



A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JAVAÉ: UM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ETNODESENVOLVIMENTO

Maria Leci de Bessa Mattos¹

Elvira Aparecida Simões de Araujo²

RESUMO

A pretensão nuclear desta pesquisa é o estudo da educação escolar indígena dos Javaé habitantes da Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. Como foco está a educação escolar à luz do diálogo com as políticas públicas educacionais, com o desejo de discutir como essas políticas estão sendo aplicadas e como vem contribuindo para o etnodesenvolvimento local. O estudo, delimitado em seis escolas indígenas da etnia Javaé, teve caráter teórico-documental, com pesquisa descritiva e abordagem qualitativa. A interpretação dos documentos e dos textos teóricos possibilitou estabelecer uma relação com os princípios do etnodesenvolvimento proposto por

¹ Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Unitau. Email: maleci@ibest.com.br.

² Professora doutora do mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da Unitau. Email: elvirasaraujo@gmail.com.

Stavenhagen e compreender a história dos Javaé, seu processo de recuperação demográfica, os acontecimentos que estão modificando seus valores, sua cultura e, principalmente, a maneira organizacional nos aspectos sociais e econômicos. Permitiu compreender, também, e sobretudo, a conquista em relação à educação escolar indígena, trazendo em seu bojo os avanços, as fragilidades e os desafios que precisam ser superados para alcançar a melhor qualidade do ensino. O estudo contribuiu para conhecer os programas educacionais implantados nas escolas indígenas dos Javaé e discutir as políticas públicas dessa área, à luz da teoria do etnodesenvolvimento para as comunidades locais.

Palavras-chave: Educação indígena. Etnodesenvolvimento. Políticas Públicas.

JAVAÉ'S NATIVE SCHOOL EDUCATION: A DIALOG WITH THE PUBLIC APPROACHES AND ETHNIC DEVELOPMENT

ABSTRACT

The major core of this research was to study the native school education of those Javaé inhabitants in the Bananal island in Tocantins state. The core of this study is the school education based on dialog with the educational political approaches with the intention of discussing those approaches and how they are being applied and also contributing with local ethnic local development. This study based in six native schools in the Javaé's ethnic group, had both a theoretical and documental character using a descriptive base and qualitative approach. Interpretation of documents and theoretical texts led us to establish a relationship with the ethnic and developmental principles

as proposed by Stavenhagen and understanding the Javaé' history, the process of demographic recovery, the events which are modifying their basic principles, culture and mostly the organizational core of their social and economical aspects. This study led us to understand mostly, their conquest regarding the native school education, bringing to them the advances, fragilities and the challenges which have to be overcome to reach the best teaching quality. This study was a contribution in the sense that we are better able to know the educational programs set in the native Javaé' schools and discuss the public approaches in that area, based in the theory of ethnic development for the local communities.

Key-words: Native education. Ethnic development. Public Approaches.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas no contexto da educação escolar indígena, no presente trabalho, inserem-se nas reflexões referentes aos tipos de educação indígena, na legislação nessa área após a Constituição Federal de 1988, no etnodesenvolvimento e nos aspectos socioeconômicos e educacionais dos Javaé.

O estudo aborda as políticas públicas da educação escolar indígena visando verificar o seu alcance na melhoria do processo de ensino aprendizagem e no etnodesenvolvimento local dos Javaé da Ilha do Bananal tendo, como objetivo, relacionar as diretrizes de educação escolar indígena para a população Javaé, com as premissas do etnodesenvolvimento local. Nesse sentido é que deve ser compreendido o intuito desta pesquisa, que pretende contribuir com reflexões e debates relacionados ao processo de organização e desenvolvimento das políticas educacionais em escolas indígenas. Constitui, dessa forma, uma discussão crítica sobre as mudanças na estrutura de vida nas aldeias a partir do novo modelo de educação

escolar proposto na legislação e na luta dos movimentos indígenas.

MÉTODO

O caminho metodológico desta pesquisa baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase na análise qualitativa e interpretação descritiva dos conteúdos.

Foram analisadas seis escolas indígenas da comunidade dos Javaé, localizadas na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. Uma das escolas selecionadas, Escola Indígena Ijawala da aldeia Barreira Branca, está localizada no município de Sandolândia e outras cinco situam-se no município de Formoso do Araguaia: Senawê, na aldeia Wari Wari; Tainá, na aldeia Canoanã; Temanaré, na aldeia São João; Txuiri Hinã, na aldeia Txuiri; e Watakuri, na aldeia Boa Esperança.

Os resultados e a discussão basearam-se nos princípios básicos do etnodesenvolvimento propostos por Stavenhagen.

