
ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Patrícia Regina Ciaramello*

Resumo: No Brasil, a Educação Escolar Indígena é uma realidade antiga, com suporte legal e amplamente discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não-indígenas de diversas áreas do conhecimento, o que nos permite pensar não somente em «uma realidade», mas sim em realidades, que variam de acordo com o contexto histórico, social e cultural do povo indígena à qual se refere, com as políticas de implementação e gestão, entre outros tantos fatores. Atualmente a escolarização indígena não deve ser considerada como uma simples transposição de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, devendo-se levar em conta qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir. Sendo assim, este artigo traz um breve histórico da escolarização indígena brasileira, retratando algumas de suas diferentes faces ao longo de aproximadamente cinco séculos.

Palavras-chave: escolarização indígena, cultura, educação

INDIGENOUS SCHOOLING, CULTURE AND EDUCATION

Abstract: In Brazil the Indigenous School Education is an ancient reality, with legal support and widely discussed among different indigenous and non-indigenous people and agents of different areas of knowledge. This allows us to think not only about one «reality», but about realities, which vary according to the historical, social and cultural context to which indigenous people refers, with implementation and management policies, among many other factors. Currently, indigenous schooling should not be considered as a simple transposition of western school model to an indigenous community. The community life project must be taken into account to inform how and with what schools can contribute. Thus, this article presents a brief history of Brazilian indigenous schooling, depicting some of its different faces over approximately five centuries.

Keywords: indigenous schooling, culture, education

* UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Paraná/Brasil).

SCOLARISATION INDIENNE, CULTURE ET ÉDUCATION

Résumé: L'Éducation Scolaire Indienne est une réalité ancienne. Définie légalement, elle est au centre de nombreux débats impliquant différents peuples indiens et des agents non-indiens liés à divers domaines de la connaissance. Elle ne constitue donc pas une «réalité unique» mais des réalités, qui varient en fonction du contexte historique, social, culturel du Peuple Indien auquel elle se réfère, et en fonction de nombreux facteurs tels que les politiques de gestion et de mise en œuvre. Actuellement, la scolarisation indienne ne doit pas être considérée comme une simple transposition du modèle scolaire occidental à une communauté indienne mais elle doit prendre en compte et identifier le projet de vie de la communauté et se demander en quoi et comment l'école peut contribuer à celui-ci. Cet article présente un bref historique de la scolarisation indienne au Brésil, et dresse le portrait de certains de ses aspects au cours d'une période s'étendant sur environ cinq siècles.

Mots-clés: scolarisation indienne, culture, éducation

Introdução

A Educação Escolar Indígena é uma realidade antiga, com suporte legal e amplamente discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não-indígenas de diversas áreas do conhecimento e de atuação (antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas, governo). Diante de tal facto, torna-se possível pensarmos não somente em «uma realidade», mas sim em realidades que diferem e muitas vezes se contrapõem, que variam de acordo com o contexto histórico e cultural do povo indígena à qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não-indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros tantos fatores.

Os caminhos educacionais dos povos indígenas diversas vezes se deram de forma sinuosa, cheios de atalhos, de obstáculos, permeados por anseios, expectativas, exigências, desilusões, fracassos, interesses diversos. Neste sentido, o que se inicia com a educação tradicional – que recebem em comunidade, nos seus locais sagrados, na relação com os mais velhos e na vivência com as tarefas do dia-a-dia – que tem sequência no processo de escolarização, que acontece em escolas não-indígenas ou até mesmo em escolas próprias, mas que na maioria das vezes seguem o padrão ocidental – culmina, enfim, em alguns poucos indígenas que, entre dificuldades, desilusões e evasões, conseguem ingressar e concluir o nível superior.

A história da escolarização indígena no Brasil, de acordo com Capacla (1995), mostra-nos que ao longo dos cinco séculos desde a criação da primeira escola para índios/as, a concepção de Escola Indígena nem sempre foi pautada por questões hoje consideradas relevantes, como diferença, diversidade, identidade, autonomia. Atualmente, entende-se que pensar escolarização indígena não diz respeito à simples transposição de um modelo de escola ocidental para

uma comunidade indígena, pois é preciso que se considere qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que os/as indígenas pensam sobre a escola e o que esperam dela (D'Angelis, 2012).

Portanto, para se ter um caminho educacional que não corrobore o histórico processo de discriminação, preconceitos e fracassos, para que se afirme ou se critique a escolarização indígena, faz-se necessário conhecer e refletir sobre essas diferentes concepções de Educação Escolar Indígena, vivenciadas ao longo do tempo. Sendo assim, este artigo tem por objetivo realizar um breve histórico da escolarização indígena no Brasil, tecendo uma reflexão de como questões referentes à cultura, diversidade, diferença, identidade, autonomia, entre outras, apesar de já terem sido muito negligenciadas, hoje são consideradas fundamentais.

Breve histórico da Educação Escolar Indígena brasileira

As primeiras experiências de escolarização no Brasil deram-se no século XVI, quase concomitantemente ao processo de apropriação dessas terras pelos Portugueses, por meio dos jesuítas que propositalmente eram para cá enviados. Esses, não só traziam cruzeiros e rezavam missas, na tentativa de salvar a vida dos «selvagens» que aqui viviam, mas, com muita tenacidade, planejavam e executavam ações educativas na forma de internatos e de catequese. De acordo com M. Silva (1994), os jesuítas consideravam os/as indígenas como seres inferiores, acreditavam que por meio da catequese os/as índios/as se desenvolveriam e passariam a ser humanos/as e civilizados/as. O ensino catequético, no entanto, negava as diferenças, visando a aculturação¹, a assimilação dos/as índios/as à cultura europeia, cristã, o que muitas vezes só era possível com a apropriação da língua indígena por parte dos jesuítas.

