

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(MESTRADO)
CÁSSIO KNAPP

RETÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
ENTRE O MESMO E O DIFERENTE

DOURADOS - 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(MESTRADO)
CÁSSIO KNAPP

RETÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE O MESMO E O DIFERENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História Indígena

Orientador: Prof. Dr. **Antônio Dari Ramos**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

371.97981 Knapp, Cássio.
K16r Retórica da educação escolar indígena : entre o mesmo e o
diferente / Cássio Knapp. Dourados, MS: UFGD, 2011.
159 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Dari Ramos.
Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da
Grande Dourados.

1. Educação escolar indígena – Comunidade Kaingang – Terra
Indígena do Guarita, RS. I. Título

CÁSSIO KNAPP

**RETÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
ENTRE O MESMO E O DIFERENTE**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD**

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Antônio Dari Ramos (Dr., UFGD) _____

2º Examinador:

Wilmar da Rocha D'Angelis (Dr., UNICAMP) _____

3º Examinador:

Noêmia dos Santos Pereira Moura (Dra., UFGD) _____

Dedico esse trabalho de dissertação a minha família em especial a minha mãe Susana Knapp, seu carinho e dedicação em educar eu e meu irmão é o maior ensinamento que terei na vida. Obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus e minha família, minha Mãe Susana, minha Mama Maria, meu irmão Gláucio, a sua mulher Joseana e ao mais novo membro Guilherme. Sou grato em especial a minha namorada Didi, obrigado pela paciência pela resistência e por todo apoio me dado durante a pesquisa. Agradeço ainda de forma indireta todas as pessoas que me apoiaram e participaram do meu caminho desde a graduação e também no mestrado. Com receio de esquecer alguém ou alguns se faz importante citar algumas pessoas.

Ao meu Orientador Antonio Dari Ramos, e em sua pessoa toda a sua família Marisa, Daniel e Malu, obrigado pelas rodas de chimarrão onde sempre encontrei apoio e carinho. Grato amigo Antonio, por ter aceitado essa missão, ter me apoiado e incentivado desde a graduação e agora no mestrado ter respeitado meus tempos, agradeço pela sensibilidade com que realizou todo o trabalho e orientação e correção do trabalho. Da mesma forma, agradeço ainda aos professores e amigo Losandro Antônio Tedeschi, sua mulher Sirley e ao seu filho Pablo, Sem as suas extensas conversas e apoio, poderia ter desistido no meio do caminho. Aos dois amigos e professores, obrigado pelas parcerias em trabalhos e fora da Universidade, acima de tudo vocês foram os responsáveis pelo início da minha formação acadêmica.

Aos demais professores do PPGH da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial aos que ministram as disciplinas no decorrer do curso que participei, Eudes Fernando Leite e Protásio Paulo Langer, como também aos demais professores do programa. Ainda por ter-me possibilitado participar do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica PROCAD, com a Universidade Estadual Paulista. "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, campus Assis. Todo esse contato foi essencial no meu amadurecimento acadêmico.

Aos amigos do Rio Grande do Sul, por terem continuado me apoiando mesmo com nossos contatos reduzidos nos últimos dois anos. E as pessoas que eu conheci durante o curso de mestrado obrigado por terem acompanhado o cotidiano de minha

formação. Tomara que nossos possíveis afastamento não diminuam nossas amizades.

As amigas Juliana e Cirlane, obrigado por terem suportado minhas ansiedades e chatiações durante o tempo que convivemos. Nossa amizade foi fundamental para minha estadia em Dourados, sempre irei guardar nossas conversas com carinho, dos contos e histórias essencialmente particulares da Ju, as longas conversas para distrair os pensamentos durante a qualificação com a Ci.

Aos camaradas Fabiano, Carlos, Marcelo e Urso. Obrigado pelas conversas, churrascos, jogos de Poker, debates sobre futebol, entre outras atividades sempre prazerosas. Realmente não me parece que nos conhecemos há pouco tempo, a amizade de vocês sempre uma das melhores coisas que Dourados me ofereceu.

Agradeço ainda, aos sempre bons papos, com os amigos Diogenes, Thiago Cavalcante, José e Leandro. Engraçado como a vida se encarregou de separar o amigo Leandro do nosso convívio, contudo sempre lembrarei com carinho das nossas longas conversas, e das pessoas que ensinaram um “gaúcho” a tomar café e tereré.

Ainda sou grato aos amigos e amigas: Roseline, Thiago, Buga, Cure, Camila, e todas as outras que insistem em fugir dos meus pensamentos.

Finalizando, agradeço ao empenho e disponibilidade dos sujeitos das escolas indígenas que participaram dessa pesquisa. Em especial ao amigo Bruno Ferreira, com quem sempre tive grandes aulas nas pequenas conversas que tivemos. Obrigado pela possibilidade de aprender com sua experiência

Obrigado a tod@s

RESUMO

A educação escolar indígena tem sido objeto de pesquisa nos mais diferentes campos do saber, demonstrando a amplitude e importância do tema. Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver uma análise sobre a educação escolar indígena na comunidade Kaingang na Terra Indígena do Guarita, Rio Grande do Sul. Para tanto, investigamos a História e a organização da retórica sobre educação escolar indígena no Brasil, recorrendo, inicialmente, à forma como se deu o contato europeu com as comunidades indígenas, e como a escola se tornou ferramenta para a integração do indígena primeiramente à sociedade colonial e depois à sociedade nacional. Analisamos, também, a forma como se deu o processo de reconhecimento da pluralidade étnica, através das políticas públicas do Estado brasileiro em relação à educação. Através da literatura pesquisada, mas também como reflexo da mudança no pensamento sobre as sociedades indígenas, percebe-se a criação de discursos sobre a necessidade de uma escola autônoma, intercultural e diferenciada. A presente pesquisa se atenta para a necessidade de mostrar os limites e possibilidades desses discursos. Assim como essa retórica tem se transformado na História da educação escolar indígena. Como resultado desse trabalho, atentamos primeiramente sobre a falta de produções etnográficas que observem os problemas e as limitações das escolas, pois percebemos que, mesmo com a transformação da retórica da educação escolar indígena, a prática a escola pouco se modificou. Nesse sentido também elencamos que os cursos de formação ainda têm reproduzido discursos superficiais sobre educação e cultura, abordando-a no seu caráter folclórico, o que impede a escola de transitar na comunidade indígena e não-indígena.

Palavras-chave: *retórica da educação escolar indígena; Kaingang; Terra Indígena do Guarita.*

ABSTRACT

The indigenous school education has been the subject of research in the most different fields of knowledge, demonstrating the amplitude and importance of the topic. This research intends to develop an analysis of indigenous school education in the community "*Kaingang na Terra Indígena do Guarita*", Rio Grande do Sul. Therefore, we investigated the history and organization of the rhetoric about indigenous school education in Brazil, at first searching the way the European got in contact with the indigenous communities, and how the school became a tool for the integration of the indigenous to colonial society at first, and then to the national society. We also analyzed the way the ethnic pluralism process took place through the Brazilian state public policies related to education. Considering the literature researched, and also as a reflection of the change on the way of thinking about indigenous societies, we notice the creation of discourses on the need for a distinguished autonomous intercultural school. This research perceives the need of showing these discourses' possibilities and limits, and that rhetoric has changed in the history of Indigenous school education. And as a result, we firstly attempt to the lack of ethnographic productions to observe the problems and limitations of the schools, because we realize that even with the has changed in rhetoric of Indigenous school education, in practice the school has changed little. In this context, we also bring up that the education courses are still reproducing superficial speeches on education and culture, broaching their folkloric aspects, which prevent the school from going in and out of the indigenous and non-indigenous communities.

Key-words: rhetoric in Indigenous school education; *Kaingang*; *Terra Indígena do Guarita*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Rio Grande do Sul p. 19.

Mapa 2 - Vista do Noroeste do Rio Grande do Sul com A Terra Indígena do Guarita em evidencia p. 20.

Quadro 1 - Quadro das políticas públicas relação à educação escolar indígena p.58.

Quadro 2 - Reprodução do sistema de bilingüismo de transição p. 104.

Fotografia 1 - Reprodução de desenho dos alunos do 7º ano p. 122.

Fotografia 2 - Reprodução de desenho dos alunos do 7º ano p. 122.

Fotografia 3 - Reprodução de desenho dos alunos do 8º ano p. 122.

Fotografia 4 - Reprodução Lideranças Indígenas Kaiapó, Livro Lições do RS p. 136.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALBAMA** – Aliança Batista Missionária da Amazônia
- ALEM** – Associação Lingüística Evangélica Missionária
- ANAÍ/BA** – Associação Nacional de Apoio ao Índio sessão Bahia
- ANAÍ/POA** – Associação Nacional de Apoio ao Índio sessão Porto Alegre
- ANPOCS** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- APBKG** – Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani
- CEDI** – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário
- CPC** – Centros Populares de Cultura
- CPI/ACRE** – Comissão Pró-Índio do Acre
- CPI/SP** – Comissão Pró-Índio de São Paulo
- CTI** – Centro de Trabalho Indigenista
- CTPCC** – Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão
- DINEIB** – Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngüe do Equador
- EJA** – Ensino de Jovens e Adultos
- EUA** – Estados Unidos da América
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- GTME** – Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
- IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
- IECLB** – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
- INESC** – Instituto de Estudos Sócio Econômicos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MARI** – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MEVA** – Missão Evangélica da Amazônia
- MNTB** – Missão Novas Tribos no Brasil
- NEI/RS** – Núcleo de Educação Escolar Indígena Rio Grande do Sul
- NEI's** - Núcleos de Estudos e/ou Educação Indígena
- ONG** – Organização não governamental

OPAN – Operação Amazônica Nativa
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SIL – Summer Institute of Linguistics
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
TI – Terra Indígena
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro do Paraná,
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESPAR – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Chapecó, SC),
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Xanxerê)
UPF – Universidade de Passo Fundo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
1.1. Recorte Espacial da Pesquisa	18
1.2. Caminhos Metodológicos Percorridos	22
2. COMO ASSIM? HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	34
2.1 Da racionalidade eurocêntrica ao imaginário sobre as sociedades indígenas	35
2.2 Períodos da História da educação escolar indígena	43
2.3 Políticas Públicas para a educação escolar indígena	57
3. MAS DO QUE ESTAMOS FALANDO? O CONTATO CULTURAL ENTRE AS SOCIEDADES INDÍGENAS E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UMA ESCOLA AUTÔNOMA E DIFERENCIADA	69
3.1. Contato, Identidade e cultura	70
3.2. A concepção da escola e a construção do discurso de uma “escola diferenciada”	75
3.3 Interculturalidade e fronteira: qual o espaço da escola?	81
3.4. Tutela, dependência, quais os limites da autonomia	88
4. AGORA SIM! ENTRE A RETÓRICA E A PRÁTICA, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE INDÍGENA KAINGANG DO GUARITA RS	99
4.1 A história da formação de “monitores” e professores Kaingang	100
4.2. Diagnóstico das escolas indígenas da comunidade kaingang do Guarita: existe educação diferenciada e/ou específica?	115
4.2.1 Descrição das escolas localizadas na Terra Indígena do Guarita	116
4.2.2. Educação, Professores e a escola	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERENCIAL DE FONTES E REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICOS	150

1- APRESENTAÇÃO

Meu pai sempre falava: se vocês não forem educar os nossos filhos, mais tarde eles vão ter vergonha de dizer que são índios, então vocês têm que fazer isso, meu pai sempre cobrava. Então eu me sinto na obrigação de fazer diferente, não só esperando pelos brancos, numa coisa que eu poderia fazer (Professora Kaingang da Terra Indígena do Guarita RS).

O presente trabalho partiu de uma aspiração nossa em realizar uma pesquisa acadêmica relacionada aos Kaingang, principalmente sobre os Kaingang e a educação escolar. Estamos, desde 2007, muito mais do que pesquisando, aprendendo com esse povo no Sul do país. Inicialmente, participando de projetos que nos proporcionaram pensar a ação pedagógica nas escolas indígenas e também a representação do indígena em escolas não indígenas. Sem dúvida, esse foi o primeiro passo para que pudéssemos redescobrir o que compreendíamos por educação, tema que agora vem a ser mais bem desenvolvido na dissertação de mestrado.

Inicialmente, os objetivos desse trabalho estavam pautados em pensarmos uma abordagem onde se daria total atenção à Educação Escolar Indígena, em específico aquela desenvolvida na comunidade Kaingang da Terra Indígena do Guarita, no Rio Grande do Sul. Acreditávamos que apenas a partir da nossa etnografia poderíamos compreender a complexidade da escola indígena, assim como perceber de que modo as ações pedagógicas da escola se aproximavam das nossas leituras sobre como deveria ser uma escola indígena. Entretanto, aprofundando nossas análises, sentimos a necessidade de elaborar um panorama mais abrangente, o que de todo modo não exclui, mas nos qualifica para que, no futuro, encontremos objetos de maior profundidade em um trabalho de campo. Assim, percebemos que existem diferenças entre discursos e práticas na educação escolar indígena. Dessa forma, não buscaremos nessa pesquisa um modelo de educação, mas identificar os limites e as possibilidades nas formas de compreender a educação indígena.

Para termos uma boa compreensão da nossa pesquisa, primeiramente é preciso observar como concebemos a educação. Acreditamos que a educação,

assim como a cultura, passou e passa por um processo de inúmeras transformações. Aliás, percebemos que a educação carrega em si a transformação. É a busca por um sentido que faz com que ela esteja sempre em mutação. Dessa forma, a educação está extremamente ligada a essa busca de “dar um sentido” às coisas e às dúvidas em relação à vida em sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que os processos educacionais, sejam eles formais ou informais, estão em constantes variações, já que hoje procuramos sentidos diferentes do que procurávamos no passado. Tal mudança é perceptível não só em relação à temporalidade, mas de uma região para outra em um mesmo tempo.

Existem diferenças no que se convencionou chamar de “educação formal” e “educação informal” (NOBRE 2009)¹. É preciso analisar que a simples sílaba ‘in’(formal) já caracteriza uma forma menor em relação à ‘formalidade’ da educação. Contudo, faz-se necessário ainda ressaltar que não estamos negando a existência de um momento para uma educação ‘formalizada’, não escolar, nas sociedades indígenas, isto é, que não haja um espaço/tempo, uma ‘ocasião’ onde ocorra o aprendizado ou a troca de saberes. De outra sorte, é necessário ressaltar que a educação escolar indígena precisa dialogar com processos específicos da educação não escolar. Dessa forma, o centro desta pesquisa estará na instituição escolar, não esquecendo, no entanto, que ela dialoga com um contexto sócio-histórico.

Dessa forma, então, não poderemos deixar de levar em conta que a escola indígena foi, e ainda é, um elemento imposto de fora, uma instituição não-indígena. Também é necessário observar que as escolas, dentro das comunidades indígenas, estão carregadas de tensões, logo as práticas pedagógicas dessas escolas podem servir, ou não, como ferramenta para que as sociedades indígenas reflitam sobre sua própria identidade cultural e sobre o que representam enquanto espaço de luta por direitos da comunidade.

A temática da educação escolar indígena tem sido foco e objeto de pesquisas recorrentes nos programas de pós-graduação do Brasil. Pretendemos primeiramente versar sobre essa produção para depois ingressarmos no específico de nossas análises.

¹ Optou-se nessa pesquisa, em ser o mais fiel possível às fontes, deste modo, as citações de autores, não estão em conformidade com a nova reforma da língua portuguesa.

Essa pesquisa parte da hipótese de que a *retórica da educação escolar indígena se modificou ao longo do tempo*, refinou-se e assumiu novas roupagens, contudo a *prática da educação indígena pouco mudou*. Nesse sentido, interculturalidade, autonomia e escola diferenciada, são apenas novas formas de colonizar o indígena.

Embasados nas observações de Paladino (2001), partimos da intenção de observar como a retórica que compõe os discursos e as diversas análises sobre educação escolar indígena podem nos auxiliar na tentativa de buscar uma relação da escola indígena do discurso e a escola na prática. Procuraremos para isso, não o que está por trás dos discursos, a fim de buscar algum sentido oculto neles, mas buscar certas formas, que obedecem a certas regras, “discourses thus includes language, but also what is represented through language. A discourse (eg. of development) identifies appropriate and legitimate ways of practicing development as well as speaking and thinking about it (GRILLO; STIRRAT, 1997, apud PALADINO, 2001, p.3).

Com o pressuposto da retórica que compõe os discursos que legitimam a educação escolar indígena, partiremos dos estudos de termos que se tornaram quase que politicamente corretos nas análises sobre educação escolar indígena, “slogans”, “lemas”, “enunciados” que compõem uma espécie de manifesto sobre os discursos acerca da produção sobre a temática. Nosso estudo visa observar como a retórica da educação escolar indígena compõe a prática das escolas indígenas, em especial nas escolas indígenas da comunidade Kaingang no Guarita RS.

Não pretendemos fazer um longo estudo da retórica, basta aqui ressaltar que a compreendemos como “a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004, p. XIV). Logo, tomaremos a persuasão como elemento ativo para a construção da nossa análise, “portanto, a retórica diz respeito ao discurso persuasivo, ou ao que um discurso tem de persuasivo” (REBOUL, 2004 p. XV). Ainda com relação à persuasão, partimos também da percepção de Reboul, para quem persuadir “é levar alguém a crer em alguma coisa” (Idem).

Para Reboul, ainda, “persuasão retórica consiste em levar a crer (1), sem redundar necessariamente no levar a fazer (2). Se, ao contrário, ela leva a fazer sem levar a crer, não é retórica” (REBOUL, 2004, p. XV). Dessa forma, é importante afirmarmos que nem todo o discurso pode ser analisado a partir da retórica.

A retórica não é aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que visam persuadir, o que de qualquer modo representa um belo leque de possibilidades! Enumeremos as principais: pleito advocatício, alocução política, sermão, folheto, cartaz de publicidade, panfleto, fábula, petição, ensaio, tratado de filosofia, de teologia ou de ciências humanas. (REBOUL, 2004, p. XIV)

Contudo, como tentaremos demonstrar, o uso da retórica, far-se-á um elemento essencial para entender como a temática da educação escolar indígena tem se transformado ao longo do tempo. Para melhor definirmos nosso objeto de estudo compreenderemos que a educação escolar indígena passou por três períodos categorizados por fases, como propôs Nobre. O primeiro período, “*escola de catequese*”. O segundo período, “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”, que ainda se divide em dois momentos: o primeiro, a “*Fase Pombalina*”, e o segundo, “*o Império, a Primeira República e as Ditaduras*”. O terceiro período, “*O ensino Bilingue*”, também dividido em duas fases “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngüe de transição*” e “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”. Dessa forma observaremos a retórica da educação escolar indígena em todos os governos do Brasil: colônia, império, república.

Para realizarmos as observações acerca da retórica que compõe o universo da educação escolar indígena atualmente, faz-se necessário, também, observar como e quais políticas públicas compreendem a educação indígena. Principalmente, as políticas públicas a partir da década de 1980 serão analisadas assim a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/1996, as quais são as primeiras a garantir uma educação diferenciada como direito das sociedades indígenas. Dessa forma, nos debruçaremos ainda sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI e o Parâmetro Curricular Nacional PCN, em específico o volume 10 que trata da diversidade cultural. Também se torna indispensável uma apreciação ao Plano Nacional de Educação PNE, que, mesmo tendo sido elaborado em 1997, só foi aprovado em 2001.

Sem almejar fazer uma vasta contribuição ao campo da História da Educação, também pretendemos colaborar para a esfera dos estudos das culturas escolares, ao observar a escola indígena. Quando comparamos a noção de transposição didática para as escolas indígenas, ainda se considera a ciência ocidentalizada como correta, em distinção ao saber local da comunidade indígena.

Assim tomamos a cultura escolar, como “toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decidir y hacer.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, apud FILHO; et. al. 2004, p. 147), assim relacionando a escola com tempos e espaço que não são dimensões neutras da educação. Ao contrário, ao se tratar das escolas indígenas, o tempo tem vital importância. Desse modo, reconhecemos que não há apenas uma cultura escolar.

Desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...) No hay dos escuelas, colégios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, apud FILHO; et. al. 2004, p. 148).

Assim, reconhecemos que cada escola tem as suas especificidades e singularidades, o que amplia nosso campo de estudo quando abordamos a história das instituições escolares. Contudo, ainda aqui se faz necessário ressaltar que mesmo observando as particularidades de cada escola, estaremos abordando a História da educação escolar indígena no Guarita como um todo. Assim

Confrontado pelos embates nos arquivos, possibilita discorrer sobre as invariantes estruturais da escola, mas indagar-se acerca das transformações, insistindo no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar. (FILHO; et. al. 2004, p. 149).

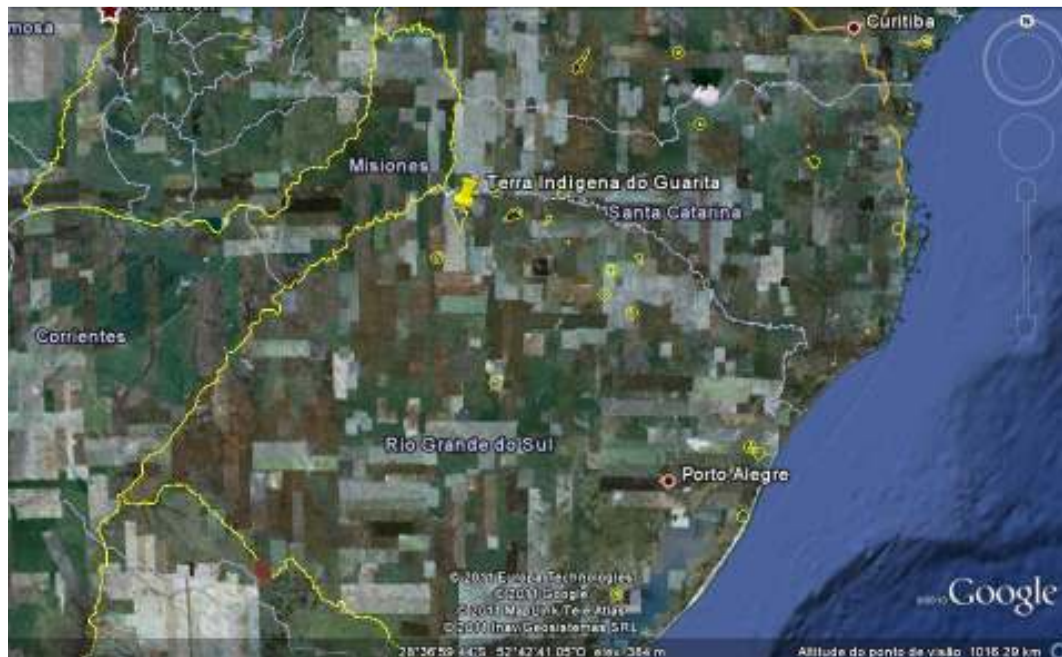
Antes disso, porém, faz-se necessário fazer um breve relato sobre a sociedade Kaingang e contextualizar a Terra Indígena do Guarita para que assim possamos situar melhor nosso objeto de estudo.

1.1 Recorte espacial da pesquisa

A sociedade Kaingang é considerada uma das maiores populações indígenas do país, constituída por 33.876 pessoas², que vivem nos Estados de São Paulo,

² Fonte: SIASI – FUNASA julho de 2010. Segundo Limulja (2007), no ano de 2007 a FUNASA informava que o total de indivíduos kaingang no Brasil era de 33.566. Mesmo nos detendo apenas

Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Apenas o Rio Grande do Sul conta com 17.515 Kaingang³, segundo dados da Fundação Nacional da Saúde FUNASA. As áreas ocupadas pelos kaingang compõem 30 terras indígenas e a língua kaingang faz parte do grupo linguístico Jê.



Mapa Do Rio Grande do Sul, com a Terra Indígena do Guarita em evidência. Fonte: Google Earth.

A cosmologia Kaingang já foi bastante estudada⁴. A sociocosmologia Kaingang é dualista, constituída por um sistema de metades exogâmicas e patrilineares como outros grupos Jê. Dessa forma, *Kamé* e *Kairu*, os irmãos míticos, regem toda a organização social de conduta que deve nortear a relação entre os Kaingang, bem como a classificação dos seres e do mundo (VEIGA 2006).

Em primeiro lugar, o dualismo *Kamé* e *Kairu* oferece um sistema de classificação abrangente, totalizante – os seres da natureza, incluindo os homens, possuem a marca das metades e carregam valores a elas associados, tais como: forte/fraco, alto/baixo, ímpeto/persistência. Em segundo lugar, o dualismo kaingang, em seu registro mitológico, oferece uma fórmula de organização social

nos números apresentados pela Fundação, é difícil acreditar nesse período o crescimento populacional entre os Kaingang, no país inteiro, tenha sido de apenas 310 pessoas.

³ Fonte: SIASI – FUNASA, julho de 2010

⁴ Não é nosso interesse aqui abordar os elementos que compreendem a cosmologia kaingang, apenas fazemos um breve relato para situar a sociedade kaingang. Para ver mais:

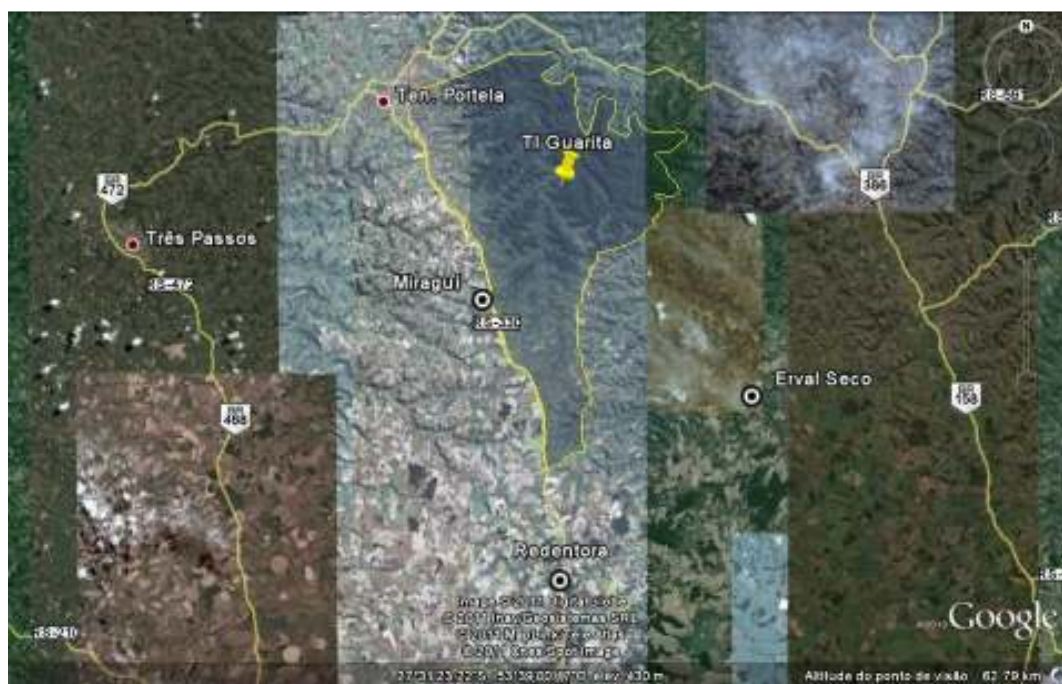
VEIGA, Juracilda, **Organização social e cosmovisão Kaingang : uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê meridional**. Dissertação de Mestrado, Campinas : Unicamp, 1994.

VEIGA, Juracilda **Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2006.

através do estabelecimento de regras de descendência e de casamento (TOMMASINO; FERNANDES, 2003, p. 31).

A relação de parentesco aparece nas relações entre sogro e genro. Assim os kaingang são considerados patrilineares e matrilocais, depois de casado, o homem deveria morar com o sogro e a esses lhe prestar serviços (VEIGA, 1994). Contudo, esse é um modelo que não se encontra mais em total conformidade, mesmo que em algumas comunidades ainda se mantenha residência uxorilocal.

Como nas outras sociedades patrilineares, na sociedade Kaingang os indivíduos que pertencem a uma mesma parcialidade *Kamé* ou *Kairu* (ou Kamê e Kanhru) (VEIGA, 2006), são considerados irmãos, sendo que sempre é o pai que passa a marca para o filho. Como toda relação entre irmãos é considerada incestuosa, socialmente somente é aceito Kamé que se casa com Kairu e vice-versa. Da mesma forma, as metades *Kamé* e *Kairu* compreendem um repertório de nomes pessoais específicos.



Mapa da localização da Terra Indígena do Guarita, com as cidades que fazem limite. Fonte: Google Earth.

O aldeamento do Guarita foi criado por volta de 1850⁵, a fim de que os grupos kaingang espalhados naquela região fossem reunidos em um único local. A

⁵ Alguns dados aparecem como sendo o ano de 1854 (MARCON 1994), já outros como sendo no ano de 1848, onde possivelmente se encontrava o erval da antiga redução de São João Batista (FRANCISCO 2010). Como nossa análise não se prende a este período, não pretendemos dirimir essa dúvida entre historiadores.

delimitação da área ocorreu em 1911 e sua demarcação em 1918. A Terra Indígena do Guarita, pela sua grande extensão, sendo a maior do RS (tem uma área de pouco mais de 23 mil hectares) está dividida em quatorze setores. São em alguns desses setores que estão as escolas indígenas onde realizamos nossas análises.

A Terra Indígena do Guarita fica no Noroeste do Rio Grande do Sul, pertence aos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco. Dos quatorze setores, quatro estão localizados no município de Tenente Portela: Pedra Lisa, Três Soitas, Vila Esperança e Km 10; oito localizados no município de Redentora: Irapuá, Mato Queimado, Pau Escrito, Bananeira, Missão, Estiva, Katiu-Griá e Laranjeira; e dois no município de Erval Seco: Capoeira dos Amaros e Gengibre.

Hoje a Terra Indígena do Guarita conta com 5.109 Kaingang⁶, segundo dados da FUNASA; contudo, informações dariam conta de que esse número chegaria a ultrapassar 7 mil indivíduos⁷. De todo modo, a população da TI do Guarita representa um terço da população indígena do Estado. A TI do Guarita, ainda conta com um pequeno número de indígenas Guarani, aproximadamente 44 famílias (ñandeva e m'byá)⁸.

Pelo tamanho da Terra Indígena do Guarita, e também pelos centros de alguns setores, estarem próximos aos centros urbanos dos municípios, acarretando em uma grande pressão populacional nessas pequenas cidades. Os indígenas representam 14% no número de habitantes do município de Tenente Portela, 39% do total da população de Redentora e 2% da população de Erval Seco (SILVA 2006). Uma grande parcela da população ainda reside próximo ao município de Miraguaí.

As cestarias, mesmo que ainda fabricadas para transportar ou guardar alimentos, são uma importante fonte de renda para a economia Kaingang. Dessa forma, são os artesanatos comercializados, principalmente nas cidades vizinhas, sobretudo nos períodos de dezembro a abril. Nesse período, famílias Kaingang viajam por todo o Estado para vender seu trabalho, contribuindo para seu sustento.

Uma grande parte da população Kaingang na Terra Indígena do Guarita não tem o domínio da língua materna. Segundo depoimento dos próprios indígenas,

⁶ Fonte: SIASI – FUNASA julho de 2010

⁷ <http://www.aldeiaquarita.com.br>

esse número chegaria a 70%. Este dado leva a que pais e professores insistam que as crianças apreendam a língua kaingang na escola para que esses números se revertam. Alguns professores demonstram bastante interesse em que o indígena não perca a língua materna, pois “perderia também a sua cultura”,

A maioria dos setores da comunidade se constitui quase como pequenos centrinhos na TI. Mesmo assim, alguns professores relatam que antigamente os setores eram formados por grandes famílias. Famílias extensas auxiliavam na implantação das primeiras escolas, contudo hoje é improvável encontrarmos famílias extensas que ainda residam num mesmo local no Guarita.

Ainda, para chegarmos de fato a uma resposta satisfatória, é preciso definir melhor nossa opção metodológica.

1.2 Caminhos metodológicos percorridos

Um elemento essencial para pensar a História e o ofício do historiador é nunca parar de repensar sobre seus métodos. “Lucien Febvre costumava dizer: ‘a história é o homem’” (BRAUDEL, apud PADUA, 2010, p.1). Talvez o homem seja mais histórico que história. Em todo caso, a história se faz através de homens e mulheres. Ao pensar nos objetos clássicos de estudo dos historiadores, estes, seres *em relação*, miram outros *seres em relação* no passado, lançando a este questões do presente. Há que se dizer, então, que toda a ação que é pensada em relação ao tempo é *histórica*, constituindo-se em objeto passível de ser estudado pelos historiadores e historiadoras. Dessa forma, as questões que pretendemos responder nessa pesquisa são quase que essencialmente ligadas à história da educação escolar indígena na comunidade Kaingang do Guarita, RS. Contudo, não temos como responder a elas sem olhar para o passado da história do contato entre indígenas e não indígenas, da mesma forma que apenas esse olhar também não irá responder a todas nossas indagações.

Não estamos querendo aqui recusar metodologias sedimentadas na construção da pesquisa histórica. O ponto é que não pode haver uma única

⁸ Segundo relatos dos Kaingang moradores da TI do Guarita

metodologia histórica que dê conta de responder aos desafios dessa pesquisa. Precisaremos, então, ampliar nossa visão como historiadores. Acreditamos que o caminho escolhido para trilhar esta pesquisa está sendo feito com o próprio caminhar, pois não se encontra um caminho já ladrilhado. Assim, afirmamos que o pesquisador precisa estar sensível aos próximos ladrilhos que terá que colocar para continuar a sua caminhada.

Dito isso, faz-se necessário compreender que a historiografia sobre as sociedades indígenas ainda é bastante incipiente, se comparada com o corpus de conhecimento produzido sobre a temática por outros campos de conhecimento. Talvez a causa disto esteja no fato de que ainda muitos historiadores relutem em utilizar metodologias e fontes não ‘tradicionais’, isto é, fontes não escritas em suas pesquisas.

Os historiadores, quando desprezam o diálogo interdisciplinar, têm abordado a temática indígena de formas equivocadas e simplistas. Na maioria dos casos o indígena é apresentado como um ser passivo diante de sua própria história valoriza-se a exposição do exotismo, deixando de lado questões importantes como o trabalho indígena, ainda pouco explorado. Iniciativas em que o indígena é apresentado sobre um olhar interdisciplinar ficam por conta de historiadores ligados à Nova História Cultural (CAVALCANTE, 2006).

A História Cultural, ou mais precisamente a Nova História Cultural, é tributária da chamada terceira geração dos Annales, surgida em 1974, a partir da coleção editada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, “*História: Novos Problemas, Novas Abordagens; Novos Objetos*”. Calcada nas possibilidades de ampliar as fontes para suas pesquisas, utiliza da interdisciplinaridade, dos diálogos entre a História e principalmente a Antropologia, mas também as demais Ciências Sociais, e possibilita aos historiadores mudar o foco e o olhar acerca dos estudos com as sociedades indígenas.

Isso somente foi possível com a ampliação do conceito de cultura. Para Burke, a partir de então passa a ser levado em conta “não apenas a arte, mas a cultura material, não apenas o escrito, mas o oral, não apenas o drama, mas o ritual, não apenas a filosofia, mas as mentalidades das pessoas comuns. A vida cotidiana ou a ‘cultura cotidiana’”. (BURKE, 2000, p. 246-247). Dessa forma, a concepção de cultura adotada pela historiografia na Nova História Cultural considera a existência de culturas diferentes, nem superiores, nem inferiores.

Por isso, as concepções de tradição e de etnicidade se transformam com a Nova História Cultural. Passa-se a considerar um conjunto mutável de traços culturais, transmitidos de geração para geração, e o processo de interação de diferentes grupos em uma organização social que não para de mudar. Não obstante, dentro dos processos performativos, considera-se que os discursos e as práticas sociais se encontram interligados e definem o sentido (simbólico) das fronteiras, identidades e ações coletivas.

Para além do caráter organizacional dos grupos étnicos e de suas fronteiras, as concepções de identidade étnica e etnicidade de Barth passam a auxiliar os historiadores a compreender melhor as sociedades indígenas. Se antes a definição era dada excessivamente por questões culturais, passa agora a ser adotada a organização social dos grupos para compreender as identidades. “Esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha”. (BARTH, 1998, p. 190).

Para Barth, a concepção de etnicidade se dá através do contato com outros grupos, pela autoatribuição, mas também pelo reconhecimento de “outro”, seja pela classificação básica, ou pelo simples caráter de se compreender “diferente” do grupo a que pertence. “Se eles dizem que são A, em oposição a outra categoria B da mesma ordem, eles estão querendo ser tratados e querem ver seus próprios comportamentos como de As e não de Bs”. (BARTH, 1998, p. 195).

Da mesma forma, a percepção assumida por Pacheco de Oliveira (1999) sobre os processos de identificação é basilar. Ele aborda a identificação étnica como o princípio da autoidentificação, e o reconhecimento pelos pares, como também o reconhecimento de uma identidade diferenciada da sociedade majoritária. Assim, pretendemos demonstrar, em nossa pesquisa, não só a própria categoria do professor indígena, mas também a da escola indígena, na qual os discursos instituem como “diferente”, e como na comunidade os professores percebem a si mesmos e à escola.

É importante ressaltar que os processos de identidade étnica sempre foram múltiplos e mutáveis. Nesse sentido, o contato cultural entre grupos indígenas, na História da América, sempre existiu. Contudo, com a chegada e a colonização europeia, os territórios físicos diminuíram e a percepção da identidade étnica e da

cultura, diante da drástica redução de espaços, modificou-se, havendo um processo de ressignificação.

Considerando estes aspectos, imbricados no diálogo entre a Nova História Cultural e a Antropologia, enveredamos pelas discussões sobre a História Indígena e a Etno-história, fugindo à corrente historiográfica francesa e valorizando os diálogos estabelecidos por etno-historiadores brasileiros com os centros acadêmicos norte-americanos.

O termo etno-história aparece pela primeira vez em 1909, no trabalho de Clark Wissler (EREMITES DE OLIVEIRA 2003), quando utilizou fontes escritas e documentais, além de dados arqueológicos, para fazer a história das sociedades indígenas. Almejava-se, inicialmente, que a etno-história permitisse contar a História dos povos sem escrita a partir de fontes produzidas por outros povos. Para isso, esses povos já deveriam estar em contato colonial.

Contudo, é só a partir de 1950 que a etno-história se solidifica na América do Norte, tanto como disciplina quanto como método. Quando consolidada, passa a ser compreendida como um método interdisciplinar. A partir de então, a etno-história, enquanto disciplina isolada, não é mais reconhecida pela academia. Apesar disso, Eremites de Oliveira (2003) percebe que no Brasil ainda se faz confusão entre a etno-história e a História Indígena.

O termo história indígena tem sido usado como um neologismo científico, [...] [alguns abordam como a] história que os historiadores e outros cientistas sociais fazem sobre a trajetória dos povos ameríndios ou trata-se, segundo propôs Bartomeu Melià (1991), da própria história contada e interpretada pelos indígenas, que para ele melhor a conhece por meio da tradição oral. (EREMITES DE OLIVEIRA, 2003, p. 39-40).

Dentre as discussões que compreendem a etno-história, fato consensual é que hoje ela é tida como um método que pode ser utilizado tanto pela Antropologia quanto pela História, mas também pelas demais áreas das Ciências Sociais. Conclui-se que a etno-história não é uma disciplina autônoma, mas uma metodologia usada por pesquisadores que devem possuir “além da habilidade de um bom historiador convencional, um sólido conhecimento de etnografia, se quiserem ser capazes de avaliar as fontes e interpretá-las com um entendimento razoável das percepções e motivações do povo nativo envolvido”. (TRIGGER, 1982, p. 9).

É preciso ressaltar ainda que, no Brasil, a demora em se solidificar esse tipo de método é decorrente da própria concepção que História e Antropologia tinham das sociedades indígenas. Segundo Manuela Carneiro da Cunha, em seu livro “História Dos Índios No Brasil”, a primeira grande coleção a abordar a História das sociedades indígenas, na década de 1970 os indígenas eram tidos como povos que, além de não ter passado, estavam fadados ao desaparecimento, logo não mereciam atenção maior de historiadores e antropólogos.

No Brasil, um dos primeiros fóruns onde se discutiu a temática foi o Grupo de Trabalho “História Indígena e do Indigenismo”, coordenado por Manuela Carneiro da Cunha, da USP, que realizou o seu primeiro encontro formal em 1984, no quadro da reunião da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Naquela ocasião, três blocos temáticos foram discutidos: 1. Fontes para a História Indígena e do Indigenismo; 2. Processos regionais e estudos de caso e 3. A História do Indigenismo. A partir desse encontro, algumas universidades brasileiras passaram a integrar a disciplina em seus programas curriculares. No primeiro semestre de 1985, Etno-história é oferecida na Pós-Graduação da UNICAMP (SP). No segundo semestre do mesmo ano, o Curso de História da Universidade Federal do Amazonas reformula sua grade curricular, introduzindo esta disciplina na graduação. Logo depois, ocorre mudança similar na Universidade Federal da Bahia, seguida de algumas outras instituições de ensino superior. (FREIRE, s/d).

Para pensarmos o nosso objeto de estudo, precisamos ainda nos desvencilhar de outra concepção de história indígena, a *êmica* e a *ética*. O primeiro aspecto dá conta de uma história indígena *êmica*, que só partiria de dentro da cultura indígena, pois para isso seria necessário descobrir esquemas culturais internos como a própria língua, além de valores morais próprios da comunidade. A história *êmica* seria a representação que estes fazem de si mesmos e se constituiria na ‘verdadeira’ etno-história. Em contraponto, a história *ética* seria a interpretação realizada a partir de categorias de análises de fora da cultura, das categorias de linguagem científica.

A aparente dicotomia entre o ético (nossa representação sobre o “outro”) e “êmico” (a representação dos indígenas sobre si), remete a uma longa e antiga discussão aparentemente longe de um entendimento consensual: história/eventos/diacronia *versus* estrutura/mitos/sincronia. [...] a visão que os próprios nativos constroem sobre sua trajetória é, em muitos casos, impregnada por complexas representações simbólicas não facilmente decodificáveis e passíveis de serem ordenadas em termos temporais (EREMITES DE OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Vemos, portanto, que realizar uma história *êmica* pode ser um processo muito complicado, pois é preciso levar em conta que em uma comunidade indígena os sujeitos não são iguais. Nesse sentido, um rezador, um xamã, deterá muito mais conhecimento da história e da cultura na comunidade do que um sujeito qualquer (LARAIA 2004).

De outra sorte temos que considerar outro fator que impossibilita uma história *êmica*. Pois não existe “uma” História da sociedade indígena - salvo algumas particularidades que possam ter ocorrido no sentido de alguma “História oficial” de alguma região ou de alguma Terra Indígena – o que de fato se observa são histórias de famílias, cada ator indígena conta à forma como a sua família, seus antepassados, foram parar em determinado local. A única história compartilhada é aquela que toma forma de mito.

Ainda com relação a isso, é preciso levar em conta que nos últimos anos muitos indígenas têm entrado em cursos de ensino superior, e é grande o número de acadêmicos indígenas que se dedicam a abordar temas sobre sua comunidade nas áreas de História ou Antropologia. Estamos diante de um fenômeno que em pouco tempo poderá reconstituir uma nova concepção da etno-história. Contudo, faz-se necessário observar que apesar desses atores e interlocutores indígenas estarem em posição privilegiada, não haverá garantia de que surja uma nova concepção de etnociência, em virtude do local de produção do saber.

Com relação a isso, já é unanimidade na historiografia que o historiador é um sujeito inserido em seu tempo, logo, ator da sua representação de historicidade. Diante disso, precisamos ter cuidado de não cairmos no entendimento de que a história escrita pelos indígenas será a *verdadeira* história, ou uma história melhor ou pior do que a escrita por um não-indígena. Poderá conter, sim, uma nova concepção de fazer história.

Para além das disputas teóricas envolvidas, compreendemos a etno-história como um método interdisciplinar que possibilita analisar historicamente as sociedades indígenas. Disciplinarmente, contudo, o campo no qual nos inserimos é o da História Indígena. Esse campo ainda pode ser abordado de diferentes perspectivas. Primeiramente, no sentido de uma História Indígena, como costumeiramente se fez a História do Brasil, quando em parte da História do Brasil é contado o contato do europeu com o indígena.

Outra abordagem é aquela que considera a História de cada povo, e/ou a sua relação com outros povos, sejam indígenas ou não-indígenas. Desse modo, a História indígena pode remeter à História do indigenismo, ou mesmo à relação dos indígenas com o Estado, com as missões religiosas, com as Organizações não Governamentais ONG's, com a escola, dentre outras possibilidades.

É exatamente a partir daí que definimos nosso campo de pesquisa, no sentido de uma História da Educação Escolar Indígena, e em específico a História da Educação Escolar Kaingang na comunidade do Guarita, RS. Por isso, optamos por analisar a instituição escolar e sua relação com a comunidade indígena e Kaingang. Justificamos, desse modo, o recorte temporal escolhido: a partir de 1970 até a primeira década do século XXI.

Para além das metodologias sedimentadas no campo da Historiografia, utilizamos a metodologia da etnografia na busca de dados nas escolas kaingang do Guarita. Compreendemos a etnografia como o método interpretativo capaz de descrever o objeto de estudo.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2001, p. 1).

Contudo, esse processo não pode ser realizado apenas a partir da observação. Para Geertz (1989), praticar etnografia não se resume em somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, manter um diário, “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa um risco elaborado para uma ‘descrição densa’”. (GEERTZ, 1989, p. 4). Ainda o papel de fato do etnógrafo é fazer

Uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, [...]. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados. (GEERTZ, 1989, p.7).

Deste modo, a descrição densa, como ferramenta para que se consiga isso, tem por objetivo registrar os acontecimentos ou fatos relevantes que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto. Logo, a maior preocupação do etnógrafo é realizar uma descrição densa mais completa possível. Essa descrição, se bem sucedida, permite chegar a conclusões mais amplas.

Uma vez que o foco da nossa investigação será a instituição escolar dentro da comunidade indígena, debruçamo-nos sobre uma etnografia da escola indígena. Através dela é possível apresentarmos o cotidiano da escola e procurarmos fornecer subsídios para pensar como os discursos e as políticas públicas sobre educação escolar indígena fazem parte do meio escolar.

Para evitar uma percepção simplista da etnografia, preferimos também fazer uso da metodologia da hermenêutica em nossas análises, inserindo tanto os textos do passado quanto os do presente em seus contextos de produção. Partimos da perspectiva de que a noção de texto passa a ser ampliada na historiografia do século XX, ou mais precisamente com o movimento da Nova História. Nesta expansão, texto passa a ser concebido como qualquer objeto que possa ser 'lido', interpretado, desde os *Documentos* e *Monumentos* até as fontes orais e imagéticas (LE GOFF 2003).

As análises realizadas por Dilthey, (CAMPIGOTO 2003) e adotadas pela Historiografia, partem do princípio de que os Historiadores não têm uma espécie de exatidão sobre o mundo e lugar da elaboração dos textos. Por conta disso, o historiador é levado então a inventar, ou supor esses contextos. Não obstante, essa análise pode levar o historiador a romantizar o passado. José Adilçom Campigoto, analisando a hermenêutica proposta por Gadamer, afirma que “Logo, quando utilizamos o procedimento contextual, somos obrigados a inventar os contextos, do contrário, os sentidos de nossos textos não se completam. Contexto é, portanto, uma peça do método romântico estendida sobre o mundo histórico.” (CAMPIGOTO, 2003, p. 230). O problema dessa interpretação, chamada de “hermenêutica romântica”, é que pode levar o pesquisador a perceber que um tempo é melhor do que o outro. Por vezes, tal interpretação pode levar à noção de evolução histórica.

Hermenêutica romântica é o pressuposto da supremacia do presente sobre o passado e do intérprete sobre o interpretado. Quando

recorremos a um contexto do passado (e esta é a prática comum na escrita da história), em geral consideramos que hoje sabemos mais do que ontem, significando que conhecemos melhor as coisas que aconteceram ou os textos que foram escritos porque as pessoas envolvidas não possuíam o contexto. Se partimos do contexto do presente, consideramos que a nossa análise é melhor do que as feitas por pessoas que não recorrem ao quadro contextual. Se a nossa visão de história for decadentista, diremos que ontem sabíamos mais do que hoje, que as civilizações do passado foram superiores, e assim por diante. (CAMPIGOTO, 2003, p. 242).

É necessário, nesse sentido, recorrer à crítica do contexto, ponderando sobre os motivos que levam à criação de determinados fatos, para não reduzir esse estudo à ingênua análise hierárquica, do melhor para o pior, do certo para o errado.

Outro método da interpretação proposto por Campigoto, que tentaremos nos desvincular, é o da “hermenêutica psicológica”, que consiste em adivinhar – no uso pejorativo da palavra – o inconsciente do autor. “A tentativa de captar as coisas que ficaram inconscientes ao intérprete original pode resultar na obtenção de interpretações lógicas e coerentes”, o que, é claro, tem suas vantagens, “mas a falha do método consiste em partir do pressuposto que somente os autores dos textos e os protagonistas dos acontecimentos que interpretamos são inconscientes.” (CAMPIGOTO, 2003, p. 234).

Além disso, o uso da hermenêutica psicológica poderia nos indicar observações de elementos que o autor nem sabia que queria dizer, “porque a tentativa de recriar as ações que se deveriam ter processado no espírito de um autor implica imaginar os seus interesses, as suas pretensões, as suas ambições, os seus objetivos, e assim por diante, atitudes que jamais podem ser comprovadas.” (CAMPIGOTO, 2003, p. 234). Pretendemos, então, demonstrar nesta pesquisa que o intérprete nunca pode comprovar as reais intenções do autor, a menos que este se posicione literalmente no texto. Consideramos que tanto o autor quanto o intérprete são afetados pela história. Sobre isso, a “hermenêutica filosófica” pode ajudar o historiador a pensar sua própria condição de intérprete.

Veremos antes ainda, que para Campigoto (2003), há outro tipo de interpretação a da “hermenêutica filológica” “Mais antigo e criticado, porém menos utilizado por historiadores de ofício”, consiste em “descobrir o significado de uma parte do texto no seu todo. Assim, o sentido de uma frase, por exemplo, é dado pelo todo textual ao qual ela pertence”. (CAMPIGOTO, 2003, p. 245). Contudo,

desconsideraremos também esse método por entender que ele, a exemplo do romântico e do psicológico, não aponta para o universo ideológico ao qual o autor pertence.

Compreendemos que fazemos parte do mundo o qual interpretamos. Nesse sentido, não ficamos à parte de opções que tomamos e opiniões que formamos durante as observações que realizamos. Dessa forma, nos inserimos na interpretação que desempenhamos. Com isso rompemos com as metodologias hermenêuticas que se pretendem romântica, psicológica ou filológica. Já que essas metodologias se limitam à compreensão do texto, e não favorecem ao intérprete voltar o olhar sobre si mesmo, enquanto sujeito inserido no contexto que analisa. Adotamos, assim, a “hermenêutica filosófica”, que “*é uma proposta de inclusão da figura do intérprete no ato de interpretar. Renega a ideia de podermos analisar um texto fazendo-o expressar a sua muda verdade por meio de um método eficaz.*”. (CAMPIGOTO, 2003, p. 246, grifo nosso). A adoção de um posicionamento filosófico, isso é, da própria inserção do sujeito no estudo, torna evidente a posição que o intérprete toma para si o sentimento de pertença do campo de indagação, e deixa visível seu posicionamento.

A tese de que o observador faz parte do objeto que estuda, própria da fenomenologia, não é relevante para a hermenêutica filosófica, porque não se trata de um estudo das subjetividades. O ponto fundamental em relação ao sujeito que interpreta é que este sujeito somos nós. *Trata-se da inclusão do “eu intérprete” no fazer compreensivo, introduzindo a prática da autocrítica, que consiste em considerar que a linguagem usada por nós estava no mundo antes que aqui chegássemos, e não podemos inventar outra totalmente nova para expressar o que queremos, sob pena de cairmos no solipsismo. Não se trata, pois, de empatia ou indiferença, e sim de um questionamento constante sobre aquilo que dizemos e o modo pelo qual compreendemos as coisas.* (CAMPIGOTO, 2003, p. 250, grifo nosso).

Nossa opção pela hermenêutica filosófica se faz importante para pensarmos nossa análise na interpretação de nossas fontes, seja nas documentais com relação ao passado, mas também nas nossas observações etnográficas da escola e da comunidade Kaingang, do Guarita.

Se, por um lado, o movimento dos Annales, e posteriormente a Nova História Cultural, propiciou aos historiadores reverem seus métodos e suas teorias, priorizando o debate sobre as fontes e a maneira pela qual os mesmos deveriam

lidar com elas, nossa preocupação se volta agora para a própria historiografia como uma narrativa. Dessa forma, adotamos aqui que o próprio historiador é intérprete de sua História, logo a sua retórica é poética por natureza (WHITE 1994). Se, como dito anteriormente, nos preocuparemos com os discursos que compõem a história da educação escolar indígena, nossa análise também será um discurso, também será uma representação sobre a temática, pois, como já deixamos claro, não podemos nos colocar aquém do objeto de análise.

Assim, estamos assumindo que também nosso olhar e nossas análises conduzem a conclusões próprias quando optamos por examinar e relatar alguns, quando escolhemos suprimir ou enfatizar um evento em detrimento do outro. Nesse sentido, compactuamos com White, que tudo o que o historiador narra são histórias segundo seu ponto de vista, pois o relato do passado sempre se dá a respeito de quem o escreveu. Assim, a História da educação escolar entre os Kaingang se fará a partir do nosso conhecimento pretérito de algumas fontes e do nosso próprio contato com a comunidade do Guarita, RS, já condicionado por inúmeras narrativas. Nosso desejo é dar-nos conta de tais amarras de sentido.

É por isso também que optamos por usar nomes fictícios dos personagens entrevistados ou das conversas tidas com pessoas da comunidade indígena do Guarita, para evitar o constrangimento dos atores desse processo. Entendemos que, enquanto historiadores, também somos responsáveis pelos documentos que escrevermos e produzimos, pois eles também serão objeto de diferentes leituras.

Dito isso, de forma a sintetizar o escopo da investigação, as principais questões que pretendemos responder até o final dessa pesquisa giram em torno da retórica da educação escolar indígena, como ela é defendida pelos pesquisadores e intelectuais da área; Qual a História dessa educação escolar indígena? A escola encontrada é aquela que se pretende oferecer pela legislação vigente? Essa é a escola que se oferece nas comunidades indígenas? Em especial na comunidade Kaingang do Guarita, RS? Como se chegou à atual Legislação, aos planos e regulamentações desenvolvidas pelo Estado para a educação escolar indígena?

Para sustentar as discussões desenvolvidas ao longo do texto, usaremos os estudos dos referenciais bibliográficos e documentais sobre educação escolar

indígena que cruzam diversas áreas do conhecimento, como História, Antropologia, linguagem e Educação.

No primeiro capítulo, procuraremos desenvolver uma análise sobre a história da organização da educação escolar indígena no Brasil. Inicialmente observamos de que forma se deu o contato do europeu com o indígena no Brasil Colonial, para identificar de que forma se deu a descoberta do “outro”, e a negação da alteridade indígena. Após, observamos como se deu a História da educação escolar indígena no Brasil e depois analisamos os processos de reconhecimento e pluralidade étnica no país, através das políticas públicas para a educação escolar indígena. Para que, possamos compreender como se transformou a retórica acerca da educação escolar indígena.

No segundo capítulo, procuraremos identificar a partir da retórica sobre a educação escolar indígena, os discursos que a literatura produziu sobre a necessidade da criação de uma escola autônoma, intercultural e diferenciada. Nesse sentido, pretendemos demonstrar, nesta pesquisa, quais os limites e/ou possibilidades para a realização desses discursos. Não obstante, far-se-á necessário, também, abordar de que forma concebemos o contato entre a sociedade indígena e sociedade majoritária, para compreender qual o espaço da “escola diferenciada” nas comunidades indígenas.

Para finalizar, no último capítulo, analisaremos a prática da educação escolar indígena, na comunidade kaingang Terra Indígena do Guarita, RS. Primeiramente será necessário versar sobre a formação dos professores indígenas kaingang, que atuam ou atuaram na Terra Indígena, para, após, observar as escolas, de forma a apresentar como está constituída a educação escolar indígena na comunidade, assim como os elementos que compõem a retórica do discurso sobre educação indígena: interculturalidade, autonomia e diferença.

2. Como assim? História da organização da educação escolar indígena

Eu penso que a educação escolar indígena específica e diferenciada é muito mais do que alfabetizar na língua materna: é principalmente estar alicerçado na forma tradicional de ensinar de cada povo (Professora Kaingang Andila Inácio Belfort).

Neste capítulo, desenvolveremos uma análise sobre a história da organização da educação escolar indígena no Brasil. Para isso, inicialmente, analisaremos como se deu o encontro entre europeus e indígenas no Brasil Colonial, para identificar de que forma se dá o contato com o “outro”, o diferente. A partir disso, poderemos compreender como ocorre a inserção da escola no mundo indígena, “instituição de fora/estrangeira”, pautada na racionalidade do homem ocidental europeu, tendo em voga todo seu aspecto civilizador e colonizador.

O debate em torno de uma educação escolar indígena surge com força a partir da década de 1970. As reflexões têm, nos últimos anos, sido alvo de diversos trabalhos a nível acadêmico. Muito se tem discutido a respeito de uma educação específica e diferenciada para as sociedades indígenas. Baseado em nossas leituras, procuraremos demonstrar como essa retórica criou alguns termos e categorias de análise quase que “politicamente corretos” sobre o discurso da educação indígena. Além desse escopo teórico e também como reflexo disso, analisaremos ainda as políticas públicas para a educação escolar indígena, principalmente depois da Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez se abordou o assunto.

Ao observar os enunciados e categorias de análise, queremos discutir qual o real alcance dessas retóricas da educação escolar indígena, até que momento elas estão dissociadas entre o discurso e a prática nas escolas, dentro das comunidades indígenas, no nosso exercício de etnografia da escola indígena. Neste contexto, faz-se necessário relacioná-las com a prática da educação escolar indígena nas escolas da comunidade Kaingang do Guarita, no Rio Grande do Sul.

Passemos à discussão sobre os contatos entre indígenas e não-indígenas e às políticas de integração postas em movimento, pois é preciso historicizar os problemas e os conflitos da eficácia do discurso dominante, desenterrando da memória social brasileira as profundas causas da violência estrutural que permeiam os contatos das sociedades indígenas com as não-indígenas. Só dessa forma será possível refletir e compreender o que significam esses elementos na educação escolar indígena. Tendo como locus de análise a educação diferenciada, pretendemos não escamotear os processos históricos de diferenciação postos no jogo das disputas econômicas, políticas e sociais que posicionam a escola como um instrumento relevante no contexto das comunidades indígenas.

2.1 Da racionalidade eurocêntrica ao imaginário sobre as sociedades indígenas

O descobrimento e a conquista da América significaram, para o Velho Mundo, a transposição para outros espaços do seu pensamento e da sua racionalidade, estabelecidos a partir do viés da colonização e da conquista. Colonizar significou explorar e ter o controle territorial e humano do “Novo Mundo”. A partir da conquista buscava-se dominar e explorar as riquezas naturais e os “nativos” (convertê-los e torná-los cativos). A colonização fazia-se com base em um processo de expansão/extensão de uma Europa que se recriava na América, a partir do domínio imperial prioritário do uso e posse da coroa espanhola e portuguesa, alicerçada na exploração e no controle das riquezas naturais e das gentes, objetivando transformar a América ‘selvagem’ em um espaço de ‘civildade e de cristandade’, adequando-a aos objetivos mercantis.

Pensar na racionalidade europeia que desembarca na América Colonial é pensar nas fundamentações e postulações do cristianismo. Assim, é impossível tomar a conquista sem partir de um projeto de civilização que acompanha o projeto de cristianização (WOORTMANN 2004). A conversão dos cativos ou dos gentios tinha como centro torná-los, segundo era entendido na época, racionais, pois, não sendo cristãos, eram selvagens, bárbaros e irracionais. Nesta perspectiva, a conquista sempre esteve – e ainda está – atrelada à negação da alteridade e da humanidade de homens e mulheres que são diferentes por pensarem, codificarem,

imaginarem e racionalizarem o mundo diferentemente; por não terem como base o modelo hegemônico europeu-cristão-ocidental. Pode-se dizer que, desde o século XVI, aí está o suporte do processo de criação do pensar eurocêntrico sobre a América, que perdura até hoje.

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: *a modernidade e a organização colonial do mundo*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória [...] do imaginário. (LANDER, 2005, p.26, grifo do autor).

Ainda podemos considerar que esse período de conquista Ibérica é o momento inaugural do processo de globalização e planetarização que Gruzinski assinala como sendo “o esforço que fazemos para juntar os fragmentos que nos chegam ininterruptamente de todos os cantos do globo, tornou-se um exercício planetário.” (GRUZINSKI, 2001, p. 90).

O “descobrimento” da América e do Brasil se faz através da “negação do direito do colonizado [e] começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual” (CLAVERO apud LANDER, 2005, p.27). Ele tem como centro a razão sobre o imaginário do outro, como se só existisse uma forma de pensar o mundo. O que podemos pensar é que esta sociedade ocidental “homogênea”, instituída com o “descobrimento”, de alguma forma também é “descoberta”. Ou seja, em um campo abstrato toda a descoberta é recíproca: quem descobre também é descoberto (SANTOS 2002), nasce e recria-se em oposição a outros saberes, a outros tempos, a outras formas de apropriação das riquezas naturais. Contudo, há aspectos que se opõem a essa visão romântica e nos deixam evidente quem é o “descobridor” e quem é o “descoberto”.

Porque, sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. (SANTOS, 2002, p. 23).

Há, nesse sentido, uma relação de força e de poder que transforma toda a relação da descoberta em uma ação de controle de submissão. Logo “toda a descoberta tem, assim, algo de imperial” (SANTOS, 2002, p. 23). Os processos de transformação do descobridor e de submissão do descoberto passam pela produção

da inferioridade do outro. “A descoberta não se limita a assentar nessa inferioridade, legitima-a e aprofunda-a” (SANTOS, 2002, p.23).

Voltamos então à questão de como o descobridor imagina o descoberto, como imagina o outro para descrevê-lo e inferiorizá-lo. Entendemos que a imaginação não está dissociada da história. Por isso, precisamos compreender os processos de criação desse imaginário. Contudo, antes se faz necessário que se compreenda o próprio processo do estudo do imaginário.

Através da história, o estudo do imaginário tem sido relegado a uma posição secundária. Esta desvalorização deu-se face ao avanço do pensamento racional e científico no Ocidente [...]. Para Descartes, a imaginação era fruto do erro e da falsidade, cabendo-lhe, no máximo, o designativo de um estágio inferior do conhecimento. Ora, quando se afirmava que o atributo por excelência do *homo sapiens* era o pensamento racional (*cogito, ergo sum*), tudo aquilo que escapasse aos critérios e rigores da lógica formal e que se baseasse em razões relativas era praticamente desprezado.

Assim, após Descartes, o saber racional se separou do imaginário, numa postura que se estenderia até Comte e que opunha o cientificismo, como critério de verdade, ao ilusório da ficção. O racionalismo cartesiano instituiu-se como método universal de uma pedagogia do saber científico, podendo mesmo ser dito que os renomados estágios evolutivos positivistas são etapas de extinção do simbólico.

O Saber científico, única fonte do conhecimento, deveria se despojar da imaginação deformadora. Não é por acaso que, no senso comum, o imaginário aparece como algo inventado, fantasioso e, forçosamente, “não sério”, porque não científico. (PESAVENTO, 1995, p. 11).

Partimos do pressuposto de que tal racionalidade se estabeleceu em todos os meandros da vida humana, colocando em ‘xeque’ a própria humanidade das pessoas. A razão própria da modernidade delineou, no tempo da conquista, o vir-a-ser das descobertas do “Novo Mundo”, pautando-se nas transformações ocorridas na Europa no final do século XV e início do século XVI⁹. É no processo de conquista

⁹ A razão constituiu-se como essência humana, entretanto a ideia ou entendimento de razão foi se transformando/consolidando no tempo até os dias de hoje. A ideia de razão no século XV e XVI não é a mesma razão dos tempos das Luzes (iluministas), assim como não é na modernidade. Neste contexto, compreender a conquista e sua implicação no desenvolvimento do mundo moderno hoje é entendê-la no seu tempo, nas grandes transformações técnicas e científicas no/do universo europeu. A passagem do século XV para o século XVI se deu com o Renascer de novas ideias, sendo que o Renascimento foi um grande processo de transformações, da teologia à ciência, das artes e, também, o conquistar e desbravar o universo até então desconhecido. Para isso, precisamos também pensar o Renascimento como um processo de construção. Woortmann (2004):

Não devemos confundir século XVI com Renascimento, pois nem todos os quinhentistas eram “renascentes”, a marca do Renascimento foi a ambigüidade. Se então se inicia o processo de desimbricamento da ciência física e a história relativamente a um discurso teológico englobante; se a filologia e arqueologia, no contexto de um espírito geral de dúvida, prenunciam a passagem de um

e colonização da América que a Europa irá se afirmar e, conseqüentemente, negar “outros”. Se o Renascimento foi um momento de dúvidas e de audácias no encontro com uma nova humanidade (WOORTMANN 2004), foi também um encontro com uma natureza distinta a ser conquistada e dominada. Em torno das discussões sobre humanidade indígena, ou seja, se estes eram ou não gentes, eram comuns explicações que os relacionavam a animais, pois não teriam Lei, Fé e Rei devido a sua ‘incapacidade’ de desenvolvimento social nos moldes europeus. Ou também, segundo Nóbrega, “acá pocas letras bastan, porque es todo papel blanco y no ay más a que escribir a prazer” (apud PAULA, 1999, p. 78).

Como as Escrituras Sagradas não davam conta de explicar satisfatoriamente todas as perguntas em face do “Novo Mundo”, o pensamento cristão teve que ser remodelado a fim de responder às perguntas postas em torno da existência das sociedades indígenas e suas distinções com relação à sociedade européia. Nesta conjuntura, os principais dilemas da América se estabeleciam em “localizar o selvagem recém-descoberto no Espaço da revelação, já que parecia estar fora dele” (RAMINELLI, 1996, p. 58), tendo em vista que não se encaixavam nas fundamentações do cristianismo. É dessa forma que os Jesuítas vão construir seu heroísmo ao relatar as diversidades e perigos encontrados no “Novo Mundo”, pois teriam como objetivo viabilizar a “missão divina” de converter as almas indígenas ao cristianismo, visto que essa era a única forma possível de serem tornados humanos. Assim, o “Novo Mundo” foi cristianizado, pois a catequese “provocaria a ruína do império maligno e pela conversão promoveria a liberdade dos antigos escravos de Satã”. (RAMINELLI, 1996, p.23). O “Novo Mundo” foi representado como o lugar da morada de Satã, tendo como seus legítimos seguidores os ameríndios.

Os espanhóis, contudo, mais afeitos à demonologia que os portugueses, foram grandes demonizadores em seu esforço de extirpar a idolatria, já condenada desde o Velho Testamento como obscenidade ou como cegueira que impedia ver o Deus verdadeiro [...]. A percepção do ameríndio foi então, em boa parte, moldada pelo ambiente escatológico/demonológico da época. O ameríndio, mesmo que por ignorância, seria agente de Satã, tanto quanto, judeus e muçulmanos, embora estes o fossem deliberadamente. Como mostra

providencialismo transcendental para uma história antropocêntrica, o misticismo continuava presente mesmo em Copérnico, Kepler e outros inovadores”. (WOORTMANN, 2004, p. 83 - grifo nosso).

Na Europa do século XVI, o mundo das ideias tinha uma forte base no cristianismo, já que ele foi a base de toda racionalidade durante a Idade Média. Desse modo, não seria diferente que o “Novo Mundo”, e tal qual, o homem selvagem e a natureza foram pensados a partir da cristandade. Neste contexto, o Renascimento foi um momento de dúvidas e audácias, onde as escrituras já não eram a verdade absoluta.

Mello e Souza (1993), via-se no Outro selvagem o próprio demônio dos europeus. (WOORTMANN, 2004, p.79).

O contato de dois mundos distintos teve como resultado a não compreensão do “outro” na diferença, mas a projeção e conhecimento do “outro” a partir do “nós europeu”: *“todos nós criamos uma série de relacionamentos imaginários porque sempre presumimos que o mundo é tal como o vemos e os outros, tais como os imaginamos”*. (GAMBINI, 2002, p.30, grifo nosso). O mundo em que vivemos é o mundo como imaginamos; relacionamo-nos com o mundo como o projetamos. E essa forma de projetar o mundo está relacionada à forma como comparamos o mundo em que os outros vivem ou no contato com os outros grupos aos quais nos relacionamos.

De uma perspectiva histórica, é natural a existência de uma imagem negativa do homem primitivo, porque o contraste assegurava ao civilizador a confirmação de sua duvidosa superioridade. Os relatos de Colombo e dos viajantes do século XVI eram, portanto, a validação “empírica” de um mito eterno, e nesse sentido a catequese dos indígenas assume ares de uma repetição da Criação. Civilizá-los seria o mesmo que moldar de novo a argila corrupta à imagem do autor. Os jesuítas fincaram o pé no Novo Mundo com esse objetivo, e convencidos de que a argila era má. Nada está em discussão. *Os índios já eram conhecidos muito antes de serem encontrados, porque a imagem por meio da qual seriam percebidos sempre existiu na psique do homem civilizado, aguardando apenas o momento certo para ser projetada – o que se deu com a velocidade de uma flecha.* (GAMBINI, 2002, p. 90, grifo nosso).

Se a cor da pele, a língua e os costumes afastavam os ameríndios dos europeus, a projeção se deu a partir das postulações do que o europeu entendia por raça, língua e por costumes, a partir da sua leitura de mundo o que poderia ser o Novo Mundo e seus habitantes. Para a Europa:

A humanidade há muito tinha abandonado os filhos da América, pois estes seres comportavam-se como alimárias, sem política, sem prudência e possuíam inúmeras perversões, dados à preguiça, à mentira, à gula e à bebedeira. Neles, a luz da razão há muito já havia se extinguido. Caso ainda houvesse algum vestígio dessa chama, ela seria quase da mesma intensidade daquela encontrada entre as feras. (RAMINELLI, 1996, p. 27).

Entendemos ainda que a projeção que o europeu faz dos habitantes do “Novo Mundo” está conectada a uma desumanidade atrelada às bestas e às feras (RAMINELLI 1996). Desse modo, não havia distinção entre indígenas e animais, tendo em vista que estes eram parecidos e assimilados ao mundo animal, pois eram

– por vezes – indomáveis, já que a natureza também o era. A natureza e o ameríndio eram, assim, selvagens e bárbaros, uma invenção que desde

el descubrimiento de América significó um enorme trasvasijamiento del imaginario europeo em las nuevas tierras descubiertas. Los mitos, las leyendas, El mundo teratológico, las quimeras, todo va a adquirir carta de ciudadanía em América, y todo va a ser buscado allí com ahínco por los rastreadores de fortuna y los cazadores de sueños [...]. Las fuentes de estos mitos eran antiguas leyendas. Venian de los griegos, incluso algunos desde antes. Las difundieron las obras de Erastóstenes, Herodoto, Estrabón y Plinio. Y, en el siglo III, fueron recopiladas em la Collectanea rerum memorabilium de Solinus, para ser redifundidas por uma serie de autores durante la Edad Media, pero sobre todo em la víspera Del descubrimiento de América, por las obras de Marco Polo y mandeville. (MIX, 1993, p. 125 – 126).

De fato, o selvagem é uma invenção da cultura europeia, habitante do “Velho Mundo”, projetada para a realidade americana, a fim de tornar inteligível a diversidade encontrada na América. Assim como a natureza, o ser selvagem tem a ver com a “nudez, a inocência, a falta de lei, de fé e de rei” (RAMINELLI, 1996, p.41). e, também, a ‘ausência’ de linguagem. Neste contexto, há que se voltar ao medievo para entender o que é o selvagem.

Como indivíduo ou como povo, vivia nas florestas, com cabelo emaranhado, nu e armado de forma rudimentar. Seu modo de vida extremamente primitivo fazia dele um intermediário entre o homem e a fera. No pensamento medieval, o *Homo Sylvestris* era a negação da sociedade cristã. Selvagens e/ou bárbaros (a distinção não era clara) são escravizados à natureza, incapazes de controlar suas paixões, incapazes de vida sedentária e de trabalho produtivo. (WHITE apud WOORTMANN, 2009, p. 42, grifo do autor).

Entretanto, os indígenas eram também vistos numa perspectiva de “bons selvagens”: “a solidariedade, a higiene, o cuidado com as crianças, a ingenuidade e a inocência aproximavam-nos do reino da concórdia e do equilíbrio e à chamada natureza herbal”. (RAMINELLI, 1996, p. 41). Logo, podemos concluir que a própria ideia de selvagem também é uma construção histórica que servia para justificar as ações dos colonizadores.

Segundo Woortmann (2004), ainda nos séculos XVII e XVIII, projetava-se sobre a América todo um imaginário medieval a fim de torná-lo, também, velho, assim como no sentido de inferiorizá-lo, pois não podia ser a Europa mais antiga (velha) que a América. Assim, “a América foi a nova oportunidade para retrabalhar o

selvagem, sempre tão necessário para o imaginário europeu sobre si mesmo” (WOORTMANN, 2004, p. 73). Dessa forma, a projeção do velho sobre o novo tem a intenção de tentar compreendê-lo também na perspectiva de uma racionalidade pautada no cristianismo, sendo que “civilização e cristandade eram um mesmo conceito” (WOORTMANN, 2004, p. 76).

O imaginário de acreditar que os povos indígenas eram formados por sociedades sem escritas, atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até chegar à “civilização”, atravessou séculos. Este mesmo imaginário perpassa o processo de escolarização tanto jesuítico quanto posterior, na tentativa de criação de uma escola que deveria estabelecer uma relação de controle para civilizar e integrar as sociedades indígenas à sociedade cristã.

Dessa forma, podemos pensar a escola também como um elemento do velho sobre o novo na perspectiva de uma racionalidade pautada em uma lógica ocidental. Podemos refletir sobre isso a partir de dois pontos distintos, mas que se complementam. Um olhando o passado e outro pensando o atual momento e o futuro da educação escolar indígena.

Em primeiro lugar, a instituição escolar é posta (ou melhor, imposta) com seu aparato civilizatório. Para o colonizador, e depois para o Estado Nacional, o indígena não tinha educação, fato que justificaria a inserção da escola no mundo índio. Estamos pensando não apenas a escolarização jesuítica dos primeiros anos de conquista, mas também a escolarização do Estado implementada já durante o período que teve a ação do Serviço de Proteção aos Índios SPI, no século XX (como veremos a seguir). Dessa forma, se a escola no período colonial serviu para colonizar os indígenas a escola do século passado teve como objetivo integrar os povos indígenas.

Entre os Kaingang, o primeiro contato de crianças com a escola aconteceu nas colônias de São Jerônimo e São Pedro de Alcântara, no norte do Paraná, no século XIX (D'ANGELIS 2008), porém essa experiência foi extremamente esporádica.

Apesar dos aldeamentos do século XIX, apenas esporadicamente algum indígena Kaingang frequentaria escolas (como a do Aldeamento de São Jerônimo, no Tibagi, PR, voltada mais aos filhos dos colonos brancos levados para estabelecer o aldeamento). No

século XX, porém, com a criação do SPI e a gradual entrada da administração desse órgão nas áreas Kaingang (algumas, poucas, logo a partir de 1910, mas a maioria a partir da década de 40), a introdução de escolas efetivamente destinadas a crianças indígenas tornou-se freqüente. (D'ANGELIS, 2008, p.3).

Porém, essa educação pertencia ainda àquela escola que tinha o papel de querer civilizar e integrar o indígena à sociedade nacional.

Essas eram escolas voltadas à chamada “integração do índio à sociedade nacional”, mas por seu caráter nem sempre regular, e pelo próprio desinteresse dos indígenas, raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado estudos (ou seja, se alfabetizado) em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade. *Assim, o resultado daquelas escolas do SPI, em geral, foi efetivamente de alfabetizar, apenas, um bom número de indígenas.* Os efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades Kaingang, naquele período, não se deviam à escola, mas a outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou espoliação de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, quase sempre. (D'ANGELIS, 2008, p.3, grifo nosso).

A segunda forma de pensarmos a ação do velho sobre o novo mundo é relacioná-la com a retórica da educação escolar indígena de hoje, que se deseja intercultural (pelo menos no nível do discurso ou no nível acadêmico, como tentaremos demonstrar no decorrer do texto), no sentido de que ela precisa ser apropriada e ressignificada para fazer parte do espaço da vida indígena. Contudo, precisamos entender que a escola é sempre um espaço de fronteira (discorreremos mais sobre isso no próximo capítulo) e nesse ponto é necessário ver até quando a escola ainda é um elemento do “mundo velho”, que não reconhece as possibilidades das sociedades indígenas nas suas particularidades e especificidades, e ainda representa o mesmo ensino do período da república, ou mesmo colonial.

Ainda para complementar essa discussão, é necessário compreender de que forma se estruturou a retórica da educação escolar nas sociedades indígenas, visto que a partir dessa contextualização poderemos compreender os atuais discursos e práticas em relação à educação.

2.2 Períodos¹⁰ da História da educação escolar indígena

Podemos afirmar que a história da educação escolar indígena no Brasil passou por três períodos categorizados por fases (NOBRE, s/d, D'ANGELIS, 2008, FERREIRA, 2001¹¹), marcadas por diferentes tipos de retóricas, políticas e ações.

O primeiro momento remete à “*escola de catequese*”, onde a escolarização servia apenas como ferramenta para a catequização e conversão dos indígenas aos ensinamentos cristãos, e também como mão de obra para a colonização. Esse momento é marcado pela chegada dos primeiros Jesuítas (1549) e perdura até a expulsão da Companhia de Jesus¹² (1759/67).

Para “conquistar pela fé e civilizar” as populações nativas, padres jesuítas vieram para as novas terras. O primeiro grupo, tendo por superior Manuel da Nobrega, chegou às possessões portuguesas em 1549, em Salvador. [...] Dando conta dos objetivos da Companhia de Jesus e também dos interesses da coroa, foram fundados colégios que deram suporte à ação de catequese reunindo, inicialmente, filhos de portugueses e meninos índios. *Nesses colégios, ministravam-se fundamentos do cristianismo e padrões de civilização europeus.* (BRAGA, 2005 p.17-18, grifo nosso).

Além da Companhia de Jesus, cabe lembrar que houve também outras congregações religiosas empenhadas na conversão dos indígenas no Brasil, como franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos, entre outros (NOBRE, s/d).

Para Ferreira, no período colonial, “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”. (FERREIRA, 2001, p.72). Para a autora, essa crítica não é exclusiva desse período, todavia é nesse momento que ela vai aparecer em sua forma mais radical.

¹⁰ Optamos por utilizar a expressão “períodos”, pois reconhecemos que a educação escolar aconteceu em diferentes épocas da história desde a presença europeia no Brasil. Aqui estaremos categorizando as diferentes formas de educação escolar indígena, sabendo dos riscos que essa generalização possa levar, contudo nosso objetivo é apenas contextualizar a temática. Ainda optamos por utilizar os períodos já denominados por outros pesquisadores (NOBRE s/d, D'ANGELIS 2008).

¹¹ Ferreira divide a história da educação escolar indígena no Brasil em quatro fases, a diferença se faz quando a autora não separa o período colonial em duas fases (como Nobre e D'Angelis), e discorre mais sobre o período contemporâneo. Contudo, cabe ressaltar que essas diferentes etapas não se sobrepõem ou se excluem, apenas faz-se a opção por adotar as categorias propostas por Nobre e D'Angelis. Pois nos parece melhor distribuído no contexto da História do Brasil.

¹² Ver mais em: MELIÀ Bartomeu. **El Guarani Conquistado y reducido** 3º Ed. CEADUC Asunción, Paraguay, 1993.

O segundo período da educação escolar nas sociedades indígenas no Brasil vai do século XVIII até o século XX e é denominado de “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”¹³. Esse período ainda se caracteriza por dois momentos.

O primeiro, a “*Fase Pombalina*”, o próprio nome remete ao período que instituiu o “Diretório Pombalino”, em 1757. O Diretório Pombalino foi uma diretiva composta por homens de confiança do governo português, cuja função era gerir os antigos aldeamentos e dessa forma desintegrar as antigas missões comandadas pelas congregações eclesiais.

A vila pombalina foi uma instituição bem diversa do aldeamento missionário. Em primeiro lugar, o carisma religioso foi substituído pela presença e pela opressão física da autoridade local e do colono, mas, também, por valores abstratos quase sempre incompreensíveis, como as posturas e normas legais, a autoridade de índios e mestiços convertidos em juízes e vereadores – funções vedadas, via de regra, às lideranças tradicionais do grupo acima de tudo, a nova ordem representava a distância da autonomia relativa. (MOREIRA NETO, 1988, p. 25).

Segundo Langer, o Diretório Pombalino teve “uma concordância harmônica, entre povoar, civilizar e mercantilizar [...] [e] constituía um projeto de perspectiva macropolítica”. (LANGER, 2005, p. 136). Nesse sentido, é preciso que se compreenda que o contexto da época “Está em sintonia com as concepções político-filosóficas, em voga na Europa do século XVIII, cujo caráter essencial foi a aproximação do Absolutismo monárquico com o ideal Iluminista.” (LANGER, 2005, p. 136).

Ainda de acordo com o Diretório, teria de haver duas escolas públicas em todos os povoados, “uma para os meninos onde se ensinaria a doutrina cristã, a ler, escrever e contar, outra para meninas, onde além de serem instruídas na doutrina cristã, aprenderiam a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (NOBRE, s/d, p. 2).

A manutenção do Diretório serviu para tirar o controle religioso dos aldeamentos, pois na prática pouca coisa mudou. Mesmo que seu texto retire a servidão oficial dos indígenas, ele serviu para manter os indígenas aldeados,

¹³ Seguimos as determinações dos períodos sempre com referência a Nobre, na obra **História da educação escolar indígena no Brasil**. Contudo, há também contribuições na obra de D’Angelis (2008) **Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional**

transformando-os em agricultores sedentários, para também assegurar o território nacional.

Essas políticas instituídas dentro das vilas pombalinas “trouxeram, ao universo do índio, além da presença efetiva do colono, autoridades e instituições que representavam oficialmente a coroa portuguesa.” (BRAGA, 2055 p.22). Assim, constituíram-se as primeiras medidas públicas para integrar o índio à sociedade nacional, prática que perdurou até o século XX, como veremos adiante.

Contudo, ainda, nesse momento, cabe destacar que aos indígenas não cabia uma integração total, eles eram tidos como “cidadãos de segunda categoria”. (BRAGA, 2055, p. 22). Para esses, “representava, também a integração direta e inexorável à ordem colonial que, como colonizados, eram necessariamente subordinados a colonizadores e nunca em direito, a despeito dos textos legais” (MOREIRA NETO, 1988, p.25).

Durante esse período foi proibida a utilização das línguas maternas, tornando obrigatório o uso do idioma português em toda a Colônia. Pelo Diretório pombalino também estavam proibidas as construções de casas coletivas. A partir do Diretório, houve também a criação de uma política que perdurou (mesmo que sutilmente) até meados do século XIX, que era o favorecimento de casamentos entre indígenas e brancos.

O Diretório Pombalino fracassou e foi oficialmente revogado em 1798. Dessa forma o contato entre indígenas e colonos foi estabelecido sem a regulamentação do Estado. Com o fim do Diretório,

que previa a *liberdade* dos índios, apenas confirma o que vinha acontecendo desde 1780. A *Carta Régia de 12 de maio sobre a civilização dos índios* aboliu o Diretório e instituiu novamente a “liberdade” e a “igualdade” jurídica entre índios e brancos. Todavia, nenhum registro substituiu o Diretório de modo que o contato entre brancos e índios deixava de ter o Estado como mediador. (LANGER, 2005, p. 218, grifos do autor).

O segundo momento do período, “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*” da história das políticas públicas para a educação escolar indígena é denominada “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*” e vai do século XIX até meados do século XX.

Na realidade, após o declínio do Diretório Pombalino, as ações para a educação escolar indígena, assim como outras políticas para os indígenas, foram quase nulas¹⁴, salvo a Carta Régia de 1798, que:

aboliu e extinguiu todos os dispositivos do Diretório Pombalino, com o propósito explícito de integrar os índios à sociedade colonial. [...] Todos os bens coletivos dessas aldeias são vendidos e o resultado recolhido ao tesouro da província. ...A Carta determina que os índios que não tenham estabelecimento próprio e não tenham ocupação fixa sejam compelidos ao trabalho público ou particular. (MOREIRA NETO, 1988, p.30).

Outra norma aparece apenas em 1845, o Decreto nº 426, que constitui uma série de medidas que perduram até a Independência

Tal decreto criou o cargo de *Diretor Geral de Índios* em cada Província e um Diretor em cada Aldeia sob a indicação do Diretor Geral, além de um Missionário também para cada Aldeia. Compete a este Diretor Geral de Índios *propor à Assembléia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o Missionário para este ensino* (Art. 1º § 18º), assim como *promover o estabelecimento de oficinas de Artes mecânicas* (Art. 1º § 26º) e compete aos Missionários *ensinar a ler e a escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução*. (Art. 6º § 6º). (NOBRE, s/d, grifos do autor).

É fato a ideologia colonialista desse período, “a legislação desde a queda de Pombal (1777) até a Independência do Brasil, é de cunho antindígena”. (MOREIRA NETO, 1988, p.30) e colonialista. Ainda durante todo esse período (pelo menos, até a criação do Decreto nº 426), foi mantida uma verdadeira marcha para a ocupação das terras indígenas, concedendo-se terras a colonos (e após imigrantes) para que auxiliassem na assimilação e aculturação¹⁵ do indígena, servindo como exemplo de civilidade.

¹⁴ Estamos levando em conta, quase que exclusivamente, as ações que se referem à escolarização dos indígenas. Pois, do contrário, teríamos que discorrer sobre a Carta Régia de 1808, assinada por Dom João VI que promoveu as chamadas “Guerras Justas”, regulamentando a matança de indígenas, sendo esse um dos piores episódios para a história das sociedades indígenas no Brasil. Para ver mais: *Carta Régia - de 13 de maio de 1808 e Carta Régia - de 5 de novembro de 1808*.

¹⁵ O conceito de aculturação ou transfiguração étnico-cultural compreende que o indígena poderia “evoluir” de um estágio primário de “selvageria” a um estágio final de “civilizado”, isto é, quando o indígena já estaria incorporado à sociedade nacional. O grau de evolução dos índios estaria ligado ao contato que esses já teriam com a “civilização” ou com as frentes de expansão agrícola. Nesse sentido, as sociedades indígenas teriam que atravessar quatro etapas de interação: índios isolados, índios em contato iminente, índios em contato permanente e índios integrados. As etapas de interação e de transformação dos indígenas ocorreriam, “através de compulsões de natureza ecológica, bioética, de coerções de natureza tecnológico-cultural, sócio-econômicas e ideológicas” conduzindo, assim, “os indígenas na condição de índios-tribais a de índios-genéricos”. (RIBEIRO,

É no contexto da ideia de aculturação das sociedades indígenas que é criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, pelo Decreto nº. 8.072, em 20 de junho de 1910, no governo de Nilo Peçanha. Como ideal republicano, objetivava proteger o indígena e afastá-lo das catequeses católicas, pela primeira vez a educação não esteve a cargo do clero. Mesmo assim, as ações missionárias de religiões católicas e evangélicas persistiram na “perspectiva integracionista que perdurou no período das Ditaduras, sendo o órgão regido por novos Regulamentos, como os de 1936 e 1942, na ditadura Vargas.” (NOBRE, s/d, p.4).

O órgão foi idealizado por Marechal Cândido Rondon quando esteve com indígenas no Mato Grosso, para a criação de linhas telegráficas. Pelo seu conhecimento sobre as comunidades indígenas demonstrada nessa Instituição, e por seu pensamento positivista, tornou-se o primeiro diretor do SPI.

O debate em torno da criação de um setor governamental para proteger o indígena esteve ligado à preocupação com a capacidade, ou não, da evolução dos povos indígenas. Em 1908, Rondon propôs que fosse criado o órgão com a finalidade de: a) estabelecer uma convivência pacífica com os índios; b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir “amistosamente” na vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios; h) empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola; i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira. (FREIRE, s/d).

As políticas aplicadas para os grupos indígenas eram de integração, e compreendiam que os índios “selvagens” e “atrasados” precisariam ser levados à condição de civilizados, e quem faria esse papel seria o SPI. Com uma política de transformação do indígena em trabalhador nacional – inclusive o primeiro nome do órgão foi Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – foram desenvolvidas metodologias e técnicas educacionais para controlar esse

1970, p. 441) Os debates posteriores à antropologia evolucionista, que embasaram as políticas de intervenção do SP,¹ vão levar a uma maior relativização da cultura e, com respeito à etnicidade, estão mais focados no que diz respeito às fronteiras que delimitam a cultura e/ou culturas. Nesta concepção, o que define um grupo não é o que diz respeito aos seus traços culturais indispensáveis, mas a relação entre as fronteiras que se estabelecem entre um grupo e outro (Barth, 1998). Esse debate será retomado no próximo capítulo.

processo, estabelecendo o controle econômico e uma disciplina para as atividades a serem implementadas nas áreas indígenas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania.

A necessidade de transformar os indígenas em trabalhadores se refletiu na forma como o SPI atuou com relação à educação e formação, agora em contraste com a catequese dos missionários. “O menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias foi compensado, porém, por maior ênfase no trabalho agrícola e domesticado, com vista à integração dos índios à sociedade nacional”. (FERREIRA, 2001, p. 75).

Durante todo o período em que o SPI se fez presente, se reorganizou e atuou de diferentes formas, tendo em 1918 separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918).

A partir do decreto nº. 5.484, de 1928, os indígenas passam a ser tutelados pelo Estado brasileiro através do SPI. Com isso, tudo o que fazia parte do universo dos grupos indígenas perante a sociedade envolvente, passa a ser administrado pelo Estado: a terra, a representação política e o ritmo de vida foram administrados por funcionários estatais.

O sentido que a tutela teve durante as políticas públicas do século XX sempre foram de amparar e controlar o indígena, por supor que ele não teria capacidade de decidir o que seria melhor para si. Em princípio, a tutela ocorreria por um período delimitado, até quando os grupos indígenas chegassem à condição de civilizados; a partir daí, eles teriam autonomia. Retomaremos essa relação de tutela e autonomia mais adiante.

Em 1953, foi elaborado um programa de reestruturação das escolas para que se adequassem à realidade das comunidades.

O “Programa Educacional Indígena” previu, nesse sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” para evitar as “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalho foram construídas. (FERREIRA, 2001, p. 75).

Cabe ressaltar que muitos desses prédios, não raras vezes, não tinham relação alguma com a cosmologia e/ou o universo físico das sociedades indígenas nas comunidades onde eram construídos, além de que esse “programa educacional indígena” não atingiu todas as comunidades.

Em 1967, após inúmeras denúncias de corrupção como arrendamento de terra, venda de madeira, maus tratos a indígenas entre outras, o SPI foi extinto, tendo sido substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio. No entanto, isso não mudou a situação de muitas comunidades indígenas, já que muitos dos funcionários do SPI continuaram nos quadros da FUNAI. A função da FUNAI era apoiar as ações dos governos, então militares, na integração dos povos indígenas à sociedade nacional e principalmente facilitar as ações para a colonização da Amazônia.

O terceiro período da história da educação escolar indígena é denominado “O ensino Bilíngüe”, dividido em duas fases “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngüe de transição¹⁶” e “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”. Compreende os anos de 1970 até o século XXI.

Com a criação da FUNAI, ocorreram algumas mudanças nas ações para a educação nas sociedades indígenas. A partir desse momento, “elege-se oficialmente o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais”. (NOBRE, s/d, p. 4) E em 1973, cria-se ainda o Estatuto do Índio sob a Lei 6001/73, que tornou obrigatório o ensino das línguas maternas em escolas indígenas (NOBRE, s/d).

A característica da política indigenista da FUNAI, assim como sua política de ensino, era a dos “Programas de Desenvolvimento Comunitário”. Respaldados à época pela Organização das Nações Unidas, tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo, fortemente influenciados pela chamada “teoria da evolução social”, segundo a qual, é necessário “recuperar o atraso”, em busca de certo modelo de desenvolvimento vigente à época. (SILVA apud NOBRE, s/d, p.4-5).

¹⁶ Os temas referentes a, *bilíngüismo de transição e Summer Institute of Linguistics (SIL)*, assim como os períodos que compreendem essas duas fases da educação indígena, serão mais bem desenvolvidos nos próximos capítulos dessa dissertação, quando trataremos sobre os cursos de formação para professores e monitores kaingang, onde essa política se desenvolveu. Nossa intenção é apenas situar essa fase na história da educação escolar indígena no Brasil.

Foi basicamente através de programas de formação de professores e monitores que se desenvolveu a política da FUNAI em parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL).

Muitos pesquisadores como Santos (1975), Melià (1979), Schaden (1976), Lopes da Silva (1981), D'Angelis (1997, 2005, 2008), Faustino (2009), Nobre (2005, s/d (Ferreira 2001) - apenas para citar alguns autores e um pouco de seus trabalhos - discordam dos programas educacionais realizados nos convênios ente a FUNAI e o SIL, assim como de outras missões religiosas durante aquele período.

Santos questiona o fato desse modelo de escolarização ter o mesmo padrão de escolas rurais brasileiras, sem que houvesse uma preocupação com o calendário, horários ou com o currículo (SANTOS 1975). Já para Melià, esse modelo de educação bilíngue “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária.” (MELIÀ, 1979, p. 48).

A segunda fase compreende “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*” Desenvolvidos, em sua grande maioria, por Organizações Não-Governamentais ONGs, surgidas no final da década de 1970, mas também com participação de algumas universidades. É marcada por projetos que ocorreram em paralelo as ações do Estado para a educação escolar indígena.

Esse período é muitas vezes marcado como o momento da ruptura da “escola integralista” para a “escola libertadora”. Paladino ainda critica algumas análises, sobre esse período, nas quais acredita-se que “basta que as escolas sejam dirigidas pelas ONGs e associações indígenas, para que não conduzam a um projeto reprodutor-autoritário”. (PALADINO, 2001, p. 26). Cabe como exemplo a crítica à atuação do Conselho Indígena Missionário CIMI,

que assume os fundamentos ideológicos da teologia da libertação e pensa que é possível uma transformação radical da prática missionária, apelando, simplesmente, para um “ato de vontade e conscientização” por parte de seu quadro, que deixa de lado, assim, uma forma de atuação sistemática de quase 500 anos de história. (PALADINO, 2001, p26).

Segundo alguns pesquisadores (NOBRE s/d, SILVA 1997 e FERREIRA 2001), esse período está marcado pelas primeiras Assembléias Indígenas, que propiciaram articulações de diversos grupos que, antes isolados, tornaram-se um

grupo grande em relação à busca de direitos indígenas. Os resultados dessas Assembléias Indígenas refletem na luta pela constituinte já durante a década de 80, e os direitos então conquistados na Constituição Federal em 1988.

Diversas entidades de apoio às causas indígenas surgem nesta fase. Inicialmente, a Operação Anchieta - OPAN¹⁷, fundada em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, em 1972, são as precursoras. A Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP, em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/ACRE, em 1979; Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, em 1979¹⁸; a Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ/POA, em 1977 e a ANAÍ/BA, em 1979; o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, em 1979; o Instituto de Estudos Sócio-Econômicos – INESC, em 1979; e o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME, também em 1979; Várias universidades como USP, UNICAMP e UFRJ passaram também a contribuir com assessorias especializadas. (NOBRE, s/d, p. 6).

Esses diferentes grupos passaram a desenvolver experiências alternativas de educação “marcadas pelo compromisso político com a causa indígena”. (FERREIRA, 2001, p. 88). Nesse sentido, foram elaborados currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, sempre condizentes com os projetos de autodeterminação das comunidades indígenas.

É ainda a partir da década de 1970 que começam a ser produzidos diversos e importantes estudos, pesquisas ou diagnósticos da educação escolar indígena no país. Um dos primeiros trabalhos sobre essa temática, o livro “*Educação e Sociedades Tribais*”, de Silvio Coelho dos Santos, de 1975, uma pesquisa junto às comunidades Kaingang, Guarani, Xeta e Xokleng. Neste livro, Santos faz um diagnóstico das escolas e do formato da educação, que, segundo ele, sistematicamente ocorreu a partir da década de 1940, e demonstra como os indígenas já estavam dependentes dos órgãos governamentais, destacando as péssimas condições do ensino.

Invariavelmente, todo posto indígena possui pelo menos uma unidade escolar. Invariavelmente, também os resultados alcançados são nulos no que se refere ao atingimento dos objetivos elementares desse tipo de escola. [...] Alguns alunos-índios, às vezes, logram alcançar certos níveis de compreensão e podem ser arrolados para justificar a manutenção do aparato escolar. Mas se nos fosse dado acompanhar o cotidiano de tais indivíduos, em pouco se concluiria que a programação escolar, aparentemente apreendida, não passou

¹⁷ Hoje, OPAN (Operação Amazônia Nativa).

¹⁸ Hoje, ISA (Instituto Sócio Ambiental).

de aprendizagem decorada, obtida após a repetição continua. (SANTOS, 1975, p. 54-55).

Contudo, Santos é um entusiasta do formato de escolarização bilíngue da FUNAI-SIL: “não há dúvidas quanto ao mérito e validade de tal experiência” (ensino bilíngue do *Summer Institute of Linguistics*). (SANTOS, 1975, p.68). Conclui que, no Brasil, esse processo está acontecendo tardiamente, já que em outros países com “minorias tribais”, essas experiências deveriam ser levadas em conta para fundamentar uma educação que denomina “educação permanente.” (SANTOS, 1975, p.82-83).

Dois consideráveis artigos – um pequeno texto do antropólogo Egon Schaden¹⁹, escrito em 1976, e outro do sociólogo Florestan Fernandes²⁰, escrito em 1975 - discorrem sobre os processos de educação tradicional das sociedades indígenas e são importantes textos que serviram de base para o livro de Melià escrito em 1979, “*Educação indígena e alfabetização*”. Nesse livro, Melià sinaliza para a diferença entre as expressões “educação *para* o indígena” e “educação indígena”. Paladino demonstra a importância sobre essa dicotomia nos trabalhos posteriores:

Retomada pelos mais diversos autores como uma oposição básica do campo. A educação “para” indígenas, coloca-se como um problema político, destacando-se que qualquer projeto não é neutro. [...] Na primeira posição, a educação assume o caráter de uma disciplina e de um instrumento de colonização. Na segunda, adquire o sentido de ser um instrumento de identidade étnica e de libertação. Atualmente, a educação “para” indígena é consensualmente considerada como um direito de cidadania essencial. [...] Esta concepção moderna e liberal articula-se à possibilidade de incluir conhecimentos e formas de transmissão “indígenas” no âmbito escolar. (PALADINO, 2001, p. 23-24).

Ressaltamos que a escolarização é apenas um meio de educação, pois as sociedades tradicionais também têm sua forma de ensino. Assim sendo, o Estado deveria garantir a educação escolar, devendo se aproximar dos processos próprios de educação e não a eles se sobrepôr.

¹⁹ SCHADEN, Egon. Educação indígena. In. **Problemas brasileiros**. São Paulo, Ano XIV, n.º 152, pp. 23-32. 1976.

²⁰ FERNANDES, Florestan. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá In: **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios** Segunda edição revisada São Paulo 2009.

Destacamos ainda que, em determinadas sociedades indígenas, pode ocorrer um tipo de educação formalizada, havendo um espaço/tempo para educação que dentro da comunidade se dá de uma maneira formal, e ainda haverá uma socialização que se dá dentro do ambiente familiar, que não se oficializará como a “hora” (ou momento) do aprendizado.

O trabalho de Melià é importante por ter influenciado estudos posteriores, configurando-se “um novo momento da escola indígena, em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar até então oferecidas aos índios.” (CAPACLA, apud NOBRE, s/d, p 8).

Também em 1979 aconteceu o “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, que teve como resultado do evento o livro da Aracy Lopes da Silva (org) “A questão da Educação Indígena”, que relata os trabalhos e as experiências produzidas no encontro nacional sobre educação indígena, e ainda criticam as experiências do Estado com caráter civilizatório. “As motivações para o evento eram de natureza política [...] e buscavam reflexão acadêmica sobre situações concretas para o debate”. (FERREIRA, 2001, p. 88) O livro ainda traz uma variedade de bibliografia sobre o assunto, tanto no Brasil quanto na América Latina.

Importantes também foram os encontros da OPAN – Operação Anchieta – realizados a partir de 1982, de dois em dois anos, reunindo trabalhos de representantes da OPAN, do CIMI, CPIs, a IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – e Universidades, relatados no livro: “A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena”, por Loreta Emiri e Ruth Monserrat, em 1989. O livro apresenta os relatórios de quatro destes encontros, além dos trabalhos particulares de cada um dos grupos participantes vinha desenvolvendo; apresenta uma análise da conjuntura da época (1989); denuncia os convênios que FUNAI ainda fazia com missões protestantes, como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), a Alinça Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM) e com o SIL; aponta o processo de conscientização do estado ao acompanhar o movimento indígena que crescia, e o papel da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional na formulação de políticas. (NOBRE, s/d, p 8 – 9).

A partir do terceiro encontro, houve um esvaziamento dos atores indígenas, justificada pela falta de incentivos financeiros, como também a impossibilidade do trabalho escolar com as tarefas de subsistência pelos professores indígenas (EMIR; MONSERRAT, 1990, apud, FERREIRA, 2001, p. 89). O quarto encontro, em 1988,

ocorreu sem a participação dos indígenas e, no quinto encontro, em 1990, “estiveram presentes apenas missionários leigos e religiosos”. (FERREIRA, 2001, p. 89).

Em 1981, surgem em várias regiões do Brasil os chamados NEI's Núcleos de Estudos e/ou Educação Indígena, dos quais se destacam: Núcleo de Estudos Indígenas na Universidade Federal de Pernambuco; Núcleo de Educação Indígena de Roraima; Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso; Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; e o MARI - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (FERREIRA 2001).

Cresceu também o número de dissertações e teses sobre a educação escolas indígena. Em 1978, foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação indígena, de Nancy Antunes Tsupal “Educação indígena bilingüe, particularmente entre Karajá e Xavante, alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Até 2007, 116 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado já haviam sido defendidas em diferentes programas (GRUPIONI 2008).

A verdadeira expansão da temática nos programas de pós-graduação no Brasil se deu nos anos 90, em especial na segunda metade da década. Entre 2002 e 2007, “se produziu mais teses e dissertações sobre educação indígena do que nos últimos 25 anos precedentes”. (GRUPIONI, 2008, p.21) Mesmo levando em conta a expansão dos programas de pós-graduação nos últimos tempos, esse é um número relevante e demonstra que o tema da educação indígena ganhou legitimidade também nas pesquisas.

Na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, até 2010, houve quatro dissertações defendidas especificamente sobre a temática educacional indígena, sendo três do Programa de História e uma no Programa de Pós-Graduação em Educação. Isto, de certa forma, não reflete o âmbito nacional, já que a principal área que concentra as dissertações e teses sobre a temática é a área de Educação juntamente com Antropologia.

Em sua maior parte, as dissertações e teses se concentram em estudos de caso, tendo como preocupação geral a presença da escola nas comunidades indígenas.

Dentro dos estudos de caso, encontram-se tanto trabalhos que pretendem refletir sobre *experiências concretas* levadas a cabo por determinados agentes em áreas indígenas, quanto aqueles que evocam a *política e a história educacional* de uma determinada região. (PALADINO, 2001, p. 21, grifos da autora).

Cabe ainda ressaltar, que muitas dessas dissertações e teses foram elaboradas por agentes que já dispunham de alguns conhecimentos sobre a sociedade indígena nas quais realizaram a pesquisa. Destes, muitos tinham e têm alguma ligação com algum órgão estatal, com agências religiosas ou alguma organização não-governamental que atua com comunidades indígenas.

Dessa forma, podemos constatar uma mudança na retórica da educação escolar indígena, uma mudança no pensamento de como deveria estar pautada a escola para as comunidades indígenas. Após a década de 1970, modificou-se intensamente esse pensamento. A partir de então é comum o uso de certos enunciados, identificando assim a mudança da retórica, criando uma unidade discursiva no que tange a essas dissertações e teses. Paladino (2001), destaca como assuntos recorrentes: a oposição educação indígena e educação para o indígena, oralidade e escrita, legislação, aspectos alternativos dos projetos de educação de ONGs, crescente protagonismo indígena, a escola como instrumento de autodeterminação e autonomia. O uso dessas unidades discursivas não se detém apenas às dissertações e teses, muitos dos debates em torno da escola indígena constituem um discurso de que

A escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma importante função no diálogo intercultural. (GRUPIONI, 2008, p. 49).

Ainda que consideremos que essa retórica é recorrente em toda produção sobre a temática, tanto nas dissertações e teses quanto em obras publicadas, cabe ressaltar que, mesmo com número crescente de dissertações e teses defendidas

nos últimos anos, ainda é muito pequena a quantidade de dissertações e teses que vêm ao público na forma de livros ou artigos.

A partir disso, faz-se importante analisar que essas obras não têm grande circulação. “Manifestando o mesmo processo de falta de diálogo interno ao conjunto dos trabalhos sobre a instituição escolar indígena, essa produção é marcada, em grande medida, pela ausência de debate teórico-metodológico.” (GRUPIONI, 2008, p. 29).

É relevante o número de profissionais que, de certa forma, apenas usam as comunidades indígenas, para obter material de suas pesquisas.

Se não formam bem os índios, tais experiências [cursos de formação de professores] têm servido para grande número de pesquisas e estudos, com freqüência dos próprios formadores aqui questionados, *pesquisas que, apesar dos resultados inócuos (que costumam repetir ladainhas do senso comum acerca da educação escolar indígena, entremeadas de informação factual a respeito dos próprios processos formativos aqui criticados)* comparecem em centros acadêmicos como dissertações e teses de mestrado e doutorado, conferindo aos seus autores os respectivos títulos, que têm valor em si, numa sociedade meritocrática como a nossa (independente da pouca qualidade ou insignificância que tenham, como produção de conhecimento. (D'ANGELIS, 2008, p.10, grifo nosso).

A retórica da educação escolar indígena, assim como os enunciados, unidades discursivas e as suas contradições continuaram a ser analisados nessa pesquisa. Contudo por ora basta identificar que os diferentes trabalhos e encontros, assim como movimentos e articulações, durante os últimos 40 anos modificaram a forma de se compreender a escola, afirmamos assim que houve mudanças na retórica da educação escolar indígena. Inclusive no que tange às reivindicações junto ao Estado de políticas públicas que, visando à autodeterminação e uma maior autonomia políticas, econômica e territorial das sociedades indígenas, como também, o direito a uma educação específica e “diferenciada”, presentes nas políticas do Estado. É a retórica no campo das políticas públicas para os comunidades indígenas que veremos a seguir.

2.3 Políticas Públicas para a educação escolar indígena

Como dito anteriormente, nosso objetivo é analisar como a retórica da educação escolar indígena modificou os discursos que construíram o que se acredita ser o ideal para a escola indígena. Nesse sentido, foi preciso versar sobre a educação escolar indígena ao longo da história brasileira para após discutir os limites e possibilidades desse discurso em relação à prática das Escolas indígenas, especificamente, na comunidade kaingang no Guarita RS. Dessa forma, não podemos deixar de nos debruçar sobre as políticas públicas para a educação escolar indígena. Analisando as diretrizes para a educação nas escolas e sociedades indígenas, poderemos acessar a mudança na retórica dos discursos oficiais sobre a temática, e assim perceber também onde se situam os indígenas e a educação escolar indígena na proposta oficial do Estado. Lembrando que, embora os Kaingang do Guarita RS aqui não atuem como protagonistas desta história, eles sentem o reflexo das normatizações do Estado brasileiro.

Primeiramente, gostaríamos de observar que levamos em consideração a enorme lacuna existente entre a elaboração de uma política pública para a educação escolar indígena e a sua real implantação. Seja entre a defasagem da escrita da lei e a sua aplicabilidade nas escolas indígenas, seja levando em conta as especificidades regionais, financeiras e estruturais que são variáveis que interferem na efetivação de cada normatização. Contudo, nosso objetivo é também observar no texto da lei o conteúdo de seus textos, e verificar se de fato atendem aos debates e discursos que se fazem (ou fizeram) recorrentes nos movimentos indigenistas (missionário, organizações não governamentais, indígenas, universidades) descritos anteriormente.

O processo de reconhecimento garantido em lei da pluralidade étnica e cultural no Brasil se dá somente a partir da Constituição Federal de 1988²¹. Importantes para esse reconhecimento foram os debates realizados durante e a partir da década de 1970. Contudo, eles apenas vão aparecer com respaldo do Estado a partir da Constituição Federal. Dessa forma, nossos objetos a serem observados partem dessa data, 1988.

²¹ Em 05/10/1988 ocorre a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil.

Políticas e normas geradas em âmbito educacional		
Leis	Constituição da República Federativa do Brasil	1988
	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB	1996
	Plano Nacional da Educação – PNE	2001
Normatizações	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI	1998
	Parâmetros Curriculares Nacionais Vol. 10. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – PCN	1997

Quadro das políticas públicas com relação à educação escolar indígena

A Constituição, quando garante o direito à igualdade perante a lei, ao mesmo tempo garante o direito à alteridade, como está presente no texto do artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição da República Federativa do Brasil 1988, Versão 2009, p. 141-142).

É pertinente pensarmos que “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos”. (CHAUÍ, 1989, p. 20). Pertinente também é que no caso das sociedades indígenas, primeiro precisaram ser reconhecidos como parte da sociedade brasileira, para só após terem garantidos seus direitos.

O grande passo dado com a promulgação da Constituição de 1988 foi o fato de os indígenas terem garantido o direito à coletividade de suas comunidades, portadores de um modo de organização próprio e diferenciado da sociedade envolvente. Dessa forma, foi garantido o direito de manter suas línguas, costumes e tradições, além de um local tradicional onde possam se reproduzir física e culturalmente.

Embora o texto do artigo se mostre transparente e lógico, ainda, por vezes, é negado o direito aos grupos indígenas localizados em centros urbanos, lógica essa

que deveria valer ainda para indígenas que dominam o português ou que não são mais falantes da língua materna de seus ancestrais. A garantia do reconhecimento à alteridade dos indígenas não está presente apenas na Constituição de 1988. Está também presente na convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, também ratificada pelo Brasil em 2004. Ela impõe aos estados o dever de reconhecer que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. A Convenção ainda obriga os governos a assumirem a responsabilidade de desenvolver ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Embora a Constituição de 1988 tenha, em tese, garantido os direitos aos indígenas, as questões sobre educação indígena foram, no texto da Constituição, apenas tangenciadas. Unicamente o artigo 210 aborda sobre educação, ao remeter à discussão a respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos indígenas de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em 1991, após inúmeras disputas políticas (atreladas ao processo de reorganização de setores do Estado, promovido pelo governo Collor entre 1990 a 1992) com o decreto nº26/91, a União removeu a incumbência da FUNAI sobre os processos de educação às sociedades indígenas. Sendo assim, a coordenação da educação escolar indígena passa a fazer parte do Ministério da Educação, que passou a ter o dever de pensar a organização das ações pedagógicas e educativas, cabendo aos estados e municípios a sua execução. A portaria interministerial nº559/91 ainda instaura o Comitê de Educação Indígena no Ministério da Educação MEC, com o intuito de garantir o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção.

Ocorreu, dessa forma, um esfacelamento e um esvaziamento da FUNAI. Como consequência, houve a fragmentação das ações, que passaram a ser desenvolvidas em diversos ministérios. Entre outras medidas assinadas,

Estão o decreto n. 23, que colocou a prestação de assistência à saúde indígena sob coordenação da Fundação Nacional da Saúde; o decreto n. 24, que determinou que as ações visando à proteção do meio ambiente em terras indígenas ficassem sob coordenação da Secretaria do Meio Ambiente e execução do IBAMA; o Decreto n. 25

que colocou os programas e projetos para assegurar a auto-sustentação dos povos indígenas sob coordenação do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária e o Decreto n. 26 que determinou ao Ministério da Educação a coordenação de educação indígena no país. (GRUPIONI, 2008, p. 42).

Ainda com os decretos distribuindo as funções antes competentes à FUNAI, em específico a educação não foi alvo de críticas, “o órgão tutor, com raras exceções, nunca faz nada além de distribuir material e merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena. (KAHN, apud GRUPIONI, 2008, p. 44).

Havia uma grande esperança que de fato a escolarização indígena tivesse respaldo técnico e financeiro do MEC, e que esse ministério coordenasse as funções de normatização e gestão das escolas indígenas. Contudo, o que aconteceu foi a distribuições das escolas indígenas para responsabilidade de Secretarias Estaduais e Municipais, e essas em nada estavam preparadas para coordenar as escolas indígenas.

Sempre se defendeu que a assistência aos indígenas fosse realizada por órgãos federais, como forma de contrapor às forças anti-indígenas, que têm maior expressão em contextos locais e regionais, sejam estaduais ou municipais. Em parte, também, tais críticas se fazem porque a estadualização não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organização da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. (GRUPIONI, 1997, p. 189).

A transposição da coordenação das escolas indígenas para as Secretarias de Educação acarretou na estadualização, ou em alguns casos na municipalização das escolas indígenas. Cabe ressaltar que esses processos ocorreram à revelia das comunidades indígenas. Dessa forma, essas ações continuaram sendo alvo de críticas de quem defendia uma atuação federal na educação, visto que fragmentava ainda mais as ações conjuntas com relação a educação indígena, ainda sem normatização federal.

É somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²² nº9394/96, que se ratifica o direito à educação escolar bilíngue e intercultural, introduzindo a

²² A atual LDB nº9394 de 20 de dezembro 1996, substituiu a lei nº5692 de 1971 e dispositivos da lei nº4024.

discussão do multiculturalismo e etnia no ensino de história da educação básica e encaminha ao “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura”, a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (art.78) com respaldo técnico e financeiro (art. 79).

A educação escolar indígena deveria ter como direcionador o respeito à organização social e à valorização de suas línguas maternas, como também dos seus conhecimentos tradicionais. Não obstante, a LDB nº 9394 não deixa claro sobre a participação da comunidade neste processo. A construção do currículo, por exemplo, deve ser feita por uma equipe multidisciplinar: linguistas, antropólogos e professores indígenas que participam de programas de formação do governo. Nega-se, no entanto, a participação da comunidade ou dos professores indígenas locais. Ocorre que, dessa forma, as comunidades podem não reconhecer nos professores a missão de lhes representar nas decisões sobre a formação de seu povo.

Alguns dos direitos à educação escolar indígena, garantidos na LDB, só foram assegurados a partir de complementações e modificações do texto original da Lei. A última modificação trata da oferta do Ensino Superior para as sociedades indígenas, foi acrescentado o inciso 3º no artigo 79, “No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.”²³ É fato que o contingente de indígenas formados no Ensino Médio cresceu nos últimos anos, por fim, o Estado precisa estar atento para oferecer o Ensino Superior também para os povos indígenas.

Ainda durante os anos 90 surge outra importante ferramenta de diálogo com a educação escolar indígena o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI²⁴. Elemento importante para o processo de uma educação indígena, já no seu início declara que tem pretensões de caráter formativo e não normativo. Documento oficial, o RCNEI relata experiências concretas de educação escolar indígena, com um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia

²³ Conforme Lei nº 12.416, de junho de 2011 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>

²⁴ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI, elaborado em 1998, ficou a cargo do Comitê de Educação Indígena, e teve a participação de um grande número de especialistas e de professores indígenas.

desenvolvida por renomados antropólogos, indigenistas, historiadores, educadores e outros.

É necessário analisar que tal documento ainda não tem garantido a solução dos problemas que envolvem a educação escolar indígena, revelados em seu desenvolvimento. Apesar de o documento não tentar apresentar um molde para a educação indígena, é seu intuito, através de experiências, abordar problemas e traçar sugestões.

A assessoria ao governo, prestada por indígenas e não-indígenas ligados ao movimento indigenista, na definição de políticas públicas por uma educação diferenciada foi constante. Documentos oficiais elaborados nesse período trazem a assinatura, as idéias, os textos, e o fruto da experiência e do trabalho dessas pessoas e das organizações que elas representam. A agenda histórica do movimento inscreve-se, portanto na legislação e nas políticas públicas do país. Se isso foi buscado como objetivo político e meio prático de consolidação efetiva dos direitos educacionais, lingüísticos e culturais das populações indígenas, a incorporação pelo Estado da agenda dos movimentos sociais traz, em si, novas conjunções e novas contradições. (SILVA, 2001, p. 10).

Anda, reconhece que tanto secretarias municipais quanto governos que estiverem empenhados com a sociedade majoritária podem dificultar uma educação indígena de qualidade, e recomenda que “revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos” e que “os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades de Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de poder.” (BRASIL/MEC, 1998, p. 12).

O Referencial está pautado na multiplicidade, pluralidade e diversidade, logo compreendemos que é um princípio do RCNEI respeitar as especificidades das sociedades indígenas, a cosmologia que lhes é particular. “Cada povo que vive no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade”. (BRASIL/MEC, 1998, p. 22). Dessa forma, os currículos deveriam também se basear na alteridade de cada comunidade indígena, respeitando as especificidades regionais.

A diferença entre o modo de viver indígena e a lógica da sociedade majoritária é corriqueiramente mencionada no documento. O RCNEI enfatiza que as

formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa devem dar norte às ações da escola, reconhecendo e dando importância à interioridade indígena. No que se refere à exterioridade, reconhece a autodeterminação. Contudo, limita-se a relatar as experiências de autonomia indígena, sem sugerir uma análise de que o tema necessita.

O documento ainda se posiciona a favor da intervenção do Estado “em situações críticas”, como em relação ao conflito por causa de terras, mas “aparentemente”, desconhece os interesses privados e as dificuldades que envolvem o contato entre instituição e governo.

Sobre os encaminhamentos pedagógicos – conteúdos escolares, objetivos, construção curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos – percebe-se a preocupação em respeitar as culturas, tradições e as especificidades das diversas comunidades. Porém, essa mesma sensibilidade não é observada ao abordar as outras áreas do conhecimento como linguagem, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física. Nota-se apenas uma preocupação em contextualizar, “adotar” as matérias para que sejam estudadas relacionando-as com as comunidades locais. Indo um pouco mais além, seria fundamental aparecer o protagonismo da sociedade sobre os saberes ditos ocidentais, não de forma a suprimi-los, mas demonstrar que o saber da sociedade indígena também tem sua importância.

Por se tratar de um documento oficial da União, há ainda um aspecto a ser levando em conta. O RCNEI, ao se utilizar da interculturalidade para garantir o respeito à diversidade cultural, reconhece que os diversos modelos de educação propostos até então, ao longo da história, foram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas.

Entre os muitos debates sobre multiculturalidade, identidade e diversidade que marcaram a década de 90 no Brasil, entram em cena, em 1997, as discussões que resultarão na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's e os Referenciais para Formação de Professores. Em seu último volume, do Ensino Fundamental, consta a temática da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Tal volume, escrito na perspectiva da interculturalidade, tenta quebrar com estereótipos e superar as visões “exóticas” e “folclóricas” acerca da cultura.

A elaboração do documento estabelece uma ferramenta interessante no sentido de demarcar um campo de atuação do MEC, sendo um marco no campo de atuação no ensino diferenciado. O Volume em questão observa primeiramente, as diferentes formas que a expressão “educação multicultural” adquire. Em segundo momento, o documento se debruça sobre a pluralidade cultural, levando-a a repensar como a educação multicultural no currículo deve ser abordada, de forma a propiciar a cidadania crítica e participante do aluno.

Na tentativa de fortalecer seus argumentos sobre a educação multicultural, o PCN se baseia em dois argumentos: o primeiro é que a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços tecnológicos proporciona um intercâmbio entre culturas distintas. Contudo, a questão que destacamos é que raras vezes esse intercâmbio ocorre de forma horizontal, o que exige uma sensibilização para a pluralidade e os universos culturais (HALL 1997), “uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominante imbuída por valores consumistas [...] (ameaçaria) culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaçador das identidades culturais específicas”. (CANEM, 2000, p. 137-138). Nesse caso, a Educação multicultural “é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a garantir a pluralidade cultural”. (CANEM, 2000, p.138) O outro argumento se baseia na perspectiva da globalização, sob seu lado mais perverso, uma vez que não contempla igualmente os diferentes grupos sociais, o que legitima a desigualdade e aumenta a exclusão social. Neste caso

A educação multicultural, seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de “tolerância” e de “apreciação” da diversidade cultural [...] fomenta-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do binômio pluralidade cultural e poder, e, conseqüentemente, acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados. (CANEM, 2000, p. 138).

O volume dez dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como outras políticas públicas destinadas à educação escolar indígena, é questionado por alguns autores, “no que diz respeito à reduzida consulta prévia à comunidade acadêmica para a sua elaboração inicial, [...] [o] quanto ao excesso de prescrições em seu bojo e ao viés psicológico em sua abordagem”. Canem (2000) critica o fato de que, ao abordar a pluralidade cultural, só se faz como temas transversais, presentes no

interior de todas as disciplinais. Nisso há o receio de se impor a proposta de trabalho apenas como complemento, não como algo central.

Ainda em relação a isso, achamos importante destacar dois aspectos. O primeiro é que trata da pluralidade cultural dentro dos PCN's em termos que parecem afastar-se do cotidiano escolar. Dessa forma, o "outro" sempre está longe, ressaltando-se a necessidade de compreender a "complexidade do país" em relação à quantidade de culturas diferentes. O tratamento dado à pluralidade cultural aparece na perspectiva do "macro", não se reconhecendo valores identitários locais: a pluralidade é vista como estando lá, mas não aqui.

Na proposta do documento, esse era um momento rico de se atingir novas relações entre indígenas e o Estado, os indígenas e o conhecimento escolar, e da escola com os indígenas. "Nos termos propostos nesses documentos, esse era o espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais dos alunos e lideranças. Na prática foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram a atuar, disciplinando, legislando, restringindo." (GRUPIONI, 2008, p. 56).

Outro aspecto que destacamos é em relação à ênfase na "identidade nacional", ou no "patrimônio nacional". Isso aparece corriqueiramente no documento, como um ideal a ser alcançado, sendo contraditório com a noção de pluralidade ou diversidade cultural que num primeiro momento o documento procura discutir. Esse caráter de homogeneização da identidade nacional é defendido quando se afirma que o Brasil tem produzido também experiências de convívio, reelaboração das culturas de origem, construindo algo intangível que se chama de brasilidade.

Até mesmo quando se mencionam o preconceito e a necessidade de combatê-lo, o discurso contém, em grande parte, um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiem padrões culturais dominantes. (CANEM, 2000, p. 145).

Percebemos, ao analisar o texto com um olhar mais detalhado, que o volume dez dos Parâmetros Curriculares Nacionais não consegue dar resposta à educação multicultural qual se propõe. Faz-se necessário aceitá-lo na perspectiva de que, a partir dele, com um olhar crítico, seja possível pensar uma Educação Multicultural que problematize o engessamento de uma identidade nacional, buscando entender a dinamicidade e o hibridismo cultural, e dessa forma lançar um olhar crítico e

desafiador a preconceitos e estereótipos, para através das práticas curriculares, alcançarmos uma reflexão que valorize a cidadania plural.

Voltando aos projetos de Lei, o Poder Executivo enviou, em 1997, a proposta do Plano Nacional de Educação²⁵ para dar direção às políticas da Educação. Ele tem como meta algumas conquistas importantes, no que tange à Educação Escolar Indígena, como o reconhecimento da categoria Escola Indígena, que vai de acordo com a LDB de 1996, assim como o fortalecimento e ampliação das linhas de financiamento, incluindo cadastro para que possam participar dos programas de beneficiamento do Ministério da Educação, mas também para infraestrutura e programas para a produção e publicação de material específico. (ESCOBAR, s/d, p. 07).

Mesmo com as “universalizações”, das burocracias, das hierarquias e das divisões da organização política brasileira, pontos que são reforçados no Plano Nacional de Educação, há conseqüentemente o perigo da homogeneização. Contudo, a própria existência do Plano é um possível respaldo oficial às escolas indígenas, como garante a Constituição.

Vale ressaltar a busca pela autonomia das escolas indígenas no texto do Plano Nacional de Educação, incluindo o respaldo na construção de magistério indígena como carreira e como formação, inclusive a nível superior, como também uma educação profissional visando a autossustentabilidade. “É importante ressaltar que tal autonomia, conforme as reivindicações desde a constituição questionam qualquer tipo de homogeneização, fato que pode provocar uma contradição no interior do próprio discurso do Plano Nacional de Educação” (ESCOBAR, s/d, p. 08)

Juntos a Constituição de 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação deveriam dar o devido tratamento à educação escolar indígena.²⁶ Os dispositivos encontrados nessas leis foram objetos de normatização por parte do Conselho Nacional de Educação que, em 1999, elaborou um parecer e uma resolução para a

²⁵ Mesmo com o Plano Nacional de Educação enviado ao Executivo em 1997, ele só foi aprovado após enorme tramitação legislativa no Congresso Nacional em 2001. O PNE deverá valer por 10 anos, logo até 2011.

²⁶ Junta-se a esses instrumentos o “Estatuto do Índio”, em processo de revisão desde 1991, alvo de diversos debates e seminários regionais, a revisão do Estatuto do Índio se arrasta há anos no Congresso Nacional. Não é alvo dessa pesquisa aprofundarmos nessa discussão, contudo nosso questionamento parte do princípio de que, sem apoio e o devido financiamento, até hoje nenhuma Lei ou normativa teve sua real eficácia garantida. Logo, a simples aprovação do Estatuto do Índio não será a garantia da mudança do *status quo* das sociedades indígenas.

educação escolar indígena. As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do parecer 14/99 que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

A resolução estabelece a categoria “escola indígena”. “A escola indígena é definida por sua ‘localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas’[...]. e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de ‘acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo’ (artigo 3º)”. (GRUPIONI, 2008, p. 85). Com essas resoluções, buscou-se definir o que é a escola indígena, que vinha sendo tratada como extensão de escolas rurais ou urbanas. (GRUPIONI 2008).

Reiteramos, contudo, que, mesmo com a criação da categoria “escola indígena”, de fato pouca coisa mudou, no trato da escola com o Estado. Ao pesquisarmos sobre educação escolar indígena, nos documentos oficiais, nos deparamos como se esta ainda pertencesse a alguma categoria da Educação Escolar do Campo. Ao analisarmos alguns relatórios sobre a Educação do Campo, encontramos alguns dados referentes a escolas indígenas. (SANTOS; SILVA, 2008, p. 03).

Analisando as políticas públicas voltadas para as sociedades indígenas no Brasil, observa-se um imenso avanço no pensamento político. Contudo o desafio atual não é a inclusão jurídica, o reconhecimento dos direitos indígenas, mas a real e efetiva aplicação dos direitos já consagrados. Cumpre ao Judiciário assegurar o respeito e o efetivo reconhecimento da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, imprimindo eficácia à Constituição de 1998, LDB e PNE.

Há ainda que se pensar no fato de não existir nenhuma penalidade aos órgãos ou instituições que não dialogam ou simplesmente desconsideram o que já está preconizado na legislação. Essa sensação de impunidade em relação ao Estado e às escolas indígenas aumenta a irresponsabilidade e a falta de capacitação do quadro técnico que deveria gerir as escolas indígenas. “A tão propalada participação indígena na tomada de decisões, no planejamento e na execução das ações de educação escolar, tanto em nível federal quanto estadual, segue como retórica, face à impermeabilidade do Estado e seus agentes”. (GRUPIONI, 2008, p.101).

Outro aspecto a ser considerado (GRUPIONI 2008), é no sentido de que os conteúdos que compõem a legislação são pouco analisados. Expressões como cultura, alteridade, diferença, identidade, memória, devem ser mais bem compreendidas e interpretadas. Existe uma lacuna entre o que a antropologia compreende e a forma como traduz as exigências dos povos indígenas, para a forma como pensam agentes públicos que não participam da elaboração de políticas públicas, mas são os encarregados da sua execução.

Problemático também é o fato de que a legislação para as escolas indígenas não são conhecidas pelos seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. E “é essa legislação, que deveria ser, não só um conteúdo programático e político obrigatório de tais programas, [programas de formação de professores] mas uma competência específica a ser desenvolvida durante a formação, habilitando os professores indígenas a intervirem nas políticas públicas implementadas pelo Estado.” (GRUPIONI, 2008, p.102).

Sem contar com providências de cunho financeiro, existem várias necessidades para que as políticas públicas possam se concretizar, como articulação entre o governo federal, estadual, municipal através das Coordenadorias Regionais, por exemplo. De outra sorte, para que a autonomia das sociedades indígenas de fato aconteça, deve-se pensar também na articulação de setores que não fazem diretamente parte da educação, como as secretarias de planejamento, trabalho, ação social, saúde, agricultura.

3. MAS DO QUE ESTAMOS FALANDO? O CONTATO CULTURAL ENTRE AS SOCIEDADES INDÍGENAS E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UMA ESCOLA AUTÔNOMA E DIFERENCIADA

Muitas escolas dizem 'mas nossa escola é diferente'. Eu quero que a escola aqui seja igual à da cidade. Tem que ensinar as mesmas coisas. Não é porque é uma escola indígena que não precisa trabalhar certas coisas. Tem que trabalhar com tudo o que uma escola normal tem. (Professora Kaingang da Terra Indígena do Guarita, RS)

O processo de reconhecimento da pluralidade cultural e étnica, no Brasil, é muito recente, e ainda podemos considerar que não está completo. Apesar de recente, é possível tributar-lhe diferentes e variadas formas de análises sobre a educação escolar indígena. Tais aspectos tornam-se visíveis ao analisarmos como se deu o reconhecimento da diferença no âmbito das políticas públicas e sua relação com a história da organização da educação escolar indígena no país.

As sociedades indígenas sempre estiveram excluídas de um modelo de educação escolar que respeitasse sua alteridade, e, por isso, sofreram com processos de espoliação de seus saberes tradicionais e diversas tentativas de incorporação junto à sociedade nacional. Na retórica da educação oficial houve um projeto que objetivava formar para a submissão e para a incorporação das sociedades indígenas ao modelo de sociedade nacional. Assim, na literatura criou-se uma retórica da necessidade de construção de uma “escola diferenciada” para as comunidades indígenas, tendo por base a criação de uma escola intercultural que oferecesse, a partir do diálogo entre a sociedade indígena e a sociedade não-indígena, uma forma de se pensar a escola. Mas quais os limites dessa “escola diferenciada”? Assim estaremos não só identificando a retórica da educação escolar indígena, mas também apontando os limites desses elementos.

Outro discurso recorrente, quando analisamos a literatura acerca da retórica da educação escolar indígena, se dá entre o debate com relação à autonomia das comunidades indígenas. Nesse sentido, é preciso reconhecer quais foram esses enunciados, *slogans* (D'ANGELIS; VEIGA 1997) e discursos sobre a retórica da educação indígena, para só após essa análise conseguir compreender quais os

limites e possibilidades de se pensar a autonomia, diversidade e interculturalidade das sociedades indígenas. Tais aspectos ficam mais evidentes quando se analisa o contato entre a sociedade indígena e a sociedade majoritária. Para dar conta desta discussão, principiaremos por analisar a relação existente entre contato, identidade e cultura.

3.1 Contato, Identidade e cultura

Tendo em vista os debates em torno dos direitos indígenas já discutidos anteriormente nas diferentes esferas do poder público, optamos aqui por utilizar o termo “sociedades indígenas”, em contraponto a comunidades, grupos, indivíduos. Assim, reconhecemos que as sociedades indígenas são sociedades ímpares, distintas em suas cosmologias e em suas especificidades.

Há também mudanças significativas no contexto jurídico-legal. A Constituição de 1988 dedica um capítulo inteiro aos índios, reconhecendo seus direitos às terras de ocupação tradicional, bem como à preservação de sua cultura e de canais próprios de expressão e representação (antes monopolizados pela FUNAI em decorrência do entendimento restrito da tutela). A lei complementar que substitui o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) tem como inovação doutrinária fundamental *o reconhecimento das “sociedades indígenas” como coletividades situadas entre os índios (enquanto indivíduos e cidadãos brasileiros) e o Estado*. Trata-se de um passo importantíssimo no sentido de rever os pressupostos homogeneizadores que nortearam a implementação dos Estados modernos, transplantados para instituições políticas brasileiras e que embasaram políticas integradoras e assimilacionistas inclusive em um passado recente. (OLIVEIRA, 1999, p. 205, grifo nosso).

Contudo, ao nos referirmos a um conjunto de habitantes de um mesmo local, de uma mesma área indígena ou de uma mesma região, invocaremos o termo “comunidades indígenas”, como comunidades indígenas kaingang do Guarita.

Não há datas, tempos e/ou espaços marcados para que ocorra o relacionamento das diferentes culturas, tendo em vista que as sociedades indígenas sempre estiveram em contato umas com as outras, “pois nós (sociedades ocidentais) somos apenas mais um dos povos com que cada povo indígena manteve contato ao longo da história”. (COHN, 2001, p. 36.) A cultura em si não é um artefato

monolítico, engessado. Portanto, ela só se faz cultura através do contato entre práticas culturais diferentes.

A cultura – ou melhor, as culturas – podem ser compreendidas como um conceito plural, logo podem ser entendido enquanto diferentes categorias sociológicas, como organização social, religiosa e econômica. Desta forma, podemos afirmar que as culturas fazem parte de pelo menos três elementos da vida humana: é o que as pessoas pensam (suas ideias²⁷); é o que pessoas fazem (de que modo agem); é o material que produzem (seu patrimônio cultural²⁸). Ainda, para evitar uma descontextualizada interpretação do conceito de cultura, e para que de fato tenhamos um argumento definitivo, optamos por adotar o conceito de cultura formulado por Geertz, cujo significado é essencialmente semiótico, já que:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise: portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Assim, cada agrupamento de “animais amarrados”, isto é, com suas práticas sociais específicas, poderá produzir “teias de significados” diferentes. Quanto a isso, temos de supor que o desenvolvimento da humanidade está marcado por diferentes contatos e conflitos entre as diferentes “teias”. Então, é o contato com essas diferentes teias que resulta na transformação das culturas, sendo que esse pode ser movido por forças externas ou internas, mas frequentemente por ambos.

No estudo das sociedades indígenas é preciso refletir melhor para compreender esses contatos culturais e as inúmeras implicações das transformações das práticas culturais que eles ensejam, para que não se confundam as transformações culturais com perdas culturais. A antropologia evolucionista acreditava que os traços culturais de uma determinada sociedade podiam ser perdidos e/ou emprestados de outros grupos, de forma que cada grupo poderia

²⁷ A cultura estaria relacionada a um conjunto de elementos plurais, às mentalidades, na perspectiva da chamada história cultural. Nesse sentido, chegamos ao pensamento coletivo como categoria de análise da vida humana. Sendo assim, abordamos o processo de circularidade cultural, conforme proposto por Carlo Ginzburg. Para ver mais: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²⁸ A expressão *Patrimônio Cultural* designa o conjunto de bens tangíveis e intangíveis que participam da construção do pertencimento, das identidades e da continuidade da experiência social, no âmbito dos processos de formação e transformação das sociedades e de suas relações em contato umas com as outras.

evoluir culturalmente de um estágio primitivo ao civilizado (ocidental-europeu). São esses traços culturais que levam ao conceito de aculturação que embasou as ações do Estado até a década de 1980, já discutido anteriormente.

De fato, a antropologia evolucionista acreditava que os indígenas se integrariam à sociedade nacional, e, ao se misturarem, passariam a não existir mais enquanto grupos étnicos. Nesse sentido, muitos historiadores preferiram também não se interessar pelo assunto por acharem que os indígenas iriam misturar-se ao ponto de chegarem à condição de “não-índios” (MONTEIRO 2005).

De outra sorte, as abordagens com relação à etnicidade estão relacionadas com o sentido organizacional dos grupos sociais. Os grupos étnicos são entendidos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores que, além de perpetuarem-se biologicamente, compartilham valores culturais fundamentais. O grupo organiza-se para interagir e categorizar a si mesmo e os outros.

Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação e reconhecimento social; pelo contrário, geralmente estas são o próprio fundamento sobre o qual estão construídos os sistemas sociais que tais distinções contêm. (BARTH, 1998, p. 188).

Dessa forma, a identidade pressupõe o conflito entre o individual e o coletivo, entre o exterior e o interior, entre o eu e o outro. Trata-se de compreender como as fronteiras étnicas são mantidas segundo um conjunto limitado de traços culturais que entram em disputa no momento de interação social entre os grupos. Aqui entendemos fronteira não somente como marcos físicos, mas, sobretudo, como marcos simbólicos, sendo uma referência mental que guia a percepção da realidade.

O conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento que envolvem analogias, oposições e correspondência de igualdade, em um jogo permanente de interpretação e conexões variadas. (PESAVENTO, 2002, p. 36).

Dessa forma, o que interessa são as formas como ocorrem as relações entre as fronteiras e de que forma as diferenças originam as identidades que se transformam por meio de traços em constantes mutações. Conforme Cohn (2001), “a cultura não deve se manter em sua suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação as outras, [...] e essas são traçadas por elementos

que têm origem cultural, mas são escolhidas em contexto” (COHN, 2001, p.37). Sendo assim, aproximamo-nos das elaborações realizadas por Batalla, autor que procura definir quatro conjuntos de sistemas de “controle cultural” no contato entre grupos: cultura autônoma, cultura imposta, cultura apropriada e cultura alienada.

Cultura autónoma. En este ámbito, la unidad social (el grupo) *toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente.* La autonomía de este campo de la cultura consiste en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control [...].

Cultura impuesta. Este es el campo de la cultura etnográfica en que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo [...].

Cultura apropiada. *Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias.* Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por si mismo: por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso [...].

Cultura enajenada. Este ámbito se forma con los elementos culturales que son del grupo, pero los cuales *há perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte de decisiones ajenas.* En la situación de grupo dominado, los elementos pueden abarcar una gama muy amplia de elementos culturales. (BATALLA, 1988, p.22-24, grifo nosso).

Assim, compreendemos essas transformações enquanto intermináveis, não naturalizando ou romantizando tais ideias, ao ponto de afirmar que elas sempre são benéficas para as comunidades. De fato, ao longo da história, do contato das sociedades indígenas com os não-indígenas obteve-se como resultado o extermínio de muitos grupos indígenas. Não apenas o contato colonial com os europeus, mas também as frentes de expansão, ou políticas de pacificação durante o século XX, resultaram em muita violência entre a sociedade envolvente e os grupos indígenas. Darcy Ribeiro, em seu livro “Os índios e a civilização” narra diversas situações de conflito, mesmo depois da criação do SPI. Apenas como título de exemplo, tomamos o caso da “pacificação” dos kaingang de São Paulo, realizada em 1912:

Essa pacificação processou-se em meio a violenta campanha da imprensa, promovida por grileiros que obtiveram títulos de posse das terras cortadas pelas Estradas de Ferro Noroeste do Brasil, em construção, e queriam dizimar os índios. Para isso contratavam bandos de bugreiros que eram cercados do prestígio de heróis e a quem pagavam polpudos salários para “garantir” a construção da Estrada. (RIBEIRO, 1970, p. 156).

Além da violência, as doenças causadas pelo contato de grupos indígenas com não-indígenas foi outro fator que causou a mortandade de muitos indivíduos durante a colonização e também em contatos com as frentes de pacificação do SPI. De outra sorte, “a experiência do SPI ensina que as moléstias que mais afetaram os índios são as pulmonares que, após os primeiros contatos com civilizados, provocam verdadeiras dizimações entre eles.” (RIBEIRO, 1970, p. 207)²⁹. Porém, apesar das doenças e da violência que dizimaram muitos indígenas e apesar de o autor ter considerado muitos grupos extintos, nas últimas décadas muitos grupos têm reafirmado e assumido a identidade de etnias que se acreditava já estarem extintas, dentro do processo que se convencionou chamar de “ressurgimento de grupos emergentes”.

Com relação a essa manutenção da identidade indígena, apesar das inúmeras políticas civilizatórias desenvolvidas no Brasil, muitas dessas sociedades indígenas nunca foram extintas³⁰. Por muitos anos a própria antropologia preferiu definir como grupos de pouca distintividade cultural (OLIVEIRA, 1998, p. 2) aos chamados grupos misturados ou “mestiços”.

O ressurgimento desses grupos emergentes nos faz perceber que a escola tem um papel fundamental com relação à identidade étnica dessas comunidades. Ao mesmo tempo é necessário que compreendamos a escola, enquanto instituição é sempre um órgão de fora da comunidade indígena. Contudo, Retomaremos essa discussão mais tarde com a possibilidade de outra interpretação, para só após abordar a etnografia das escolas na comunidade Kaingang no Guarita.

Ainda antes desse olhar etnográfico das escolas indígenas é preciso ampliarmos os debates com relação à mudança da retórica da educação escolar indígena para que, com as ferramentas propostas, possamos analisar como se dá esse contato entre comunidade e escola, separando o discurso e a prática nas escolas indígenas.

²⁹ É preciso atentar que, durante todo o período colonial, houve diferentes tipos de moléstias que atingiram os indígenas. Para um estudo mais aprofundado sobre as epidemias e pestes que acometeram as comunidades indígenas durante os séculos XVI e XVII, ver: BAIDA; ARGÜELLO CHAMORRO 2011.

³⁰ Aqui teríamos que analisar cada caso de afirmação da identidade étnica. Contudo, estamos abordando modelos de invisibilidade que se tornaram comuns e foi aplicado para muitos grupos indígenas.

3.2 A concepção da escola e a construção do discurso de uma “escola diferenciada”

Como já vimos no capítulo anterior, a educação escolar indígena cada vez mais é alvo de extensas pesquisas. Sobre esta educação criou-se uma retórica do que deveria ser diferente da escola do não-indígena e da própria escola indígena que se apresentava até as décadas de 1970 e 80.

Ainda que, a partir do discurso de uma “escola diferenciada”, a apresente como uma educação melhor, o que de fato é essa “escola diferenciada”? “Afim não é toda a escola que deveria ser “diferenciada” de todas as demais”, não é toda escola que é específica e única, “uma vez que, por mais semelhanças de situação que possam existir entre duas comunidades e duas escolas [...] cada comunidade é única, com especificidades e com uma história particular.” (D’Angelis, 2007, p. 38). Este aspecto nos leva a pensar no caráter homogeneizador da retórica do discurso étnico que não diferencia as comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul das comunidades Kaingang de São Paulo, por exemplo.

A retórica da educação escolar indígena diferenciada, como direito das sociedades indígenas, surge como negação da escola indígena presente até então. É dessa forma que esse discurso nasce como inovador.

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que 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 grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Esse modelo regeu o discurso da “escola diferenciada” em sua legislação e nos processos de normatização, conquanto os modelos de escolarização missionárias e de uma escola civilizadora ficaram ultrapassados, assim se superou a retórica da escola que pretendia salvar as sociedades indígenas.

Basicamente essa retórica ainda se apoiou em três premissas fundamentais. A primeira premissa se baseia no apoio que o Estado dá ao garantir uma política diferenciada à educação indígena (como veremos a seguir), não mais ancorada na tutela e no assistencialismo, “mas em novos procedimentos normativos e administrativos” (GRUPIONUI, 2008, p. 38). A segunda premissa se dá no combate ao caráter laico do ensino escolar indígena, também garantido na Constituição Federal de 1988. E a terceira premissa do discurso da “escola diferenciada” garantia o protagonismo indígena nas escolas, seu direito à formação para que se efetuassem a troca de missionários ou professores não-indígenas.

Percebemos que essa retórica sobre a “escola diferenciada” se fortalece em argumentos que estão do lado de fora da escola. Ao observar as escolas indígenas, nota-se que o discurso da “escola diferenciada”, presente no currículo ou no Projeto Político Pedagógico, aparece por vezes no sentido de folclorizar a cultura indígena.

Observei que, na maior parte das vezes, o que é chamado de “apropriação” seria na verdade uma adaptação do modelo escolar convencional ao que se nomeia “cultura indígena”. Os professores indígenas são estimulados a utilizar “elementos de sua cultura” nas atividades escolares, o que seria, na prática, partir sempre de seus rituais, línguas, meio ambiente, etc. como na forma de contextualizar o conteúdo que deve ser passado aos alunos. (COLET, apud D'ANGELIS, 2007, p. 4).

Esse enfoque na contextualização dos conteúdos para os alunos em nada, ou em muito pouco, transforma a educação em “diferenciada”. Entendemos que assim não se abordam os conhecimentos da comunidade na escola indígena, apenas se transporta em exemplos o saber ocidental para a aula. Dessa forma, ao compreender uma educação escolar indígena diferenciada, temos que concebê-la a partir do seu currículo, da língua e a partir da compreensão que os povos indígenas possuem de educação.

Antes ainda, é necessário dissociar a “educação diferenciada” e melhor compreender a própria educação. Assim, entendemos a educação como um elemento que é historicamente produzido pela humanidade, que é intrínseca à condição humana, logo, existe em todas as sociedades. “Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram.” (BRANDÃO, 1986, p. 9-10). Seguindo esse pensamento, Brandão nos mostra que a educação existe onde não há escola, portanto entendemos que a

educação é a maneira como ocorre a transmissão de valores, mas também o aprendizado e ensinamento que ocorre incessantemente por toda a vida³¹.

Compreendemos que essa relação entre ensinar e aprender contém uma relação de símbolos (signos e significados) que dão sentido à vida em comunidade, e que cada grupo compreende e desenvolve de maneira específica seus símbolos de forma que se distingue de outros grupos. Este processo gera a identificação entre os pares, resultando na construção do compartilhamento do cotidiano e na socialização dos valores da comunidade.

Na escola indígena ocorrem os encontros de diferentes ‘educações’, indígena e escolar. Ela também serve como espaço de socialização da comunidade, contudo ela nunca deixa de ser um espaço introduzido de fora da comunidade.

A escola enquanto instituição é e sempre foi uma instituição colonial, civilizatória. Sempre foi usada, tanto no Brasil quanto em outros países, para colonizar, para civilizar. É uma instituição ocidental, é da cultura ocidental, criar indivíduos. A escola não é uma instituição que atende, por exemplo, a família, ou grupos sociais, ou comunidades, ou clãs. A escola atende uma classe de indivíduos. (AZEVEDO, 1997, p.148, grifo nosso).

Contudo, existe também a apropriação de alguns elementos e dessa forma ela passa a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte também da vida desse lugar. Portanto, a escola vem a ser um espaço do encontro entre “diferentes”, mas também “é essencialmente um espaço de relações grupais.” (DAYRELL 2001, p.148). É claro que existe uma tensão muito grande nesses espaços, pelo simples fato do reconhecimento dessa diferença.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. (PIERUCCI, 1999, p. 7).

A escola é, portanto, um espaço constituído de múltiplas diferenças onde se estabelecem relações de poder e de interesse. Levando isso em consideração, “a

³¹ Aqui abordamos a educação, mas poderíamos estender essa reflexão para outros saberes tradicionais, como saúde, economia, segurança, entre outros.

escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis”. (FLEURI, 2001, p. 13). Logo, podemos afirmar que a diferença também na Escola se constrói sobre as tensões do contato, pois “a escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências.” (DAUSTER, 2001, p.70).

Assim sendo, a escola (e aí não apenas a escola indígena) sempre vai ser, além de um espaço para socialização do aluno na vida em comunidade, um espaço de troca de significados e de interação com outras culturas. A escola serve como um espaço onde as diferenças emergem, mas também como um espaço onde as especificidades desaparecem. É nesse momento que é preciso que se tenha cuidado para que a escola não se torne apenas uma ferramenta de inclusão para a homogeneização. O simples argumento de “escola diferenciada” não garante a especificidade.

Isso fortalece a construção de uma escola que valoriza a diferença, buscando o reconhecimento das diferenças culturais e de conhecimento, de forma a possibilitar a construção democrática da hierarquia entre as formas de conhecimento, bem como a abertura de um diálogo entre estas, evitando, assim, a desconstrução do pensamento indígena. Para que essa escola indígena, que a retórica se pretende diferenciada fosse possível, temos que efetivamente nos debruçarmos sobre o seu currículo.

Ao optarmos pela reflexão acima dos currículos da escola indígena, é preciso levar em conta tudo o que compõe o currículo, assim como seu Projeto Político-Pedagógico. Dessa forma, faz-se necessário observar não apenas o currículo a partir de seus conteúdos programáticos ou componentes curriculares, mas também o “currículo oculto” da escola.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (SILVA, 2001, p.78).

Além disso, “Como sabemos, o “currículo oculto” é tão portador de ideologia e tão impregnado de valores, como são os conteúdos curriculares das aulas de

português, geografia, história ou qualquer outra 'matéria'." Ainda assim é preciso que se compreenda que (por vezes) por não ser palpável, o "currículo oculto" é muito mais "eficiente (ou mais pernicioso) [...] justamente porque está centrado em atitudes, em práticas coletivas legitimadas pelo poder da escola que, ali, representa o Estado." (D'ANGELIS, 2007, p. 2).

O Projeto Político Pedagógico não é neutro do ponto de vista da relação entre escola e Estado. "Não há dúvidas, para qualquer criança, que a Direção da sua escola cumpre um papel de autoridade, tem a força da autoridade e tem o amparo das outras autoridades do Estado e do seu aparelho repressor." (Idem) Desse modo, nossas análises se farão a partir dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas Kaingang da comunidade do Guarita, e do seu currículo oculto no ambiente escolar, ao ponto que,

o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder [...], o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2001, p. 148-149).

Deste modo, compreendemos a escola como uma instituição carregada de poder, que participa da vida da comunidade em nome do Estado. Podemos afirmar que a escola sempre estará em um espaço de fronteira, e ela deve ser capaz de realizar esse diálogo.

É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geram o próprio processo educativos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demanda a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, *sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como "fronteira"*, o que pode ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de "educação diferenciada". (TASSINARI, 2001, p.47, grifo nosso).

Concebemos a escola indígena como espaço de diálogo, "espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições" (TASSINARI, 2001, p. 49). Desta forma, a escola precisa estar atenta a reorientar a

sua prática, já que comporta identidades plurais, dinâmicas e híbridas (CANCLINI 1998)³².

Antes de pensarmos como a escola pode realizar um diálogo com o diferente, faz-se necessário aqui retomarmos a forma como usamos a categoria cultura. “A cultura tornou-se, assim, um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e contradições.” (SANTOS, 2003, p. 28).

Um elemento interessante é pensarmos a cultura considerando-a como híbrida, dinâmica, transnacional e com uma capacidade infinita de criar novos símbolos (signos e significados) (BHABHA 1998 e CANCLINI 1998). Este conceito também se relaciona com a sobrevivência, quando existem elementos que põem em choque diferenças culturais. Não obstante, é necessário que a escola³³ compreenda que no processo histórico as culturas passam por transformações. Contudo, não se pode negar a tradição que, mesmo estando ligada ao passado, influencia nas formas como as pessoas se relacionam com as novidades.

A noção que se depreende é que a tradição cultural serve, por assim dizer, de ‘porão’, de reservatório onde se irão buscar, a medida das necessidades no novo meio, traços culturais isolados do todo, que servirão essencialmente como *sinais diacríticos* para uma identificação étnica. A tradição cultural seria, assim manipulada para novos fins, e não uma instância determinante. (CUNHA, 1986, p. 88, Grifos do autor).

Ainda nesse sentido, “a cultura significa uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual, incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma sociedade”. (SILVA, 1994, p.14). Assim, podemos afirmar que as identidades são reconstruídas dentro do grupo e de acordo com a cultura.

³² O autor aborda a cultura como um processo em constante transformação, e, a partir do conceito de relativismo cultural, ressalta que todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas (embora possam nos parecer estranhas, devem ser respeitadas). Canclini considerou o consumo como uma das principais características da cultura contemporânea, assim criticou o fenômeno da globalização, e afirmou que os aspectos locais continuam tendo sua importância dentro das comunidades, mas devido à complexidade do mundo em que vivemos, segundo ele, viver-se-ia hoje a multiculturalidade ou a chamada “hibridização” cultural. Para ver mais: Néstor Garcia Canclini. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

³³ Mesmo compreendendo que a escola é formada por sujeitos diversos entre si, constituindo um mosaico. Entendemos que a escola enquanto instituição tem certos *modus operandi*. Desse modo, quando ponderamos “a escola”, não estamos querendo criar um corpo uno, mas sim observamos as ações que esses sujeitos executam.

Dito isso, é preciso que a escola compreenda que os currículos e dos Projetos Pedagógicos devem ser concebidos a partir do contexto e da construção histórica e social das comunidades indígenas, de suas especificidades em relação ao mundo e o seu lugar, como elas se enxergam e se definem, para que possamos compreender de que maneira elas querem se apresentar para o mundo, para o outro e para si. Se a escola não interpretar isso, ela será incapaz de se conceber (como se pretende) “diferenciada”. E, para assim, interpretar a realidade dos sujeitos e dos atores sociais, que são os diretamente afetados e mais interessados pela construção de uma escola que atenda as suas necessidades.

Pensando dessa forma, principalmente a respeito de grupos indígenas com antigas experiências de ensino escolar, não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. *Ela é como uma porta aberta para as outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas.* (TASSINARI, 2001, p.50, grifo nosso).

Assim, compreendendo que a escola é palco de diferentes processos de conhecimento e do contato entre uma instituição não-indígena dentro da comunidade, nesse sentido, é na escola que ocorrem diferentes processos de conhecimento. Assim se faz necessário, também, que a escola seja pensada como produtora do espaço de troca desses conhecimentos. Deste modo, como ferramenta surge o debate da interculturalidade.

3.3 Interculturalidade e fronteira: qual o espaço da escola?

Dentre os inúmeros trabalhos que buscam formas de compreender as diferenças, e como se dá o contato com o outro, bem como pensam sobre as ferramentas e abordagens da escola indígena, encontramos aqueles ligados aos debates sobre a interculturalidade. Esta perspectiva teórica adveio dos estudos culturais da Inglaterra, na segunda metade do século XX³⁴, como uma busca de uma

³⁴ Os Estudos Culturais - *Cultural Studies* - nasceram a partir de esforços para compreender a sociedade e a cultura moderna do pós-guerra: industrialização, modernização, urbanização, surgimento da comunicação de massa, o colapso dos impérios, colonialismo ocidental e desenvolvimento de novas formas de Imperialismo, a criação de uma economia global e a

relação de respeito no contato entre culturas. Estamos separando, portanto como compreendemos a retórica da educação escolar indígena e o próprio campo da interculturalidade. Precisamos primeiro defini-la para que possamos demonstrar os limites da retórica que compreende a escola intercultural

A interculturalidade busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver a tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais. *A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade.* Os conflitos permanecem, inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações. (VIEIRA, 2001, p. 118, grifo nosso).

Diante das várias formas de se compreender a interculturalidade, e pelas também inúmeras culturas diferentes que se constituem na diversidade, o que abordamos aqui são as reflexões que se pretendem no sentido de uma filosofia intercultural.

Por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13).

Dessa forma, a educação intercultural visa desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e respeitem outros grupos culturais, mas que também reafirmem suas identidades culturais. Busca preservar as identidades culturais de

disseminação da cultura de massa. As principais categorias estudadas são: Gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, instituições culturais, políticas da disciplinariedade. Isto sem citar outros campos, visto que não se pode prever nem limitar os tópicos sobre os quais os Estudos Culturais podem vir a tratar.

forma não eurocêntrica³⁵, com a troca de experiências, para possibilitar o enriquecimento recíproco.

A busca pela interculturalidade está presente nas políticas educacionais que normatizam as escolas indígenas, não sendo uma prerrogativa apenas no Brasil. Na América Latina, diferentes documentos proclamam essa preocupação, como por exemplo a proposta de Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngüe do Equador (Dineib) e a lei da Academia das Línguas Maias, da Guatemala. (PAULA 1999).

No Brasil, os movimentos que defendiam uma educação voltada a uma “cultura popular” e conseqüentemente a uma “educação popular” específica e diferenciada, contribuíram para que se valorizassem elementos culturais de diferentes grupos. Já nos anos de 1950 e 1960, os Centros Populares de Cultura CPC, movimento ligado à União Nacional dos Estudantes UNE, e ao Movimento de Educação de Base MEB, defendiam a educação através da arte popular. Contudo, depois do Golpe Militar de 1964, esses grupos foram suprimidos e vão retornar com força no final da década de 70, com as crescentes lutas sindicais dos anos 80. Acreditamos, no entanto, que apenas o mero contato de dois grupos culturalmente diferentes não propiciará a interculturalidade. Pelo contrário, é preciso que haja uma revisão crítica dos métodos desse contato. O que precisa ser dito é que se faz necessário criar condições para garantir a igualdade dos direitos em todos os domínios da vida e, ao mesmo tempo, garantir o reconhecimento da especificidade de cada cultura.

Ao falar de sociedades indígenas, faz-se necessário criar um ambiente que assegure a alteridade de cada comunidade, tendo como ponto de partida a especificidade de comunidade indígena, e de como esta cria/inventa³⁶ e transforma suas próprias formas de pensar o mundo e fazer-se humanamente, e não pensar

³⁵ Essa lógica eurocêntrica não é colocada de forma natural “os paradigmas não caem do céu. Os paradigmas são instituídos por sujeitos social, histórica e geograficamente situados [...] Afinal, desde que se deu esse extraordinário encontro moderno-colonial [...], emergiram culturas e povos diferentes mostrando-nos um mundo muito mais diverso do que faz crer o olhar colonial eurocêntrico ou que vê mais a lógica do capital do que as lógicas dos que a ele resistem. (PORTO-GONSALVES, p.4, s/d). Essa lógica unilateral, que invisibiliza outras formas de pensar e se relacionar com o mundo, não vai mudar sem que haja uma firme proposta. Uma outra lógica, que finalmente compreenda e dialogue com sociedades diferentes, que envolva lógicas diferentes.

³⁶ Invenção é usada aqui no sentido de “um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1984, p. 9).

uma educação intercultural como um único modelo de educação dentro das comunidades, já que esta, como afirmamos anteriormente, é apenas uma forma de educação.

É preciso que se reconheça que, dentro de uma comunidade indígena, a escola é apenas um aspecto da vida social. A escola “se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”. (BRANDÃO, 1988, p. 14). Ou seja, como a escola, enquanto instituição, é algo de fora da comunidade, ela pode ser plenamente intercultural? Será que a escola passa a fazer parte da vida indígena pelo simples fato dos indígenas tomarem-na para si? Até que ponto a escola intercultural não se faz possível apenas na retórica da educação escolar indígena?

Acreditamos que a escola pode ser apropriada pelas sociedades indígenas, e, através de uma ação política, pode ser utilizada como ferramenta para a construção de um currículo específico. Logo, tomamos a interculturalidade não apenas como o processo de contato entre culturas, mas que envolve também relações econômicas, políticas e sociais. (NOBRE, 2009, p. 19). Nesse sentido, adotamos aqui a interculturalidade como uma atitude, uma opção política. Nas palavras de Tubino, “La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud.” (TUBINO, 2004, p. 2).

Ainda para que fique claro, precisamos distinguir alguns conceitos (multi-intercultural). Podemos assim considerar três formas – lógicas – diferentes no processo de relação entre contatos (VIEIRA 1999). Uma primeira que vê o outro como estranho, diferente e desigual. É um diferente tolerado e às vezes até é ajudado. No entanto, é tratado, considerado, representado como desigual. Para encontrar um modelo para exemplificar, podemos refletir sobre os negros que, ao longo da história, trabalharam em tarefas penosas que aprenderam a realizar como um bem para os seus senhores, os brancos. Ou encontramos ainda relações sociais por vezes estruturalmente semelhantes nos casos das relações patrão/empregado e marido/mulher. Uma segunda lógica “mais xenófoba, entende o outro como anômalo e horroroso; pretende-se aniquilá-lo para assegurar a sua cultura” Como exemplo, podemos citar o nazismo. A terceira lógica pretende colocar o diálogo do contato em um posição horizontal, isto é “a comunicação entre diferentes, mas não de forma

desigual” (VIEIRA 1999, p. 30). Nesses termos, podemos definir a primeira lógica como multicultural, mas apenas a última como intercultural.

Ainda segundo Vieira, a educação multicultural está mais preocupada com questões de justiça social, como combater a discriminação entre grupos sociais e/ou minorias raciais. Podemos encontrar as lutas por políticas multiculturais em questões referentes à valoração linguística das classes sociais, ou debates de gênero e outras diversidades culturais que não são só étnicas. É por essência um conceito muito mais caro às Escolas Americanas que às Europeias. Não se pode dizer que ela exclui a interação, mas está menos preocupada com questões de construção identitária. “Por isso reservo o termo multicultural para a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o fato de haver coexistência de culturas e subculturas que se traduzem em diferentes efeitos” (Idem)

Do contrário, podemos entender a interculturalidade apenas como o contato, que no mundo de hoje torna-se cada vez mais próximo entre diferentes culturas nos diferentes *lugares*,

A realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis, no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminar-se as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos. (CARLOS, 2007, p.15).

Dessa forma, compreendendo as especificidades e particularidades de cada grupo, é possível pensar que

A sociedade urbana que, hoje, se produz em parte de modo real e concreto, em parte virtual e possível, constitui-se enquanto mundialidade, apresentando tendência à homogeneização ao mesmo tempo que permite a diferenciação. O lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte. É a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana. (CARLOS, 2007, p. 11).

Não obstante, é necessário que se diga que a interculturalidade também pode ser usada no que compreendemos ser sua face perversa. Na Europa, alguns programas de educação intercultural são pensados para os imigrantes de ex-colônias no sentido de integrá-los à sociedade envolvente (TUBINO, 2004, p. 3). Por

sua vez, na América Latina, o conceito de interculturalidade é pensado prioritariamente para dar uma resposta à educação das comunidades tradicionais, para que se possa realizar uma abordagem pedagógica de educação bilíngüe que procura garantir o reconhecimento de uma identidade diferenciada.

Para os usos políticos possíveis da interculturalidade, Tubino ainda propõe os conceitos de interculturalismo funcional (ou neoliberal) e interculturalismo crítico. No interculturalismo funcional é ignorado o discurso sobre a pobreza, o qual é substituído pelo discurso sobre a cultura. Dessa maneira se naturalizam as injustiças distributivas, as desigualdades e as relações de poder econômico.

El multiculturalismo anglosajón es un caso paradigmático de interculturalismo funcional. El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas. (TUBINO, 2004, p.6-7, grifo do autor).

A interculturalidade crítica procura dialogar com as realidades socioeconômicas e políticas tendo em vista que isso, por si só, já é relevante para que não se descontextualize o diálogo que favoreça apenas o discurso dominante, ainda que para isso seja preciso romper com a educação ideológica/reprodutora/domesticadora neoliberal, que tem por objetivo integrar as sociedades indígenas. Defendemos a construção de uma escola indígena que aborde, na sua política pedagógica e no seu currículo, as especificidades da comunidade indígena, respeitando a sua cultura, compreendendo como ocorre o contato, no mundo moderno e no sistema capitalista.

Infelizmente, o modelo neoliberal ainda se faz presente. Para romper com ele, seria necessário rescindir com a própria racionalidade científica ocidental. A única forma de dissolver esse modelo de racionalidade, que supõe a “não existência” dos grupos indígenas, é através da sociologia das ausências e das emergências, propostas por Santos. O objetivo principal dessa sociologia das ausências é,

efetivamente, converter fatores impossíveis em possíveis, convertendo as ausências em presenças (SANTOS 2004).

Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofreremos hoje em dia. Para expandir o presente proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências [...] Em vez de uma teoria geral proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, apud, COTA, 2008, p. 86-87).

Pelo menos no seu aspecto ideológico, naquilo que se deseja, é assim que compreendemos a retórica da interculturalidade. De todo modo, devemos considerar também as importantes análises e abordagens da antropologia que vão contra a forma única de pensar o “sistema mundo”, fora do qual não haveria possibilidade de sobrevivência por populações diferenciadas. Essas novas abordagens da antropologia enfatizam a capacidade de culturas ou de tradições inserirem seu próprio saber em diferentes formas de fazer, imprimindo valores muito diferentes do que aquelas lógicas empregam.

Como referência desta perspectiva antropológica, poderíamos citar o trabalho de Sahlins, (SAHLINS, apud, LANNA, 1988) que demonstra que as relações de trabalho de moradores do Pacífico são diferentes de relações de trabalho em outras partes do mundo. (TASSINARI 2001). Sahlins defende que diferentes culturas têm modelos próprios de ação, consciência de determinação histórica, ou que em diferentes culturas podemos encontrar racionalidades diferentes. (SAHLINS, 2003, p. 62). Dessa forma, é lógico afirmar que cada cultura expressa sua racionalidade por meio de representações diversas, as quais levam à elaboração de maneiras diferentes de se perceber o mundo, as quais podem não parecer racioná-las à vista de seus observadores externos.

Assim, o contato entre a escola, se apropriada pela comunidade indígena, vai ajudar a criar uma lógica diferente nos relacionamentos sociais, sejam aqueles que acontecem dentro da comunidade indígena, sejam as relações entre a comunidade e o mundo não-indígena.

Contudo, como dissemos no primeiro capítulo, é preciso que se perceba que essas relações não são exclusivas do contexto do presente. O contato sempre existiu, as populações indígenas sempre estiveram em contato umas com as outras mesmo antes dos mais de cinco séculos de presença europeia na América. “A ideia central desse argumento é que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele”. (TASSINARI, 2001, p. 54) Portanto, mesmo com as fronteiras estando de alguma forma “mais próximas” ou latentes, é preciso ressaltar que as relações culturais continuaram se transformando e se resignificando ao longo dos tempos. Com isso, precisamos ressaltar onde as diferenças aparecem na atualidade:

Cabe atualmente à investigação antropológica explorar os processos de produção da diferença num mundo interconectado cultural, social e economicamente e com espaços interdependentes. Em outros termos, a proposta é entender a diferença cultural como produto de processos históricos compartilhados que diferencia o mundo bem como o conecta. (TASSINARI, 2001, p. 55).

A escola necessita estar atenta a isso, ela é um espaço de intercâmbio, que gera resistência, não das tradições em si, mas na própria diferença. É preciso que se reconheça a diferença, mas também os elementos de unidade das comunidades indígenas e, a partir de então, se busque a especificidade da escola.

Dito isto, reconhecendo esses limites e a partir dessa discussão, surge com força o discurso sobre a autonomia como ferramenta na retórica da educação escolar indígena na busca por uma escola diferenciada.

3.4 Tutela, dependência, quais os limites da autonomia

Dos enunciados, slogans e dos discursos que compõem a retórica da educação indígena, talvez um dos temas mais recorrentes e mais complicados, no sentido de sua (im)possibilidade de alcance, seja o discurso da busca de uma autonomia da escola e das sociedades indígenas, pois ela, a princípio, não depende apenas de um projeto de educação escolar indígena, mas de uma gama de recursos que hoje não fazem parte da realidade de uma comunidade indígena. “A autonomia é reduzida a um sinônimo de escola diferenciada ou educação diferenciada e esta,

por sua vez, é com alguma frequência reduzida a uma adaptação curricular de perfil folclorista. (D'ANGELIS, 2009, p. 12).

Pretendemos, em nossa análise, demonstrar que, em relação às escolas indígenas, as comunidades indígenas nunca serão plenamente autônomas, embora defendamos e acreditemos em uma maior capacidade de independência dessas sociedades. Não obstante, faz-se necessário diferenciar o que compreendemos por tutela e autonomia para, a partir disso, abordar quais os limites e possibilidades de uma autonomia nas escolas indígenas.

A defesa da sociedade não-indígena de que os indígenas são incapazes, e que não têm conhecimento (pelo menos não um conhecimento científico), devendo recebê-los de outras sociedades, caracteriza os processos de educação desenvolvidos pelo Estado ao longo da história brasileira. Dessa forma, justificaram-se desde o período colonial até o presente as invasões de terras ou o trabalho escravo com a intenção de “ensinar” o indígena a trabalhar.

Algumas políticas do Estado ainda refletem, por vezes, uma situação de sujeição extremamente intensa das sociedades indígenas. Vejam-se, como exemplo, os processos de demarcações ou re-demarcação³⁷ das terras indígenas, as quais após passar por um processo de destruição dos recursos naturais, impossibilitando o desenvolvimento cultural das comunidades indígenas, são entregues aos indígenas à sua revelia. A título de exemplo, podemos citar a Terra Indígena Panambizinho, dos Guarani kaiowá, que está situada no município de Dourados MS, e possui uma superfície de 1.272 hectares. Mesmo reconhecida desde 1995 pelo Estado, essa Terra Indígena só foi homologada em 2004, após décadas de lutas dos indígenas por uma área que foi titulada indevidamente pelo Governo Federal, em 1943, face à criação da Colônia Agrícola Núcleo de Dourados, pelo Governo Getúlio Vargas.³⁸

Dessa forma, as comunidades indígenas ficam à mercê, impotentes, esperando que áreas que já foram tituladas pelo Estado há muito tempo sejam devolvidas aos donos de direito e de fato, e quando entregues de volta as comunidades indígenas, estas não conseguem se fazer plenamente autônoma, pois

³⁷ Quando as terras indígenas que sofreram invasões de não-indígenas e já passaram por um novo estudo antropológico pela FUNAI, e voltaram a ser demarcadas para as comunidades indígenas

³⁸ Ver mais sobre a Terra Indígena de Panambizinho: MACIEL, Nely Aparecida **História dos kaiowá na aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais**. Dissertação de mestrado defendida no PPGH-UFGD no ano de 2005.

estão em um território que foi descaracterizado pelo processo de espoliação no uso da terra pela sociedade não-indígena.

Dentro da discussão que visa a utilizar a linguagem mais pertinente para o trato das questões indígenas, faz-se necessário diferenciar tutela e dependência. Tutela nos remete a uma situação de amparo. Esta categoria tem origem no Latim, "*tutere*" que significa proteger, vigiar, defender alguém.³⁹ No direito, o termo aparece normalmente com relação a menores que, porventura, estejam em processo de adoção ou quando ficam órfãos e têm seus bens gerenciados por um responsável/tutor. Logo, esse termo é utilizado em um momento de passagem (um menor que será *tutelado* até assumir seus bens ou ser adotado). É nesse mesmo sentido que a tutela foi empregada para determinar a relação entre o Estado (SPI, depois FUNAI) e as sociedades indígenas, ainda na crença de que os indígenas eram inferiores selvagens que um dia chegariam à condição de civilizados (RIBEIRO 1970). Dessa forma, o Estado deveria "tutelar" os indígenas até que chegassem à condição de "civilizados".

A abordagem do termo dependência não pode ser feita sem tocar no seu polo inverso, mas também complementar a autonomia.

A relação autonomia-dependência não será vista como um ato unidirecional, inexorável ou conclusivo, mas como um movimento composto por pequenos ciclos, por momentos de ordenação, de caos e de reorganização cuja dinâmica expressa um processo em permanente transformação. (SECCHI, s/d, p.5).

Dessa forma, concordamos com Secchi, o qual, para elaborar a relação entre autonomia e dependência, apoia-se nas Leis da Termodinâmica:

Para um sistema funcionar e ser autônomo é necessário que receba *energia* externa, sem a qual seus recursos se esgotariam. Isso ocorre tanto com os sistemas mais simples [...] ou com sistemas mais complexos [como os sistemas sociais], cuja existência supõe a dependência de múltiplas fontes de energia externa para viabilizar o seu desenvolvimento societário. (SECCHI, s/d, p.6, grifo do autor).

Sendo assim, podemos compreender que, nas sociedades indígenas, a autonomia complementa-se com a dependência (é a *energia* externa, da qual há

³⁹ Disponível em:
http://buenoecostanze.adv.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1176&Itemid=80
Acesso em 15 de junho de 2010.

necessidade de captação para que o “desenvolvimento societário” funcione), mas não no sentido de tutela, onde esse amparo tem elementos de inferioridade. Pelo contrário, nas diversas formas de contato que “alimenta-se de uma dependência original com uma língua, com um saber, enfim, com uma cultura.” (SECCHI, s/d, p. 6). Assim podemos crer que a própria relação de dependência/autonomia/contato são conseqüências essenciais para a transformação da cultura.

Podemos evidenciar melhor essa reflexão levando em conta o contato dos indígenas com os colonizadores, a partir de quando “as sociedades abriram-se para incorporar novas energias, informações e maneiras de organização e com isso, criaram novas dependências que ora precisaram ser equacionadas”. Essas relações de dependência fizeram com que a cultura das sociedades indígenas precisasse se reorganizar para conseguir se relacionar com os colonizadores e com a forma de colonização aplicada pelos europeus. Assim sendo, “todas as sociedades têm a capacidade de agregar elementos culturais externos que necessitam para o seu desenvolvimento, e que a manutenção da sua autonomia só é possível *por meio* ou *através* de dependências externas.” (SECCHI, s/d, p. 7, grifo do autor).

Dito isso, agora podemos analisar a relação entre as escolas indígenas e a autonomia. Contudo, temos que levar em conta que:

Do ponto de vista da autonomia, não se pode pensar numa escola realmente autônoma, sem pensar uma relação de autonomia das sociedades indígenas com o Estado brasileiro. A relação das escolas indígenas com o Estado passa por uma coisa maior que é a relação desses povos com o Estado. [...] *Em primeiro lugar o Estado brasileiro precisa pensar numa política que seja específica com cada povo. Embora não seja nada prático e talvez nem seja realmente factível, enquanto utopia é isso que se tem que ter como meta.* (AZEVEDO, 1997, p. 151, grifo nosso).

A pretensa autonomia que as escolas (incluindo as não-indígenas) deveriam ter para a elaboração e aplicação do Projeto Político-Pedagógico fica apenas no papel. Assim também ocorre com outros setores da comunidade indígena, que deveriam ter uma maior autonomia no que se refere à possibilidade de gerir o que interessa a sua comunidade.

Entendemos ainda que outro motivo, que dificulta uma maior capacidade de gestão das comunidades indígenas, é a falta de ações objetivas e claras por parte dos órgãos indígenas. Por vezes, obras que competem a um órgão do Estado são

realizadas por outro, ou mesmo determinada ação realizada por um órgão indígena se torna contraditória à realizada por outro.

A maior dificuldade para implantação da autonomia me parece decorrer da indefinição sobre as relações Estado-populações indígenas e as conseqüentes disputas de competência que levam, ora a ações contraditórias da Funai e de outras administrações federais, estaduais e municipais, ora à inanição ou não-ação. (TEIXEIRA, 1997, p. 145).

Os órgãos do Estado que prestam alguma assistência às comunidades indígenas não estão preocupados com um processo de gestão que pense a comunidade a longo prazo. Assim, poucas são as políticas de comprometimento das comunidades indígenas, no sentido de torná-las mais independentes. As instituições federais, estaduais ou municipais, não raro, estão fazendo trabalhos a partir de uma demanda atrasada nas comunidades indígenas. Isso pode ser reflexo da burocratização do Estado, mas não se pode negar que a falta de planejamento para com as comunidades indígenas seja corriqueira. Após cada eleição ou mesmo a cada ano, novos projetos optam por abandonar tudo o que se estava fazendo até então. “A cada mudança de governo começa tudo novamente, essa alternância dos técnicos inviabiliza qualquer processo, pois não temos uma cultura de acumular experiência nas ditas sociedades democráticas”. (FERREIRA, 2010, p. 208-209). Como exemplo, poderíamos elencar os inúmeros “diagnósticos da educação indígena no Brasil”, feitos aos montes, que pouco servem para planejar o futuro da escola indígena.

A escola está sempre voltada para um projeto de futuro [...]. Quando a gente fala em autonomia de escolas indígenas a primeira coisa em que se tem de pensar é isso: projeto de futuro a qual a escola está subordinada é o projeto de futuro de cada povo indígena. (AZEVEDO, 1997, p. 149).

Não tendo um projeto claro para as comunidades indígenas, nos parece que estamos pensando o nosso projeto de sociedade e o projetando na escola indígena, desconsiderando o projeto de sociedade elaborado pelos povos indígenas. O que o Brasil enquanto Estado deseja fazer com seus indígenas? Quer que eles continuem em situação de vulnerabilidade social e econômica? Ou quer que eles participem de maneira igualitária, ativa na vida nacional?

A grande questão em debate é qual o modelo de educação indígena que estamos buscando, e aqui ele não se refere [fazendo referência a Grupioni] aos princípios, sobre os quais há um relativo consenso, *mas sim a um modelo de gerenciamento da educação indígena. [...] não há dúvida de que há também, possibilidades reais de se tentar maior nível de autonomia.* (TEIXEIRA, 1997, p. 146, grifo nosso).

Não podemos direcionar o olhar para as sociedades indígenas, a fim de que o Estado desenvolva um modelo de educação e que este seja adotado nas escolas. Já discutimos sobre a necessidade de a escola ser pensada enquanto espaços únicos e diferenciados em cada comunidade indígena. “Creio que nesse domínio o que se deve fazer é assegurar a possibilidade de acesso a um direito e não a obrigação imposta de um dever.” (TEIXEIRA, 1997, p. 147).

Nas escolas podemos perceber, ainda, uma grande relação de subordinação ao “que vem de fora” das comunidades indígenas. A maioria das escolas indígenas ainda tende a seguir currículos impostos pelas secretarias estaduais de educação, que estabelecem os horários, calendários, modos de avaliação, quando não, até os conteúdos das aulas. Por vezes esses itens não são nada compatíveis com os processos de educação presentes nas comunidades indígenas ou com o determinado pelas diferentes políticas públicas criadas a partir da Constituição de 1988, nos seus artigos 210, 215 e 231.

Segundo Brand, quando o conceito de autonomia é retido no texto da Constituição de 1988, ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional condiciona e direciona a ação do Estado à garantia desses direitos. Ao afirmar, através de uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia, não se faz uma escolha pelo direito ou não da autonomia. O que deve se fazer presente, novamente, é o acesso ao direito, e não a discussão de ser ou não autônoma (BRAND 2005).

O que fica claro é que a relação entre as comunidades indígenas com a sociedade envolvente (e agora no que diz respeito ao que compete aos aparelhos estatais – educação, saúde, terras/moradias, entre outros) está acontecendo de forma extremamente vertical, desigual ou, no mínimo, de uma forma não democrática. Ela é regulada pelos modelos impositivos implantados, primeiramente dos colonos europeus e, após a Independência, por um Estado que pretendia assimilar o indígena. “Tem-se sempre lembrar isso para não deixar ficar parecendo que existe uma relação de igualdade, de reciprocidade e que isso não existe. [...] a

escola é um instrumento que vem do colonizador. (AZEVEDO, 1997, p. 150). Assim torna-se impossível uma autonomia plena nas sociedades indígenas.

O que infelizmente ainda acontece em escolas nas comunidades indígenas representa uma relação sócio-estrutural-política mais abrangente, marcada pelas relações assimétricas entre a sociedade indígena e não-indígena. Nesse contexto, a administração das escolas ainda é uma imposição cultural dentro das escolas indígenas. “Não adianta nada falar-se em escolas indígenas que respeite a cultura, e querer impor um modelo de administração que não tem nada a ver com a cultura deles.”. (AZEVEDO, 1997, p. 154). Para que exista uma forma de gestão mais autônoma, faz-se necessário que

O modelo de administração das escolas não seja um modelo hierarquizado nosso. Não precisa ter, por exemplo, um diretor, um vice-diretor, um secretário, aquele modelo verticalizado (das escolas não-indígenas). Porque esse modelo é completamente ideológico e não tem a ver, muitas vezes, com a organização social e política dessas comunidades. (AZEVEDO, 1997, p.154).

As elaborações dos currículos, assim como as políticas públicas dirigidas às sociedades indígenas devem ser concebidas, introduzidas, avaliadas e replicadas com a participação qualificada de todos os segmentos, especialmente daqueles para os quais as ações se destinam os grupos indígenas.

É preciso que fique claro que, neste caso, não estamos propondo uma desvinculação do Estado. Nesse ponto, concordamos com Nobre:

A autonomia não seria necessariamente uma desvinculação do Estado mas talvez a possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos de gestão próprios e diferentes das escolas não-indígenas. Processos adequados às suas especificidades sócio-culturais. (NOBRE, 2009, p. 11).

Portanto, quando abordamos uma maior autonomia das sociedades indígenas e acreditamos que essa autonomia só se faz através de dependência, seria incoerente defender uma separação do Estado. “Quando [se perguntam] “você estão querendo criar Estados dentro do Estado.” Não é isso. É uma relação de autonomia: uma relação de sociedades diferentes, mas em pé de igualdade.” (AZEVEDO, 1997, p.152).

Contudo, pensar em uma autonomia plena das escolas indígenas é uma impossibilidade, “cuja única eficácia é ser uma ferramenta ideológica de legitimação dos projetos de educação escolar em sociedades indígenas.” (D’ANGELIS, 2009, p. 1). Assim, alimentou-se a retórica da educação escolar indígena, sobre a importância da autonomia, mas não uma prática sobre suas possibilidades.

O que se tem visto é que o *discurso* de agentes indigenistas (educadores, lingüistas, antropólogos, missionários...) e dos próprios indígenas e suas organizações é mais ou menos concorde na defesa da *autonomia da escola indígena* [...]. Entretanto, há falta de questionamento real sobre as práticas efetivas dessas escolas e dos seus efeitos. (D’ANGELIS; VEIGA 1997, p. 18-19, grifo dos autores).

Compreendemos que toda escola indígena é uma instituição que serve primeiramente ao Estado, pois é dele que ela se origina.

“Uma escola” – isto é, um projeto educacional – controlada por instituições ou organizações que, de uma forma ou outra, vinculam-se ao Estado brasileiro, não passará de um estagio de afirmação de um etnicismo facilmente manipulável por interesses políticos que raramente coincidirão com os reais interesses das populações indígenas. (D’ANGELIS, 1997, p. 157).

Segundo D’Angelis (2009), os elementos para compor uma autonomia na educação escolar indígena deveriam passar por três campos que se mesclam: a autonomia administrativa, a autonomia financeira e a autonomia político-pedagógica. No mesmo viés, Teixeira (1997) propõe os campos didático-pedagógico, administrativo-financeiro e o campo institucional para reger a autonomia.

Em primeiro lugar, no campo administrativo compreende-se que a gestão/direção das escolas nunca esteve nas mãos dos indígenas (direção aqui se pensa no todo da escola, onde a equipe diretiva seja conduzida pela comunidade indígena, e não apenas um nome de “testa-de-ferro” ou de “adereço” para que, de longe, a diretoria da escola dê a ideia de ser autônoma).

Mas como não se trata, segundo entendemos, de autonomia de “unidades escolares”, mas autonomia dos programas de educação escolar indígena, é indispensável que a direção ou supervisão da educação escolar indígena na região ou no Estado [...] não estejam também sob o mando dos não-índios. (D’ANGELIS, 2009, p. 5).

No que se refere ao campo da autonomia financeira, ainda segundo D’Angelis (2009), não significa idealizar que as comunidades indígenas sejam

autossuficientes, pois “exigir investimento, apoio ou sustentação do Estado Brasileiro é um direito dos povos indígenas”. Trata-se aqui de pensar que os estados brasileiros, assim como os municípios, continuem assumindo a educação escolar indígena⁴⁰, mas que, “no entanto, seria indispensável que isso não implicasse que o Estado brasileiro (ou os Estados) tenham o poder de decidir o melhor uso e destino desses recursos”. (D’ANGELIS, 2009, p. 5). Em outro texto, o autor se refere a “Controle de recursos”, que

Para mim quer dizer o gerenciamento efetivo, o poder de decisão real, que poderíamos traduzir numa fórmula como *o poder de assinar o cheque*, ainda que a origem dos recursos seja uma entidade ou o Estado, desde que o fornecedor dos recursos não use do poder de indicar ou vetar nomes, ou orientar e vetar iniciativa. (D’ANGELIS, 1997, p.155-156, grifos do autor).

Sobre o último campo, o da autonomia político-pedagógica, mesmo havendo “hoje um relativo consenso quanto à necessidade de definição de ritmos” (TEIXEIRA, 1997, p. 140), esse é o campo em que reside a maior dificuldade, justamente pela impotência das comunidades indígenas com relação aos campos administrativos e financeiros. São os Estados e as Secretarias que “ditam as regras” das escolas indígenas, realizando a elaboração e aprovação dos Projetos Pedagógicos das Escolas, seus Regimentos Internos e tudo o que diz respeito ao ensino nas escolas (D’ANGELIS 2009).

Em geral são os Estados da federação, por meio de suas Secretarias de Educação – e, nelas, do respectivo setor encarregado da “Educação Indígena” – quem decide quando e como se fará formação inicial ou continuada de professores indígenas, quando e como serão feitos concursos para contratação de professores para áreas indígenas, quando e como serão planejadas e executadas obras de construção para escolas em áreas indígenas, quem serão os diretores nomeados para as escolas indígenas, etc. (D’ANGELIS, 2009, p.6)

Ainda para além do Estado e da Escola, é preciso pensar outros elementos que interferem e/ou impossibilitam a autonomia das comunidades indígenas. A relação entre as organizações não governamentais, mas também as missões religiosas, e as igrejas dentro das comunidades indígenas. Nesse sentido, Ferreira (1997), professor Kaingang, com propriedade relata:

⁴⁰ O autor defende que em vez de “políticas afirmativas” termo que aparece corriqueiramente, nas políticas públicas do Estado, seria necessário falar em (e fazer) “políticas de reparação”. Sendo

Outro problema que nós enfrentamos para efetivar uma educação e uma autonomia das escolas indígenas e dos povos indígenas, é que as ONGs têm as comunidades indígenas e os povos indígenas na mão. [...] Aí eu me pergunto, como essas ONGs, que dizem que trabalham para os índios, falam de autonomia indígena, [...] “você – dizem – nós não queremos que a Funai te tutele, mas nós vamos te tutelar; tira a Funai e deixa pra nós”.[...] Botaram os índios lá (nos órgãos governamentais) só para ficarem com os bracinhos cruzados. [...] O regimento diz que tem que ter três índios para ter reunião. Daí eles faziam o máximo de esforço para os índios irem, para ter quorum. Isso é um absurdo! *Como é que nós vamos ter autonomia nas escolas indígenas, nos povos indígenas, se a prática ainda é essa?* (FERREIRA, 1997 p. 215-216, grifo nosso).

Além disso, é necessário perceber também problemas e conflitos internos nas comunidades indígenas (algo que nem sempre é fácil para o pesquisador). Conflitos que empoderam e criam novas lideranças dentro da comunidade e transformam as relações dentro das comunidades indígenas.

Existe esse confronto. Por que eles são lideranças, como os caciques, com os capitães. Porque tem Deus ainda entrando de fora pra dentro. Quero pegar um exemplo da minha comunidade, onde eu moro⁴¹, onde tem cinco religiões dentro da comunidade⁴², onde tem mais de meia dúzia de partido político. Como é que você vai manter uma unidade desse jeito? Não tem como! É impossível! As igrejas, as seitas pregam que elas vêm para unir o povo. Mas é bem ao contrário! Elas vêm para dividir o povo. E os partidos políticos também é a mesma coisa. Quer dizer, como é que você vai trabalhar desse jeito? O professor pode se arrebrantar e pode ser o professor mais bem formado possível, mas vai ter que se limitar à sala de aula. E não é isso que nós queremos. O professor não pode só enxergar dentro das quatro paredes. Ele tem que ajudar a resolver os problemas da comunidade, fora também. Ele está sendo formado para isso: para discutir com o cacique, discutir com lideranças, porque ele vai ser o intelectual da comunidade (FERREIRA, 1997, p. 218).

Esse relato é importante para percebermos que a questão da autonomia das comunidades indígenas não passa apenas pelas questões que tangenciam a escola. Os conflitos internos precisam ser equacionados de forma a atender a maior totalidade da comunidade possível.

Dito isso, ressaltamos a necessidade de se repensar temas tão sensíveis a temática das escolas indígenas. Educação diferenciada, interculturalidade e

assim, “é mais do que justo” que o papel de custeio da educação escolar indígena caiba ao Estado brasileiro e a seus entes federativos.

⁴¹ Terra Indígena do Guarita RS.

⁴² Lembrando que esse relato foi no 10ª edição do COLE em 1995, portanto já se passaram mais de quinze anos, e esse número já é muito mais significativo, e preocupante.

autonomia, precisam ser mais bem discutidas, não nas suas possibilidades, mas nas limitações, pois eles só se encontram no campo discursivo na retórica da educação escolar indígena. Desse modo, veremos agora, na prática, como se constituiu e se constitui a educação escolar indígena na comunidade Kaingang na Terra Indígena do Guarita, Rio Grande do Sul.

4. AGORA SIM! ENTRE A RETÓRICA E A PRÁTICA, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE INDÍGENA KAINGANG DO GUARITA RS

O diferenciado na nossa escola é só a língua, talvez as artes e valores um pouco mais, mas é só pra dizer que tem professores índios, que as merendeiras são índias [...] mas diferenciado na nossa escola é só no nome (Professora Kaingang da Terra Indígena do Guarita, RS).

Neste capítulo derradeiro analisaremos a educação escolar indígena na comunidade kaingang, na Terra Indígena do Guarita. Primeiro analisaremos o processo de formação dos professores indígenas kaingang que atuam ou atuaram na TI do Guarita. Após, analisaremos o cotidiano das escolas que atendem às crianças indígenas na comunidade kaingang da referida área indígena, e, através da fala dos professores, observar como se dá a prática da educação escolar.

Por diversos fatores, o contingente de kaingang formados no Ensino Médio cresceu nos últimos anos. O próprio número de escolas dentro das áreas indígenas hoje é relevante no Rio Grande do Sul, sem contar as escolas existentes nos acampamentos e nas áreas em reivindicação. Nas 13 áreas kaingang existentes no Rio Grande do Sul, em 2006, havia 21 escolas com aproximadamente 3.576 alunos, e apenas 157 professores Kaingang (MACIEL 2009). Nesse sentido, faz-se necessário realizarmos uma abordagem que permita conhecer melhor a realidade das escolas indígenas no Rio Grande do Sul, em especial na comunidade do Guarita.

Para tanto, analisaremos os cursos de formação dos professores kaingang. Partiremos da observação do curso de monitores bilíngues, realizado no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Dessa forma, nos debruçaremos sobre a análise do bilinguismo e da presença do Summer Institute of Linguistics na formação da primeira turma de educadores kaingang. Ainda versaremos sobre outros cursos de formação que atenderam a professores kaingang da comunidade Indígena do Guarita.

Para realizarmos nossas observações sobre a educação escolar indígena na TI do Guarita, precisaremos primeiro descrever as principais escolas nas quais estão pautadas nossa pesquisa. Só assim poderemos analisar a educação e a escola através da nossa pesquisa participante e das conversas realizadas com profissionais de educação das escolas indígenas. Realizaremos nossas observações nas: Estadual Indígena Escola Bento Pí Góg, do setor da Pedra Lisa, em Tenente Portela; a Escola Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino, do setor da Bananeira, localizada no município de Redentora; Escola Geraldino Mineiro, também em Redentora.

Antes de adentrarmos na etnografia dessas escolas, faz-se necessário compreender a história da educação escolar indígena na terra do Guarita, em especial, como os cursos de formação formaram os professores que trabalham ou trabalharam na comunidade indígena. A tese que defendemos é de que a formação que esses profissionais da educação tiveram se reflete na forma como a escola está constituída.

4.1 A história da formação de “monitores” e professores Kaingang

Ainda que a introdução das escolas, nas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul, tenha acontecido somente após a criação do SPI Serviço de Proteção ao Índio no ano de 1910, é preciso que se compreenda que efetivamente essas escolas foram pouco frequentadas. Temos que considerar também que essas escolas, assim como a política de intervenção do SPI, eram de caráter integracionista, como já foi dito anteriormente.

As escolas eram criadas para atender aos filhos dos “nacionais” que trabalhavam para o SPI, e de fato havia muito pouco interesse dos indígenas em frequentá-las. “O funcionamento dessas escolas era irregular devido à falta de interesse das crianças indígenas em frequentá-las e, em alguns casos, pela falta de professores.” (FAUSTINO, 2009 p. 16).

Dentre os inúmeros processos de ensino formal que foram desenvolvidos nas comunidades indígenas no Brasil, destaca-se, no final da década de 1950, a entrada

no Brasil do grupo de pesquisadores-missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL), sendo esse o primeiro estudo bilíngüe realizado no país. Na realidade, os fins do SIL eram de cunho religioso. “O objetivo do SIL era codificar as línguas nativas, e ensiná-las nas escolas, promovendo a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo.” (FAUSTINO, 2009, p, 16).

O SIL surgiu nos EUA como a *fachada “científica” de um empreendimento missionário evangélico, interessado na tradução das Escrituras cristãs para as línguas indígenas e no proselitismo religioso entre populações indígenas.* [...] com respaldo acadêmico para montar suas bases missionárias (ou “de pesquisa”) em muitas aldeias. Manteve-se aqui com convênios posteriores (Funai, Unicamp nos anos de 1970-1980). (D’ANGELIS 2005, p.18, grifo nosso).

É importante ressaltar que, conforme D’Angelis (2004) (apud Faustino 2009, p. 24), a língua kaingang já havia sido estudada e grafada anteriormente por Telêmaco Borba⁴³ em 1908, mas também pelo capuchinho Mansueto Barcatta de Val Florianiana (1918-1920), e por Mansur Guérios, no período de 1942-1945, através da lingüística histórico-comparativa. Barros (1993) demonstra que a concepção americana de lingüística do SIL fazia com que se descartasse tudo o que já fora produzido anteriormente.

A estratégia da Lingüística Americanista, tanto no seu desenvolvimento nos Estados Unidos (Hymes 1983:118) como no Brasil, se inscreveu no caso da descontinuidade. A corrente se definia como marco zero na maneira de abordar as línguas indígenas, negando a validade às tradições anteriores. Não reconhecia como o mesmo objeto de estudo (línguas indígenas) o que se fazia anteriormente. Essa postura levava a se dizer que as línguas já documentadas deveriam voltar a ser estudadas dentro de um novo enfoque, este sim científico. (BARROS, 1993, p. 329).

A entrada do SIL no Brasil e na América Latina foi muito rápida e alcançou “tanto no Brasil quanto no Peru, o monopólio da educação indígena oficial de base lingüística.” (PALADINO, 2001, p. 27). Em 1959, o SIL assinou o convênio com o Museu Nacional⁴⁴ e a partir de 1969 é assinado o primeiro convênio entre o SIL e a

⁴³ BORDA, Telêmaco. **Actualidade Indígena**. Curitiba. Imprensa Paranaense, 1908.

⁴⁴ O SIL começou a atuar no país em março de 1957, contudo o acordo firmado entre o Museu Nacional e o SIL só veio a ser ratificado em 1959. (BARROS 1993, p. 311)

FUNAI, através da decisão do órgão indigenista de criar diversos programas de educação bilíngüe.⁴⁵

A princípio, o convênio entre o Museu Nacional e o SIL não permitiria que a instituição americana desenvolvesse atividades de cunho proselitista: “no acordo, a forma de identificação do SIL era como uma “organização científica” filiada à Universidade de Oklahoma” (Museu... 1965:10) Não há menção ao Wycliffe Bible Translators, havendo apenas a tarefa de tradução de “obras de consagrado valor moral ou patriótico.” (BARROS, 1993, p. 312). Abaixo, uma passagem do convênio que salienta este aspecto:

Comprometendo-se os membros do Summer Institute of Linguistics a acatar as leis do país, atendendo às sugestões dos funcionários do Museu Nacional, com o que estiver colaborando, no sentido de ficar a salvo a tradicional reputação do Museu Nacional como órgão de exclusivo objetivo científico. (MUSEU, 1965, apud BARROS, 1993, p. 312)

O SIL tinha como objetivo a integração das sociedades indígenas da sociedade nacional, contudo “a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la” (SILVA, 1994, p. 44). Como ferramenta, para alcançar tal objetivo, o órgão usou do bilinguismo de transição.

Os **programas bilíngües transicionais** (ou bilingüismo de substituição) constituem em um verdadeiro “cavalo de tróia”, usando a língua indígena apenas como ponte de passagem para a língua majoritária. São programas que alfabetizam na língua indígena, enquanto estabelecem, nas crianças, o hábito escolar, e introduzem, paulatinamente a língua majoritária, primeiro na oralidade para, em seguida, chegar à escrita. Não são programas comprometidos com o fortalecimento da língua materna indígena – ao contrário, correspondem ao tipo de programa que se usa em projetos integracionistas (D'ANGELIS, 2005, p.19, grifo do autor).

Faustino (2009) denomina esse bilinguismo como “bilinguismo de ponte”, ou substituição, no qual a língua indígena materna serve como caminho para a língua nacional. Não é nosso interesse aqui apontar as diferentes formas como é chamada esse tipo de bilinguismo, apenas apontar que essa crítica é feita por vários autores.

⁴⁵ D'Angelis lembra que a organização ainda se encontra em funcionamento no país. “Sem condições de manter-se como instituição estrangeira no país, sua sede foi transformada na “Sociedade Internacional de Lingüística” (mantendo a sigla: SIL). A estratégia mais recente do SIL e de missões como Novas Tribos no Brasil é formar, em universidades brasileiras, lingüistas comprometidos com as mesmas propostas (em desrespeito às culturas Indígenas). Suas ações, hoje,

Um documento produzido pela FUNAI⁴⁶ para divulgar os avanços no processo de integração dos indígenas mostra bem como era desenvolvido o bilinguismo de transição. Trata-se do boletim oficial de um órgão do Estado. Não obstante, podemos acreditar que, além de ser uma propaganda das ações da FUNAI, é o discurso do estado apresentando exatamente seus objetivos.

O artigo do boletim é escrito pela inglesa Barbara A. Newman, do Summer Institute of Linguistics, portanto representa a realidade do SIL no trato com as comunidades indígenas. O título do artigo é “Ensino bilíngüe uma ponte para a integração”, o qual já demonstra a finalidade que o Estado buscava com o bilinguismo de transição.

A autora se apresenta como uma “inglesa fria”, que teve dificuldades ao iniciar o “processo doloroso de aculturação” com relação ao Brasil, que, por ter sido alfabetizada em inglês, esse processo foi mais fácil. Assim justifica que a alfabetização em língua indígena serve como ponte para a integração: “devemos providenciar para ele as mesmas vantagens que nós tínhamos, quando ele procura sua integração na comunidade nacional”. (NEWMAN, 1975, 68).

A partir disso, a autora defende o ensino bilíngüe para o desenvolvimento da escola indígena, e enumera alguns objetivos da educação bilíngüe como, “esperar que o educando opte pelo que considera melhor” e logo após, que tenha capacidade de “aceitar, como parte do processo de educação, a mudança social, econômica e política”. (NEWMAN, 1975, p. 70). Parece-nos contraditório que, se o educando possa optar “pelo que considera melhor”, é preciso aceitar o processo de transformação cultural imposta pela escola e a sociedade nacional. Demonstra, assim, que essa “escolha” não é neutra, que ela é uma imposição desse modelo de ensino.

Nossas análises e as diferentes produções sobre esse período da escola indígena, assim como as reflexões acerca do SIL e do ensino bilíngüe, já nos propiciaram observar a retórica da qual o principal objetivo do Estado era “civilizar o indígena e transformá-lo em trabalhador nacional”. Essa análise faz-se importante

se realizam por meio da Jocum (Jovens com uma Missão) e da Alem (Associação de Linguistas Evangélicos Missionários) (D'ANGELIS, 2005, p. 18)

⁴⁶ Publicado em 1975 no *Informativo FUNAI*, ano IV, n° 14, pp. 67-75.

por constituir-se praticamente num manual de como introduzir nas escolas o ensino bilíngue visando à integração das sociedades indígenas.

Naquele contexto, a retórica ressaltava a importância de conhecer a língua nativa da comunidade: “a pesquisa lingüística que inclui uma análise da língua e o estabelecimento duma ortografia possibilitando assim a confecção do material educativo na língua tribal”. (NEWMAN, 1975, p.70) A intenção proposta estava ligada ao conhecimento da realidade a fim de modificá-la: “a realidade tribal apresenta limitações e cabe a nós reconhecermos as mesmas”. (Idem)

Com relação à formação dos monitores, isto é, ao corpo docente que daria aula nos programas de ensino bilíngue, o documento demonstra a necessidade de os professores, “confrontar a língua indígena com o português, [...] a fim de que melhor assimile o português” e ainda “preparar os educandos para que possam cooperar nas suas comunidades para a integração na sociedade brasileira.” (NEWMAN, 1975, p. 72).

Dessa forma os programas fundamentados no bilinguismo de transição, introduzem a língua portuguesa de forma gradual nas escolas indígenas. Neste processo, o uso quase exclusivo da língua indígena no primeiro semestre é gradativamente substituído pelo uso do português até o término do segundo ano. Conforme o quadro reproduzido do próprio documento.

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Pré-Leitura	Língua Indígena (escrita e leitura)	Língua Indígena	Língua Indígena
Pré-Escrita	Matemática	Matemática	Matemática
Pré-Cálculo	Português Oral	Português Oral	Português Oral
Português Oral Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Alfabetização na Língua Nacional

Quadro reproduzido dos programas formação de monitores bilíngues

Os programas não visavam garantir e fortalecer a língua materna, mas ao contrário, fazer com que, rapidamente, a língua portuguesa se sobrepusesse à língua indígena. São nesses esquemas que se baseavam os diversos programas de formação de “monitores” indígenas (nunca foram chamados de professores), pelos

quais o SIL foi responsável. A primeira turma dos monitores bilíngues formada pelo SIL no Brasil foi entre os Kaingang e saiu de um convênio entre a FUNAI, o SIL e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil⁴⁷ IECLB, a partir de 1972. Essa formação se deu via Curso Normal Bilíngue, realizado no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), no município de Tenente Portela, RS, em 1970, com a formação da primeira turma em 1973.

O Curso Normal Bilíngüe se constituía de quatro séries, com dois turnos diários e duração de dois anos. A grade curricular era formada por Português, Língua Indígena, Matemática, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Ciências Naturais, Rudimentos da Educação, Administração Escolar, Estudos Sociais, Desenho, Conhecimentos Agro-Culturais, Didática Especial em Linguagem e Didática Especial em Matemática. A coordenação do curso esteve a cargo da missionária do SIL, Úrsula Wiesemann. (FAUSTINO, 2009, p. 24).

Em regime de internato, o curso contou com indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. “Deslocados para uma outra área indígena, mas em um regime de internato dirigido e controlado por não-índios evangélicos proselitistas.” (D’ANGELIS, 2008, p. 5).

A partir de nossa análise podemos concluir que ao contrario do que prega a cartilha do SIL: “a realidade local é aquela vida que se encontra lá, e não a que nós levamos para lá, e a educação deve ser vinculada à vida diária para ter sentido na comunidade indígena.” (NEWMAN, 1975 p. 70). Os organizadores do curso pouco estavam preocupados com a realidade regional das comunidades indígenas, ou com os saberes locais, uma vez que o objetivo final do Summer era a catequização e a conversão dos indígenas.

Aqueles jovens Kaingáng viveram uma forte experiência de desenraizamento na própria terra. [...] aos finais de semana as moças eram levadas ao “salão de beleza”, na cidade, caracterizando o projeto em questão de *religioso-civilizatório*. Nesse contexto é que as jovens eram, com freqüência, colocadas “de castigo”, o que significava hospedar-se e realizar trabalhos domésticos na casa de “Dona Úrsula”. Ali, durante dias ou semanas, deviam também prestar o serviço de informante lingüístico, com o que, a missionária pode reunir o material necessário aos seus estudos comparativos. (D’ANGELIS, 2008, p. 5).

⁴⁷ Logo após o convênio firmado com a FUNAI, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil passa a ser parceira do SIL. (BARROS 1993)

Para uma análise do curso da Escola Clara Camarão, nos basearemos em um relato da professora Kaingang Andila Inácio Belfort, formada na primeira turma de professores indígenas bilíngues. Ela relata que o curso pouco se preocupou com a tradição da comunidade Kaingang “o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes, o cumprimento de horários para todos os trabalhos, das seis horas da manhã até as vinte e duas horas, hora do silêncio, eram rigorosamente cobrados.” (BELFORT, 2005, p. 10).

Sobre os castigos citados por D’Angelis, a professora Andila descreve como eles aconteciam, demonstrando, ao que parece, que eram usados como pretexto para que os indígenas servissem aos interesses do SIL.

Como era proibido conversar a sós, com qualquer dos meus colegas, freqüentemente eu estava de castigo, pois eu achava isso tão natural. Meus castigos não eram assim, um dia, nem dois, era uma semana, um mês e até meses, eu até já morava na casa da diretora, pois os meus castigos constituíam em limpar a casa dela, que ficava fora do centro, de onde eu vinha só para assistir as aulas e fazer as refeições. Eu fazia também gravações na língua com ela, bem como a correção do Novo Testamento em Kaingáng. Eu ficava lá isolada dos meus colegas. (BELFORT, 2005, p. 11).

A relação de maus tratos aos alunos é recorrente, “Digo isso, porque passamos muita fome lá, comemos por um bom tempo “triguinho” (era uma canjica de trigo), que vinha na merenda escolar, algumas vezes cheia de bichinho. (BELFORT, 2005, p. 11). Isso pode demonstrar que a FUNAI pouco acompanhava o curso e não verificava a forma como ele acontecia. Compreendemos que o fato da existência de assinatura de um convênio não exime a instituição do Estado de prestar a devida atenção à comunidade indígena.

A primeira turma do curso formou 18 monitores, sendo que destes 5 eram mulheres. Estes jovens foram espalhados em escolas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Mesmo com algumas turmas tendo sido formadas através desse curso, podemos supor que os professores que alfabetizaram seus alunos em kaingang não o fizeram com muita qualidade uma vez que adotaram o “bilingüismo de transição” como ferramenta de ensino em sala de aula.

A formação dos kaingang no curso também não era uma garantia de que os mesmos teriam tranqüilidade para trabalhar nas escolas, ou mesmo, que as escolas estavam preparadas para receber os professores-monitores indígenas. Belfortd

narra os conflitos entre os Kaingang e os professores “fóg”⁴⁸. Em diversas reuniões, “nos alvejaram com acusações infundadas como: que estaríamos fazendo as crianças perderem tempo alfabetizando-as em Kaingáng, que não tínhamos escolaridade suficiente para exercer o magistério.” Tais professores reduziam a importância que os monitores bilíngues tinham na escola, pois “tudo poderia ficar bem se os monitores só auxiliarem os professores “fóg” na limpeza, na merenda e no diálogo entre eles e as crianças.” (BELFORT, 2005, p.14).

Em 1985, a educação escolar ofertada para as nossas crianças, sem dúvida nenhuma, não era a melhor para as nossas crianças, estava inculcando neles valores que desmereciam a nossa cultura, e estava sendo danosa para as nossas comunidades. *O nosso trabalho de alfabetizar as crianças e introduzir o português oral estaria facilitando o trabalho de aculturação das nossas crianças pelos professores “fóg”. Foi preciso trabalharmos mais de dez anos para que percebêssemos que estávamos a serviço da desintegração cultural do nosso povo.* (BELFORT, 2005, p.15, grifo nosso).

Em outro momento, a professora Andila relata que os professores-monitores Kaingang foram convocados para uma “reunião pedagógica” onde estes deveriam construir o Projeto Político-Pedagógico das escolas, uma necessidade para que as mesmas fossem reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação. Numa primeira ocasião, os monitores bilíngues acreditaram ser esse o momento em que seriam ouvidos e teriam voz para colocar suas ideias na escola, contudo o que descreve Belford é decepcionante:

Quando começou a reunião, a coordenação do encontro foi logo distribuindo uma apostila. Quando olhamos do que se tratava, percebemos que não seria possível nenhuma mudança, pois o P.P.P já estava pronto. O encontro era apenas para legitimarmos o que eles achavam que era bom (BELFORT, 2005, p.15).

Cabe aqui ressaltarmos que os diferentes projetos de assistência social, desenvolvidos no início da década de 1970, nas comunidades indígenas e também nas demais comunidades “marginalizadas”, foram denominados de “projetos”. (CUNHA, 2009, p. 18-19, apud FAUSTINO, 2009, p. 19).

O estudo mostra que estes projetos, no final da década de 1970, abandonaram a “preocupação” com a especificidade cultural e assumiram uma perspectiva claramente desenvolvimentista afirmando que “os chamados projetos”, como instrumento de intervenção governamental, tinham oficialmente a meta da

⁴⁸ Fóg representa os não-kaingang, não necessariamente os não indígenas

autogestão dos índios a ser alcançada por meio de um processo de integração dessas minorias à sociedade nacional. (FAUSTINO, 2009 p. 19).

Embora seja esse o primeiro curso de formação para a comunidade kaingang, ainda podemos sentir os reflexos desse modelo de educação escolar indígena e do bilinguismo de transição nas escolas indígenas. Um reflexo disso pode ser percebido mesmo quando a FUNAI, ainda estava responsável pela educação escolar indígena. Nunca houve por parte do órgão indigenista a preocupação de qualificar os monitores bilíngues formados nas turmas do SIL.

A partir da década de 1990 ocorreu uma mudança no panorama educacional indígena, reflexo dos debates anteriores com relação à redemocratização do país⁴⁹. No campo da educação escolar indígena rompe-se com o discurso de integração das sociedades indígenas e se começa a defender a diversidade cultural e lingüística do Brasil.⁵⁰

Igualmente no campo das políticas públicas, após a promulgação da Constituição Federativa de 1988, e a passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC em 1991, ocorre em todo o país um crescimento nos programas e projetos de formação de professores indígenas.

Infelizmente no Rio Grande do Sul, o processo de políticas públicas para a educação escolar indígena foi descontínuo. No final dos anos 80, como nos demais estados brasileiros, houve a criação de um Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEI/RS. A partir de então aconteceram diversas discussões para a criação de uma proposta pedagógica para a educação indígena que, concluída em 1993, foi abandonada pelo governo que tomou posse no outro ano. Ocorreu então a desintegração do núcleo, que ficou por dois anos sem atividades.

Finalmente em 1995, foi acordado um convênio entre a FUNAI e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a partir do qual as escolas indígenas ficariam sobre a responsabilidade de administração do Estado. Com a reativação do NEI/RS, novamente cursos e encontros foram realizados no intuito de promover uma nova proposta pedagógica para as escolas, já que a própria leitura do estado dizia

⁴⁹ A partir de 1985 se dá início ao processo chamado de redemocratização do Brasil. Depois de 21 anos de ditadura militar, um civil chegaria à Presidência da República, e em 1989, novamente um presidente é eleito pelo voto direto.

que elas ainda estavam pautadas na legislação anterior a 1988, logo sem o compromisso de promover a diversidade cultural das comunidades indígenas. Contudo, novamente com a mudança do governo, em 1999, desconsiderou-se todo o trabalho que estava sendo realizado até então.

No Rio Grande do Sul, a ascensão de um governo “dos Trabalhadores” (efetivamente, do Partido dos Trabalhadores) em 1999 alimentou as esperanças de que os 4 anos de prática do Governo anterior (do PMDB), em educação escolar indígena, fossem superados por ações mais conseqüentes, sobretudo por ações de sistemática formação de professores indígenas, tão reclamada pelas comunidades. Para surpresa dos índios e do indigenismo, o governo petista realizou menos – e de maneira tão ruim quanto – que o governo que o precedeu. (D’ANGELIS, 2008, p. 9-10).

Com relação aos programas de formação de professores entre os Kaingang, após o programa realizado pelo SIL, o próximo curso específico para formação de professores kaingang ocorreu entre os anos de 1993 e 1996, realizado através de um convênio celebrado entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB e a Associação dos Professores Bilíngües kaingang e Guarani - APBKG. Através da turma de magistério em educação nos anos iniciais do ensino fundamental, formaram-se 22 professores kaingang.

Infelizmente, a iniciativa só foi retomada em 2001, consequência novamente da inércia do Estado, quando mais uma vez, por empenho da Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani em parceria com a FUNAI-RS, e das Universidades de Ijuí e de Passo Fundo UNIJUÍ e UPF. Ofereceu-se novo curso de formação. O curso, chamado *Vãfy*⁵¹, formou suas turmas e realizou-se entre 2001 e 2006, formando cerca de 80 professores, que atualmente atuam nas escolas de todas as comunidades Kaingang espalhadas pelo território do Rio Grande do Sul.

Diante de um número de 140 professores atuando em diversas comunidades indígenas sem formação, além de um diagnóstico que mostrava um quadro de

⁵⁰ As abordagens com relação à História da educação escolar indígena no Brasil foram melhor discutidas no primeiro capítulo desta dissertação

⁵¹ *Vãfy*, significa artesanato. “O nome do curso foi escolhido pelos indígenas que participaram na sua elaboração por representar a identidade dos Kaingang. [...] Compara-se o curso de formação como uma construção de artesanatos e produção do novos conhecimentos, formas e alternativas para uma educação de qualidade para as escolas indígenas. Também o fator econômico que o artesanato representa para as comunidades indígenas, além da taquara ser grande utilidade em construção de casas, alimento, remédios é o maior símbolo de domínio da tecnologia kaingang sobre o não indígena”. Retirado do projeto político pedagógico do curso

escolas que não consideravam em seus currículos a história e a língua das sociedades indígenas, e onde muitas vezes a alfabetização era feita em língua portuguesa por não haver professores capacitados em ensinar a seus alunos a língua materna, buscou-se a criação do 'curso de formação de professores indígenas kaingang e Guarani para o magistério em educação nos anos iniciais do ensino fundamental *Vãfy*'.

Outro fator que justificou a implementação do curso foi o fato de existir um número muito grande de professores não-indígenas atuando nas escolas indígenas, sem nenhuma formação específica para tal, além do número reduzido de professores bilíngues com formação para atuar no ensino fundamental.

Para os professores da APBKG e mais os idealizadores do curso, a proposta deveria contemplar a formação dos indígenas como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente e saúde; a formação de indígenas que pudessem alfabetizar em suas línguas maternas e em português; a formação de indígenas como escritores e redatores de material didático-pedagógico em sua língua materna, e em português, referentes aos etnoconhecimentos de suas sociedades além da capacidade de formar professores indígenas capazes de administrar e gerir seus processos educativos peculiares (Projeto Político-Pedagógico do curso *Vãfy*).

Analisando o Projeto Político-Pedagógico do curso de formação de professores indígenas kaingang e Guarani para o magistério em educação nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos observar que o curso tem uma boa concepção do tipo de formação que o professor indígena deve ter. Percebemos que isso se dá também pelo curso ter sido concebido com a participação de indígenas, logo, diferente de outros cursos, não foi um modelo que chegou pronto para aplicação.

O curso teve por objetivo capacitar os professores indígenas para que estes tivessem conhecimento da sua história e da sua cultura tendo por referência sua própria tradição, mas que pudessem ter condições de transitar e reconhecer formas de conhecimento distintas. Assim, para que pudessem realizar um processo educativo no sentido de orientar "a apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos externos e esteja voltado para o desenvolvimento de respostas aos desafios contemporâneos e futuros, colocados às suas sociedades pela relação com

a sociedade majoritária envolvente”. (Projeto Político Pedagógico do curso *Vãfy* p. 14).

Podemos perceber então, pelo menos no projeto que regeu o curso, que não há um discurso onde se pretendia olhar apenas para dentro da sociedade indígena. É um anseio da comunidade que a escola pudesse dialogar com a vida fora da aldeia, principalmente nas comunidades que fazem fronteira com a zona urbana das cidades, como é o caso da comunidade do Guarita. Isso fica claro também quando o projeto político pedagógico diz que os professores deviam ter capacidade de criar “condições para que seus alunos de ensino fundamental possam produzir conhecimento a partir da realidade que os cercam” (Projeto Político Pedagógico do curso *Vãfy*, p. 14). Dessa forma, o curso pretendia que os professores pudessem reconhecer os valores culturais da comunidade. Para isso, eles deveriam também ter instrumentos que lhes possibilitassem trabalhar com elementos não-indígenas que permeiam a vida da comunidade.

Era objetivo do curso também formar professores que pudessem alfabetizar seus alunos na língua materna e com capacidade de atuar em programas de ensino bilíngue, para valorizar e fortalecer o desenvolvimento da língua materna. Com relação às propostas político pedagógicas do curso, além da valorização da língua materna, era objetivo do curso valorizar a relação diferenciada com a terra, e o fortalecimento da cultura e identidade indígena.

De outra sorte, podemos considerar esta a melhor experiência de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul. Contudo, é relevante destacarmos a inércia da FUNAI e a nula participação da Secretaria de Educação do Estado no curso. Da mesma forma, quando ocorre a mudança de governo, no ano de 2006, se recia tudo o que se estava fazendo.

O novo governo começa como todos os outros: designa técnicos totalmente ignorantes da temática e da área como responsáveis pelo setor, talvez deliberadamente para que as coisas continuem no mesmo nível de desarticulação. Retomam-se as práticas do Estado de encontros de “formação continuada” onde o que menos se faz é *continuar* qualquer coisa que seja; o que se vê é a repetição *ad nauseam* de velhas e desgastadas fórmulas (por ex.: *qual é a escola que temos e qual é a escola que queremos?*), sem sentido ou utilidade, e a intervenção ingênua e ignorante que prescreve a escolarização folclorizada da cultura indígena. (D’ANGELIS, 2008, p. 10, grifo do autor).

Essas “formações continuadas” realizadas (raras vezes foge a regra) no início do ano letivo, é uma obrigação da Secretaria de Educação. Assim sendo, acontece de modo pró-forma e com equipes despreparadas. Salvo talvez algumas exceções, o despreparo de alguns professores que compõem as equipes que realizam essas formações é gritante.

Para realizar essas formações normalmente, as secretarias de educação dos Estados convidam alguma instituição ou professores para que realizem essa “formação continuada”. Muitas vezes eles são militantes ou com algum envolvimento com as questões indígenas, dessa forma alguns profissionais até atendem as necessidades do curso nas áreas que trabalham. Ocorre que nas outras áreas de ensino é comum que estes convidem pessoas que não têm formação nem preparo algum para ministrar um curso para professores indígenas.

Percebemos isso também quando observamos as Universidades que oferecem cursos de licenciatura em nível de ensino superior para as comunidades indígenas. Muitas vezes a coordenação do curso (na sua maioria concentrada nas áreas de linguagem, educação ou ciências humanas) está alinhada às necessidades da formação dos professores indígenas. No entanto, dentre os profissionais que compõem a equipe de professores do curso, poucos têm formação para trabalhar com os conhecimentos específicos das comunidades indígenas.

Esses processos de formação de professores, ou mesmo a falta de uma formação verdadeiramente continuada, têm produzido resultados hediondos para a educação escolar indígena. Em primeiro lugar, tem-se criado e reproduzido a retórica superficial de uma educação escolar indígena de excelência, para isso se compara a escola de agora com a escola integradora e salvacionista estudadas anteriormente. Essa retórica “leva à imobilização e à consagração ingênua de uma escolaridade em geral mal feita (mas “indígena!”), que só não se traduz em fracasso escolar porque os níveis de avaliação são igualmente sofríveis.” (D’ANGELIS, 2008, p. 11).

Outro resultado igualmente ruim para as escolas indígenas, com relação à formação dos professores, é a forma engessada como se aborda a cultura nesse tipo de formação, apenas transformando a cultura em folclorização.

Concretiza-se [...] de folclorização da cultura indígena, e na *adaptação* da escola tradicional ao contexto indígena, pela incorporação, ao currículo escolar, de elementos culturais folclorizados. Seu valor identitário e cultural é tanto quanto o do cocar de penas de galinha colocado nas cabeças das crianças (não-índias, ou indígenas mesmo) no famigerado “Dia do Índio” (19 de Abril). (D’ANGELIS, 2008, p. 11).

Dessa forma, as formações das quais os professores indígenas do Guarita tiveram acesso têm uma retórica refinada e transformadora, se compararmos com a retórica da escola missionária do SIL, que formou os primeiros monitores kaingang. Contudo, na prática, pouca coisa se transformou na escola.

Sem contar com os programas específicos para a formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul, a comunidade kaingang do Guarita tem formado um número considerável de professores. Em 1994, no Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, em Miraguaí, criou-se curso de Magistério, hoje denominado Normal Médio, autorizado pelo parecer do estado 580/94.

O Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela⁵² possui um número muito grande de alunos indígenas, não apenas no curso normal.

Quando nos reportamos aos alunos indígenas, presentes em grande número nesta escola, é que percebemos a ausência de um plano de estudos, de uma escrita específica, contemplando estes sujeitos. [...] o que de fato nos incomoda é a ‘suavidade’ com que essa temática se apresenta [...] talvez exista uma intenção dos professores, diante da presença dessa cultura em sala de aula, de trabalhar na perspectiva de uma educação intercultural, mas não encontramos registros mais intensos nos seus componentes curriculares. (MACIEL, 2009, p. 97).

Percebemos, nessa análise, que a escola não está preparada para atender a comunidade Kaingang. Na tentativa de saldar algumas deficiências durante os anos de 2008 a 2010, os alunos kaingang concluintes do curso normal recebem um curso de complementação de estudos chamada “Ênfase em educação indígena”.

Mesmo assim, essa foi a única ação do Governo do Estado, e se deu, a partir de iniciativa da própria comunidade kaingang e da Escola Fagundes Varela realizada pela Secretaria de Educação. Igualmente ruim como as outras ações dos

⁵² Para uma leitura mais completa da formação de professores kaingang no Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela ver: MACIEL, Giovana **A didática da Matemática na formação do professor indígena: possibilidades de relação com a etnomatemática**. Dissertação de mestrado UNIJUI, 2009.

governos anteriores, a formação linguística da “ênfase” foi realizada de forma muito superficial, visto que muitos dos alunos não sabiam falar e/ou escrever em Kaingang, e continuaram sem aprender.

Na “ênfase” haveria uma etapa de prática em sala de aula, que deveria ser na língua materna, visto que esta era a fragilidade detectada no curso normal do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela. (a realização da “ênfase” em educação indígena se justificou dessa forma). Contudo, foi-nos relatado que as observações das práticas dos professores em língua Kaingang não foram realizadas, tornando-se assim, a nosso ver, dispensável a realização desse tipo de curso.

Além do curso de normal médio, muitos Kaingang têm feito suas formações nas Universidades da região, em instituições como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ (Ijuí, RS), Universidade de Passo Fundo, UPF (Passo Fundo, RS), a Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC (Xanxerê), a Universidade Comunitária Regional de Chapecó, UNOCHAPECÓ (Chapecó, SC), entre outras. Os cursos preferenciais freqüentados pelos Kaingang são: Pedagogia, História, Educação Física, Direito, Agronomia, Computação. Em todos os cursos, a desistência dos acadêmicos indígenas é algo preocupante.

Troquei de universidade da UPF, de Passo Fundo, para UNIJUI. Daí eu não tinha emprego aqui então não tinha condição de pagar o material e o ônibus até Ijuí, então eu tive que trancar a faculdade (*Raquel*, entrevista realizada em novembro de 2009).

Durante as décadas de 1990 e 2000, a FUNAI auxiliou muitos alunos kaingang através de bolsas e convênios com essas universidades. Essa é uma prática rara na atualidade, pois a FUNAI justifica-se que, por não ser responsável pela educação, não tem recursos para pagar aos indígenas o ensino superior. “Aqueles bolsas quando o cara se forma elas morrem, não abre para os outros” relata um professor Kaingang.

Em algumas universidades públicas, como nas universidades do Paraná, incrementaram-se cotas em vários cursos, sendo possível de serem acessados por vários alunos indígenas também de outros Estados. Esse programa de cotas iniciou em 2002 com 18 vagas, e já em 2006 o número dobrou para 36 vagas distribuídas nas seguintes universidades: UEPG (Ponta Grossa), UEL (Londrina), UEM

(Maringá), UNICENTRO (Guarapuava), UNIOESTE (Cascavel), UNESPAR (Jacarezinho e outros municípios do norte do Estado), sendo seis o número de vagas em cada campus.

O sistema de cotas ou mesmo de bolsas nas universidades particulares não garante ao professor indígena uma formação adequada, visto que, nos cursos oferecidos, não há uma preocupação (nem no discurso) com as especificidades de uma formação para a educação escolar indígena. Dessa forma, acreditamos que os cursos regulares das universidades formam o mesmo profissional não-indígena que porventura acaba indo trabalhar nas comunidades indígenas e que não tem nenhum conhecimento das necessidades das sociedades indígenas.

Partimos agora para nossas análises das escolas indígenas Kaingang na comunidade do Guarita.

4.2 Diagnóstico das escolas indígenas da comunidade kaingang do Guarita: existe educação diferenciada e/ou específica?

Na Terra Indígena do Guarita funcionam 14 escolas, sendo 13 Kaingang e uma Guarani. Cada escola está localizada em um setor da TI, algumas mais próximas ao centro dos municípios e outras mais distantes. Todas atendem somente o ensino fundamental e as crianças que quiserem seguir com seus estudos são forçadas a estudarem na cidade. Para uma melhor compreensão da especificidade dessas escolas, faremos primeiramente uma breve descrição delas, as que consideramos paradigmáticas em nossa pesquisa, embora tenhamos visitado outras. O que nelas encontramos é muito parecido com a realidade das demais escolas.

As Escolas a que daremos maiores destaques são: Escola Estadual Indígena Escola Bento Pĩ Góg, do setor da Pedra Lisa, próximo a Tenente Portela; a Escola Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino, do setor da Bananeira, próximo a Redentora; Escola Geraldino Mineiro, também próxima a Redentora.

Como dissemos anteriormente, para evitar o constrangimento dos atores desse processo, optamos por usar nomes fictícios dos personagens entrevistados ou das conversas realizadas com pessoas da comunidade indígena do Guarita.

4.2.1 Descrição das escolas localizadas na Terra Indígena do Guarita

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino pertence ao setor da Bananeira, que fica próximo ao município de Redentora. A escola atende aos alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Opta pelo sistema anual de seriação, atendendo alunos a partir dos cinco anos de idade, sendo que o primeiro ano é de pré-alfabetização.

A matriz curricular está dividida de forma que nos primeiros anos do ensino fundamental não ocorre à separação por disciplinas, e nos anos finais, do 6º ao 9º ano, está dividido em disciplinas nas seguintes áreas de conhecimento: língua portuguesa, ciências, matemática, educação física, história, geografia, educação ambiental, artesanato, cultura e Kaingang (língua).

No momento do contato, no primeiro semestre de 2010, a escola tinha 205 alunos matriculados, o que nos leva a considerá-la uma escola bastante grande, inclusive com um número de alunos superior ao de algumas escolas municipais. A escola contava na época com quinze professores, sendo sete indígenas e mais cinco funcionários também kaingang, que auxiliavam no refeitório e nas atividades de limpeza da escola.

A escola ainda atende a alunos na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos EJA, no Ensino Fundamental. A EJA acolhe alunos a partir dos quinze anos, e funciona por meio de 'totalidades', divididas pelas áreas de conhecimento: Alfabetização, com 1.200 horas (que compreende as totalidades 1 e 2) e pós-alfabetização, com uma carga horária de 3.200 horas (organizadas nas totalidades 3,4 e 5). A EJA funciona em modalidades presenciais e não-presenciais.

Mesmo com o regimento da Escola garantindo a participação da comunidade, e respeitando as tradições e culturas Kaingang, o calendário escolar é definido pela Coordenadoria Regional de Educação.

A Estrutura física da escola é bastante precária, mesmo tendo um bom espaço para a cozinha: os alunos não têm refeitório e fazem suas refeições no pátio da escola. Ainda conta com muitas salas reduzidas, pois precisou transformar a divisão do prédio para se criar uma sala de informática que contém 10 computadores. Como podemos notar também em outras escolas, essa sala não funciona, pois não existe profissional de educação com capacitação para ministrar aula nas salas de informática. Nesse sentido, além dos alunos serem privados desse espaço de conhecimento, a sala fez com que se reduzisse o espaço da escola.

Quando estávamos acompanhando as atividades da escola, os profissionais de educação nos relataram que a escola estava sem água há cinco dias. A bomba que deveria levar água encanada até a escola estava estragada. Apesar de ter sido reparada, essa era segunda ou terceira vez que estragava no mesmo ano, e a escola já havia permanecido até dez dias seguidos sem água. Assim, era necessário que algum funcionário da escola buscasse água em uma fonte localizada há mais de um quilômetro da escola.

Outro fato que nos chamou a atenção é que há poucos meses um vendaval destelhando parte da escola. A direção nos informou que os reparos só aconteceram após muita insistência. Segundo a diretora, tanto a Secretaria Estadual de Educação quanto a FUNAI não queriam se responsabilizar pela reforma do prédio da escola. Na época da nossa visita, os reparos já tinham sido realizados.

Esse jogo de empurra, característico da educação escolar indígena, ainda é fruto da passagem da responsabilidade da educação da FUNAI para o MEC, já melhor comentada anteriormente. Fato é que como a escola existe há alguns anos, a Secretaria de Educação justifica que o prédio da escola pertence à FUNAI, e alega que não tem mais obrigatoriedade e nem recursos para realizar qualquer intervenção com relação à educação escolar indígena. Não obstante, a reforma da escola só foi realizada a partir de uma parceria com a Secretaria de Educação do município e do Estado.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pí Góg tem o seu quadro composto de quatorze professores e oito funcionários, sendo que desses um é secretário da escola. Ela está localizada no setor da Pedra Lisa, no município de Tenente Portela, sendo de fácil locomoção da comunidade que mora no setor para a cidade. É comum o trânsito de não-indígenas no setor para entrega de compras de mercadorias feitas no centro da cidade.

Segundo relatos dos moradores antigos, a escola foi criada e instalada, em 1952, em uma casa cedida por uma família indígena. À época, contava com uma professora indígena desta família. Após, a escola ainda foi transferida para o prédio da Igreja Assembléia de Deus, e depois ainda funcionou em um hangar do antigo aeroporto, próximo de onde a escola se localiza atualmente.⁵³

Finalmente com o Decreto nº 46, de 24 de setembro de 1977, a escola foi oficialmente criada. Através da Resolução nº 111/74, por meio a Portaria nº 1810 de fevereiro de 1982, foi oficializada com a denominação Indígena. No momento do contato, a escola era mantida pela FUNAI e pelo município de Tenente Portela.⁵⁴

Em 1996, a escola passa a ser mantida pelo Estado através de um convênio celebrado entre a FUNAI e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, começando a ser ministrado o ensino bilíngue. A partir daí a escola passou a ser chamada de Escola Indígena de 1º Grau Incompleto Akã. Os professores com quem conversei não souberam dizer o porquê da escola ter tido esse nome.

O nome atual da escola se dá a partir do Decreto de Criação nº 41398 de 08 de fevereiro de 2002, e da Portaria de Autorização de Funcionamento nº 453/2003.⁵⁵

⁵³ Não nos foi possível perceber se a primeira família, que cedeu a casa para a escola, ainda tem algum descendente professor. Alguns professores nos contaram que suas famílias residiam em outro setor da comunidade, e agora, para poder lecionar, se mudaram para o setor próximo a escola. Seria interessante se pudéssemos observar, ainda se há alguma relação de empoderamento das famílias mais antigas, ou mesmo dos professores que estão trabalhando atualmente na escola. Contudo, em nossa etnografia só foi possível observar que alguns professores não fazem parte das famílias que fundaram a Escola Bento Pí Góg. Para que chegássemos a um resultado mais satisfatório, seria necessário realizar uma genealogia, um estudo de parentesco, que por ora fugia do nosso objetivo, e do tempo que a pesquisa de mestrado possibilita.

⁵⁴ Conforme Informações retiradas do Histórico da Escola.

⁵⁵ Conforme Informações retiradas do Histórico da Escola.

Na referida escola, até o ano de 2004 acontecia a aprovação automática da todos os alunos. A partir da sua reestruturação, adotou-se a aprovação automática apenas aos alunos do primeiro ano.

Hoje a escola atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, oferecendo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. No início do ano de 2010, a escola possuía cerca de 230 alunos matriculados, segundo a direção. No final de abril, quando da primeira visita à escola, esse número era próximo a 200, o que, de toda forma, permite-nos considerar como relevante o número de desistentes.

A organização curricular da escola está dividida em séries anuais, do 1º ao 5º ano, não disciplinares. Os alunos iniciam com seis anos o 1º ano, com a pré-alfabetização. Nas séries iniciais, as aulas são divididas em um núcleo comum e ‘cultura Kaingang’. Faz parte desse núcleo comum: língua portuguesa, estudos sociais, matemática, ciências e educação física. E, do núcleo ‘cultura Kaingang’: língua kaingang, valores culturais e artesanato. Já a matriz curricular do 6º ao 9º ano está dividida em núcleo comum e ‘cultura Kaingang’, além de uma parte diversificada, que está assim distribuída: no núcleo comum língua portuguesa, educação física, matemática, ciências físicas e biológicas, história e geografia; e no módulo ‘cultura Kaingang’, língua kaingang, valores culturais e artesanato. A parte diversificada fica a cargo da disciplina de ecologia.

Segundo o regimento da Escola Bento Pĩ Góg, “os planos de estudos serão adaptados no início de cada ano letivo de acordo com a necessidade da comunidade escolar, aprovados pela CRE”⁵⁶ (Coordenadoria Regional de Educação). Sentimos aqui que é limitada a participação dos professores indígenas nesse processo.

Podemos dizer que a escola tem boas condições de funcionamento, talvez a melhor de todas as escolas da TI do Guarita. Conta com seis salas de aula, uma cozinha, uma sala para direção e secretaria, mais uma sala para os professores em conjunto com a biblioteca. Possui ainda uma construção ao lado do prédio principal onde são atendidos os alunos do 1º ano. Nos períodos em que visitamos a escola,

⁵⁶ Regimento da Escola de Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Góg, p. 18

ela tinha apenas um banheiro em funcionamento para atender todos os alunos e profissionais de educação.

Os professores consideram efetiva a participação dos pais na escola. O conselho escolar é composto por cinco pais de alunos, além do que há na escola o Conselho de Pais e Mestres, também considerado bastante atuante pelos professores.

O horário da escola Bento Pĩ Góg é mais rígido em relação à Estadual Indígena Rosalino Claudino. O tempo é contado por aulas de 50 minutos, que são marcado pelo toque de um apito estridente.

Uma das visitas que fizemos à escola aconteceu nas semanas que antecedem a Páscoa. Observamos que os corredores da escola estavam decorados com objetos que representam essa data. O que nos chamou a atenção foi que um dos murais estava decorado com a “História da Páscoa”, fazendo referência à festa judaica do Pessach, incluindo os alimentos tradicionais dessa festa, com ingredientes que não existem na região. Não nos foi possível saber em que sentido, ou de que forma, esses elementos foram trabalhados, porém, nas conversas e observações feitas com as crianças, ficou claro que essas informações não significam nada para os alunos Kaingang.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Coronel Geraldino Mineiro⁵⁷ localiza-se no setor de Mato Queimado e também faz divisa com o município de Redentora.

Atualmente, a escola atende um pouco menos que 100 alunos no ensino fundamental. A estrutura física da Escola Coronel Geraldino Mineiro sempre foi bastante precária. Essa situação melhorou quando, no ano de 2007, inaugurou-se um prédio de alvenaria com duas salas de aula. Atualmente, possui cinco salas de aula, mais um prédio que funciona como cozinha, sala de reunião e secretaria.

⁵⁷ Não tivemos contato com o Regimento da escola, assim como os Planos de Estudo ou o Projeto Pedagógico como nas outras escolas. Dessa forma, a descrição da escola se faz através dos relatos dos professores e da nossa observação.

Na Escola Coronel Geraldino Mineiro, as aulas até o quarto e quinto ano são ministradas exclusivamente em Kaingang. Somente a partir daí é que se começa a trabalhar a língua portuguesa. Podemos observar que nesta escola quase a totalidade das crianças falam somente a língua materna quando começam a frequentá-la. Isto causa certa apreensão aos professores quando precisam ensinar o português para os alunos.

Em todas as escolas relatadas até agora, inclusive na Escola Coronel Geraldino Mineiro, a forma como estão distribuídas as salas de aula é basicamente a mesma de uma escola não indígena: mesas e cadeiras enfileiradas e voltadas para a mesa do professor, bem como o quadro negro. No que se refere à decoração das salas de aula, existem bastantes desenhos coloridos e trabalhos expostos, mostrando que essa é principal atividade realizada pelos alunos, principalmente de primeiro ao quinto ano.

Os desenhos têm diversas temáticas, podem corresponder a uma data comemorativa no calendário da escola, ou mesmo sobre uma temática sugerida pela professora. Contudo, nos chamaram a atenção alguns desenhos de “temas livres” realizados por alunos do sétimo e oitavo ano. (segue abaixo) Neles a vida na comunidade é referente, seja em atividades relacionadas ao plantio, ou mesmo da pesca. Porém percebemos diferenças nos desenhos. Enquanto que no primeiro desenho, o plantio é realizado em primeiro plano por máquinas, e ao fundo com auxílio de tração animal, nos outros desenhos, onde a temática é a da pesca mostrada, existe uma paisagem mais arborizada, árvores frutíferas, ou diversos animais. Nos chamou atenção ainda os elementos que compõem os desenhos, em detrimento a outros desenhos com “tema livre” que mostram um mundo do qual a comunidade indígena não faz parte como: navios, helicópteros, carros esportivos, entre outros. Como estávamos na escola no início de maio, eram recorrentes desenhos sobre ‘o dia das mães’, dessa forma demonstrando o cotidiano familiar, com a mãe realizando atividades domésticas com o auxílio dos filhos.



Desenho aluno do 7º ano. Fonte: KNAPP, 2010



Desenho aluno do 7º ano. Fonte: KNAPP, 2010



Desenho aluno do 8º ano. Fonte: KNAPP, 2010

Como nosso objetivo não é fundamentalmente a observação dos alunos, ou a comunidade e a família Kaingang em si, partiremos agora para as análises da escola e dos professores, para que possamos compreender como se dá a prática da educação escolar indígena na Terra Indígena do Guarita.

4.2.2 Educação, Professores e a escola

A partir da nossa etnografia, das falas e observações com os profissionais de educação, descrevemos agora o que podemos perceber da educação escolar indígena da Terra Indígena do Guarita.

Primeiramente, sentimos em muitas das falas dos professores indígenas a recorrente preocupação com o fato dos mesmos estarem no trânsito entre dois mundos. Na comunidade indígena, sentem-se responsáveis por transportar os alunos ao lugar da comunidade não-indígena. Esse aspecto fica bastante evidenciado na alfabetização em língua portuguesa. A respeito disso, o professor Jairo enfatiza: “na transição das duas línguas, tu tem que ensinar de um jeito em Kaingang, daí no outro na língua portuguesa. E eles falam em kaingang. Então, se começa em kaingang e essa mudança é muito brusca”. (*Jairo*, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Os professores sentem uma grande dificuldade no ensino do português, pois, nessa fase, muitas crianças só falam em Kaingang. Os educadores indígenas ainda comentam que não gostariam que os alunos perdessem a fala ou escrita na língua materna. Afirmam que dessa forma, a longo prazo, se perderem a língua materna, perdem também sua cultura.

Eles pedem em kaingang como que se escreve tal palavra, aí a gente escreve no quatro em português, mas eles ainda puxam o Kaingang. Na verdade, essa dificuldade [na transição] aparece em todas as séries, quinta, sexta, tem dificuldades até a oitava série, mas depois eles esquecem a escrita Kaingang (*Raquel* professora indígena na Terra Indígena do Guarita, entrevista realizada em novembro de 2009).

No momento que conversamos com os educadores, percebemos que também estamos fazendo com que eles reflitam as suas práticas em sala de aula. O professor Jairo nos fala que tem a certeza de que se a alfabetização em kaingang fosse feita com qualidade, “para que só após, se ensinasse português, seria bem melhor ensinar o português só lá pela 6º série, mas sem parar com o Kaingang”. Os professores indígenas têm a opinião de que a escola deveria ter a língua materna até o final do ensino fundamental.

Compreendemos também que, mesmo que as crianças tenham aulas dentro da comunidade, o contato com o não-indígena sempre está presente. Os professores sentem a necessidade de mostrar ao aluno uma realidade não-indígena, assim também reivindicam uma escola sem diferença. “Muitas escolas dizem ‘mas nossa escola é diferente’, *eu quero que a escola aqui seja igual à da cidade*. Tem que ensinar as mesmas coisas, não é porque é uma escola indígena que não precisa trabalhar certas coisas, tem que trabalhar com tudo o que uma escola normal tem.” (*Denise*, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010).

Neste relato, para nós fica claro como os professores sentem a necessidade de dialogar com a comunidade não-indígena. Pela proximidade dos setores da Terra Indígena do Guarita, onde se localizam as escolas, com os municípios que fazem fronteira com a comunidade indígena, percebe-se assim que os alunos têm uma infância muito parecida com a de uma criança que estuda em uma zona rural, ou mesmo uma periferia das cidades.

De outro modo já desenvolvemos aqui que compreendemos a escola como uma instituição, desde a sua origem, criada fora da comunidade indígena. Assim a escola se constitui em um lugar de contato por excelência: no prédio, nos materiais didáticos, no uso da língua portuguesa, nos conteúdos, na relação com os gestores públicos, no contato com professores não indígenas. O trânsito entre os mundos é sempre presente. A questão que se coloca é que tipo de trânsito

É importante perceber que os professores indígenas não estão excluídos da retórica que busca uma melhor relação de contato entre a comunidade não-indígena. Faz-se necessário, no entanto uma revisão crítica dos métodos desse contato. Para que satisfaça as necessidades da comunidade, é preciso primeiramente levar em conta sempre o contexto da comunidade indígena, pensar a escola como ferramenta de fronteira e de contato, e assim levar em conta o contexto

socioeconômico e político da comunidade. A partir de então não reproduzir práticas onde a reafirmação das identidades culturais é realizada a partir da folclorização elementos culturais na comunidade indígena do Guarita.

Deste modo, não entendemos a cultura como um aspecto que deva ser preservado, engessado e congelado. É preciso entendê-la em transformação como já deixamos claro, não se quer buscar o retorno da comunidade indígena a um passado que já não existe mais. Pelo contrário, faz-se necessário que a escola possa compreender o lugar da sociedade indígena em relação à sociedade não-indígena.

De outra sorte, se ponderamos a escola como um lugar de fronteira, é preciso que ela busque atender à realidade da comunidade indígena, e ao fato de estar em intensa relação com a comunidade não-indígena. Contudo não é deste modo que compreendemos a educação na comunidade indígena do Guarita.

Não chega aos 10% mas têm alunos que estão na 6ª série e ainda não estão alfabetizados, no português. Então a gente tenta colocar pra eles que é importante, porque depois eles vão entrar em um outro sistema que é só o português. [...] No nono ano corta o cordão umbilical, então nós temos esse propósito de que eles saibam o português [...] *temos que preparar eles pro passo seguinte, quando vão pro segundo grau.* (Célia, coordenadora pedagógica não-indígena, entrevista realizada em maio de 2010).

Dessa maneira a escola apenas serve para preparar o aluno para o ensino médio. É preciso compreender que essa também é uma demanda que parte da própria comunidade indígena: “por que a preferência de quem ganha trabalho é quem termina aqui o ensino fundamental e vão estudar lá na cidade pra fazer o segundo grau lá, *aí consegue um trabalho. Se não, não.*” (Sandra, professora indígena, entrevista realizada, em maio de 2010, grifo nosso).

Sabemos que o ensino médio que os alunos indígenas cursam nas cidades próximas, em geral, não tem preocupação nem em atender as necessidades e especificidades das comunidades não-indígenas, quem dera algum comprometimento com o público indígena. Essas escolas têm por objetivo apenas preparar o aluno para o vestibular, embora entre os kaingang poucos prossigam os estudos no Ensino Superior.

Ressaltamos, dessa forma, que a intenção de cursar o ensino médio, para conseguir estar apto a algum emprego, não tem necessariamente relação com a qualidade do ensino oferecido nessas escolas (mesmo que não tenhamos como comprovar, já que não foi nosso objetivo observar a qualidade da educação nas escolas de ensino médio). Parece-nos que a busca pela continuação nos estudos representa a busca também pelo lugar do não-indígena

As preocupações dos professores também são reflexos da formação que tiveram e refletem as expectativas lançadas pela comunidade à escola, e assim em relação à sociedade não-indígena. Também desse modo, por considerar o protagonismo do professor indígena dentro da comunidade, consideramos fundamental a qualidade dos cursos de formação e formação continuada.

O professor Kaingang Bruno Ferreira, professor de História, que há alguns anos trabalha especificamente com a formação de professores, comenta sobre a necessidade de que os mesmos não percam a língua materna para trabalhar na escola e assim poderem ensinar os alunos kaingang.

Quando eu vim dar aula no magistério em segundo grau dos kaingang⁵⁸, eu dei todas as aulas de História, em Kaingang [...] sem problema nenhum. Por que assim você produz uma escola diferente. Isso era um desafio para os professores que estavam tendo aula comigo, porque muitos não falavam a língua Kaingang, então eles tinham que se esforçar, tinham que dar um jeito de aprender. (Bruno Ferreira, entrevista realizada em outubro de 2008).

O registro da fala de uma escola utópica, uma escola que queriam que existisse, serve aqui para percebermos que a educação escolar indígena na comunidade Kaingang do Guarita está distante daquela que professores indígenas desejam. Isto fica evidente quando escutamos a fala sobre o uso e a importância da língua materna na educação escolar.

Eu tenho isso como uma coisa que eu quero que aconteça, de um dia ver um professor de matemática lá na escola, trabalhando matemática em Kaingang. Mas, isso aí é um sonho que não é distante, mas precisa de formação, porque eu fiz isso, pedi para uma professora produzir um texto, um artigo em kaingang. Eu pedi para uma professora, eu conhecia a história, pedi para ela me contar em português, depois eu pedi para ela escrever em kaingang, quando ela escreveu em Kaingang eu chorei. Então não se pode ficar só na

⁵⁸ O curso ao qual o professor Bruno se refere é o Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Váfy. Relatado anteriormente.

questão do letramento (Bruno Ferreira, entrevista realizada em outubro de 2008).

Isso mostra que os professores indígenas também reproduzem a retórica de uma escola idealizada. Porém, assim como sujeitos que têm diferentes parcialidades e individualidades, não procuramos encontrar no discurso dos professores uma unidade, uma única maneira como gostariam que fosse a escola. Assim compreendemos que existem professores que querem “*uma escola diferente*”, pois desejam uma escola em que a língua materna seja fundamental até o final do nono ano. Também encontramos professores que ambicionam “*que a escola [indígena] aqui seja igual à da cidade*”, logo não querem se sentir diferentes, pois assim se sentem menores.

Contudo, é preciso reconhecer que encontramos discursos antagônicos nos professores que tiveram formações diferentes. Dessa forma, podemos afirmar que os professores que não tiveram uma formação específica para atender à educação escolar indígena têm uma expectativa de que a sua escola seja mais parecida com a escola não-indígena.

Ouvimos essas falas principalmente dos professores que tiveram sua formação no magistério da Escola Fagundes Varela, em Miraguai, e nos indígenas que se formaram nas Universidades da região, e, portanto, não tiveram um curso específico em licenciatura indígena.

Reconhecemos que a simples formação em um curso específico não dará conta de responder a todos os anseios e demandas da comunidade, como já deixamos claro no capítulo anterior. Contudo, tal formação específica para a educação escolar indígena, e mesmo os cursos de formação continuada, precisam levar em conta que os professores também desejam uma escola que “inclua” a criança indígena em um lugar fora da comunidade.

Ainda com relação ao ensino médio, faz-se necessário que se busque a criação de uma escola com essa finalidade, para que possa atender aos alunos indígenas, e assim, para que esses não precisem sair da comunidade para buscar a continuação de seus estudos. Mesmo que esses alunos desejem apenas a complementação no ensino médio, para poder trabalhar, acreditamos que poderão ser mais bem formados em uma escola dentro da comunidade. E que essa escola esteja pautada na reafirmação de suas identidades culturais.

De outra sorte, sem que exista o ensino médio dentro da comunidade indígena, reafirmamos que se faz necessário que a escola compreenda que é um lugar de fronteira onde ocorrem incessantes contatos. Dessa forma acreditamos que o professor possa apresentar a comunidade não-indígena apenas como outro lugar, e não como o correto.

Tem um professor lá do Irapuá⁵⁹ que diz assim: que o sonho dele enquanto professor de uma escola indígena é fazer com que os alunos entendam que eles têm um valor, e que o valor produzido fora da comunidade indígena é um outro valor, e que esse valor eles também tem que discutir. Porque ele diz isso? Porque quando uma criança vai pra uma escola fora da área, ela se sente inferior, então ele diz “o meu desafio é fazer com que eles se sintam igual” (Bruno Ferreira, entrevista realizada em outubro de 2008).

Mais uma vez compreendemos que a formação dos professores indígenas possa ser a chave necessária à busca de construção de uma educação que possa realizar o contato entre a comunidade indígena e a comunidade não-indígena.

Dessa forma, precisamos lembrar ainda que a diversidade de formações dos professores, ou mesmo os cursos específicos para formação de professores indígenas, onde a língua e a cultura não foram trabalhadas de forma pertinente, resultou que hoje, muitos dos professores Kaingang não sejam falantes fluentes da língua materna, e/ou desvalorizem práticas pedagógicas relacionadas à língua e à cultura maternas. O mesmo ocorre com professores não-indígenas que trabalham nas escolas.

É pertinente considerarmos como os próprios professores indígenas abordam a questão dos professores não-indígenas que trabalham nas escolas dentro da comunidade, “Aqui funciona muito politicamente. Os professores entram conforme a troca de políticos. Sai um político, caem os professores que são do mesmo partido (*Jairo*, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009). Outra professora complementa que não é dessa forma que ocorre com os professores indígenas: “Isso acontece no caso dos brancos, com os professores indígenas ainda bem que isso ainda não interferiu. Para o índio ser professor, nós precisamos conversar com a comunidade, o cacique, a coordenadoria” (*Raquel*, professora indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

⁵⁹ O setor São João do Irapuá é um dos maiores setores e está localizado no centro da Terra Indígena Guarita, próximo ao município de Redentora. No setor vivem atualmente 130 famílias, totalizando aproximadamente 600 pessoas.

Se os indígenas também precisam da intervenção da comunidade para que possam assumir o cargo de professor, reconhecemos esta também como forma de pressão política para se entrar e trabalhar na escola. Alguns professores nos relataram que para conseguir os contratos para lecionar, muitas vezes pagam ao cacique (normalmente um salário mínimo, ou o primeiro salário que os professores recebem) para que ele indique à coordenadoria qual professor deve entrar na escola.

Sabemos que essa é uma prática bastante comum sobre a qual a Coordenadoria de Educação faz vistas grossas. A Coordenadoria justifica-se dizendo que se não for o professor que o cacique indicou, a comunidade não aceitará a professora ou o professor na escola.

Um professor ainda enfatiza outro fato. Segundo ele, “dentro da área eles [o cacique e a comunidade] contam muito o teu dia-a-dia. Por exemplo, teve um cara que trocou de mulher, e acharam que ele não deveria continuar dando aula, tiraram ele da escola, e ele perdeu o emprego” (*Mario*, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009). Logo, temos que reconhecer que essa relação de poder/pressão/passividade da comunidade/professores/coordenadoria permeiam o cotidiano escolar e também interferem na escola.

O professor indígena é caracterizado dentro da escola e fora dela, nunca vai deixar de ser professor, nem quando está dormindo, é professor igual. Já os professores brancos, muitas vezes, a gente encontra fora da escola e eles nem te conhecem. Simplesmente te conhecem só dentro da escola (*Jairo*, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

A professora indígena Raquel nos garante que há um envolvimento maior do professor indígena com a escola, se comparado com o comprometimento do professor não-indígena. Reconhecemos, então, que existe uma tensão ente os professores indígenas e os professores não-indígenas quanto ao papel social assumido na comunidade.

Ainda com relação às tensões entre professores indígenas e não-indígenas, recordamos que estivemos em algumas escolas em abril, no período que antecede as comemorações do Dia do Índio, data que sempre é de festa na comunidade, e assim aconteceria um baile organizado pela liderança indígena em outro setor da TI do Guarita. Houve em uma escola uma discussão sobre a participação dos

professores na festa da comunidade. Enquanto os professores indígenas e a diretora da escola afirmavam a importância da comemoração e que seria necessário que todos os professores representassem a escola e o setor, alguns dos professores não-indígenas não se solidarizavam com o convite para o baile. Como retornamos da comunidade dias antes da referida festa, não podemos presenciar se, de fato, os professores não-indígena não participaram do baile.

Esse episódio serve para afirmar, que, para os profissionais indígenas de educação, a presença na festa era obrigação, pois são reconhecidos como pessoas importantes da comunidade e, por isso, não podem recusar um evento oficial das lideranças da Terra Indígena. Reconhecemos, assim, papéis diferentes entre os professores indígenas e não-indígenas. Para defender os professores indígenas, uma professora ainda dá o seguinte depoimento:

Eu sou professora porque eu tive pai, mãe e tios professores, então eu não me vejo em outra profissão. Eu já tinha alguma experiência em outras escolas que eu ia com a minha mãe, onde eu via que tinha muitos professores brancos que trabalhavam com os índios, em uma realidade totalmente diferente da realidade indígena. Muitas vezes eles não tinham nem noção do que estavam fazendo com as crianças. Então eu pensava: se fosse um índio trabalhar, ia ser diferente! Outros professores iriam entender um pouquinho mais da realidade do índio para depois entrar na sala de aula. Por que não se engane você, que ali todo mundo trabalha por amor à camiseta. A maioria cai de pára-quedas em uma escola indígena, só por causa do difícil acesso, do salário, e trabalham de qualquer jeito. (*Raquel*, professora indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Ainda podemos compreender a importância dos professores indígenas na comunidade. Ser profissional de educação indígena dentro da comunidade cria um status de prestígio (estamos considerando também os demais profissionais indígenas de educação, como as secretárias e cozinheiras, entre outros indivíduos que trabalham na escola). O próprio elemento do salário fixo, que o profissional da educação recebe, representa uma mudança no status dele na comunidade.

Podemos relacionar ainda a tensão entre os professores indígenas e não-indígenas com a relação de autonomia das escolas, ou a falta da capacidade de gestão por parte dos professores indígenas. Como apontamos anteriormente, não existe a possibilidade de uma escola indígena plenamente autônoma, mesmo que a retórica da educação indígena aponte a necessidade dessa autonomia.

Contudo, a escola propõe um modelo de administração que não apenas reproduz os modelos de administração da sociedade não-indígena. Assim retomamos o pensamento de Azevedo, a escola, “não precisa ter, por exemplo, um diretor, um vice-diretor, um secretário, aquele modelo verticalizado. Porque esse modelo é completamente ideológico e não tem a ver, muitas vezes, com a organização social e política dessas comunidades. (AZEVEDO, 1997, p. 154).

Não estamos aqui propondo a expulsão dos professores não-indígenas da escola, queremos apenas demonstrar os conflitos dentro dela. Ao conversarmos com professores não-indígenas nas escolas percebemos uma explicação acerca da ‘superioridade’ de alguns professores com relação a outros:

Ensinar é uma arte, e são poucos os que têm o dom, poucos tem noção de que a gente não tá escrevendo num papel que, quando perceber que errou, pode jogar fora. São pessoas que tudo o que o professor fala vai guardar, esteja certo ou esteja errado. (*Andréia*, professora não-indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

A mesma professora, ao ser questionada sobre o motivo que a teria levado a lecionar em uma escola indígena, salienta que “no momento foi o primeiro lugar que eu fui trabalhar, e foi o que deu para arrumar. Então não foi por opção, surgiu a possibilidade de uma inscrição emergencial e era numa comunidade indígena”. (*Andréia*, professora não-indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Sabemos que muitos profissionais da educação, como a referida professora, entraram em uma escola indígena por diferentes questões: por não terem alternativas ou mesmo como punição. Temos que considerar, ainda, que muitos escolhem a escola indígena pela possibilidade de aumentar o salário, garantindo o *difícil acesso*, um benefício auferido pela dificuldade no deslocamento para a comunidade indígena.

Existem professores que estão em processo de aposentadoria e são deslocados para as comunidades indígenas, sem nunca terem tido algum tipo de trabalho específico com a educação escolar indígena. Escutamos certas frases bastante preconceituosas de professores não indígenas, incluindo falas de profissionais que estão na direção das escolas. “Não tem como nós vim pra cá e se acostumar [...] porque é uma lentidão, é tudo devagar [...] venho aqui e os índios o dia inteiro sentado *sem trabalha e não fazem nada*” (*Carmen*, diretora não-indígena,

entrevista realizada em maio de 2010, grifo nosso). Essas falas demonstram a falta de preparo de professores não indígenas, das quais deslocados para as escolas indígenas, infelizmente *caem de para-quedas* nas escolas e apenas reproduzem discursos preconceituosos bastante impregnados na sociedade majoritária.

Em oposição a isso, alguns professores gostariam ainda que houvesse mais professores indígenas falantes da língua nas escolas:

Aqui nessa escola que eu tô agora tem só eu e mais um professor que fala na língua, então eu me sinto sozinha aqui, até já fiz um pedido pra chamarem mais alguém, pra ajuda em um curso, fazer montagem de livros ou atividades mais elaboradas na língua, mas não tem ninguém pra isso [...] então tem uma e outra coisinha só porque hoje eu só trabalho o kaingang oralmente, na outra escola que eu trabalhava tinha mais material pra trabalhar a parte escrita também. (Sandra, professora indígena, entrevista realizada em maio de 2010).

As relações tornam-se ainda mais carregadas quando percebemos que, dentre todas as escolas da Terra Indígena do Guarita, em apenas uma um professor indígena ocupa um cargo de vice-diretor. Não se pode negar que os cargos de direção numa escola indígena, assim como qualquer escola, geram relação de poder entre os professores e a direção.

A Coordenadoria de Educação justifica esse procedimento, pois muitos indígenas, segundo ela, não têm formação suficiente para ocupar os cargos de chefia de uma escola. Esse discurso de falta de formação é assumido também pelos indígenas: “Os professores brancos são preparados para o que eles fazem, é porque eles têm formação. Já na nossa classe, tem gente que são menos formados, tem casos que o professor não tem nem segundo grau” (*Jairo*, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009). Percebemos o discurso da formação insólito, pois, não há nem exceções para embasar a opção da Secretaria Regional de Educação.

Dessa forma, quando nos reportamos à falta de uma maior capacidade de gestão das escolas indígenas, não estamos versando sobre os processos de autonomia administrativa, financeira ou político-pedagógica, mas sobre uma maior capacidade de protagonismo dos professores indígenas dentro das escolas. Ou, pelo menos, uma relação igualitária com os professores não-indígenas.

A partir das nossas observações, podemos concluir que existem casos em que os professores indígenas que trabalham nas escolas não têm uma boa relação com a equipe diretiva. Muitos estão descontentes pela forma como é feito o trabalho da direção. Podemos perceber isso quando questionamos as professoras indígenas com relação ao calendário escolar.

O calendário diferenciado está garantido no regimento e todas as escolas podem adquirir, porém, no nosso caso, teria que ser feito quase uma revolução na escola para isso acontecer, então, não é cômodo. Tem que existir a partir da comunidade, respeitando os períodos de vender artesanato, de lavoura, os períodos de frio. (*Raquel*, professora indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Como vimos nas discussões que realizamos no capítulo anterior, o calendário diferenciado para as escolas indígenas é um direito referendado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, quando obriga o estado a desenvolver programas apropriados à Educação Indígena (art.78).

Os professores indígenas garantem que a frequência nos primeiros meses de aula é muito baixa, pois muitas crianças, no período de dezembro a maio, acompanham os pais na venda do artesanato. “Chega dezembro já tem gente saindo, aí só volta agora, depois do dia do índio e depois da páscoa”. (*Sandra*, professora indígena, entrevista realizada em maio de 2010). Não existe nenhuma escola na comunidade que tenha um calendário diferenciado, mesmo que esse direito apareça nos Projetos Pedagógicos das escolas.

A única escola no estado do Rio Grande do Sul que tem um calendário diferenciado por coincidência, uma escola kaingang, é a Escola Indígena Marechal Cândido Rondon, na Terra Indígena do Inhacorá, localizada também no noroeste do RS. A escola tem cinco meses de férias, porém o dia letivo é maior, cumprindo 800 horas/aula anuais que são exigidas pela legislação.

Quando reconhecemos no Estado uma escola indígena onde existe um calendário diferenciado, podemos afirmar que existem outros motivos que impedem que ele seja adotado nas outras escolas. Uma professora não-indígena que já esteve ligada à direção de uma escola, com relação à opção de não usar um calendário específico, assume: “para ser sincera, acho que não é conveniente para

as pessoas que administram o processo da educação.” (*Andréia*, professora não-indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Quem for trabalhar na escola do Inhacorá sabe que tem um calendário diferente, e vai ter que obedecer aquele calendário. E nas outras escolas não se faz um calendário diferente porque, em janeiro, você tem que ter férias, em fevereiro, você tem que ter férias. Você está se baseando em um calendário ocidental, tradicional, na qual a realidade Kaingang é totalmente diferente. (Bruno Ferreira, entrevista realizada em outubro de 2008).

O professor Bruno Ferreira vai mais além. Sentencia que “quem define o calendário sempre foi a Secretaria de Educação do Estado, a escola não tem autonomia nenhuma pra definir. É mandado um esboço para as escolas e elas têm que obedecer a isso” (Bruno Ferreira, entrevista realizada em outubro de 2008). Como podemos perceber a opção por não adotar um calendário diferenciado para as escolas indígenas se dá pelos professores não-indígenas, os diretores não-indígenas e as Coordenadorias Regionais de Educação, que são os grandes responsáveis pelas decisões da escola⁶⁰.

Assim podemos identificar também que a intervenção da Coordenadoria Regional de Educação é bastante presente no cotidiano da escola indígena.

Pra você ver a dificuldade, eu tenho um aluno que está na quarta série agora. Ele já reprovou três anos, na terceira, dois agora na quarta. Aí vem a coordenadora da CRE e diz que não pode haver reprovação na escola indígena. Daí o que a gente faz? Fica empurrando o aluno com a barriga a vida inteira, se ele não sabe ler, não sabe escrever. É mesma coisa que não vir pra escola. (*Raquel*, professora indígena, entrevista realizada em novembro de 2009).

Portanto, podemos concluir que para a Secretaria de Educação é o número de aprovados que interessa, pois assim pode afirmar que tem uma educação escolar indígena que dá resultado, logo que tem um índice muito pequeno de reprovações. Essa leitura errônea torna-se ainda mais complicada, já que, a partir dessa visão genérica, pode-se concluir que as escolas indígenas não precisam de maiores incentivos do Estado, quando o que ocorre é proporcionalmente o inverso. É imprescindível que os professores tenham uma estrutura escolar de qualidade, bem

⁶⁰ Ressaltamos também através desse fato que os professores não-indígenas, tem mais acesso com a direção das escolas, ou mesmo com a Coordenadoria Regional de Educação. Isso revela o racismo velado que os professores indígenas continuam a sofrer nas escolas por parte dos não-indígenas.

como cursos de formação continuada, que de fato os preparem melhor para a realidade da educação escolar indígena.

Resta-nos ainda fazer uma observação. Todas as escolas indígenas que percorremos durante o campo no ano de 2010 estavam trabalhando com o livro didático, “Lições do Rio Grande”. Nosso objetivo não foi, primeiramente, fazer uma profunda análise do livro didático que os alunos da comunidade do Guarita recebem do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Contudo, ao observarmos a precariedade do livro, e por esse ser o único instrumento que as escolas receberam, e a Coordenadoria de Educação exigiu que ele fosse trabalhado nas salas de aula, faz-se necessário uma pequena análise.⁶¹

O livro “Lições do Rio Grande”, produzido em 2009, e distribuído em todas as escolas do Rio Grande do Sul foi elaborado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado. O livro foi produzido dividindo as disciplinas em grandes áreas. O que poderia ser um exemplo para pensarmos a interdisciplinaridade parece-nos que foi um exemplo de redução de custos, já que todo o conteúdo de História, por exemplo, fica reduzido a poucas páginas.

Observamos o livro dos alunos do 5º e 6º ano, no que diz respeito à História Indígena. Ela aparece em apenas uma página com o título “a Origem dos Povos Indígenas”, com uma figura de indígenas Kaiapó, que reproduzimos abaixo, de fácil acesso na internet.

⁶¹ O livro já foi analisado por outros pesquisadores, sobre outras óticas, que não nos interessa no momento. Contudo, faz-se referência a análise feita da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais. Apreciação da Faculdade de Educação da UFRGS** Disponível em: <http://sofiasubsidios.blogspot.com/2010/09/licoes-do-rio-grande-facedufrgs.html>



Lideranças indígenas Kaiapó⁶²

O tópico do livro sugere que o aluno observe a imagem “em que aparecem alguns líderes indígenas brasileiros do grupo Kaiapó, durante uma atividade em 2005. [sugerindo que o aluno] Repare que os óculos sugerem a aquisições culturais recentes” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 143). Após, recomenda que os alunos, conforme a orientação do professor, pesquisem imagens de “grupos populacionais de origem asiática, proveniente sobretudo do Norte da China, Mongólia e Ásia Central.” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 143).

Após, o famigerado livro pede que os alunos indiquem quais são os aspectos físicos e culturais nos quais os grupos se assemelham quanto: “composição corporal, cor do cabelo, cor da pele, tamanho e forma do olho” e aos aspectos culturais, “vestimentas, ornamentos, tatuagens e pinturas, penteados, utensílios”.

Acreditamos que a abordagem para explicar a mudança cultural dos grupos indígenas não é a melhor maneira para se tratar um tema ainda tão delicado na sociedade brasileira, logo cremos que essa imagem e esse exercício não devem ser usados nem em escolas não-indígenas, pois o professor sem a devida formação e o preparo para lidar com a temática pode aumentar o preconceito dos alunos. E, na comunidade indígena, pode prejudicar a forma como o aluno se percebe para além da sua comunidade indígena.

⁶² Fonte: <http://amazonia.wikispaces.com/Cuerpo+y+territorio>

Percebemos que o referido livro didático poderia dar uma atenção maior aos povos indígenas do Rio Grande do Sul. Até podemos compreender quando um livro produzido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de servir de referencial para o país inteiro, aborda aspectos mais genéricos, contudo não se pode aceitar que um livro produzido no Estado faça apenas referência a um grupo do Norte do Brasil.

A professora Denise narra outro exemplo de atividade infeliz proposta pelo livro.

É que você não tem escapatória, tipo que nem aqui “atenção, na internet você encontrará vários tipos de canções do Luis Gonzaga e do Dominginhos, então navegue e explique” Da onde que aqui vai ter internet, então o que eu fiz eu gravei num CD as músicas e levei lá pra eles [...] e não tem como fazer porque se um aluno ler no livro ele vai te pedir a música, então você já tem que chegar com ela (*Denise*, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010).

Percebemos que, dessa forma, o livro não está adequado para a realidade das escolas indígenas, nem mesmo considera a possibilidade de o professor ter ou não acesso às metodologias propostas nos exercícios.

Quando estivemos em uma das escolas, os professores estavam reunidos, pois deveriam, naquela semana, preencher um questionário de avaliação do livro para encaminhar para a Coordenadoria Regional de Educação. Como essa era uma atividade pessoal, isto é, não houve um momento de discussão do livro, os professores, em sua maioria, como pudemos perceber, avaliaram positivamente o material. Alguns fizeram coro de reprovação ao material.

Só que além de eles dá esse livro, tem do professor também, só que daí você tem que trabalhar isso, isso e isso é bem chato. Por exemplo, pra trabalhar uma coisa, você tem que gravar um CD, você tem que lavar a música, quer dizer eles te mandam fazer tudo pronto da forma que eles querem e tira a autonomia do professor também. Eu quis botar isso, mas não pode, né? Como eu vou escrever isso? (*Denise*, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010).

Alguns professores perceberam positivamente o uso do livro por ser o mesmo trabalhado na escola da cidade, motivo pelo qual não se sentiam excluídos: “Isso aqui vai colocar nosso aluno nas mesmas condições do que o aluno na cidade, porque lá também é trabalhado isso, então é a primeira vez que está acontecendo um “ensino igualitário” digamos assim, porque todas as escolas estaduais têm esse material”. (*Mara*, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010).

Temos que levar em conta que a maioria dos professores não tem uma formação crítica para avaliar o livro. No entanto, a falta de um momento de debate e de um modelo de comparação tornou essa tarefa apenas burocrática, na qual os professores queriam se ver livres o quanto antes.

Como foi descrito aqui, essas três escolas foram criadas ao longo do século XX e cada uma tem suas especificidades. Em termos gerais, no entanto, o que temos que observar é que elas revelam a História da Educação Escolar kaingang na Terra Indígena do Guarita. Dessa forma, mesmo tendo passado por diferentes processos de transformação, e mesmo que os professores tenham diferentes formações, o que parece estar em consonância é, principalmente, que a educação escolar indígena ainda pouco se diferencia das escolas indígenas da década de 70, com as quais a retórica da educação escolar indígena das últimas décadas tentou romper, ou mesmo em alguns elementos pouco se diferencia de escolas da rede municipal ou estadual de educação. Ainda que não fosse nosso objetivo comparar essas formas de educação escolar, não encontramos a “educação diferenciada”, que a retórica da temática sinaliza como tão importante e tão diferente da escola integradora ou da escola missionária de décadas passadas. Nas políticas públicas e nas legislações, reconhecemos os avanços a partir da Constituição Federal de 1988, contudo ainda falta a real e efetiva aplicabilidade dos textos na escola. Ressaltamos que o problema não se faz mais no legislativo, mas sim na garantia de que os direitos alcancem todas as escolas indígenas.

Entendemos que a única forma de fazer frente ao desaparecimento da língua indígena é opor-se à tomada de espaço cada vez maior pela língua portuguesa (nesse sentido, opor-se não significa negar), mas desenvolver a escrita indígena pode ser uma das formas mais eficazes de resistência a pressões da língua majoritária (D'ANGELIS 2005). Acreditamos que cabe também à escola garantir esse desenvolvimento, uma vez que como já foi dito, o ensino bilíngue é garantido por lei na Constituição de 1988. Mas também no artigo 78 da LDB determina-se que o Sistema de Ensino da União desenvolva sistemas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Então é fundamental o papel da escola e da importância da alfabetização e do letramento no processo de construção e da modernização da língua. Porém, esse processo precisa acontecer de forma planejada, “de modo a permitir que os falantes

da língua minoritária ampliem seus recursos expressivos para *dar conta das novas realidades de sua sociedade, sem abrir mão da sua própria língua*” (D’ANGELIS, 2005 p. 16, grifo nosso).

A importância do planejamento na alfabetização na escola permeia a forma como as crianças são apresentadas ao material de alfabetização. E isso pode se constituir em um dilema, pois, num primeiro momento se o letramento for apenas, em língua portuguesa, poderá se quebrar qualquer tentativa de alteridade para as comunidades indígenas e para as escolas. O segundo problema se apresenta na continuidade da formação escolar. Constatamos que existem diversos materiais de apoio ao professor para a alfabetização e letramento⁶³, porém, em uma etapa posterior ao letramento e alfabetização dos alunos, o material que encontramos é extremamente infantilizado, não permitindo assim que o educando possa fazer uma interpretação de texto em sua língua indígena.

Nas comunidades indígenas em que a língua ancestral é falada, realizar uma escola em língua portuguesa, centrada na escrita do português, é desperdiçar uma oportunidade de conquistar novos espaços e funções sociais relevantes para a língua indígena; alfabetizar em língua indígena sem, porém, construir condições para o surgimento de leitores indígenas de suas línguas é tão nocivo à língua quanto a alfabetização e o ensino em português (D’ANGELIS, 2005 p. 19).

Acreditamos que a escola indígena para buscar um ensino diferenciado, não pode se apoiar na transposição da cultura para a sala de aula, dessa forma como afirmamos apenas se estará folclorizando a cultura da comunidade. Assim é preciso afirmar as diferenças da comunidade indígena, buscando o reconhecimento das diferenças culturais em relação à comunidade envolvente. Deste modo nos apoiamos na alfabetização em língua materna para garantir o elemento diferenciado da escola indígena, inclusive no que tange o fortalecimento da língua materna e na construção de leitores e escritores indígenas em língua materna, para que assim se possa estabelecer uma literatura indígena feita por indígenas.

Assim, fizemos algumas ponderações à educação escolar indígena. Temas como, interculturalidade, autônoma e educação diferenciada, precisam ser mais bem

⁶³ “No passado o termo “alfabetização” era bastante utilizado e “letramento” foi introduzido na década de 1980. é importante enfatizar que Paulo Freire, já nos anos de 1970, diferentemente de outros autores, difere o termo “alfabetização” de “letramento” [...] “alfabetização” para referencia ao aprender

questionados, no sentido de pensar seus limites e até que ponto é possível aplicá-lo nas escolas indígenas. Desse modo, essa retórica utilizada maquia uma escola que ainda reproduz elementos coloniais e integradores para as comunidades indígenas.

Por parte do Estado há ainda ações pouco efetivas para que de fato se conquiste o definitivo reconhecimento dos chamados direitos indígenas. Da mesma forma o desalinhamento dos projetos educacionais que a cada troca de governo são reformulados, freiam qualquer ambição de mudança no quadro que está posto.

Nas Considerações Finais, realizaremos uma recapitulação geral sobre os principais temas discutidos nessa pesquisa e procuraremos chamar a atenção especialmente para a necessidade de novas etnografias para que possamos repensar os trabalhos até então produzidos. É preciso nos desvincular de discursos panfletários para que possamos de fato construir ações e fornecer novas possibilidades de repensar o tema da educação escolar indígena.

a ler e escrever e “letramento”, par fazer referencia à familiarização com as práticas sociais que incluem a escrita” (CAVALCANTI; MAHER. 2005, p.14).

5. Considerações finais

Lançamos como objetivo de nossa investigação a análise da retórica sobre a produção da educação escolar indígena. Assim, apresentamos algumas reflexões sobre nossa experiência etnográfica na Terra Indígena do Guarita. Traçamos algumas ponderações sobre a retórica da educação escolar indígena e a prática do ensino escolar. Podemos assim observar que no campo do discurso, da retórica, a educação escolar indígena se transformou, se refinou e adquiriu novas roupagens. Contudo, na prática a escola indígena, em pouco modificou. Desse modo, assumimos que a relação da prática escolar indígena ainda é muito semelhante à escola de décadas atrás que a sua retórica permitiu superar.

Nesse sentido foi possível confirmar nossa hipótese central, na qual os elementos da interculturalidade, autonomia e diferença, são apenas novas formas de colonizar o indígena, visto que, a sua escola continua sendo inferior e não respondendo os anseios da comunidade indígena.

Reconhecemos que algumas percepções se modificaram no processo de amadurecimento da pesquisa, de modo que não nos colocamos alienígenas enquanto pesquisadores, assim podemos nos reconhecer agora, também como reprodutores de um discurso sobre educação indígena.

A primeira conclusão a que chegamos é que podemos identificar nas sociedades indígenas uma educação formal, isto é, pode haver um momento formalizado onde são transmitidos os conhecimentos dentro de uma comunidade. Este aspecto acabou secundado no presente texto devido nosso objeto de pesquisa ter sido a instituição escolar, a educação escolar indígena. Na pesquisa detivemos nossas análises sobre a educação que deveria levar em conta os processos específicos de educação escolar indígena, o respeito à alteridade das sociedades indígenas.

Com relação à filiação historiográfica, inserimos nosso trabalho na Nova História Cultural, corrente que modificou a forma de compreender o indígena na História. Afinamos o recorte historiográfico encaminhando-nos pela História Indígena no uso da metodologia etno-histórica. Mesmo que nosso objeto de estudo não tenha sido a cosmologia da comunidade indígena, percebemos que o diálogo com a antropologia sempre se fez presente. Assim, a interdisciplinaridade continuamente esteve em voga nesta pesquisa, principalmente com elementos de análise, ora da educação, ora da antropologia.

Para tanto, foi preciso analisar inicialmente os processos que levaram à compreensão do europeu sobre a sociedade indígena no Brasil Colonial. Analisamos que o “descobrimento” e a conquista da América significaram para a Europa a transposição do seu pensamento e da sua racionalidade. A colonização se fez com base em um processo de expansão/extensão de uma Europa que se recriava na América. Nele, a negação do “outro” indígena se fez a partir da conversão dos cativos ou ‘gentios’ a um novo modo de perceber o mundo. Nesse sentido, a conquista e a conversão sempre estiveram ligadas à negação da alteridade dos povos indígenas.

A partir dessa análise, constatamos que a escola apresentou-se como instituição representante do “velho mundo”, de uma racionalidade que não compreendia o modo de viver do indígena, a sua cosmologia, sua forma de racionalizar com o mundo. Para isto, porém, foi necessário compreender os períodos da História da educação escolar indígena no Brasil e assim a mudança na retórica dessa educação.

Percebemos que, desde a colonização, o processo educativo figura como elemento relevante no processo de construção e manutenção do sistema colonial. Por parte dos colonizadores, desde os esforços de catequização dos Jesuítas até as políticas de integração realizadas pelo Serviço de Proteção ao Índio, a educação foi sempre usada como ferramenta para alinhar os indígenas aos projetos coloniais e colonizadores. Apesar dos esforços empreendidos, os indígenas não perderam sua identidade, estabelecendo um processo de ressignificação de sua cultura diante das demandas colocadas pelos contatos.

Reconhecemos que a instituição escolar não é uma instituição nascida dentro da comunidade. Assim compreendemos que a educação escolar indígena só passou

a ser percebida e apropriada de outra forma quando se reconheceu que a escola poderia ser ferramenta também para afirmação da identidade étnica indígena. Retomamos aqui que este processo é recente e ainda em curso muito mais no campo do discurso do que na prática. Contudo, reconhecemos que há avanços nas políticas públicas para a educação escolar indígena, através do reconhecimento da pluralidade étnica e cultural no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988.

Embora com avanços, percebemos que ainda são negados os direitos às sociedades indígenas em se tratando da educação escolar indígena, pois as significativas políticas públicas acontecem somente a partir da década de 1990. Mesmo que em 1991 o Ministério da Educação tenha assumido a educação indígena, coube às secretarias estaduais e municipais a responsabilidade de gerirem a educação e, como demonstramos, estes órgãos não estavam preparados para coordenar as escolas indígenas.

É apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº9394/96, que se ratifica o direito à educação escolar bilíngue no país. Ainda durante os anos 1990, outras importantes ferramentas para as políticas públicas aventadas em nossa pesquisa foram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, os RCNEI em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's que em seu volume dez, do Ensino Fundamental, tem a temática da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, elaborado em 1997. Analisamos também o Plano Nacional de Educação que, elaborado em 1997, só foi aprovado em 2001. Reconhecemos que os textos referentes às políticas públicas têm alguns problemas de interpretação. Neles são pouco analisadas expressões como cultura, alteridade, diferença, identidade, memória, as quais deveriam ser mais bem trabalhados.

Ao observar as políticas públicas para as sociedades indígenas no Brasil, em especial para a educação escolar indígena, ressalta-se que, mesmo com alguns problemas, houve um grande avanço nas últimas três décadas, ao menos no pensamento político. Entretanto, o que falta atualmente não mais está relacionado à inclusão jurídica, ao reconhecimento dos direitos indígenas, mas de fato, com a efetivação e aplicabilidade desses direitos já assegurados. Logo, cabe ao Executivo e ao Judiciário garantir o respeito e o efetivo reconhecimento da diversidade étnico-cultural das sociedades indígenas, imprimindo eficácia à política pública realizada no Brasil.

Assim é preciso também reconhecer que houve avanços e mudanças na retórica da educação escolar indígena; referencia para isso são principalmente os trabalhos a partir de Santos (1975), Melià (1979), Schaden (1976), Fernandes (1975), entre outros. Já na década de 1980, houve uma expansão da temática e a criação de diversos Núcleos de Educação Indígena, NEI's. E a partir da década seguinte, as pesquisas se multiplicam nos âmbitos das universidades e dos programas de pós-graduação. Essa “popularização” do tema refinou e modificou a retórica e os discursos sobre a educação escolar indígena, contudo o avanço e ainda o aumento no interesse da temática não se tem traduzido na prática uma transformação tão considerável da educação escolar indígena.

Mostramos, ao longo do trabalho que compreendemos as comunidades indígenas em sua relação de constante contato, assim concebemos a cultura não como um artefato monolítico, engessado, mas, pelo contrário, que são os contatos que fazem com que a cultura sempre esteja em movimento. Desse modo demonstramos que precisamos observar as fronteiras culturais para entendermos que as identidades pressupõem os conflitos entre o individual e o coletivo, entre o exterior e o interior, entre o eu e o outro. Essas fronteiras não foram compreendidas como marcos físicos bem definidos, mas como espaços de criação, adaptação.

A partir disso foi-nos possível Identificar a recorrência de categorias analíticas nos trabalhos com relação à educação escolar indígena, que se tornaram verdadeiros slogans, discursos politicamente corretos sobre a construção de uma “escola diferenciada”. Percebemos que esse discurso se torna pernicioso quando procura conceber uma escola que folcloriza a cultura indígena, para garantir a sua diferenciação. Entendemos que, ao conceber uma educação escolar indígena que de fato seja diferenciada, é preciso considerá-la a partir de uma ideia ampla de currículo que perpassa as expectativas que os povos indígenas lançam para a escola.

Pudemos também identificar outro elemento comum no discurso de uma educação escolar indígena, a busca por uma escola intercultural. Esta educação intercultural é tomada como um instrumento capaz de desenvolver práticas que reconheçam, valorizem e respeitem outros grupos culturais, mas que da mesma forma reafirme sua identidade cultural.

Contudo, se podemos identificar um discurso da interculturalidade como pelo menos no seu campo utópico, essencial para a construção de uma escola diferenciada, tomamos interculturalidade como perigosa. A retórica mascara o oferecimento de uma educação escolar indígena de qualidade inferior, quando percebemos que para além do campo ideológico existem tensões e contradições que impossibilitam a implementação de uma escola totalmente intercultural.

Quando confrontada com uma prática também contraditória não há elementos que possibilitem uma interculturalidade plena, não raro todas as escolas indígenas assumem quase que apenas elementos apresentados da escola não-indígena. Achar que essa inversão de papéis se dá de maneira tranqüila é ingenuidade.

A escola precisa buscar uma forma de assegurar a alteridade da comunidade indígena, já que mesmo com diferentes formas de apropriação da escola pelas sociedades indígenas, ela não deixa de ser uma instituição criada em um espaço não-indígena. Desse modo, a interculturalidade não pode ser usada para simplesmente integrar o indígena, pois há que se perguntar sempre sobre a integração 'a que', 'de que forma' e 'por qual motivo'.

Acreditamos que só com a interculturalidade crítica, será possível romper a lógica da educação que tem objetivo de integrar o indígena à sociedade primeiro mercantilista, depois urbano industrial. Para que se consiga alcançar essa interculturalidade crítica, precisaremos romper com a própria racionalidade científica ocidental. Como caminho possível, precisamos usar elementos que demonstrem a capacidade de culturas ou de tradições inserirem seu próprio saber dentro da escola, mesmo que para isso tenham que se utilizar valores opostos ao que as lógicas ocidentais exigem.

Afirmamos isso no sentido de que a interculturalidade, enquanto opção política, deve considerar a horizontalidade das relações, uma vez que reconhecemos a força que é historicamente impressa pela sociedade não-indígena às sociedades indígenas. A escola necessita estar atenta a isso, pois em um espaço de intercâmbio, que gera resistência, não das tradições em si, mas na própria diferença, precisa ser uma ferramenta a serviço da comunidade e não uma forma de o Estado garantir o controle social.

Perante isso, foi necessário levar em conta os discursos em torno da autonomia, das sociedades indígenas e da escola indígena. Enfatizamos em nossas análises que a busca por uma escola plenamente autônoma nunca será possível. Além da relação de dependência com relação ao Estado, demonstramos que, de fato, as escolas indígenas dificilmente terão a autonomia administrativa, a autonomia financeira, e a autonomia político-pedagógica, três elementos essenciais para que houvesse a autonomia plena.

Acreditamos, no entanto, na possibilidade de uma maior capacidade de gestão das escolas indígenas. Enfatizamos, porém, que a autonomia das comunidades indígenas também está relacionada a equacionar conflitos internos das comunidades indígenas, visto que eles se fazem presentes na forma como ocorrem as relações de poder dentro das escolas. Às vezes, tais relações de poder impedem o melhor funcionamento da escola.

Outro elemento a ser salientado diz respeito à forma como se tratou sobre o bilinguismo nos diversos cursos de formação dos professores kaingang na comunidade do Guarita no Rio Grande do Sul. Assim ainda podemos constatar nos programas de alfabetização nas comunidades indígenas, que a alfabetização na língua materna serve apenas como ponte para a língua portuguesa, fato que infelizmente permeou todo o processo de formação dos primeiros monitores Kaingang para atuarem nas escolas na comunidade da Guarita.

Assim as propostas da retórica sobre os programas de bilinguismo que se pretendem diferenciadas do modelo missionário do SIL, e do bilinguismo de transição, ainda não analisam os discursos indígenas sobre escola, educação, alfabetização e escrita. Salientamos a importância de comunidades bilíngues, no contato com a sociedade nacional, contudo percebemos que a única forma de fazer frente ao desaparecimento da língua indígena é se opor ao intenso espaço que o português tem hoje nas comunidades indígenas. O desenvolvimento da escrita indígena é uma das formas mais eficazes de resistência a pressões da língua majoritária. Fundamental nesse sentido é o papel da escola, e a importância da alfabetização e construção de uma literatura indígena, de modo que, de fato, possa-se assim formar leitores e escritores em língua materna nas comunidades indígenas.

Assim ressaltamos que o bilinguismo adotado pelo Summer Institute of Linguistics não é o bilinguismo capaz de formar leitores e escritores, de modo que o

SIL apenas se usou do bilinguismo de transição, para alfabetizar o indígena na língua portuguesa, além de se utilizar dessa ferramenta com interesses proselitistas para evangelizar os indígenas.

Cursos de formação para professores kaingang, em especial o Curso Normal Bilíngue, realizado no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, realizado pelo SIL, formaram professores indígenas durante a década de 1970, com uma proposta de integração na sociedade nacional. Mesmo sendo o primeiro curso de formação para a comunidade, não podemos considerar o curso satisfatório do ponto de vista das vantagens à comunidade Kaingang, visto que ele serviu mais a interesses do SIL do que à comunidade indígena.

Descrevemos também o panorama dos cursos de formação dos professores Kaingang, nas décadas de 1990 e 2000. Mesmo com algumas poucas boas iniciativas, como o Curso de Formação *Vãfy*, o número de profissionais formados não é o suficiente.

Com relação aos demais cursos que os professores da comunidade Kaingang da Terra Indígena do Guarita frequentam ou frequentaram, como o curso de magistério do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, ou os cursos de licenciatura das universidades da região. Entendemos que esses, apenas titulam os professores e, por não serem específicos para a comunidade indígena, se constituem em problemas para se alcançar uma escola diferenciada. Da mesma forma, os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, por sua falta de clareza sobre os próprios mecanismos de diferenciação escolar, têm auxiliado na reprodução de discursos superficiais sobre a relação entre educação e cultura, de forma que se tem produzido resultados hediondos para as escolas indígenas.

Quanto ao nosso trabalho de campo, foi possível observar que as escolas pesquisadas têm suas especificidades, algumas mais bem estruturadas do que as outras. No entanto, é possível encontrar muitos elementos comuns entre elas. Todas as escolas tem seu quadro diretivo composto por não-indígenas. Em apenas uma escola do Guarita há um vice-diretor que é Kaingang. Assim, podemos observar que existe pouco protagonismo indígena nas escolas. Em geral todas acompanham o que a Coordenadoria Regional de Educação determina.

Percebemos que, em geral, a escola dentro da comunidade indígena tem como objetivo preparar o aluno para cursar o ensino médio em uma escola não indígena, visto que todas as escolas da Terra Indígena do Guarita, apenas possuem o ensino fundamental.

Mesmo em relação ao ensino fundamental específico, percebemos que as escolas reproduzem os discursos relatados anteriormente: abordam a cultura como algo folclórico, os cursos de formação continuada, ou o curso de complementação de ênfase em escola indígena, oferecidos pela Coordenadoria de Educação, não conseguem atender suficientemente as demandas da educação escolar indígena.

Nos contatos que tivemos com os professores indígenas e não-indígenas, percebemos intensas situações de conflitos entre eles. Situações que são agravadas pelas relações de poder que estão nas mãos da direção. Percebemos também a existência de relações de conflitos entre a comunidade indígena e os professores indígenas, já que muitas vezes são os caciques e as lideranças que têm o poder de indicar os professores que irão trabalhar nas escolas.

Retomamos ainda que a escola enquanto um órgão não-indígena, que transpõe as fronteiras da comunidade indígena, é responsável por também apresentar às crianças indígenas a um universo de fora da comunidade. Dessa forma, sentimos certas ansiedades dos professores indígenas, que ainda não conseguem entender seu papel enquanto educadores, resultado disso também são reflexos dos cursos de formação que, os professores passaram. Assim a escola também apresenta um indígena descaracterizado para os alunos, um indígena folclórico que não atende as perspectivas que a comunidade deseja com relação ao espaço não-indígena.

A partir de discursos de professores indígenas, mas também discursos dos pais reproduzidos pelos professores, percebemos que alguns anseiam que sua escola possa incluir as crianças no mundo não-indígena. Por esse motivo rejeitam os discursos que buscam uma escola específica. Querem uma escola indígena “*que nem a escola da cidade*”. Essa concepção pode ser compreendida também no sentido de que a “escola da cidade” é uma “escola melhor”, então gostariam que a escola da comunidade indígena fosse também uma “escola melhor”. Mesmo levando em conta as diferentes percepções que esses discursos possam representar, uma coisa é fato. A escola não está preparada para as pretensões dos professores e dos

pais. Compreendemos que isso reflete a instrumentalização na capacidade de transição dos espaços indígenas e não-indígenas.

Por fim, acreditamos na possibilidade de que tenhamos lançado algumas luzes para entender a problemática relação entre os discursos sobre a educação escolar indígena e a prática efetiva da diferença. Com isso, temos o desejo de que esta pesquisa possa ser tomada pelos professores kaingang como evidenciadora de seus desejos em construir a sua escola indígena kaingang.

REFERENCIAL DE FONTES

DOCUMENTOS

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Brasília, 1997.

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

_____, *Constituição da República Federativa do Brasil* 1988. Brasília Senado Federal 2009.

_____, Ministério da Educação. *A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília. 1996. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

_____, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação* Brasília. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/indigena/Ftp/PNE.doc>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

CONVENÇÃO nº 169 *Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes e Resoluções Referentes à Ação da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais*. 2. ed. Brasília: OIT, 2005.

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais. Apreciação da Faculdade de Educação da UFRGS* s/d Disponível em: <<http://sofiasubsidios.blogspot.com/2010/09/licoes-do-rio-grande-facedufrgs.html>>. Acesso em agos. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. *Lições do Rio Grande*, 2009.

NEWMAN, Barbara A. Ensino bilíngüe uma ponte para a integração In: *Informativo FUNAI*. ano. IV, n. 14, p. 67-75, 1975.

SANTOS, Elisete C. Gonçalves dos; SILVA, Irizelda M. de Souza. *Políticas Públicas para a Educação no Campo: Revisando as implementações do sistema nacional para a formação de educadores*, 2008.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Vãfy

Projeto Político Pedagógico Estadual Indígena Escola Bento Pĩ Góg

Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino

Histórico Escolar Escola Estadual Indígena Escola Bento Pĩ Góg

Histórico Escolar Escola Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino

Estatuto e Regimento Escola Estadual Indígena Escola Bento Pĩ Góg

Estatuto e Regimento Escola Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino

ENTREVISTAS

Bruno Ferreira, pesquisador e professor Indígena, entrevista realizada em outubro de 2008.

Jairo, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009.

Raquel, professora indígena, entrevista realizada em novembro de 2009.

Mario, professor indígena, entrevista realizada em novembro de 2009.

Andréia, professora não-indígena, entrevista realizada em novembro de 2009.

Denise, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010.

Mara, professora indígena, entrevista realizada em abril de 2010.

Célia, coordenadora pedagógica não-indígena, entrevista realizada em maio de 2010.

Sandra, professora indígena, entrevista realizada, em maio de 2010.

Carmen, diretora não-indígena, entrevista realizada em maio de 2010.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARGÜELLO CHAMORRO, Cândida Graciela; BAIDA, Rosangela. Doenças entre Indígenas no Brasil nos séculos XVI e XVII. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados v. 5, n. 9, jan/jun., 2011.

AZEVEDO, Marta Maria. Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade. In: D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997 p.148-155.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistic*. 1993. 736f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FEMART J. *Teorias da Etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Edunesp, 1998.

BATALLA, Guillermo Bonfil. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos *Anuário Antropológico/86* (Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro) 1988: 13-53

BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no sul do Brasil *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORBA, Telêmaco. *Actualidade Indígena*. Curitiba. Imprensa Paranaense, 1908.

BRAGA, Marcio André. *Os selvagens da província: índios, brancos e a política indigenista no Rio Grande do Sul entre 1934 e 1868*. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo 2005.

BRAND, Antonio Jacó. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: *Anais do 6º Encontro Sobre Leituras e Escritas nas Sociedades Indígenas*. Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretarias Nacional de Desenvolvimento do Esporte do Lazer, 2005.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____, Carlos. Rodrigues. *O que é Educação*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BURKE, Peter. Unidade e variedade na história cultural. In: *Variedades de História Cultural*. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAMPIGOTO, José Adilçom. Interpretação de textos, de história e de intérprete In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 46, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*. n. 102. Rio de Janeiro, 2000. p. 135-149.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do Mundo*. São Paulo: FFLCH. 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2010.

CAVALCANTE Thiago L. Vieira *A Nova História Cultural e a Etnoistória: Contribuições para o Campo da História Indígena*. 2006 Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=33>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus. *O Índio, a Leitura e a Escrita: o que está em jogo?* Brasília, MEC 2005.

CHAUÍ, Marilena, Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antonio C. Ribeiro *Direitos Humanos e...* São Paulo, Editora Brasiliense, 1989. p. 15-35.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. p.36-42,

COTA, Maria das Graças. Os Tupinikim e a questão da luta pela terra. *Dimensões*. Vitória, n. 21. 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

_____, (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar R. Limites e possibilidades da autonomia da escola indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997 p.155-165.

_____, *Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como formá-los?*. Brasília, MEC. 2005.

_____, *Ensino Conteudístico na Escola Indígena: Atitudes indiferenciadas na escola “diferenciada”*. Digital, 2007.

_____, *Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional*. Contribuição à mesa-redonda do BRASA IX New Orleans 2008. Disponível em: <sitemason.vanderbilt.edu/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc>. Acesso em: 20 mai 2010.

_____, *Autonomia da Escola Indígena: uma impossibilidade*. *Anais VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. 2009. Disponível em: <[http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%209%20%E2%80%93%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Diversidad%20y%20desigualdad%20en%20los%20nuevos%20contextos/GT09%20-%20Ponencia\(D 'ANGELIS\).pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%209%20%E2%80%93%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Diversidad%20y%20desigualdad%20en%20los%20nuevos%20contextos/GT09%20-%20Ponencia(D%20ANGELIS).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____, *A questão da educação indígena no 10º COLE*. In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995*. D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Org.). Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997. p. 13-21.

DAUSTER, Tânia. *Construindo Pontes – a prática etnográfica e o campo da educação*. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. In: DAYRELL, J. (org.). 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. *Escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. *Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória*. *Prosa UnidERP*. v. 3, n. 1, , p. 39-48, jun. 2003.

ESCOBAR, Suzana Alves. *Educação Escolar Indígena Diferenciada, Bilingüe, Específica e Intercultural: Contexto, processo e produto*. s/d.

FAUSTINO Rosângela Célia. *Educação escolar, bilingüismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas kaingang no Paraná*. In: *Etnias, Espaços e Ideias: Estudos Multidisciplinares*. MOREIRA, Luiz Felipe & GONÇALVES, José H. Rollo (Orgs.). Curitiba: Instituto Memória, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*. In: *Investigação Etnológica no Brasil e outros Ensaios*. 2. ed. revisada. São Paulo, 2009.

FERREIRA, Bruno. *Obstáculos à autonomia das escolas indígenas*. In: D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 212-220.

_____, Bruno. *Em busca de políticas públicas para efetivação da educação escolar indígena diferenciada*. *Revista Tellus*. Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 203-210, jul./dez. 2010

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2. ed., 2001.

FILHO, Luciano Mendes de Fari; et. al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em: 20 de ago. 2010

FLEURI Reinaldo Matias. Cultura uma categoria plural. In: *Intercultura: estudos emergentes*, p. 7-18, Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: Críticas, Diálogo e Perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FRANCISCO Aline Ramos. *Relações Políticas entre Nativos Kaingang e Poder Público Provincial e Imperial (1847-1860)*. Doutorado PUCRS (2010)

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)*. s/d Disponível em: <<http://catalogos.bn.br/redememoria/spi.html>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

FREIRE, José R. Bessa. *O Ensino de Etnohistória*. s/d. Disponível em: <<http://www.proindio.uerj.br/proens.htm>>. Acesso em: 26 de out. 2010.

GAMBINI, Roberto. *Espelho Índio: A formação da alma brasileira*. São Paulo: Axis Mundi. Terceiro Nome, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRUPIONI, Luís Donisete B. De Alternativo a Oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil; In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995*. D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

_____, Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. – 10. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

HOBBSAWM, Eric. "Introdução: A Invenção das Tradições", In: *A Invenção das Tradições*. E. Hobsbawm & T. Ranger (Orgs.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino americanas. In: *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LANGER, Protasio Paulo. *Os Guarani-Missionários e o Colonialismo Luso no Brasil Meridional*. Porto Alegre: Martins livreiro-editor, 2005.

LANNA, Marcos. *Ensaio Bibliográfico sobre Marshall Sahlins e as “Cosmologias do Capitalismo”*. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a06v07n1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). *História: Novos Problemas*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.,(1974), 1976.

MACIEL, Giovana *A didática da Matemática na formação do professor indígena: possibilidades de relação com a etnomatemática*. Dissertação (Mestrado em Ciências na Educação) UNIJUI Ijuí 2009

MACIEL, Nely Aparecida *História dos kaiowá na aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*. Dissertação (Mestrado em História) UFGD Dourados 2005.

MARCON, T, *História e Cultura Kaingang no Sul do Brasil*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo; 1994.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. *A abordagem Etnográfica na Investigação Científica (INES)*, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____, *El Guarani Conquistado y reducido* 3. ed.. CEADUC Asunción, Paraguay, 1993.

MIX, Miguel Rojas. Los Monstruos: mitos de legitimación de la conquista? In: *América latina: Palabra, Literatura e Cultura*. PIZARRO, Ana. São Paulo: memorial. Campinas: Unicamp, 1993.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: *A Temática Indígena na Escola*. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benezi (Orgs.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995 p. 221-236.

MOREIRA NETO Carlos de Araújo de. *Índios da Amazônia: de Maioria a Minoría (1750-1850)*. Rio de Janeiro: 1988.

NOBRE Domingos. *Uma Pedagogia Indígena Guarani Numa Escola, Pra Quê?*. 1. ed. Campinas - SP: Curt Nimuendaju, 2009.

_____, *História da educação escolar indígena no Brasil* s/d Disponível em: http://www.aldeiaquaranisapukai.org.br/escola/artigo_hist_educ_indigena_domingo_nobre.pdf Acesso em: 05 dez. 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. 1998 Disponível em: www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf Acesso em: 28 out de 2010.

_____, *Ensaaios em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1999

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Revista Estudos Avançados*. v. 24, n. 68, São Paulo: 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2010.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro. 2001

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*. Campinas. n. 49, p. 76-91, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007 12 set. 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.15, n. 29, 1995.

_____, Além das fronteiras In. *Fronteiras Culturais*. MARTINS, Maria Helena (Org.). Cotia Editora Ateliê Editorial, 2002.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTO-GONSALVES, Carlos Walter. *Da Geografia às Geo-grafias: Um mundo em busca de novas territorialidades*. s/a. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da Colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira*. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp, Fapesp, Jorge Zahar, 1996.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Darcy; *Os Índios e a Civilização*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa "O fim das descobertas imperiais", in Oliveira, Inês Barbosa e Sgarbi, Paulo (org.), *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

_____, *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

_____, *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. São Paulo, Cortez, 2004.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. In. *Problemas Brasileiros*. São Paulo, Ano XIV, n. 152, p. 23-32. 1976.

SECCHI, Darci. *Política de Educação Escolar Indígena: nos caminhos da autonomia*. s/d. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-389--Int.rtf>. Acesso em: 05 de jun. de 2010.

SILVA, Ana Lúcia, *Análise da Implantação da Estratégia para Qualificar a Gestão básica de Saúde Indígena na Terra Indígena do Guarita, no Município de Redentora/RS*. Monografia (Especialização em políticas públicas e gestão estratégica em saúde) UFRGS 2006

SILVA, Aracy Lopes Da & FERREIRA L. Mariana Kawall (Org.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena na sala de aula* – 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira da. *A Conquista da Escola: Educação escolar e movimento dos professores indígenas*. Brasília Em aberto 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/944/849>>. Acesso em: 31 de mai. 2011.

TASSINARI, Antonela. Maria. Da Civilização a Tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

_____, Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In.: *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Condições para autonomia das escolas indígenas. In.: D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 139-147.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. Os Kaingang. *Povos Indígenas no Brasil*: Enciclopédia ISA, 2003.

TRIGGER, B. G. *Etnohistoria: Problemas e Perspectivas*. Traduciones y Comentarios. Trad. C. T. Michieli. San Juan, v. 1, p. 27-55, 1982.

TUBINO, Fidel. *Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico*. 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2010.

VEIGA, Juracilda *Organização Social e Cosmovisão Kaingang: Uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Campinas: Unicamp, 1994.

_____, *Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang*. 1. ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2006.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade a educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. In: *Educação, Sociedades & Culturas*. n. 12, 1999. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural In: *Intercultura: Estudos emergentes*. p. 117-128, Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

WHITE, Hayden. O Fardo da história; A interpretação na história. In. *Trópicos do Discurso; Ensaios sobre a Crítica da Cultura*. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

WOORTMANN, Klass. *O Selvagem e a História. Os antigos e os medievais*. 1997 Disponível em: <[HTTP://www.unb.br/ics/dan/serie227empdf.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/serie227empdf.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2009.

_____, *O Selvagem e o Novo Mundo: Ameríndios, humanismo e escatologia*. Brasília: UNB, 2004.