Kaiabi (Escola do Posto Diauarum)  
Foto: A. Lima (2004).

## **2. 1 A Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso**

Neste capítulo, apresentamos os itinerários construídos que se inserem no contexto político da nossa pesquisa. Trilhamos os caminhos das primeiras discussões sobre a educação escolar indígena em MT; a educação ambiental no contexto indígena com identidades para a construção de Sociedades Sustentáveis; e os princípios do Projeto de Educação Ambiental (PrEÁ) em MT, que tem, como objetivo fomentar os Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC).

As primeiras discussões, para a formação de professores indígenas em Mato Grosso na década de 80, tiveram início nos movimentos sociais, sobretudo no movimento indígena. Discussões essas que surgiram da organização de Seminários com a participação dos líderes indígenas, associações e comunidades, a fim de pensarem o futuro num novo tempo pós contanto com a sociedade envolvente. Houve Seminários coordenados por entidades indigenistas, com o objetivo de refletir sobre a educação escolar entre os povos indígenas, bem como conhecer as metodologias de ensino que, sobretudo, estavam sendo desenvolvidas no contexto da valorização da cultura (OPAN, 1989).

A política de atendimento do Estado à Educação para os povos indígenas, em Mato Grosso, teve início em 1987, com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), caracterizado como um fórum de discussões das diversas instituições governamentais e não-governamentais envolvidas, buscando responder às reivindicações das sociedades indígenas, encaminhadas por suas lideranças. Em 1989, a SEDUC cria a Divisão de Educação Indígena e Ambiental que segundo Mendonça; Vanucci (1997, p. 86), “é extinta na reestruturação da Secretaria no ano de 1992 e nesta curta história, procurou desenvolver sua ação em consonância com o também extinto NEI”. Fomentou-se o início de uma interlocução rica e proeminente entre o Estado – líderes indígenas e Entidades Indigenistas.

Criou-se, em 1995, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI) com o objetivo de apoiar e assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos estudantes indígenas, às agências que trabalham

com a educação escolar, e deliberar sobre a política indigenista estadual na área de educação:

A criação de um Conselho Indígena constitui-se algo inédito no país e representa a possibilidade de viabilizar políticas igualmente diferenciadas. Constitui-se, numa instância qualificada de interlocução com outras instâncias de decisão congêneres, exemplo dos Conselhos Estadual e Federal (hoje Nacional) de Educação. Enfim qualifica-se como espaço de articulação e representatividade interétnica e inter – regional, que garante aos índios estabelecer estratégias autônomas e dinâmicas próprias (SECCHI, 1997, p. 80).

Neste mesmo ano, é elaborado um “Diagnóstico da Educação Escolar Indígena<sup>13</sup>” o qual retrata a realidade da oferta e da qualidade da educação escolar, por meio, principalmente, dos depoimentos dos líderes das comunidades indígenas. Consta-se, portanto, a urgência de um Programa de formação de Professores Indígenas com princípios regidos pelos direitos conquistados.

A partir deste ano, quatro seminários regionais foram organizados com o objetivo de reunir as agências educacionais das esferas federal, estadual e municipal e da sociedade civil (FUNAI, SEDUC, Prefeituras, ONGs, Missões Religiosas e Lideranças Indígenas) (SECCHI, 2002). Reúnem-se a fim de pensarem uma proposta de formação de professores indígenas. Elabora-se em 1996, o PROJETO TUCUM – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, financiado pelo Banco Mundial, via Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), formando-se 176 professores indígenas de 12 povos em 2000. Organizado em quatro pólos regionais Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kaiabi, Munduruku, Irantxe, Umutina e Nambikwara (pólo I); Xavante (pólo II); Bororo (pólo III); Bakairi e Xavante (pólo IV) (SECCHI, 2002).

O Estado assume, neste momento a responsabilidade na oferta de uma educação escolar voltada para os direitos conquistados na Constituição Federal

---

<sup>13</sup> SECCHI, Darci. Diagnóstico da educação escolar Indígena em Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC - MT, 1995.

de 1988, inaugurando e fomentando uma política de formação de professores indígenas em MT. E, nesse percurso, os maiores desafios estavam pautados em firmar uma relação respeitosa e com compromisso ético, entre as prefeituras municipais envolvidas no Projeto e os povos indígenas. Como afirmam Mendonça e Vanucci (1997, p. 91) “a sensibilização das prefeituras, no sentido de aprender a educação indígena como dever, conseqüentemente como compromisso público, tem exigido disposição e persistência constantes”.

Somente em 1997, o Estado assumia o compromisso com a formação de professores indígenas do Parque Indígena do Xingu. Entretanto, ressalta-se que, desde 1994, pela Associação Vida e Ambiente (AVA), fora iniciado o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o magistério do PIX – denominado como “Projeto Urucum Pedra Brilhante”. Esta iniciativa teve o apoio financeiro da Fundação Rainforest da Noruega. Em 1996, a educação escolar no Xingu passa a ser de responsabilidade do ISA. É com esse antecedente histórico, que, em 1998, estabeleceu-se a parceria ente a SEDUC (MT), o Ministério da Educação (MEC), a FUNAI e a Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX) para dar continuidade ao referido programa de formação, onde o ISA foi a entidade executora (SECCHI, 1997).

No contexto dessa parceria, teve início a estadualização das escolas do PIX, aumentando a demanda para o Estado. Na época, criaram-se quatro Escolas Indígenas Estaduais Centrais; três localizadas nos postos indígenas da FUNAI; e uma na aldeia Kuikuro, além dessas, havia 34 salas anexas em outras aldeias do Parque. Estas escolas receberam recursos (financeiros) estaduais e federais. A estadualização trouxe atributos burocráticos que necessitaram serem incorporados pelos professores e líderes das comunidades. Este processo de gestão dos recursos vem sendo gerenciado pelos diretores indígenas e membros dos conselhos deliberativos que têm se responsabilizado pela compra de materiais, prestação de contas, recebimento e distribuição entre as escolas de recursos para a merenda, e a articulação entre o grupo de professores:

As conseqüências da instalação de uma escola precipitaram como numa cachoeira de inúmeras quedas: escolha do lugar da escola, eleição de diretores e professores, estabelecimento de horários, as vezes separação de sexo. O funcionamento da escola é que estatiza ou



pelo menos condiciona o pensamento e a organização indígena, previamente e além do ensino da própria alfabetização (MELIÁ, 1989, p. 11).

Entretanto, a escola foi também, assumida como uma experiência positiva a partir do diálogo intercultural, como exemplo das escolas Tapirapé, no Araguaia, e as escolas do Xingu.

Os objetivos gerais de um programa educacional no Xingu: foram consolidar uma escola diferenciada e de qualidade para o PIX, protagonizada e gerida pelos próprios índios, a partir da formação de professores indígenas e do estabelecimento de um currículo diferenciado, intercultural e multilíngue; valorizar a cultura indígena; estimular o intercâmbio cultural e a cooperação entre os povos do Parque (TRONCARELLI et al, 2003 e DAL POZ, 2004).

O Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de MT em 2001. Outra ação que o Programa de formação do Xingu desenvolve é a elaboração de materiais didáticos nas línguas indígenas e na língua portuguesa. Estes materiais vêm subsidiando o desenvolvimento das aulas nas escolas, garantindo a proposta do ensino diferenciado no PIX. Além da formação e elaboração de materiais didáticos, o programa desenvolve um trabalho intensivo de acompanhamento pedagógico e lingüístico às escolas. O acompanhamento abrange questões relativas à formação do professor, reflexões sobre a articulação com a comunidade e a partir de 2003 com os projetos para sustentabilidade das aldeias (TRONCARELLI et al, 2003).

Este Projeto de Formação foi reconhecido pela UNESCO, em 1999, como o melhor projeto de Formação de Professores Indígenas e produção de material didático do país e foi promovido como modelo para outros povos indígenas pelas autoridades educacionais, sendo os materiais didáticos do Xingu mencionados nos Referenciais Curriculares (RCNEI), o documento nacional de referência para educação indígena no Brasil (BRASIL, 2002).

Apesar dos desafios, Mato Grosso consegue avançar no cenário nacional em relação à formação de professores indígenas em nível médio, e a realização do primeiro curso em nível de 3º grau para professores indígenas através da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) no campus de Barra do

Bugres. O Projeto de Formação de Professores Indígenas em nível superior foi iniciado no ano de 2001 com a implantação de cursos de licenciatura dirigidos a docentes, que atuam em escolas indígenas de nível fundamental e médio. Teve a participação de 20 povos (200 professores). E, em 2006, foi formada a primeira turma de professores em nível superior, marcando um novo momento na formação de professores indígenas em Mato Grosso.

Outros Programas de Formação de Professores Indígenas surgiram, concomitantemente, em Mato Grosso como o Projeto de Formação de Professores Mebengokre, Panará e Tapayuna, coordenado pela FUNAI. Foi desenvolvido em parceria com prefeituras municipais, SEDUC e o MEC, que objetiva a formação, em nível médio, de 36 professores desses referidos povos, das quais 19 atuam em escolas localizadas no estado de Mato Grosso e as demais no estado do Pará. Tem início, em 2005, o Projeto Haiyô - Curso de Formação de Professores indígenas para o magistério intercultural, elaborado pela SEDUC e que, nesta oportunidade, atende aos povos de Mato Grosso não contemplados pelo Projeto TUCUM (Tabela 1):

Tabela 1: Cursos de Magistério Indígena em Mato Grosso (Adaptado de Gesteira e Monte, 2006).

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de Professores em Formação | Povos Indígenas               | Situação Atual                                    |
|----|---------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|
| MT | SEDUC               | MEC/FUNAI                | 204                           | 12 povos                      | Projeto Tucum (concluído)                         |
|    | ISA                 | MEC/FUNAI                | 55                            | 14 povos                      | Projeto Urucum Pedra Brilhante 1ª turma concluída |
|    | IPRENRE             | MEC/FUNAI                | 36                            | Mêbengokrê, Tapayuna e Panará | VI etapa - 2005 (em andamento)                    |
|    | SEDUC               | MEC/FUNAI                | 240                           | 15 povos                      | Projeto Haiyô - 1ª etapa em 2005 (em andamento)   |

Ainda é um grande desafio ofertar Programas de Formação de Professores Indígenas através do Estado. Os entraves burocráticos, a falta de compromisso

político, descontinuidades das ações, são motivos que levam as comunidades indígenas ao desânimo, deixando de acreditar na ética e respeito por parte dos gestores públicos.

Apesar disso, a demanda da Educação Escolar indígena, neste Estado, permanece em crescimento. Atualmente, são 26 escolas estaduais indígenas, e 170 escolas municipais, com diferentes contextos, histórias e tempo de contato. Cada povo compreende a educação escolar a partir de formas e sentidos próprios de cada cultura. No Xingu, são 4 Escolas Indígenas Estaduais Centrais e 32 salas anexas distribuídas nas aldeias e postos indígenas da FUNAI no PIX, atendendo uma demanda de 1021 alunos. Há, ainda, 5 Escolas Indígenas Municipais com, aproximadamente, 200 alunos, totalizando 1221 alunos indígenas.

A partir dessa breve exposição daremos maior ênfase no capítulo III ao “Projeto Urucum Pedra Brilhante”, pois é no contexto desse projeto que se constrói a tentativa de implantar os Projetos Ambientais Escolares Comunitários tomados como objeto da nossa pesquisa. O próximo tópico aborda a importância das relações entre as culturas indígenas e o ambiente, para a construção de Sociedades Sustentáveis.

## **2.2 A Educação Ambiental no Contexto das Sociedades Sustentáveis**

Uma complexa rede de emoções, sentidos e conhecimentos se expressam nas relações estabelecidas entre as sociedades e a natureza. São ligações que determinam o uso social da biodiversidade através do conhecimento das diferentes culturas. Este conhecimento é repassado através de gerações, conforme os valores e sistemas próprios de educação de cada povo ou nação.

Os diferentes povos possuem grandes conhecimentos e sabedorias na utilização do ambiente e nas interações com os vários mundos. A educação ambiental está inserida nas suas relações com a natureza que possui, também, o simbolismo, evidentes em rituais, mitos, contos, ornamentos, medicina indígena, xamanismo, tabus alimentares... O mundo dos vegetais e dos animais é carregado de sentido simbólico. Como afirma Matari Kaiabi *“Na nossa filosofia*

*indígena, todos os seres que existem no mundo têm vida e espírito. Os seres que têm vida e espírito são: mineral, animal, vegetal, fungos e espirituais. Todos esses seres são respeitados pela nossa sociedade...”*

A maioria dos povos indígenas tem, nos seus mitos, fundamentos principais onde o ser humano está no mesmo nível dos animais e outros elementos da natureza, não sendo superior nem inferior na escala de valores. Vigora um respeito mútuo e acreditam que seres superiores criaram o universo e na relação com os outros seres da natureza, é preciso a permissão para acessar os vários mundos. São diversos olhares que nos mostram como essas sociedades se relacionam com a natureza. Pouco fazemos como sociedade nacional brasileira para compreender as lógicas e concepções dos diferentes mundos indígenas.

O uso social da natureza pelos vários povos indica conhecimentos que vêm garantindo a conservação dos ambientes através das gerações. Estes povos desenvolvem e oferecem para os seus membros um acesso aos conhecimentos por meio dos seus sistemas próprios de educação mediante a linguagem oral. Ao garantir a demarcação das terras indígenas, a sociedade dominante devolve um direito a estes povos e eles nos devolvem a conservação da biodiversidade sem custo nenhum.

Para Athayde; Troncarelli e Silva (2002, p. 106), tendo presente o problema de maior “sedentarização” provocado pela demarcação das terras, pelo aumento “demográfico das populações indígenas”, e por todas as conseqüências dos processos interculturais, que tencionam a reestruturação da vida em territórios demarcados e com a crescente pressão do entorno, é urgente o diálogo com o conhecimento técnico científico para, em melhores condições, oferecer contribuição qualitativa às diferentes culturas que a solicitam. Neste sentido, a Educação Ambiental vem dialogar a partir de uma nova perspectiva de futuro para a sustentabilidade da vida em territórios demarcados. A relação desses povos com a natureza foi sendo estabelecida ao longo da história, sobre a lógica dos modos de vida, nômades e seminômades, sem limites territoriais impostos pela sociedade não índia.

As Terras Indígenas no Brasil, segundo dados do Instituto Socioambiental<sup>14</sup> (2004) um “total de 98,67% localizam-se na Amazônia Legal, os outros 1,33%

---

<sup>14</sup> Referência do Mapa da Amazônia brasileira publicado pelo ISA em 2004.

espalham-se no restante do país, em áreas muito pequenas e esparsas”. Para Bensusan<sup>15</sup> (2001), as Terras Indígenas (TI), juntamente com as Unidades de Conservação (UC) são, neste Estado, de suma importância para a conservação dos ambientes de Florestas e Cerrados, colocando o território de Mato Grosso como área prioritária para a conservação da biodiversidade no país. São áreas protegidas importantes, por possuírem, também, uma grande diversidade de ecossistemas e paisagens e quando territórios contínuos, servirem de corredores ecológicos necessários à manutenção da vida.

O desmatamento é a principal atividade que causa impactos ambientais em Mato Grosso; além de comprometer a biodiversidade, deixa os solos descobertos e expostos à erosão, a qual ocorre como resultado das atividades econômicas, seja para fins de agricultura, principalmente, das monoculturas de grãos em grande escala, seja para pecuária, quando a vegetação nativa é substituída por pastagens. A exploração dos recursos madeireiros que ocorre em toda a região da amazônia Mato-grossense configura-se, também, como uma das principais atividades que gera o esgotamento predatório dos recursos naturais. Constata-se, atualmente, nas Terras Indígenas de Mato Grosso, uma cadeia de degradação contínua das áreas ocupadas em seu entorno (SANCHES; GASPARINI, 2000; SANCHES; BOAS, 2005). Estas terras estão cada vez mais ilhadas, desconectadas e sem perspectivas de uma política ambiental que possa frear a equivocada orientação do “desenvolvimento sustentável” (DS) (SATO, 2004 a).

As duvidosas orientações neoliberais do desenvolvimento sustentável, iniciado na década de 80 até hoje, são ambíguas, e vêm encerrando múltiplas interpretações e controvérsias no cenário mundial. A educação ambiental permanece no esforço para o rompimento desta orientação para o DS e concentra-se, segundo Sato (2004a, p.13) “na necessidade de construirmos Sociedades Sustentáveis, que incorporem o cuidado ambiental e a justiça social como fatores de possibilidades viáveis à construção do Brasil democrático que sonhamos”. Este conceito surge na América Latina, através do movimento intitulado “Pacto de Ação Ecológica para a América Latina (PAEAL)” reivindicando

---

<sup>15</sup> BENSUSAN, Nurit. Conservação da biodiversidade e presença humana: é possível conciliar? Instituto Socioambiental – ISA, 2001. Acesso em 25 de julho de 2006:  
[www.funai.gov.br/ultimas/e\\_revista/artigos/biodiversidade\\_nurit.pdf](http://www.funai.gov.br/ultimas/e_revista/artigos/biodiversidade_nurit.pdf)

então, a construção de Sociedades Sustentáveis, na impossibilidade de assumirmos a responsabilidade da “densidade demográfica” como o principal elemento da crise ambiental. Mais do que “crescimento populacional, os padrões de consumo, os impactos ambientais e emissões de poluentes insustentáveis dos países industrializados são os maiores responsáveis pela crise ecológica mundial” (MEIRA; SATO, 2005, p. 5 ).

Para Carvalho (2004, p. 18), “a educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação”. No Brasil, estes ideais foram constituídos convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos diferentes sujeitos. Inspiradas nestas idéias que “posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais” (CARVALHO, 2004, p.18).

A noção de emancipação, historicamente utilizada significa a abolição de restrições e opressões jurídicas, sociais e políticas que motivaram movimentos de libertação de diversos matizes – maioridade, escravos, camponeses, operários e de etnias – vive contemporaneamente um processo de ressignificação para incorporar a defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não – humanas (LIMA, 2004, p. 94).

Os povos indígenas carregam, em sua cosmologia, relações estreitas entre o ambiente e o mundo simbólico. A valorização deste conjunto de saberes irá vislumbrar os possíveis caminhos para a compreensão de como as sociedades indígenas mantiveram-se num contexto sustentável até os dias atuais. Neste sentido, a cultura indígena é compreendida através da vida social, vida material e vida espiritual. No entanto, os povos indígenas estão, atualmente, susceptíveis devidos aos impactos ambientais no entorno de seus territórios, na marginalização da vida política, na erosão dos conhecimentos indígenas e no esquecimento da tradição.

