

**ENTRE CONFLITOS E CONVÍVIOS:
Aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil.**

Cláudio Félix*
UNEB/UFBA
cefelix2@yahoo.com.br

RESUMO:

O texto é um levantamento, a partir de fontes secundárias, de aspectos da trajetória das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil. O mesmo busca fazer uma análise da política de educação escolar indígena e suas relações e contradições com as lutas dos povos indígenas e a organização do movimento de professores indígenas no Brasil.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena, política educacional.

**BETWEEN CLASHES AND FAMILIARITY:
the aspects of the educational policy for indigenous peoples in Brazil**

ABSTRACT:

The text Discusses, from secondary sources, aspects of the trajectory of educational policy for indigenous peoples in Brazil. Analyses the policy of indigenous school education in their relations and contradictions with the struggles of indigenous peoples and the organization of the movement of indigenous teachers in Brazil.

Key-words: Indigenous school education, educational policy

1. A Educação dos Povos Indígenas antes da Invasão Européia aos seus Territórios.

Os povos indígenas sempre elaboraram suas formas próprias de produzir/reproduzir sua existência, o que os tornam povos diferentes como quaisquer outros. Contudo, com a chegada dos europeus construiu-se um rastro de violência física e simbólica que contribuiu sobremaneira para a cristalização de imagens e conceitos distorcidos a respeito destes povos, a começar pela denominação imposta aos mesmos, qual seja, índios.

Segundo estimativa da CNBB (2003: 210), antes do 1500, havia no Brasil aproximadamente seis milhões de pessoas distribuídas entre 900 povos. Estes vivenciavam uma realidade cultural caracterizada por práticas diferentes materializadas nos costumes, na organização política, nos rituais religiosos, na educação configurando um imenso mosaico de modos de vidas diferentes.

Dentre estes povos, os Tupinambá¹ ocupavam um território compreendido entre as costas brasileiras da foz do Amazonas à Lagoa dos Patos. Suas aldeias eram economicamente auto-suficientes sendo formadas por 300 a 1000 pessoas que organizavam a produção e a sociedade a partir do trabalho coletivo.

A educação entre os Tupinambá, de acordo com Fernandes (1975) e Meliá (1979), guardava algumas semelhanças com outros povos indígenas, a saber: a) em primeiro lugar

a presença do jogo como um dos elementos mais importantes da educação indígena. A criança aprende brincando e seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. Mais tarde, “o índio que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando.” (Meliá, 1979: 19); b) liberdade das crianças configurada no respeito dos pais por elas; c) conhecimento da natureza; d) ritos de iniciação:

Até esse momento, da iniciação, a educação se tem feito geralmente de modo muito informal. A iniciação, que pelo comum aparece como período de educação formal, quase que uma verdadeira escola, com seu mestre ou mestres, permanência em um local – que às vezes é o mato –, é um tempo relativamente comprido de dedicação exclusiva, de preparação para o rito, que vem fechar e completar o período de iniciação. (Ib, ibdem: 21)

e) rituais e linguagem mítica. A participação nos rituais constitui-se em fonte importante de educação religiosa. O envolvimento e a socialização se dão, também, por meio da música, do canto, das danças que acontecem nos rituais. “Conhecimentos técnicos, trabalhos práticos, organização social, enfim todos os aspectos da cultura são colocados na sua verdadeira explicação sobrenatural. Até o homem não chegar a esse conhecimento, em realidade não sabe nada.” (Meliá: 1979, 22); f) formação de personalidade específica: algumas pessoas da aldeia, costumeiramente recebem incumbências de liderança: Pajé, lideranças. Essas funções para serem assumidas passam por uma formação, um momento intencional de apreensão e construção de conhecimentos e saberes. Tanto o Pajé quanto as lideranças políticas “são exemplos acabados do que tem que ser o processo educativo indígena. Eles encarnam o tipo de personalidade ideal, no qual se espelham os valores éticos daquela cultura.” (ib, ibdem: 23). Em suma:

...É uma educação para uma sociedade estável. Trata-se, portanto, de uma educação, que tinha por base assimilar o indivíduo à ordem social tribal (ou ao “nós coletivo”) nos limites que isso se torna possível, sem destruir o equilíbrio psico-fisiológico da pessoa, unidade e fundamento dinâmico da vida em sociedade. Importante que a intervenção da sociedade tupinambá permitia uma ampla variedade de atitude, de comportamento e aspirações, o que deixava uma margem muito rica à auto-realização dos indivíduos com referência a emoções, sentimentos e desejos, que pudessem ser alimentados no seio da herança cultural... Numa sociedade tão pouco diferenciada e tão homogênea como a sociedade Tupinambá, os homens diferem muito entre si... Em suma, uma educação que integra também é uma educação que diferencia.” (FERNANDES, 1975:39-40)

A diversidade cultural dos nativos chocou-se com o projeto colonizador europeu de conquista e submissão às suas necessidades e verdades. Os Ibéricos trouxeram uma série de corpos estranhos às culturas indígenas: formas de trabalho, religião, política, doenças, **educação escolar...** que não foram simplesmente impostos e aceitas passivamente pelos índios. Estes por meio de suas lutas – ostensivas ou sutis/simbólicas – tencionaram uma resistência que, não raro, fazia com que as estratégias e táticas dos invasores não atingissem os fins almejados.

2 - Quando o Alien Chegou: O Início da Educação Escolar Para o Índio.

Como estratégia de ação, os colonizadores distribuíam a difícil tarefa de controle do território em três frentes que se articulavam: “os soldados com seus fortes (casas fortes, fortalezas), os comerciantes com suas feitorias e os padres com suas aldeias de índios. O

soldado fechava o caminho para os concorrentes de outras nações européias, o comerciante abria o caminho para a exportação e o padre segurava a mão-de-obra.” (LEMOS Apud CNBB, 2002, p14).