REVISÃO DE LITERATURA

Aqui se discute a relação entre dois pressupostos: a educação indígena e o etnodesenvolvimento. Enquanto o educação se constitui num

direito cuja garantia concorre significativamente para a superação das desigualdades sociais, o etnodesenvolvimento é uma concepção de desenvolvimento local voltado para as políticas públicas em áreas indígenas. Nessa interação, ambos buscam a melhoria da qualidade de vida da comunidade e a ampliação da liberdade das pessoas para fazerem escolhas e viverem dignamente como cidadãos.

Quando se pensa na construção do paradigma do etnodesenvolvimento, é preciso relacioná-la com conceitos e metodologia diferenciada da teoria clássica do desenvolvimento, ou seja, uma proposta alternativa de desenvolvimento. A questão do etnodesenvolvimento configura-se, portanto, como uma das discussões do desenvolvimento local em comunidades indígenas, isto é, pensar uma nova relação entre os diferentes, entre a potencialidade das culturas tradicionais e um desenvolvimento integrado às suas necessidades, e expressão de uma relação política capaz de integrar diferentes formatos culturais sem destruição, desagregação, submissão, violência e imposições prejudiciais aos grupos

sociais envolvidos nesse processo social.

O termo etnodesenvolvimento refere-se

[...] ao exercício da capacidade social dos povos indígenas para construir seu futuro em consonância com suas experiências históricas e com os recursos reais e potenciais de sua cultura, de acordo com projetos definidos segundo seus próprios valores e aspirações (VERDUM, 2006, p.72-73).

Assim, a noção de etnodesenvolvimento emerge da realidade atual que se apresenta insuficiente para dar conta dos problemas que os grupos étnicos enfrentam que, como são considerados minoritários, encontram-se sufocados pelos grandes projetos desenvolvimentistas, marcados fundamentalmente pelos interesses econômicos que frequentemente não levam em conta as necessidades dos diferentes grupos étnicos e autóctones.

Para Stavenhagen, o principal propositor do conceito,

Etnodesenvolvimento seria o desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma sociedade, ou seja, sua etnicidade. Nessa acepção, desenvolvimento tem pouco ou nada a ver com indicadores de 'progresso' no sentido usual do termo: [...] significa que uma etnia, autóctone, tribal ou outra, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o Estado o estabelecimento de

relações segundo seus interesses (STAVENHAGEN, 1984, p.57 apud AZANHA, 2002, p.31).

O termo privilegia as necessidades básicas e os recursos locais dos grupos étnicos, ligados a determinada produção autônoma. A própria sociedade indígena faz a gestão interna, decidindo, planejando e negociando, mas isso não significa agir isoladamente, sem parceria, pois são ações com relações de âmbito estadual e nacional. Nesse sentido, pode-se entender que a capacitação técnica e teórica da população indígena está incluída, para que essa população saiba lidar com o mundo dos brancos.

Essa reflexão se identifica também com o conceito de desenvolvimento postulado por Sen (2010), que apresenta uma nova abordagem para avaliar o progresso dos países em que o aspecto central passa a ser as pessoas e como elas vivem, não se restringindo somente aos aspectos econômicos mensurados no PIB e no IDH. Em resumo, o desenvolvimento, na visão desse teórico, é definido como a ampliação da liberdade das pessoas, das escolhas reais que podem fazer para seguir o curso de vida que desejam. Nesse sentido, o conceito de

etnodesenvolvimento encontra um ponto em comum com a educação escolar indígena estabelecida na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Silva A. (2001, p. 101) salienta que os grupos indígenas específicos têm a “[...] possibilidade efetiva de criação de uma escola indígena diferenciada, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística”.

A educação escolar “[...] é vista por grande parte dos povos indígenas como uma necessidade, um lugar em que se pode conhecer e construir ideias, para entender melhor a realidade que os cerca, e, sobretudo, para lutar melhor pelos direitos coletivos” (SANTOS, 2003, p. 31). A escola indígena tem, portanto, a finalidade de desenvolver projetos que permitam, com clareza, que as ações pedagógicas sejam aplicadas na prática, o que poderá contribuir para que haja um mundo mais humano, de pessoas livres na sua alteridade, e que façam cumprir e fiscalizar o investimento em políticas públicas para a comunidade.

A análise de outras concepções pode reforçar a compreensão do trabalho interligado da educação escolar indígena como o etnodesenvolvimento. Para Batalla (1995), por exemplo, como etnodesenvolvimento compreende-se o exercício da capacidade social de um povo para construir seu futuro, considerando sua experiência e o potencial de sua cultura. O processo de etnodesenvolvimento, portanto, exige o cumprimento de uma série de condições ou premissas, que podem estar relacionadas à política, às questões jurídicas e também à organização social.