De acordo com Brandão (1986: 8),

um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos «encontros de povos e culturas diferentes» – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço.

¹ De acordo com Thomaz (1995), a ideia de aculturação surgiu no século XIX sob a égide do Evolucionismo Cultural, que considerava que diante do avanço da civilização ocidental as «culturas exóticas» (aparentemente) perdiam sua especificidade cultural e transformavam-se, num sentido compreendido como de evolução. Ou seja, *aculturação* é a «perda da cultura de um dado grupo quando em contato com outro tecnologicamente superior» (p. 439) e que acarreta a sua mudança. Cultura, nesse caso, é tida, «por um lado, como patrimônio tecnológico de uma determinada sociedade, e por outro a ideia de “tradição”, que, supostamente, tenderia a manter as diferentes sociedades paradas no tempo» (*ibidem*).

O que se observa é que apesar dos jesuítas realizarem esses processos de escolarização com o intuito de salvar a vida dos/as selvagens, para que, «crendo em Deus», se tornassem civilizados/as, por trás dessa realidade o que se apresentava era um intenso jogo político que tinha como foco a posse das riquezas desta terra chamada Brasil, com ajuda ou, então, extermínio físico e cultural dos povos indígenas.

Essa mentalidade de assimilação, aculturação e, às vezes, até mesmo de indiferença em relação aos povos indígenas perdurou por todo o *Período Colonial*. No entanto, algumas mudanças ocorreram: foi instituído o Diretório Pombalino² em 1757, determinando que haveria em cada aldeamento indígena duas escolas públicas (sendo uma para meninos e a outra para meninas), com a finalidade de ensiná-los/as a ler e escrever em Língua Portuguesa.

Apesar da expulsão dos jesuítas no período pombalino, durante o *Império* não ocorreram mudanças significativas. Embora manifestada oficialmente na forma de ensino laico, a escolarização indígena ainda permanecia na mão de religiosos, em grande parte evangélicos, e as diferenças continuavam sendo subjugadas, com a finalidade de que os/as índios/as servissem os interesses dos/as brancos/as.

O século XIX apresenta-se-nos como aquele das grandes mudanças, transformações, revoluções. Mudanças de paradigmas, de concepções de mundo, transformações sociais, revoluções de pensamento, de tecnologias. Modernidade. Nessa teia, é que vemos crescer a preocupação em pensar o ser humano nas suas relações; é quando se colocam importantes questões ideológicas, como o individualismo e o universalismo, entre outros; é que se constitui a Antropologia como disciplina encarregada de estudar os/as «diferentes». No Brasil, no que diz respeito aos povos indígenas, esses ares de transformações soaram apenas como uma brisa leve. A realidade desses povos e, em especial, o quadro da escolarização continuaram por muitas décadas marcados pela negação à diferença.

Ao longo dos primeiros anos de *República*, observavam-se significativas mudanças políticas e sociais no país devido ao intenso processo desenvolvimentista, mudanças essas que atingiam os povos indígenas de forma direta no que diz respeito à estratégia de expansão territorial rumo ao interior do país, que resultava em guerra e morte de povos indígenas. Devido a tal situação, em 1910 cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão do governo que tinha como objetivo proteger os povos indígenas, mas que, paradoxalmente, por trás dessa pretensão transferia esses/as indígenas de suas terras tradicionais para reservas, liberando-as aos interesses colonialistas.

² Instituiu mudanças políticas e educacionais aos povos indígenas, com a criação de uma vila onde se processaria a integração do índio das missões ao universo colonial e onde estavam estabelecidas instruções, normas e justificativas para «transformação» desses índios em força de trabalho (D'Angelis, 2012).

No que tange a escolarização indígena, entretanto, tais mudanças não se deram de forma considerável, observando-se uma fase de inércia do Estado, que perdurou durante a Primeira República, adentrando a Era Vargas. Essa fase estendeu-se até ao ano de 1956, quando ocorreu uma importante mudança nos rumos da escolarização indígena, o que D'Angelis (2012) considera como um segundo período³ ou «As Primeiras Letras e o Processo Civilizatório». Data desta época a chegada ao Brasil do Summer Institute of Linguistic (SIL), com uma proposta de não mais de abolir as «diferenças», mas sim domesticá-las; não negava o direito desses povos se expressarem em suas próprias línguas, apenas lhes impunha o dever de adotar normas e sistemas ortográficos da «civilização». Com isso, o SIL transformou apenas os aspectos mais superficiais e visíveis da realidade indígena, ou seja, não abolia nem língua, nem cultura, apenas as «documentava», alegando correrem riscos de desaparecimento; tinha o mesmo objetivo do passado, ainda que atuasse com técnicas distintas, utilizava-se das diferenças como método civilizatório. No entanto, de acordo com M. Silva (1994), o SIL encontrou muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras, além de ditar por algumas décadas as regras sobre a Educação Escolar Indígena junto ao SPI.