Ao descobrir a existência de metais preciosos e/ou outras formas lucrativas de exploração da terra (monocultura da cana, por exemplo) ocorreu uma verdadeira cruzada de extermínio, escravidão e tentativas de sepultamento dos povos autóctones no continente Americano. Marx Apud BOSI (1992), analisa que as primeiras luzes da era da produção capitalista traziam atrás de si “as pegadas da guerra comercial entre as nações européias cujo cenário foi o planeta inteiro. Onde predomina o capital comercial, implanta-se por toda a parte um sistema de saque.” Isto fica explícito na Carta de Mem de Sá ao Rei de Portugal em 1560:

Na noite em que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila... E a destruí, e matei todos os que quiseram resisti. Na vinda fui queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram para trás. Então se ajuntaram e vieram me seguindo ao longo da praia outros gentios. Lhes fiz algumas ciladas e os forcei a jogarem-se no mar ... Mandeí outros índios reunirem os corpos e colocá-los ao longo da praia, em ordem, de forma que tomaram os corpos (alinhados) perto de uma légua. (CNBB, 2002: 22)

O domínio de um povo não se dá unicamente por meio do uso de forças coercitivas. Os portugueses buscavam formas de afirmar a suposta supremacia cultural européia delegando aos missionários religiosos, especialmente os Jesuítas, a missão de provocar nos índios a negação de suas culturas. Estes religiosos possuíam uma longa experiência no trato com a educação escolar. Os padres da Companhia de Jesus, seguindo o plano de estudos oficial de sua ordem: o “Ratio Studiorum”², cujo objetivo era o de “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do criador e redentor nosso.” (FRANCA, 1952, p. 119) construíram um método alternativo, um contraponto à dizimação deliberada pela maioria dos colonos. “Os Jesuítas procuraram controlar e preservar os índios através de um processo de transformação que visava regimentar o índio enquanto trabalhador produtivo” (MONTEIRO, 1999^a, p. 40)

O projeto educativo jesuíta fundamentava-se numa pedagogia de conversão dos índios em “índios amigos”. Esse novo relacionamento seria facilitado por estes padres que chegaram com os primeiros governadores-gerais. “Assim, o que se sabia dos Tupis litorâneos serviria como referência para o seu conhecimento e doutrinação. O contato com outros grupos não-tupi alargaria esses parâmetros no sentido da evangelização e das necessidades da sociedade colonial” (Ib, Ibidem, p. 30)

Ainda, segundo MONTEIRO (1999a), a ação educacional jesuítica possuía três diretrizes: 1. a conversão dos principais (lideranças indígenas); 2. uma doutrinação dos jovens; 3. eliminação dos pajés.

Os Jesuítas investiam preferencialmente na formação dos meninos da aldeia. Muitos, por sua vez, ao se tornarem adolescentes, voltavam aos costumes dos seus povos o que revela que a metodologia aplicada não era tão eficaz para a realização dos objetivos dos missionários.

De acordo com o entendimento dos religiosos, o demônio alojado nas almas dos Pajés e Caraiabas³ (guardiões das tradições indígenas) exerciam profunda influência sobre os demais indígenas. Segundo POMPA (2001, p. 8),

Desde o princípio, os missionários identificaram nos caraiabas os inimigos mortais da catequese e, por conseguinte, seus 'maiores contrários', para usar as palavras de Nóbrega. São eles que, com suas 'cerimônias diabólicas', impedem os índios de se aproximarem da verdadeira fé. São eles que convencem os índios de que o batismo praticado pelos padres provoca doença e morte. São eles que organizam levantes e fugas indígenas das aldeias. São eles que conduzem as grandes migrações em busca de novas terras [...] Enfim, são eles que se opõem com toda a sua força e poder diabólico ao grande desenho catequético de marca escatológica, vale dizer, à realização do grandioso projeto do Reino de Deus na Terra.

Assim, a tática dos Jesuítas foi direcionada a desmobilização dos Pajés devendo os padres se apropriarem do papel de líderes espirituais carismáticos dos índios. (MONTEIRO, 1999a) Para este intento, o trabalho lingüístico foi fundamental. Os religiosos iniciaram um longo e difícil exercício de adaptação da mensagem Católica Romana para a língua dos índios.

Como dizer aos Tupis, por exemplo, a palavra pecado, se eles careciam até mesmo da sua noção? ... O mais comum é a busca de alguma homologia entre as duas línguas com resultados de valor desigual: Bispo é Pai-guaçu, quer dizer, pajé maior. Nossa Senhora às vezes aparece sob o nome de *Tupansy*, mãe de Tupã. O reino de Deus é *Tupãretama*, terra de Tupã... A nova representação do sagrado assim produzida já não era nem a teologia Cristã nem crença Tupi, mas numa terceira esfera simbólica, uma espécie de mitologia paralela que só a situação colonial tornara possível. (BOSI, 1992: 65)

Os autos, estilo teatral preferido de Anchieta, era um dos meios mais utilizados pelos jesuítas para conduzirem a educação religiosa Cristã-Católica e laboral aos indígenas. Estes espetáculos objetivavam provocar o medo e o horror já tão vivo no índio, dos espíritos malignos, e estendê-lo a todas as entidades que se manifestassem nos seus cultos.

Durante todo o período colonial a catequese assumiu papel de destaque na tentativa de fazer dos indígenas pessoas dóceis e integradas aos preceitos cristãos e ao trabalho expropriado. Contudo, graças às suas resistências, os indígenas conseguiram, ao custo de inúmeras baixas e esbulhos, estabelecer limites às estratégias colonizadoras que foram mantidas e/ou reinventadas quando o Brasil começava a se constituir como nação no século XIX. Este fato trouxe consigo novas metodologias para um objetivo geral: integrar o indígena à nascente sociedade nacional.

3. De pagão à órfão: – A Educação Escolar para o índio nos marcos da criação do Estado Nacional brasileiro.

Na Assembléia Constituinte de 1823 ocorreram longos debates em torno da definição da identidade nacional brasileira. Isso implicou questionamentos a respeito dos povos indígenas serem ou não brasileiros. “Em suas intervenções os Deputados Constituintes caracterizaram imagens dos indígenas como habitantes de bosques, não obedientes ao Império, em guerra aberta para com a civilização e por isso fora da sociedade.” (SILVA, 1999, p.57)

Para sanar este problema, a proposta era a de integrar os indígenas aos modos de vida dos “brancos”. Inúmeras leis e artifícios jurídicos foram forjados com o intuito de esbulhar a terra nas quais os indígenas produziam a sua existência. Um exemplo foi a publicação do Decreto de 3 de junho de 1833 que encarregava “a administração dos bens dos índios aos juizes de órfãos dos municípios enquanto pela Assembléia Geral, não se derem outras providências. (VALLE, 1992, p.44) Por meio de um decreto, os povos indígenas tornaram-se “órfãos”. Logo, incapazes de administrar seus bens. Isto revela o aprofundamento dos processos de integração destes povos à sociedade envolvente por meio das manobras legais de um Estado que nascia como patrimonialista e com bases econômicas na monocultura e no latifúndio.

Outro fato de destaque é a relação entre o processo de integração dos indígenas e a catequese. Em documentos da Província de Minas Gerais do século XIX lê-se:

(...) quanto á catechese nada há de novo, além do que consta dos meus anteriores relatórios; mas sendo preciso indicar algumas medidas, affianço a V. Ex. que a mais urgente é a aquisição de alguns missionários, que se incubam de formar núcleos, onde os indígenas se reúnam não só para se instruírem nas máximas do evangelho, Omo para adquirirem o amor á propriedade e os hábitos do trabalho. (SILVA, 2000, p. 86)

Apesar de toda a preocupação com a tarefa de catequese os resultados obtidos não foram tão satisfatórios. A falta de missionários e de investimentos aliadas à resistência dos povos indígenas dificultava, sobremaneira, a concretização de uma integração total dos índios à sociedade não-indígena.