A criação de uma sociedade sustentável “requer modificações, não somente no plano ecológico da manutenção dos ecossistemas, mas também na avaliação dos valores políticos e culturais que determinam o uso do ambiente natural”, também pelos diferentes povos (SATO; BARBA; CASTILHO, 2004, p. 43). A educação ambiental configura-se segundo Lima (2004, p. 86), “como um novo campo de saber que busca reconstruir a relação entre a educação, sociedade e natureza, visando formular respostas teóricas e práticas aos desafios colocados por uma crise socioambiental global”. Acrescentamos:

Para além de um ambiente harmônico e equilibrado reivindicado por visões individualistas, reconhecer os princípios da incerteza, riscos e conflitos, é assumir um campo coletivo mais consistente à dimensão ambiental. É um situar-se nos campos da fenomenologia, onde a relação entre “eu e o mundo” nunca ocorre diretamente, mas é mediatizada pelas complexas relações sociais “do eu, do outro e do mundo” (MEIRA; SATO, 2005, p. 5).

Evidenciamos as diferenças entre Desenvolvimento Sustentável e Sociedades Sustentáveis (Tabela 2) para que identidades possam surgir frente aos desafios da vida na construção de um mundo plural e no respeito às diferenças.

Tabela 2: Diferenças para sustentabilidade (Extraído de MEIRA, Pablo; SATO, 2005).

|                                  | DESENVOLVIMENTO  | SOCIEDADES  |
|----------------------------------|--|---|
| origem                           | Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento                                      | Pacto de Ação Ecológica da América Latina                                       |
| discurso                         | Banco Mundial, FMI, UNESCO   | Movimentos sociais organizados, redes de organização social                     |
| protagonismo                     | Empresas, tomadores de decisão e formadores de opinião (governança e multisetorialidade) | Comunidades participativas em diálogos abertos (movimentos sociais e cidadania) |
| definição                        | Generalista, globalizante e indefinida   | Particularizada, autônoma e política  |
| ênfase                           | Economia, sociedade e ambiente   | Justiça ambiental, inclusão social e democracia                                 |
| indicadores de qualidade de vida | Linha de pobreza e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)                                | Linha de Dignidade (qualitativo)  |
| problema central                 | Densidade demográfica e impactos   | Exclusão social e impactos  |

|              | ambientais  | ambientais   |
|--------------|---|--|
| propostas    | Tecnologias limpas, livre mercado e democracia formal | Políticas públicas, mercado regulado e democracia real |
| conhecimento | Técnico e científico                                  | Múltiplos saberes                                      |
| educação     | EDS por 10 anos <sup>16</sup>                         | EA permanente  |

Nos olhares de Meira e Sato (2005, p. 5), “não é possível discutirmos a dimensão da sustentabilidade sem nos posicionarmos nas esteiras da dívida externa, maior causadora da degradação social e natural dos países da América Latina”. Este movimento, portanto, se pauta nos objetivos da equidade social, da proteção ambiental e da participação democrática, integrando o desenvolvimento econômico apenas como um aspecto dependente dos anteriores e jamais aceitando a trilogia do desenvolvimento sustentável, em evidenciar a economia como fator de igual importância à sociedade e à ecologia. Ressalta, ainda, a importância dos saberes regionais como fundamentos para a sustentabilidade em nível local e também global (SATO; GAUTHIER; PARIGIPE, 2005).

Entretanto, a educação ambiental permanece no esforço para o rompimento das duvidosas orientações neoliberais de desenvolvimento sustentável, e acertasse, segundo Sato (2004a, p. 13), “a necessidade de construirmos Sociedades Sustentáveis, que incorporem o cuidado ambiental e a justiça social como fatores de possibilidades viáveis a construção do Brasil democrático que sonhamos”. Um dos princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global é que a educação ambiental deve recuperar, quando necessário, valorizar e respeitar a história indígena e culturas locais, assim como promover o respeito às diferenças culturais (SATO, 2003).

Há três esferas multidimensionais dentro da EA segundo Sato e Passos (2004b, p. 242) “o indivíduo, a sociedade e a natureza”. A EA, portanto, não está somente relacionada às ciências sociais; e nem só nas relações dos seres vivos com seu ambiente, como propõe a ecologia. “Ela é um diálogo aberto, como um passaporte de trânsito livre que circunda as diversas fronteiras da interação eu-outro-mundo” (SATO; PASSOS, 2004b, p. 242). Natureza e cultura estão,

<sup>16</sup> Proposições das Nações Unidas para a Educação para o desenvolvimento sustentável por 10 anos.



indissociavelmente ligados há milhares de anos uma reforçando a outra (DIEGUES, 2002). Sendo assim, a proteção das culturas indígenas e tradicionais dentro de seus ecossistemas possibilita alcançar, ao mesmo tempo, os objetivos de conservar as diferenças culturais e a biodiversidade.

A diferença entre os povos e nós é que eles percebem a diversidade nas relações com a sociedade dominante que se constituem com alteridade em relação as suas vidas e significações, a sociedade dominante, por sua vez, é cega em relação à diversidade que eles constituem (SATO; PASSOS, 2004 b, p. 240).

É possível desvincular diversidade biológica de diversidade cultural? Sabemos que as regiões tropicais do mundo, onde as maiores concentrações de espécies são encontradas, freqüentemente, são as áreas onde os povos possuem as maiores diversificações culturais e lingüísticas.

Assim, a educação ambiental deseja dialogar com os diversos saberes e identidades, sem a imposição de uma visão de mundo. Levando em conta e valorizando a cultura de referência dos povos indígenas e das comunidades locais. A vida se apresenta numa diversidade, complexidade e flexibilidade e um grande esforço para compreender e respeitar as diferenças. Acreditamos na construção de sonhos plurais onde possíveis caminhos possam surgir através do diálogo e de um trabalho participativo para a construção de Sociedades Sustentáveis. A EA deve se configurar, segundo Sato; Gauthier; Parigipe (2005, p. 104) “como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações”. Além do conhecimento técnico científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação coletiva para a sustentabilidade através da transição democrática.

Segundo Athayde; Troncarelli; Silva (2002, p. 103), “a conservação da biodiversidade em TI está ligada a diversos fatores ambientais, socioculturais, cosmológicos, educacionais e políticos, nem sempre considerados ou abordados integralmente em projetos de pesquisa”. É, portanto, no contexto da implantação de uma política de educação ambiental em Mato Grosso, que apresentaremos no

próximo tópico o Projeto de Educação Ambiental (PrEÁ) executado pela SEDUC, e como a questão indígena se insere.

### **2.3 O Projeto de Educação Ambiental (PrEÁ) e a construção dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC)**

O diálogo entre os saberes indígenas e os projetos ambientais está sendo vivenciado nas comunidades indígenas e no interior das escolas, porém desconhecido pelo público. Independentemente de projetos elaborados pelo Estado, as sociedades indígenas estão encontrando novos caminhos, junto às suas comunidades locais, para a construção de projetos comunitários de sustentabilidade das aldeias em consonância com a educação que desejam, rompendo com as orientações de uma educação escolar longe das suas orientações cosmológicas e culturais, imposta, muitas vezes, pela sociedade dominante. Entretanto, será ainda preciso um esforço coletivo e institucional para que os projetos desenvolvidos nas aldeias, muitas vezes em parceria com agências, que não estão ligadas diretamente com a educação, possam manter uma atitude dialógica na construção de uma posposta curricular que atenda às perspectivas de cada povo.

Em 2004, foi elaborado o “Projeto de Educação Ambiental” (PrEÁ) com o objetivo de avaliar o estado da arte da Educação Ambiental em Mato Grosso e orientações para a construção dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC). Novas orientações para uma Educação Ambiental crítica e emancipatória para “a defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não – humanas” (LIMA, 2004, p. 94) foram base para a construção deste Projeto e sustentou-se nas orientações da EA para a construção de Sociedades Sustentáveis com ações políticas que possam viabilizar a sustentabilidade cultural e a conservação ambiental das comunidades locais. A construção de sociedades sustentáveis ao invés de desenvolvimento, segundo Sato (2004a, p.12), “não é mera opção semântica, mas se sustenta em compromissos democráticos, à construção de sociedades plurais que vai além do valor mercadológico”. Portanto, é, neste cenário, que o processo educativo configura-se como prioridade:

Numa educação capaz de promover a democracia à proteção ambiental e à justiça social e que, essencialmente, seja substantivada pela dimensão ambiental em sua complexidade política para ousar a transformação desejada (SATO, 2004a, p.12).

“O sujeito ecológico da EA deve ser um sujeito responsável pelas proposições políticas que visem estratégias metodológicas de cada escola, promovendo um diálogo multicultural de fontes acadêmicas e populares” (SATO, 2004a, p. 13).

O PrEÁ iniciou o seu desenho através de uma avaliação de cunho diagnóstico e avaliativo com aporte social no movimento ecológico do Estado e do Brasil. Deu início em julho de 2004, a primeira formação de professores em Educação Ambiental com orientações para a construção dos PAECs, sendo esta construção consolidada com as realidades, necessidades e desejos de cada sociedade. Circunscreve-se “na educação que temos” (diagnóstico e formação de um banco de dados); “na educação que desejamos” (lançando nossas utopias na trilogia da participação democrática, inclusão social, proteção ambiental e também no respeito às diferenças culturais); e “na educação que podemos” (na aliança entre os demais organismos presentes no estado e na ousadia de avaliar nossa realidade)” (SATO, 2004a, p. 15). Para a realização do diagnóstico da arte da EA, foram enviados questionários às escolas indígenas, rurais e urbanas de Mato Grosso, com o objetivo de lançar um olhar mais crítico da práxis educativa:

O retorno de 47% dos 10 mil questionários encaminhados às escolas, valida a fidedignidade do espaço amostral, que abarca vários municípios de áreas indígenas, rurais e urbanas. Embora com a maioria numérica de escolas urbanas (69%), e com a clara divisão entre os efetivos e contratados, cumpre ressaltar que das 22 escolas indígenas do Estado, tivemos o retorno de 14 escolas, evidenciando a participação e interesse indígena, que merece especial atenção à formulação de políticas educacionais (SATO, et al., 2006, p. 87).

Neste sentido, Secchi (1997, p.77) sugere que “é preciso à garantia de políticas educacionais que consigam ter um olhar para as 38 diferentes etnias no Estado”. Respeitando o tempo de contato, suas cosmologias, sua organização social e os projetos ambientais desenvolvidos nas comunidades, para a

construção de uma educação de qualidade. São muitos os desafios para a sustentabilidade cultural e ambiental das comunidades indígenas, principalmente quando os conflitos internos, tanto entre os vários povos do Xingu, quanto entre as forças políticas de cada comunidade pelo poder e a lógica capitalista se tornam o foco atual. Soma-se ao contexto a forte pressão do entorno, e as frentes de expansão agropecuaristas que, nos últimos trinta anos, estão ocupando tudo que ficou fora dos limites dos territórios indígenas.

É neste contexto político, que a nossa pesquisa se insere e a construção dos PAECs no Xingu foram se tornando sonhos possíveis, através do acompanhamento pedagógico nas aldeias. A oportunidade de desenvolvermos ações em conjunto com a comunidade, os líderes e professores, nos oportunizou momentos, para desenvolvermos metodologias pedagógicas pautadas no currículo das escolas indígenas para o fomento de melhor compreensão das ações.

Reflexões sobre a importância de ações pedagógicas integradas com os projetos ambientais e o cotidiano, foi o nosso ponto de partida, e nos fizeram repensar as futuras ações. No olhar de Freire (2002, p. 11), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. A autonomia e um mundo de possibilidades frente a uma legislação com garantias para uma Educação Escolar Indígena, com currículo e calendários próprios, apesar da resistência, muitas vezes, dos órgãos oficiais, em reconhecer culturas diferentes, nos deixavam inseguras.

Um primeiro trabalho em conjunto, articulado com os projetos ambientais e o currículo foi realizado no Posto Indígena Diauarum, em julho de 2003, após uma reunião com o ISA, professores, agentes de manejo e representantes da ATIX. Portanto, as várias etapas para o plantio de mudas e os cuidados necessários para a implantação e manutenção de pomares, foram compreendidas, como podemos observar nos textos produzidos pelas crianças Kaiabi:

*"No transplante das mudas, primeiro molha a terra e tira as mudas da sementeira e coloca nos saquinhos, depois de fazer o transplante plantamos as sementes de maracujá. Tem que plantar as sementes espalhando em cima da terra uma longe da outra..." (Poãn Kaiabi)*

Os textos nos revelam também, a compreensão sobre o ambiente natural, que segundo afirmação de uma criança Kaiabi *“A anta planta inajá e jatobá, cutia planta pequi, macacos comem frutas como, ingá, api, inajá e outros mais. Os animais ajudam a manejar frutas do mato e ajudam a espalhar as frutas”* (M. Kaiabi). No olhar de Freire (2002, p. 33) *“Os saberes socialmente construídos na prática comunitária vêm valorizar a interação dos sujeitos com o ambiente tradicionalmente conhecido, para que assim os conteúdos curriculares possam estar em diálogo com a vida”*.

# CAPÍTULO III

## A Educação no Xingu



O Parque Indígena do Xingu

Fotos: A. Lima (2004).

*“Aqui no Xingu, temos área demarcada, temos mato, temos terra, temos rios e somos guardiões de todas as coisas que existem aqui. Do mato buscamos alimentos bons; na terra, produzimos alimentos bons; no rio, buscamos alimentos bons; falamos a nossa língua, fazemos a nossa festa...”*  
(Tarupi Waltuir Kaiabi)

### 3.1 Educação Indígena

*“Eu comparo que a educação indígena da escrita está começando a crescer e a educação da minha etnia, essa sempre existiu” (Professor - Korotowi Ikpeng).*

Este capítulo pretende tecer a experiência do projeto de formação “Urucum Pedra Brilhante” de onde nasce o nosso objeto de estudo. De que forma essa experiência apresenta elementos que permitem uma análise da relação do Estado com os contextos culturais específicos e como que o Estado na implementação de uma política para a educação escolar indígena dialoga, respeita e valoriza a educação indígena destes contextos culturais específicos.

Iniciamos ressaltando a educação indígena no Xingu, e alguns aspectos dos seus processos próprios de ensino com destaque na relação social com o ambiente. A educação acontece no cotidiano<sup>17</sup> da vida dos vários povos e independente da escola. As sociedades indígenas sustentam sua alteridade através de táticas desenvolvidas, das quais uma foi precisamente a “ação pedagógica”, ou seja, continua havendo, nessas sociedades, “uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura se reproduzam nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÁ, 1998, p. 22). No olhar de Grupioni (2003, p.113), entende-se por Educação Indígena “processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimento próprio a cada sociedade indígena”; trata-se, portanto do “modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade”

Uma prática chamada de moitará<sup>18</sup> (troca de bens, na língua Kamayurá) estabelece entre os vários povos do Parque a possibilidade de troca, que lhes

---

<sup>17</sup> O cotidiano de Certeau (1994, p. 16) “é a história da vida de homens e mulheres”, de uma forma de vida com pluralidade, no cotidiano produzindo os modos de ser e de viver. “são matrizes geradoras de condutas e práticas políticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem a realidade” (CERTEAU, 1994, p.12).

<sup>18</sup> Moitará é um termo da língua Kamayurá que significa “troca de bens”. Atualmente é utilizada livremente por todas as sociedades xinguanas e até nos meios urbanos como denominação de escolas, centros comerciais e etc.

sejam úteis ou com grande importância cultural e material, configurando-se como uma prática educativa indígena. Os Kaiabi fazem moitará com produtos da roça e com isso a possibilidade de disseminar o conhecimento do cultivo de espécies vegetais para povos que não possuem uma grande variabilidade genética e, dessa forma, adquirem bens, como colares de caramujo e cerâmicas dos povos do Alto Xingu.

As várias sociedades do Xingu possuem conhecimentos dos ambientes resguardados em seus mitos e nas formas de manejo da biodiversidade (Tabela 3). Existem ligações concretas das relações que se estabeleceram entre gerações e, na história, mais recente, no convívio da vida em territórios demarcados e casamentos interétnicos. “As diferentes culturas não só convivem com a biodiversidade, mas nomeiam e classificam as espécies vivas segundo suas próprias categorias e nomes” (DIEGUES; ARRUDA, 2000, p.31).

“

Uma outra diferença é que essa diversidade da vida não é tida como recurso natural, mas como um conjunto de seres vivos detentor de um valor de uso e de um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia” (DIEGUES; ARRUDA, 2000, p.32). A biodiversidade pertence tanto ao domínio do natural como do cultural.

Neste território, a orientação ocidental não tem significação, desde que em suas próprias culturas, carregam diferentes tempos, espaços e significados polissêmicos de um calendário diferenciado, regido nas temporalidades singulares dos povos indígenas. No cotidiano das aldeias, a vida se divide em **atividades e eventos**, seja na época de derrubada para a preparação de roças, o plantio de raízes e leguminosas, coleta de frutas e frutos do ambiente, preparação e armazenamento do polvilho e da farinha de mandioca, para a espera do período das chuvas, além dos rituais que acontecem a fim de estabelecerem a conexão com o mundo espiritual. Todo este arcabouço de atividades faz parte dos processos de ensino/aprendizagem, e está focado no **aprender fazendo** e na **observação do exemplo de vida dos anciões**, estes que desenvolvem um papel importante dentro da comunidade e que disseminam os conhecimentos e valores repassados através de gerações.



Tabela 3- Conservação da diversidade genética<sup>19</sup> (Situação de algumas plantas da roça Kaiabi -MT) extraído de Silva (2002, p. 181).

| Nome Kaiabi | Nome Português | Espécie/Família                         | Varied. Cultivada | Varied. Perdida | Varied. Ameaçadas |
|-------------|----------------|---|-------------------|-----------------|-------------------|
| Amyneju     | Algodão        | <i>Gossypium barbadense</i> /Malvaceae  | 3                 | zero            | zero              |
| Awasi       | Milho          | <i>Zea mayz</i> / Poaceae               | 8                 | 1               | zero              |
| jetyk       | Batata doce    | <i>Ipomea batatas</i> /Convolvulaceae   | 8                 | zero            | zero              |
| Maniyp      | Mandioca       | <i>Manihot esculenta</i> /Euphorbiaceae | 12                | zero            | 2                 |
| Monowi      | Amendoim       | <i>Arachis hypogaea</i> /Papilionaceae  | 22                | 1               | 8                 |
| Y'a         | Cuia e Cabaça  | <i>Lagenaria siceraria</i>              | 12                | zero            | 3                 |
| menansi     | Melancia       | <i>Citrullus lanatus</i> /Cucurbitaceae | 4                 | zero            | zero              |
| Pakua       | Banana         | <i>Musa spp.</i> / Musaceae             | 7                 | zero            | zero              |
| Ka'ra       | Cará           | <i>Dioscorea spp.</i> /Dioscoreaceae    | 16                | zero            | 8                 |
|             |                | Total:                                  | 92                | 2               | 21                |

Ações pedagógicas voltadas à valorização, e quando necessário, o resgate desses conhecimentos, configuram-se como práticas importantes para a conservação do ambiente e da cultura. Além do fomento de discussões políticas sobre o manejo de áreas naturais. É necessária a inserção do conhecimento do uso social da biodiversidade nos currículos das escolas indígenas para o discernimento das questões ambientais frente aos novos desafios em territórios demarcados, o convívio com a sociedade envolvente e uma economia de mercado capitalista.