Em meados do século XX, especialmente a partir dos anos de 1960, intensificaram-se as pesquisas acadêmicas em relação às sociedades indígenas no Brasil. A Antropologia passou a olhar com maior interesse para a questão, o que resultou no aumento de registos etnográficos sobre a população indígena brasileira. No campo da Educação, pode-se dizer que a contribuição veio com a revisão crítica do papel da escola, historicamente identificada com a «civilização» dos/as índios/as (*ibidem*). Entretanto, ainda se mantinha como uma discussão acadêmica e, na prática, até mesmo no período das *Ditaduras*, a catequese e a socialização para a assimilação dos/as índios/as na sociedade brasileira permanecia com força e continuava sendo este, ainda, o objetivo das escolas organizadas pelos órgãos governamentais ou missões religiosas. O SPI estabelecia convênios com instituições religiosas para que estas implantassem o trabalho escolar nas aldeias. O Estado não se interessava em colocar em prática uma política voltada para a integração ou de natureza específica para a realidade deles⁴.

A intensificação do trabalho do SIL nesta época, entretanto, deu início ao que D'Angelis (2012) considera como o terceiro período da escolarização indígena, que nomeou «Ensino Bilíngue». Neste momento o SPI passa por um processo de reestruturação, dando início à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão representante da política indigenista dos Governos Militares, que perpetua e intensifica os convênios com o SIL para atuarem, introduzindo um ensino bilín-

³ O primeiro período é o que o autor considera como «A Escola de Catequese» e que foi apontado anteriormente.

⁴ Antropólogos/as e linguistas davam pareceres sobre esses convênios, mas não eram chamados para idealizarem e realizarem uma outra proposta de Educação Escolar Indígena. Sobre pedagogos/as e educadores/as nem se fala...

gue nas aldeias⁵, um modelo em que se utilizava o ensino da língua materna para, aos poucos, substituí-la pela língua nacional.

A partir da década de 1970, o que se percebe é uma maior articulação entre indígenas, organizações não-governamentais (ONG), antropólogos/as, linguistas, educadores/as, missionários/as entre outros, o que resultou, ainda, em Encontros de Educação Indígena, que traziam à tona aspectos importantes da escolarização indígena dos diversos povos brasileiros. No ano de 1973, em consequência dessa crescente articulação indígena e indigenista, intervindo e acompanhando os processos legislativos, que assim pressionavam o Estado, foi aprovado o Estatuto do Índio, Lei 6.001, onde os artigos 50º e 53º apontam para uma mudança conceptual da ideia de assimilação para a de integração do/a índio/a na comunidade nacional (Grupioni, 1994b).

Na década de 1980, iniciaram-se as discussões sobre a autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação, o ensino bilíngue e o estatuto do monitor indígena, isto é, o próprio indígena trabalhando na sua escola. De acordo com A. Silva (1995), nota-se uma tentativa pioneira por parte de aldeias e áreas indígenas de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e especificidades dos povos e culturas indígenas. A escola passa, então, a ser vista como espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos/as próprios/as índios/as sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado.

Para Capacla (1995), as universidades e as organizações indigenistas não-governamentais reconhecem e assumem o caráter nada neutro da educação, passando a considerar a educação indígena como um pilar fundamental no fortalecimento da consciência cultural e étnica. A mobilização vem ao encontro da mudança de um conceito de escola como instrumento de massificação e aculturação para ser um espaço de trocas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, um lugar de acesso a informações e tomadas de decisões através do qual as sociedades indígenas poderiam assumir o seu próprio «fazer histórico».

No entanto, apesar de terem sido fundamentais nesse processo, muitas dessas ideias ficaram apenas no campo do imaginário, da teoria. De acordo com Kahn e Franchetto (1994a), o que se nota a partir da década de 1980 é uma ambiguidade na implantação de uma política de Educação Escolar Indígena. Ocorreram transformações nas concepções que norteavam o convívio do Estado com a realidade indígena, mas não se revolucionaram as práticas que conduziam estas políticas.

Frente a tal realidade, em busca da aceitação da diferença e a superação do tradicional exercício da tutela paternalista que marcava a sua relação com o Estado, os povos indígenas passaram também a intensificar suas mobilizações e lutas por uma política mais voltada para as

⁵ É importante salientar que o SIL se tratava de uma instituição religiosa, com sede nos Estados Unidos e que os seus/suas linguistas eram também missionários/as.

suas próprias demandas. Essas mobilizações e desejos de mudanças, expressos num forte *lobby* formado por diversas lideranças indígenas e entidades de apoio (Borges, 2000), somados à necessidade de se oficializarem as escolas alternativas, inserindo-as no sistema de educação oficial, mantendo as diferenças, surtiram resultados positivos em, pelo menos, três artigos da Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

A referida Constituição pode ser considerada o marco de redefinições das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, assegurou-se o direito dessas sociedades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; deixou-se de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção, respeitando-as como grupos étnicos diferenciados. Assegurou-se não somente o direito à alteridade cultural, mas também o direito à posse permanente da terra que ocupavam, com a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais existentes nestas áreas. Assim sendo, a tarefa da União deixou de ser a de assimilá-las à «comunhão nacional», passando a ser a de legislar sobre elas para protegê-las, reconhecendo, no entanto, a capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses.

De acordo com Grupioni (1994), o final dos anos de 1980 caracterizou-se pela organização do Movimento Indígena⁶ e de Apoio ao Índio e pela realização de Encontros de Professores e Professoras Indígenas, assessorados por entidades pró-índios e Universidades, onde se discutiam problemas, se expressavam politicamente, se escreviam documentos. Na década de 1990, as sociedades indígenas passaram a impor o seu próprio modo de pensar os debates nacionais sobre seus direitos, apropriando-se de elementos da cultura ocidental, mas reconstruindo-os e mantendo sua diferença cultural e sua afirmação identitária. Relacionavam-se, assim, com a sociedade envolvente e com o capitalismo num complexo jogo de forças, porém, procurando não perder sua cultura e identidade étnica⁷.

