

O contexto da educação escolar indígena brasileira*

The context of the brazilian indigenous school education

José Manuel Ribeiro Meireles*

Resumo: O presente artigo apresenta o resultado de pesquisa a respeito de escolas indígenas em diferentes regiões brasileiras. Estas escolas foram denominadas referenciais, pois podem servir como modelo para outras instituições indígena de ensino. Dada a presença de escolas na maior parte dos territórios indígenas brasileiros, não se pode desconsiderar tal realidade, daí a importância dos estudos a respeito destas instituições e mais concretamente a finalidade e os resultados desta iniciativa. Analisa o contexto histórico da colonização, enfocando principalmente as primeiras visões sobre o indígena brasileiro e mostra como a educação para povos autóctones se estruturou baseando-se em pontos de vista superficiais. Durante todo período colonial a educação para indígenas esteve vinculada à catequese e sob a direção dos padres jesuítas, ficando ao encargo deles a conversação dos nativos ao catolicismo e preparação dos índios para servirem como mão de obra. Assim como a escolarização, a legislação e as políticas públicas do período colonial também se embasaram em visões pouco elaboradas. A escola para povos indígenas é considerada atualmente um instrumento fundamental na formação e jovens com capacidade de melhorar as relações interétnicas, trazer os conhecimentos ocidentais e a tão almejada tecnologia. A escolarização que quase cinco séculos cumpria o propósito de integração dos índios à nação, graças aos movimentos indígena e indigenista rompe com este modelo a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Escolas indígenas. Legislação. Movimentos políticos

* O presente artigo é parte de um dos capítulos da tese de doutorado sobre as relações do Estado brasileiro com a educação escolar indígena (e. e. i.), seus desafios e possibilidades, defendida em fevereiro de 2019, na escola de *Cultures Languages and Area Studies* da Universidade de Nottingham do Reino Unido.

* Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), habilitado em Antropologia(1982). PhD em Spanish Portuguese and Latin America Studies, na University of Nottingham (Reino Unido).

Abstract: This paper presents the result of a research on indigenous schools of different Brazilian regions. These schools were called referential because they can be considered as model to other indigenous schools. Considering the presence of the indigenous schools in the most part of the Brazilian indigenous territories, it is not possible to deny the importance of the studies related to these institutions and mainly the results of these initiatives. Given the presence of schools in most part of the Brazilian indigenous territories, it is not possible to deny this reality and the importance of the studies on these institutions and more specifically results of this initiative. Analysis the historical context of the colonization, approaching mainly the first overviews on Brazilian indigenous and show how the education for local peoples has structured and based on superficial overviews. During the whole colonial period, the education for indigenous was tied to the catechesis and on Jesuits responsibility, in charge of the conversion to Catholicism and preparation of the indigenous to be workers. As well as the schooling, the legislation and the public policies also supported on overviews not in depth. The school for indigenous peoples nowadays is considerate a fundamental instrument to train youngsters to become able to increase the ethnical relations to bring the western knowledges and the desired technologies. The schooling in almost five centuries carried out the purpose to assimilate the indigenous into the nation, due to the indigenous and indigenist movements that disrupted with this model since the elaboration of the 1988 Federal Constitution.

Keywords: Indigenous schools. Legislation. Political movements

É impossível compreender a situação das escolas indígenas brasileiras sem reportar à algumas questões históricas, tais como a intervenção colonial e a catequese jesuíta. Estas estão intimamente conectadas e tinham o objetivo de alterar as identidades e culturas das populações autóctones com a finalidade de dominá-las e coloca-las a serviço dos interesses da Coroa portuguesa. Processo este feito através da imposição de uma língua para a submissão dos grupos indígenas à uma nova ordem sociopolítica e econômica.

A escola para indígenas no Brasil foi um instrumento para a obtenção dos propósitos colonizadores. Através do relato e análise dos métodos utilizados historicamente para se estruturar a educação escolar indígena (e.e.i) pode-se entender com o passar do tempo como se deram as políticas públicas, a legislação e a estruturação das atuais escolas para os índios.

O Estado português eminentemente católico, portanto, aliado ao Vaticano utilizou da Companhia de Jesus para efetivar a catequese no Brasil. Inicialmente os jesuítas tentaram implantar a catequese usando a língua latina e o português. Sem resultados, aplicaram o *abanhenga* e o *nhengatu*. O primeiro era a língua tupi do sudeste litorâneo usado para ensinar os princípios religiosos às crianças indígenas. O segundo, o *nhengatu*, foi utilizado no Grão-Pará e Maranhão, colônia portuguesa da América brasileira, com administração própria independente do Brasil.

É possível apontar dois marcos ou fases decisivas para a e. e. i. A primeira foi a catequese jesuíta dos primeiros séculos de colonização brasileira, período de grande disputa pelo controle dos índios como mão de obra, entre jesuítas e colonos. A segunda fase foi a abolição da escravidão negra e a nova onda migratória do século XIX momento em que o indígena não representava a mais importante fonte de trabalho escravo. Segundo Carneiro da Cunha (2002) o que estava em jogo, no século XIX, era a conquista dos territórios ocupados pelos indígenas para a exploração agrícola.