Um outro aspecto marcante do período foi a preocupação das autoridades com a instrução dos indígenas. Dos 69 relatórios publicados na Província de Minas Gerais entre os anos de 1878 a 1888, 67 tiveram matéria a este respeito. Da SILVA (2000), infere que havia a intenção de integrar o indígena por meio do ensino com vistas ao trabalho técnico na agricultura, sem perder de vista a instrução moral e religiosa, como revela este documento datado de 1822 e intitulado a favor do estabelecimento, na Província de Minas Gerais, de escolas específicas para os índios:

A estatística da população indígena disseminada por diversas zonas da Província, da qual uma parte não pequena já fundio-se na população civilisada, e outra vive em tribus completamente pacificas, á espera de quem as chame ao grêmio da sociedade, demonstra a conveniência de adoptar-se um novo regimen mais promettedor de resultados benéficos. Alem da experiência, coroada de feliz êxito, temos a seu favor a opinião do erudito e ilustrado Dr. José Vieira Couto de Magalhães, que, nos valles do Araguaya, tanto sacrificou-se pela causa da civilisação dos índios.

Consiste ella nos estabelecimentos da instrucção, onde deve-se adoptar o ensino agrícola elementar, e sobre tudo pratico, attrahindo-se para as escolas os meninos selvagens, que recebendo ao mesmo tempo a instrução moral e religiosa sirvão de intermediários para chamar seus Paes aos povoados, e á comunhão social. (DA SILVA, 2000: 91-92)

Durante o Século XIX não houve grandes alterações no objetivo e na prática educativa das escolas voltadas para os povos indígenas. A meta a ser alcançada continuava sendo a da integração à sociedade nacional, via preparação para o trabalho, utilizando a catequese como instrumento de divulgação de valores que beneficiavam a economia

nacional. Contudo esse objetivo não foi alcançado em sua integralidade devido a negação do povos indígenas ao métodos, técnicas e objetivos formulados pelos “brancos”.

Durante o século XX, outras formas de atuar em relação à questão indígena foram forjadas. Instituições como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) fundado em 1910 e substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1967, marcou uma nova etapa na história das políticas de educação para os povos indígenas no Brasil.

4. O SPI, A FUNAI e a Educação Escolar para o Índio.

A incorporação do indígena aos modos de vida da sociedade brasileira ou mesmo a tentativa de “preservá-los” do mundo moderno, através da criação de organismos oficiais, foi o caminho encontrado pelo Estado a fim de intervir diretamente junto às populações indígenas. A criação, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) se deu como uma espécie de “mea culpa” devido o massacre aos índios Otis e Coroados no Oeste de São Paulo, quando da construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil a partir de 1905. (BEOZZO, 1987)

A história do SPI pode ser dividida em dois momentos: o primeiro entre 1910 a 1930 e o segundo de 1930 a 1967. No primeiro período, denominado de fase pioneira, houve muita polêmica entre a política indigenista oficial e a catequese religiosa. O Estado cortou verbas das missões religiosas que atuavam nas áreas indígenas. Contudo, nesse período, há o início de várias intervenções religiosas nas áreas indígenas no Norte e Centro-Oeste do Brasil. Foi o caso dos Salesianos no Alto Rio Negro (1915), dos Franciscanos no Cururu (1909), dos Beneditinos no Rio Branco (1909) que insistiam na conversão dos indígenas por meio da educação catequética.

Na segunda fase Rondon é afastado porque é identificado como homem da República Velha pelo governo de Getúlio Vargas. O Estado volta a financiar as missões religiosas a fim de que estas trabalhassem com a educação e a saúde indígena. As missões salesianas no Alto Rio Negro tornaram-se as grandes beneficiárias destas verbas.

A ênfase dada à educação escolar indígena neste período estava centrada num programa de formação profissional ligada ao projeto nacionalista e desenvolvimentista iniciado nos anos 1930 durante o governo de Getúlio Vargas. As escolas passaram a ser chamadas de “casa do índio” como tática utilizada pelo SPI para evitar “conotações negativas que o nome escola tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas ‘práticas agrícolas’ para meninos e ‘práticas domésticas’ para as meninas. Os prédios escolares foram modificados para assemelharem-se às casas indígenas e oficinas de trabalho foram construídas” (FERREIRA, 1992, p. 168)

A onda nacionalista, industrializante e tecnicista espalhava-se pelo país afetando a vida dos povos indígenas. A implantação de disciplinas de cunho profissionalizante nas escolas em áreas indígenas indicavam a incessante tentativa de desintegração das culturas autóctones. Estes povos deveriam se apropriar destes ideais e assim apressar o destino que supostamente os aguardava: o fim de seus modos de vida.

A penetração dos capitais estrangeiros no Governo Kubitschek (1956-1961) com o objetivo de financiar a indústria de bens de consumo e as mega-construções coincide com a

chegada do SIL (Summer Institute of Linguistic) em 1959, que era o nome leigo da Wicliffe Bible Tanslators, uma missão protestante Norte-Americana cuja tarefa era traduzir as línguas indígenas a fim de que os povos em contato com esta entidade fossem evangelizados.

Estas missões, especialmente o SIL, tinham por objetivo oficial, investigar as línguas indígenas e converterem os índios ao protestantismo. Não se pode assegurar que tais instituições tinham apenas motivos religiosos para a sua ação. Mas é inegável que a investigação das línguas indígenas no Norte e Centro-Oeste com o intuito de conversão permitiu que o SIL fosse um dos responsáveis pela compreensão de várias línguas indígenas no Brasil. Estes encontros entre indígenas e não-indígenas, por sua vez, traziam ondas de epidemias ou pandemias que os indígenas, recém contatados, não possuíam defesa natural para combater; a gripe foi um exemplo. (FERREIRA, 1992)

Em 1967, em plena Ditadura militar, o SPI foi extinto em consequência de enormes escândalos e denúncias. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Este órgão procurava adequar-se à realidade indígena orientando suas ações pelos Programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCS). “Tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo e deter, assim, o avanço do socialismo” (AMMANN Apud Ferreira, 1992, p 169).

Nos anos 1970, defendia-se que índios deveriam assumir “as funções educativas nas suas comunidades, expressando o propósito da educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo” (FERREIRA, 1992, p.169). Neste período ocorreu a implantação do ensino bilíngüe por meio do Estatuto do Índio de 1973 que em seu artigo 49, dizia: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira.”

Contudo, no Artigo seguinte ficam explícitas as funções das escolas nas áreas indígenas

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (grifos nossos) (ESTATUTO do ÍNDIO apud FERREIRA 1992, p. 168)

Novamente, as respostas dos povos indígenas ao poder econômico e político deram início a uma nova fase das lutas destes povos. Estes ao se organizarem e fazerem alianças com entidades eclesiais e universidades, firmaram uma nova etapa das lutas indígenas em busca da conquista de seus direitos.

5 - Da Indignação à Organização: o Movimento Indígena no Brasil e o Início da Luta pela Educação Escolar.

A década de 1970 inicia-se no Brasil com a promessa de crescimento milagroso da economia, acompanhada de perto pela censura e repressão a todo o discurso destoante do regime instaurado no País e legitimado pelo AI-5 em 13 de dezembro de 1968.

O chamado modelo de desenvolvimento, que já vinha sendo posto em prática desde o Governo Vargas e aprofundado no Governo Kubitschek, consistia na construção de hidroelétricas, rodovias, bem como a abertura de garimpos nos territórios indígenas. Estas obras trouxeram um profundo impacto social e ambiental ao retirarem das populações locais o que tinham de vital para a sua sobrevivência, quais sejam, “os meios e condições de existência material, social, cultural e político. É como se as populações indígenas não existissem ou, existindo, não tiveram direito ao reconhecimento de sua humanidade.” (MARTINS, 1993,p. 63)

Alguns exemplos são imprescindíveis para dimensionar a gravidade da situação vivenciada pelos povos indígenas no período. No dia 25 de setembro de 1972 o Presidente Médici inaugura os primeiros 1.254 Km da Transamazônica (BR-230). Na região onde foi construída a rodovia havia 29 grupos diferentes totalizando cerca de 20 mil indígenas.

Com a Transamazônica, começa a época de ‘atrações’ e transferências apressadas e genocidas dos Arara e Parakanã. Em 1974, a Cooperativa Tritícol de Ijuí (Cotrijuí) “compra”, para um programa de colonização, 396.150 hectares na Transamazônica. [...] Em 1982, um funcionário da FUNAI leva um grupo de Arara recém-contatado para um passeio em Altamira. Em consequência deste passeio, 10% do grupo morre de gripe.” (SUESS, 1989, p. 53)

O silêncio imposto àqueles grupos ou pessoas mais críticas ao regime chocava-se com a abertura da Igreja Católica Romana ao acolhimento e incentivo às organizações populares. Estas mudanças seguiam as diretrizes do Concílio Vaticano II (1962-1965), em Roma e das Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano (1968 em Medellín na Colômbia e 1979 em Puebla no México) que indicaram a necessidade da alteração da sua prática ao articular os trabalhos pastorais às problemáticas sociais. Registre-se que a mudança da prática da Igreja Católica Romana resultou, também, da crítica dos antropólogos às igrejas por meio da histórica “Declaração de Barbados I” no ano de 1971. Num trecho desta declaração lê-se:

A obra evangelizadora das missões religiosas na América Latina corresponde à situação colonial dominante, de cujos valores está impregnada. A presença misionária significou uma imposição de critérios e padrões alheios às sociedades indígenas dominadas e que encobrem, sob um manto religioso, a exploração econômica e humana das populações indígenas. (DECLARAÇÃO de BARBADOS I apud PREZIA, 2003, p. 323)

Como aporte teológico desta nova forma de evangelização, os fiéis ou clérigos que assumiram esta postura, fundamentavam-se na Teologia da Libertação que, nas palavras do teólogo Gustavo Gutierrez,

é uma teologia da salvação nas condições concretas, históricas e políticas de hoje [...] (que exigia uma nova prática de evangelização: a opção pelos pobres) optar pelo pobre é optar por uma classe social contra outra. Tomar consciência do fato do confronto entre classes sociais e tomar partido pelos despossuídos. Optar pelo pobre é entrar no mundo da classe social explorada, de seus valores, de suas categorias culturais. É fazer-se solidário com seus interesses e com suas lutas. (GUTIERREZ, 1986, p. 256-268) (os termos entre parêntese são nossos)

Neste sentido, os povos indígenas ganharam um aliado de peso à sua causa. A Igreja Católica Romana que, antes destas reuniões episcopais, tentava passar a imagem de neutralidade diante dos problemas vivenciados pelos pobres, agora, ao menos uma parcela de seus integrantes, explicitava sua opção.

A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) neste período criou uma série de entidades eclesiais responsáveis por questões específicas, porém articuladas entre si, a saber: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), responsável pela questão agrária, o CIMI (Conselho indigenista Missionário) fundado em 1972, dentre outros. Ao CIMI, Organismo Anexo à CNBB, foi incumbida a tarefa de tratar da questão indígena a partir das seguintes metas e linhas de ação:

1. A luta pela terra – “apoiar com todos os meios ao nosso alcance, os povos indígenas que estão lutando pela demarcação, recuperação e garantia de suas terras. Defender também o direito que têm os índios de serem ouvidos nas demarcações, fazendo valer os seus critérios no traçado de limites – (Relatório da Assembléia Geral do CIMI de 1977 Apud SUESS, 1989, p. 31)

2. A autodeterminação. “Procurar desenvolver por todos os meios, devolver aos povos indígenas o direito de serem sujeitos, autores e destinatários de seu crescimento.” (Relatório da Assembléia Geral do CIMI 1975 Apud SUESS, 1989: 32). Para alcançar tais fins o CIMI, juntamente com os representantes dos povos indígenas, concluíram que se fazia necessário garantir as comunidades “um adequado instrumental de análise da realidade, a transformação crescente da escola, uma assessoria nos planos político, jurídico, sanitário, educacional e de tecnologias alternativas, apoiando sua autonomia econômica e sua afirmação cultural e política.” (Ib, ibidem)

3. Cultura, encarnação e inculturação. “O respeito efetivo à cultura só existe quando a missão está numa linha de encarnação. A linha tradicionalista ou linha desenvolvimentista implicam a descaracterização e repressão cultural.” [...] “A pedagogia da encarnação é ‘condição material’ da nova presença missionária junto aos povos indígenas.” (Ib, ibidem, p. 35, 36)

4. Pastoral de conjunto, específica e continental. Para o CIMI, “a causa indígena nas Américas não é viável no interior do modelo político, econômico e sócio-cultural em vigor.” [...] A causa indígena deve se aproximar do projeto popular que visa uma transformação sócio-política global. (SUESS, 1989, p. 38)

5. Ecumenismo e diálogo religioso. Para a entidade, “o ecumenismo é um dado teológico central da fé e esperança, e não algo periférico ou optativo. É uma expressão de conversão daqueles que se dizem animados pela mesma fé e pela mesma esperança no senhor” (ib, ibidem, p.40)

Estas linhas de atuação partiam do princípio de que a causa indígena não estava desconectada dos problemas dos demais oprimidos. Assim, o compromisso da entidade era o de promover um maior entrosamento entre a pastoral indigenista, a pastoral da terra e a pastoral operária. (SUESS, 1989: 39). Esta posição, apesar de criticada por alguns antropólogos ⁴, proporcionou, a nosso ver, um avanço qualitativo e quantitativo das lutas

indígenas dos anos 1970 à atualidade, tipicamente anti-capitalista, anti-imperialista e anti-latifundiária.

Neste ambiente de efervescência na mobilização social teve início uma série de articulações entre os povos indígenas, principalmente no Norte e Centro-Oeste do país. A forma encontrada para conduzir estes contatos foi a realização de assembleias indígenas que se configuraram como espaço coletivo de tomada de decisões políticas, além de proporcionar aos índios experiências interétnicas. Destas articulações surgiram entidades dirigidas pelos próprios povos indígenas como a UNI (União das Nações Indígenas); a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro); a APOINME (Associação dos Povos Indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), dentre outras.

A defesa da causa indígena começou a ganhar espaço cada vez maior na sociedade brasileira. A imprensa, impedida de se manifestar por conta da censura da Ditadura Militar, ao utilizar-se das lutas dos povos indígenas fazia denúncias da condição da política nacional e contribuía para a sensibilização da sociedade ocidental às suas reivindicações.

Os povos indígenas foram desenvolvendo formas diferenciadas de luta pela terra. As retomadas⁵ prática comum nas Regiões Leste, Nordeste, Sul e Sudeste foram suas marcas indeléveis. “Na região Norte há experiências de ‘autodemarcação’, onde os índios, antecipando-se à ação do Estado, se organizam e fazem a delimitação de suas terras tradicionais” (CNBB, 2001, p. 41).

Estas táticas implicaram confronto com os invasores e fez com que muitos indígenas e assessores fossem perseguidos e assassinados. Além do confronto com as classes dominantes, algumas retomadas colocavam índios e pequenos produtores em situação de conflito. Estes fatos engendravam a busca de soluções políticas a fim de que não houvesse cisão entre as lutas indígenas e os demais movimentos que lutavam pela conquista da terra. Neste sentido, o CIMI formulou uma declaração em que se comprometia a “lutar para que os trabalhadores rurais, ocupantes de áreas indígenas, tenham prioridade nos processos de reassentamento desenvolvido pelo plano nacional de reforma agrária” (Relatório da Assembleia do CIMI 1985 apud SUESS 1989, p.39).

Durante a década de 1980 os povos indígenas em todo o país estiveram mobilizados para conquistar e garantir seus territórios, ao passo que o governo investia no avanço de grandes projetos e dificultava a demarcação das terras. No campo institucional foi outorgada aos povos indígenas a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, uma lei que atendia a lógica da ditadura militar. Em finais da década de 1980, os povos indígenas foram reconhecidos como etnicamente diferenciados rompendo, ao menos na lei, com quase cinco séculos de visão etnocêntrica por meio da Constituição Federal de 1988. Isso resultou da mobilização e da pressão dos índios e da sociedade civil na Assembleia Constituinte entre 1986 e 1988.

5.1 - Professores e Professoras Indígenas em Movimento.

Ao passo em que as conquistas no campo político-jurídico iam sendo alcançadas, os povos indígenas foram ampliando seu foco de reivindicações. Além da luta pela terra, outros direitos sociais foram reivindicados. O direito a escola, nesta perspectiva, passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena a partir de finais da década de 1980. Alguns trabalhos – na maior parte ainda incipientes – estavam sendo realizados neste setor, isoladamente, de modo que pessoas ou equipes tinham pouco ou nenhum conhecimento de como decorriam as experiências nas outras áreas indígenas. Desta feita, a OPAN (Operação Anchieta) promoveu encontros entre as entidades que trabalhavam com a questão como forma de intercambiar experiências e discutir o futuro da educação escolar entre os povos indígenas. Vale ressaltar que nos primeiros encontros de Educação Escolar Indígena promovidos por esta entidade, não houve a participação dos povos indígenas, apenas de especialistas em educação, lingüística, antropologia e indigenistas.

A organização tornou-se palavra de ordem para estas pessoas e os encontros de professores começavam a ocorrer. Os primeiros encontros foram realizados na região norte do país. Em julho de 1988, no I encontro de professores/as Indígenas do Amazonas e Roraima promovido pelo CIMI, discutiu-se “as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente.” (AZEVEDO, 1995)

Durante o II encontro, no ano de 1989, um professor indígena afirmava: “o pessoal está se reunindo para mudar a escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós.” (DIAS da SILVA, 1997, p. 175) Esta formulação indica a busca por uma escola que tivesse o jeito de ser dos indígenas e não apenas uma adaptação desta instituição a determinados povos. Os encontros seguintes versaram a respeito de formas alternativas de currículo e regimentos escolares e soluções para os obstáculos que surgem nestes percursos: o poder local, a legislação, além da relação com culturas diferenciadas seja entre os próprios povos indígenas, seja com os não-indígenas. (DIAS da SILVA, 1997; AZEVEDO, 1995).

Nos encontros de professores e professoras Indígenas, nas universidades, nas entidades de apoio, nos espaços governamentais, tomava corpo uma complexa discussão: o que vem a ser a escola indígena no Brasil? Como deve ser formulada e implementada uma política ou políticas de educação escolar para os povos indígenas?

6. A Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Anos 1990.

A Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 231, reconheceu aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens.

Até os anos 1990 a responsabilidade em ofertar educação escolar indígena pertencia a FUNAI com a colaboração do poder público municipal em alguns Estados da União. Durante a presidência de Fernando Collor foi publicado o Decreto Presidencial nº 26/91 que transferia para o Ministério da Educação e do Desporto a responsabilidade da gestão da política de educação escolar indígena no Brasil. Neste período, registram-se as primeiras medidas de reestruturação do Estado aos moldes do Consenso de Washington (início das privatizações, redução dos quadros da máquina pública, submissão ao capital especulativo, descentralização das políticas sociais).

O Decreto 26/91 não definia, objetivamente, a responsabilidade pelo atendimento à oferta de educação escolar indígenas (se à União Federal, os Estados ou municípios) além de descentralizar a gestão da política educacional indígena dando margem a interpretações variadas a respeito da responsabilidade da condução de tais políticas.

A Lei 9.394/96 (LDB), em seu artigo 32, apesar de ter assegurado “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas materna e processos próprios de aprendizagem” e nos Artigos 78 e 79 garantir o desenvolvimento de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar indígena bilíngüe e interculturais, bem como a escuta, por parte do Estado, das comunidades indígenas no que diz respeito aos programas educacionais e outros dispositivos legais, não definia a questão da responsabilidade da execução das políticas de educação.

Foi por meio do Parecer nº 14/99 que a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena foi delegada aos Governos Estaduais, os quais a efetivariam “de acordo com os princípios de diretrizes da política nacional, em parceria com os municípios, conforme princípio de complementaridade, e com a anuência da comunidade indígena” (CNE: Parecer nº 14/99)

Ocorre que a definição das unidades federativas como gestoras de tais políticas não atendia a realidade da organização territorial de muitos povos indígenas pelo fato de suas distribuições geográficas não seguirem a mesma lógica de divisão territorial nacional. Ou seja, um mesmo povo pode ocupar mais de um município ou Estado implicando dificuldades de controle e organização da gestão educacional devido ao fato de cada administração possuir formas diferentes de gerir a coisa pública. (ALMEIDA, 2003)

ALMEIDA (2001), registra que para alguns setores do movimento indígena como a APOINME (Associação dos povos indígenas do Leste Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), a UNI/Acre (União da nações indígenas do Acre), dentre outros, além de vários indigenistas, cabe a União Federal a responsabilidade pela execução da política de educação escolar indígena.

A proposta do movimento indígena para resolver tal celeuma é a criação dos “Distritos de Educação Escolar Indígena” que seriam espaços de consulta e deliberação atendendo a diversidade sociocultural e territorial dos povos. “Trata-se da criação de um subsistema de ensino para lidar com a educação escolar indígena no Brasil, respeitando as lógicas de divisão territorial e cultural dos povos.” (ALMEIDA, 2001: 108).

Uma outra ação governamental diz respeito a publicação da proposta do MEC para organizar os currículos das escolas indígenas: o Referencial Curricular Nacional Indígena (RCNEI). O referido documento tem por fundamentos: 1. a **Multietnicidade pluralidade e diversidade**. Sendo o Brasil “uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas [...] O respeito ao direito à diferença é o principal recurso para a continuidade do processo de construção do patrimônio vivo destes povos” [...] 2. **Educação e conhecimentos indígenas**. “Este fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.” 3. **Autodeterminação**. “As sociedades indígenas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando seus projetos de futuro.” 4. **Comunidade educativa indígena**. “A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada.” 5. **Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada**. A escola indígena “é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.” (RCNEI, 1998, p. 22 a 24)

Por sua vez, a falta de acúmulo de experiências no trato da questão educacional escolar indígena, aliada a não prioridade do poder público, no que pese a educação e em especial a educação indígena, fez com que o RCNEI propusesse a organização dos conteúdos de forma disciplinar como nas escolas dos não-indígenas. Por conta disso, o documento vem sofrendo críticas como esta:

Mesmo que o RCNEI procure mostrar a possibilidade de construir uma escola intercultural, o seu formato para organizar o conhecimento é o mesmo da escola do não-índio. Essa forma de organizar o conhecimento, por disciplina, já conhecida pela escola brasileira, indica que não foi colocada a questão: de que forma os povos indígenas organizam e sistematizam os seus saberes? [...] o RCNEI admite que os povos indígenas têm formas próprias de conhecer, sistematizar e organizar a realidade, o saber e os conhecimentos. Perguntamos então, para respeitar esses processos, não deveria ser proposta a realização de investigação desses procedimentos, ao invés de elaborar um documento que é apenas uma adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) cuja sistematização, organização dos conhecimentos segue a lógica da nossa sociedade? (ALMEIDA, 2003, p. 111)

Outra questão que integra as reivindicações do movimento indígena na luta por uma política de educação escolar específica se refere à seleção e contratação do/a professor/a indígena. O Parecer 14/99 alertou para a grande variedade no que diz respeito à escolarização e ao vínculo empregatício destas professoras e professores⁷. De acordo com este documento, o poder público estadual seria o responsável em assumir os processos públicos de seleção e contratação destes profissionais avaliando ser “necessário que os sistemas estaduais de ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a ‘categoria de professor indígena’, como carreira específica do magistério.” (20)

O Conselho Nacional de Educação registrou a necessidade da realização de concursos públicos para o provimento de vagas para professores/as indígenas de forma diferenciada, sendo as provas elaboradas por especialistas em língua e cultura específica de cada povo. Porém, apesar desta recomendação, o Parecer 14/99 entende que o concurso de

provas e títulos devem ser mantidos como critérios de seleção como qualquer outro concurso público no Brasil. Este entendimento entra em contradição com várias entidades de apoio a causa indígena por considerarem este encaminhamento anacrônico. A esse respeito o CIMI Apud Almeida (2001, p. 114) se posicionava da seguinte forma:

fazer o concurso já é uma violência, uma vez que não se respeita o critério de escolha da comunidade. Quer dizer, registra-se no papel um discurso que diz respeitar os povos indígenas, mas na verdade, os professores indígenas têm que passar pelos nossos rituais para que possam ser contratados e ter um mínimo de segurança no exercício da profissão. Ainda mais na hora de elaborar esses rituais, mais uma vez, a palavra dos não-índios é que vale. Como exigir títulos dos professores indígenas? Só agora é que começam a funcionar cursos de magistério específico para professores indígenas...

As entidades e o movimento indígenas Esperavam que o Conselho Nacional de Educação e os órgãos governamentais propusessem formas diferenciadas de contratação e seleção de professoras/es respeitando a realidade histórica e cultural vivenciada por estes.

Todavia, a tentativa de construção de uma política de educação escolar indígena nacional durante os anos 1990 esbarrou em condições deveras desfavoráveis para as organizações populares. A ofensiva material e ideológica do capital às estruturas dos Estados Nacionais por meio da redução de investimentos nas chamadas áreas sociais e toda uma sorte de medidas para frear os movimentos sociais, vem frustrando as expectativas em torno do estabelecimento de uma política que atenda verdadeiramente aos povos indígenas em especial àqueles/as que acreditam ser as políticas sociais transformadoras profundas da realidade vivenciada pela humanidade, leia-se os mais pobres.

7. O debate sobre a educação escolar indígena na atualidade.

A escola é uma instituição clássica nas sociedades ocidentais. Em conhecida citação, Saviani (2000), pontua que ela tem o papel de mediadora da socialização da cultura erudita e não da cultura popular; do trabalho específico com a episteme (ciência) e não com a doxa (opinião, senso comum). Ela “existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2000, p. 18).

Ao ser introduzida nas áreas indígenas, a escola cumpria também a tarefa de ser formadora de mão-de-obra e divulgadora da cultura e dos valores do colonizador. Na atualidade, a proposta da escola indígena, de acordo com vários pesquisadores⁸, fundamenta-se em três pilares: A especificidade (particular, que pertence ao povo), a diferença (da dos “brancos”) e a interculturalidade (que deve estar em diálogo com outras culturas). De acordo com SANTOS⁹ (2001, p. 119) há alguns princípios norteadores da escola indígena e que precisam ser observadas na formulação de políticas públicas educacionais, a saber: 1) sempre houve formas próprias de educação indígena, que devem também orientar os trabalhos escolares; 2) a escola não é o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria, a ser comunicada, transmitida e distribuída; 3) “a escola é na atualidade uma necessidade pós-contato, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da história. A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada”. (Ib, Ibidem: 119). 4) “O esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será concretizado com a participação direta

dos principais interessados – os povos indígenas. Essa participação não é detalhe técnico. É a garantia do sucesso “.(Ib, Ibidem, p. 119).