Ainda nesta década se aceleram as discussões para a regulamentação da escolarização indígena. A escola, neste contexto, passou a ser vista como instrumento de contato apropriado pelos/as índios/as e utilizada estrategicamente na construção política de suas identidades, como processos que se realizavam através da síntese de saberes indígena e não-indígena. Em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26, foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a tarefa de coordenar e garantir a escolarização desses povos.

No mesmo ano, por meio da Portaria Interministerial nº 559⁸, criou-se no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena, um comitê de caráter consultivo, normativo e super-

⁶ As professoras e os professores indígenas e as comunidades passam a tomar a frente nos processos de escolarização.

⁷ Sabe-se que uma das características da globalização é a homogeneização, ainda mais forte quando se fala em minorias; entretanto, muitos grupos constroem estratégias específicas de resistência e afirmação das suas identidades étnicas (Capacla, 1995).

⁸ Complementado pelas Portarias nº 60/92 e nº 490/93.

visor⁹ que era composto por representantes dos/as indígenas, de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais, com a finalidade de «subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena» (Kahn & Franchetto, 1994b: 175).

Em 1994, este Comitê de Educação Escolar Indígena publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o pressuposto de que a educação escolar indígena era responsabilidade do Estado, mas com o objetivo de conquistar a autonomia socioeconômica e cultural de cada povo. Para impor-se como agenciador das ações educativas nas áreas indígenas, o MEC necessitava ainda de vencer o desafio de conseguir que o Sistema Nacional de Educação repensasse a concepção de educação para o país, formulando um conceito de educação para a minoria.

De acordo com Kahn e Franchetto (1994: 8), «não basta uma Constituição, é preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o “social”».

Com a força das mudanças provenientes da Constituição e para tentar se defrontar com os desafios postos por ela, aprovou-se nesse mesmo ano, na Câmara dos Deputados, o projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁰, que foi colocada em prática a partir de 1996. A LDB/96 busca responder a anseios e reivindicações do movimento indígena e indigenista¹¹, trazendo o direito a uma educação específica e diferenciada que respeite a diversidade étnica e cultural. Houve, nesta década também, um crescimento do número de trabalhos acadêmicos e educacionais, a consolidação da prática política e pedagógica e a avaliação crítica das experiências de educação escolar indígena diferenciada.

Para os povos indígenas não bastava, no entanto, que apenas se reconhecesse o direito a uma «educação específica e diferenciada», até mesmo porque esse conceito é muito amplo, portando diversas possibilidades de compreensão e interpretação. A discussão mais recente, que se iniciou no final da década de 1990 e hoje toma força, procura suprir a deficiência da política pública voltada para a educação escolar indígena, que tem resultado em uma prática insuficiente e insatisfatória, pelo facto de na maioria das vezes não se basear nos reais interesses indígenas e, mais ainda, por não respeitar as especificidades de cada povo. As organizações indígenas, com o apoio de movimentos indigenistas, lutam pela conquista da autonomia das esco-

⁹ Preocupava-se com a definição de diretrizes nacionais e dava atenção especial à descentralização.

¹⁰ A LDB em vigor, até então, não se referia à Educação Indígena.

¹¹ O movimento indígena é organizado por representantes e líderes de diferentes comunidades indígenas, na luta pela conquista de seus interesses e direitos. O movimento indigenista, por sua vez, é organizado por pessoas da sociedade civil interessadas na questão indígena e dispostas a lutar lado a lado nessa conquista de direitos.

las indígenas, autonomia esta que não se restringe à elaboração de currículos e calendários próprios, mas que entrega nas mãos dos/as próprios/as índios/as a gestão da escola, dando-lhes condições: para elaborarem um Projeto Político-Pedagógico; para decidirem a formação dos/as seus/suas professores/as; e para que, junto da própria comunidade, consigam orientar uma escolarização que faça parte dos seus projetos de vida e de sociedade, entre outros fatores.

Cultura, educação e escolarização

Acredito que falar em Educação Escolar Indígena seja impossível sem pensar na relação cultura/educação/escolarização. Por muito tempo pôde-se observar (e arrisco dizer que ainda é possível nos dias de hoje) que a educação, em especial a escolarização, respondeu a diferentes concepções de cultura. Quando a mentalidade dominante era a de uma cultura superior à outra, educava-se com a finalidade de se transmitir a cultura dos/as mais cultos/as aos/às menos providos/as. Com a efervescência de mudanças de paradigmas pós-modernos e o destaque cada vez maior dado aos/às «diferentes», espera-se que a educação, através da escola, dê conta de não só reconhecer, mas de buscar formas de aprender com essas culturas – já não mais no singular (Hall, 2002).

Nesse sentido, *cultura* pode ser entendida como a capacidade que os seres humanos têm de dar significados às suas ações e ao mundo que o rodeia e de compartilhar esses significados com as pessoas do mesmo grupo. Ou ainda, de acordo com Gusmão (1999), podemos pensá-la como uma rede simbólica que toma por base a experiência humana (ações, formas de agir, de pensar, de sentir, linguagens, etc.), considerando-se que entre a ação e a percepção destes elementos incorre a mediação do contexto histórico e circunstante que estabelece significado à vida e que os coloca em relação com o mundo. Assim sendo, pode-se dizer que falar em *cultura* nos remete, imediatamente, para *educação* e vice-versa, mais ainda quando se trata de falar de povos que possuem história própria e singular com a qual se confrontam outros povos e/ou nações¹². Trata-se, portanto, de pensar realidades específicas num contexto marcadamente intercultural.

