REVISTA **SABERES DA AMAZÔNIA**

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS

VOL. 4 N. 8

Janeiro-Junho 2019 | ISSN: 2448-0576

Attribution-ShareAlike 4.0 International

TECENDO SABERES: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.

WEAVING KNOWLEDGE: THE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL.

Maria Zenaide Gomes Castro¹

Resumo

O tema da educação escolar indígena no Brasil remonta um processo histórico intenso e violento. O processo de escolarização dos povos indígenas caminha lado a lado com a colonização das Américas. O marco inicial da educação escolar indígena ocorre através dos primeiros contatos estabelecidos entre colonizadores e povos indígenas. Assim, a proposta desse artigo é conduzir uma análise desse processo no Brasil, a fim de que possamos compreender melhor o tema na atualidade e, a partir desse contexto, refletir sobre o conceito de Educação Indígena *diferenciada*. A metodologia utilizada foi o levantamento de dados bibliográficos que representem o estado da arte da educação escolar indígena. Assim, permite repensar e determinar as escolas indígenas como espaço de fronteiras, de troca e articulação de conhecimentos.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Educação Diferenciada; Educação Diferenciante.

Abstract

The theme of indigenous school education in Brazil dates back to an intense and violent historical process. The process of schooling of indigenous peoples goes hand in hand with the colonization of the Americas. The initial mark of indigenous school education occurs through the first contacts established between settlers and indigenous peoples. Thus, the proposal of this article is to conduct an analysis of this process in Brazil, so that we can better understand the current theme and, from this context, reflect on the concept of Indigenous Education differentiated. The methodology used was the collection of bibliographic data that represent the state of the art of indigenous school education. Thus, it allows to rethink and to determine the indigenous schools, like space of borders, understood like space of transit, of exchange and articulation of knowledge.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: zenaidegc@gmail.com.

Keywords: Indigenous School Education; Differentiated Instruction; Differentiating Education.

Introdução

As Américas são um paraíso de “eterna primavera”, como descrito por Manuela Carneiro da Cunha², e essa terra soberba foi batizada pelos desbravadores portugueses e espanhóis que aqui fincaram seus pés antes mesmo de nomear os ditos pagãos encontrados. O “descobrimento” desta terra “ofereceu” a esses indivíduos a “dádiva” de participar da história universal. Pouco ou nada se sabia dos gentios aqui encontrados. No entanto, desde o encontro entre índios e europeus, a teoria ocidental concebeu essas sociedades sem Estados como primitivas, sem história e condenadas a uma infância eterna³.

Armados com docilidade e curiosidade, os índios estavam atentos aos novos conhecimentos aqui impostos, ao passo que, na mesma medida em que os apreendiam, refutavam. Segundo Eduardo Viveiros de Castro⁴: “Gente receptiva a qualquer figura mas impossível de configurar, os índios eram [...] como a mata que os agasalhava, sempre pronta a se refechar sobre os espaços precariamente conquistados pela cultura”.

O processo de escolarização dos povos indígenas caminha lado a lado com a colonização das Américas. O objetivo era garantir a subalternidade daqueles diante de um poder centralizado: o Estado. Assim, o marco inicial da educação escolar indígena ocorre através dos primeiros contatos estabelecidos entre colonizadores e povos indígenas, como instrumento de integração dos

² CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma História Indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 09.

³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma História Indígena. . In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 11.

⁴ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (org.). **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. 552p. São Paulo: Cosac&Naify, 2002. pp. 184 e 185.

ameríndios à sociedade “civilizada”, sempre com a intenção de salvar estes de si, ou de seus modos de viver⁵.

A escola é inspirada na ideologia moderna ocidental, da qual autores como Dumont⁶ e Clastres⁷ destacaram vários traços, como o caráter homogeneizador e unificador, estatal, liberal, que acabam por formar uma configuração individualista, e que encontraria como seu oposto nos povos não-modernos/tradicionais uma configuração holista (para Dumont), e contra o Estado (para Clastres). A escola surge como instrumento de catequização e submissão aos interesses da metrópole portuguesa e sem se restringir ao período colonial, esta concepção foi repaginada de forma constante através do processo histórico.

Mariana Kawall Leal Ferreira⁸ sustenta que a educação escolar *dos e para* os povos indígenas pode ser analisada em duas categorias do processo histórico: 1) o caráter homogeneizador da educação e; 2) a educação escolar como instrumento de luta dos povos indígenas. Partindo dessa premissa, a educação escolar é ora disciplinar e reprodutora, visto que impõe padrões sociais e culturais regulados por uma sociedade civil branca e de origem europeia, ora transformadora, já que se constitui como espaço de construção de conhecimento e, conseqüentemente, é um veículo de agência sobre os modos de pensar e viver de qualquer sociedade.

1. A História da educação indígena

Leal Ferreira⁹, ao analisar a história da educação escolar indígena no Brasil, evidencia a variedade de conjunturas suscitadas a partir do contato

⁵ COHN, CLARICE. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 486, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 21/07/2015.

⁶ DUMONT, Louis. O Individualismo – uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

⁷ CLASTRES, PIERRE. Arqueologia da Violência. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

⁸ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

⁹ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs).

interétnico e a forma como os povos indígenas estão adotando métodos de educação formal de acordo com os seus ideais. Nesse mesmo ensaio, Mariana Kawall Leal Ferreira¹⁰ divide a história da educação escolar em quatro fases: 1ª) Catequese e Educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2ª) A integração dos índios à comunhão nacional (Do SPI à Funai, SIL e outras missões religiosas; 3ª) A formação de projetos alternativos de educação escolar (Da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios); 4ª) Experiências de autoria (Da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios). Partiremos então da sua análise como base para a construção desse processo histórico, de modo que enriquecerá o trabalho e facilitará a apreensão dos acontecimentos atuais.

A primeira fase do contexto escolar indígena remonta ao período colonial, entre 1500 e 1808, com as investidas das missões jesuíticas diretamente nos territórios indígenas. Leal Ferreira¹¹ caracteriza essa fase como “o primeiro e mais longo período da história da educação escolar para os índios”. O objetivo consistia em negar a diversidade cultural e absorver a mão de obra indígena em prol da sociedade nacional.

A Companhia de Jesus foi umas das principais “motivadoras” da catequização e da instrução dos povos autóctones apoiadas pela Coroa Portuguesa¹². A pedagogia utilizada pelos jesuítas era baseada no encarceramento de crianças indígenas em seminários a fim de instrumentalizá-

Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

¹⁰ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

¹¹ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001, p. 72.

¹² BERGAMASCHI, Maria A. e MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 30, nº 60, p. 58 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

las e, principalmente, aprender a língua indígena, o que facilitaria o processo de conversão daqueles perante o corpo colonial¹³.

Conforme enfatizado pelo jesuíta Pero Magalhaes Gandavo, os indígenas não possuíam Fé, nem Rei, nem Lei, sugerindo, assim, que os mesmos viviam de maneira desordenada¹⁴. Com efeito, isso aponta o caráter central de certos conceitos como selvagem e primitivo no pensamento europeu relativo aos indígenas. Além disso, mostram o caráter específico que desempenharam na “economia da alteridade colonial”¹⁵.

A escolarização dos indígenas se reconfigura após o período colonial. Se anteriormente o objetivo era “civilizar” o “selvagem”, a segunda fase, conforme análise de Leal Ferreira¹⁶, consistia em “integrar” e “assimilar”, destacando que o objetivo principal em todas as fases permanece o mesmo: civilizar. O Estado, após séculos de uma política etnocida que segundo Pierre Clastres¹⁷:

[...] é a supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e más; é a aplicação de um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo (o índio amazônico suprimido como outro e reduzido ao mesmo como cidadão brasileiro),

resolve implementar uma política indigenista (tida como) “menos desumana” baseada na filosofia positivista¹⁸.

¹³ COHN, CLARICE. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 486, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 21/07/2015.

¹⁴ BERGAMASCHI, Maria A. e MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 03 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

¹⁵ BERGAMASCHI, Maria A. e MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 03 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

¹⁶ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

¹⁷ CLASTRES, Pierre. *Do Etnocídio*. In: Arqueologia da Violência – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 87.

¹⁸ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 74.

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), pelo Decreto nº 8.072. O projeto do SPI estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado, e a finalidade da formação pedagógica dos índios era a transformação destes em trabalhadores, afinal o SPI fora fundado como *Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais*: “Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o ‘Índio’ era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano”¹⁹.

Em 1953, o SPI adaptou as escolas às necessidades de cada grupo indígena devido ao crescente desinteresse por parte destes, e com esse intuito, as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio”²⁰.

A política de ‘nacionalização’ dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para a integração à população regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional ²¹.

Em 1967, o SPI foi extinto, tendo sido substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta nova instituição elegeu o ensino bilíngue como a instrução pedagógica mais eficiente nos termos de escolarização dos povos indígenas, com o intuito de respeitar e manter as organizações sociais dessas populações. Tal ensino é garantido pelo art. 49 da lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, no Estatuto do Índio²².

No entanto, com a falta de profissionais preparados para a educação bilíngue, a FUNAI buscou apoio no *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que é uma missão evangélica criada na década de 1930 no México. A mesma consistia em

¹⁹Ver: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-%28spi%29>. Acesso em: 07/03/2015.

²⁰ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.p.75.

²¹ FUNAI. Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=6>, p.07. Acesso em: 07/03/2015

²² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 07/03/2015.

[...] uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação face a face²³.

Segundo Ronaldo de Almeida²⁴, essas agências missionárias, com o intuito de expandir a evangelização no Brasil, especialmente nas sociedades indígenas, são um dos fenômenos sociais mais significativos já ocorridos no país, devido à sua interferência e a opção pedagógica de evangelização. As missões, nas comunidades indígenas, utilizam-se de dois *modus operandi*: a tradução cultural e a mediação. A primeira consiste em traduzir a bíblia para as línguas indígenas, e a segunda na vivência prolongada com esses grupos com o objetivo de inserir em suas sociedades valores, comportamentos e práticas cristãs²⁵.

Para Maria Cândido Barros²⁶, o SIL sempre buscou se aliar a intelectuais e políticos da América Latina. Essa aliança entre evangélicos fundamentalistas e indigenistas anticlericais não trouxe modificações aos objetivos religiosos da missão, que se mantiveram os mesmos; as mudanças ocorridas nesse grupo missionário como consequência dessa aliança se efetuaram na sua identidade pública e no tipo de organograma institucional da missão.

De acordo com Leal Ferreira²⁷, as razões da FUNAI em buscar contribuições do SIL consistiam em estabelecer uma política indigenista aceita internacionalmente e com comprovadas fundamentações teóricas e práticas para suprir as inadequações praticadas pelo extinto SPI.

²³ BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). In: REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, V. 47 Nº 1, p.03, 2004.

²⁴ ALMEIDA, Ronaldo. *Tradução e Mediação: missões Transculturais entre Grupos Indígenas*. In: Montero, Paula (org.). Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural, São Paulo, Globo, 2006, 583 pp.

²⁵ ALMEIDA, Ronaldo. *Tradução e Mediação: missões Transculturais entre Grupos Indígenas*. In: Montero, Paula (org.). Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural, São Paulo, Globo, 2006, 583 pp.

²⁶ BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). In: REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, V. 47 Nº 1, 2004.

²⁷ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

Em meados da década de 70, a FUNAI rompe com o SIL, devido à polêmica presença dessa instituição com fins de conversão religiosa protestante. No entanto, o convênio do SIL com o Brasil é retomado em 1983, com o intuito de repassar a responsabilização da educação escolar indígena a essa entidade²⁸.

As críticas ao processo educativo dessas populações autóctones se baseavam na tutela estatal repassada a instituições e missões religiosas com fins de evangelização e conversão destes às religiões cristãs, como por exemplo o SIL, e principalmente da assimilação desses povos à sociedade nacional. No entanto, novas propostas de educação recomendada pelos índios e também por órgãos indigenistas advêm desse intenso desejo de descolamento do processo de evangelização dos povos indígenas.

Esse movimento em prol de um projeto alternativo da educação escolar indígena nasce juntamente com órgãos indigenistas como as Comissões Pró-Índio, o Centro de Trabalho Indigenista, entre outros. Essa proposta surge como uma ferramenta no final de 1970, a fim de resguardar o modo de ser indígena, já que, no fim da ditadura militar, a ideia era ocupar a Amazônia e para isso era preciso deslegitimar o que é ser índio no Brasil.

Conforme Eduardo Viveiros de Castro²⁹, era uma tentativa de extrair a incumbência tutelar do Estado, e, principalmente, retirar do Estado a responsabilidade de reconhecer e resguardar as diferenças socioculturais dos povos indígenas, já que “os índios que se teriam tornado não-índios, ou seja, aqueles indivíduos indígenas que já não apresentassem mais os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania”. A partir disso, diversas assembleias dessas organizações e lideranças indígenas passaram a construir paralelamente projetos e experiências de educação alternativas, com fins de promover

²⁸ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

²⁹ VIVEIROS DE CASTRO, EDUARDO. No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é. 2006. Disponível em: http://piib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf. P.02. Acesso em: 04/06/2015

emancipação e autonomia, e, além disso, incentivar a produção de materiais didáticos, propostas curriculares diferenciadas, entre outros.

A **Operação Amazônia Nativa (OPAN)**³⁰, criada pelo ex-diretor do CIMI, Egydio Schwade, em 1969, tem colaborado desde os anos 1970 com a organização das primeiras assembleias indígenas no país, e com a formulação e execução de políticas indigenistas voltadas aos interesses, necessidades e especificidades socioculturais dessas comunidades. Os encontros promovidos por essa organização tiveram grandes desdobramentos. Exemplo disso foi o encontro a nível nacional promovido em 1987 entre diversas instituições, organizações indígenas e universidades para discutir a questão da educação formal para os índios. Constituíram-se nesse encontro grupos de trabalho para analisar questões a respeito da educação bilíngue, o currículo escolar, entre outros temas.

Os GTs encaminharam propostas de educação escolar para os indígenas à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criando o Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada” denominado BONDE³¹. O BONDE elaborou documentos significativos, sendo em grande parte incorporados ao projeto de lei da nova LDB³². Experiências educativas com as propostas do BONDE foram realizadas pela Comissão Pró-Índio do Acre no início dos anos 1980. A partir de 1981, em várias regiões do país foram criados os Núcleos de Educação Indígenas, os NEIs, cujo objetivo é pesquisar, estudar e acompanhar as propostas de educação para os povos indígenas. Em geral, agrupam pesquisadores de áreas diversas, instituições indigenistas, técnicos de Secretarias de Educação e Cultura estaduais, entre outros³³.

³⁰ Ver mais em: <http://amazonianativa.org.br/Institucional.html>.

³¹ Luis Donizete Grupioni não faz referências sobre o que significa BONDE.

³² GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008, 237p.

³³ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

A quarta fase descrita por Leal Ferreira³⁴ relata a organização e as principais reuniões das lideranças indígenas de todo o Brasil na busca por direitos. Leal Ferreira ainda vai além e constata que essas assembleias, reuniões e encontro de professores atuaram - e ainda atuam - como eixos balizadores da luta por direitos, principalmente na questão da educação diferenciada.

A luta pelos direitos indígenas entre os anos 1970 e 1990 foram e são fundamentais na garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. A partir dessas lutas é que os direitos foram assegurados pela Constituição de 1988 e deram origem à redação do capítulo “Dos Índios”. Conforme Viveiros de Castro³⁵:

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, *ao reconhecer que ele não se tinha completado*. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a “ser” índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca aberração coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalcado nacional.

No final da década de 1980, surgem as primeiras organizações de professores indígenas em diversas regiões do Brasil, com a intenção de discutir a implantação de uma política nacional específica para a educação escolar na perspectiva da melhoria da qualidade da educação diferenciada para estes grupos. Em busca de alternativas viáveis que solucionassem os problemas, foram organizados os primeiros encontros regionais de professores com um caráter de intercâmbio cultural, uma troca de experiências para sistematização dos primeiros documentos que permitiram refletir sobre o assunto. Assim, deu-

³⁴ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

³⁵ VIVEIROS DE CASTRO, EDUARDO. No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é. 2006. Disponível em: http://piib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf. Acesso em: 04/06/2015.

se início ao processo de discussão sobre a educação escolar diferenciada por meio dos Encontros de Professores Indígenas e/ou Encontros de Educação Escolar Indígena.

Em maio de 1988 foi realizado o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, em Manaus. Nos anos posteriores foram realizados vários encontros, organizados pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que em 1989 transformou-se na Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR.

Os encontros deram respaldo à elaboração de documentos que traçassem o escopo das escolas indígenas, de maneira que contemplassem as reivindicações de uma educação escolar determinada por região e por etnia. Tais reivindicações podem ser averiguadas no documento “Com As Próprias Mãos”, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (1989).

No início do processo de escolarização sem fins religiosos os professores não-índios eram assessorados nas escolas por *monitores indígenas*, que tinham como principal função a tradução do português para a língua indígena em sala de aula. Atualmente, os índios são escolhidos por suas comunidades para atuar como docentes e cabe ao Estado capacitá-los para o exercício de sua função³⁶.

Com a perspectiva de tornar a educação escolar indígena uma política pública de Estado, o governo federal opta por responsabilizar o Ministério da Educação (MEC) como mantenedor e assessor das escolas indígenas. A proposta educacional antes vista como *alternativa*, atualmente é reconhecida e se configura como uma nova política pública de educação com o intuito de valorizar processos *diferenciados* de ensino-aprendizagem.

O MEC passa, então, a se responsabilizar pelas ações relativas à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades, conforme os artigos 1 e 2 do Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, sendo ampliadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em conformidade com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC. Tal Decreto presidencial

³⁶ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pro-Posições** [online]. 2013, vol.24, n.2, pp. 69-80.

foi fortemente criticado pelas lideranças indígenas, pois sugeria a extinção da FUNAI, o que para essas lideranças era uma afronta à sobrevivência das populações indígenas asseguradas na Constituição Federal³⁷. No entanto, conforme vemos em Luis Donisete Grupioni³⁸:

A conjuntura política que levou ao Ministério da Educação tal incumbência atrela-se ao processo de reorganização de setores do Estado brasileiro, promovido pelo governo Collor (1990-1992), e que implicou, no caso da questão indígena em um esfacelamento por diferentes ministérios e órgãos federais de ações que incidiam sobre grupos indígenas, antes concentradas na FUNAI.

A suspeição a respeito do MEC era devida à descentralização das ações referentes à educação escolar indígena para as Secretarias de Educação e Cultura na esfera Estadual e Municipal, o que causava desconforto devido às práticas pouco amistosas dessas instituições para com as temáticas indígenas³⁹.

Tal receio só foi levemente restaurado quando o Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, assegurou as características específicas da educação. E, principalmente, quando foi criada no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena com intuito de “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país”⁴⁰. Diante do avanço da Constituição Federal dos anos 1980 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que asseguram aos povos indígenas o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar, sucedeu intenso movimento histórico dos professores indígenas na reivindicação de escolas para o interior das comunidades.

³⁷ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

³⁸ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008, 237p.

³⁹ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008, 237p.

⁴⁰ LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

No auge dessas legislações e discussões, o MEC, na década de 1990, lançou decretos, normas, leis, pareceres e resoluções, como alguns dos citados acima, no sentido de implantar juridicamente a educação escolar indígena em diferentes estados brasileiros. Um dos documentos elaborados foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Os objetivos desse referencial são elaborar e implementar programas de educação escolar que respondam às demandas dos povos indígenas.

O RCNEI é um documento que pretende esclarecer marcos comuns que distinguem escolas indígenas de não-indígenas, bem como, ponderar a respeito dos propósitos educativos que devem orientar as políticas públicas educacionais brasileiras a fim de subsidiar a elaboração de planos curriculares específicos para escolas em aldeias. Assim, é composto por fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos no sentido de reunir na proposta de educação escolar indígena questões específicas sobre formação de professores, currículo e práticas escolares.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) de 1998 observa que a escola indígena deve ser específica e diferenciada desde sua concepção e planejamento, “como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”⁴¹.

A educação indígena diferenciada é garantida também pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002), que convoca os governos signatários a adotar o direito dessas populações de constituírem suas próprias instituições e meios de educação, permitindo o ensino na língua indígena, a formação dos professores indígenas e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades, seus conhecimentos e técnicas, sua organização social, cultural, entre outros.

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Como se pode observar, segundo Leal Ferreira⁴², há um grande esforço em recuperar a História da Educação Indígena no Brasil desde o século XVI. Durante esse processo, houve a passagem de uma “educação escolar *para* os índios” para “uma educação escolar *dos* índios”, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir de sua participação nas discussões com assessores pedagógicos, gestores e com o poder público. Essas experiências vêm sendo realizadas de modo bem mais localizado com populações indígenas diferentes, com representantes políticos estaduais e municipais diferentes e, por enquanto, em sua maioria, não índios.

2. Educação escolar indígena: diferença contextual ou inclusão às avessas?

A questão da escola diferenciada estabelece novas linhas de pensamento a respeito dessa instituição, e a partir da análise do processo histórico junto com as políticas educativas insere-se em um debate um tanto quanto longo e inconclusivo. A proposta nesta seção é trazer reflexões de diversos autores a respeito da escola indígena diferenciada à luz do processo histórico exposto anteriormente.

Como vimos no processo histórico da educação escolar indígena no país, até meados dos anos 1980, a tônica era a *assistência educacional* ofertada pelo Estado aos povos indígenas, com um caráter *integracionista* praticado, especialmente, em convênio com instituições missionárias.

O processo de buscas alternativas para a instituição escolar inserida no contexto dos grupos indígenas ocorre em meados e no final da ditadura militar, com o apoio de organizações indígenas, organizações não governamentais, civis e religiosas e dos próprios índios, juntamente com a luta pelo direito à terra, à saúde, entre outros. Nascia então um projeto contemporâneo de educação escolar indígena assegurado na legislação pela Constituição de 1988 com caráter *diferenciado*:

⁴² LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue de português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas⁴³.

Ou seja, constituir uma escola diferenciada implica em negar a ideologia perpetrada no projeto anterior, o que reafirma a necessidade de compor novas premissas, condutas e pensamentos atribuídos a esse termo.

É a partir da observação tanto pedagógica quanto antropológica do cotidiano desses grupos indígenas que a concepção da instituição escolar é experimentada.

[...] se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional)⁴⁴.

Luis Donisete Grupioni⁴⁵ embasa o discurso da educação diferenciada em três premissas: 1) a educação diferenciada é um *direito* das comunidades indígenas (o que é enfatizado por Grupioni aqui é principalmente a obrigação do Estado em ofertar as condições para que esse direito possa ser efetivado, o que inclusive insere a educação escolar indígena como uma modalidade a ser investida e assessorada pelo Ministério da Educação); 2) o caráter laico dessa educação diferenciada; 3) a competência dos próprios membros das comunidades dirigirem os seus processos escolares.

Logo,

⁴³ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

⁴⁴ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

⁴⁵ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

O exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias. O pressuposto era que esses novos professores indígenas, falantes da língua da comunidade e imersos na cultura de seu grupo, reuniriam todas as condições para levar adiante a proposta de um escola auto-gerida cultural e politicamente⁴⁶.

Fato é que a escola indígena deve proporcionar aos seus membros autonomia em todos os processos relativos a ela, ou seja, na administração, na docência, entre outros. No entanto, tal autonomia se perde dentro do jogo burocrático conferido à instituição escolar, mesmo sendo uma modalidade diferenciada dentro da legislação educacional. A escola indígena responde a uma estrutura de ensino totalmente engessada, ou seja, uma estrutura rígida, inflexível e extremamente burocrática, o que compromete o seu caráter diferenciado, específico e autônomo. Como operar dentro de um sistema que não consegue conceber a flexibilidade da escola indígena?

Conforme Grupioni⁴⁷, a política da educação diferenciada é gestada fora da máquina estatal e, principalmente, incorporada pelo Estado como política pública vigorante até os dias atuais. O processo de reconhecimento da diferença dos processos de ensino aprendizagem dos povos indígenas, ainda que submetido a um sistema de controle educacional burocrático, é fruto de

[...]articulação de um conjunto de atores que buscavam construir um novo modelo de educação para a escola indígena nos anos 90 que conseguiram impactar o Estado, mudar seu perfil de atuação e impor uma nova agenda política que, sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas⁴⁸.

Com essa perspectiva, é importante ponderar a respeito do que é a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir

⁴⁶ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

⁴⁷ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

⁴⁸ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

dessas novas reivindicações dos povos indígenas. É necessário analisar como as questões referentes à *diversidade*, à *diferença* e à *cultura* são tratadas nas ponderações sobre as possibilidades e os limites na construção de um olhar pedagógico apoiado pelo olhar intercultural. Segundo Clarice Cohn⁴⁹, em seu texto *Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*, esse projeto escolar é uma proposição dos índios, que visa

[...] não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas⁵⁰.

Com a diversidade de etnias indígenas presente no Brasil, é impossível criar um padrão único de escola: “A própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas”⁵¹.

Os discursos de professores indígenas, lideranças e outros agentes sobre a necessidade da “revitalização cultural” para a estruturação de projetos de educação escolar diferenciados e, conseqüentemente, o fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, caracteriza uma ambiguidade e uma complexidade sobre o que é a *cultura* para todos os envolvidos no processo escolar.

Essa concepção sugere que existiria um conjunto incontestável de características que todos os componentes de um grupo compartilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e a cultura assim

⁴⁹ COHN, Clarice. *Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 01/10/2014

⁵⁰ COHN, Clarice. *Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 01/10/2014

⁵¹ LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001, p.10.

concebidas fariam apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo. Ainda, conforme afirma Carneiro da Cunha⁵²:

[...] como cultura era adquirida, inculcada e não biologicamente dada, também podia ser perdida. Inventou-se o conceito de aculturação e com ele foi possível pensar – para gaúdio de alguns, como os engenheiros sociais, e para pesar de outros, entre eles vários antropólogos – na perda da diversidade cultural e em cadinhos de raças e culturas.

Diante desse projeto diversificado de educação, conceitos como cultura, projeto político pedagógico e ações pedagógicas se reconstituem, visto que no campo da escola o conceito de cultura versa sempre sobre a necessidade de um resgate, de salvação, redenção. A cultura sempre está em perigo, mas por que? Se concebermos cultura como algo dinâmico e em constante transformação, o que de fato está sendo perdido?

No entanto, é preciso refletir e ponderar como a cultura é pensada e experimentada por esses povos, para além do discurso, pois somente assim a escola diferenciada pode ser de fato *diferente*, visto que as ações pedagógicas devem estar alinhadas aos modos de pensar e viver de cada povo.

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos⁵³.

Afinal, como dar conta de uma ideia, de um projeto de escola que possui na sua localidade, em sua comunidade perspectivas diferentes sobre o que é essa escola? A escola assume diversos delineamentos: é uma via de acesso para o conhecimento dos brancos; é um instrumento de revitalização cultural e um catalisador de conhecimentos, entre tantas outras possibilidades.

⁵² CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 237.

⁵³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 237.

Diante do caráter dinâmico das diferenças culturais propomos o conceito de educação *diferenciante*, que visa uma atuação política prática na educação escolar indígena, pois tal termo abarca os processos transformativos que acontecem na educação, mesmo quando o discurso da revitalização e do resgate cultural estão presentes. Este conceito apreende as especificidades de cada grupo, já que ao invés de simplesmente marcar e atribuir diferença, envolve a complexidade dos processos de construção cultural e intercultural referente à educação escolar indígena de cada etnia.

Ou seja, o conceito proposto difere tanto a educação escolar indígena do ensino regular do branco, quanto, e principalmente, da divergência em si mesma, como se não houvesse uma diferenciação acabada, mas sempre com um impulso novo, diversificado. Pressupõe uma diferenciação local, entre homens e mulheres, crianças e idosos em uma mesma comunidade.

Por fim, como pensar a ligação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena diferenciados? Como pensar nesses dois cosmos de construção de saberes, sem reincidir numa visão simplista de educação e cultura, quando pensamos a magnitude e o espaço que os saberes tradicionais devem ocupar no universo de cada povo indígena?

É necessário distinguir e ponderar sobre as fronteiras da escola indígena e, acima de tudo, perceber que a escola indígena não pode apoderar-se da comunidade; deveria ser o contrário, com os índios se apropriando da escola. E, a partir dos processos próprios de ensino aprendizagem, *indigenizar* essa escola, como o proposto por Antonella Tassinari⁵⁴:

A ideia de 'escola indígena como fronteira'⁵⁵ (TASSINARI 2001a) procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em

⁵⁴ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

⁵⁵ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena.

Com essa perspectiva, Antonella Tassinari⁵⁶ conceitua a educação diferenciada como uma *fronteira*, graças ao seu espaço de promoção de conhecimentos entre dois universos e às multiplicidades de modos de conhecer e pensar o mundo.

Portanto a noção de fronteira evoca noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesse espaço de alteridade, somam-se também ideias de liberdade, de transformação, de renovação. São imagens interessantes que fazem refletir sobre a educação escolar em área indígena⁵⁷.

Tassinari pontua como a escola indígena pode vir a ser uma região de fronteira não como limite, mas principalmente como espaço em constante transformação e em processo de interação. Tal conceito de “fronteira” busca, segundo a autora,

[...] fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las ‘espaços de branco’, 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 criatividade⁵⁸.

Com essa perspectiva, há a hipótese de que o fazer pedagógico nas escolas indígenas seja construído em um contexto de cooperação, ou seja, com a construção de um saber intercultural. Do ponto de vista indígena, o fazer pedagógico é uma mistura criativa de mutações, das quais a atuação

⁵⁶ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

⁵⁷ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

⁵⁸ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

“estrangeira” é sempre apreendida e deslocada para adotar atribuições que os próprios índios lhe conferem, como aludiu Bruna Franchetto⁵⁹:

A escola é algo que chega de fora, às vezes uma dádiva, às vezes um instrumento de destruição, mas quase sempre digerido, deslocado, mascarado para assumir funções que os próprios índios lhe atribuem e gerem, nas barbas dos bem-intencionados e quase sempre decepcionados agentes da assistência do Estado.

Assim, a concepção de interculturalidade é utilizada como uma forma de concatenar conhecimentos de raízes distintas: disciplinas díspares, filiações diferentes, culturas diferentes. Interculturalidade expõe as maneiras de relações com os outros e com o conhecimento. Assim, devem ser continuamente estimulados para reinventar a história. Conforme Catharine Walsh⁶⁰:

Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. (...) la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo.

Concepções e discursos a respeito da educação diferenciada também são bases para um projeto de escola em curso desde os tempos em que a CPI/AC iniciou um processo de parceria com alguns grupos indígenas. Conforme a coordenadora da CPI/AC explicita em sua fala:

(...) a escola é uma casa, mas também é o terreiro da aldeia, é a caçada, tudo isso só vem ao encontro de uma definição diferente do que que é essa escola indígena. Porque o estudante indígena, o professor indígena, a comunidade escolar indígena nunca foram incentivados nesses programas de educação fora do oficial, fora da SEE, a abandonar essas práticas tradicionais para estar na escola. Mas desde o começo sempre se buscou construir uma escola que fosse aonde está as práticas tradicionais, então o lugar não era só a casa chamada escola. Embora a gente saiba que isso sempre teve

⁵⁹ FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

⁶⁰ WALSH, CATHERINE. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.9, pp. 131-152. ISSN 1794-2489.

um valor nessas sociedades. Então o lugar era também o como, os modos. E era muito legal. Esse professor, na verdade, foi participando desses cursos de formação e magistério indígena exatamente pra dar conta dessa reflexão. Pra dar conta dessa concepção de escola indígena diferenciada (Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

A esfera da educação escolar indígena é cruzada por diversas frentes de tensão, teóricas e práticas, e, a partir dessa ótica, o Estado ora intensifica suas ações com o objetivo de homogeneizar e modernizar (como no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais), ora permanece ausente, como é o caso de muitas localidades⁶¹.

Assim, como afirma Leal Ferreira⁶²:

A escola está inserida na 'sociedade global' e na chamada 'sociedade do conhecimento' onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e consequentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação.

Diante desse cenário, é preciso avaliar a conjuntura dos progressos e as dificuldades da educação escolar indígena atualmente. Domingos Nobre⁶³, na tentativa de fazer uma síntese, pondera:

Apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las.

⁶¹ FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

⁶² LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

⁶³ NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

Diversas dificuldades, além das mencionadas acima por Nobre⁶⁴, se colocam aos projetos de educação escolar indígenas. Um deles consiste na dificuldade em transgredir com os ortodoxos calendários, com o material didático elaborado por não índios, entre outros.

Entre limites e descobertas, é inquestionável a importância da escola indígena diferenciada. Com um arremate, a atual coordenadora da CPI/AC:

Os índios sempre quiseram isso de ter escola, antes mesmo já tinham escolas nas suas aldeias que eram de missionários, seringalistas. Todos montavam escola. Então a escola era um negócio que chegou e aí os programas específicos de educação indígena eles deram uma outra forma pro professor indígena, pra comunidade indígena. *O cuidado todo é que a escola não eliminasse o conhecimento indígena, mas ao contrário, valorizasse muito esse conhecimento* [grifos meus] (Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

Assim, a escola indígena é um desafio em diversas perspectivas. A educação *diferenciante* é uma conjunção de concepções de escola que se confundem dentro do sistema de ensino. E no meio desse caldeirão de informações, conflitos e vitórias, os povos indígenas buscam compreender e indigenizar essa escola em prol de suas respectivas comunidades, sem perder o foco na utilidade desses diversos saberes.

Considerações finais

A Educação Escolar indígena durante o seu processo histórico passou por transformações importantes, no entanto a escola enquanto parte criada e constituída é por excelência um espaço de elaboração de saber, de maneiras variadas de viver, de agregar, dividir e somar. No caso da escola indígena, essa se constitui ao mesmo tempo diante da perspectiva das instituições da sociedade envolvente e da perspectiva da sociedade indígena, em que um dos

⁶⁴ NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

fundamentos essenciais é a incorporação do projeto de interculturalidade para a qual é projetada.

Contudo, a perspectiva adotada pelo Estado não condiz com o desejo, o ideal de simetria das escolas indígenas, mas sempre um desejo de “encaixotar”, enrijecer, os conhecimentos pertinentes à escola, e principalmente aos sujeitos que dela participam. O erro persiste em configurar a escola indígena sempre nos moldes da escola da sociedade envolvente, sempre com o intuito de “disciplinar corpos e mentes”.

À luz dessa perspectiva, é e sempre será desafiador conduzir um processo de pedagogia libertária, autônoma e eficaz. Pois o discurso não se alinha a prática e a ausência de assessoria pedagógica na construção de concepções de educação *diferenciantes*, e, arruína as possibilidades diversas das escolas indígenas.

Referências das fontes citadas

ALMEIDA, Ronaldo. Tradução e Mediação: missões Transculturais entre Grupos Indígenas. In: Montero, Paula (org.). Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural, São Paulo, Globo, 2006, 583 pp.

BERGAMASCHI, Maria A. e MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>>. Acesso em: 25/04/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 03. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21013%3Adiretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86. Acesso em: 14/01/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO DA CUNHA “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma História Indígena. In: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. pp. 09 a 24.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência**. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

CLASTRES, Pierre. Do Etnocídio. In: **Arqueologia da Violência – pesquisas de antroologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. pp. 70-92

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 21/07/2015.

COHN, Clarice. **Notas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 01/10/2014.

DUMONT, Louis. **O Individualismo – uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FRANCHETO, Bruna. BRAZZABENI, Micol. La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia dela formazione tragli insegnanti tikmu’un del minas gerais. **Revista Etnográfica**, v. 14 (2), 2010.

FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

FUNAI. Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=6>. Acesso em: 07/03/2015

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008,237p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pro-Posições** [online]. 2013, vol.24, n.2, pp. 69-80. ISSN 0103-7307.

LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da;

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

SILVA, Aracy Lopes e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. – 2.ed. – São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. Anais 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. 552p. são Paulo: Cosac&Naify, 2002. pp. 181 a 264.

VIVEIROS DE CASTRO. **No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é**. 2006. Acesso em: 04/06/2015. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf

WALSH, CATHERINE. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa** [online]. 2008, n.9, pp. 131-152. ISSN 1794-2489.