O papel da escola indígena para os índios é bem claro. Grupioni (2006, p. 45), lembra que “os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola que sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia”.

O documento da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena apresenta a educação escolar indígena como direito, como busca da recuperação das memórias históricas, da valorização das línguas

e da afirmação das identidades étnicas, o que concorre para a “[...] associação entre escolas/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena” (BRASIL, 2009, p.2).

Nesse sentido, a educação escolar indígena é um direito de alteridade e autonomia aos povos indígenas. A nova proposta vai além de implantação de programas de inclusão social, ou seja, “[...] a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença”. (MELIÀ, 1999, p. 16).

A escola poderia trabalhar projetos surgidos de dentro das necessidades das comunidades e assim, ser parte de um processo mais amplo da sociedade tendo os próprios índios como os gestores. (SILVA, R. 1999).

Os princípios básicos do etnodesenvolvimento, conforme Stavenhagen são:

Objetivar a satisfação de necessidades básicas do maior número de pessoas em vez de priorizar o crescimento econômico, embutir-se de visão endógena, ou seja, dar resposta prioritária à resolução dos problemas e necessidades locais; valorizar e utilizar conhecimento e tradição locais na

busca da solução dos problemas; preocupar-se em manter relação equilibrada com o meio ambiente; visar a autossustentação e a independência de recursos técnicos e de pessoal e proceder a uma ação integral de base, [com] atividades mais participativas (STAVENHAGEN, 1984, p 18-9 apud AZANHA 2002, p.31).

Nesses princípios se evidenciam aspectos essenciais e indispensáveis para a concretização do etnodesenvolvimento na comunidade indígena, como a visão endógena, necessidades locais, conhecimento e cultura, autossustentação, recursos técnicos e de pessoal e participação. Isso significa que a formulação e execução das políticas públicas podem garantir os direitos dos povos indígenas e que a cidadania, portanto, seja respeitada e reforçada.

Stavenhagen (1985 apud AZANHA 2002) ressalta que o grande desafio, tanto para os militantes dos movimentos sociais indígenas como para os índios que buscam o reconhecimento de seus valores culturais e a garantia da sua posição na estrutura social, será como integrá-los na teoria do desenvolvimento, uma vez que a maioria dos Estados é marcada pelo assistencialismo, o que significa a necessidade da revisão das políticas governamentais indigenistas.

A educação escolar para os índios é parte de um projeto de futuro, um espaço de diálogo e conflito entre saberes. É um lugar de reflexão crítica sobre a realidade brasileira. É o local para o estudo das relações políticas entre segmentos diferenciados da população (SILVA, A., 2001).

Uma educação escolar diferenciada é, antes de tudo, aquela que acolhe a diferença, que aceita, analisa, reconhece. “Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos que está a sua força como instituição indígena” (SILVA, A., 2001, p. 116).

OS JAVAÉ E SUA HISTÓRIA

Conhecer a história de resistência dos Javaé é compreender os motivos que, desde o século XVII até os dias atuais, levaram esse povo indígena a morar isolado e a sobreviver no interior da Ilha do Bananal, com sua notável capacidade de resiliência aos efeitos da penetração do homem branco, que trouxe mudanças drásticas impostas pelo contato, como as epidemias, mortes, devastação, vício ao álcool, depredação ao meio ambiente e a

invasão crescente do território. Ainda assim, esse povo mantém aspectos essenciais de sua estrutura social, ritual e cosmológica.

Os Javaé vivem no interior da Ilha e à margem do rio Javaés, o braço menor do rio Araguaia, que contorna a Ilha do Bananal no lado oriental. Rodrigues (2008, p. 243) lembra que “[...] os Javaé autodenominam-se o “Povo do Meio” justamente porque a sociabilidade não está nem dentro da sociedade, enquanto sistema fechado, nem fora, enquanto estrutura que se relaciona com a exterioridade, mas “entre”, contendo em si os opostos”.

A população Javaé passou a ter contato direto e permanente com não índios somente a partir do início do século XX. Justamente nesse momento as terras da ilha começaram a ser procuradas por criadores de gado, em razão de suas pastagens naturais. Esse contato ocorreu por meio da população regional, formada por “mineradores em busca de cristal de rocha, criadores de gado de origem predominante do Maranhão, Piauí e Goiás, que começaram a penetrar a Ilha do Bananal, e pescadores e caçadores de pele”. (RODRIGUES, 2008, p.145). Segundo Toral (1981, p.72), a atividade mineradora trouxe

um “pequeno surto de desenvolvimento” à região, mas entrou em decadência logo depois, sendo substituída pela pecuária.