E se não é possível pensar em cultura como algo isolado, no singular, o mesmo se passa com a educação. De acordo com Silva e Ferreira (2001: 14), a educação pensada em contextos interculturais corresponde a fluxos de conhecimentos, que transitam entre fronteiras móveis e sempre

¹² Tosta (2011), ao escrever sobre a relação entre a antropologia (questões culturais) e a educação, afirma que a ciência antropológica oferece muitas possibilidades para o aprofundamento desses debates, devido à sua capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade e, historicamente, tomar como objeto de estudo o ser humano e a cultura.

recriadas». A educação, o ensino e a cultura apresentam um caráter relativo de acordo com o momento histórico e social de cada sociedade ou civilização, isto é, não são conceitos absolutos, por isso se aponta a necessidade de se pensar em educação intercultural, que implique noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e em todas as relações humanas e sociais e, assim, buscar uma prática educativa que inter-relacione a diversidade cultural¹³.

Torna-se necessário, neste momento, por estarmos tecendo estas relações, pontuar a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, foco principal deste estudo.

O conceito de *Educação Indígena* aproxima-se muito do que Iturra (1994) considera como processo educativo: o meio pelo qual aqueles que já têm em sua memória pessoal as taxonomias culturais, o como e o porquê da sua experiência histórica, tentam transmitir estes saberes aos mais novos, inserindo-os nestas taxonomias, ou seja, num saber local e próprio. Para as sociedades indígenas, essa educação dá-se prioritariamente por transmissão oral e a partir da compreensão da genealogia da tribo, num processo em que uma das preocupações principais é com a aprendizagem deste indivíduo, isto é, que ele compreenda a estrutura do movimento das pessoas e das coisas, para que possa mobilizar as suas capacidades e habilidades apreendidas quando se confronta com uma natureza «movível e mutável» presente no seu mundo (*ibidem*). As gerações que vão nascendo aprendem a organização da vida natural, o que ocorre no contato direto dos mais novos com os mais velhos da tribo, que detêm certos conhecimentos a serem transmitidos e o fazem sem a mediação de um espaço físico e social determinado, ou seja, a escola.

Para Kahn e Franchetto (1994a: 8), a Educação Indígena é o «conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena». Em outra obra, Kahn (1994: 137) afirma que a Educação Indígena «está desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato».

Um dos autores que melhor desenvolveu esse termo foi Melià (1979). De acordo com ele, Educação Indígena está próxima de uma noção de educação enquanto processo total, global, o que quer dizer que se ensina e se aprende a cultura indígena em termos de «socialização integrante», aplicando-se o ensino e a aprendizagem de modo a «satisfazer as necessidades fisiológicas¹⁴, assim como à criação de formas de arte e religião» (*ibidem*: 10). Não é genérica, tem dife-

¹³ De acordo com Tosta (2011), para se pensar a educação em contextos interculturais torna-se necessário compreender que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho entre a educação e a antropologia.

¹⁴ O termo «necessidades fisiológicas» é utilizado, neste contexto, pelo autor, para contrapor as explicações simplistas, fisiológico-raciais, que acreditavam que o índio é «índio mesmo por natureza», como o bicho do mato, e reforçando, assim,

rentes aspetos e fases que necessitam de maior ou menor duração temporal, dedicação e esforço. O autor lembra, ainda, que os conceitos de educação indígena são formulados comparando-se diversas sociedades, mas que existem tantos modelos de educação quantas as culturas. E que, para analisá-los, é necessário compreender a cultura de cada sociedade.

O suposto preconceito de que os/as índios/as não têm educação, pelo simples fato de não terem a mesma educação do/a não-índio/a, fez com que se acreditasse ser necessário «fazer a educação do índio». E essa educação foi-se realizando através do sistema que o/a branco/a conhece: o escolar (*ibidem*). O segundo item do presente trabalho ilustra bem como esse processo, conhecido então por Educação Escolar Indígena foi-se perpetuando no Brasil, desde os princípios da colonização.

Assim sendo, compreender a instituição *escola* mostra-se imprescindível na relação cultura/educação/escolarização. No histórico sobre a escolarização indígena, tornou-se possível perceber que a escola que se tem como referência, desde os primórdios, é a do homem branco, ocidental. Mais do que isso, é uma instituição dessa sociedade e, como tal, tem por princípio e lógica a reprodução de sua ordem social. Por essa razão teve (e ainda tem) tanta serventia enquanto instrumento ideológico de dominação, através do qual os conhecimentos e as formas como estes são transmitidos tendem a seguir modelos externos à realidade indígena, suprimindo interesses de classes e culturas dominantes. É uma escola que, de acordo com Michel Foucault (cit. in Tragtenberg, 1982: 40), «é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber», uma instituição disciplinar que, desde sempre, utiliza métodos de controlo sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com a finalidade de «produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade» (*ibidem*: 41).