As escolas, ao entrarem nas áreas indígenas, ganharam contornos que fizeram com que nenhuma dessas se configurasse como verdadeiramente indígena ou, tampouco, se tornassem totalmente alheia a essas populações. Neste sentido, pode-se concebê-las “como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.” (TASSINARI, 2001, p. 50). (retomaremos a questão das fronteiras mais adiante).

Há no mínimo três abordagens a respeito da escola indígena: a) a primeira concebe-na como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena; b) a segunda a entende como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena; c) a terceira abordagem compreende a escola indígena como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados (a escola de fronteira). (TASSINARI, 2001).

A concepção de escolas indígenas como fronteiras apresenta-se, em nosso entendimento, como a melhor maneira de captar a complexidade política e pedagógica das mesmas.

“Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de brancos”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade”. (TASSINARI, 2001, p. 68)

A autora, procurando exemplificar o que vem a ser uma escola de fronteira, faz uma analogia entre a escola indígena e os Xamãs ou Pajés que são capazes de entender outros mundos, de transitar por realidades distintas sem pertencer a nenhuma destas. A escola indígena também transita entre cosmovisões e sociedades diversas fazendo de seus educadores e educandos agentes reordenadores da experiência escolar que antes era simplesmente imposta sem a interferência das comunidades e a reflexão das professoras e professores indígenas.

Às escolas indígenas são atribuídos certos limites estabelecidos pelas próprias comunidades em que pese à transmissão da cultura tradicional dos seus descendentes. Ao invés de ser a instituição educativa central, para muitos povos, ela é coadjuvante ou mesmo desnecessária para realização desta tarefa; como afirma este professor:

Os mais velhos fazem uma festa, a criança tem que aprender a respeitar aquela lei. No funeral, tem as coisas que uma criança não pode ver. Tem que dar uma orientação pra ela, pra ela respeitar. Quando chega a hora, ela vai aprender, ela vai participar. Só os mais velhos, os grandes, é que podem ver, não uma criança. Essa é a nossa lei. Ela vai aprendendo, tem o momento certo para cada coisa. Na escola ela não aprende isso, ela aprende a ler, escrever, estudar História, Geografia, Matemática, para poder desenvolver mais as coisas no meio dos brancos, porque os brancos estão aí mesmo. Aprender fazer as contas dos brancos para não ser enganado como se conta o dinheiro... A leitura é importante pra ler os documentos, saber quando chega um projeto, o que ele tem. Saber ler o projeto e saber explicar também, se ele interessa ou não. Pode aprender muita coisa pra viver melhor. Mas aprende a vida mesmo é na

comunidade. (Professor Evaristo Kiga, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso in Félix, 2007, p. 56)

Em Pernambuco, alguns/as professores/as atribuem o seguinte papel às suas escolas:

Preparar o aluno para cuidar da sua mãe terra, não permitindo mais invasão; preparar o aluno para ser liderança do futuro e expulsar os que ainda são invasores. (entrevistado: maratecoara Xukuru.¹⁰)

Todas estas variáveis, de uma forma geral, remete ao questionamento do como fazer para que a educação escolar tenha o jeito de ser dos povos indígenas e assim possa acolhê-los não apenas para que suas identidades étnicas sejam fortalecidas, mas também, para que seja garantido às crianças e adolescentes indígenas o acesso ao saber erudito e sistematizado pelos “brancos”, desde que este seja o desejo das comunidades.

Partir da realidade cultural e histórica dos povos indígenas e da sociedade envolvente, em nosso modo de ver, é um primeiro passo na construção dialética de críticas¹¹ a realidade. É nesse sentido que

não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia ao índios. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. (TASSINARI, 2001: 50)

Dessa forma, há uma luta para que o currículo procurará obedecer ao caráter de contato entre culturas. A escola é um espaço onde se dialogam saberes indígenas com os saberes elaborados pelos não-indígenas dando base ao que se chama de escola diferenciada. Contudo, a esse respeito, D'ANGELIS (2003) pondera que, na atualidade, quase nenhuma escola indígena é diferenciada.

Diferenciada do quê? Do modelo ocidentalizante-integrador que até aqui tem imperado. Sugiro que não se deve enfatizar tanto uma proposta de ensino bicultural, porque é um equívoco denominar de bicultural uma escola só porque inclua, em seu currículo, noções de matemática e ciências naturais, por exemplo, que são chamados de “conhecimentos universais”. Efetivamente, isso é conhecimento universalmente difundido, **de origens as mais diversas (árabe, chinesa, grega, inglesa, norte-americana, etc.) e nenhum brasileiro diria que estuda em uma escola bicultural só porque estude trigonometria, ou cálculo avançado, ou informática.**” (D'ANGELIS, 2003: 38) (grifos nossos)

A complexidade do debate teórico a respeito do que venha a ser uma escola indígena, além das manobras da burocracia estatal burguesa e seus mecanismos de controle, dificultam a implementação de uma política de educação escolar indígena verdadeiramente atenta aos interesses destes povos. Some-se a isso as condições objetivas vivenciadas pelos índios (discriminação, violência e negação dos direitos) e que conduzem muitos índios, assim como a maioria dos trabalhadores, a enxergarem na escola o código de acesso a uma vida com menos privações materiais. D'angelis ao registrar a situação de empobrecimento e discriminação dos Xokleng (RS) e Kaingang (RS), conclui que

[...] a maioria das comunidades indígenas não imagina nenhuma transformação benéfica (ou seja, nenhuma melhoria) no seu futuro, em relação à situação atual, a não ser para os seus filhos e netos, e desde que abandonem cada vez mais seus vínculos com sua cultura e sua história. Ou seja, é apenas deixando de falar sua língua e se engajando em um processo escolar dos brancos, que lhes dê acesso a oportunidades de emprego da sociedade brasileira, que muitas famílias imaginam um futuro melhor para seus descendentes, mas abandonam, ao mesmo tempo, qualquer preocupação com seu futuro como povo. (D'ANGELIS, 2003, p. 36)

Estas impressões, se não atingem a totalidade dos povos indígenas, representa o sentimento de grande parte deles. Para o índio Daniel Kaiová (MT): “em nossa comunidade a gente quer ter advogado índio, professor índio, agrônomo índio, formado em ciências da computação índio [...] porque nós temos capacidade” (TV ESCOLA, s/d). Este depoimento reforça a idéia de que as escolas indígenas devem garantir o acesso a outros níveis de ensino, o que é natural, pois ao estarem transitando entre culturas diferentes muitos povos absorvem certas necessidades que, a depender do nível de organização e de enraizamento ideológico-político e cultural do povo, pode ou não, ser prejudicial a sua sobrevivência material- espiritual.