Com o fluxo migratório para o Brasil Central, muitos posseiros constituíram fazendas de gado na Ilha. Desde o final do século XX e início do XXI vem ocorrendo um processo de mudança de famílias e/ou indivíduos Javaé para as cidades vizinhas às aldeias, com a finalidade de estudar e trabalhar. Muitos colocam seus filhos para estudarem na Escola da Fundação Bradesco, que fica próxima à Ilha do Bananal.

Até os anos 80 do século XX os Javaé sofreram drasticamente a redução da sua população. No início desse século havia uma média de 1000 pessoas. Esse número chegou a 200 pessoas, distribuídas de duas a oito aldeias. Somente nos anos 1990 o crescimento populacional foi retomado. Em 1993 havia 740 pessoas em 13 aldeias, e 1.456 pessoas em 2009. Essa realidade apresenta um novo panorama de necessidades para as comunidades indígenas: trata-se de uma geração nova, que necessita de escolas nas próprias aldeias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados, obtidos nos diversos documentos coletados, foi distribuída e organizada entre os cinco princípios do etnodesenvolvimento. A partir desses princípios, fez-se a discussão das seis comunidades indígenas dos Javaé, caracterizando o contexto da educação escolar com a efetivação das políticas públicas e a integração com a vida nas aldeias.

Princípio I – ter como objetivo prioritário a satisfação de necessidades básicas do maior número de pessoas, ao invés de priorizar o crescimento econômico.

Tendo como pano de fundo esse princípio, foram analisados os aspectos referentes à infraestrutura básica da escola, como o abastecimento de energia elétrica e água, as dependências existentes e os equipamentos pedagógicos.

Verificou-se que todas as seis escolas possuem sede própria, e quatro apresentam prédios com a mesma arquitetura das escolas urbanas. Em todas há energia elétrica, mas apenas a escola Tainá possui acesso à internet, mas o sinal é ruim. A água que abastece todas as escolas vem de poços artesianos.

Em nenhuma das escolas há biblioteca, sala de recursos, laboratórios ou quadra de esportes. Praticamente, as dependências das escolas estão reduzidas uma cozinha, salas de aula, banheiros, sala administrativa e área de circulação. Do ponto de vista pedagógico é fundamental, para o desenvolvimento de atividades diversificadas, a existência de dependências que atualmente não existem. Esses ambientes são, muitas vezes, entendidos como aspectos secundários, no entanto são fatores essenciais para a qualidade do ensino escolar.

Em cinco escolas existem computadores para o desenvolvimento de atividades administrativas. Outros materiais e/ou equipamentos utilizados no processo pedagógico, como caixa de som, microfone, retroprojeter e câmara fotográfica, não existem na maioria delas.

Em todas as seis escolas existem dois ventiladores por sala de aula. As duas escolas maiores, Tainá e Temanaré, possuem quadro branco de pincel, e nas outras quatro escolas os quadros são de giz.

Houve aumento quantitativo de escolas nas aldeias da etnia Javaé e,

por sua vez, de alunos matriculados, mas não se pode esquecer que embora as escolas estejam estruturadas segundo os moldes urbanos, isso nem sempre representa avanço dentro dessas comunidades, ou seja, mesmo possuindo infraestrutura básica, as escolas apresentam também deficiências, principalmente em relação a laboratórios de ciência e de informática, acesso à internet e biblioteca.

Princípio II – Priorizar a visão endógena, ou seja, a percepção de dentro dos próprios povos ou comunidades, para a solução de seus problemas e a satisfação de suas necessidades.

Em relação a esse princípio foram pesquisados documentos necessários ao funcionamento de qualquer escola, como o currículo escolar, o projeto político pedagógico, regimento e calendário escolar e material didático, inclusive o livro. São documentos garantidos na LDB e no próprio RCNEI, a fim de que sua elaboração ocorra de forma participativa e adequada às peculiaridades locais.

Os dados mostraram que todas as escolas pesquisadas possuem o

Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento pronto, mas pouco representa a realidade local, uma vez que não foi construído pela própria comunidade.

Observou-se que as disciplinas ministradas nas escolas são seguidas conforme a exigência da legislação, ou seja, língua indígena e língua estrangeira. Na parte diversificada há possibilidade de inserir mais uma disciplina, considerando aspectos do público e local da escola. Outra disciplina que também desempenha papel fundamental é Arte e Cultura, ministrada com a finalidade de ensinar às crianças, jovens e adultos as tradições, valores e costumes dos Javaé e representa a possibilidade de inserir aspectos da cultura indígena no currículo escolar.

Mesmo considerando alguns avanços que vem ocorrendo nas escolas pesquisadas em relação à nova organização escolar existe, até o momento, uma matriz curricular pobre, que poderia ser mais inspirada na própria história, na cultura e na especificidade das necessidades e valores dos Javaé. Cabe, no entanto, notar que oferecer a disciplina Língua Indígena e ministrar as demais disciplinas dos anos iniciais nessa

mesma língua pode ser considerado um avanço, uma vez que alguns jovens que saíram da aldeia em outra época para estudar acabaram por esquecer ou pouco utilizar a língua nativa.

O desafio, portanto, é em relação ao funcionamento de uma política que vá ao encontro da proposta curricular, diante de um quadro composto por professores não índios. Há professores índios, mas com pouca formação na área da docência e também sem materiais específicos para desenvolver o trabalho conforme o previsto para uma escola que caminha em busca da sobrevivência, com identidade própria.

As seis escolas pesquisadas adotam o Regimento Escolar padrão estabelecido pela Secretaria da Educação (SEDUC) para as escolas tanto urbanas quanto rurais. Até o momento, não foi aprovado e adotado um regimento específico para as escolas indígenas, como a legislação garante. No geral, o uso de material didático específico para o grupo étnico não difere da escola dos não índios, sendo que os livros didáticos adotados são os mesmos das escolas urbanas.

Em resumo, a autonomia escolar perpassa pela escolha dos

professores, pelo gerenciamento dos recursos financeiros e pela participação da comunidade na vida escolar. Essa autonomia pedagógica e financeira ainda é um grande desafio presente nas escolas das comunidades Javaé, contrariando a afirmação de Azanha (2002) quando afirma que o etnodesenvolvimento acontece quando a sociedade indígena define o modo como deve ser estabelecido.

Os documentos analisados não são elaborados na comunidade escolar e nem na língua indígena. O currículo e o Projeto Político Pedagógico não refletem a realidade, o calendário é o da Seduc, o Regimento Escolar é o padrão da rede de ensino, e os livros didáticos são os adotados para todas as escolas estaduais.

A construção da escola diferenciada não tem condições de se efetivar nessa realidade, pois, como diz Grupioni (2006, p. 50), “o uso de materiais didáticos constitui o produto visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue”.

Os dados permitiram verificar que o estado tem como tarefa, junto com os índios, a reformulação ou elaboração de alguns documentos

fundamentais para o funcionamento das escolas indígenas, como um novo Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e matriz curricular específicos para essas comunidades.

Princípio III – Valorizar e utilizar conhecimento, tecnologia, tradição, recursos locais (pessoais, naturais, etc.) na busca da solução para os problemas.

Com base nesse princípio foi pesquisado o tipo de ensino que é oferecido nas seis escolas pesquisadas, verificando o resultado dos alunos por escola em relação ao número de matrículas e comparando-o com o quantitativo de aprovação, reprovação e evasão escolar.

Dentre as seis escolas, duas oferecem o ensino fundamental e médio, as outras quatro trabalham apenas com o ensino fundamental. Três escolas ofertam as séries iniciais, do 1º ao 5º, e os anos finais, do 6º ao 9º ano, e uma escola somente com os anos iniciais do ensino fundamental (TOCANTINS, 2011).

Em 2010, 517 estudantes indígenas frequentavam essas escolas. A maioria, 448, representando 86,65% do total, estava matriculada no ensino fundamental. Nos anos iniciais do ensino fundamental é que se

concentrava quase a metade dos estudantes indígenas, 256, representando 49,51% do total. Nos anos finais do ensino fundamental havia 192 estudantes, representando 37,13% do total. No ensino médio existiam 53 estudantes, representando 10,5% do total. Na EJA havia apenas 16 estudantes, representando 3,09% do total de estudantes indígenas.

Constata-se que a porcentagem de alunos com idade acima da série que deveriam estar cursando é elevada, variando de 27% a 92%, o que conduz a maior reflexão e aprofundamento sobre os prováveis fatores que levam a esse resultado, como a entrada tardia nos estudos escolares, o elevado número de desistências, a reprovação escolar, a mudança das famílias de aldeia e outros.

Entende-se que haja mudanças de localidade, mas o elevado índice de evasão, que gira em torno de 12% a 28%, revela que a situação econômica não está equilibrada.

No ano de 2010, do total de 517 alunos matriculados nas seis escolas pesquisadas havia 470 da etnia Javaé, mas existiam outros 28 cursando o ensino médio pelo PROEJA. Havia 09 Javaé cursando o magistério indígena

e 09 fazendo o curso de Licenciatura Intercultural, totalizando 516 índios da etnia Javaé estudando. É importante considerar, a partir desse quantitativo, que a procura dos índios para inserir-se nas escolas como alunos vêm aumentando a cada ano, e acredita-se que a criação das escolas dentro das aldeias foi responsável por esse aumento.

O acompanhamento pedagógico por parte de supervisores nas escolas indígenas, no sentido de auxiliar especificamente os professores para aperfeiçoar a qualidade do ensino, é insuficiente, restando a capacitação dos professores (a formação continuada) prevista para ocorrer duas vezes por ano.

Princípio IV – Garantir uma relação equilibrada com o meio ambiente e os recursos naturais necessários para a sobrevivência e o bem-estar dos povos indígenas.

Esse princípio subsidiou o estudo dos programas desenvolvidos nas escolas pesquisadas, tanto para os alunos como para os professores e, também, para a parte de investimento na melhoria física do prédio escolar.

Segundo informação da Secretaria Estadual de Educação, a

aquisição da merenda escolar é feita por técnicos da Diretoria Regional de Ensino de Gurupi, de acordo com o cardápio de alimentos não perecíveis, considerando que são adquiridos e entregues às escolas de três a quatro vezes ao ano.

A Lei nº 11.947, de 16/6/2009, determina que 30% do valor destinado à merenda escolar devem ser investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades. De acordo com a legislação da alimentação escolar e da prestação de contas, as escolas dos Javaé estão começando a comprar de alguns agricultores cadastrados no PRONAF da região adquirindo, por exemplo, farinha e rapadura, mas por enquanto a meta exigida não foi alcançada.

Um dos aspectos do desenvolvimento das comunidades passa pela melhoria na qualidade de vida com o aumento da renda familiar. Verdum (2006) explica que hoje a noção alternativa de desenvolvimento nas comunidades indígenas inclui acesso, controle, relações de gênero, visão endógena, aproveitamento da cultura, respeito à sustentabilidade no

uso dos recursos naturais, busca da autossustentabilidade e efetiva participação, enfim, o empoderamento do processo.

No grupo de produtores familiares não estão incluídos indígenas por não atuarem com a agricultura. Em relação aos peixes, não há nenhuma cooperativa ou associação para vendê-los.

É possível notar que a organização e a integração dos povos indígenas Javaé estão no nível de dependência do aparato das políticas públicas, que acabam redefinindo as perspectivas individuais e coletivas como demonstra a aquisição da compra da merenda para as escolas, que poderia ser um espaço de garantia para o desenvolvimento socioeconômico e fortalecimento da identidade.

A integração do trabalho das escolas indígenas nas comunidades pode representar potencialidade no sentido da mobilização dos Javaé em torno do etnodesenvolvimento. Como mencionam os autores Gomes e Monte-Mór (2006), com a garantia das políticas públicas essenciais, as comunidades podem passar por grandes mudanças. A efetiva presença do Estado na educação, saúde,

previdência social, infraestrutura, transporte e outras políticas básicas, contribui para o aumento da renda familiar e melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

Discutir o conceito de etnodesenvolvimento pode constituir-se num referencial para a organização nas comunidades Javaé, visto que a alternativa do curso do ensino médio profissionalizante em aqüicultura/psicultura está voltada para as demandas da região e se insere no sentido de manter a qualificação profissional para uma área que ainda é uma das rendas de subsistência dos Javaé, que poderão utilizar o conhecimento adquirido de maneira adequada e sustentável, servindo como mais um meio de autonomia financeira e aumento da renda familiar.

Princípio V – Proceder a uma ação integral de base, valorizando atividades mais participativas e evitando a centralização decisória.

Com a utilização desse princípio é estudado o perfil dos servidores administrativos e dos docentes que estão atuando nas seis escolas indígenas, além de discutir a existência das associações e do Conselho de Educação como espaço de participação, democracia e

autonomia como garantia da cidadania.

Dos 21 servidores administrativos, 18 índios e 03 não índios, 20 eram contratados e 01 é concursado. Em todas as seis escolas há auxiliares de serviços gerais. As escolas que possuem mais de 100 alunos contam em seu quadro de funcionários administrativos com diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), merendeira, vigia noturno e auxiliar de secretaria.

Muitas vezes, a criação de vários cargos na escola resulta de uma cobrança dos índios que buscam, assim, garantir o aumento da renda familiar, sendo esse o motivo de existir vigia noturno. As escolas indígenas seguem o documento de modulação igual ao das escolas do campo, e nele consta esse cargo. A disputa por empregos é sentida também entre os Javaé, onde se constata a existência de muitos índios assalariados e funcionários públicos. São as questões econômicas e sociais afetando a comunidade indígena.

Os dados apontam que entre os professores indígenas havia uma grande heterogeneidade em relação aos níveis de formação: 4,76% tinham o ensino fundamental completo;

23,81% o ensino médio incompleto; 33,33% o ensino médio completo e 38,09% estavam cursando o ensino superior. A faixa etária dos professores, tanto dos indígenas como dos não indígenas, fica entre os 25 a 35 anos de idade.

Nas escolas indígenas dos Javaé mantém-se um número significativo de professores não índios que possuem curso superior, em sua maioria graduados em Letras, Pedagogia, Normal Superior e um formado em matemática. Entre os professores índios, até 2010, não havia nenhum com curso superior concluído, no entanto todos os que estavam atuando na docência estudavam, seja cursando o magistério indígena ou o curso de licenciatura intercultural. Isso significa que dentro de poucos anos esses profissionais indígenas atuarão com formação superior.

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição essencial para as comunidades, para a consolidação dessa nova proposta de escola alicerçada no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade e, acima de tudo, para atuar de forma integrada à vida comunitária, respondendo às suas

demandas, aos projetos de futuro e melhoria de vida da etnia Javaé.

Evidencia-se que somente as formações oferecidas não contemplam a necessidade dos professores que atuam nas escolas indígenas. Na prática da docência permanecem as aulas monótonas, a dificuldade na elaboração e execução do planejamento das aulas, e pouco conhecimento em relação ao uso de metodologias diversificadas.

Em termos de gênero, há mais professores indígenas do gênero masculino do que do feminino: em 2010 eles representavam 90,47% do total, enquanto as professoras somavam 9,53%. As duas professoras índias, mestiças, estudaram na cidade depois retornaram para a aldeia, mas não falam a língua indígena. O contrário ocorre com o total de professores não índios: havia mais professoras não índias, 83,33% do total, do que professores não índios: apenas 16,77%.

Nesse ponto é possível perceber a diferença das relações de gênero entre a comunidade Javaé e as pessoas não índias dessa região do estado do Tocantins. As mulheres índias possuem pouco espaço no trabalho docente, pois como essa é

uma atividade que proporciona salário, destina-se ao gênero masculino. Além disso, há poucas índias com estudo suficiente para assumir essa atividade, ou contrário da sociedade não índia em que as mulheres tem maior tempo de escolarização e conquistaram, há algum tempo, espaço de trabalho além do lar.

No ano de 2010 estavam em atuação nas seis escolas indígenas Javaé 33 professores. Desses, 21 eram índios e 12 não índios. Em termos percentuais, os indígenas respondiam por 63,63% do total dos professores, enquanto os educadores não índios correspondiam a 36,36%. Cabe notar que com a realização do primeiro concurso público no estado do Tocantins sete Javaé se efetivaram e atuam em cinco das escolas participantes desta pesquisa.

A participação dos indígenas em Conselhos vem sendo garantida como espaço para o controle social. Um dos Conselhos é o de Educação Escolar Indígena. Para que se torne de fato uma política de controle social, ainda há que mudar muitas de suas práticas, superar alguns desafios e garantir a política participativa e com autonomia para seus protagonistas, os índios.

Esse poderá ser um espaço favorável para ricas discussões sobre as políticas públicas educacionais, com experiências inovadoras e com perspectiva de etnodesenvolvimentismo nas comunidades indígenas, todavia isso ainda não é uma realidade.

Ao discutir a dimensão da participação dos indígenas nos diversos espaços educativos, um fator constatado é que estão conquistando e se inserindo nos eventos culturais promovidos pela escola. A comunidade envolve-se plenamente, dando sugestão em relação ao cardápio e às necessidades de aquisição dos materiais pedagógicos e permanentes que a escola precisa. No entanto, a efetivação no controle social com atuação na Associação da escola ainda é incipiente.

Uma abordagem adequada do desenvolvimento não pode realmente concentrar-se tanto apenas nos detentores do poder. É preciso mais abrangência, e a necessidade da participação popular não é uma bobagem farisaica. A ideia de desenvolvimento não pode, com efeito, ser dissociada dessa participação (SEN, 2010, p. 317).

Essa abordagem de Amartya Sen reforça a importância do sujeito ativo, que estará atuando na defesa do processo de desenvolvimento e mudança da sociedade.

Para evitar a continuidade da história indígena submissa e ao mesmo tempo trabalhar em prol da construção do etnodesenvolvimento, Grunewald (2003) alerta para a necessidade de investir-se em capacitação técnica e teórica para as populações indígenas, assim os mesmos terão condições de relacionar-se com os brancos, numa sociedade globalizada, como sujeitos da própria história.

Ter os próprios indígenas assumindo todos os cargos no espaço educativo é a proposta da educação indígena, mas isso não é tão simples e rápido, pois pressupõe alterações nas estruturas, no comportamento e na vontade política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos a preocupação com a educação indígena tem crescido, sobretudo a partir da primeira década do século XXI, mas em relação às pesquisas nessa área muito ainda precisa ser feito. No estado do Tocantins esse tipo de estudo ainda é incipiente, contudo as políticas públicas educacionais voltadas aos indígenas Javaé vêm sendo executadas e se consolidando aos poucos, mas sempre de acordo

com as diretrizes nacionais, uma vez que os programas implantados envolvem, basicamente, determinações e recursos da esfera federal.

Ao considerar os cinco princípios do etnodesenvolvimento, constatam-se pontos considerados relevantes e reveladores sobre o aspecto identitário percebido no contexto escolar Javaé. Um deles refere-se à dificuldade dos professores com o trabalho pedagógico, escolha de metodologias, elaboração de planos de aula, preenchimento de diários e avaliação da aprendizagem.

O problema existe em razão de que a formação continuada ocorre apenas duas vezes por ano, e não conseguir contemplar boa parte das necessidades. Como esta pesquisa mostrou, não são suficientes prédios escolares e equipamentos, pois a práxis pedagógica está enfrentando sérias dificuldades. Outro aspecto importantíssimo é a inexistência de material didático exclusivo para a educação diferenciada nas escolas indígenas dos Javaé.

O currículo escolar é também outro aspecto a pensar, considerando

que a legislação oportuniza a inserção de disciplinas diversificadas conforme a realidade e cultura dos povos indígenas. O currículo contextualizado e com abrangência à diversidade cultural proporcionaria integração com a comunidade e a realização de projetos voltados ao etnodesenvolvimento.

Um último aspecto refere-se ao restrito espaço de participação dos índios nos ambientes escolares. Comparando com a teoria do etnodesenvolvimento e com o acompanhamento da execução das políticas públicas, pode-se considerar que os Javaé possuem uma pequena participação.

Mesmo frente aos desafios, é preciso acreditar no etnodesenvolvimento das comunidades indígenas, na possibilidade de tornarem palpável uma realidade que atue pela população local, pela melhoria da qualidade de vida, e pelo fim da politicagem que se aproxima muito mais da negação do essencial na política, que é justamente o desenvolvimento, a integração, a promoção humana e a democracia.

REFERENCIAS

AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismos de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza & Barroso-Hoffmann, Maria (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: Bases para uma Nova Política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BATALLA, Guillermo Bonfil. Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. Em: BATALLA, Guillermo Bonfil. *Obras escogidas*. Tomo 28. México: INAH-INI, 1995.

BRASIL. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena*. Ministério da Educação. Luziânia GO: 16 a 20/11/2009. Disponível em: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/explore-a-biblioteca/artigos/DOCUMENTO_I_CONEEI.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2011.

GOMES, Ana Maria; MONTE-MÓR, Roberto Luís de M. *Educação e alternativas de produção: diagnóstico da economia e implementação de projetos de sustentabilidade junto à comunidade indígena Xakriabá (norte de Minas Gerais)*. In: III Seminário Internacional da ARIC – Association pour la Recherche Inter Culturelle na América Latina, 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2006.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Etnodesenvolvimento indígena no Nordeste (e Leste): aspectos gerais e específicos. *Revista Antropológicas*, ano 7, v. 14 (1 e 2): 47-71 (2003). Disponível em: <http://www.ufpe.br/revista_antropologicas/internas/volume14/Artigo%203.pdf>. Acesso em: 9 maio 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Trajetória de uma Política Pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil*. São Paulo: 2006. Disponível em: <www.institutoiepe.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, dez./99.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *A caminhada de Tanyxiwie: uma teoria Javaé da História*. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia da Divisão de Ciências Sociais. Chicago: Illinois, 2008.

SANTOS, Hélia Gomes. Políticas públicas para educação escolar indígena. *Revista da Articulação Nacional de Educação ANE*. CIMI. Ano III n. 3, jul., 2003.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. VIDAL, Lux Boelitz e FISCHMANN, Roseli (Org.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Prática de Respeito e Solidariedade*. São Paulo. Edusp. 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, dez. 1999.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvimentista. *Anuário Antropológico/1984/1985*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

TOCANTINS. *Livro Ata das Escolas Indígenas*. Gurupi TO: SEDUC/DRE Gurupi, 2011.

TORAL, André Amaral. Os Javaé e a defesa de sua terra. In: *Comissão Pró-Índio: a questão da terra indígena*. São Paulo: Global. 1981.

VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), ICS/CEPPAC. Brasília DF: Universidade de Brasília, 2006.

Recebido em: 03 out. 2012
Aprovado em: 26 nov. 2012