Com isso, fica claro que a escola, tal como se apresenta, é portadora dos valores da sociedade dominante, o que coloca em questionamento se é ou não a melhor instituição na educação dos povos indígenas. No entanto, a história do contato da população indígena com a escola é longa, o que leva à ressignificação da mesma e, conseqüentemente, ao desejo e requisição de sua presença e ação por parte das sociedades indígenas no Brasil. Nesse sentido, é importante frisar que a escola considerada ideal, a escola sonhada para os povos indígenas, não é a do/a branco/a, ocidental, mas a que chamam de *Escola Diferenciada*. Uma escola que deveria ser diferente não apenas nos aspetos estruturais mais óbvios, como o currículo e o tempo, mas ter como sua principal característica a luta pela autonomia.

Há de se considerar que não é nada fácil compreender a instituição escola e o papel que os povos indígenas lhe atribuem. Não se pode defini-la como instituição totalmente alheia, assim

que a educação do índio é voltada tanto para satisfazer suas necessidades fisiológicas (funções orgânicas e processos vitais), quanto para criar formas de arte e religião.

como não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena (Tassinari, 2001). Partindo deste embate, a mesma autora apresenta três formas de abordar a situação de contacto entre povos e culturas diferentes, no caso, entre povos indígenas e a sociedade envolvente, demonstrando como cada uma dessas abordagens reflete na forma de se olhar para a escola em contexto indígena. A primeira delas parte de questionamentos a respeito da sobrevivência de grupos étnicos e culturais diferenciados diante da globalização, considerando-se que o «globo» está dividido em atividades e especializações baseadas na lógica de acumulação do capital, não nas necessidades das populações. Nesse contexto, as populações minoritárias ou diferenciadas, como as indígenas, passam por mudanças radicais na sua tradição, na sua forma de produção económica, sendo formatadas no novo padrão global, não havendo possibilidade de sobrevivência cultural, ou seja, deixam de ser indígenas, passando a considerar-se e a ser considerados/as como qualquer outra pessoa da sociedade não-indígena. Partindo dessa teoria, a escola é vista como um espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena, uma «frente ideológica» (Assis, 1981, cit. in Tassinari, 2001: 56), ou seja, através da educação, a escola age como um organismo de mudança social e cultural, inculcando novos valores, principalmente os baseados na ideologia dominante, com a finalidade de dissimular os conflitos étnicos. Essa característica da escola, de «demolidora» das tradições culturais, ocorre pelo facto de ser imposta por uma situação analisada como totalmente externa à sociedade indígena.

A segunda abordagem, por sua vez, parte da busca por compreender «os significados construídos localmente para dar conta de situações, instituições ou eventos que transcendem a ordem local» (Tassinari, 2001: 53). O que se refere à capacidade de culturas ou tradições inserirem em seus próprios códigos elementos alheios, inicialmente. As populações indígenas brasileiras participam também do «Sistema Mundial», embora de forma menos intensa, e conferem a essa participação significados e valores mais condizentes com suas tradições e muito diferentes do que os da lógica do mercado, da globalização exacerbada em que a sociedade nacional está inserida. No que diz respeito à situação escolar, a partir desta abordagem, considera-se que os/as indígenas reordenam as suas experiências escolares anteriores e reinterpretam os conhecimentos delas advindos. Isto é, os elementos aprendidos na escola passam a ser parte de um «processo de reflexão e elaboração cultural» (Tassinari, 2001: 58), proporcionando, em muitos casos, subsídios para uma rutura com um passado de exploração (principalmente económica) e garantindo uma autonomia maior no presente. Assim sendo, festas, conhecimentos, técnicas, categorias de identidade provenientes do ensino escolar passam a ser constituintes das tradições indígenas.

Enquanto na primeira e na segunda abordagens a diferença entre culturas e populações indígenas e não-indígenas em contacto não é problematizada, mas é dada como premissa, a última

das abordagens atenta e focaliza exatamente a construção dessa diferença¹⁵. Ou seja, parte de exemplos de que as populações indígenas, de alguma forma, sempre estiveram em contacto com outras populações, indígenas ou não-indígenas, e com contextos que em muito extrapolavam o ambiente de suas aldeias, o que faz com que as diferenças entre sociedades se façam visíveis e em virtude do contato se explicitem como diferenças culturais e étnicas. De acordo com Tassinari (2001), as diferenças culturais emergem em virtude do contacto e não apesar dele. Devido a essa situação, a autora afirma que há de compreender-se as culturas e sociedades de forma mais aberta e relacional. Entende a diferença cultural como um produto histórico compartilhado, que diferencia o mundo bem como o conecta, afirmando ser necessária e urgente a manifestação da diversidade étnica e cultural e a importância que tem sido dada pelos vários povos aos seus espaços tradicionais. A escola, de acordo com essa abordagem, é então considerada como espaço de *fronteira*¹⁶ que não se ajusta a alguns desejos e expectativas dos povos indígenas, mas também não se configura numa instituição alheia, externa e opressora. É, assim, um «espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxos de pessoal e conhecimentos e onde as diferenças sociais são construídas» (*ibidem*: 64). Não é, portanto, um espaço onde as situações se cristalizam, mas constroem-se e fluem, há conhecimentos da escola e expectativas do mundo indígena que vão de encontro, assim como há zonas de total desencontro. Essas zonas de desencontro são as chamadas «zonas interditas para a educação», que resultam de limites que existem tanto pelas visões de mundo tradicionais das populações indígenas, quanto pelas características da escola ocidental. De acordo com Tassinari, levando-se em consideração essa situação, acredita-se que o estabelecimento de escolas indígenas diferenciadas¹⁷ pode ser uma situação interétnica que caminha para alguma estabilidade. E que, ao tentar-se quebrar esta estabilidade e adentrar as «zonas interditas» ao contacto étnico, corre-se o risco de se cometer equívocos e causar problemas.