A legislação portuguesa concernente à utilização dos índios brasileiros como mão de obra, no período colonial, vai ser a base para a elaboração das leis brasileiras do período republicano até as atuais com relação aos povos indígenas.

O Alvara Régio de 1680 garantia a autonomia indígena, baseando-se no fato que aquelas populações eram originárias, portanto, possuíam o direito de permanecerem em seus territórios e usufruírem de seus recursos naturais para garantir a sobrevivência. Também o edital de 06/06/1755 do Ministro Pombal se atem aos mesmos princípios do Alvara Régio de 1680. Com base nestes dois documentos, os precursores do Direito Brasileiro dos séculos XIX e XX, o instituto do indigenato vai conduzir a elaboração da Constituição Federal de 1988

e seu artigo 231 garantindo aos índios o direito à sua cultura, língua, valores e tradições a serem ensinados em suas escolas.

Tem-se então duas vertentes distintas da e. e. i., a primeira do período colonial que se estende até 1988 quando a escola indígena estaria estruturada para a integração dos povos originários ao Estado brasileiro e pós 88 com a escola valorizando os conhecimentos tradicionais, idiomas maternos e culturas indígenas.

A importância das escolas indígenas está relacionada à formação de jovens com potencial de entender o funcionamento do Estado, da legislação e poderem atuar para melhorar a relação interétnica, i. e., entre suas culturas, identidades com a sociedade nacional.

Partindo de Lopes da Silva (1981,1993) a e. e. i. está presente na maioria das comunidades indígenas, realidade inquestionável que não deve ser desprezada. Nas décadas de 60 e 70, tanto Coelho dos Santos (1966,1974) quanto Meliá (1981,1999) discutiram o papel das escolas indígenas e as intromissões causadas por aquelas nas culturas indígenas. Também a possibilidade das escolas indígenas utilizarem a divulgação dos conhecimentos tradicionais associados aos universais, os da escola formal.

A escolarização indígena permite a disseminação de informações necessárias em relação aos direitos legislativos, garantia do território, manutenção da cultura tradicional, da organização social, saúde, preservação do meio ambiente, proteção quanto a invasão de suas áreas e exploração de seus recursos naturais. Associados estes importantes quesitos, está o ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos matemáticos básicos evitando que os índios sejam explorados comercialmente.

Um exemplo típico deste quadro ocorreu com os Kulina e Katukina do Estado do Acre que optaram primeiramente pelo ensino da língua portuguesa e da Aritmética, em suas escolas, para se verem livres da espoliação que vinham sofrendo. Tanto Maria Elisa Ladeira quanto Netto (1994) defendem a necessidade das comunidades indígenas estabelecerem qual a língua deve ser

ensinada em suas escolas, partindo do princípio que elas conhecem suas realidades e necessidades.

Nesta pesquisa foi convencionado o termo escola indígena referencial para se referir às escolas que respeitam e seguem padrões estipulados pela comunidade, com base no conhecimento que elas possuem de sua realidade e História do contato do grupo com a sociedade brasileira, aliadas às suas necessidades. Foi adotada neste trabalho a visão do antropólogo e educador Brandão (2007) ao afirmar que não existe processo educacional não intrusivo nos padrões tradicionais, ou melhor a escola traz alterações na cultura e na visão de mundo dos alunos.

Outro exemplo importante da escola indígena ocorreu com o povo Tapirapé do Mato Grosso, onde através dela conseguiram iniciar o processo para a demarcação de seu território (GORETE NETO, 2007). Também no Alto Solimões (AM), Bendazolli (2011) mostrou claramente o papel fundamental das escolas indígenas do povo Tikuna melhorando a saúde comunitária. Abbonizio (2013) evidencia os avanços gerados pelas escolas indígenas no Alto Rio Negro (AM). Ali algumas escolas estiveram voltadas para as necessidades das comunidades e tiveram a participação delas na elaboração do conteúdo programático.

A informação trazida pela escola indígena desperta a atenção dos alunos para a necessidade do cuidado com o meio ambiente, com a sustentabilidade dos projetos de desenvolvimento comunitário que muitas vezes foram trazidos pelo professor refletindo questões sociais relativas ao grupo. Um exemplo típico foi a Escola *Kàjré* do povo Krahô (TO) onde foi solucionada a questão do lixo produzido na aldeia (MEIRELES, 2019, p.202).

Outro item importante é a manutenção dos jovens na aldeia, aspecto fundamental para o equilíbrio populacional e também para a preservação da identidade étnica. Estas questões foram abordadas no trabalho de Bendazolli (2011) entre os Tikuna do Alto Solimões (AM).

A implantação da escola em áreas indígenas traz também conflitos pois representa a presença do Estado em seus territórios. Na maioria das vezes a

escola é instituída de forma desorganizada, sem a participação da comunidade, isenta da cultura local e sem utilizar a língua local. Ao contrário deste ponto foi a criação da escola *Kàjré* onde houve a participação dos Krahô em todas as etapas (MEIRELES, 2019, p.202,208,209).

Partindo do princípio que os povos indígenas estão sedentos de conhecimento para melhor compreenderem a sociedade brasileira e poder atuar utilizando seus conhecimentos e tecnologia. A escola pode significar o elo de aproximação dos povos indígenas com a sociedade nacional, um local de troca cultural, apoio e valorização dos saberes tradicionais.

Por intermédio da escola os jovens indígenas podem conhecer a História do contato de seu grupo, as conquistas políticas de gerações anteriores, além de preservar a memória do grupo por meio da escrita. A ideia da escola indígena sendo invasiva deve ser combatida, uma vez que sem a mesma os povos indígenas ficam em situação de maior segregação.

Assaz importante é o ensino fundamental e médio serem ministrados dentro das aldeias. Também deve se destacar o ensino superior para indígenas porque a partir dele os projetos comunitários podem ser criados e gerenciados.

Embora a e. e. i. seja parte da Educação Brasileira, ela conseguiu se destacar e avançar quando a escola pública estava estagnada nas décadas de 70 e 80. Uma das explicações possíveis deste avanço se deu principalmente pelo fato das escolas públicas estavam sendo vigiadas ideologicamente e controladas, enquanto que as escolas indígenas se localizavam em sítios mais ermos, distantes do controle do Estado ditatorial e militar.

Retomando a questão inicial da escola indígena, é importante trazer o primeiro encontro entre portugueses e indígenas no Brasil. A partir dos relatos destes encontros, foram criados os passos iniciais para a instituição da catequese jesuíta baseada em visões equivocadas e acríicas a respeito dos índios brasileiros. As primeiras visões foram feitas com pouca análise e emissões de juízo de valor preconceituosos. Políticas educacionais da e. e. i. foram instituídas com base nas visões de Pero Vaz de Caminha, cronistas leigos e religiosos do período colonial.

Caminha considerou os índios como povos selvagens, inconstantes e livres. Foi bastante influenciado pelos princípios cristão medievalista e chegou a afirmar serem os índios seres do Éden bíblico, por estarem nus, serem inocentes, submissos, sem crenças ou idolatrias (A Carta de Caminha, p.3,8,11,13).

Como bem mostrou Villares e Silva (2013, p.11), a representação do imaginário europeu seiscentista e sua visão idílica do indígena impossibilitou a compreensão da existência de qualquer organização sociopolítica entre eles.

Povos considerados sem lei, nem rei que desconheciam a propriedade privada (MELLO FRANCO, 1937, p.37) e (HEMMING, 1978, p.13-14) justificava apossar de suas terras, explorar seus recursos naturais e com a missão de salvar suas almas, convertendo-os ao catolicismo. A partir destes pressupostos surge a proposta catequética, com a alfabetização e preparação dos índios para servirem aos interesses da monarquia portuguesa. Assim sendo, fica bastante clara a ligação entre colonização e catequese.

O primeiro responsável pela catequese dos índios brasileiros foi o padre jesuíta Manoel da Nóbrega. Inicialmente adotou a falsa visão sobre a facilidade da tarefa catequética, ao dizer que os nativos brasileiros eram como folha de papel em branco, assim estariam prontos para se escrever o que quisesse sobre ela.

Com a visão equivocada de Nóbrega inicia-se o trabalho catequético jesuíta no Brasil. Segundo Melatti (1977, p.2) a catequese era inicialmente um trabalho volante com os missionários percorrendo as aldeias para evangelizar.

Foram criadas escolas para a alfabetização de meninos indígenas, ainda no século XVI. Primeiramente na capital Salvador e posteriormente em São Vicente (SP) e Espírito Santo. Essas escolas tinham o objetivo de converter o índio, chamado de gentio, à fé católica.

Sobre o resultado desse passo inicial catequético, primeiramente sob grande entusiasmo ainda embasado no conceito dos índios serem como folha de papel em branco, escreveu Hans Staden (1557) em seu trabalho sobre duas viagens ao Brasil, mostrando o contrário afirmado por Nóbrega, os Tupinambá tinham crenças arraigadas, praticavam a antropofagia, eram polígamos,

possuíam religião e com uma cosmovisão que dificultava a conversão ao cristianismo, além da resistência à nova ordem a ser implantada pelos colonizadores.

Em um segundo momento a catequese passa a ser vista como uma tarefa árdua, através das cartas que os jesuítas do Brasil trocavam com seus superiores na Europa. Os resultados da catequese eram praticamente nulos e bem diferentes do entusiasmo inicial.

O trabalho catequético dos jesuítas no Brasil colonial conseguiu se concretizar graças a ampla assistência financeira da Coroa portuguesa dando continuidade e apoio por longo período.

Para Oliveira e Freire (2006, p.35) o papel da catequese e civilização dos indígenas era prepará-los para servirem como mão de obra. Também compartilha deste ponto de vista a antropóloga Carneiro da Cunha (2002, p.142) que afirma ser a catequese e civilização dos índios o meio para submetê-lo ao trabalho e às leis.

Um dos maiores entraves da catequese era o discurso dos pajés reforçando os valores tradicionais, como a guerra, a antropofagia e a poligamia. Pontos estes que chocavam totalmente com os valores cristão ocidentais. Assim a figura do pajé, líder espiritual dos Tupi, era considerada como diabólica ao pregar o oposto aos valores que os padres propagavam em seus sermões.

Com base nas visões e experiências catequéticas são formuladas posteriormente políticas com a finalidade de controlar as populações indígenas e submetê-las ao sistema colonial

Durante todo período colonial a mão de obra indígena foi considerada um ponto vital, assim que o papel fundamental da catequese foi preparar os índios para desempenhar os trabalhos árduos relacionados à produção de alimentos, defesa do território contra a invasão de outras nações europeias e também nos engenhos de açúcar inicialmente e na criação de gado no sertão.

Segundo Carneiro da Cunha (2002, p.133) a questão indígena se desloca da necessidade do trabalho escravo indígena durante o período colonial para a apropriação de suas terras durante o período imperial. A partir de então são

elaboradas leis, políticas públicas para ordenar a relação índio e não índios. Todo o arcabouço estrutural da colonização brasileira teve como base a e. e .i. para adequar, integrar e preparar os índios segundo os desígnios do Estado (MEIRELES, 2019, p.75).

No século XIX, D. João VI em 02/12/1808 considerou terras devolutas as conquistadas aos índios por Guerras Justas, aquelas consideradas como defensivas aos ataques de indígenas não catequisados às vilas e fazendas. Assim também consideradas como justas as guerras empreendidas aos índios não aliados ou inimigos. Muitas das chamadas Guerras Justas eram destinadas à posse de novas terras agricultáveis no período imperial e durante o colonial e tinham como objetivo conseguir mão de obra escrava.

Durante o século XIX o que estava em jogo eram as terras indígenas dando lugar para a expansão dos empreendimentos agrícolas, como a expansão cafeicultora, a criação de colônias para receber imigrantes europeus trazidos para o Brasil devido a propaganda massiva feita pelo império brasileiro, em países europeus, colocando o Brasil de terra desconhecida para terra prometida (SUSSEKIND, 1990, p.221). Como resultado desse investimento propagandista houve a aceleração dos conflitos entre índios e colonos pela posse da terra (RIBEIRO, 1982, p.106-110), gerando considerável perda territorial para as etnias indígenas.

Com a independência do Brasil, José Bonifácio e D. Pedro I através de um discurso liberal defendiam a posição dos indígenas terem sido explorados e violados em seus direitos, portanto, mereciam um tratamento mais brando e persuasivo. Suas posições foram derrotadas na Assembleia Legislativa composta por membros da oligarquia rural e interessados na defesa da escravidão.

Ainda no primeiro império ocorre o retorno da Igreja Católica missionária com os trabalhos de catequese e civilização dos índios com o ensinamento da língua portuguesa e contos para meninos e adultos. Este encargo havia sido extinto com a expulsão dos jesuítas durante o período pombalino na segunda metade do século XVIII.

Em 24/07/1845 foi instituído o Regimento Acerca das Missões, Catequese e Civilização dos índios que deveriam ser atraídos com ferramentas agrícolas, roupas e medicamentos para estimular o desejo de relação com os brancos (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p.152).

A principal ordem católica para a catequese indígena no período imperial foi a capuchinha. Os missionários estavam encarregados de prestar assistência de saúde e socorro em casos de doenças. Houve falha nesse atendimento, gerando enormes perdas populacionais indígena, com os aldeamentos abandonados por falta de recursos e grandes surtos epidêmicos.

A legislação do período colonial oscilava entre os interesses dos colonos e dos missionários. No Brasil do século XIX os indígenas desapareceram totalmente das leis (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p.138), diferentemente do século XVI quando a Coroa portuguesa teve que regulamentar a utilização da mão de obra escrava indígena.

Teóricos do evolucionismo, do final do século XIX e princípio do século XX, acreditavam que as populações indígenas desapareceriam, pois para eles as populações indígenas encontravam-se em um estágio evolutivo inferior, como se estivessem na idade da pedra, seriam substituídas por grupos mais avançados, mais adaptados aos novos tempos.

Essa corrente evolucionista influenciou consideravelmente a visão de etnólogos brasileiros, como Darcy Ribeiro (1977) que afirmava categoricamente a extinção dos grupos étnicos brasileiros. Também Shelton (1978) ao analisar os índios como vítimas do milagre econômico brasileiro das décadas de 60, 70 e 80. Barrickman (1995) ao estudar os grupos indígenas do litoral do Nordeste brasileiro expõe o processo de extermínio genocida de populações indígenas durante o período colonial.

Levando em consideração a visão dos autores acima, além de muitos outros antropólogos como Eduardo Galvão, Herbert Baldus, Roberto Da Matta, a extinção das populações indígenas seria um fato consumado. Com os estudos sobre a resistência dos povos indígenas, principalmente os da década de 80, influenciados pelas correntes da Etno-história, como a pesquisa de Giralдин

(1997) sobre os Panará, entre outros estudos, e posteriormente comparados com o Censo do IBGE de 2010 que mostrou o oposto indicando o aumento da população indígena. Em 1970 foram aferidos 99.700 índios no Brasil (RIBEIRO, D. in MELATTI, 1976, p.47), chegando em 2010 a 817.913 indivíduos (IBGE, 2010).

Retomando a questão indígena na legislação, o período histórico da Primeira República apresentou a grande inovação que foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, com uma política indigenista embora mantendo os moldes de integração dos índios ao Estado brasileiro, porém foi mais respeitoso que os anteriores (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p.140). Isso ocorreu devido a grande preocupação governamental brasileira com as fronteiras, depois da Guerra do Paraguai em 1864, apresentando a fragilidade das regiões fronteiriças, daí a necessidade de ocupação daquelas áreas ocupadas por povos indígenas. Então a partir desse período, fins do século XIX e início do século XX, surge a ligação entre militares e povos indígenas (SOUZA LIMA, 2002, p.154).

Justamente pós o período traumático da invasão paraguaia, com os militares no poder após o golpe republicano de 1889, é criado o SPI. O comando do marechal Rondon na instalação das linhas telegráficas ligando o Brasil do leste com o sertão (GO, MT, RO, AC e AM), “redescobre-se” o Brasil interiorano habitado por populações indígenas que deveriam, segundo o pensamento positivista e evolucionista reinante naquela época, os índios deveriam ser tratados com respeito, dignidade e inseridos na sociedade nacional, com a assistência do Estado.

Como resultado do pensamento daquela época foi criado o SPI, a partir do momento que a visão de Rondon prevalece sobre a do historiador Von Hering do Museu Paulista que como evolucionista via a extinção dos índios como inexorável, portanto, defendia o direito dos colonos europeus imigrantes sobre as terras dos indígenas (RIBEIRO, 1982, p.129).

Com a criação do SPI deu início a questão da liberdade dos índios e da criação de seu patrimônio territorial. Pode-se afirmar que o advento do SPI foi um novo marco na relação dos índios com o Estado, com a sociedade brasileira

totalmente alienada sobre a existência de etnias na maior parte do território nacional. Realidade essa ainda ausente nos conteúdos escolares das disciplinas de História e Geografia das escolas brasileiras, com o Estado ainda negando ser a nossa sociedade pluriétnica.

Somente a partir do início do século XXI foi inserida a questão da escravidão africana nos currículos escolares. Desde então, começa surgir interesse pelos estudos sobre a História Africana, porém inexistem cursos, para os estudantes de primeiro e segundo graus, sobre as 305 etnias indígenas brasileiras com suas culturas e apenas 174 línguas são conhecidas e pouco estudadas. Uma realidade multiétnica que continua sendo escondida e não pesquisada pelos estudantes brasileiros que a desconhecem totalmente. Graças a esse desconhecimento o Estado brasileiro não mantém políticas públicas de educação, saúde e demarcação dos territórios em favor dos indígenas. Todos estes aspectos garantidos na Constituição Federal de 1988 e não respeitados pelo Estado que através de decretos legislativos e medidas provisórias não acata a legislação.

São poucos os representantes indígenas nas esferas políticas tanto municipais quanto estaduais e federais, dessa forma ficam impossibilitados de criar mecanismos para defenderem a demarcação de seus territórios, conseguir melhores condições de saúde e educação para suas comunidades. A educação escolar indígena de qualidade pode propiciar os meios para a preparação de líderes indígenas capazes de representar seus interesses dentro da sociedade brasileira, emponderando os grupos étnicos dando condições de existência digna, além de serem aceitos, existirem e não ficarem à margem com vem ocorrendo.

A mídia manipula as informações e coloca os grupos indígenas como responsáveis em atrasar o desenvolvimento da nação. Enquanto que os grupos indígenas tem o direito de participarem sobre os projetos a serem implantados em seus territórios, o que não acontece quando são apenas informados sobre os impactos sobre eles e não possuem voz ativa, não são sequer consultados (VILLARES E SILVA, 2013, p. 2013).

Ao analisar as políticas públicas no campo educacional para os indígenas, não existiu continuidade entre a República Velha (1889-1930), o Estado Novo (1930-1964), a Ditadura Militar (1964-1985) e a atual República Nova iniciada em 1985.

Com o Estado Novo e a Ditadura Militar ocorreram poucos momentos de avanço na política indigenista com a criação de Parques como o do Araguaia (GO) e Xingu (MT). Estes com suas reservas ambientais, proteção de seus povos e a presença de bases militares naquelas áreas (MEIRELES, 2019, p.82).

As ditaduras de Vargas e a militar de 64-85 diferiram quanto à política para os povos indígenas. Embora, ambas se preocupavam em manter a segurança e a continuidade do regime, a de Vargas criou bases militares nos Parques indígenas do Araguaia e do Xingu e a segunda ditadura focou seus esforços na aculturação do índio. Caso esses fossem considerados aculturados, perderiam seus direitos ao território, estariam integrados a sociedade brasileira. Portanto o que estava por trás da aculturação era a liberação da terra indígena para os grandes projetos desenvolvimentistas.

Com as denúncias do Relatório Figueiredo (1967-68), contra os abusos no tratamento das populações indígenas, notadamente no início da década de 60 com 7 mil páginas de provas cometidas pelo Estado contra as comunidades indígenas de todo Brasil, ocorrendo espancamento, cárcere privado, castigos físicos e trabalho escravo, o SPI foi extinto e criada a Fundação Nacional do Índio (Funai) com o intuito de melhorar a imagem do Brasil na comunidade internacional, manchada pelas denúncias na ONU contra os direitos indígenas.

Considerando as mudanças legislativas, em relação aos índios brasileiros, apenas em 1891 surge a ideia de proteção do governo federal em favor das etnias indígenas, para conter as violências praticadas contra elas e suas terras. O Código Civil de 1916 considera os índios relativamente incapazes, ficam sob a tutela do Estado, como os menores de 18 anos e as mulheres que não votam. Só seriam considerados cidadãos quando aculturados.

Rondon esteve no comando do SPI até 1930, porém sua influência política perdurou até 1950. Durante esse período o índio era convidado a participar do

progresso através do culto aos símbolos nacionais como o hino nacional, a bandeira, etc (SOUZA LIMA, 2002, p.166).

Em 1936 Rondon se coloca totalmente contra a presença de missionários entre os índios. Segundo ele, os princípios religiosos estavam totalmente contrários às tradições e formação do caráter indígena (SOUZA LIMA, 2002). A educação dos índios, segundo o ideário rondoniano deveria ser executada por brasileiros natos que preparariam os índios para a agricultura e defesa das fronteiras, sedentarizar as crianças indígenas como produtoras agrícolas e a alfabetização seriam em língua portuguesa. Rondon advogava o contato pacífico com as etnias indígenas e o entendimento do Estado com aquelas.

Para Oliveira e Freire (2006, p.124) a educação para os índios sob o SPI seguiu os mesmos fins desde o período colonial alfabetizando as crianças, sedentarizando-os, com a diferença que seriam instruídos segundo os símbolos nacionais e não mais orações.

A professora dos tempos do SPI era geralmente a esposa do funcionário daquela instituição que trabalhava sem método adequado, com a preocupação centrada nos cuidados corporais, higiene pessoal depois da introdução das roupas.

Durante a década de 40, no governo de Getúlio Vargas, são muitas as ordens católicas e protestantes atuantes em áreas indígenas. São intensos os conflitos entre católicos e protestantes atuando entre os índios (OLIVEIRA E FREIRE, 2006, p.143). As desavenças ocorreram principalmente pela disputa do apoio logístico e financeiro provido pelo Estado.

Entre 1955 e 1960, durante o governo de J. Kubstchek foi criado um fundo de apoio aos salesianos na Amazônia. Os interesses dos salesianos estavam de acordo com os intuitos militares de resguardar as fronteiras. Assim, os salesianos ocupam o espaço de educação e assistência aos povos indígenas onde o Estado esteve ausente.

A educação proporcionada pela Funai servia para transformar o índio em consumidor e mão de obra para trabalhos rudimentares, justificando os estereótipos não indígenas e submeter os índios socialmente e economicamente

(SANTOS, 1974 in BENDAZOLLI, 2011, p.111-112). Assim a escola indígena não preparava o índio para melhorar sua condição, não o escutava, era isolada e quase nada se aprendia para a vida prática.

Na década de 80 ocorreu a continuidade dos movimentos indígena e indigenista da década anterior, houve a pressão da sociedade civil brasileira para o retorno da democracia. Alguns partidos políticos de esquerda como o PC, PMDB e a ala progressista da Igreja Católica buscavam o retorno do estado de direito e fim da ditadura militar (WARREN, 2001).

Segundo Warren (2001) a ala progressista da Igreja Católica prestou grande serviço à causa indígena, desde assistência de saúde, no campo educacional e auxílio para promover encontros para a discussão de seus problemas.

Para Villares e Silva (2013, p.61) não há participação política dos índios em relação ao futuro deles, existe falta de diálogo e representatividade política na discussão de políticas públicas, cargos públicos relacionado às suas realidades.

Em 1981 com a ida do líder Xavante, Mário Juruna ao Tribunal Bertrand Russel, para denunciar o Estado brasileiro e seus abusos em relação aos povos indígenas, começam surgir os encontros de líderes indígenas no Brasil e de professores indígenas. O primeiro desses encontros ocorreu entre os Tikuna do Amazonas e o segundo com os professores indígenas de Roraima.

Em 1989, os professores indígenas criticam o convênio da Funai com o Summer *Institute of Linguistics* (SIL). Os integrantes do SIL atuavam nas aldeias disfarçados de linguistas, porém eram pastores que se apropriavam das línguas indígenas para fazer a tradução da Bíblia naqueles idiomas.

Em 1988 os direitos à educação e saúde podem ser diferenciados, segundo cada grupo e suas necessidades garantidos na legislação (Constituição Federal, 1988, Art.231). Com a promulgação da nova carta constitucional esses direitos diferenciados tornam-se realidades e desaparecem pela primeira vez na História brasileira as ideias catequizadoras e de integração dos povos indígenas.

Desde as décadas de 70 e 80 surgem experiências bem sucedidas na produção de material didático para escolas indígenas, em português e em línguas

nativas, de autoria indígena como no caso do Acre, com a educação escolar respeitando a pluralidade cultural, preservando identidades, sem congelar práticas tradicionais. Esses materiais didáticos foram produzidos por índios com a ajuda de não índios (MONTE, 1994).

Na década de 80 surgem escolas indígenas alternativas, bilíngues, diferenciadas, inseridas no sistema oficial de formação de monitores indígenas para suas escolas. É durante esta década que a e. e. i. pode ser considerada privilegiada com experiências diferenciadas, valorizando a autonomia da comunidade e negando o autoritarismo do sistema escolar, do professor e da ideologia dominante como um todo. A participação da comunidade nas escolas indígenas é maior, quando comparada às escolas públicas. Também os conhecimentos tradicionais são valorizados.

Logo após a Constituição de 1988, aparecem 180 entidades indígenas com assessores externos para a formação de monitores para as escolas indígenas, para a nova estruturação das escolas, dos currículos, disciplinas e outros quesitos.

A e. e. i. se confunde com a História da escolarização brasileira com suas dificuldades materiais, falta de capacitação de professores, baixa remuneração, entre outros problemas e limitações.

O papel da e. e. i. ao se apropriar da escrita ajuda na construção da História de seus povos. A escola é o loco de reorganização das sociedades indígenas nas suas relações com diferentes segmentos como com os cientistas e pesquisadores, garimpeiros, madeireiros, missionários, etc. A escola serviu como reforço identitário de grupos indígenas ao se relacionar com os de fora, aumentando o sentimento de pertencimento a seu grupo. Ajudou a proporcionar em alguns casos relações interétnica mais equilibradas.

A educação escolar indígena avançou na década de 80 para se mobilizar nas lutas proporcionando os avanços constitucionais de 1988.

A Funai no final da década de 80 não executou uma política de proteção ao índio, agia nas frentes de expansão econômica em favor das companhias agropecuárias, mineradora, madeireiras, etc. Entidades missionárias protestantes como SIL(Summer Institute of Linguistics), MEVA(Missão Evangélica da

América), ALEM(Associação Linguística Evangélica Missionária) e ALBAMA(Aliança Batista Missionária da América) representavam atraso aos ganhos e avanços indígenas constitucionais (CAPACLA,1995, p.87).

A década de 80 foi extremamente importante para o movimento dos professores indígenas buscando e conquistando a autonomia de suas escolas, como forma de resistência cultural e ideológica (ALBUQUERQUE, 2007, p.62).

A partir de 88, a escola indígena é o meio principal pelo qual os índios podem utilizar para falar de sua cultura, tradições, além de reforçar suas identidades, escrever sua História, projetar seu futuro, com o Estado aceitando as diferenças.

Na década de 90 a e. e. i. caracterizou-se por ocorrer em território indígena e com professores indígenas. O movimento dos professores indígenas começa a organizar suas lutas e reivindicações pela autonomia, gestão e administração de suas escolas. Outro avanço desse período foi a produção de material escolar específico para as escolas indígenas e também o envolvimento da e. e. i. com as universidades públicas. A primeira iniciativa de parceria de escolas indígenas com universidades surgiu em Roraima, seguido pelo Mato Grosso e Amazonas. Segundo o Boletim da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), de abril de 1993, houve o fortalecimento das escolas indígenas ao se vincularem às universidades, FUNAI, MEC, OnGs e à Associação Brasileira de Linguística (ABL).

Através de organizações indígenas como o Conselho de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), mais tarde expande-se por toda Amazônia, passando a ser chamado de Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), a Organização Geral dos Professores Tikuna do Brasil (OGPTB) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), os professores indígenas tornam-se porta-vozes de suas comunidades. Estas organizações funcionam com resistência às políticas do Estado, ocupam um lugar dentro do poder local (HONORIO, 2000, p.207).

Um enorme avanço conseguido graças à OGPTB foi a transformação de escolas rurais do Alto Solimões (AM) em escolas indígenas, com currículos indígenas e línguas indígenas locais.

A diferença da escola indígena das convencionais se dá pelo fato das primeiras contar com maior participação dos alunos e de suas comunidades em geral sendo considerada neste aspecto como inovadora, também por escolher seus professores dentro da própria comunidade. Um bom exemplo desta diferença é colocado por Abbonizio (2013, p.31) quando apresenta escolas no Alto Rio Negro/ARN (AM) com autonomia de propagar o conhecimento indígena acumulado nas escolas, apresentando narrativas históricas e formas locais de produzir alimentos. Ao comparar esta última escola indígena com uma convencional, esta é alheia às condições de vida do aluno, encarregada somente do ensino universal desprezando totalmente o conhecimento local.

Outro aspecto da e. e. i., na década de 90, foi ser marginal não houve conjugação entre práticas locais e ação governamental.

Algumas escolas indígenas adotaram currículo próprio, com as suas disciplinas vinculadas às suas realidades, como foi o caso da escola Tuyuka do Alto Rio Negro (AM) ao criar uma escola diferenciada respaldada pela legislação federal. No entanto, a Secretaria de Educação do AM parece que desconhecendo este princípio legal dificulta a oficialização daquela instituição e não reconhece o conteúdo programático deles e alega faltar disciplinas do conhecimento universal exigido nas escolas públicas.

A especificidade da e. e. i. é permitir que cada povo possa elaborar seus projetos de futuro para a melhoria das condições do indivíduo e da comunidade (ABBONIZIO, 2013, p.61).

A e.e.i. pode ser considerada uma opção de escola aberta ao ensinar o conhecimento tradicional local através da prática e pesquisa da realidade de cada aldeia. Está aberta a várias possibilidades e projetos. Um bom exemplo de escola indígena aberta é a dos Tapirapé (MT) que conseguiu juntar o conhecimento necessário como a língua portuguesa para a ação coletiva de demarcação de suas terras (GORETE NETO, 2009 in ABBONIZIO, 2013, p.73). Outros exemplos de

escolas indígenas abertas estão no ARN, em RR, Alto Solimões (AM), Tupinambá (BA). Estas são escolas indígenas comprometidas primeiramente com os interesses de suas comunidades.

Entre 1999 e 2002 algumas escolas indígenas do ARN (AM) como a dos Tuyuka, Khumuno e Kotiria começam a desenvolver projetos de escolas diferenciadas, orientadas segundo as determinações de suas comunidades, com saberes escolares locais conjugados aos universais resultando em escolas específicas (ABBONIZIO, 2013, p.137).

Como ocorreu em escolas indígenas acreanas na década de 80, as escolas Kotiria (ARN/AM) e seus vizinhos também Kotiria colombianos receberam assessoria antropológica e linguística proporcionando o intercâmbio entre instituições escolares dos dois países. Estas trocaram material didático, cantos, danças e conhecimentos tradicionais.

A escola Khumuno do ARN/AM, ensina o que a comunidade necessita, formando profissionais para contribuir com a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades, com sustentabilidade. Forma alunos que saibam caçar, pescar, cantar, dançar e fazer artesanato (ABBONIZIO, 2013, p.164). Para a mesma pesquisadora as escolas indígenas devem proporcionar soluções para a melhoria da saúde e sobrevivência do grupo, com melhores condições de vida na comunidade.

Segundo Bendazolli (2011, p.273) a procura por cursos superiores pelos índios cresceu consideravelmente, passando de 200 índios estudando em universidades na década de 80 para mil em 2005. Apesar dos cortes orçamentários na Funai, a demanda por cursos universitários continua crescendo atingindo 3858 índios assistidos pela Funai no ano de 2011.

Embora existam posições contrárias à e. e. i., os direitos à educação trouxeram enormes benefícios às populações indígenas na formação de indivíduos capacitados com títulos superiores e também nos espaços políticos principalmente em decorrência das pressões exercidas por seus líderes e também com resultado da organização de associações principalmente de professores indígenas.

Referências

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, 2013.

A Carta de Pero Vaz de Caminha. Núcleo de Educação à Distância (NEAD). Disponível em <<http://www.nead.unama.br>>. Acesso em 25/01/14.

ALBUQUERQUE, J.G. **Educação Escolar Indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Tese (Doutorado), Universidade de Campinas- UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

BARICKMAN, B.J. Tame Indians, “Wild Heathens” and Settlers in Southern Bahia in the late Eighteenth and early Nineteenth Centuries. **The Americas**, vol.51, n.3 (Jan.1995), 325-368.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas do Alto Solimões/AM.** Tese(Doutorado), Universidade de São Paulo -USP, São Paulo, SP, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995).** MEC/MARI/USP **Grupo de Educação Indígena.** Disponível em: <<https://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 10/03/2014.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Schwarz, 2002.

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. **Educação de Sociedades Tribais do Brasil.** Versão preliminar do relatório a ser apresentado a The Ford Foundation e Fundação Nacional do Índio. Universidade Federal de Santa Catarina/ Museu de Antropologia. Abril de 1974.

_____. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIRALDIN, Odair. **Cayapó e Panará – Luta e Sobrevivência de um Povo Je no Brasil.** Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GORETE NETO, Maria. **As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Tese (Doutorado), Universidade de Campinas-Unicamp, Campinas, SP, 2009.

HONÓRIO, Maria Aparecida. **O espaço enunciativo da educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades.** Tese (Doutorado), Universidade de Campinas-Unicamp, Campinas, SP, 2000.

HEMMING, John. **Red Gold: the conquest of Brazilian Indians, 1500-1760.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L.D.B. (Org.) **A temática indígena na sala de aula.** 4ª ed., São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI, UNESCO, 2004.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. **Educação Escolar Indígena, as Escolas Krahô no Século XXI e o Estado Brasileiro:** uma relação repleta de desafios e possibilidades. Tese (Doutorado), University of Nottingham-UoN, Nottingham, Reino Unido, 2019.

MELATTI, Júlio César. De Nóbrega a Rondon: quatro séculos de política indigenista. **Revista de Atualidade Indígena**, ano1, n.3, p.38-45. Brasília: Funai, 1977.

_____. **Índios do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1976.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. Campinas: **Cadernos CEDES**, v.19, n.49, dez.1999. Versão eletrônica. Acesso em 23/04/2016.

MELLO FRANCO, Afonso Arinos de. **O índio brasileiro e a revolução francesa:** as origens brasileiras da theoria da bondade natural. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1937.

MONTE, Nietta Lindenberg. A construção das escolas indígena nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Índios e a alfabetização:** aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: MEC (SECAD), LACED, Rio de Janeiro: Ed. Museu Nacional, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.

SHELTON, Davis. **Vítimas do milagre.** Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1978.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. O Governo dos Índios sob a Gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras/ SM/FAPESP, 1992, p.155-172.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; SP: Edusp, 1974[1557].

SÛSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui:** o narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VILLARES E SILVA, L.F. **Estado Pluralista?** O reconhecimento da organização social e jurídica dos povos indígenas no Brasil. Tese(Doutorado), Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, SP, 2013.

WARREN, Jonathan. **Racial Revolutions**. Durham and London: Duke University Press, 2001.

Recebido em Abril de 2020
Aprovado em Junho de 2020

DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11205>