### 3.2. Educação da escrita

*“A leitura e a escrita da palavra, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra”  
(Paulo Freire).*

<sup>19</sup>

Mesmo por meio de uma cuidadosa intervenção comunitária, a escola não é uma ilha paradisíaca isolada do cotidiano e as atividades das escolas deverão ser também atividades das comunidades. Não vimos entre os xinguanos a dicotomia da modernidade em separar o ser humano da natureza (SATO; PASSOS, 2002a). Por esta razão, muitas vezes emergem relações de difíceis compreensões da sociedade moderna, ocidental e capitalista. Para Freire (2002, p. 149), “O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente, indagadora, buscadora, de homens e mulheres que se perdem ao perderem a liberdade”. Fazemos parte de sistemas educativos regrados pelo Estado e temos a difícil tarefa de compreender o diferente para contribuir com o empoderamento e construir relações respeitadas. A escola, portanto, poderá ser o espaço de liberdade, da autonomia e do diálogo intercultural para a construção dos possíveis caminhos para o futuro.

Grupioni ( 2003, p.113) descreve o termo Educação Escolar Indígena:

Como um conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento.

“Educação escolar no Xingu” pode ser considerada uma definição genérica, pois cada sociedade tem uma compreensão de escola, com sentidos e temporalidades diferentes. Essa educação escolar irá conter um universo cultural riquíssimo próprio e cheio de significado. É um espaço de diálogo intercultural e de movimento para as discussões políticas sobre o futuro de seus territórios. Para Bourdieu (1982), a escola é apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a personalidade intelectual de uma sociedade, ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino. Para as sociedades indígenas do Xingu, a escola é apenas um agente de socialização de saberes, pois o que tradicionalmente conta é o conhecimento repassado através das gerações, pela oralidade e exemplo de vida, com uma leitura a partir de um universo próprio de acordo com cada cultura. Secchi (2002, p. 187) defende a seguinte idéia:

Enquanto instituição em processo de construção, a escola indígena incorpora conteúdos e significados com características naturais históricas e imaginárias de cada sociedade ou grupo em que se institui, mas também ao tratar-se de uma instituição escolar consolidada externamente, traz consigo características naturais históricas e imaginárias da sociedade que lhe conferiram tal fomento.

No olhar de Ângelo (2006, p. 214), “A educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas”. Porém, a experiência do povo Enawêne - Nawê, localizada na região noroeste de Mato Grosso, com 32 anos de contato com a sociedade envolvente, nos mostra que é possível estabelecer o diálogo intercultural e a inserção da escrita, quando se desejar; sem, portanto, instituir a escola nas aldeias – com suas implicações burocráticas e o controle do Estado.

Destacamos, portanto, no próximo tópico, uma experiência de educação escolar indígena a partir da formação de professores no Xingu. Um sobrevôo no Projeto Urucum Pedra Brilhante, algumas observações e análises conseqüentes da nossa atuação em duas etapas dos cursos de formação e no acompanhamento pedagógico nas aldeias.

### **3.2.1 Um sobrevôo no Projeto Urucum Pedra Brilhante**

A história da escolarização na vida dos habitantes do Xingu não difere muito da história da maioria das sociedades indígenas: uma professora não índia inicia o processo de alfabetização. A primeira referência registrada que se tem do processo de escolarização no Xingu teve início no Posto Leonardo, uma escola que começou a funcionar em 1976 e que, como todas as outras, alfabetizava em português as crianças e jovens – quase sempre monolíngues na língua indígena. (ALBUQUERQUE, 2004). Entretanto, outras escolas foram surgindo nos outros Postos Indígenas da FUNAI no Xingu. Durante a década de 80, ex-estudantes indígenas, por iniciativa própria, começaram a ensinar as crianças de suas comunidades o que haviam aprendido. E logo perceberam a necessidade de aprender a ensinar e reivindicaram cursos de formação (ALBUQUERQUE, 2004).

Foi a partir do desejo de aprender a ensinar que iniciou-se a formação de professores indígenas no Xingu. O Projeto de Educação no PIX é composto de duas partes distintas e integradas: o curso de Magistério em nível médio para a formação dos professores e a implantação e o acompanhamento pedagógico da educação escolar nas comunidades do Parque. Uma característica peculiar ao Projeto diz respeito ao aspecto da formação anterior dos cursistas. Diferentemente de outros projetos semelhantes, em que os participantes já têm uma escolarização básica, no Xingu a grande maioria não falava o português quando ingressou no Projeto e foi alfabetizada no curso. Este fato explica a flexibilidade do tempo necessário à formação, que não é igual para todos os cursistas do Projeto.

Por ser um Projeto que leva em consideração as condições reais de cada cursista, sua escolaridade anterior, seu próprio ritmo de trabalho, os professores que se formaram não participaram todos do mesmo número de cursos, mas a cada um foi oferecido o que lhe era necessário para exercer a função. Como também, a entrada de novos professores nos cursos está aberta ainda em março de 2007 para atender às necessidades das comunidades e/ou aos anseios individuais. Formaram-se, até o ano de 2003, 39 professores. Estes participaram de um processo de formação continuada, vinte dos quais se formaram em 2006 no curso do terceiro grau indígena, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Outros 42 cursistas ingressaram nos últimos cursos oferecidos no Parque. Não mais executados pelo ISA, mas pela SEDUC-MT que assumiu a continuidade da Formação de Professores Indígenas do Xingu desde 2005, quando do término do convênio com o ISA.

Segundo o propósito curricular, aponta-se como grande eixo político pedagógico do Projeto de Formação do Xingu a “gestão territorial”, que deve perpassar todas as disciplinas; em princípios, abrange a gerência do próprio território, exercida pelos índios, e também as questões ambientais, a vigilância da área e das fronteiras do Parque, com ações de proteção das nascentes dos rios formadores do Xingu, a valorização das diversas culturas existentes no Parque e o desenvolvimento da autonomia dessas comunidades através também dos projetos ambientais escolares comunitários (PAEC) para a sustentabilidade

ambiental das aldeias. Nota-se, portanto, um desejo da continuidade de uma educação que possa contribuir para maior autonomia dos povos indígenas.

O estudo de temas relacionados ao manejo sustentável do ambiente natural, ao respeito à manutenção e revitalização cultural, lingüística, melhoria da saúde, educação ambiental e o relacionamento com a sociedade envolvente não indígena são também abordados. Proporciona-se em suas etapas intensivas de 30 dias, a oportunidade de encontros entre professores dos diferentes povos do Parque, momentos da vida para a construção coletiva das propostas curriculares e questões pedagógicas, além da troca de experiências vividas nas aldeias.

Na dinâmica dos Cursos, permanecemos 30 dias com os professores indígenas em dois momentos: a formação continuada para os professores indígenas e o curso de magistério. Após o convívio nos cursos com a participação de 44 professores indígenas representando os 15 povos do Parque, dividíamos o trabalho nas aldeias com três educadoras do ISA para o convívio e a orientação pedagógica nas comunidades. Atuamos, enquanto assessora da SEDUC, em 2003 e 2004, nas seguintes aldeias: Moitará, Barranco Alto, Capivara (povo Kaiabi), Morená (povo Kamayurá), Trumai (povo Trumai), no posto indígena Diauarum (povos Kaiabi, Suiá e Yudjá) e Pavuru (povo Ikpeng). Um universo pedagógico e cultural enorme cheio de desafios para estabelecermos o diálogo intercultural e institucional.

Nas duas etapas (18° e 19°) do Curso realizado no Posto Indígena Pavuru, em 2003, observamos na prática, o desenvolvimento da proposta curricular de formação dos professores do Xingu, onde a valorização da cultura e o diálogo intercultural fomentaram discussões importantes em relação à educação escolar nas aldeias através das aulas no curso de formação. Um diálogo para uma formação política que traga maior discernimento frente o contato com a sociedade envolvente diante dos impactos positivos e negativos e seus projetos de vida.

Nas aulas, para os professores trabalhamos as disciplinas de Pedagogia, Antropologia, Educação, História, Artes, Geografia e Matemática, ministradas por consultores do Projeto. Neste contexto pedagógico, alguns temas trabalhados nas disciplinas de Matemática e Geografia, nos chamaram a atenção e reflexões junto ao grupo de professores em relação às questões ambientais. Temas como a economia comunitária indígena e as mudanças atuais/ economia capitalista, e de

como foi à entrada do dinheiro na economia do PIX. Estes temas resultaram em reflexões para a construção coletiva de um quadro comparativo com elementos que fundamentam a lógica de uma economia indígena (Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças entre: economia capitalista/ economia comunitária

| <b>Economia capitalista</b>  | <b>Economia comunitária</b>   |
|--|---|
| 1- Bens de consumo (compra e venda)  | Troca de bens, todos os povos do Alto Xingu trocavam entre si. Os Ikpeng, Kaiabi, Panará e Suiá só trocavam na própria comunidade. Na guerra pegavam bens dos povos inimigos. Todos os povos pagam o trabalho do pajé como bens de troca. |
| 2- Dinheiro  | Troca e reciprocidade (fortalecimento dos laços de amizade e parentesco).   |
| 3- Relação patrão /empregado<br>Lucro / salário  | Pagamento do pajé relação de amizade e parentesco.  |
| 4- Propriedade privada (fazendas, casas, sítios, fábricas, bancos etc.) comunitária (praças, ruas, mar e etc.) | Posse - Privada (colar, cinto e etc.)<br>- Familiar (roças, casas, flechas, remos e canoas)<br>-Comunitária (festa, peixe, alimentos, pátio da aldeia, a terra e os rios)   |
| 5- Tipos de trabalho: Agrícola, industrial, serviços (professor, médico, comércio e etc.)                      | Roça, pesca, caça, coleta, fazer casas, artesanato e etc.   |

Elaborado coletivamente pelos professores indígenas na 18ª etapa do curso de formação de professores.

É evidente uma lógica de relações econômicas diferentes. A relação de troca de bens é um valor cultural que vigora na economia dos povos do Xingu. Entretanto, novos valores passam a valer com a entrada do dinheiro nas sociedades indígenas. Uma relação complexa, pois se trata da inserção de novas formas de poder entre os grupos. A entrada do dinheiro como uma nova lógica de troca de serviços e bens foi sendo estabelecida ao longo da história de contato com os povos do PIX (Tabela 5).

Tabela 5 - História da entrada do dinheiro no Parque Indígena do Xingu

| <b>Ano</b>         | <b>Eventos</b>   |
|--------------------|--|
| Primeiros contatos | Venda de artesanato para a FAB   |
| 1975               | Contratação de funcionários índios pela FUNAI<br>Venda de artesanatos para a FUNAI |

|      |  |
|------|--|
| 1985 | Pedágio da balsa n BR 080  |
| 1986 | Mais, contratação de funcionários pela FUNAI   |
| 1987 | Contratação de monitores de saúde pela FUNAI   |
| 1988 | Prestadores de serviço na filmagem da festa do alto Xingu, equipes de filmagem pagam para filmar as festas |
| 1991 | Prestadores de serviço para os cursos de saúde   |
| 1992 | Apresentações de danças na ECO 92 e hoje em dia apresentações de dança em eventos                          |
| 1994 | Prestadores de serviço para os cursos de educação  |
| 1995 | ATIX administrando projetos  |
| 1998 | Contratação de professores e agentes de saúde  |

Elaborado coletivamente pelos professores indígenas na 18ª etapa do curso de formação de professores.

O depoimento de dois professores indígenas reflete o enorme desafio, com o qual os povos indígenas do Xingu precisam conviver, a partir do contato com uma economia capitalista de mercado, muitas vezes injusta e desigual.

*“O dinheiro é muito forte, ainda estamos atrás do dinheiro para o corte de cabelo, passamos em cima das lideranças e estamos perdendo sem perceber a nossa cultura. E uma ferida que não irá sarar, o papel do professor tem que ser forte, saber o que ele está fazendo” (Arautará Kamaiurá).*

*“A economia comunitária é importante para o meu povo” (Maíua Ikpeng).*

A economia no PIX, depois do contato, está ainda regida pelas lógicas dos diferentes povos, ainda que as relações com a economia capitalista da sociedade envolvente tenham atualmente grande influência, principalmente com os novos atores e servidores assalariados que passam a ocupar destaque também nas comunidades. Um grande desafio para uma educação que coloque as sociedades indígenas frente às novas demandas sociais estabelecidas nas relações interculturais. Para Silva (1997, p.61), “olhar a economia como elemento pedagógico significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de

produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é valor sumamente educativo”. Algumas reflexões desta relação foram levantadas pelos professores:

- 1- Continua a troca, o dinheiro entrou no ritual da troca e também existe venda entre os povos (artesanato e alimentos);
- 2- A reciprocidade continua forte em todos os povos;
- 3- Continua a reciprocidade, mas alguns trabalhos estão sendo pagos com dinheiro (construção de casas e roças);
- 4- O recurso da merenda escolar esta causando problemas para ser administrado em algumas comunidades;
- 5- Serviços recebidos com dinheiro: venda do mel, funcionários de associações, professores, Agende Indígena de Saúde, prestadores de serviços, funcionários da FUNAI e agente de vigilância;

Nas aulas da disciplina de Geografia, destacamos o estudo da ecologia indígena, com atividades voltadas para o levantamento e classificação do ambiente utilizado pelos povos do Xingu. Os materiais utilizados para a construção de casas, animais comestíveis e não comestíveis<sup>20</sup>, formas próprias de classificação da biodiversidade e características da vegetação e cultura material são exemplos do universo rico e suas relações. Segundo Gavazzi (2003, p. 120) “essas atividades dão uma noção aos grupos indígenas do seu patrimônio natural e intelectual em relação ao ambiente e seu manejo”. A construção de diagnósticos do uso social da biodiversidade (Tabela 6) e o conhecimento dos tipos de vegetação (Tabela 7) no PIX são exemplos de atividades e temas direcionados às questões relativas ao conhecimento do ambiente, que precisam estar em contínuo processo de destaque, de resgate quando necessário, e diálogos com o conhecimento técnico científico para a conservação ambiental dos territórios.

Tabela 6- Síntese do levantamento - Diagnóstico de manejo e nível de abundância das frutíferas nativas da região do Xingu (por povo).

| <b>Povo</b> | <b>Nº de espécies</b> | <b>Manejo</b>           | <b>Situação de abundância</b> |
|-------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Mehinako    | 19 frutas nativas     | Plantam pequi e mangaba | Não classificaram             |
| Kalapalo    | 52 frutas nativas     | Não classificaram       | Não classificaram             |

<sup>20</sup> Os povos do alto Xingu não apreciam os animais de pêlo.



|          |   |   |  |
|----------|---|---|--|
| Ikpeng   | 39 frutas nativas                       | Derrubam mais do que colhem   | 15 frutas estão acabando (ex: fruta do conde, ingá grande e etc.)  |
| Kuikuro  | 24 frutas nativas                       | Arranca do pé, mas há 3 frutas que derruba o pé, macaúba, ingá e tucum.   | Tem muita fruta  |
| Trumai   | 38 frutas nativas (ex: mangaba e pequi) | Algumas pegamos do chão e outras derrubamos (ex: Api e Iriúá)   | Em alguns lugares tem bastante, mas tem aldeia que tem pouco, a mangaba é a fruta que tem menos e o pequi tem muito. Nós plantamos as duas espécies. |
| Kamayurá | 36 frutas nativas                       | Ingá derrubamos para colher, mororé do campo é destruído pelas queimadas (ex: de uma espécie que acabou; cará da roça ) | Não classificaram  |
| Panará   | 41 frutas nativas                       | A grande parte derruba o pé e também sobe no pé e tira com a vara comprida ou colhe do chão.                            | 12 tem muito (ex: açai e cacau) e 29 tem pouco.  |
| Waurá    | 47 frutas nativas                       | Derruba o pé  | Mangaba acabou, tamã, ingá, lalapatá e buriti tem muito.   |
| Suíá     | 38 frutas nativas                       | Derrubam e sobe no pé ex: ápi, buriti corta no chão não derruba   | Tem muito buriti é uma região com muita fruta.   |
| Aweti    | 35 frutas nativas                       | Cata no chão, tira com a vara, quem não sabe subir derruba o pé ex: ingá e tucum.                                       | Tem muita fruta ex: mangaba e macaúba, arupati é uma fruta da mata que tem pouco (o manejo é cortar o pé).   |
| Kaiabi   | 90 frutas nativas                       | Cata no chão, derruba a árvore (ex: ingá e ápi)   | Tem pouca fruta por causa do fogo.   |

Elaborado coletivamente pelos professores indígenas na 18ª etapa do curso de formação de professores.

Esta construção coletiva foi apenas um exercício para a sistematização do conhecimento acerca do ambiente. Há, entretanto, aspectos genéricos que, poderão ser melhor detalhados no trabalho docente dos professores em suas comunidades. O maior número de frutas citadas pelos Kaiabi, pode justificar-se pelas referências trazidas das duas regiões: de seu território original na região do Teles Pires e da região do Xingu, ambientes distintos. Os Kaiabi incluem não só as frutas de consumo humano como algumas frutas apreciadas pelos animais.

Tabela 7 - Classificação da vegetação do Parque indígena do Xingu

| <b>Classificação</b> | <b>Tipos de vegetação</b>   |
|----------------------|---|
| Campos               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Campo limpo</li> <li>2- Campo cerrado sujo fechado</li> <li>3- Campo de mata alta</li> <li>4- Campo de mata baixa</li> <li>5- Campo alagado</li> <li>6- Campo sapezal</li> </ol>                      |
| Matas                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Mata alta</li> <li>2- Mata baixa</li> <li>3- Mata cerrado</li> <li>4- Mata ciliar</li> <li>5- Várzea</li> <li>6- Mata fechada</li> <li>7- Pântano</li> <li>8- Matagal</li> <li>9- Capoeira</li> </ol> |

Elaborado coletivamente pelos professores indígenas na 18ª etapa do curso de formação de professores.

O fomento de pesquisas e diagnósticos revela um conjunto rico de conhecimentos, que precisam está em contínuo processo de reflexão. São diversas formas de relações com a biodiversidade, pelas diferentes culturas. Os territórios demarcados e o aumento populacional são fatores, que acarreta, a pressão sobre as espécies mais utilizadas. Portanto, a escola poderá ser um espaço importante para discussões sobre a conservação ambiental nos territórios, e as concepções de natureza com a efetiva participação dos anciões neste processo educativo. Para Santos (2006, p. 129),

Animais e plantas são mais que recursos da natureza, sua presença nas cosmologias ameríndias obriga-nos a tomá-los em outras perspectivas, sob o risco de mutilarmos uma elaboração conceitual que pouco ou nada corresponde com nossos pressupostos sobre cultura e natureza.

Neste sentido, é importante que, a partir do ambiente conhecido, possamos ressaltar os problemas que afetam a consevação do ambiente nos dias atuais e consequentemente, a qualidade de vida. A educação precisa ser direcionada, a

fim de propiciar novas posturas e reflexões entre os estudantes e a comunidade. Ou seja, segundo Gavazzi (2003, p. 123):

Discutir os problemas que lhes afetam e trabalhar em temas e fatos referentes às questões ambientais, buscando contextualizar na língua e na cultura o que será apresentado, deve ser a base das metodologias empregadas. Tais atividades incentivam a produção criativa de textos, desenhos... de maneira que os alunos possam expressar e comunicar a compreensão dos problemas vivenciados.

Essa reflexão tem estimulado a pesquisa sobre as formas indígenas de manejo do ambiente e caminhado em conjunto com o incio de “novas experiências de manejo, como o de taquaras para flechas ou para as peneiras Kaiabi, manutenção de espécies da roça ou a apicultura”, projetos promovidos pelo ISA em parceria com a ATIX (TRONCARELLI et al, 2003, p. 60).

No acompanhamento pedagógico nas aldeias o objetivo foi assessorar o trabalho dos professores indígenas no planejamento de aulas, realizar reuniões com as comunidades, proporcionando uma melhor articulação entre a educação escolar e o cotidiano de cada povo. Esta articulação terá maior ênfase no capítulo IV e V onde apresentaremos a pesquisa empírica realizada nas três aldeias Kaiabi.

Enquanto assessora, no contexto da nossa pesquisa, permanecemos durante dez dias em cada aldeia na orientação dos trabalhos dos professores nas escolas e no fomento de discussões com a comunidade para melhores condições do atendimento a educação escolar pela SEDUC.

O tempo curricular das escolas do PIX está organizado em quatro etapas assim divididas: alfabetização (etapa 1 e 2) e alfabetizados (etapas 3 e 4). Um ano escolar leva um ano e meio a dois anos cronológicos, se comparando ao ano letivo da cidade, devido à temporalidade dos calendários indígenas, tendo como referencial para saber se o estudante vai passar de uma etapa para outra os conteúdos e a avaliação contínua.

As escolas do Xingu possuem um calendário escolar com atividades que fazem parte do cotidiano cultural de cada comunidade conforme (Tabela 8), construído nas etapas no Curso de Formação de Professores para a formulação

do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Está proposta, vem servindo de referência para outros povos que desejam construir o PPP de suas escolas. Estas atividades se dividem em rituais, período de roçada e plantio de suas roças, coleta de frutos na época da oferta do ambiente, o período de aulas e as etapas dos cursos de formação de professores.

O calendário escolar é específico, proporcionando a participação dos estudantes nas atividades de caça, pesca e festa dos povos, como expressões da valorização da educação indígena, submete-se os estudantes ao ritmo da educação escolar circunscrita pela educação indígena do contexto sócio-cultural.

|   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| <b>JANEIRO</b><br>Aula a partir do dia 15   | <b>FEVEREIRO</b><br>Aula (período de chuvas)   | <b>MARÇO</b><br>Aula (período de chuvas)              | <b>ABRIL</b><br>Aula (período de chuvas)           | <b>MAIO</b><br>Curso, roçada e colheita de amendoim. | <b>JUNHO</b><br>Aula e secagem do polvilho   |
| <b>JULHO</b><br>Aula, colheita do milho, secagem do polvilho, 1.ª colheita do algodão, 1.ª coleta de ovos de tracajá. | <b>AGOSTO</b><br>Aula, 2.ª colheita do algodão, 2.ª coleta de ovos de tracajá, timbó, reunião sobre manejo das aves. | <b>SETEMBRO</b><br>Aula até dia 15: Queimada da roça. | <b>OUTUBRO</b><br>Curso, plantio, coleta de pequi. | <b>NOVEMBRO</b><br>Aula e coleta de pequi.           | <b>DEZEMBRO</b><br>Aula até o dia 19. Dia 20, reunião final com a ATIX e a comunidade. |

Tabela 8 - Calendário da Escola Indígena Estadual Central Diauarum, elaborado pelos professores do Xingu em 2003.

Um calendário construído para que a comunidade possa dar continuidade às atividades culturais cotidianas. Contudo, a educação não pode ser interrompida, pois a vida cultural e o espaço escolar são um “*continuum*”, sendo preciso ser registradas tais atividades pedagógicas (SATO; PASSOS, 2002 b, p. 241). A festa, o ritual e a roça serão espaços de aprendizagem, onde o professor irá trabalhar o currículo a partir também das atividades cotidianas. Para Secchi (2002, p. 205), a escola indígena adequada “será aquela que atender suficientemente e ou autonomamente as duas condições simultâneas e

complementares: disponibilizar à sociedade o seu potencial e possibilitar o controle da sociedade sobre si e sobre outros elementos culturais”.

No olhar de Monte (1996, p. 38), as políticas educacionais para indígenas vêm caracterizando-se, ao longo da história do Brasil, mesmo com uma legislação vigente, com garantias para autonomia na construção dos seus projetos pedagógicos, “com um contínuo de omissões e discriminações, nas quais a Educação Indígena é tratada como um caso à parte, entregue aos órgãos oficiais encarregados da proteção destes grupos”; ou, ao contrário, “é tratada como as demais e reproduzidas por ações de integração e assimilação” desculturizando os usos e costumes dos diferentes povos. Neste sentido, permanece num misto de indignação e surpresa, o exemplo das escolas Irantxe, do município de Bransnorte – MT, a transferência mecânica dos currículos oficiais, inteiramente em português, próprios às escolas rurais - para as aldeias indígenas. Atualmente, os Irantxe permanecem numa luta política para a garantia de um currículo com sentido, onde a cultura e a língua indígena não poderão ser silenciadas e desvalorizadas, nem tampouco serem substituídas pela língua e cultura dominante.

A educação escolar indígena não deverá reproduzir os modelos das escolas não índias, que ora estão distantes e nem sempre conseguem manter um diálogo com a sua sociedade. Mas sim, escolas comunitárias, dinâmicas, intercultural e bilíngüe, voltada para um movimento de luta política nos seus territórios e pelos seus direitos conquistados. Num país, que deveria ter mais respeito pela sua pluridiversidade étnica e cultural.

Para os habitantes do Xingu, a escola é um espaço de aprendizagem da cultura, além da alfabetização na língua portuguesa. É também espaço de reflexão acerca das influências externas e socioeconômicas, responsáveis por sérios impactos ambientais e culturais no Parque: as novas gerações sujeitam-se à crescente influência cultural externa, sendo atraídos pelos padrões de comportamento e de consumo das cidades do entorno, uma das razões para que os líderes indígenas apontem a necessidade de preparação das novas gerações para a defesa e gerenciamento dos territórios. Estão, portanto, aprendendo a usar o espaço escolar a seu favor. No olhar de Secchi (2002, p. 102) “o exercício do saber e do poder no interior de cada sociedade obedece a variáveis muito

específicas. Dele resultaram alianças, restrições e exclusões cujas dinâmicas atropelam a escola ou por ela são atropeladas”. A escola deve atuar, cuidando para que o vigor cultural, que, efetivamente, esta presente nas sociedades do Xingu não fique em plano secundário (DAL POZ, 2004).

Trazemos a fala do Cacique Melobô Ikpeng:

*“A formação dos professores é muito importante. Os caciques vão fortalecer o trabalho e os professores precisam terminar a formação deles. Os professores estão desempenhando bem o trabalho deles. Às vezes eu não entendo muito bem, mas estou vendo que tem que ser assim e os professores estão ensinando o português, eu não entendo o português, mas vocês precisam confiar nos professores que eles repassem o conhecimento para nós. Eu to muito contente em ver os nossos filhos trabalhando, por isso é importante que o curso continue para os nossos filhos trabalharem com a gente (Melobô Ikpeng – Cacique da aldeia Moygu, 2004)”.*

A experiência da Educação Escolar no Xingu, nos mostra que é possível colocar em prática uma política de formação indígena voltada para a educação intercultural, multilingüe e diferenciada. Um projeto que acontece no âmbito da parceria entre o Estado e as organizações não governamentais, como o ISA e ATIX. Ainda, que exista uma certa resistência por parte do atual governo do Estado, para a continuidade e novas parcerias com órgãos não governamentais, é, através desse diálogo interinstitucional, que surgem novos caminhos para ações conjuntas. Evitando, portanto, ações isoladas e a fragmentação da comunidade em frentes de trabalho sem a compreensão do processo educacional como um todo.

Uma educação escolar no Xingu, construída com a participação das comunidades, professores e líderes indígenas, não iguais para todos os povos, mas seguindo uma dinâmica entre as diferentes culturas. Para Troncarelli *et al* (2003, p. 61), espera-se que a “escola seja um espaço político de reflexão e de informação, onde os próprios índios possam decidir o futuro de suas comunidades, frente às novas demandas e conflitos em territórios demarcados”. Com a participação efetiva das comunidades neste processo educativo, como afirma Ikoré Ikpeng “*Aqui existe uma experiência boa da escola com a comunidade,*

*existe uma cooperação entre a comunidade e os pais*". Esta participação, portanto, é vista como um grande incentivo para o desenvolvimento do trabalho dos professores nas suas comunidades.

## CAPÍTULO IV

### Táticas Educativas e Ambientais nas aldeias Kaiabi



Desenho de Poãn Kaiabi - 2003

*“A nossa educação se dá através do tempo, do espaço, desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas”  
(Darlene Taukane).*



## 4.1 Enredos da Pesquisa Qualitativa

Este estudo está fundamentado nos procedimentos da Pesquisa Qualitativa. Uma metodologia desenvolvida a partir da minha atuação como assessora pedagógica da SEDUC-MT no Xingu em 2003 e 2004. Portanto, os caminhos percorridos, as ações participativas, a convivência nas três comunidades Kaiabi: Posto Indígena Diauarum (período de junho a julho de 2003), aldeia Moitará (período de junho a julho de 2004) e aldeia Barranco Alto (período de agosto a setembro de 2004), foram momentos dos quais emergiram reflexões. Momentos de interação importantes para a inserção no cotidiano das culturas, onde a convivência nos trazia intimidade e respeito, para compreender ainda melhor como era e como poderia ser a educação na escola e os PAEC nas aldeias.

No olhar de Morin (2003) é necessária e urgente uma mudança de pensamento (do espírito), do conhecimento (da pesquisa), das instituições (da educação) a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade existente. Esta pesquisa procura valorizar saberes, posturas e atitudes menos antropocêntricas, sem a pretensão de resolver problemas ou mudar o mundo, mas buscando re-significar a dinâmica do mundo.

Segundo André (1995), as raízes teóricas de uma pesquisa qualitativa se fundamentam na fenomenologia, com uma série de matizes. Buscou-se a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorização da indução e assumiu-se que fatos e valores estão intimamente relacionados. Não se admitiu mais uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995). Com estes novos paradigmas, a abordagem da pesquisa passa a ter uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Destaca-se, dessa abordagem, as seguintes características, conforme Bogdan e Biklen (1982) citados por Ludke e André (1986, p.11-13):

O ambiente natural como sua fonte de dados, sendo que estes se apresentam predominantemente explicativos; O processo é mais

importante do que o produto; O foco de atenção do pesquisador está, especialmente, no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; preocupação em retratar a perspectiva dos participantes; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A subjetividade e a complexidade inerentes a este campo do conhecimento, exigem análises que vão além do estudo fragmentado e ou reducionista dos fenômenos necessários à compreensão do todo. A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar a comunidade em estudo. Compreender é tomar o sujeito a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico dos sujeitos existirem (MACHADO, 1986).

## **4. 2 Amarras metodológicas: um estudo de caso etnográfico**

Dentre os vários tipos de abordagens qualitativas, optamos por realizar um estudo de caso. A nossa metodologia consiste numa observação participante, conceito cunhado por Malinowski ([1922] 1978) no qual o observador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação do caso em estudo, e pode participar e influenciar nos eventos em estudos.

Para Bressan<sup>21</sup> (2000, p. 14), este é um método usado nas “pesquisas antropológicas sobre diferentes grupos culturais e pode prover certas oportunidades para a coleta de dados que podem dar, ao investigador, acesso a eventos ou informações que não seriam acessados por outros métodos”.

Para Becker (1994, p.118) o estudo de caso tem duplo propósito:

Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo (...). Dessa forma não pode ser concebido segundo uma mentalidade única para testar proposições gerais (...) tem que ser preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos. Assim postos, os objetivos do estudo de caso mal podem

---

<sup>21</sup> BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. FECAD -USP. 2000.  
[www.fecad.br/adm\\_online/art11/flavio.htm](http://www.fecad.br/adm_online/art11/flavio.htm)

ser conscientizados; é utópico supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo”

Embora, o pesquisador (a) não consiga alcançar as metas estabelecidas, devido à abrangência do estudo de caso, o trabalho terá sido importante por prepará-lo (a) para lidar com situações inesperadas e força-o (a) a considerar, “por mais que de modo rudimentar, as múltiplas inter-relações dos fenômenos específicos que observa, evitando pressuposições, que podem se revelar incorretas sobre questões relevantes para a sua pesquisa” (BECKER, 1994, p.119).

O distanciamento exigido pelas ciências modernas entre o sujeito - sujeito foi por inúmeras vezes prejudicado. As atividades em si não tiveram o intuito de pesquisa, porém a idéia surge a partir do distanciamento, nos levando mais a uma participação observante e a inversão ao conceito de Malinowski ( [1922] 1978). O maravilhamento pode ter trazido à cegueira de uma postura crítica; entretanto, seria impossível não se apaixonar por esta aventura científica que ali nos convidava à tessitura de sonhos.

A etnografia, como abordagem de investigação científica, traz importantes contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que estudam as desigualdades sociais e os processos de exclusão. Mattos afirma que fazer etnografia implica em:

Preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida; introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar (MATTOS, 2001, p. 2).

A pesquisa etnográfica é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Portanto, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não seguem padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Técnicas que devem ser construídas conforme a realidade do trabalho a ser desenvolvido no campo. O processo de pesquisa será determinado pelas

questões propostas pelo pesquisador. Os sujeitos sociais têm uma participação ativa e dinâmica no processo da pesquisa. Deve-se considerar que a cultura ao ser estudada não pode ser vista como um “mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana” (MATTOS, 2001, p.1).

Para André (1995), a principal preocupação da etnografia é com o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou para os grupos estudados. Alguns significados são expressos pela linguagem, outros pelas ações. Em todas as sociedades, as pessoas utilizam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a si e aos outros, para dar sentido ao mundo. Esse sistema de significado constitui sua cultura, o conhecimento adquirido é usado para interpretar experiências e gerar comportamentos.

Praticar etnografia no olhar de Geertz (1989, p.15) não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário; "o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", acrescenta". Concordamos com Geertz (1989, p.24) que o conceito de cultura “é *semiótico*, como tal, *não é um poder*, alguma coisa que pode ser atribuída casualmente - aos fatos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos”; cultura é contexto, onde esses fatos, comportamentos, instituições etc. podem ser descritos de forma inteligível, com densidade. Cultura é a forma como o ser humano significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história. Ao escrevermos uma narrativa, temos que colocar os sujeitos como eles se apresentam, sob a perspectiva deles. Para isso, é importante se conhecer o significado local da ação (GEERTZ, 1989).

Geertz (1989) afirma, ainda, que a interpretação da cultura implica em envolvimento e proximidade com o povo. É preciso fazer parte da sociedade pesquisada, ou permanecer por um tempo, para que sejam desvelados seus hábitos e costumes, seus modos de vidas e suas próprias interpretações. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa do tipo etnográfica exige um trabalho de campo, pressupondo uma proximidade com as pessoas, situações e locais.

Enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, para Oliveira e Gomes (2005), a preocupação dos estudiosos da

educação é com o processo educativo pelo qual passa esse grupo. “A pesquisa etnográfica pode oferecer *insights* e conhecimentos que possibilitam ao leitor os vários significados do fenômeno estudado, permitindo estabelecer novas relações e aumentando as experiências” (OLIVEIRA; GOMES, 2005, p. 05). Esses *insights* podem possibilitar novas teorias e avanços no conhecimento. Portanto, o pesquisador não parte de um referencial teórico pronto e fechado, que limita suas interpretações e impede a descoberta de novas relações. Contudo, é preciso ter muito cuidado para não fazer densas descrições com um vazio teórico (OLIVEIRA; GOMES, 2005).

A nossa atuação em três comunidades Kaiabi, localizadas no (Posto Indígena Diauarum, e nas aldeias Barranco Alto e Moitará), (conforme Figura 2). Tal opção deve-se por motivo de maior tempo de permanência com este povo, no convívio, bem como reflexões dos trabalhos de acompanhamento pedagógico nas três escolas, e reuniões com as comunidades para a compreensão da nossa intervenção educativa. Gerou-se um arcabouço de dados sem a aplicação sistemática de entrevistas, mas que ora se sustentam, num conjunto de ações vivenciadas nas comunidades e nas salas de aula com os estudantes indígenas, seja na produção de pequenos textos ou trechos de falas dos líderes em reuniões. Foram precisos alguns esforços, para voltar no tempo, buscando preencher algumas lacunas com pesquisa, leituras e diálogos com pessoas com atividades afins, embora o mergulho nas belas imagens do Xingu e o balançar na rede do povo Waurá, nos tiravam muitas vezes do tempo presente, agora distante geograficamente, para nos remeter novamente no convívio entre aldeias.





### **4.3 Tranças e tramas na pesquisa empírica**

Como foco da nossa pesquisa, iremos apresentar os trabalhos realizados no Posto Indígena Diauarum<sup>22</sup>, aldeia Barranco Alto e aldeia Moitará, onde habitam parte dos Kaiabi. Conduzida empiricamente pela observação do Projeto Político Pedagógico dos Kaiabi, a nossa pesquisa se configurou de forma direta e participativa. Enquanto Assessora Pedagógica, minha função não era simplesmente acompanhar o enredo de uma história, mas viver estas experiências de maneira intensa e apaixonada.

O Parque Indígena do Xingu tem uma realidade específica e sofre grande influência do entorno. Existe, no entanto a necessidade de olhares para a conservação do ambiente juntamente com o conhecimento indígena repassado por gerações. Evidencia-se a criação de metodologias para um diálogo que deverá ultrapassar o espaço escolar. O fomento de reflexões em relação à conservação do ambiente possibilita uma transformação social por meio das decisões políticas para além da escola.

Novas formas de manejo do ambiente por meio do cultivo de uma espécie de fruta (mamão), na produção de mel (meliponicultura) e nas reflexões da captura e coleta de uma espécie de quelônio. Experiências que nos trazem a possibilidade da reflexão e novas posturas em relação ao ambiente.

#### **4.3.1 Posto Indígena Diauarum**

Nos Postos Indígenas da FUNAI localizado no PIX, a vida difere muito da tranqüilidade das demais aldeias do PIX (Figura 3). Nestes lugares, existe uma movimentação grande de pessoas; seja, para encontros, atendimentos à saúde, e grandes reuniões com os vários povos. E como há pistas de pouso de aeronaves, sempre pode chegar algum visitante, onde se acomodam também por ali.

Os Cursos de Formação são realizados nos postos indígenas por possuírem estruturas de alojamentos, refeitórios e salas de aulas mais amplas. Geralmente habitam nos Postos vários povos e muitos membros deles trabalham como

---

<sup>22</sup>

Posto da FUNAI localizado na região do baixo Xingu, onde também habitam as etnias Yudjá e Suiá.



funcionários da FUNAI, FUNASA, SEDUC e ATIX para o atendimento da saúde, educação e fiscalização do PIX.



**Figura 3:** Escola Indígena Estadual Central Diauarum (A) e a casa do mel (B).

A escola do Posto Indígena Diauarum foi construída pela FUNAI em 1980. A palavra Diauarum significa na língua “onça preta” – recebeu este nome por ser um local onde é visto, com frequência, o animal. Localizado às margens do rio Xingu, este Posto Indígena possui uma escola estadual central<sup>23</sup>, projetos de apicultura, meliponicultura<sup>24</sup> e viveiros de mudas nativas e exóticas.

Esta escola possui um calendário escolar construído a partir de reuniões com a comunidade do Posto, os professores e a ATIX. Vários espaços de aprendizagens nas atividades do cotidiano foram incluídos na programação escolar e é dada ênfase e importância a uma articulação entre os conteúdos curriculares e a vida. Estes conteúdos passam a ser trabalhados nas atividades previstas e são trazidos com significado para a sala de aula.

O planejamento das aulas foi direcionado a partir de uma reflexão sobre a importância de se abordar o tema manejo do ambiente na escola, na tentativa de se entender o trabalho do manejo e sua relação com a melhoria da qualidade de vida das pessoas do PIX. A escola, ou melhor, as atividades escolares deveriam interferir o mínimo possível na vida diária dos estudantes e professores. Procuramos garantir espaço e participação de todos nas atividades indígenas. Embora não estejam previstos nos calendários os grandes rituais, a vida cultural

<sup>23</sup> As escolas do PIX estão divididas em 4 Escolas Centrais localizadas nos Postos Indígenas da FUNAI e nas aldeias localizam-se as salas anexas, que correspondem a cada escola central, somando-se um total de 35 salas;

<sup>24</sup> Trabalho realizado com o manejo da abelha nativa do gênero *Melipona*,



esta presente na escola para uma possível mudança de postura em relação às novas necessidades de conservação do ambiente natural. As atividades eram multidisciplinares o que favoreceu de um lado a riqueza das abordagens e dificultou, por outro, a sintonia mais fina e clara das idéias. A intenção foi poder avaliar e refletir refinadamente a abordagem dada neste momento para organizar e direcionar melhor as futuras ações nas aldeias.

Trabalhamos com a hipótese de que uma outra idéia de manejo do ambiente poderia ser tanto o trabalho com o viveiro de mudas como o que é feito com o manejo das abelhas (*Melípona* sp). A partir deste consenso, escolhemos o mamão (*Carica* sp<sup>25</sup>) como espécie a ser manejada no viveiro, tendo em vista a facilidade com as sementes e com o plantio. Investigamos o conhecimento sobre esta espécie através da participação dos estudantes, com base no seguinte roteiro abaixo.

Roteiro:

- 1- A sua família planta mamão?
- 2- Que tipo de mamão é plantado?
- 3- Como se escolhe boas sementes de mamão?
- 4- Para plantar precisa secar a semente? Como?
- 5- Como se guardam as sementes?
- 6- Quem cuida das sementes?
- 7- Onde e quando planta?
- 8- Como é a flor do mamão?
- 9- Como nasce o fruto?
- 10- Quais insetos visitam a flor do mamão?
- 11- Alguns desses insetos produzem mel?
- 12- Quais tipos de abelhas visitam a flor do mamão?
- 13- É importante comer frutas e mel? Por quê?
- 14- Você acha que deve aumentar as frutas e o mel aqui do posto? Pense com a sua família como vocês fariam isso?

Após a pesquisa, pudemos perceber, por meio de um texto produzido coletivamente, o conhecimento das crianças indígenas, em relação a alguns aspectos ecológicos e o uso social para manutenção desta espécie.

---

<sup>25</sup> O mamoeiro é espécie cultivada há décadas entre os povos xinguanos. Seus frutos são consumidos in natura tanto pelos jovens e crianças quanto pelos adultos.

*“O tipo de mamão plantado é amarelo, vermelho e doce. Para escolher a semente boa tem que experimentar o mamão. A semente deve ser colocada no sol de manhã até as 10:30h e à tarde a partir das 3:30h. As sementes são guardadas na cabaça ou na garrafa para o rato não comer. Quem cuida da semente é a mãe, o avô, a avó e outros anciões da família. O mamão é plantado no quintal e na roça, ele gosta da terra preta. É bom plantar na chuva. A flor do mamão é branca, amarela e verde. Primeiro nasce a flor, depois cai tudo e vem o mamão. A fêmea dá mais cedo o fruto. A abelha europa, a abelhinha, o beija-flor e a borboleta visitam a flor do mamão. As abelhas que produzem mel e visitam a flor do mamão são a europa e mbensapororã<sup>26</sup>. É importante comer frutas e mel, porque as frutas têm vitaminas e é um alimento que faz bem a saúde. O mel dá energia para a gente. É importante também aumentar a produção do mel e das frutas, plantando e cuidando para não acabar no futuro”.*

Existe um envolvimento claro entre todos da família no cuidado com as espécies importantes para a cultura. Para as crianças, o fato de se alimentarem de frutas e mel irá garantir melhor qualidade de vida, assim como a preocupação com as futuras gerações em relação ao ambiente saudável. Esta pesquisa poderia ter sido realizada com outras espécies que fazem parte do universo cultural Kaiabi: pequi, mangaba, abacaxi e etc.

O Manejo de espécies frutíferas exóticas e nativas nos viveiros é de extrema importância para o incremento na dieta alimentar dos Kaiabi, pois proporciona uma obtenção de vitaminas também fora da época da oferta do ambiente natural. Foi possível identificar através das aulas nos viveiros que as crianças indígenas compreendem a importância das interações entre as espécies vegetais, insetos e mamíferos na dispersão de sementes e na polinização das floradas. No viveiro as crianças trabalharam com a diferença entre as mudas que nascem sozinhas na natureza e as que precisam de cuidados no viveiro, por ser um ambiente artificial (figura 4):

---

<sup>26</sup> Nome kaiabi para uma espécie nativa de abelha sem ferrão.



**Figura 4:** Atividades com os estudantes no viveiro de manejo.

Na atividade realizada no meliponário<sup>27</sup>, foi possível compreender os cuidados no manejo das abelhas nativas sem ferrão, observamos a Figura 5 . A aula sobre “viveiro da natureza” foi lembrada e comparada com a forma da abelha viver na natureza. A flor e sua relação com a abelha também foi assunto abordado, o que desencadeou uma conversa sobre polinização:

*“A abelha vai na flor das plantas e começa a juntar o pozinho da flor no pé. A abelha voa e vai sentar na outra planta e começa a namorar outra planta. É assim que as plantas namoram”* (Jurupiat Kaiabi).

Existe uma diferença, válida para todas as sociedades, nos olhares de Sato & Passos (2004b, p.240):

“É que suas vidas, técnicas, crenças, medicinas, enfim suas cosmologias nas quais elas se incluem não podem ser compreendidas mediante a fragmentação teórica da modernidade, mas dentro de suas

<sup>27</sup> Não foi possível trabalhar nos apiários, pois tinha necessidade do uso de roupas especiais.

teias de significados e sentidos, traçados por uma cosmogonia que diz respeito a sua identidade social”.



**Figura 5:** Atividades com os estudantes no meliponário.

Neste início do século XXI, Atualmente, no PIX os projetos de meliponicultura e apicultura estão sendo desenvolvidos em 4 aldeias Kaiabi e 2 aldeias Yudjá, na região do baixo e médio Xingu. Os Kaiabi conhecem mais de 40 espécies de abelhas nativas (meliponimi e Trigonini) dos quais a grande maioria produz mel comestível. É digno de nota que nem todas as espécies possuem identificação científica (ATHAYDE; TRONCARELLI e SILVA, 2002).

#### **4.3.2 Aldeia Barranco Alto**

Na aldeia Barranco Alto, habitam 28 pessoas, todas são do povo Kaiabi. A escola foi fundada em 1997 atendendo a demanda desta comunidade. Esta escola é uma sala anexa (Jotowosi) pertencente à Escola Indígena Estadual Central Ikpeng. O professor indígena participa do curso de Formação para o Magistério e é responsável por uma pequena turma, com 7 estudantes do sexo feminino (Figura 6).





Figura 6: Sala Anexa da Escola Estadual Central Ikpeng.

A escola possui uma sala de aula, onde também, no mesmo espaço, funcionam o rádio e a enfermaria. Este espaço é obviamente insuficiente para todos estes atendimentos, sendo extremamente necessária à construção pela SEDUC, de um espaço exclusivamente para a escola. As atividades foram realizadas no viveiro de plantas frutíferas que culminou no plantio de um pomar junto com a comunidade e o planejamento de aulas com foco na conservação do ambiente. Um calendário, também construído coletivamente, demonstra o cotidiano desta aldeia e o trabalho na sala de aula (Tabela 9).

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <b>JANEIRO</b><br>Aula a partir do dia 15                                      | <b>FEVEREIRO</b><br>Aula (período de chuvas)   | <b>MARÇO</b><br>Aula (período de chuvas)             | <b>ABRIL</b><br>Aula (período de chuvas)     | <b>MAIO</b><br>Curso, roçada e colheita de amendoim. | <b>JUNHO</b><br>Aula                   |
| <b>JULHO</b><br>Aula, colheita do milho e bater timbó (atividades temporárias) | <b>AGOSTO</b><br>Aula, colheita do algodão, coleta de ovo de tracajá. A partir do dia 25 queimada da roça. | <b>SETEMBRO</b><br>Aula até dia 15, plantio da roça. | <b>OUTUBRO</b><br>Curso, plantio até dia 15. | <b>NOVEMBRO</b><br>Aula                              | <b>DEZEMBRO</b><br>Aula, até o dia 15. |

Tabela 9 - Calendário sala anexa da aldeia Barranco Alto. Fonte: Projeto Político Pedagógico das escolas do PIX (2004).

A proposta de uma educação que tenha sentido para os estudantes indígenas e que coloque a comunidade em diálogo com o currículo é um processo permanente de reflexões. Esta educação deverá constituir-se em um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. Segundo Carvalho (2004, p.17) “a afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa”. Busca-se integrar a prática e o currículo escolar à vida cultural própria de cada povo. Vários projetos estão sendo desenvolvidos na pequena aldeia Barranco Alto com enfoque na sustentabilidade ambiental (Tabela 10):

| PAEC                               | OBJETIVOS  | IMPORTÂNCIA   |
|------------------------------------|--|---|
| Viveiro de frutíferas              | Formação de pomar  | Reforço na dieta de vitaminas   |
| Projeto de resgate do Arumã        | Espécie utilizada para a confecção das peneiras Kaiabi   | Importante como artesanato para uso e venda   |
| Valorização do plantio do amendoim | Separação das variedades de sementes para o plantio      | Com a produção os Kaiabi realizam o moitará com outras aldeias, fazendo a troca por outros produtos |
| Apicultura                         | Manter 5 caixas com a criação da espécie <i>Apis</i> sp. | O mel produzido e repassado para a ATIX e vendido para várias capitais do Brasil.                   |

Tabela 10: Projetos Ambientais Escolares Comunitários (aldeia Barranco Alto), 2004.

O acompanhamento pedagógico oferecido pela SEDUC e o ISA às escolas indígenas do Xingu tiveram o objetivo de direcionar ações em diálogo com os projetos ambientais e a vida. Segundo Carvalho (2004, p. 19):

As práticas em educação ambiental, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro.

Para Carvalho (2004, p. 18) “o projeto político pedagógico de uma educação ambiental crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes contribuindo para a formação de um sujeito ecológico”. Colocando, em prática, uma articulação dos projetos com a proposta curricular através de aulas integradas.

Aulas planejadas:

- Práticas no viveiro para o plantio e cuidados com as mudas;
- Produção de textos e desenhos sobre o trabalho do manejo;
- Formação de um pomar nos quintais da aldeia;
- Elaboração de problemas de matemática com situações do viveiro usando as quatro operações;
- Discutir saúde e nutrição com a comunidade;
- Discussões e conceitos sobre conservação, ecologia e manejo;
- Pesquisa junto aos anciões, em relação ao manejo tradicional das espécies importantes para a cultura Kaiabi.

Apresentamos a Figura 7, com aulas no viveiro e formação de pomares na aldeia Barranco Alto, no ano de 2004. Percebemos o cuidado e o interesse dos estudantes:



**Figura 7:** Aulas no viveiro e formação de pomares.

Na aldeia Moitará, a escola é uma sala anexa da Escola Estadual Central Diauarum, localizada na parte norte do parque no baixo Xingu. Esta escola foi implantada pela comunidade em 2002, construída com materiais retirados do ambiente (madeira e palha), possuindo uma sala de aula que ainda não está totalmente pronta (Figura 8). O único professor da aldeia ainda está em formação e possui duas pequenas turmas, além de ser professor, ele também é o agente de manejo da aldeia. Na aldeia moram 31 pessoas divididas em 3 famílias, todas do povo kaiabi. A língua falante da aldeia é a kaiabi e o português. A comunidade também construiu o calendário escolar (Tabela 11) que se assemelha, por motivos culturais (mesmo povo), com o calendário da aldeia Barranco Alto.



**Figura 8:** Sala anexa da Escola Central Diauarum.



|   |   |   |   |  |                      |
|---|---|---|---|--|----------------------|
| <b>JANEIRO</b><br>Aula a partir do dia 15             | <b>FEVEREIRO</b><br>Aula (período de chuvas)  | <b>MARÇO</b><br>Aula (período de chuvas)              | <b>ABRIL</b><br>Aula (período de chuvas)  | <b>MAIO</b><br>Curso, roçada e colheita de amendoim. | <b>JUNHO</b><br>Aula |
| <b>JULHO</b><br>Aula, colheita do milho e bater timbó | <b>AGOSTO</b><br>Aula, colheita do algodão, coleta de ovos de tracajá, queimada da roça | <b>SETEMBRO</b><br>Aula até dia 15, queimada da roça. | <b>OUTUBRO</b><br>Curso e plantio da roça | <b>NOVEMBRO</b><br>Aula                              |                      |

Tabela 11- Calendário da sala anexa da aldeia Moitará. Fonte: Projeto Político Pedagógico das escolas do PIX (2004).

Os meios de produção da aldeia Moitará são basicamente a roça de toco (indígena), os quintais e os PAECs (Tabela 6). No período deste estudo de caso os estudantes da segunda etapa do ensino fundamental estavam fora da aldeia e trabalhamos apenas com os estudantes da primeira etapa. Como o jovem professor também é o agente de manejo, a nossa intervenção teve enfoque na discussão e reflexão sobre a Escola e os PAECs. No cotidiano do trabalho do professor e agente de manejo, constatamos que não havia interação entre sua prática e o conhecimento produzido pelos estudantes. Foi preciso refletir, juntamente com o professor e a comunidade outras metodologias pedagógicas melhor adaptadas ao contexto local para uma melhor articulação. Apresentamos abaixo a Tabela 12:

| PAEC                  | OBJETIVOS  | IMPORTÂNCIA   |
|-----------------------|--|---|
| Viveiro de frutíferas | Formação de pomar  | Reforço de vitaminas na dieta   |
| Meliponário           | 20 caixas com a criação da abelhas nativas gênero <i>Meliponai</i> | Este é o maior meliponário do PIX, o mel produzido é repassado para a ATIX e vendido para várias capitais do Brasil |
| Apicultura            | Possui 05 caixas com a criação da espécie <i>Apis</i> sp.          | O mel produzido é repassado para a ATIX e vendido para várias capitais do Brasil                                    |
| Criação de gado       | Criação com 5 cabeças  | Reforço na dieta protéica   |

|                                    |  |   |
|------------------------------------|--|---|
|                                    |  |   |
| Produção de algodão                | Valorização do artesanato                              | Confecção de redes para uso e comercialização                                   |
| Valorização do plantio do amendoim | Produção experimental de amendoim juntamente com o mel | Entrar no comércio local como troca para aquisição de outros produtos internos. |

Tabela 12: Projetos Ambientais Escolares Comunitários (aldeia Moitará), 2004.

As atividades práticas desenvolvidas no viveiro de mudas, no meliponário e nos quintais foram inseridas como conteúdo curricular das escolas do PIX. Assim, pode-se planejar as aulas dentro do contexto ambiental (Figura 9).



Figura 9: Estudantes e professor preparando a terra para o plantio.

Os objetivos do currículo ficaram estabelecidos, comunitariamente, como mostraremos:

- Aprender os cuidados com as mudas e sementes e compreender o manejo das espécies trabalhadas.
- Conhecer a importância das plantas companheiras<sup>28</sup> e qual é o alimento das plantas, saber quais são os animais que ajudam a dispersar as sementes..
- Refletir sobre a importância de continuar produzindo bons produtos para alimentação (frutas e mel).
- Elaborar pequenos diagnósticos da situação das espécies vegetais mais importantes;
- Produção de textos na língua kaiabi e no português;
- Convite para os anciões contarem histórias sobre a roça e as frutas nativas e ensinarem as técnicas indígenas de plantio e manejo.

<sup>28</sup> São espécies vegetais associadas a outras espécies.

- Produção de desenhos sobre o viveiro, o meliponário e as histórias sobre a roça e as frutas.

Retornando a nossa experiência de convívio, o cotidiano da aldeia nos revelava pormenores, como as relações com o ambiente natural na obtenção de alimentos. Neste sentido, percebemos que uma espécie alimentar importante nos meses de estiagem, julho a setembro, é o tracajá (*Podocnemis* sp.)<sup>29</sup>. Nesta época, há uma grande fartura de quelônios nas aldeias Kaiabi, principalmente por esse ser o período de postura dos seus ovos nas praias do rio Xingu e também de seus tributários. No entanto, não poderíamos deixar de observar as grandes coletas de ovos e a captura dos animais adultos (figura 10).



**Figura 10:** Coleta dos ovos de tracajá.

Tudo é atividade vivenciada e praticada há muitas gerações. Contudo, constatamos que, com a terra demarcada, não é mais possível utilizar este recurso em todo o território indígena. Além disso, com o aumento da população e a sedentarização, o impacto sobre certas espécies torna-se bem maior que em tempos idos. Por isso, algumas reflexões foram realizadas, acerca da conservação desta espécie no ambiente, e inclusive a continuidade desta fonte protéica para as futuras gerações. Este é um assunto de muita sensibilidade e de alto interesse por parte dos Kaiabi, pois percebem mais do que em épocas anteriores à importância em reaver áreas importantes que não foram reconhecidas no território de seu povo na região do rio Teles Pires.

<sup>29</sup> Espécie de Quelônio que vive na bacia Amazônica.

Pergunta ao professor – De que forma estava sendo feita a coleta dos ovos? (manejo indígena). Constatamos que os habitantes dessa aldeia não estavam manejando adequadamente esta espécie comprometendo sua conservação na natureza e como item alimentar para as futuras gerações como demonstra a Tabela abaixo:

Tabela 13 - Construída coletivamente para o controle da coleta de ovos de Tracajá na aldeia Moitará

| ALDEIA MOITARÁ               | MESES |        |          |       |       |
|------------------------------|-------|--------|----------|-------|-------|
|                              | Julho | Agosto | Setembro | Praia | Data  |
| Nº de ovos                   |       | 475    |          |       | 20/08 |
| Nº de tracajá adultos        |       | 12     |          |       | 28/08 |
| Nº de tracajá jovens         |       |        |          |       |       |
| Nº de ninhos foram coletados |       | 18     |          |       |       |
| Nº de ninhos foram deixados  |       | nenhum |          |       |       |
| Total:                       |       |        |          |       |       |

As coletas dos ovos (ao nosso ver) eram feitas de forma predatória, pois todos os ovos de todos os ninhos estavam sendo coletados, não de uma vez, mas a coleta se repetia na mesma praia na semana seguinte, retirando o restante dos ovos. Como esta coleta é muito apreciada e é uma atividade que faz parte da cultura dos Kaiabi, sugerimos que os professores registrassem os dados conforme tabela 13, construída coletivamente, para então sabermos quantos ovos e quantos tracajás adultos essa comunidade coleta por ano. Perguntamos, também, se eles percebiam a diminuição deste animal nos últimos anos. Para iniciarmos o trabalho, era preciso que os estudantes, juntamente com o professor, mapeassem as praias de coleta da aldeia.

Estes dados poderão se de fato, forem construídos para os anos seguintes, no futuro servir como justificativa para um plano de manejo dessa espécie de tracajá, juntamente com a inclusão, no que couber do manejo indígena, pois é necessário prever a sua conservação no ambiente. A partir desta reflexão junto a comunidade, foi proposto o planejamento de algumas aulas:

- Discutir a importância do manejo indígena do tracajá, resgatando este conhecimento com os anciões da aldeia, estabelecendo discussões com toda a comunidade sobre os conceitos de conservação;
- Produzir frases, textos e ilustrações com histórias do tracajá;
- Estudar a ecologia do tracajá (onde ele mora? o que ele come? o período de nidificação, quais os seus predadores naturais;
- Estudar saúde e nutrição (período com muita fartura de proteína na aldeia, vitamina B e ferro);
- Trabalhar a geografia mapeando as praias de coleta da aldeia, destacando as diferentes paisagens e córregos.

A educação ambiental poderá oferecer orientações para a diminuição da pressão sobre determinadas espécies no ambiente natural, marcada pelas mudanças de tecnologias adaptadas pelos indígenas.

Tradicionalmente utilizava-se de canoas com remos para percorrer as praias. Hoje os Kaiabi percorrem com barcos a motor, aumentando o universo e o tempo de coleta dos ovos. Outro fator que marca a pressão sobre espécies no ambiente é o aumento populacional em territórios demarcados. É, portanto, necessária uma mudança de postura em relação à oferta do ambiente para a sustentabilidade dos territórios indígenas e a conseqüente vida cultural. Surge, aqui, o grande e importante espaço de diálogo entre o educador ambiental e a comunidade Kaiabi.

Há trinta anos, não havia limites geográficos que impedissem o ir-e-vir. Limites para a utilização do ambiente para uma população de 200 pessoas, enquanto hoje já são mais de 700, contando que, em todo o entorno do PIX, houve uma grande depredação e destruição de muitos habitats naturais de espécies como o tracajá. Há, ainda, a diferença tecnológica utilizada hoje pelos indígenas para a captura desta ou de outras espécies. É hora oportuna para o diálogo, para a inclusão de temas e abordagens ecológicas no novo espaço de cultura instituído nas aldeias, que é a escola.

Para Sato e Passos (2002b, p. 249) a Educação Ambiental deve considerar que a criação de uma “sociedade sustentável requer modificação, não somente no plano ecológico da manutenção dos ecossistemas, mas também na avaliação dos valores políticos e culturais que determinam a relação com a natureza”. Para os Kaiabi, a escola tem grande importância, o diálogo e a articulação com os projetos desenvolvidos em suas aldeias, proporciona maior visibilidade em

relação ao trabalho do professor junto à comunidade. As crianças indígenas passam a ter uma melhor compreensão entre teoria e prática, a partir de atividades conjuntas que fazem parte do cotidiano. Contudo, é extremamente importante a participação dos anciões, professores, agentes de manejo e a comunidade para que os conteúdos estejam em diálogo com o conhecimento indígena.

## CAPÍTULO V

### Olhares e Sentidos dos Kaiabi

*Quando nós utilizamos os seres vivos da natureza, fazemos isso com muito respeito. Quando nós caçamos a anta ou outros seres vivos não podemos dar risada e brincar depois de matar, senão o espírito da anta pode ficar bravo e a pessoa adoece e pode morrer (Jemy Kaiabi).*



Crianças Kaiabi – entre cadernos e frutas  
Fotos: A. Lima (2004)



## 5.1 Os Projetos Ambientais Escolares Comunitários na vida dos Kaiabi

*“A educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Paulo Freire).*

Para os Kaiabi do Xingu, a escola tem sentido e está sendo construída a partir de novos diálogos, com os diferentes atores e projetos desenvolvidos nas aldeias, com um currículo construído nas etapas do Curso de formação de professores, com anuência das diferentes comunidades. Configura-se como uma construção coletiva que faz parte do projeto político societário do povo Kaiabi. Esse projeto societário pela autodeterminação, autonomia, valorização da identidade/cultural, relaciona-se como povo diferenciado culturalmente da sociedade envolvente.

No cenário do PIX, além das escolas nas comunidades Kaiabi, vários projetos ambientais surgiram a partir de 1996 no âmbito do “Projeto Alternativas Econômicas” desenvolvido pelo ISA e a ATIX. Estes projetos foram desenvolvidos como alternativas econômicas às comunidades (Projetos Ambientais), além da formação de agentes de manejo indígena. São projetos na sua maioria de viveiros de mudas nativas e exóticas, meliponários e apiários, que passaram a ter uma articulação com a escola, a partir do acompanhamento pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do Xingu se constitui como horizonte para a organização e funcionamento da educação escolar indígena. Contempla um currículo com conteúdos específicos para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, além de calendários que condizem com a realidade de cada comunidade. Os conteúdos estão divididos em disciplinas como: o estudo da língua materna, da língua portuguesa, da matemática, da geografia, da história, da ecologia, de ciências, contextualizados no universo cultural de cada povo. Esta proposta de Formação serviu de referência para a implantação de iniciativas, em âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para as escolas indígenas (BRASIL, 2002).

No PPP, evidencia-se não só uma demanda desencadeada por uma situação histórica de contato com a sociedade ocidental, como a projeção desta num contexto sócio-cultural específico que tem como ideal preservar sua identidade



étnica. Nesse particular, o Projeto apresenta como eixo norteador da prática pedagógica, uma formação que “respeite os conhecimentos tradicionais como patrimônio da humanidade” e, estes seriam inseridos no processo de ensino-aprendizagem com ênfase na “gestão territorial”, desenvolvendo um processo de educação escolar entrelaçado com a educação indígena. A proposta curricular e o eixo político-pedagógico configuram-se como táticas educacionais deliberadas pelas comunidades envolvidas, a partir de uma reflexão realizada por elas sobre as suas necessidades.

Concebem que pela escola vão incorporar alguns conhecimentos da sociedade ocidental, mas com o sentido de apropriar-se deles não para o fim da equivalência cultural; pelo contrário, para favorecer a interlocução com os não-indígenas como sujeito ativo, projetando-se como povo diferenciado. Deste modo, tentou-se reafirmar a característica de ser um Projeto desenvolvido “de dentro” do universo onde se insere a escola. Buscou-se reafirmar a correlação com o seguinte preceito já conquistado em termos de políticas públicas e que está fundamentado no corpo do Projeto:

O currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade. Um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para sua autonomia sócio-econômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias (BRASIL, 1993, p.18).

Segundo Monte (1996, p. 38) diante da “condição dialética de exclusão/inclusão, oriunda da posição simultaneamente interativa e diferenciada da educação escolar indígena no seio da educação nacional, surge a necessidade de compreendermos o que seja ou deva ser o currículo indígena”, com calendários próprios nas temporalidades de cada cultura por meio de informações precedentes das escolas nas aldeias e dos próprios grupos indígenas. Estas informações devem subsidiar futuras e urgentes políticas nacionais, estaduais e municipais de educação indígena, dentro de uma perspectiva que se adeque aos interesses e projetos indígenas para seu futuro.

Potencializou-se o desenvolvimento de práticas de ensino intrinsecamente vinculadas com a proposta curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico. Configurou-se, também, como um mecanismo de garantir os próprios princípios pedagógicos da interculturalidade, especificidade, bilingüismo que estão presentes no eixo temático norteador do Projeto. A matriz curricular foi e é referência para a prática de uma proposta curricular com abordagem intercultural. A educação indígena no contexto desta pesquisa foi re-apropriada pela educação escolar.

A interdisciplinariedade também constituiu-se como um princípio pedagógico nessa pesquisa que objetivou não só superar uma abordagem fragmentada do conhecimento, como é apreendida como uma aproximação da cosmovisão articulada que os Kaiabi mantêm a respeito da realidade. Para os Kaiabi alguns mitos vêm explicar a origem de algumas espécies importantes cultivadas em suas roças como podemos verificar no mito da origem das plantas cultivadas:

Primeiro não havia nada. Mais tarde vieram mandioca, amendoim, inhame, feijão. Então os (seres) que morreram faz muito tempo, nos mostraram o caroço do coco inajá. Plantaram palmeira inajá e tucum, para ver se chegavam a carregar frutos. Então um homem se lembrou de fazer um roçado. Abriu uma roça grande, grande. A moça falou: “Que pena, que vamos plantar! Não há nada”. Então pegaram uma mulher e levaram-na para a roça. Lá a queimaram e ela ficou estirada no chão. Os dentes viraram milho; os pés, mandioca; o coração, inhame. Eles mandaram recado para os filhos dela para que ficassem no mato e lhes disseram: “Se vier o papagaio, não vão atrás dele. Mas quando ele vier pela segunda vez, o milho já terá grãos para se comer, então vocês podem vir”. Mais tarde eles, os filhos voltaram à roça. Aí havia milho, mandioca, amendoim, inhame e feijão. Por isto agora comemos estas coisas... (narrado por Temeoni em 26 de agosto de 1966, traduzido por Pia'ka em 28 de agosto de 1966) (Grunberg, 2004, p. 220).

São conhecimentos que se expressam e revelam as relações entre natureza e cultura, numa conexão que visa dar sentido ao surgimento da vida em sua diversidade. A educação é valorizada para ter acesso a esses conhecimentos, e que atualmente os jovens devem ser formados estando inseridos na educação indígena e na educação escolar como condição de estarem preparados para o

futuro de seu povo: defendendo sua terra, seu povo e sua identidade étnica. Compreender, sobretudo, o universo cosmológico e as relações com as múltiplas naturezas (CASTRO, 2002).

Nos territórios demarcados, a vida muda. As relações de uso e manejo indígena do ambiente passam a estar relacionado à uma combinação de fatores como: sedentarização das aldeias, aumento populacional e crescimento do comércio de produtos da floresta. Estes fatores têm trazido preocupações quanto à sustentabilidade ambiental necessários para a reprodução cultural e social dos grupos xinguanos (ATHAYDE; TRONCARELLI, et al, 2002). Os desafios para a sustentabilidade cultural e ambiental das sociedades indígenas, não só dos vários povos do Xingu, dentre eles os Kaiabi, são enormes. A forte pressão que os territórios sofrem com o atual modelo de desenvolvimento praticado pelo agronegócio tem causado conflitos internos por poder entre grupos, numa lógica capitalista. O contexto de ter um território demarcado vem interferindo na relação ser humano/natureza, pois a educação indígena foi construída num contexto histórico em que não havia a delimitação territorial.

Na aldeia Moitará, durante este estudo as práticas de coleta de ovos nos mostram a necessidade de reflexões e discussões em relação à conservação do ambiente natural. A pressão sobre determinadas espécies mais apreciadas, aliadas as novas tecnologias incorporadas após o contato e a descaracterização dos ambientes no entorno dos territórios indígenas são fatores que levam à diminuição da oferta do ambiente natural. A escola talvez seja um bom lugar para reflexões e análises a fim de repensar a conservação do ambiente como afirma Makupá Kaiabi:

*“É importante que os alunos aprendam a manejar algumas espécies como o tracajá e as aves utilizadas para a confecção de cocares. Será preciso uma reunião para tratar da política das aves em relação à captura. É importante que os alunos estudem a situação dessas espécies”.*

Almeja-se uma escola indígena que esteja fundamentada numa “Filosofia intercultural como a base de construção de uma pedagogia indígena onde os elementos cosmológicos e históricos e as práticas do cotidiano são fundamentais”

(CORTEZ, 1998, p.216). Contudo, o conhecimento indígena do ambiente terá que ser revitalizado com a colaboração dos anciões, quando preciso, para melhor compreensão do contexto atual. Entretanto, há a importância de se fomentar a pesquisa como um processo pedagógico, no qual a relação ensina e a aprendizagem se institui:

As sociedades indígenas não conformam uma alternativa única e homogênea, do ponto de vista epistemológico e ontológico ao paradigma educacional ocidental encontrado nas escolas. Ao contrário, estas sociedades, em sua diversidade, apresentam um ampliado panorama de filosofias, línguas e visões de mundo. No entanto, encontram pontos de contato entre si em sua visível e proclamada diversidade, em termos de pauta política única no conjunto das lutas por uma forma particular de cidadania, enquanto direito coletivo e individual (MONTE, 1998b, p. 243).

As ações das comunidades não devem ser consideradas estáticas, mas seguindo um movimento dialético entre a sua cultura e a cultura da sociedade envolvente, desde que este contato tem conduzido a novas posturas diante das necessidades que estão surgindo. A ideia do eixo político pedagógico foi norteado pela gestão territorial, onde a questão da territorialidade, da sustentabilidade foi tratada através da interculturalidade. Neste contexto, compreendeu-se que há uma necessidade de se reconstruir uma educação ambiental fundamentada na interculturalidade, através do diálogo com o conhecimento indígena e os conhecimentos técnicos e científicos, contribuindo-se para o resgate de uma ocupação sustentável.

Os projetos e a escola são iniciativas recentes na cultura Kaiabi. Infelizmente, tiveram a sua inserção nas aldeias pesquisas de uma forma fragmentada, reproduzindo um modelo ocidental de aprendizagem. Ao longo do acompanhamento pedagógico, podemos observar que, na prática do trabalho dos professores indígenas Kaiabi, o currículo era trabalhado somente no espaço escolar. Desconsiderava-se a vida cultural da comunidade, as atividades o contexto de uma educação ampla, sem a dicotomia da modernidade em separar o ser humano da natureza:

As relações sociais dos indígenas sempre estiveram conectadas, sinfonicamente com os sistemas naturais. Mas não podemos chamá-la de “primitivas”, porque as relações sempre foram marcadas pelas ações, valores, sentimentos e lógicas dos próprios indígenas. Há um saber simbólico repousado nas leis do universo, hoje chamado de cosmologia (SATO; et al., 2004, p. 35).

“O legado desta cosmologia é amplo e múltiplo. Sua maior contribuição talvez esteja na sabedoria e na generosidade em construir uma sociedade mergulhada na natureza” (SATO; et al., 2004, p. 35). O nosso trabalho consistiu-se em, primeiramente, discutir a importância de um diálogo entre o currículo escolar, os projetos ambientais e a vida cultural nas comunidades Kaiabi, ou seja, à luz de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

Para efetivação de ações que pudessem colocar em prática esta articulação, atuamos numa equipe multidisciplinar, juntamente com os professores e estudantes, agentes de manejo, apicultores indígenas e a comunidade. Vale ressaltar que, o exercício destas ações integradas, evidenciou, sobretudo a importância do desenvolvimento de um trabalho integrado também entre os parceiros institucionais como a SEDUC, ISA e ATIX. É notório que estamos diante de muitos desafios para lidar com a oferta de uma educação escolar que tenha sentido para as comunidades indígenas. Que por um lado não esteja simplesmente querendo ofertar uma escolarização nas aldeias, mas que esteja substanciada com os projetos ambientais para sustentabilidade da vida cultural e econômica dos povos.

Para Secchi (2002, p. 214):

A escola que der condições de conhecer o jeito do branco, transitar pelas culturas; defender o território; pleitear novos espaços e reconstruir o futuro é vista por muitos professores, lideranças e comunidades indígenas de MT como um espaço de liberdade, de autonomia e de afirmação dos seus projetos societários”

Para Peggion (1997, p. 150), “são novos valores e códigos que devem ser apreendidos para que o grupo saiba se posicionar diante de uma nova situação. A escola indígena torna-se mais que uma simples aprendizagem escolar”. Acredita-

se em escolas indígenas que respeitem os processos indígenas de aprendizagens nos diferentes espaços e eventos culturais (construção das roças, rituais, períodos de coleta, caça, pesca e etc) sendo, portanto, evidenciados na proposta curricular como afirma, o presidente da ATIX: *“para a escola ser boa e forte, o calendário tem que funcionar para reforçar a escola diferenciada”* (Makupá Kaiabi). Neste sentido, Silva percebe que (1997, p. 51):

A escola (...) é um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo “intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças – entre os povos indígenas, e a sociedade civil e o Estado.

A construção de uma educação pautada na interculturalidade foi proposta através dos PAECs nas aldeias Kaiabi. Foi, ainda, desenhado a partir das orientações do currículo e do PPP para a realização de aulas integradas. Estes projetos poderão versar sobre múltiplos temas, afinidades e opções, incentivando a descoberta do próprio meio em que cada escola se insere. A constatação de que a dimensão ambiental requer que o meio de vida relacione-se com os sistemas naturais, culturais e socialmente transformadores, e neste sentido, as comunidades Kaiabi possuem em seus sistemas de ensino uma conexão espiritual também com as várias formas de manejo do ambiente (SATO, 2004 a).

Para Sato (2004, p. 25), a educação ambiental “representa um campo polissêmico de emoções, sentidos e cooperação: entre os seres humanos, e do respeito ético com os demais seres vivos”. Encontraremos nas relações das sociedades indígenas ligações concretas desta interação em suas cosmologias. A lógica da contextualização cultural dos conteúdos esteve presente em todo o processo; sobretudo, evidenciou e valorizou o ambiente como expressão da qualidade de vida. A reação dos estudantes a essas dinâmicas pedagógicas pode ser retratada através dos pequenos textos produzidos pelas crianças indígenas:

*“Na natureza, os animais levam a semente longe. No mato, a terra é meio úmida e as sementes jogadas pelos animais podem nascer, mas só nasce se gostarem da terra e do lugar” ( W. Kaiabi, 2003).*

O conteúdo que está sendo trabalhado num determinado contexto de ensino-aprendizagem é referência para desenvolver várias abordagens, desencadeando, nesse aspecto a experiência de interdisciplinariedade. Evidencia-se que o contexto de ensino-aprendizagem é derivado de uma ação pedagógica que busca a contextualização cultural dos conteúdos. Portanto, no PAEC, a preocupação de uma metodologia contextualizada culturalmente, valorizando os conceitos, as percepções, a classificação do povo Kaiabi contribuiu para a construção de novas modalidades da relação ser humano/natureza. A metodologia de ensino aplicada proporcionou ativar outras possibilidades de comunicação nesta relação: a pedagogia do valorizar o saber local.

Pode-se aprender com eles:

*“As plantas namoram através dos insetos. Para os insetos namorarem ela dá a flor bem bonita. Isso acontece só para os insetos juntarem e namorar ela, porque se ela dá a flor feia os insetos não vão gostar dela” (J. Kaiabi, 2003).*

Nas aldeias Kaiabi, o conhecimento adquirido sobre o ambiente natural é transmitido oralmente pelas gerações, temporalidades e olhares de cada sociedade: “Ensinamos de acordo com os princípios que aprendemos com os nossos antepassados” (Taukane, 1997, p.111). Através das aulas planejadas com o enfoque no PAEC, registramos o conhecimento das crianças indígenas em relação às interações ecológicas – dispersão de sementes, relações entre predador/presa e polinização no ambiente destacamos:

*“As abelhas têm inimigos que são: formigas, irara, caga-fogo, abelha limão e forídeo. Os filhotes das abelhinhas ficam separados do mel e a farinha também fica separada” (P. Kaiabi, 2003).*

O ambiente natural é reconhecido dentro das suas estruturas, dos seus mitos e nas dinâmicas que se relacionam ao modo de vida dos povos.

Segundo Schmidt (2001, p.163), os Kaiabi possuem um sistema de classificação dos ambientes que revela o conhecimento aprofundado sobre “o manejo de recursos, as fisionomias de vegetação, diferentes plantas que são mais características a cada formação, várias interações ecológicas, além das densidades de cada recurso”. Esse conjunto de experiências relatadas mostra um vínculo do PPP com o próprio contexto de ensino-aprendizagem efetuado, quando o primeiro não se configura como um horizonte de uma prática pedagógica idealizada, mas como uma realidade possível, que se demonstra como uma experiência em vivência. Portanto, o ambiente conhecido se expressa através da observação das crianças em relação à natureza e suas interações ecológicas.

A Educação Ambiental circunscreve-se na proposição de transversalizar a cidadania, permitindo que a tradicional fragmentação do conhecimento possa ser unificada na complexidade, clamando por trabalhos de construção coletiva através do diálogo de saberes (SATO, 2004 a). Compartilhou-se objetivos de um Projeto de Educação Ambiental – PrEÁ, em nível do Estado de MT, onde a construção dos PAEC, tornou-se sonhos realizáveis nas comunidades Kaiabi do Xingu. Uma proposta que pretende romper a fragmentação e setorização das ações. Compreender as diversas ações como processo educativo, aliado ao PPP do currículo da escola, do eixo político pedagógico que rege a sustentabilidade, territorialidade, identidade étnica etc. Para tanto, o vínculo dos conteúdos com o contexto sócio-cultural dos projetos ambientais proporcionou uma relação professor/estudante favorável.

A prática de ensino voltada ao “aprender-fazendo” utilizada como processo de ensino-aprendizagem nas aulas (bem como a incorporação desses projetos de sustentabilidade), tem-nos, mostrado que a educação escolar está incorporando os modos próprios de aprendizagem vividos na educação indígena. Como podemos verificar na seguinte fala Kaiabi:

*“No viveiro da natureza já tem adubo, sombra e água. A semente no viveiro que os agentes de manejo cuidam precisa de tudo, como adubo, semente, água e tela, para que as plantas plantadas no viveiro não morram..”.*(W. Kaiabi, 2003).



Os viveiros de espécies frutíferas (graviola, mamão, laranja) e castanha do Brasil, implantados nas aldeias Kaiabi do médio e baixo Xingu são iniciativas que reforçam a dieta de vitaminas através da implantação de pomares nas aldeias. As aulas, realizadas juntamente com os PAEC proporcionaram a compreensão de novas formas de manejo do ambiente, e reflexões para a construção de possíveis caminhos para a continuidade da vida em territórios demarcados, como podemos observar no texto de uma criança Kaiabi:

*“No viveiro do manejo tem uma peneira suspensa onde peneiramos a terra para ficar fina. Se colocarmos na terra grossa vai ter ar e ela pode morrer e na terra fina não fica ar e tem mais umidade. Depois de peneirar, colocamos nos saquinhos para plantar semente de mamão e graviola, mas primeiro tem que encher bem os saquinhos, depois molhar e, ai sim, pode plantar as sementes”  
(P. Kaiabi).*

Para Geertz (1997, p. 107), “a compreensão depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão, aquilo que chamo de sistemas simbólicos, e o sermos aceitos contribui para o desenvolvimento desta habilidade”. É preciso tempo para que as comunidades indígenas incorporem novas lógicas em suas estruturas sociais e, muitas vezes, estes fatores não são levados em consideração, quando estas iniciativas são pensadas, executadas e financiadas por agências externas. Através da inserção dos PAEC nas propostas curriculares, os estudantes têm a possibilidade de adquirirem o conhecimento técnico científico aliado aos conteúdos necessários à compreensão do novo.

O desenvolvimento da apicultura e a meliponicultura como alternativa econômica sustentável são atividades que têm tido muito êxito nas comunidades Kaiabi, ainda que “projetos econômicos” inseridos em comunidades indígenas sejam iniciativas que nem sempre dão certo, pois é preciso tempo para serem incorporados na dinâmica cultural.

O diálogo proposto entre os PAECs e o currículo das escolas kaiabi é uma articulação necessária proporcionando reflexões junto às comunidades para ações conjuntas.

*“Fomos ao meliponário e lá a gente viu eles (os apicultores) separarem as famílias das abelhas. Quando são retiradas do mato e colocadas no lugar, as abelhas ficam fraquinhas ainda para construir o seu ninho. Por isso é preciso dar mel, para que elas fiquem fortes para produzirem o mel delas” (P. Kaiabi, 2003).*

A articulação com os projetos ambientais oportunizou maior visibilidade ao trabalho do professor dentro da comunidade, juntamente o diálogo com os novos sujeitos (agentes de manejo e apicultores indígenas) que surgiram. Da Educação Ambiental poderão brotar as discussões políticas sobre o futuro de seus territórios no que diz respeito à cultura e o ambiente. Vejamos:

*“As abelhas moram em vários lugares: no oco da árvore, no cupim e na terra. Nestes lugares elas se organizam de forma a separar as crias, o pólen e o mel. Os apicultores também observaram como a abelha se comporta na natureza e copiou este jeito de se organizar para poder manejá-la” (A. Kaiabi, 2003).*

Com a demarcação dos territórios indígenas e a não possibilidade de expressarem o seu modo de vida como nos tempos de vida sem a pressão da sociedade nacional, os povos indígenas, (dentre eles os Kaiabi) estão se adaptando em ambientes limitados, e a necessidade de, a partir dos conhecimentos indígenas, desenvolverem novos hábitos de manejo e novas posturas para a diminuição da pressão nos ambientes naturais. O respeito à diferença e à interculturalidade se evidencia nas relações e nas ações pedagógicas e políticas dos professores. É preciso, antes de tudo, o envolvimento e a co-participação da comunidade na execução dessas ações previstas nos projetos, como sendo de interesse deles, sendo isso uma condição fundamental para alcançar os objetivos almejados.

Para Sato e Passos (2002b, p. 241), esta rede de relações faz parte de uma lógica entre indivíduo e comunidade.

Como coletividade, são partes integrantes vivas e dinâmicas da natureza que os recorta e define como parte da realidade circundante.

Seu corpo carrega simbolicamente os desejos, as necessidades e o movimento geral que cerca o mundo que os apreende.

A valorização da Educação Ambiental, por meio do ambiente e de maneiras diferenciadas de manejo, poderá oferecer caminhos, práticas, meios e espaços para a escola indígena. Para tanto, a inserção de projetos ambientais nas propostas curriculares, é uma forma de melhor compreensão do cotidiano das crianças e da comunidade no que diz respeito ao ambiente e à cultura. Com isso, percebe-se o envolvimento da comunidade em ações práticas onde, estudantes, professores, agentes de manejo e lideranças participam das discussões sobre a questão ambiental e suas implicações na qualidade de vida.

## **5.2 Possíveis caminhos para a sustentabilidade dos Kaiabi**

*“Renascemos, renascemos de todas as frentes colonizadoras, principalmente na área da Educação Escolar indígena, renascemos desde as escolas dos missionários jesuítas, passamos pelas escolas dos positivistas do antigo Serviço de Proteção aos Índios, até as escolas da FUNAI, da educação bilíngüe” (Darlene Taukane).*

A cultura Kaiabi, assim como as diferentes culturas do Xingu são carregadas de fenômenos e valores próprios. Tradicionalmente, as três aldeias analisadas mantiveram-se como sociedades sustentáveis até este início do século XXI. Com o modelo de desenvolvimento sustentável, que não envolve, mas que ameaça também a integridade dessas sociedades, é preciso apontar horizontes, numa perspectiva sustentável, para a conservação dos ambientes em Terras Indígenas. Saber como os povos indígenas compreendem essa perspectiva sustentável, qual a educação ambiental existente na cultura desses povos, são questões que devem ser respondidas coletivamente.

Dessa forma, acreditamos que a escola indígena consiga caminhar em diálogo com o seu entorno; faça o registro escrito dos conhecimentos importantes para a conservação da cultura; consulte os anciões, líderes e comunidade para que os projetos ambientais, econômicos e culturais estejam de acordo com a necessidade local. Urge que assumamos o compromisso de construção de

Sociedades Sustentáveis, por acreditarmos num país plural, de múltiplos saberes e cores: a participação e respeito dos diversos olhares nos fazem sonhar com um diálogo participativo na construção de um mundo melhor.

Buscamos em Lima os nossos próprios anseios:

A Educação Ambiental emancipatória se identifica com essa concepção transformadora e complexa de educação e de sustentabilidade, mas entende que o momento presente e as condições existentes constituem o princípio de toda ação educativa e as bases de construção de novas relações sociais e socioambientais que sirvam de ponte para a reinvenção do futuro (LIMA, 2004, p. 106).

A escola indígena está sendo compreendida como um novo espaço social de reafirmação da cultura pelas três comunidades Kaiabi estudadas. A proposta de uma educação diferenciada garantida pela legislação de 1998, vem tendo visibilidade a partir do momento que a escola garante o estudo da língua e da cultura do próprio povo, e atende as necessidades locais. As escolas Kaiabi no Parque Indígena do Xingu possuem, mesmo que seja ainda um primeiro passo, um currículo construído a partir das realidades de cada comunidade, garantindo a educação diferenciada e específica. No olhar de Mairawê Kaiabi<sup>30</sup>:

*“Pela primeira vez a escola é uma coisa que tem acontecido aqui no Parque com muita dificuldade. Eu falo kaiabi, mas não sei lê na minha língua, se eu quiser aprender na minha língua eu tenho que estudar como se escreve. Essa é a diferença, e essa diferença é interessante, é uma forma de garantir a nossa língua. Eu acho que a gente aprende e estamos estudando para ajudar o nosso povo, aprender a escrita na língua e o português. Eu quero que melhore a estrutura das escolas nas aldeias e quero que os parentes continuem participando das festas” (Mairawê Kaiabi, 2004).*

A Educação Ambiental transformadora, segundo Loureiro (2004, p. 81), enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida: “está focada nas

---

<sup>30</sup> Líder do baixo Xingu e membro da Associação Terra Indígena do Xingu – ATIX.

pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesse e modo de relações na natureza que definem os grupos sociais” e o lugar ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas formas que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. A educação ambiental nas três aldeias Kaiabi vem em consonância com as orientações de políticas, tanto no âmbito nacional como estadual e revela experiências ricas. Esse processo vem viabilizando a discussão e a prática da integração da proposta curricular e os projetos ambientais voltados para a sustentabilidade das aldeias.

A SEDUC, com o PrEÁ, poderá contribuir para a formação desses professores indígenas, a construção dos PAECs, sensibilizando a comunidade para que essa construção seja articulada com o currículo escolar e a cultura. Acreditamos que essa formação será melhor direcionada, se proferida com os projetos de formação em nível de magistério para os professores indígenas realizados pela SEDUC.

Será preciso um diálogo maior entre os setores da SEDUC – Equipe de EA e a Equipe de Educação Escolar Indígena responsável pelas ações através do acompanhamento pedagógico nas aldeias. Portanto, é preciso vontade política para por em prática esta articulação, diante de um universo de 38 povos no Estado de Mato Grosso, com diferentes histórias culturais e tempos de contato.

Como afirma Secchi (1995, p. 44), é necessário “a viabilização de 38 programas diferenciados, específicos, bilíngües e interculturais de educação escolar e de tantos subprogramas quantos forem necessários para atender as diferentes realidades dentro da mesma etnia”.

A Equipe de Educação Escolar Indígena da SEDUC, não tem demonstrado preparação técnica para pôr em prática o que diz a legislação e o que ocorre na realidade. Há distância entre o idealizado e o possível, referente à educação escolar indígena no Estado (SECCHI, 2002). Percebe-se a urgência de parcerias entre as entidades não governamentais e governamentais que trabalham com a educação escolar indígena, saúde e fiscalização, para a efetivação de ações conjuntas. Como exemplo, o Programa de atendimento à Formação de Professores Indígenas em Magistério no Xingu e o acompanhamento pedagógico nas aldeias do PIX só foram possíveis de serem concretizados com a parceria

entre a SEDUC, o Instituto Socioambiental (ISA), Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sendo referência nacional de Programas em Educação Escolar Indígena.

São grandes os desafios para a efetivação de políticas de atendimento à educação escolar indígena em Mato Grosso. Será preciso que o Estado assuma as diferenças étnicas no âmbito de políticas de governo. Temos presenciado o desrespeito no tocante ao atendimento precário às escolas indígenas; bem como cursos de formação, sem a garantia de sua continuidade (exemplo do Projeto Haiyô – Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural elaborado pela SEDUC em 2004). A SEDUC não está preparada para atender à necessidade de formação dos novos professores indígenas. Além disso, isolou-se de todas as forças vivas (ONGs, Movimento indígena e indigenista), que poderiam contribuir para alcançar os objetivos longamente já expostos.

A questão ambiental é preocupante com a administração do atual governo, pois Mato Grosso é um estado regido por uma forte política desenvolvimentista e que compromete o patrimônio natural do estado. Existe um grande incentivo para a produção em grande escala da monocultura de grãos, substituindo-se grandes áreas de Cerrado nativo, comprometendo, também, a conservação de bacias hidrográficas como a do Xingu.

A extração de madeira em áreas de florestas no norte e noroeste do Estado caracteriza-se como mais uma das atividades que compromete a conservação do ambiente. Na região do Parque Indígena do Xingu essa atual ameaçada, está comprometendo a conservação das cabeceiras de seu principal rio Xingu, pois, equivocadamente, estes importantes ambientes ficaram fora dos limites do PIX. Devido a essas características e sua fragilidade ambiental, a região das nascentes do Xingu é reconhecida pelo Governo Federal como sendo prioritária para conservação (SANCHES; BOAS, 2005).

Em outubro de 2004 um encontro na cidade de Canarana – MT, reuniu cerca de 340 pessoas: índios, fazendeiros, agricultores, governos, comerciantes e sociedade em geral para discussão e implementação de uma campanha em defesa das nascentes e matas ciliares do Rio Xingu. Surgiu a Campanha *Y'ikatu*, que significa "água limpa e boa" na língua Kamaiurá, com o propósito de formar

uma rede de articulação de ações locais. A idéia da mobilização partiu das lideranças do Parque Indígena do Xingu em vista da destruição das matas que protegem as nascentes do Rio Xingu (Y'ikatu Xingu, 2004).

É urgente a necessidade de políticas públicas mais amplas que garantam a proteção do entorno das Terras Indígenas. Vários estudos comprovam a importância das Terras Indígenas e as UCs como áreas prioritárias para a conservação da biodiversidade e a proteção dos diferentes povos no país (LAURIOLA, 2003).

“As Terras Indígenas estão se tornando ilhas de verde em meio à rápida e crescente degradação ambiental que se justificaria sob o rótulo do desenvolvimento sustentável” (GRUNBERG, 2004, p.255). Elencamos alternativas: 1) A criação de Reservas Legais nos ambientes de contato das propriedades que estão nos limites das Terras Indígenas pode ser uma alternativa para minimizar tais impactos; 2) Uma outra alternativa é estabelecer uma linha de proteção no entorno das Terras Indígenas como garante a legislação ambiental no caso das Unidades de Conservação.

Esta abordagem se faz pertinente, pois não podemos pensar a educação sem pensar a questão do território. A educação indígena, aliada aos conhecimentos técnicos científicos, aos PAECs construídos para atender à demanda local, ao fomento de diálogos com os diferentes atores, professores, agentes de manejo, agentes de saúde de fiscalização tem apresentado um papel fundamental na conservação cultural e ambiental das terras indígenas. Almeja-se a qualidade de vida que tem como referência a continuidade de rituais e os hábitos e costumes indígenas.

O amplo respeito às diferentes culturas e as tradições e costumes dos povos que habitam essas terras é imprescindível para a garantia da continuidade das sociedades indígenas sustentáveis; hoje, habitando territórios limitados e sem expressarem o seu modo de vida, que num passado não tão remoto, eram nômades ou seminômades. Como conciliar conservação ambiental em territórios indígenas? Será preciso conhecer a cultura indígena, para sabermos quais os caminhos para este diálogo. Ação indigenista como ação política é ação educativa.

O Estado tem a obrigação constitucional de promover a Educação Ambiental e o respeito pelos valores do ambiente. A Educação Ambiental poderá, por meio do conhecimento indígena e dos processos de ensino/aprendizagem, juntamente, com a construção dos PAECs, que valorizam esse conhecimento e dialogam para promover sustentabilidade nesse contexto de território demarcado. Novos caminhos para a inclusão social das comunidades indígenas à democracia de políticas públicas poder-se-ão viabilizar.

A partir de se repensar o tempo, o espaço, o pensamento e os próprios sujeitos indígenas, será possível valorizar e construir caminhos para a Educação Ambiental, no contexto adequado, pois estas sociedades compreendem o ambiente por diversos olhares e sentidos. Estando susceptível à destruição do entorno de seus territórios, à marginalização da vida política e à erosão dos conhecimentos, é preciso romper com a ingenuidade e criar condições de igualdade.

Os Kaiabi estão cientes de que a organização política dos povos que habitam as terras indígenas e sua valorização étnica e cultural são possibilidades importantes de que dispõem para lutarem pela liberdade e preservação de sua identidade cultural e ambiental.

A principal reivindicação dos Kaiabi à sociedade nacional é a recuperação das terras próximas ao rio Batelão, região onde estavam localizadas as principais aldeias Kaiabi desde tempos mais remotos até a década de 1960. Em 2001, a FUNAI finalmente determinou a realização de estudos de identificação antropológica nesta área que resultaram na proposta de criação da terra indígena Batelão, atualmente em tramitação legal. Aquela região engloba, conforme os relatos míticos “o centro de origem dos Kaiabi ainda preserva elementos do ambiente tradicional, concentra vários pontos de coleta, além das antigas aldeias, cemitérios e locais considerados sagrados” (GRUNBERG, 2004, p. 255). Será, portanto, a escola um espaço também para o fortalecimento das questões relacionadas com a territorialidade: é este o grande objetivo dos projetos societários:

Há, sem dúvida, a apropriação da escola de diversas maneiras dentro do universo indígena. Há o uso da escola em função de um projeto hegemônico da sociedade, como um todo, em embate direto com a sociedade nacional. Além disso, e também por consequência, há a



disputa interna da escola, que ocorre entre os diferentes grupos faccionais. As sociedades indígenas, ao contrário de serem agentes passivos, incorporando valores e perdendo suas tradições, são sujeitos que fazem uso de instrumentos exógenos para estabelecerem seu próprio projeto de sociedade (PEGGION, 2003, p. 51).

O resgate ligado à cultura material Kaiabi, com destaque para o trabalho de revitalização da cestaria e da tecelagem são iniciativas que reforçam a auto estima e apresenta-se como alternativa econômica (SILVA; ATHAYDE, 1999). Deverá, portanto, estar em diálogo com as atividades desenvolvidas pelos professores indígenas nas escolas. A escola, certamente, não substitui a socialização e as formas indígenas de transmissão do conhecimento, nem tampouco o contato íntimo com a natureza: acredita-se, apenas, que ela passe a ser uma aliada neste processo de resgate e produção cultural. Os Kaiabi, através da Associação que os representa (ATIX), de sua atuação política no contexto regional e de seus projetos e discursos de revitalização cultural estão se afirmando enquanto sociedade. Estão fazendo o que sempre fizeram, utilizando valores culturais para se diferenciarem enquanto grupo ou sociedade com relação a outros grupos.

Esta não será uma luta isolada. São infrutíferas as ações políticas independentes: é preciso uma maior articulação entre os movimentos sociais, em especial o indígena e o movimento ecologista para o fomento de discussões, reflexões e efetivas ações na construção de Sociedades Sustentáveis. Estes movimentos tiveram suas histórias marcadas na luta pelos enfoques dos processos de transição democrática, onde o mundo possibilitasse integrar a participação social através das justiças ambientais:

Justiça ambiental é a condição de existência social configurada através da busca de tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas independentemente de sua raça, cor origem ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e reforço de políticas, leis e regulações ambientais (ACSELRAD; HERCULANO, et al., 2004, p.9).

Essa preocupação, ao nosso ver, deve ser autogerida; ou seja, regulada pelos próprios participantes da luta, da pesquisa, da educação, do pensamento. Destacamos a fala do cacique:

*“Eu quero que os cursos continuem, a educação é muito importante para nós” (Melobô Ikpeng – Cacique da aldeia Moygu, 2004).*

A Educação Ambiental emancipatória compartilha o desejo de mudança e inconformismo em relação ao desrespeito às culturas minoritárias e a natureza (SATO, 2004 b). Trazemos a experiência da professora Kaiabi:

*“Temos regras para respeitar cada ser vivo que existe dentro da natureza” (Tariwaki Kaiabi – professora da escola Diauarum, 2004).*

A experiência da educação escolar e os PAECs nas comunidades Kaiabi do Xingu deverá contribuir para a construção de políticas públicas, e a constatação de que é possível os órgãos governamentais legitimarem demandas locais, desde que estes se mostrem dispostos à abertura de um diálogo para a participação de professores e líderes indígenas na gestão política e pedagógica das escolas.

Resta ampliar essa discussão em nível nacional, para outros setores responsáveis, direta ou indiretamente, pelo atendimento à educação escolar indígena. É preciso reinventar a visão de um novo mundo a partir da alteridade, da interculturalidade, do respeito, do intercâmbio, atuando no presente a reconstrução do futuro de múltiplos olhares e desejos...

*“(...) porque a vida só é possível reinventada” (Cecília Meireles).*

## Bibliografia

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (Org.) A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil – *Uma introdução. Justiça Ambiental e Cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004, p. 9 -20.

ALBUQUERQUE, Judite, G. Avaliação externa - Projeto de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu. *Relatório técnico*, Instituto Socioambiental, São Paulo, 2004, 39 p. (não publicado)

ÂNGELO, Francisca. N. P. *O Processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, 139p.

ÂNGELO, Francisca. N. P. A Educação Escolar Indígena e a diversidade cultural no Brasil. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. In: Luís Donizette Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006, p. 207 - 215.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Ed. Papyrus, 1995.

ATHAYDE, Simone. F., TRONCARELLI, Maria. C. SILVA, M. Geraldo. Educação Ambiental e conservação da biodiversidade: A experiência dos povos do Parque Indígena do Xingu. In: BENSUSAN, Nirit (Org.) *Seria melhor mandar ladrilhar? Biodiversidade como, para que, por quê*. Editora Universidade de Brasília: Instituto Socioambiental, 2002, p. 103- 115.

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994, 178p.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998, 395p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/SEF*. Brasília: MEC, 2002.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knop. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: editora Porto. 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: ed. Perspectiva, 1982.

BUSATTO, Ivar Luiz V. *Os Nambikwara da Terra Indígena Terecatinga – Mato Grosso: Agricultura e Variedades Tradicionais*. Dissertação (Mestrado em Agricultura Tropical). Cuiabá: Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária – Universidade Federal de Mato Grosso, 2002,

CARMO, M.R.B; MORELLATO, L.P.C. Fenologia de Árvores e Arbustos das Matas Ciliares da Bacia do rio Tibagi, Estado do Paraná, Brasil. In: Rodrigues, R. R; Leitão Filho, H. F (Orgs). *Matas Ciliares: conservação e restauração*. 1 ed. São Paulo:Edusp/FAPESP, 2000, P. 147 –163.

CARVALHO, Isabel de. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. 2004. p.13 -29.

CASTRO, Eduardo Viveiros De. Perspectivismo e Multiculturalismo na América Indígena. In: *A Inconstância da alma selvagem – e outros ensaios da antropologia*. São Paulo: cosac & naify, 2002, p. 345 – 399.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. A arte de fazer*. 2 ed. Tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes , 1994, 351 p.

CÔRTEZ, Clélia Neri. O significado da Educação entre os professores Bakairi e Xavante. In: SECCHI, Darci (Org.). *Tecendo os caminhos da Educação escolar indígena*. Anais da Conferência AMERÍNDIA de Educação, Anais do Congresso de professores indígenas do Brasil. SEDUC-MT/ Conselho de Educação Escolar Indígena, 1998, p. 213 - 217.

COSTA, Plácido. LIMA, Artema. CORREA, Maristela. A. Zoneamento Sócioambiental das Terras Indígenas Pareci: A busca de modelos de desenvolvimento alternativo para o Cerrado. Diversos olhares em Etnobiologia, Etnoecologia e Plantas Medicinais. Cuiabá, 2002, p. 71 – 84.

DAL POZ, João. Algumas Observações Antropológicas: A Formação de Professores e a Escolarização no Parque do Xingu - *Relatório técnico*, Instituto Socioambiental/Rainforest Foundation Noruega, 2004, 62 p.

DIEGUES, Antonio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada* - 4ª ed. São Paulo. Annablume: Hucitec: Núcleo de Apoio a Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2002, 176 p.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo (Orgs.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Coordenadoria da Biodiversidade, Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas. São Paulo: USP, 2000, 211p.

FRANCHETTO, Bruna. *Lauda Antropológico* – a ocupação indígena da região dos formadores do alto curso do rio Xingu. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1987, 159 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992, 245p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários á prática educativa*. Paz e Terra e S/A 23 ° edição, 2002.

GAVAZZI, Renato Antonio. Educação ambiental para professores indígenas d a Amazônia. In: Paul E. Little (Org.). *Políticas ambientais no Brasil – análises, instrumentos e experiências*. São Paulo: Peirópolis; Brasília, DF. IIEB, 2003, p. 115 a 128.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Editora: LTC, 1989, 213p.

GEERTZ, Clifford. *O Saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis-RJ. Editora: vozes, 1997, 366p.

GRUNBERG, Georg. *Os Kaiabi do Brasil Central – História e Etnografia*. Profácio, SENRA, K. SILVA, G. M. ATHAYDE, S. F. São Paulo - Instituto Socioambiental, 2004, 299p.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi – *Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil e Diversidade na educação – Reflexões e Experiências* – MEC, 2003.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Projeto Político Pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu. ISA, 2004. (não publicado).

LAURIOLA, Vincenzo. Ecologia Global contra Diversidade Cultural? Conservação da Natureza e Povos Indígenas no Brasil. O Monte Roraima entre Parque Nacional e Terra Indígena Raposa-Serra do Sol. *Ambiente & Sociedade* - Vol. V - no 2 - ago./dez. 2002 - Vol. VI - no 1 - jan./jul. 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, Emancipação e sustentabilidade: Em defesa de uma pedagogia libertadora para a EA. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; 2004, p. 85-111.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Formação e Dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades e desafios*. Campinas: Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. 2005, 207p.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; 2004, p. 85-111.

LUDKE, M. E; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: editora Pedagógica e Universitária, 1986, 203p.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Espósito (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação – um enfoque fenomenológico*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 35-50.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, [1922] 1978 (Coleção os Pensadores). p. 17-34.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi

(Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD, 2006. p. 69 - 111.

MINAYO, M.C.S (Org.) *Pesquisa social – Teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis – RJ: ed. Vozes, 1999, 80 p.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*, v.14, n.25, 2005.

MELIÁ, Bartolomeu. Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença. In: SECCHI, Darci (Org.). *Tecendo os caminhos da educação escolar*. Anais da Conferência AMERÍNDIA de Educação, Anais do Congresso de professores indígenas do Brasil. SEDUC-MT/ Conselho de Educação Escolar Indígena, 1998. p.21-27.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de; VANUCCI, Maria Paula. Projeto Tucum – Formação de Professores Indígenas. In: Conselho de Educação Escolar Indígena (Org.). *Urucum Jenipapo e Giz – Educação Escolar Indígena em Debate*. SEDUC. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 85-94.

MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas da Floresta: Entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro, Multiletra.1996, 228 p.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: SECCHI, Darci (Org.). *Tecendo os caminhos da Educação escolar indígena*. Anais da Conferência AMERÍNDIA de Educação, Anais do Congresso de professores indígenas do Brasil. SEDUC-MT/ Conselho de Educação Escolar Indígena, 1998a. p. 71-77.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública Escolar no Brasil – O caso do Acre. In: SECCHI, Darci (Org.). *Tecendo os caminhos da Educação escolar indígena*. Anais da Conferência AMERÍNDIA de Educação, Anais do Congresso de



professores indígenas do Brasil. SEDUC-MT/ Conselho de Educação Escolar Indígena, 1998b. p. 233-245.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8 ed. São Paulo: Cortez e Brasília: UNESCO, 2003, 118 p.

OPAN. *A conquista da escrita – encontros de Educação Indígena*. In: Emiri, Loretta; Monserrat, Ruth (Orgs.). Cuiabá: Iluminuras, 1989, 258p.

PEGGION, Edmundo Antonio. Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. In: Conselho de Educação Escolar Indígena (Org.) *Urucum, Jenipapo e Giz – Educação Escolar Indígena em Debate*. SEDUC. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 149-158.

PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. In: Luiz Donizete Benzi Grupioni (Org.). *Em aberto – experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília, volume 20, fevereiro de 2003, p. 44 a 53.

SANCHES, Roseli; BOAS, André Villas. Planejando a Gestão em um cenário Socioambiental de mudanças: O caso da bacia do rio Xingu. *Revista de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas*. 2005.

SANCHES, Roseli; GASPARINI, Rosana. *Diagnóstico Socioambiental da Região dos Formadores do Rio Xingu*. Vol.I (Consolidação de dados secundários) e Vol. II (Anexos). Instituto Socioambiental, São Paulo, 2000.

SANTOS, Gilton. M. dos. *Da Cultura à Natureza: um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe*. Doutorado (Tese em Antropologia Social) São Paulo, Universidade de São Paulo – USP, 2006. 221p.

SATO, Michèle. *Debatendo os desafios da educação ambiental*. In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro, 2001.

SATO, Michèle. *Educação Ambiental*. Editor: Santos, J. E. São Carlos, RiMa, 2003.

SATO, Michèle. Projeto de educação ambiental. In: MATO GROSSO – SEDUC. *Projeto de Educação Ambiental - PreA: em constante construção*. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004 a. p. 70. (Série Caderno 1).

SATO, Michèle. Utopias ecológicas e sociais. In: MATO GROSSO – SEDUC. *Projeto de Educação Ambiental - PreA: Conceitos em Educação Ambiental*. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004 b. p. 11 - 17. (Série Caderno 2).

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. *Versos e reversos da diversidade*. In: Simpósio Sul brasileiro de educação ambiental & II Simpósio gaúcho de educação ambiental, Anais (Conferência de abertura). Erechim: URI, 2002a, p. 115-126.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 221-252.

SATO, Michèle; BARBA, Aura Tereza e CASTILHO, Elsy. Globalização e Ambientalismo. In: MATO GROSSO – SEDUC. *Projeto de Educação Ambiental- PreA: Conceitos em Educação Ambiental*. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004c. p. 37-45. (Série Caderno 2).

SATO, Michèle; LEITE, Mário Cezar S; MEDEIROS, Heitor; RIBEIRO, Luiz Carlos. Um mergulho na cultura Pantaneira. In: MATO GROSSO – SEDUC. *Projeto de Educação Ambiental - PreÁ: Múltiplas Dimensões da Educação Ambiental*. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004d. p. 29-64. (Série Caderno 3 ).

SATO, Michele; GAUTHIER, Jacques Zanidê; PARIGIPE, Lybo. A Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética. In: SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel de. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 228p.

SATO, Michèle, et al. Sinfonias da Educação Ambiental mato-grossense. In: André Alves; João Ivo Puhl, Jônia Fank (Orgs.) *Mato Grosso Sustentável e Democrático*. Cuiabá: Defante. 2006, p. 84 - 98.

SCHMIDT, Marcus Vinicius C. *Etnosilvicultura Kaiabi no Parque Indígena do Xingu: Subsídios ao manejo de recursos florestais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais). Esalq/Lastrop, USP, São Carlos. 2001,195 p.

SECCHI, Darci. *Diagnóstico da educação escolar Indígena em Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC - MT, 1995, 85p.

SECCHI, Darci. Cem Anos Depois: Escolas Indígenas em Mato Grosso. In: Conselho de Educação Escolar Indígena (Org.) *Urucum, Jenipapo e Giz – Educação Escolar Indígena em Debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena. SEDUC. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 71 - 84.

SECCHI, Darci. *Professor Indígena: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso*. Doutorado (Tese em Ciências Sociais) São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2002. 239p.

SILVA, Geraldo Mosimann da & ATHAYDE, Simone. Bases socioambientais para o desenvolvimento de alternativas econômicas sustentáveis na região norte do Parque Indígena do Xingu, MT. *Relatório Técnico*. Instituto Socioambiental, São Paulo, 1999.

SILVA, Geraldo Mosimann da. Uso e conservação da Agrobiodiversidade pelos índios Kaiabi do Xingu. *Seria melhor mandar ladrilhar? Biodiversidade como, para*

que, por quê. In: BENSUSAN, Nirit (Org.) Editora Universidade de Brasília: Instituto Socioambiental, 2002, p. 175-188.

SILVA, Rosa Helena Dias. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de autonomia – o que a escola tem com isso?. In: Conselho de Educação Escolar Indígena (Org.) *Urucum, Jenipapo e Giz – Educação Escolar Indígena em Debate*. SEDUC. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-70.

TAUKANE, Darlene Y. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: Conselho de Educação Escolar Indígena (Org.) *Urucum, Jenipapo e Giz – Educação Escolar Indígena em Debate*. SEDUC. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p.109 - 128.

TRONCARELLI, Maria Cristina. WURKER, Estela. MENDES, Jackeline Rodrigues, ZORTHÊA, Kátia Silene. A formação de educadores indígenas do Parque Indígena do Xingu. In: Luiz Donizete Benzi Grupioni (Org.). *Em aberto – experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília, volume 20, fevereiro de 2003, p. 54-73.

## **Webliografia**

BENSUSAN, Nurit. Conservação da biodiversidade e presença humana: é possível conciliar? *Instituto Socioambiental – ISA*, 2001. Acesso em 25 de julho de 2006: [www.funai.gov.br/ultimas/e\\_revista/artigos/biodiversidade\\_nurit.pdf](http://www.funai.gov.br/ultimas/e_revista/artigos/biodiversidade_nurit.pdf)

BRASIL. *A Constituição Federal*, 1988.  
[www.trto2.gov.br/geral/tribunal2/legis/ef88\\_1\\_ntml-24k](http://www.trto2.gov.br/geral/tribunal2/legis/ef88_1_ntml-24k)

BRESSAN, Flávio. *O método do estudo de caso*. FECAD -USP. 2000.  
[www.fecad.br/adm\\_online/art11/flavio.htm](http://www.fecad.br/adm_online/art11/flavio.htm)

CASTRO, Eduardo, V. De. *A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento*. Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro". Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007. site: [www. Institutosocioambiental.org](http://www.institutosocioambiental.org)

FLEURI, Reinaldo. M. Intercultura, *Educação e Movimentos sociais no Brasil*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 -setembro 2005.  
[www.paulofreire.org.br/textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf)

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Campanha Y'ikatu Xingu*, 2004.  
[www.socioambiental.org/inst/camp/xingu/pgn/index\\_html16k](http://www.socioambiental.org/inst/camp/xingu/pgn/index_html16k)

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001. Acesso em 30 de junho de 2006:  
[http://www.lic.ufjf;br/resenhas/metodologia.htm](http://www.lic.ufjf.br/resenhas/metodologia.htm)

OLIVEIRA, Sônia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira. *A abordagem da pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições*. 2005.  
[www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entroid-702](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entroid-702)