É o que ocorre com muitos projetos de educação escolar indígenas, que impõem, para seu funcionamento, regimes de trabalho, ritmo de aula, arranjos sociais e políticos, etc., que esbarram em lógicas próprias da comunidade e fracassam, e com alguns aspectos relativos às culturas indígena, como a morte, as emoções e representações políticas decorrentes de conflitos interétnicos anteriores, que não incluem a escola em seu contexto e que, de acordo com a autora, deve continuar excluída desses aspectos culturais.

¹⁵ De acordo com Albuquerque (2003), em se tratando da questão indígena, discutir *diferença* é ir além do reconhecimento e do respeito às diferenças identitárias. Quando se reduz esse conceito aos costumes, cultura, língua, história, etc, corre-se o risco de neutralizar seus efeitos, como o surgimento de algo novo (resultado de novas conexões).

¹⁶ Espaço de intercâmbio, de contato entre populações; espaço transitável e transponível, onde diferenças étnicas emergem e se constroem; espaço de angústias, incertezas e de oportunidades e criatividade (Tassinari, 2001).

¹⁷ «Escola diferenciada é uma escola que preenche uma demanda que uma comunidade específica tem em relação a uma instituição» (Guimarães, 2001: 108).

Considerações finais

Ao longo do texto pudemos perceber o quanto pensar a Educação Escolar Indígena envolve temas diversos. Presume-se retomar o processo histórico em que se deu a sua trajetória, considerando não somente os diferentes agentes, advindos de lugares variados, mas, principalmente, questões como tempo, transformações culturais e sociais, desenvolvimento, relação educação/cultura. São mais de cinco séculos de contato, tempo suficiente para se desenvolverem novas tecnologia e pesquisas, para novas situações serem vividas e refletidas, sonhadas, idealizadas e também destruídas.

Os povos indígenas sabem muito bem disso. Não precisaram da escola pra lhes ensinar que durante todos esses anos, em algum lugar do mundo (possivelmente Europa ou Estados Unidos), pessoas buscaram compreender o que significava cultura e mostrar que era possível a existência de diferentes culturas, no plural, convivendo num mesmo espaço-tempo, trocando, ressignificando experiências. Não, não precisaram da escola para isso, mas vivenciaram experiências diversas de escolarização, pautadas na maioria das vezes em ideologias vindas desses «grandes pensadores», e aprenderam na prática como essas situações se davam (Tassinari, 2001; D'Angelis, 2012).

Com o passar do tempo e a intensificação das relações entre povos indígenas e a sociedade não-indígena, mais recentemente mediada pelas «facilidades» advindas do desenvolvimento das telecomunicações, essas experiências tornaram-se raízes da luta pelo reconhecimento, pelo fortalecimento de suas identidades, pela autonomia, enfim, pelo direito à voz, para dizerem se querem, por que querem e como querem que ocorra o processo de escolarização próprio. Para Tosta (2011), citando autores como Paula Montero, Neusa Maria Mendes de Gusmão e Gilmar Rocha, ao pensarmos as culturas na sociedade atual, em tempos de globalização econômica e de transnacionalização de bens materiais e simbólicos, não cabe mais discutirmos um modelo de sociedade simples e com uma certa coerência interna distinta das sociedades complexas, pois o que se observa são essas mesmas sociedades «rebelando-se» contra modelos que lhes explicavam e participando, a seu modo, do mundo globalizado.

O histórico da escolarização indígena mostra-nos o quanto esses povos estiveram, e em muitos casos ainda hoje estão, subordinados e dependentes de não-indígenas sejam eles/as católicos/as, evangélicos/as, agentes governamentais, assessores/as, entre outros. Ainda assim, a mesma história mostra-nos também que o processo de escolarização não foi apenas marcado pela política integracionista do Estado e/ou a catequização por parte dos/as missionários/as católicos/as e protestantes; outro importante marco desta história foi, e ainda é, a luta e resistência por parte dos próprios povos indígenas na busca pela autonomia.

Nas últimas décadas, muitos grupos vêm construindo estratégias específicas de resistência e afirmação das suas identidades étnicas, contrapondo, assim, um novo modo de ser diferente à homogeneização que acompanha a expansão do capitalismo¹⁸.

De acordo com Silva e Ferreira (2001: 40),

qual caminho poderia ser mais frutífero do que as questões da escolarização indígena e as demais a ela associadas, como o futuro dos povos indígenas, sua participação autônoma em um mundo globalizado, o acesso à tecnologia, o direito à definição e à reelaboração de sua identidade e de suas noções sobre o mundo?

Podemos dizer que a escola, neste contexto, deixaria de ser entendida como instrumento de dominação, como um espaço de reprodução de conhecimentos prontos e impostos de fora, sem ligação com a realidade do grupo, e passaria a ser entendida como instrumento de reafirmação cultural e de informação e troca com a sociedade envolvente, como espaço de fronteira, um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, de reflexão a respeito de novas formas de convívio, da alteridade, de compreensão da situação extra aldeia, de domínio de conhecimentos e tecnologias específicos, entre outros (Silva & Ferreira, 2001; Albuquerque, 2003; Tassinari, 2001).