SANTOS (2001), ao registrar a sua experiência como Secretário de Educação no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), revela ter-se deparado com uma realidade política, econômica e sociocultural desafiante. A começar pelos próprios indígenas que resistiam à idéia de uma educação escolar diferenciada. Muitos deles consideravam a escola indígena sinônimo de atraso. Muitos povos rejeitavam e continuam rejeitando o ensino bilíngüe querendo aprender apenas a língua portuguesa nas escolas. No campo político havia o choque entre as normas pensadas e elaboradas em função dos centros urbanos brasileiros em detrimento do real vivido pelos povos indígenas. Neste sentido, a intenção de fazer valer uma política de educação escolar indígena esbarra na burocracia de um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o Capital.

8. Considerações finais

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil demonstra que, apesar das inúmeras tentativas de destruição dos modos de vida dos povos autóctones, os índios vêm resistindo, construindo formas de sobreviver e conviver e mais recentemente exigir políticas de educação e projetos de escolarização que atendam às suas necessidades concretas.

Mas ainda fica a questão: Quais limites se expressam numa perspectiva de escola indígena? Quais as possibilidades dos educadores e dos movimentos de lutas indígenas construir uma perspectiva de educação para a emancipação humana, ou seja, de uma formação humana que aponte para uma sociabilidade para além do capital?

Entendemos que os educadores/educadoras organizados em movimento de luta e na organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas têm um importante papel neste processo educativo que se expressa na reivindicação de políticas públicas, mas, sobretudo na luta por uma outra sociabilidade pautada na socialização real das produções materiais e espirituais da humanidade.

Referências

ALMEIDA, E. A. **A Política de Educação Escolar Indígena: Limites e Possibilidades**. 2001. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.

ALMEIDA, Eliene Amorim de; DA SILVA, Rosa Helena. **A Política de Educação Escolar Indígena na Década de 90**. In: COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB/Unicamp, 2003 (mimeo).

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Márcio Ferreira da. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995

BEOZZO, Pe. José Oscar. **... E o Branco Chegou com a Cruz e a Espada**. Belém: CIMI Norte II, 1987.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

CIMI. **Outros 500**. Construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Por uma Terra sem Males**. Fraternidade e Povos Indígenas: Texto-Base da Campanha da Fraternidade 2002. São Paulo: Salesiana, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) – REGIONAL NORDESTE 2. **Seminário de Formação de Educadores(as): Por Uma Terra Sem Males**. Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofícios, 2003.

Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14/99**. disponível em www.mec.gov.br.

DA SILVA, Marcilene. Indígenas de Minas Gerais e suas representações nos documentos do Império. In: **Educação em Revista**, nº especial. Belo Horizonte, set/2000.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a formação de Professores Indígenas no Brasil. In: **Em Aberto**, v. 20, n. 76, fev. 2003. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2003.

_____. Limites e Possibilidades de Autonomia das Escolas Indígenas. In D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Encontro de Educação indígena no 10º COLE-1995. Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Escola Indígena: Um Caso Particular de Escola? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Encontro de Educação indígena no 10º COLE-1995. Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Povos indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia – O Que a Escola tem com Isso? In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e Giz: A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. **Uma escola para formar guerreiros**. Irecê-BA: Print Fox, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. **Da Origem do Homem à conquista da Escrita: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil**. 1992. ... 200f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

FERREIRA, Maria Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”: introdução e tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GUTIERREZ, Gustavo. Práxis de libertação e fé Cristã. In: GUTIERREZ, Gustavo (Org.). **Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, J. S. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATOS, Maria Helena Ortolan Matos. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. 250f. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, John. **Negros da Terra**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999a.

_____. Armas e Armadilhas. História e Resistência dos Índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1999b.

POMPA, Cristina. Profetas e santidades selvagens. Missionários e caraíbas no Brasil colonial. **Rev. bras. Hist.** [online]. 2001, vol. 21, nº 40, p.177-193. ISSN 0102-0188. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 09.01.2004.

SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a Execução de uma Política Pública Municipal de Educação Escolar Indígena: Dois anos de Experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. LDB Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Edson. Resistência Indígena nos 500 anos de colonização. In: BRANDÃO, Sylvana. **Brasil 500 anos: reflexões**. Recife: Universitária/UFPE, 2000. p. 99-127.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de resistência, afirmação e emergência étnica. **Revista de Humanidades**. vol. 4 nº 7. fev./mar. de 2003. Natal: UFRN, 2003.

SUESS, Paulo. **A Causa Indígena na Caminhada do CIMI: 1972 – 1989**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista - Marília. São Paulo, 2001.

Notas

* Cláudio Eduardo Félix dos Santos. Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVI. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Coordenador do Coletivo de Estudos e Pesquisa em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU).

¹ Segundo as normas de nomenclatura dos povos indígenas, acordado entre os antropólogos e lingüistas em 1957, não se deve pluralizar os nomes dos mesmos pelo fato de a letra “s” não indicar plural em países que não falam português (1ª reunião da Associação Brasileira de Antropologia – ABA)

² O Ratio Studiorum como plano de estudos das instituições educativas organizadas pelos Jesuítas demorou um período de meio século para ser finalizado (1551-1599).

³ Caraíbas eram índios, na maioria pajés, que percorriam várias aldeias curando, contando mitos, espalhando as tradições dos vários povos indígenas. John Monteiro os denomina “ profetas ambulantes” (Monteiro, 1999)

⁴ “Tudo se passa (no CIMI) como se os projetos de transformação da sociedade como um todo garantissem automaticamente, transformações nas relações étnicas. No entanto o problema étnico está além dos problemas de ordem político e econômico” (MATOS, 1997).

⁵ Expressão usada para designar a ocupação de terras tradicionais como forma de pressionar o Estado a demarcar e homologar as terras indígenas.

⁷ Havia “professores contratados pelos sistemas estaduais ou municipais de ensino, outros pela FUNAI e Missões religiosas e ainda outros que lecionavam sem vínculo nenhum.” (ALMEIDA, 2001, p. 113)

⁸ 1 ALMEIDA, 2001; AZEVEDO, 1995; D’Angelis, 2003; dentre outros.

⁹ O artigo escrito por Santos (2001) é fruto da experiência deste indígena como Secretário de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira. No seu texto ele expõe os desafios e as formas que ele e sua equipe estavam enfrentando à época para construir a política de educação escolar indígena naquele Município

¹⁰ Depoimento realizado na Aldeia Travessão do Ouro, povo Pipipã (Floresta-PE) no dia 30.05.2003)

¹¹ Crítica, entendida aqui no sentido Marxiano de “exame da lógica do processo social – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos. Suas possibilidades e limites.” (TONET, 2001: 46)

Artigo recebido em 29/2/2008

Aprovado para publicação em 18/06/2008