O desafio colocado, que perdura até aos dias de hoje, é o de pensar as escolas indígenas e suas respectivas pedagogias indígenas dentro de uma realidade fortemente pautada por tendências homogeneizantes e globalizantes. Como já foi destacado, a escola não é um produto cultural dos povos indígenas, mas eles apropriam-se dela. No entanto, para que as comunidades realmente contribuam para o fortalecimento desta escola, é preciso que compreendam o que está a acontecer fora dela, como esta instituição chegou até eles, qual o efeito dela na sociedade envolvente, quais as questões políticas que giram entorno dela, entre outras questões (Geraldí, 2003; Ferreira, M., 2001).

D'Angelis (2001) traz uma contribuição importante ao refletir sobre a relação da comunidade com a escola. Diz que a educação faz parte das políticas que cada comunidade adota para suprir suas necessidades e que o programa escolar que se planeia, por sua vez, se encontra na relação entre educação escolar e políticas. Sendo assim, é importante que a comunidade se aproprie da escola, não só a conheça, mas dela participe de modo ativo. É função da comunidade pensar o currículo próprio, os conhecimentos trabalhados na escola, os valores, mas também os elementos externos às «paredes da escola», o seu contexto local/regional, que variáveis externas implicam mais sobre o grupo/comunidade, etc., possibilitando, assim, que a escola passe a ser um instrumento de busca/conquista da autonomia.

¹⁸ Santos (s.d.), analisando «As tensões da Modernidade», ressalta que existem quatro diferentes modos de produção da globalização e que uma delas, o *cosmopolitismo* (globalização contra-hegemônica), é caracterizado pela busca dos direitos humanos das minorias, ou seja, por organizações transnacionais, de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados, na defesa de interesses percebidos como comuns.

Utopia? Sonho? Realidade? Ilusão? Possibilidades? Não sei... talvez um pouco de tudo. A História está aí, cada dia mostrando novas faces. O que não se pode é deixar de acreditar e caminhar...

Correspondência: Rua Ivaiporã, 307, Bairro Boqueirão, Guarapuava/ PR, CEP – 85022-280, Brasil
E-mail: lua_pat@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Albuquerque, Judite (2003). O sentido da diferença na pedagogia indígena: Oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença. In Juracilda Veiga & Wilmar R. D'Angelis (Orgs.), *Escola indígena, identidade étnica e autonomia* (pp. 27-32). Campinas: ALB, IEL/UNICAMP.
- Borges, Paulo P. (2000). *Ymã, ano mil e quinhentos: Relatos e memórias indígenas sobre a conquista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Brandão, Carlos (1986). *Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Brasil (1988). *Constituição*. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Capacla, Marta V. (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): Resenhas de teses e livros*. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP.
- D'Angelis, Wilmar R. (2001). Educação escolar indígena: Um projeto étnico ou um projeto étnico político?. In Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), *Questões de educação escolar indígena: Da formação do professor ao projeto de escola* (pp. 10-22). Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB.
- D'Angelis, Wilmar R. (2012). *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú.
- Ferreira, Mariana (2001). A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In Aracy L. Silva & Mariana L. Ferreira (Orgs.), *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola* (2ª ed., pp. 71-111). São Paulo: Global.
- Geraldi, João W. (2003). Conteúdos de ensino e conteúdos escolares: Em defesa de uma escola de sistematização de conhecimentos produzidos pelas práticas sociais. In Juracilda Veiga & Wilmar R. D'Angelis (Orgs.), *Escola indígena, identidade étnica e autonomia* (pp. 65-74). Campinas: ALB, IEL/UNICAMP.
- Grupioni, Luís B. (1994). Da aldeia ao parlamento: A educação escolar indígena na Nova LDB. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, 14(63), 88-92.
- Guimarães, Susana (2001). A formação do professor indígena no Brasil hoje. In Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), *Questões de educação escolar indígena: Da formação do professor ao projeto de escola* (pp. 39-51). Brasília: FUNAI/DEDOC.
- Gusmão, Neusa (1999). Linguagem, cultura e alteridade: Imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 41-78. Retirado em novembro 13, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Hall, Stuart (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

- Iturra, Raul (1994). O processo educativo: Ensino ou aprendizagem?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 20-50.
- Kahn, Marina (1994). «Educação indígena» versus «educação para índios»: Sim, a discussão deve continuar. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, 14(63), 137-142.
- Kahn, Marina, & Franchetto, Bruna. (1994a). Educação indígena no Brasil: Conquistas e desafios. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, 14(63), 5-8.
- Kahn, Marina, & Franchetto, Bruna (1994b). Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Em Aberto: Educação Escolar indígena*, 14(63), 175-187.
- Meliã, Bartomeu (1979). *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Santos, Boaventura S. (s.d.). *As tensões da modernidade*. Retirado em abril, 30, 2004, de <http://www.pvrioclaro.com.br/paginas.htm?serial=350>
- Silva, Aracy L. (1995). Prefácio. In Marta V. Capacla, *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): Resenhas de teses e livros* (pp. 9-12). Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP.
- Silva, Aracy L., & Ferreira, Mariana L. (Orgs.). (2001). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global.
- Silva, Marcio (1994). A conquista da escola: Educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*, 14(63), 38-51.
- Tassinari, Antonella I. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In Aracy L. Silva & Mariana L. Ferreira (Orgs.), *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola* (2ª ed., pp. 44-70). São Paulo: Global.
- Thomaz, Omar R. (1995). A antropologia e o mundo contemporâneo: Cultura e diversidade. In Aracy L. Silva & Luís B. Grupioni (Orgs.), *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus* (pp. 425-444). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Tosta, Sandra P. (2011). Antropologia e educação: Culturas e identidades na escola. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 413-431.
- Tragtenberg, Maurício (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez.