

Claudio Luiz Orço

**Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social
– análise da Terra Indígena Xapecó**

Passo Fundo
2008

Claudio Luiz Orço

**Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social
– análise da Terra Indígena Xapecó**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Tedesco.

Passo Fundo
2008

O64e Orço, Claudio Luiz

Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão
Sócia - análise da Terra Indígena Xapecó / Claudio Luiz
Orço; orientador João Carlos Tedesco – Passo Fundo, RS,
2008.

130 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de
Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Passo
Fundo, 2008.

1. Educação indígena. 2. Kaingang. 3. Políticas públicas.
4. Movimentos sociais indígenas. I. Tedesco, João Carlos. II.
Título.

CDD – 371.90398

Dedico este trabalho de Mestrado aos meus familiares, de modo especial à minha esposa Enedir, ao meu filho João Paulo, aos meus pais Claudino (*in memoriam*) e Maria, e aos meus sogros Olímpio (*in memoriam*) e Tereza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai Eterno, pelo dom da vida; à minha esposa Enedir e ao meu filho João Paulo, por entenderem a minha ausência. A meus pais e sogros que, em todos os momentos, estiveram ao meu lado, me incentivando nesta caminhada. Neste momento, só uma palavra resume tudo o que quero lhes dizer: obrigado! À direção e professores da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, da Terra Indígena Xapecó, de Ipuçu.

Ao meu orientador, professor Dr. João Carlos Tedesco, que muito contribuiu para a conclusão deste trabalho. Ao professor Dr. José Pedro Cabrera Cabral, co-orientador, pelas contribuições para a melhoria deste trabalho de pesquisa. Aos professores do curso, sou grato pelos conhecimentos e ensinamentos transmitidos. Aos colegas do curso, as coincidências, os acasos, os interesses pessoais nos uniram; hoje, as distâncias podem separar nossos olhares, porém não nossos corações.

“Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje, sabe-se que as sociedades indígenas são partes de nosso futuro, e não só do nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas.

Resta esperar que as relações, que com elas se estabeleçam a partir de agora, sejam mais justas: e talvez o sexto centenário do descobrimento da América tenha algo a celebrar”.

(CUNHA, 1998)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas de educação indígena e sua compreensão/articulação com a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e a comunidade representada no movimento social indígena Aika. Nesse sentido, a partir de uma aproximação entre a história e a antropologia, buscamos problematizar, neste trabalho, a escola indígena como um espaço de fronteiras culturais. Especificamente, foi analisado o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó, Oeste de Santa Catarina. No primeiro capítulo de nosso trabalho, buscamos trazer à tona as imagens construídas do índio pela ótica do “outro”, em diferentes momentos e períodos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira. No segundo capítulo, optamos por discutir as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado para os índios, em diferentes contextos históricos sociais. No terceiro capítulo, foram analisadas as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena, seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se refere ao direito à educação. Podemos concluir apontando para a desarticulação existente entre as políticas públicas de educação indígena, as práticas efetivas de educação indígena na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e as demandas do movimento social indígena Aika.

Palavras-chave: Educação indígena, Kaingang, políticas públicas, movimentos sociais indígenas.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las políticas de educación indígena y su comprensión/articulación con la Escuela Indígena de Educación Básica Cacique Vanhkre y la comunidad representada en el movimiento social indígena Aika. Partiendo de una aproximación entre la historia y la antropología, buscamos problematizar, en este trabajo, a la escuela indígena como un espacio de fronteras culturales. Específicamente, fue analizado el caso de la Escuela Indígena de Educación Básica Cacique Vannkre, localizada en la Tierra Indígena Xapecó, en el Oeste del Estado de Santa Catarina. En el primer capítulo de nuestro trabajo, buscamos reflejar las diversas imágenes que se construyeron del indio por la óptica del “otro”, en diferentes momentos y períodos del proceso de construcción/formación de la sociedad brasileña. En el segundo capítulo, optamos por discutir las concepciones de la escuela y de las políticas desarrolladas por el Estado para los indios, en diferentes contextos históricos y sociales. En el tercer capítulo, fueron analizadas las formas de articulación de la comunidad Kaingang de la Tierra Indígena Xapecó con el conjunto del movimiento social indígena, sus vinculaciones con las acciones reivindicatorias de los derechos indígenas, fundamentalmente en lo que atañe al derecho a la educación. Podemos concluir apuntando para una clara desarticulación existente entre las políticas públicas de educación indígena, las prácticas efectivas de educación indígena en la Escuela Indígena de Educación Básica Cacique Vanhkre y las demandas del movimiento social indígena Aika.

Palavras-llave: Educación indígena, Kaingang, políticas públicas, movimientos sociais indígenas.

LISTA DE SIGLAS

Aika: Associação Indígena Kanhru
Anpocs: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
CGEEI: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
Cimi: Conselho Indigenista Missionário
Copiam: Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia
DIP: Departamento de Imprensa e Propaganda
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai: Fundação Nacional do Índio
Funasa: Fundação Nacional de Saúde
IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério de Educação e Cultura
NEIs: Núcleos de Educação Indígena
OGPTB: Organização Geral dos Professores Ticuna
ONGs: Organizações Não-Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
PDC: Programas de Desenvolvimento Comunitário
PP: Projeto Pedagógico
PTAs: Planos de Trabalho Anuais
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Sain: Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
SDR: Secretaria de Desenvolvimento Regional
Secad: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIL: Summer Institute Of Linguistics
SPI: Serviço de Proteção ao Índio
TIX: Terra Indígena Xaçecó

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos indígenas em Escolas Indígenas, de acordo com o nível e modalidade de ensino, 2005 e 2006, Brasil	75
Quadro 2 – Expansão da matrícula de estudantes indígenas em escolas indígenas e relação entre número de alunos indígenas matriculados no 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental , 2002 e 2006, no Brasil	77
Quadro 3 – Expansão da matrícula de alunos indígenas em escolas indígenas de Ensino Médio, 2002 a 2006, no Brasil.....	77
Quadro 4 – Evolução das matrículas por modalidade de ensino oferecido na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre – Terra Indígena Xapecó – 1995/2005	89
Quadro 5 – Número de alunos matriculados em diferentes níveis de educação no município de Ipuacu – 2007.....	90
Quadro 6 – Número de alunos matriculados em diferentes níveis de educação no município de Xanxerê – 2007	90
Quadro 7 – Ações promovidas pela Secad	124

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Brasil: Localização dos povos Indígenas.....	81
Mapa 2 – Mapa de Santa Catarina: Localização dos povos indígenas	82
Mapa 3 – Mapa de Santa Catarina: Localização das Delegacias Regionais do Estado.....	84
Mapa 4 – Municípios de abrangência da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Xanxerê	85
Mapa 5 – Mapa da Terra Indígena Xapecó.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O INÍCIO DO PERCURSO: IMAGENS DO “ÍNDIO”	21
1.1 Na esteira da alteridade: populações nativas e o colonizador.....	22
1.2 Entre o “bom selvagem” e o mestiço: a construção da Nação.....	28
1.2.1 O discurso oficial e palaciano	32
1.2.2 O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seu papel na conformação do Estado nacional	33
1.2.3 Miscigenação e o debate racial	37
1.3 O “Índio” na era Vargas.....	42
2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO SISTEMA ASSIMILACIONISTA AO MULTICULTURALISMO CONTEMPORÂNEO	47
2.1 O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Funai: a educação civilizatória e a integração à economia nacional	48
2.2 Da escola para os indígenas à escola dos indígenas: direitos, normas e a luta pela autonomia.....	60
2.2.1 A gestão da diversidade cultural na educação indígena: a política oficial da Secad/MEC	67
3 ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRE: LIMITES E PERSPECTIVAS	79
3.1 Os Kaingang da Terra Indígena Xapecó.....	79
3.2 Histórico da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre: os Projetos Político-Pedagógicos e a identidade indígena	86
3.3 Escola e cultura Kaingang: desafios e perspectivas no processo de construção da cidadania	97
3.4 A escola e a comunidade escolar	102
3.5 A escola – uma responsabilidade social	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Diante da imensidão das desigualdades hoje existentes e do desafio da universalização dos direitos, no Brasil, a especificidade da questão educacional indígena pode parecer pequena demais à primeira vista. No entanto, trata-se de questão emblemática do quanto estamos de verdade dispostos (as) a investir, democraticamente, nessa redescoberta e reerguimento como uma sociedade multiétnica e multicultural. (GRZYBOWSKI, 2004, p. 8).

A concepção de educação no Brasil se caracterizou historicamente e esteve inserida no modelo educacional da modernidade ocidental. Nos primeiros tempos do Brasil Colônia, a educação formal dos indígenas esteve – de 1549 a 1757 – sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas representantes da Companhia de Jesus, os quais eram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais. No Período Pombalino – 1750 a 1777 –, por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório¹. Portanto, o Marquês de Pombal pretendia instituir, no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outras, ações de violência e a invasão das terras das aldeias –, foi revogado o Diretório dos Índios.

De acordo com Cunha (1998), apesar de extinto, o Diretório dos Índios ficou oficiosamente em vigor no período de 1798 a 1845. Em algumas províncias, como Ceará e Rio de Janeiro, ele foi oficialmente restabelecido. Outras províncias, como a do Maranhão, passaram a definir suas próprias diretrizes e oficializaram o regime das missões, que consistia na permissão legal para o retorno de missionários ao Brasil sem obstáculos à sua atuação.

Mesmo depois da instituição do Regulamento das Missões, em 1845 (AMOROSO, 2001), os Diretórios dos Índios foram mantidos, com diretores militares, naquelas províncias em que o número de missionários não foi suficiente para suprir a demanda e os

¹ Também chamado de Diretório dos Índios ou Diretorias dos Índios.

aldeamentos eram localizados em áreas de fronteira.

No Brasil Império, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para, de novo, tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n. 426/1845, que definiu o Regulamento das Missões². Mas aos missionários católicos desse período, não se deu total autonomia. Assim sendo, de 1845 a 1910, o Estado dividiu, com várias ordens religiosas católicas, a administração da questão indígena, incluída aí a responsabilidade pela educação formal.

Com a instauração e a consolidação do regime republicano, e a sistematização, pelo Estado, de uma política indigenista baseada nos ideais positivistas³, é instituído, pelo Decreto n. 8.072, de 20 de julho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Esse foi o primeiro órgão estatal formalmente instituído em separado das ordens eclesiásticas, com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas.

Da data de sua criação até sua substituição, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI funcionou vinculado a diferentes ministérios. De 1910 a 1930, esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo que, até 1918, além do governo dos índios, teve a tarefa de fixação, no campo, da mão-de-obra rural não estrangeira.

Em 1931, o SPI tornou-se uma seção do Departamento do Povoamento, no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, sendo, em 1936, vinculado ao Ministério da Guerra, na Inspeção Especial de Fronteiras. Em 1939, o SPI volta a subordinar-se ao Ministério da Agricultura (LIMA, 1998, p. 155-72).

Percebe-se que a questão indígena esteve sempre intimamente relacionada à questão da terra, seja no sentido de colonizar, ocupar e demarcar o território, seja para fazer essa terra produzir, transformando o índio em trabalhador rural. Como afirma Lima (1998), era tarefa do SPI atrair e pacificar os índios, bem como conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que eles se transformassem na mão-de-obra necessária à execução dos ideais de desbravamento e preparação das terras não-colonizadas, para uma posterior ocupação definitiva pelos não-índios.

Na área educacional, a ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a

² Também conhecido por Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios.

³ Ideais de uma política assimilacionista, baseados no sistema oficial de ensino de uma educação igual à dos não-índios, com o objetivo de aculturação dos índios ao mundo dos colonizadores.

necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto n. 736/1936, que se sustentava a aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo.

Após séculos de um processo de homogeneização destruidora, este sendo o resultado da conquista, colonização, escravidão e dominação, o Brasil ensaia um novo descobrimento e um novo processo: *incorporar sua diversidade*. É apenas uma tendência, mas certamente uma vigorosa manifestação de vida e de possibilidades, intimamente associada a resistências e lutas que, nas últimas décadas, vêm alimentando a própria democratização do país. Dado o vigor da ideologia *civilizatória* que presidiu a nossa contraditória formação histórica, temos dificuldades em nos reconhecer como uma sociedade multiétnica, multicultural e multilingüística. Os povos indígenas e a questão indígena brasileira têm um lugar fundamental nesse processo.

Em tempos atuais, o centro de discussão acerca da educação e da escola não reside mais no olhar transitório da escola cristã de origem medieval para a escola moderna, mas na crise da norma disciplinar e homogeneizante desta instituição e de suas práticas. E, como conseqüência, sua imponência em traduzir a complexidade do mundo contemporâneo, em atender às novas demandas de ensino, em reconhecer as identidades sociais, sobretudo o movimento multicultural assumido pelas sociedades atuais. A disciplina normativa, antes constituída por um conjunto de regulamentos institucionais e por processos empíricos voltados a produzir o cidadão civilizado, se mostra em crise, a exemplo da dita modernidade e dos formais modelos de educação.

Conforme Grzybowski (2004, p. 7), o contexto é de muitas ameaças: a destruição do indígena não acabou. A violência contra os povos indígenas, a invasão de suas terras e a usurpação de suas riquezas continuam. Mas temos um marco fundamental inscrito na Constituição de 1988 e uma mudança em curso nas próprias comunidades indígenas. A escola indígena tem muito a ver com os ventos da mudança, de afirmação do direito às próprias culturas.

São inegáveis as conquistas educacionais dos povos indígenas no país: uma distância considerável separa a escola rural ou missionária e catequética, maciçamente predominante entre os povos indígenas e corrente em meados do século XX, do reconhecimento oficial e legal da especificidade da escola e da educação escolar indígena, definidas como necessárias e legitimamente diferenciadas em relação às demais. No plano jurídico, há o reconhecimento ao direito dos povos indígenas à diferença sociocultural e à valorização de suas línguas, modos e concepções; no plano político, existe o surgimento de

associações locais ou regionais de professores índios que realizam encontros de trabalho, discussão, reciclagem e revisão crítica de sua atuação, contando com a assessoria de pessoas ligadas a ONGs e à universidades, que os escolhem e convidam para este fim⁴; no plano pedagógico, a criação de escolas indígenas autônomas, mas reconhecidas pelo sistema nacional de educação, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, definidos de acordo com as particularidades de cada situação local, por obra do trabalho de professores e comunidades indígenas, e os cursos específicos de formação de professores índios.

Por outro lado, essas conquistas e o ideário que as acompanha devem ser constantemente repensados com criticidade, como alerta argutamente Franchetto (1997a, p. 2) ao analisar “os marcos geradores do modelo de *educação bilíngüe e intercultural, específica e diferenciada*” – modelo hoje hegemônico no discurso governamental, de setores do movimento indígena, de muitas ONGs e pesquisadores. O autor identifica tais marcos na ação missionária, e questiona as possibilidades reais da transformação de “ideologias e práticas catequizadoras (*lato sensu*) em ideologia e práticas libertadoras” (1997a, p. 2). Contribuições como essas demonstram a importância da realização de pesquisas e da produção de reflexões acadêmicas independentes, desvinculadas de projetos de educação escolar indígena, que explorem essa condição como fonte para a elaboração de visões críticas dos processos em curso. Quando contrapostas aos resultados de pesquisas-ações – que focalizam com riqueza de detalhes um diálogo íntimo com professores índios, e são vistos, do seu interior, casos determinados através de uma participação ativa dos pesquisadores –, estará construído o campo para debates intensos e profundamente importantes para os caminhos futuros.

No mesmo sentido, nunca é demasiado frisar, porém, que a educação escolar diferenciada é, para os índios, um *direito*, embora corram o risco de ver esse direito transformado em uma imposição. Cabe ao Estado garantir o direito, mas cabe aos índios, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo: se querem escola, que escola, para que, para quem, etc. Uma leitura simplista, burocrática ou autoritária do “direito à diferença”, pode conduzir facilmente à imposição, aos índios, de um modelo simplificado e genérico de “educação escolar diferenciada”. Entre o significado da escola como produto histórico do ocidente – sendo uma instituição destinada, entre

⁴ Para um exame minucioso de um caso exemplar, consulte-se Silva (1997), objeto também da análise de Silva e Azevedo (1995). Questões relativas à consolidação do “professor indígena” no Brasil são analisadas em Monserrat (1993).

outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia, e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para esta instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

Etnografias e análises processuais de projetos específicos são tanto mais importantes quanto são inúmeros os fatores de diferenciação e complexificação do cenário indígena no país. Acrescem-se ou se articulam à diversidade histórica, social e lingüística que os caracteriza, os modos e intensidades de relacionamento entre setores indígenas e não-indígenas nos planos local, regional e global. E, ainda, a multiplicidade de atitudes, em diferentes comunidades indígenas, frente à escola como instituição, e de concepções do lugar, das finalidades, das formas e da abrangência da educação escolar. Desde as experiências históricas dos Karipuna, na região do Uaçá (relatadas por Antonella Tassinari, 2001), até as escolas instrumentais dos Waiãpi, em seus projetos de desenvolvimento e autonomia (descritas por Dominique Gallois, 1997), passando pela recusa de certos povos alto-xinguanos à escola como instituição de grande abrangência em suas aldeias (comentadas por Bruna Franchetto, 1997b), citadas aqui como ilustração⁵.

É variável, diversa, múltipla, como se vê, a própria definição de escola. Os graus e modos de articulação entre a escola, os professores, as associações indígenas e projetos de desenvolvimento sustentado, de assistência à saúde ou de autodeterminação política, e a relação de cada “comunidade” indígena com sua própria história e “tradição” seriam mais alguns dos fatores de diferenciação a serem considerados.

No Brasil, os estudos de caráter histórico-antropológico acerca da educação indígena não são freqüentes. Devemos, todavia, destacar que a participação de historiadores e de antropólogos em projetos educacionais são numerosas e significativas, sobretudo em iniciativas voltadas para propostas de formação escolar em áreas indígenas (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 9). De outra parte, devemos salientar que nosso trabalho não se enquadra em uma análise puramente histórica, tampouco em uma análise antropológica, mas sim em espaço de fronteira e aproximação entre estes campos específicos do saber.

Nesse sentido, a partir de uma aproximação entre a história e a antropologia, buscaremos problematizar, nesta dissertação, a escola indígena como um espaço de

⁵ Todas essas situações foram analisadas durante as sessões do Seminário Temático “Educação Indígena: diversidade e cidadania” que teve lugar durante a XXI Reunião da Anpocs (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais), em Caxambu (MG), em outubro de 1997.

fronteiras culturais. Especificamente, será analisado o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xaçecó.

Conforme nos chama a atenção Tassinari (2001, p. 62), a noção de fronteira evoca várias acepções. De acordo com a antropóloga, o termo pode denotar divisões entre territórios político-administrativos, terra de ninguém, áreas a serem desbravadas, entre outras. Porém, não serão essas as acepções que aqui tomaremos como mote para analisar a escola indígena, mas sim um espaço de fronteiras culturais. Para tanto, utilizaremos, como recurso teórico, a contribuição do antropólogo norueguês Fredrick Barth (1969-1998).

Para esse autor, a fronteira sublinha “que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre membros e não-membros” de um determinado grupo social (BARTH, 1998, p. 152). Conforme o autor, os grupos étnicos definem-se como “tipos organizacionais” que possuem corpo de membros que se identificam como tal e são identificados pelos outros. Trata-se, portanto, de uma característica de auto-atribuição e de reconhecimento pelos outros, que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico, e não o fato de manifestar certas crenças e traços culturais.

Nesse sentido, acreditamos que o emprego do conceito de fronteira usado por Barth (1998) é de suma importância para pensarmos a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre enquanto um espaço de interação e de contato entre populações, onde reside fluxo de indivíduos e de conhecimento, e onde diferenças sociais são construídas. Tudo isso pode contribuir para melhor apreendermos as relações decorrentes do processo de interação tecido entre as culturas internas e externas – a escola “índia” e o contexto em que está inserida.

Na teoria de Barth (1998), a atenção às fronteiras sociais, à sua criação e manutenção ocorre a partir da constatação de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas. Tal apontamento também permite lidar com o fluxo entre fronteiras – tanto fluxo de indivíduos quanto de conhecimento. São dois aspectos da análise de Barth (1998) fundamentais para a compreensão da escola indígena enquanto fronteira, uma vez que a escola permite o fluxo de conhecimento e de pessoas, trocas de saber. Sobretudo no que diz respeito à própria cultura Kaingang e à visão que os estudantes indígenas têm deles mesmos e da sociedade mais ampla. Trata-se de buscar, mediante um jogo de confrontos e encontros de visões e imagens historicamente construídas sobre o índio, sua verdadeira identidade.

Devemos esclarecer que estaremos tratando dos aspectos relacionados à escola

indígena e às relações decorrentes do fluxo de conhecimento, tanto externos como internos à cultura kaingang, assim como de sujeitos, e não à educação tradicional indígena. Buscaremos apresentar, no decorrer de nosso trabalho, o que está por trás do que se tornou um mote – a educação indígena específica e diferenciada, que está necessariamente relacionada a processos escolares, e não aos modos pelos quais cada povo transmite valores, informações, normas e regras de sociabilidade.

Dessa problemática maior, depreendem-se questões acerca da forma como os povos indígenas foram vistos e interpretados pelo não-índio ao longo do processo de construção da sociedade nacional, assim como estas imagens são “consumidas” internamente no grupo. Qual papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira?

Esses questionamentos pautaram diferentes práticas a eles dirigidas. Entre *o bom e o mau selvagem*, a visão de que esses povos eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, que deveriam ser salvos como indivíduos, mas aniquilados como povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até há bem pouco tempo. Foram décadas de políticas claramente contrárias aos povos indígenas ou, ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença. A transformação das populações indígenas em mão-de-obra talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais “piedosas” soluções propostas para enfrentar o “problema indígena” (GRUPIONI, 2004, p. 33)

Nunca se deu muita importância para a história e a educação indígena no Brasil. Os órgãos oficiais, como a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação, sempre ofereceram uma educação igual a todos, sem considerar as particularidades de cada povo, a cultura e a identidade, mantendo-os à margem desta sociedade capitalista de exploração.

Sabemos da importância para cada povo conhecer sua história, para não comprometer seu futuro. O índio no Brasil durante muito tempo foi esquecido pela história oficial, sendo visto como desocupado e despreocupado. A extinção cultural das sociedades indígenas vem ocorrendo desde os tempos do Brasil Colônia e, sem dúvida, hoje em um ritmo bem mais acelerado. Atualmente, os grandes projetos econômicos e políticos são as maiores ameaças à sobrevivência física e cultural dos índios brasileiros. O Artigo 231 da Constituição Federal garante, como direito dos indígenas, a demarcação das terras, o respeito à língua materna, às tradições e cultura, e atribui, ao Governo Federal, a tarefa de fazer cumprir a lei.

Diante de todas as dificuldades, os índios não são percebidos pela sociedade dos

não-índios, mas a história nos impulsiona a contribuir, de alguma forma, para tratar com mais atenção a questão indígena, procurando discutir os limites e perspectivas da cultura e da educação indígenas.

Diante do descaso com a cultura e a educação escolar indígenas, não atendendo aos seus interesses sociais, políticos e culturais; diante do desrespeito às particularidades deste povo, nos propomos, com esta investigação, a responder as seguintes questões de pesquisa: como o índio foi e está sendo vista pela história oficial? Quais os objetivos das políticas emanadas pelo Estado nacional? Que contribuições essas políticas têm proporcionado para a melhoria da cultura e da educação indígenas? Como a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre tem se organizado pedagogicamente para atender aos interesses e anseios da comunidade indígena?

A estratégia de investigação desenvolvida foi descritiva, e se propõe a uma análise histórico-cultural para conhecer a realidade sócio-econômica, ressaltando a importância da educação para a cultura indígena.

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário e as entrevistas aplicados aos professores com o objetivo de diagnosticar a realidade posta, buscando respostas rápidas e individuais, porém de modo geral, com questões abertas, e a análise documental, com o objetivo de verificar como o Projeto Pedagógico pode estabelecer uma relação de análise com o referencial teórico e com os questionários.

A população trabalhada nesta pesquisa foram os professores de Educação Básica da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada no Posto Indígena Xapécó, no município de Ipuçu (SC), membros da comunidade e da Associação Indígena Kanhrú – Aika. Para operacionalizar a pesquisa, trabalhamos com 25% dos professores da Escola escolhida, em um total de trinta e três (33) professores, sendo que apenas três (03) professores não são indígenas. Portanto, foi aplicado o questionário para nove (09) professores. Optamos por esta população por entender que os professores trabalham de forma comprometida com a realidade sócio-histórica da população indígena. Para atingir o objetivo de uma educação voltada para seus interesses e anseios, é preciso ter claro que tipo de homem queremos formar, que tipo de sociedade e de mundo queremos para nosso povo, partindo de atitudes práticas que garantam uma mudança na concepção de sociedade.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, buscamos trazer à tona as imagens construídas do índio pela ótica do “outro”, em diferentes momentos e períodos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira. Isso apesar de termos consciência de que uma abordagem longa, que ressalte fragmentos de imagens e representações acerca do

índio nos períodos colonial, imperial e republicano brasileiro, nos remeterá a uma visão panorâmica em termos de temporalidade. Esse empreendimento nos auxiliará e nos aproximará dos fragmentos das diversas imagens construídas acerca das populações indígenas, em tempos e contextos anteriores, que ainda podem ser percebidas e confrontadas em termos de fluxo de conhecimento na escola “índia”.

No segundo capítulo, optamos por discutir as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado para os índios, em diferentes contextos históricos sociais. Buscamos reconstruir um cenário exterior à escola, a partir das práticas oficiais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

No terceiro capítulo, são abordadas as diversas concepções sobre a realidade da Escola, a partir dos projetos pedagógicos, da percepção dos professores e da comunidade organizada através da Aika. De outra parte, serão analisadas as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena, seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se refere ao direito à educação.

1 O INÍCIO DO PERCURSO: IMAGENS DO “ÍNDIO”

Se os pontos de vista aqui indicados merecem a aprovação do historiador brasileiro, ele igualmente deverá encarregar-se da tarefa de investigar minuciosamente a vida e a história do desenvolvimento dos aborígenes americanos e estendendo as suas investigações além do tempo da conquista, perscrutará a história dos habitantes primitivos do Brasil, história que por ora não dividida em épocas distintas, nem oferecendo monumentos visíveis, ainda está envolta em obscuridade, mas que por esta mesma razão excita sumamente a nossa curiosidade. Que povos eram aqueles que os portugueses acharam na Terra de Santa Cruz, quando estes aproveitaram e estenderam a descoberta do Cabral? Donde vieram eles? Quais as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que neles não reconhecemos senão ruínas de povos? A resposta a esta solução e outras muitas perguntas semelhantes deve indubitavelmente preceder ao desenvolvimento de relações posteriores. Só depois de haver estabelecido um juízo certo sobre a natureza primitiva dos autóctones brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar, como se formou o seu estado moral e físico por suas relações com os emigrantes; em que estes influíram por leis e comércio, e comunicação, sobre os índios; e qual a parte que toca aos boçais filhos da terra no desenvolvimento das relações sociais dos portugueses emigrados. (MARTIUS, 1982, p. 121).

O ano era o de 2003. No centro do barco, entre duas colunas de índios matizes que remavam com vigor a embarcação e que se achavam fardados com uniformes camuflados, semelhantes aos usados pelo exército brasileiro, encontrava-se Sydney Possuelo, velho sertanista da Funai, que, com um rosto firme, denotava uma atitude que irradiava, ao mesmo tempo, reflexos de determinação e tranqüilidade.

A imagem que descrevemos foi publicada na capa da *National Geographic Brasil*, de agosto de 2003, e ilustra a principal reportagem da revista: *Tribos perdidas da Amazônia: expedição procura os últimos selvagens*⁶. Ambos os elementos, imagem e título, são chaves de entrada para um conjunto de duas reportagens e um artigo que tem como alvo central uma expedição organizada pela Funai, em 2002, à Reserva Indígena do Vale do Javari, no extremo sudoeste do estado do Amazonas, com a intenção de penetrar

⁶ Ver Anexo A.

em territórios de índios “não-contatados”, caracterizados pela Funai como “isolados”⁷.

No interior da revista, Bill Allen, editor em chefe da *National*, afirma:

Mostrar ao mundo a imagem de algo desconhecido sempre foi uma das missões da National Geographic. Há ocasiões, no entanto, em que nosso desejo de investigar os cantos mais remotos e intocados do planeta precisa ser contido – ou, pelo menos, assim pensa Sydney Possuelo. Possuelo [...] é um sertanista – profissão típica brasileira que mistura militância indigenista, burocracia governamental, etnografia e exploração. Na década de 1970, após realizar o contato inicial com algumas das tribos mais isoladas do Brasil, Possuelo acreditava estar contribuindo para melhorar a vida dos povos da floresta. Mas, ao ver o modo como a bebida, a extração de madeira e as culturas não-nativas deterioravam as comunidades indígenas, ele mudou de opinião: agora acha que a única maneira de salvar aos povos ainda não-contatados é impedir que estranhos entrem em seus territórios [...] Embora o jornalista que há em mim vacile diante da idéia de desviar os olhos de algo novo, talvez existam momentos em que a única coisa certa a fazer seja mesmo pôr de lado nossas câmeras – e nossa curiosidade – e não fazer nenhuma imagem. (ALLEN, 2003, p. 27) [grifos nossos].

Apesar do que disse Allen (2003), o texto da *National Geographic* – tomado como um todo – apresenta uma ampla e poderosa gama de imagens que colocam em foco não só algumas das representações e práticas surgidas na Funai nas últimas décadas, mas que também nos permitem repensar, mediante uma perspectiva histórica mais ampla, os processos de construção de imagens e de representações dos grupos indígenas brasileiros. Assim, iniciamos o percurso de nosso trabalho buscando trazer à tona as imagens construídas do *índio* pela ótica do “outro”, em diferentes momentos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira, o que nos ajudará a melhor compreender os fragmentos de tais projeções nas propostas educacionais voltadas à escola indígena.

1.1 Na esteira da alteridade: populações nativas e o colonizador

A partir do século XV, marcada pela era dos descobrimentos, a modernidade européia trouxe consigo a inquietude e a tensão de um povo que não mais se reconhecia como único e que sofria no devir. Esse foi o momento fundamental do pensamento moderno, em que, como descreveu Lèvi-Strauss (1957, p. 167):

⁷ Os textos em questão são de Scott Wallace, “Filhos da Selva”, com fotos de Nicolas Reynard, p. 28-53; do mesmo autor, “Contato depois”, p. 50-53; e de Orlando Villas Bôas Filho, “Como começou tudo”, p. 54-61, com fotografias de Renato Soares. Todos na revista *National Geographic Brasil*, São Paulo, ano 4, n. 40, ago. 2003.

[...] uma humanidade que se julgava completa e acabada, recebia de repente, como uma contra-revelação, a notícia de que não estava só, era uma peça de um conjunto mais vasto, e que, para se reconhecer, devia primeiro contemplar a sua imagem irreconhecível nesse espelho que lançava seu primeiro e último reflexo.

Afirma-nos Freyre (1980) que, quando em 1532 se organizou economicamente e civilmente a sociedade brasileira, já foi depois de um século inteiro de contato dos portugueses com os trópicos. A base econômica era a agricultura: as condições, a estabilidade patriarcal de família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporada à cultura econômica e social do invasor. Segundo o sociólogo de Apipucos, na América Tropical formou-se uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – mais tarde de negro – na composição: mais regada pelo caráter plástico do colonizador e do contato entre culturas distintas, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política (FREYRE, 1980, p. 4).

Para o empreendimento lusitano no Novo Mundo ou, conforme as palavras de Freyre (1980, p. 68), “para a formidável tarefa de colonizar uma extensão como o Brasil”, Portugal lançou mão, no século XVI, do resto de homens que havia lhe deixado a aventura e a experiência da Índia. O contanto intenso entre o colonizador e a população nativa desdobrava-se na transigência da aproximação “carnal”; o intercuro sexual com o elemento nativo apresentava-se como uma possibilidade estratégica à política colonial portuguesa de povoamento da Colônia.

Ainda segundo as considerações de Freyre (1980), a luxúria dos indivíduos, soltos sem família no meio da indiada nua, vinha servir a poderosas razões de Estado no sentido de rápido povoamento mestiço da nova terra. E o certo é que sobre a mulher gentia, grosso da sociedade colonial, em um largo e profundo mestiçamento, a interferência dos padres da Companhia salvou de resolver-se toda uma libertinagem para, em grande parte, regularizar-se em casamento cristão.

O ambiente em que começou a vida brasileira foi de intoxicação sexual. O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos, dos outros, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham serem deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho: “Las mujeres andan desnudas y no saben negar a ninguno mas aun ellas en las redes; porque tienen por honra dormir con los Xianos”, observou Padre Anchieta. (*apud* FREYRE, 1980, p. 93).

E isto de um Brasil já um tanto policiado, e não o dos primeiros tempos, de solta libertinagem, sem batinas de jesuítas para abafarem-lhe a espontaneidade.

Dos apontamentos do sociólogo pernambucano, depreende-se o impacto criado pelas realidades americanas ao colonizador. Se, de um lado, situava-se o “aventureiro lusitano”⁸, desembarcado e “faminto” por uma nova vida nos trópicos, em muitos casos incentivado pela política de mestiçagem promovida pela Coroa, conforme expressou Freyre (1980, p. 27), de outro, encontrava-se o braço forte da Igreja, centrado no processo de cristianização da população nativa, ou, dito de outra forma, na conversão do nativo, tido como selvagem, aos costumes da cultura “civilizada” do Velho Mundo.

Em meio a uma paisagem formada por vários matizes culturais, se assim podemos nos expressar, o Novo Mundo refletia imagens opostas e assustadoras ao colonizador, e as populações heterogêneas que o habitavam ofereceriam ao europeu uma imagem irreconhecível de si. A rudeza e o ativismo, os terríveis sons de línguas incompreensíveis, as legiões de homens e mulheres que andavam nus como os animais, o impacto de costumes e práticas consideradas bestiais pela doutrina cristã – como a poligamia e a antropofagia – levaram os missionários a se perguntarem sobre a humanidade das populações ameríndias. Pois, se apresentavam tais características, seriam de fato homens? Disporiam de razão ou seriam apenas corpos-máquinas guiados pelo instinto mais básico? Não seriam, em parte, animais? Possuiriam consciência – seriam moralmente inocentes ou teriam feito uma opção racional pelo demônio?⁹ Enfim, teriam alma imortal ou seriam meras matérias indiferenciadas, sem qualquer transcendência, sem bem-aventurança possível?

Segundo Londoño (2000, p. 273), entre as diferentes narrativas que buscaram responder estas indagações, situa-se *O Diálogo da Conversão dos Gentios*, obra clássica do padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Considerado o fundador da política jesuítica no Brasil, Nóbrega chegou a terras brasileiras em 1549, conjuntamente com a expedição colonizadora de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil. Formada por mais de mil integrantes, essa expedição, que desembarcou quase meio século depois da chegada de Cabral, afirma definitivamente a presença da Coroa lusitana no Brasil, assegurando o papel preponderante que seria outorgado à Companhia de Jesus na evangelização das populações locais.

⁸ Expressão utilizada por Sérgio Buarque de Holanda, no clássico *Raízes do Brasil*, obra publicada em 1936.

⁹ Ver Neves (1978).

Redigido na Bahia, entre junho de 1556 e dezembro de 1557, *O Diálogo...*¹⁰ apresenta dois interlocutores: o Irmão Gonçalo Álvares, “a quem Deus deu a graça e talento para ser trombeta sua palavra na Capitania do Spiritu Sancto”, e o Irmão Mateus Nogueira, “Ferreiro de Jesu Christu”. Ambos são personagens que constam na história: Nóbrega tratou com Nogueira na Capitania de São Vicente, de 1553 a 1556, e com Álvares, no Espírito Santo, em 1556. No texto, ambos discutem a capacidade de conversão das populações indígenas ao Cristianismo, questão de fundamental importância no contexto missionário da colônia portuguesa ao longo dos séculos XVI e XVII.

Para além do recurso estilístico, e de uma carga quase estafante de dramatização, as questões das missões no Brasil foram explanadas e abordadas como elementos que evocavam a filosofia, a teologia e a espiritualidade; elementos constitutivos e característicos da visão de mundo que permeava o cotidiano da segunda metade do século XVI, algo inédito na colônia lusitana naquele momento. Todavia, por meio do diálogo entre os irmãos Nogueira e Álvares, Nóbrega procurou trazer à tona as experiências do dia-a-dia da cristianização, espaços de convivência em que se objetivavam as mais diversas indagações, preocupações e/ou opiniões a respeito do empreendimento e do sentido da ação missionária em terras de domínio português na América (LONDOÑO, 2000, p. 274).

Mas para melhor apreendermos as imagens das populações nativas representadas no imaginário do colonizador – neste caso, o missionário –, bem como os fragmentos destas representações que ainda permeiam o imaginário coletivo, e que foram de certa forma expressos no texto da principal reportagem da National Geographic Brasil (2003), recuemos ao decênio de 1550. Nessa época, Nóbrega e, com ele, os demais jesuítas, recém-chegados em *terras brasílicas*, tinham a nítida certeza de que teriam dificuldades em cristianizar os nativos, pois, conforme nos ilustra o ferreiro Mateus Nogueira, um dos personagens em *O Diálogo...*, “[os jesuítas] vinham cuidando de converter a todo o Brasil em uma hora, e vê-se que não podem converter um em um ano por rudeza e bestialidade” (NÓBREGA, 1954, p. 321).

Na primeira parte de *O Diálogo...*, os interlocutores expõem os aspectos negativos dos indígenas, que dificultam ou impossibilitam a conversão. Esses confrontavam com todo o corpo de costumes e referências sociais, políticas, psicológicas e religiosas da moral cristã, e são os inimigos a serem vencidos com as armas de evangelização e da “sujeição bem ordenada”, demônios menores que juntam suas forças para impedir o avanço da

¹⁰ Todas as citações referentes ao *Diálogo da Conversão dos Gentios* serão tomadas de NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Coimbra: Ordem da Universidade, 1954.

palavra. Assinalados por Serafim Leite, no prefácio de *O Diálogo...*, os aspectos negativos do índio são basicamente os mesmos que Nóbrega já havia identificado na sua *Informação das Terras do Brasil*, escrita em 1549¹¹:

- **Animalidade:** porque vemos que são câis em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem;
- **A antropofagia:** são tão bestiais, que não lhes entra no coração cousas de Deus; estão tão incarniçados em matar e comer que nenhum outra bem-aventurança sabem desejar;
- **A nudez:** essa terra tem mil léguas de costa povoada de gente que anda nua, assim as mulheres como os homens;
- **Ausência aparente de religião:** essa gentildade não adora a nenhuma coisa e nem conhece a Deus, só aos trovões chamam Tupana, que é como que diz coisa divina. E assim nós não temos outro vocábulo mais conveniente para trazê-los ao conhecimento de Deus que lhe chama Pai Tupana;
- **O atavismo:** nem sei se é bom clamar-lhe corvo, pois vemos que os corvos, tomados nos ninhos, se crião e amansão e ensinão, e estes, mais esquecidos da criação que os brutos animais, e mais ingratos que os filhos das bíboras que comem suas mães, nenhum respecto tem ao amor e criação que neles se faz (NÓBREGA, 1954, p. 220).

Todavia, nesse processo de construção de imagens representadas em *O Diálogo da Conversão dos Gentios* e que acabaram permeando o imaginário que significou a conquista, o primeiro “selvagem” parece não ter sido o autóctone da América Tropical, e sim o europeu. Para Roger Bartra, o homem chamado civilizado via-se acompanhado de sua própria sombra, o selvagem (*apud* LONDOÑO, 2000, p. 271). Conforme Bartra, antropólogo que seguiu as pegadas das populações consideradas “selvagens”, em inúmeros textos e nas mais variadas iconografias desde a Antiguidade Clássica até o Renascimento, passando pela Idade Média, os homens selvagens seriam uma invenção européia que obedecia à natureza interna da cultura ocidental. De acordo com o pesquisador mexicano:

el salvaje es un hombre europeo y la nación de salvajismo fue aplicada a pueblos no europeos como una transformación de un mito perfectamente estructurado, cuya naturaleza solo se puede entender como parte de la evolución de la cultura occidental. (BARTRA *apud* LONDOÑO, 2000, p. 271).

Caracterizado e representado como um indivíduo sem roupa, coberto em pêlo por todo o corpo, acompanhado de uma ameaçadora acha de lenha, vivendo escondido em cavernas e bosques e inspirando terror nos habitantes das aldeias e dos burgos, o homem selvagem teria vindo para a América no imaginário do conquistador. (BARTRA *apud* LONDOÑO, 2000, p. 271).

¹¹ Ver: CORDIVIOLA, Alfredo. Os dilemas da evangelização: Nóbrega e as políticas jesuíticas no Brasil do século XVI. In: **Diálogos latino-americanos**. Dinamarca: Universidade de AARHUS, n. 7, p. 90-112, 2003.

Esse processo, isto é, o deslocamento do homem selvagem para a América, foi produzido também como uma das exigências da modernidade e do seu discurso civilizatório, que para o Novo Mundo se traduziu em colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas.

Certamente, os confrontos e encontros entre as populações nativas e o colonizador, seja este o homem plebeu lusitano ou os representantes do Santíssimo, foram muito mais complexos do que alguns autores nos permitiram perceber. De outra parte, devemos mencionar que na esteira de atribuição de valores e da construção de uma realidade aparentemente selvagem nos “trópicos do pecado”, a sociedade que iniciou sua gestão naquele século trouxe consigo fragmentos, tanto de um modo ver como de perceber as populações nativas, socialmente construídos de cima para baixo.

Nesse contexto de tensões decorrentes dos processos formativos da (s) identidade (s) nacional (ais), o próprio termo *índio*, conforme nos lembra Schwartz, além de ser uma categoria identitária que nasceu de uma concepção geográfica errônea por parte dos europeus, que se pensavam próximos das Índias Orientais, tampouco era reconhecida pelos “povos indígenas” como qualquer unidade que, porventura, tivessem. Sequer tais povos tinham algum conceito em suas línguas que pudesse traduzir esse termo genérico. Ele não existia, pois não construíram palavra que os transformasse (ainda que tivessem afinidades culturais múltiplas) em uma unidade em contraponto àqueles que vinham de fora. Portanto, a unidade foi criada pelos de “fora”, pelos europeus, ao se contrastarem com aquela humanidade incógnita e lida como “selvagem”. (CARVALHO, 2003a, p. 38).

Ainda, devemos lembrar que a identidade é um produto de contraste e é, portanto, dialógica e dinâmica. Se os europeus inventaram os “índios” mediante a sombra do homem selvagem que os perseguia implacavelmente no Novo Mundo, as inúmeras e distintas populações com as quais passaram a se relacionar foram obrigadas a se enquadrar nesta nova categoria e a se apropriar dela de forma particular. Portanto, os “índios” tinham “existência concreta” e passaram a agir e se autodenominar como tais. Além do seu enquadramento na visão que deles se tinha, afirmaram a sua diferença por contraste àqueles com quem foram forçados a conviver. Os europeus, com sua pele branca, suas roupas luzentes, suas armas de ferro e de fogo, o novo mundo de que eram os arautos, com seus novos modos de vida e sua nova moralidade, certamente imprimiram, nos diversos povos da América portuguesa, senão unidade, pelo menos uma diferença comum. (CARVALHO, 2003a, p. 58).

Se nos tempos coloniais às populações indígenas foram atribuídas imagens do

“selvagem” em negativo, em parte do Império, a necessidade de construir uma nação nos trópicos ou, ainda, de escrever uma História oficial e singular para um jovem país que não se reconhecia como nação e nem um povo que se entendia como brasileiro, trouxe à tona uma nova versão para o nativo: a do “bom selvagem”. Categoria que gravitaria entre o mestiço e o africano, e se materializaria no discurso oficial da Nação.

1.2 Entre o “bom selvagem” e o mestiço: a construção da Nação

Parafrazeando Euclides da Cunha, Carvalho (2003b, p. 393) observou que o Brasil foi um exemplo único de país criado a partir de uma teoria política. No entanto, além da mania de buscar modelos para neles enquadrar a realidade, tratava-se realmente de construir quase que do nada uma organização que costurasse politicamente o imenso arquipélago social e econômico em que consistia a ex-colônia portuguesa. Diante dessa problemática apontada por Carvalho (2003b), os representantes da pátria buscaram garantir a manutenção do sentido da nação e a unidade do território, relativamente pouco afetado por guerras e revoluções desagregantes (como aconteceu na América espanhola). Da transição do período colonial português para o imperial brasileiro, mantiveram-se estruturas de governo funcionais, algumas instituições científicas e técnicas criadas durante a permanência de D. João VI no Brasil e experiências modernizadoras, mas, principalmente, um espaço físico ainda desocupado e subexplorado, e, portanto, passível de experiências civilizatórias e de elaboração de discursos unificadores¹².

O império aconteceu no Brasil pelo entendimento da elite brasileira da época de que a monarquia aparecia como o único sistema capaz de assegurar a unidade do vasto território brasileiro e impedir o fantasma do desmembramento vivido pelas ex-colônias espanholas vizinhas. As representações simbólicas do poder imperial evocavam elementos de longa duração, como justiça, paz e equilíbrio, provenientes da longa tradição monárquica européia, o que, de certa forma, ressaltava a homogeneidade da elite política brasileira da época, basicamente educada em Portugal, nos moldes da realeza e com poucos pendores para aventuras republicanas. (CARVALHO, 2003b, p. 132).

Foi no regime monárquico que efetivamente se forjou no Rio de Janeiro, então

¹² Ver: CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

capital política, econômica e cultural do país, um padrão de comportamento mais moderno que moldaria o país no século XIX. Jean Baptiste Debret e Grandjean de Montigny foram os principais responsáveis pelas obras que deram ao Rio de Janeiro um novo perfil. Introduziram modificações urbanas, através de arcos do triunfo e obeliscos, que deram ao espaço urbano uma teatralidade que proporcionava à monarquia o verniz da suntuosidade almejada. Já na coroação de D. João VI (1818), Debret realizou os primeiros cenários neoclássicos, compondo arcadas recobertas com veludos e pinturas alegóricas. Ele projetou emblemas, símbolos oficiais e uma iconografia, cujos temas mais freqüentes são as cenas de celebração e os retratos. Paralelamente, empregou parte do seu tempo na representação do mundo urbano e da sociabilidade brasileira. Surge, com Debret, uma verdadeira crônica visual das relações escravocratas, através de aquarelas sobre o trabalho do escravo urbano, além de seus desenhos de indígenas (Figura 1), cujo valor documental parece ter tido menos importância para um certo campo da historiografia. Todavia, não menos importantes foram as aquarelas de Rugendas, Von Martius e Spix, Maximiliano Wied-Neuwied, Hercules Florence e Adrien Taunay sobre os indígenas (PADILHA, 2002).



Figura 1 – Carga de Cavalaria Índios Guaicurus (1822)¹³.

Fonte: Carvalho (2004, p. 68).

¹³ Na gravura de Debret, os índios Guaicurus aparecem sobre os seus cavalos e em uma ação guerreira, indicando exatamente alguns dos elementos mais destacados pelos cronistas, viajantes e militares que passaram pelo Brasil durante o século XIX.

Além da Corte, as metrópoles regionais Recife e Salvador formariam a tríade de cidades portuárias que difundiriam a modernidade oitocentista no Império. Tratava-se de forjar uma identidade própria para o jovem país. Para tanto, seria necessário criar um discurso unificador que unisse a tradição da monarquia aos atributos naturais brasileiros.

Diante da busca por um discurso que representasse o país, o Romantismo surgiu, para os intelectuais comprometidos com a causa brasileira, como o gênero capaz de exprimir, de forma original, as singularidades da nação. Assim, em 1836, um grupo de jovens brasileiros, residentes em Paris, fundou a revista *Niterói*, que, apesar da vida curta, pode ser considerada o marco do romantismo brasileiro. A revista buscava a exaltação das originalidades brasileiras, fazendo com que o Romantismo viesse ao encontro do desejo de manifestar na literatura uma especificidade do jovem país, em oposição aos cânones legados pela pátria-mãe ou pelos demais países europeus.

Segundo Padilha (2002), o Romantismo e as influências decorrentes da literatura também se faziam presentes nas artes plásticas. As imagens de Victor Meirelles, Pedro Américo, Rodolfo Amoedo, Augusto Rodrigues Duarte, José Maria Medeiros, irmãos Bernardelli, Chaves Pinheiro evocaram a brasilidade emergente, influenciados por José de Alencar (*Iracema*, *O Guarani*, *Ubirajara*, *O Jesuíta*), Gonçalves Dias (*I Juca Pirama*), Gonçalves de Magalhães (*Confederação dos Tamoios*), Araújo Porto Alegre e Pereira da Silva (na revista *Niterói* – 1836-1892), e também do poema *Caramuru* (1781), escrito, ainda no século XVIII, por frei José de Santa Rita Durão, um épico da fundação de Salvador e das peripécias de Diogo Álvares Correia, obra inspiradora da estatuária “vinte e oito de setembro”.

Nesse contexto, conforme Dean (1997, p. 35), os altos funcionários imperiais começaram a apoiar a investigação científica sobre os recursos naturais do país e incentivaram a criação de novas instituições científicas, retomando a proposta do articulista da independência, José Bonifácio de Andrada e Silva. Essas instituições materializaram o discurso de origem cartesiana, na forma da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (*Sain*), em 1827, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 (ano da morte de José Bonifácio), do Núcleo Imperial de Horticultura Brasileira, em 1849, e da Sociedade Vellosiana, em 1851, entre outras. Os membros dessas sociedades, naturalistas e técnicos, viajados e instruídos, expressavam o temor quanto ao dano ambiental pela intensificação da atividade econômica e pelo adensamento populacional, e estariam fadados a enfrentar questões ambientais e de conservação da natureza.

Assim, se como Pádua (2002) afirma, a crítica ambiental brasileira do período

acabou tendo pouca influência do naturalismo romântico. Esse movimento não pode, de forma alguma, ser desprezado; o mesmo não pode ser dito da cultura oficial, responsável pela construção de uma identidade que pudesse ser identificada como nacional, pois, como afirma Schwarcz (1998), a natureza brasileira cumpriu função importante no período romântico.

Sem castelos medievais, templos romanos antigos e poucas batalhas heróicas para lembrar, sobravam o maior dos rios, a mais bela vegetação, cachoeiras gigantescas e árvores enormes. Entre palmeiras, abacaxis e aves silvestres, apareceriam caracterizados o monarca ou a nação, como na figura, em técnicas tradicionais como a pintura, ou em inovações como a fotografia, da qual Pedro II foi entusiasta. Em meio à efervescência cultural e as lentes voltadas para o exótico ou, ainda, para a originalidade do país, os índios emergiam como nobres no exuberante cenário da floresta brasileira, e em total harmonia com ela¹⁴.

A presença do índio nas representações oficiais representa um capítulo à parte. Com a fabulação da natureza romântica, ergue-se o modelo da identidade nacional. Origem e liberdade, mitologia e símbolo de raízes culturais projetam, no tempo passado, o marco da moderna utopia da origem. As imagens do índio emergem como uma essência mítica para a história de um jovem país, por meio de uma ótica sentimental. Conforme nos aponta Padilha (2002), a associação entre moderno e primordial constituiu metáforas da nacionalidade que reuniram caudilhos e figuras primitivas para falar de heroísmo, independência e conquista da autonomia dos estados. Ainda, segundo essa autora, foi muito freqüente, naquela época, o ressurgimento da linguagem alegórica que, no entanto, representava no índio o espírito da identidade anticolonial. Todavia, “a leitura das alegorias e a representação identitária nutrem-se de mecanismos políticos que projetam as nuances dos processos de independência. Assim é que a imagem do índio reflete no imaginário nacional não exatamente o signo da alteridade, mas conteúdos específicos do processo social e político, independentemente da realidade indígena.” (PADILHA, 2002, p. 58).

Nesses termos, o discurso oficial procurou estimular uma literatura nacional romântica, porém autônoma, sob os moldes do indigenismo. O intuito era o de criar um passado e buscar continuidades temporais e uma antiguidade para a jovem nação, o que

¹⁴ Na Europa, a romantização das origens provocou o retorno à Idade Média e aos personagens servís; o desejo de romper limites territoriais, um incentivo à evasão; o conhecimento e o individualismo característico da desesperança simbolista. No Brasil, ela fez desabrochar o descobrimento como argumento de defesa do espaço da identidade: um lugar cuja territorialidade existia como nomeação de uma subjetividade nacional. (BOSI, 1992).

significava um retorno ao “bom selvagem” de Rousseau.

Sabia-se pouco sobre os indígenas, mas, na literatura, ferviam os romances épicos que traziam indígenas heróicos, em amores silvestres, com a floresta virgem como paisagem. Essas imagens seriam recorrentes e, para isto, o próprio D. Pedro II contribuiria, distribuindo imagens oficiais onde aparecia ladeado de indígenas, flores e árvores tropicais, além de ramos de café e tabaco, alguns dos principais produtos exportados pelo Brasil na época.

1.2.1 O discurso oficial e palaciano

A literatura e as demais artes cederam espaço ao discurso oficial e palaciano. A natureza exuberante e o indígena transformado em modelo nobre tomam parte, mesmo como perdedores, da gênese do Império. Transformado em uma monarquia dos justos, o Império aparece como contraposto à colonização portuguesa, que passou a ser vista como terreno da desigualdade, ainda que questões básicas como a da devastação da natureza, a escravidão e o extermínio da própria população nativa fossem as mesmas nos dois períodos. Os temas eram nacionais, mas a cultura, em vez de popular, era palaciana e voltada para uma estatização da natureza local e uma idealização da população nativa.

Com isso, percebe-se que a elite política e intelectual dirigente do Império foi suficientemente competente para construir uma imagem e um discurso para o país, sustentar uma estrutura política estável e preservar a unidade de um enorme território, porém sua capacidade para dirigir, aperfeiçoar ou transformar as relações de produção no país real foi muito inferior. A natureza era bela, mas distante e pouco conservada. O índio era nobre, mas invisível.

A capacidade de intervenção do governo imperial, mesmo com os recursos financeiros que D. Pedro II dispunha, era limitada quando confrontada com os interesses privados, principalmente rurais. Por isso, mesmo que essa elite estivesse unida ao combate da economia predatória da natureza, o que evidentemente não estava, é bem provável que sua capacidade de deter a destruição fosse restrita. Na prática, a devastação, profundamente arraigada na sociedade escravista, continuou sendo a fonte de renda que sustentou a elite econômica e a máquina do Estado brasileiro, independente da bela e confortadora imagem de harmonia natural e racial que os artistas românticos, financiados

pelo Estado, passavam para a população.

1.2.2 O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seu papel na conformação do Estado nacional

Em 1840, a unidade do país estava ameaçada por revoltas internas e pela ausência de um verdadeiro monarca no poder, pois D. Pedro I voltara para Portugal e D. Pedro II não possuía a maioria exigida para assumir o trono de um império incrustado nos trópicos. Aos 15 anos de idade, todavia, Pedro II acaba sendo declarado apto a assumir o poder e apaziguar o país. Apesar da juventude, Pedro II acabaria fazendo uso freqüente do poder moderador, conferido pela constituição do país, para decidir, como verdadeiro monarca constitucional, os destinos da nação.

Nesse quadro, o IHGB colocava-se a serviço do Estado. Influenciado pelos Centros Europeus, o empreendimento significava a construção de um passado que se pretendia singular. Nesse sentido, o romantismo brasileiro transformar-se-ia em projeto oficial, um verdadeiro nacionalismo e, como tal, passaria a inventariar o que seriam as originalidades do país. Tratava-se, portanto, não apenas de guardar documentos, fatos e nomes para compor uma história nacional, mas antes criar uma identidade nacional. Segundo Schwarcz (2004, p. 99), “[...] no interior desse processo de consolidação do Estado nacional, tão marcado por disputas regionais, é que toma força um programa de sistematização de uma história oficial”. Nessa tarefa, os intelectuais de formação cartesiana do Instituto representavam não apenas o caminho para a escritura do passado, mas também encontram nele uma ponte para o relacionamento direto entre os Estados e o poder. (PÁDUA, 2002, p. 37).

Como uma das características do século XIX, o pensar a história e o discurso historiográfico ligavam-se aos foros de cientificidade. Segundo Guimarães (2003), nesse processo, o historiador foi perdendo o caráter de *hommes de lettres* e adquiriu o estatuto de pesquisador, assim como seus pares, no mundo da produção científica. Ainda segundo Guimarães (2003), no palco europeu, onde desde o início daquele século esse desenvolvimento era observável, percebe-se claramente que o pensar a história articulava-se em um quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupava uma posição de destaque. Assim, a tarefa de disciplinarização da história guardava íntimas relações com os temas que permeavam o debate em torno do nacional.

Em termos exemplares, a historiografia romântica permitiria um campo fértil para detectar e analisar as relações entre a escritura da história e suas proximidades com a nacionalidade e o próprio Estado. O caso brasileiro não escapou, nesse sentido, ao modelo europeu, o que, segundo Guimarães, trouxe influências cruciais para o trabalho do historiador em *terras brasilis*, sobretudo em instituições “científicas” destinadas a serem as “guardiãs da história oficial”, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, lugar no qual o discursismo historiográfico voltava-se para os temas da nação ou, conforme a expressão de Certeau (1976), desempenhou um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela propôs na discussão da questão nacional.

Assim, foi no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabilizou um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do IHGB também aponta em direção à materialização desse empreendimento. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “nações”, na esteira dos novos princípios organizadores da vida social do século XIX. Entretanto, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas, para as quais já alertava José Bonifácio, em 1813: “[...] amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político.” (*apud* DIAS, 1972, p. 174).

Foi, portanto, à tarefa de pensar o Brasil, segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação, que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira, e que a historiografia do IHGB se preocupou em reforçar, visava à produção de uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. Trata-se, segundo Guimarães (2003), de uma influência e de uma postura fortemente ligada aos postulados iluministas – o esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que, por sua vez, encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade – que presidem o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro. Desse quadro, conforme o historiador, emerge, portanto, uma problemática central para a discussão da questão nacional no Brasil, do papel que a escrita da história desempenharia neste processo e da representação desta nacionalidade: trata-se de precisar, com clareza, como esta historiografia definirá a Nação brasileira, dando-lhe uma identidade própria capaz de atuar

tanto externa quanto internamente.

No movimento de definir-se o Brasil, define-se também o “outro” em relação a este Brasil. Em um processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de certa tarefa civilizadora iniciada pelo colonizador. Nação, Estado e Coroa aparecem enquanto uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional. Quadro bastante diverso, portanto, do exemplo europeu, em que Nação e Estado são pensados em esferas distintas (GUIMARÃES, 2003).

Francisco Adolfo Varnhagen, em carta ao imperador Dom Pedro II, explicitaria os fundamentos definidores da identidade nacional brasileira enquanto herança da colonização européia. Diz ele a propósito do posicionamento de sua obra, *História Geral do Brasil*, frente à discussão do problema nacional:

Em geral busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique à tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinando produtivamente certas idéias soltas de nacionalidade [...]. (VARNHAGEN *apud* GUIMARÃES, 2003, p. 37).

Foi no mesmo movimento de definição da Nação brasileira que se definiu também o “outro” em relação a ela. Movimento de dupla face, tanto para dentro quanto para fora. Cabe-nos, aqui, perguntar quem é definido como o “outro” dessa Nação, seja no plano interno, seja no plano externo.

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia buscava definir aqueles que internamente ficariam excluídos do projeto de nação, por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapolaria o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 2003, p. 41).

Na medida em que Estado, Monarquia e Nação configuraram uma totalidade para a discussão do problema nacional brasileiro, externamente definiu-se o “outro” desta Nação mediante o critério político das diferenças quanto às formas de organização do Estado.

Assim, os grandes inimigos externos do Brasil seriam as repúblicas latino-americanas, corporificando a forma republicana de governo e, ao mesmo tempo, a representação da barbárie.

Foi sobre o pano de fundo mais amplo dessa discussão que o IHGB encaminhou suas reflexões acerca do Brasil, realizando a tarefa de sistematizar uma produção historiográfica capaz de contribuir para o desenho dos contornos que se pretendia definir para a Nação brasileira.

Após consolidar essa imagem naturalística romantizada no país, o Império, capitaneado pelo próprio D. Pedro II, passou a participar, com entusiasmo, das imponentes exposições internacionais que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos. Nessas exposições, começou-se a difundir a imagem de um enorme país exótico, com natureza exuberante e selvagem, e com habitantes (indígenas) belos e nobres.

No entanto, Monteiro (1995, p. 15), em uma bela descrição do cenário que caracterizou a inauguração da primeira Exposição Antropológica Brasileira, organizada pelo Museu Nacional, em 29 de julho de 1882, nos chama a atenção para o contraste dado entre as origens indígenas do país e o perfil manifestamente negativo que se traçava dos índios naquela ocasião.

O contraste entre o índio histórico, matriz da nacionalidade, tupi por excelência, dizimado pelo colonizador, e o índio contemporâneo, membro das “hordas selvagens”, habitante errante dos sertões distantes da civilização da Corte, nicho da efervescência cultural no país, passava a receber gradativamente a atenção da *sciência*. De acordo com Monteiro (1995, p. 15), a *Revista da Exposição Anthropologica* apresentava um roteiro científico variado, dosava ponderações históricas, etnográficas, lingüísticas, porém o foco principal das abordagens dos homens de *sciência* se fixava no olhar antropológico à época, centrado no estudo das características físicas e morais das “raças humanas”.

De todo modo, se deixarmos de lado as idealizações indigenistas ou indianistas, seja à moda romântica, seja na versão mais atual de uma “história politicamente correta”, é caso de realçar o extraordinário encontro de povos posto em cena pelo descobrimento e pela colonização efetuada pelos portugueses na “sua América” – a que lhes reservou o Tratado de Tordesilhas. Encontro decerto conflitivo, muitas vezes trágico, haja vista o extermínio de milhares de índios e o cativoiro destes e dos africanos, como se sabe, desde o primeiro século. Mas encontro que pôs em contato culturas radicalmente distintas de três continentes, refazendo valores, recriando códigos de comportamento e sistemas de crenças, sem falar na “miscigenação étnica”, outrora chamada de “miscigenação racial”.

1.2.3 Miscigenação e o debate racial

De acordo com Vainfas (1999, p. 1), a miscigenação étnica e a mescla cultural são problemáticas afins, embora não idênticas, que atualmente estão na ordem do dia na historiografia ocidental produzida sobre a colonização ibérica nas Américas. No entanto, é questão que, entre nós, vem de longe, modificando-se, ao longo do tempo, os termos, a valoração e o sentido das interpretações.

A problemática da mescla cultural na história do Brasil foi colocada em nossos horizontes de investigação desde os começos da historiografia nacional. Apareceu, pela primeira vez, sob o rótulo da “miscigenação racial”, como proposta vencedora do concurso promovido, na década de 1840, pelo recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Formulou-a o alemão Karl von Martius, naturalista, botânico e viajante que deixou preciosos registros sobre a natureza e “as gentes” do Brasil no século XIX.

Na sua premiada monografia “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicada na Revista do IHGB, em 1844, von Martius, ao lançar as linhas mestras de seu projeto histórico, capazes de garantir uma identidade ao Brasil, elaborou algumas diretrizes necessárias para se escrever sobre os índios, a “raça cor de cobre”, e sua história como parte da história da recém-independente nação¹⁵.

Para os que se aventurassem nesse ofício, von Martius prescrevia que se tivesse em mente as seguintes perguntas ao tratar dos chamados “habitantes primitivos do Brasil”:

Que povos eram aqueles que os portugueses acharam na Terra de Santa Cruz, quando estes aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? De onde vieram eles? Quais as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que neles não reconhecemos senão ruínas de povo? (MARTIUS, 1982, p. 91).

Conforme Vainfas (1999, p. 3), von Martius afirmou que a chave para se compreender a história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras de nossa nacionalidade – a branca, a indígena e a negra –, esboçando a questão da mescla cultural sem, contudo, desenvolvê-la. Von Martius, como naturalista ilustrado, pensava o “hibridismo racial” do mesmo modo como pensava o cruzamento de plantas ou animais, porém sua relativa sensibilidade etnológica fê-lo ao menos rascunhar o que já se

¹⁵ Para compreender a trajetória intelectual de K. F. P. von Martius no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), KODAMA, Kaori. “Uma missão para letrados e naturalistas: como se deve escrever a história do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar R. de. **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998. pp. 09-30.

chamou de “sincretismo” cultural e atualmente se formula como circularidades ou hibridismos culturais.

O naturalista alemão priorizou a contribuição portuguesa na formação da nacionalidade brasileira e praticamente silenciou sobre o papel da “raça” negra, para usar o seu vocabulário, reservando ao índio – um tanto idealizado, vale dizer – papel secundário. Mas não resta dúvida de que, já com von Martius, a questão da miscigenação étnica e cultural estava posta. Seria mesmo caso de ressaltar a paradoxal abertura intelectual do IHGB ao premiar proposta que, *malgré* o conservadorismo do autor, apontava para questão desafiadora, admitindo, ao menos em tese, o papel do negro na formação do povo brasileiro – e isto em um tempo em que os africanos e seus descendentes eram escravos, sem direito à cidadania no nascente império brasileiro (VAINFAS, 1999, p. 26).

Segundo Vainfas (1999), tão inovadora era a proposta de von Martius que ninguém, na verdade, a seguiu ao longo do século XIX e nas décadas após a Abolição e a proclamação da República. No século XIX, a grande história do Brasil foi a de Francisco Adolpho de Varnhagen, paulista de Sorocaba, descendente de alemães, homem de confiança do imperador Pedro II e autor da portentosa *História Geral do Brasil*, em cinco volumes, publicada entre 1854 e 1857, sob o patrocínio imperial. Ainda segundo o historiador, Varnhagen não seguiu em nada os conselhos de seu quase conterrâneo von Martius, e produziu obra factual, no estilo do historismo ou historicismo, começando pelo Descobrimento de 1500 e terminando em 1808, com a chegada da família real, fugitiva dos franceses e sob a proteção dos ingleses. Cinco volumes que desfiam múltiplos fatos, as expedições de reconhecimento, as capitanias, a instalação do Governo Geral, os diversos governos, as “invasões estrangeiras” – para Varnhagen, o Brasil devia ser mesmo português, como rezava o Tratado de 1494. História muitíssimo bem documentada, utilíssima em vários aspectos, porém lusófila e brigantina, a louvar a Restauração dos Braganças, a mesma dinastia do imperador brasileiro, seu mecenas, sem aspas. História branca, elitista e imperial que, se deu contribuição surpreendente ao informar sobre os costumes e crenças dos tupis, os chamou quase sempre de bárbaros e selvagens, e praticamente silenciou sobre os negros. Com Varnhagen, a “miscigenação” permaneceu oculta, seja racial, étnica ou cultural.

Capistrano de Abreu inovou, em diversos aspectos, a interpretação da história colonial do Brasil. Em seus *Capítulos de História Colonial*, publicados em 1907, fez questão de abrir nossa história com os “Antecedentes Indígenas”, no lugar do descobrimento; concebeu o futuro Brasil como área de disputa entre Portugal e outros

países europeus, no lugar de sacramentar o Tratado de Tordesilhas; iluminou as diversidades territoriais da América portuguesa, como se vê no magistral capítulo “O sertão”. Com Capistrano de Abreu, deu-se verdadeiro deslocamento do objeto de investigação, que em Varnhagen era a *colonização portuguesa*, suas instituições e motivações, e nos *Capítulos* passou a ser a *colônia*, a sociedade colonial, com todos os seus desequilíbrios e contrastes. Talvez nesse último ponto, na ênfase que deu às diversidades regionais, resida a inovação principal da interpretação de Capistrano que longe de festejar, como Varnhagen, o êxito da colonização portuguesa e de sua vocação para manter a unidade do Brasil, acentuou a fragmentação, as incomunicabilidades, a ausência de qualquer consciência nacional, mesmo que em esboço, ao final de três séculos de colonização. (VAINFAS, 1999, p. 57).

No entanto, no tocante ao tema da miscigenação, que von Martius apontara como chave para se compreender o Brasil, Capistrano avançou muito pouco. Entre seus raros comentários sobre o assunto, reiterou estereótipos sobre negros e mestiços, relacionando os primeiros às “danças lascivas” que alegravam o cotidiano da Colônia (a compensar “o português taciturno e o índio sorumbático”) e vendo os mulatos como indóceis e rixentos: “podiam ser contidos a intervalos, por atos de prepotência, mas reassumiam logo a rebeldia originária”. Ainda que de forma atenuada, Capistrano revelou-se afinado, nesse ponto, com certa “raciologia científicista”, concebida na Europa e assimilada pela intelectualidade brasileira, a qual via na mestiçagem um perigo para a sobrevivência das civilizações. A mesma raciologia que inspirava intelectuais do porte de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Mello Moraes, Oliveira Vianna e outros que, como já se disse certa vez, eram “racistas por ofício”. (VAINFAS, 1999, p. 3).

O Brasil das últimas décadas do século XIX foi marcado pela recepção do ideário positivo-evolucionista e pelo desenvolvimento epistemológico de ciências como a Medicina Social, a Antropologia Criminal e a Psiquiatria, áreas do saber da época em que os modelos raciais de análise tiveram papel fundamental. De acordo com Corrêa (2001), o saber organizado que surgia no cenário brasileiro deve ser compreendido como resultado da apreensão, pela ciência, das leis que regiam as relações entre os homens e como parte integrante de uma problemática que ocupava lugar de destaque no pensamento científico europeu e norte-americano da época, isto é, como dar conta das evidentes desigualdades entre os homens. Para a antropóloga, “o atalho que esta questão tomou no Brasil estava diretamente ligado à presença, entre nós, de milhões de descendentes de africanos, as ‘classes perigosas’[...]” (CORRÊA, 2001, p. 24).

A produção intelectual dos *homens da sciencia* contribuiu para o processo de construção de um discurso acerca do “anormal”. Entre as produções desses intelectuais, pode-se destacar os estudos de Cesare Lombroso¹⁶, médico italiano que, influenciado pelo biodeterminismo darwiniano, passou a considerar o crime como uma forma de comportamento característico de indivíduos que apresentavam variação antropológica da espécie, a qual, segundo as considerações de Lombroso (2001), devia-se, entre outros aspectos, aos mecanismos da hereditariedade. O médico de Turim, no prefácio à 5ª edição italiana e à 2ª francesa de o *Homem Criminoso*, sublinhava que:

[...] acredito, e não apenas eu, mas Holtzendorf, Thompson, Wilson, Despine têm acreditado comigo e antes de mim, que para reconciliar tantas divergências, para resolver o problema de se existe ou não uma verdadeira necessidade do crime e se o homem criminoso pertence a um mundo todo seu, seria preciso deixar de lado todas as teorias filosóficas e estudar, em suma, mais que o crime, os criminosos. Esse conhecimento não o poderíamos obter senão por meio de pesquisas patentes e completas sobre as condições materiais e morais desses infelizes, sobre suas faculdades intelectuais, sobre suas disposições naturais, assim como sobre a educação que eles recebem, sobre as influências físicas que sofrem e sobre as inclinações onde uma hereditariedade malfazeja põe neles um germe tão fecundo (LOMBROSO, 2001, p. 21).

Lombroso (2001), a partir de seus estudos, inaugurou o conceito de *criminoso nato*, que, segundo ele, além de ser produto do atavismo, aproximava-se do degenerado. Para Darmon (1991), nessa vasta perspectiva, o criminoso nato assumiria a condição “de um funesto fruto de uma espécie de seleção às avessas, um monstro híbrido aparentado ao homem e ao animal, portador de estigmas regressivos cujas raízes encontravam-se perdidas num passado distante e obscuro.” (DARMON, 1991, p. 52). Diante de uma sociedade européia dita civilizada, em que os padrões de homem ideal consistiam em ser trabalhador, sensível, discreto e moral, os estudos de Lombroso (2001), de Enrico Ferri, intelectual que realçou na sua investigação sobre o crime os elementos *sociológicos*, ou ainda os de Raffaele Garófalo, que colocou o elemento psicológico em destaque para a explicação do crime, além de contribuírem para a configuração de uma nova abordagem do crime e do criminoso, também concorreram para o processo de construção do discurso acerca da anormalidade, isto é, da diferença entre os indivíduos.

¹⁶ Cesare Lombroso (1835-1909) foi um professor universitário e criminologista italiano. Médico de formação, tornou-se mundialmente famoso por seus estudos e teorias no campo da caracterologia, ou a relação entre características físicas e mentais. Lombroso tentou relacionar certas características físicas, tais como o tamanho da mandíbula, à psicopatologia criminal ou à tendência inata de indivíduos sociopatas e com comportamento criminal. Lombroso tinha em mente chamar a atenção para a importância de estudos científicos da mente criminosa, um campo que se tornou conhecido como antropologia criminal. Entre suas obras, estão *L'Uomo Delinquente*, de 1876, e *Le Crime, Causes et Remèdes*, de 1899. Disponível em: <<http://www.epub.org.br/cm/n01/frenolog/lombroso.htm>>. Acesso em: 05 maio 2004.

No contexto brasileiro da época, período caracterizado por Schwarcz (2004) como de verdadeira ebulição social, quer pela questão abolicionista, pelo advento republicano, ou ainda pelo processo de definição de aspectos legais de cidadania, as reflexões sobre a anormalidade, de acordo com Silva (2003, p. 13),

[...] implicam em considerações raciais, nomeadamente as suscitadas após a abolição da escravatura, quando o negro, em detrimento da condição de escravo, aparece como elemento chave das reflexões acerca da nacionalidade, [sobretudo] num momento de virada das abordagens sociojurídicas, típicas do período imperial, para a biossocial, o que, em outros termos, significa o deslocamento dos saberes acerca da escravidão, enquanto condição social, para os saberes enquanto condição de cidadania [...].

Entre os intelectuais brasileiros que se debruçaram sobre as variáveis raciais e a questão criminológica, pode-se destacar a figura do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues, reputado homem da *sciencia*, que pode ser considerado a grande ponta de lança do movimento de recepção dos pressupostos teóricos do evolucionismo social e da Escola de Criminologia Italiana, por meio da teoria lombrosiana.

Para o mestre Nina, como era chamado por seus discípulos, diversos postulados implicavam reconhecer o mestiço como criminoso nato: a constituição biológica, os fenótipos criminológicos e até mesmo o atraso cultural, efeito de uma raça atrasada e incivilizada. Esses postulados sugeriam, de acordo com o médico legista, uma definição de criminalidade étnica, na qual o elemento negro ocupava lugar de destaque:

A sobrevivência criminal é, ao contrário, um caso especial de criminalidade, aquele que se poderia chamar de criminalidade étnica, resultante da coexistência, numa mesma sociedade, de povos ou raças em fase diversa de evolução moral e jurídica, de sorte que aquilo que ainda não é imoral nem antijurídico para uns réus já deva sê-lo para outros. [...] a contribuição dos negros a esta espécie de criminalidade é das mais elevadas. (RODRIGUES, 1982, p. 273).

Rodrigues (1982) acreditava que era a raça ou, ainda, o cruzamento racial (a mistura do elemento negro, indígena e do branco) que explicava tanto a criminalidade quanto a loucura e a degeneração. Na sua interpretação, a mestiçagem caracterizava-se como um verdadeiro mal para a boa sorte do país:

Dos mestiços, eu não pretendo que sejam todos irresponsáveis. Tanto importaria informar que são todos degenerados [...]. Mas acredito e afirmo que a criminalidade do mestiço é, como todas as outras manifestações congêneres, sejam biológicas ou sociológicas, de fundo degenerativo e ligada às más condições antropológicas do mestiçamento no Brasil. (RODRIGUES, 1982, p. 215-216).

Crítico ferrenho do tratamento igualitário conferido pelo *Código Penal* a mestiços e brancos, da noção do livre arbítrio¹⁷ e de outras características do código, o médico maranhense sugeria a adoção de quatro códigos: um para os mestiços superiores, um para os mestiços evidentemente degenerados, um para os mestiços comuns e, finalmente, um para os brancos, assim descrito: “A civilização aryana está representada no Brazil por uma franca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la, não só contra os actos anti-sociais – os crimes – dos seus próprios representantes, como ainda contra os actos anti-sociais das raças inferiores” (RODRIGUES, 1982, p. 170-171).

A produção científica de Rodrigues (1982) acerca das relações (crime – criminoso – raça) deve ser pensada a partir das teorias biológicas da hereditariedade, cuja origem repousa nas teses da Escola Italiana de Criminologia. No entanto, conforme sugere Silva (2003), ela é marcada por uma tensão entre o universal e o particular, e, neste sentido, é importante notar que todo o esforço de Nina Rodrigues em dar um figurino científico à medicina brasileira está contido nesta tensão, ou seja, na tentativa de considerar conceitos universais oriundos da Europa com a especificidade dos tipos étnicos brasileiros.

Cabe-nos, ainda, salientar que em um período no qual as justificativas de diferenciação entre as “raças” formadoras da sociedade brasileira fundamentavam-se nos preceitos científicos, as populações indígenas apresentam-se uma das raízes da inferioridade e da selvageria, cuja potencialidade maior manifestava-se no processo de mestiçamento com o africano.

1.3 O “Índio” na era Vargas

A sociedade dos anos trinta do século XX, no Brasil, vislumbrou um cenário político-econômico, social e cultural cujo projeto político-ideológico daqueles que assumiram o poder na esfera estatal pretendeu romper com o período anterior, liderado pelas velhas oligarquias sob o comando de Minas e São Paulo, como também investiu ideologicamente na construção de uma “nova” nação ou na criação da “nação verdadeiramente”, configurando ações públicas de construção de projetos de brasilidade. Esse conjunto de pressupostos, visando à transformação do país, contribuiu com o debate

¹⁷ Para Nina Rodrigues (1982), a raça, e não o indivíduo, determinava o comportamento. Daí porque sua oposição à adoção da premissa do livre arbítrio prevista pelo Código.

político, econômico e cultural daquele período. O movimento de 30 se fez sob a liderança do estadista capaz de colocar o Brasil nos trilhos da modernidade, conforme afirmavam os correligionários de Vargas.

Em importante contribuição historiográfica acerca da construção e da representação da imagem do índio no Brasil da era Vargas, especificamente no período do Estado Novo (1937-1945), situa-se o trabalho de Garfield (2000). Em pesquisa de fôlego, Garfield (2000) reconstrói as formas com as quais funcionários do Estado – preocupados com a unificação nacional, defesa territorial e configuração racial – sustentaram o índio como um ícone que trouxe contribuições inestimáveis à formação histórica e cultural brasileira.

Segundo Garfield (2000), a redescoberta do índio fez parte da campanha governamental para popularizar a “Marcha para o Oeste”, lançada na véspera de 1938. Tratava-se de um projeto dirigido pelo Governo para ocupar e desenvolver o interior brasileiro. Sob os cuidados do Governo federal, afirmavam, funcionários do Estado Novo, que o potencial do sertão não mais seria desperdiçado. A extração dos preciosos recursos naturais e humanos do sertão asseguraria a prosperidade da nação. Ao proporcionar escolas e serviços de saúde para índios e sertanejos, e redes de comunicação e transporte, o Governo consolidaria a nação como um todo orgânico: “Vargas incorporou o Brasil central e sua população ao repertório ideológico de seu regime.” (GARFIELD, 2000, p. 16).

Segundo esse autor, o Estado Novo representou a relação entre o “índio” e o Estado-Nação, em uma ótica romântica. Em 1934, consagrado um ícone cultural, Vargas decretou que o dia 19 de abril seria o Dia do Índio. Nos anos seguintes, o Dia do Índio ocasionou numerosos eventos culturais e cerimônias públicas. O Estado, com a assistência do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), organizou exposições em museus, programas de rádio, discursos e filmes sobre o índio. Um conjunto de textos dos indianistas, publicados nessa era de censura estatal, revelava o interesse intelectual pelo índio e seu suporte tácito pelo Estado. (GARFIELD, 2000, p. 18)¹⁸.

Enfatiza Garfield (2000) que, junto com a exibição dos índios, e não muito sutilmente, estava a “benevolência” do regime de Vargas e a onipotência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Estado iria “civilizar” os índios que viviam no sertão remoto. A exibição de fotografias e documentos trazia à luz a aculturação dos índios sob a direção do SPI. Reificando o Estado-Nação, os funcionários do Governo brasileiro representavam um

¹⁸ Entre os intelectuais que dedicaram atenção especial às questões indígenas, inserem-se nomes como Agenor Couto de Magalhães, Francisca de Bastos Cordeiro, Afonso Arinos de Melo Franco, entre outros. (GARFIELD, 2000, p. 18).

entidade consolidada, na qual os índios seriam integrados.

Naquele contexto, conforme procurou demonstrar Garfield (2000), a figura do “selvagem ignóbil” e de sua contraparte nobre teve raízes profundas intimamente ligadas à conquista da América e ao processo de formação da Monarquia brasileira, no século XIX. Ao construir a imagem do índio como cidadão brasileiro, o regime Vargas buscou integrar aquele que havia sido considerado o selvagem dos trópicos à nação. Todavia, Garfield (2000) realça as estratégias utilizadas pelo estado varguista para rebater as acusações feitas contra o “selvagem”, cujo comportamento, em séculos anteriores, teria justificado uma “guerra justa”.

Para esclarecer o *modus operandis* do Estado, o autor traz à tona a postura e a política propagandista do órgão do Governo federal. Segundo Garfield (2000), quando o SPI reconheceu “a ferocidade dos nossos índios”, como os Xavantes, ele culpou os “civilizados” por provocarem a agressão dos índios. Por natureza “mansos e afáveis”, os índios não puderam tolerar o que, “em sua compreensão, constituía uma afronta ou falta de respeito”. Para o autor, tal ponto de vista protegia a imagem consagrada do bom selvagem. No entanto, também furtava ao índio seu papel histórico, despedindo-o das diretrizes sociais complexas e agendas políticas que marcaram sua interação com o mundo branco. Acrescenta-nos, ainda, que o modelo de relações interétnicas do Estado sugeria que, assim como a malevolência branca poderia desfigurar as sociedades indígenas, a benevolência branca poderia surtir o efeito contrário. (GARFIELD, 2000, p. 24).

Para Garfield (2000), o protopatriota, entretanto, só pôde ser completamente redimido pela tutela governamental. O Governo, naquele período, deu uma grande tarefa aos índios: tornar o interior produtivo, impedir as tramas imperialistas e garantir a formação étnica do Brasil. Para assistir os índios, o Estado iria ampliar para o sertão a rede de transporte, a saúde pública e a educação. Outros “problemas”, tais como nomadismo, falta de disciplina no trabalho e a ausência de sentimento cívico, seriam também remediados pelo Governo. (GARFIELD, 2000, p. 24).

O povo que conhece sua história não compromete seu futuro, não permitindo que uma história de lutas, de expropriação e negação da cultura desapareça da mente das pessoas. Uma vez conhecidas suas raízes, encontros e desencontros, os índios poderão lutar, proporcionando uma vida mais justa e mais humana para os membros de sua família e da comunidade.

Para os índios, os fatos humanos e os fatos da natureza explicam-se segundo o único modelo conhecido de existência: o modelo dos próprios índios. Para eles, nada

acontece por acaso, e os ritos religiosos refletem a relação mágica que se estabelece entre o homem e a natureza.

Com a chegada dos europeus, tudo começou a mudar: a terra, que para os índios constituía apenas um meio de sobrevivência e um local sagrado, para o capital mercantil internacional tornava-se propriedade privada, que é a principal base para a produção de mercadorias e a afirmação do sistema capitalista. Atingir os objetivos coloniais significava, enfim, destruir o modo de produção nativo e o espaço a ele correspondente. As revoltas e as resistências não foram poucas. Mas, como podemos constatar, a grande maioria das batalhas foram vencidas pelos colonizadores. Até hoje, as tribos remanescentes lutam por seus direitos, que lhes foram roubados do seu meio pelo próprio homem não-índio.

As escolas indígenas são identificadas, na sua maioria, como escolas rurais, com calendários escolares e planos de curso incoerentes para este tipo de escola. É comum considerar as escolas indígenas como salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

A educação indígena foi historicamente marcada pela visão assimilacionista que orientava, e ainda orienta, as políticas indigenistas oficiais. No período Colonial, a educação foi promovida por religiosos, prática que prosseguiu no Império, com a finalidade de catequizar e civilizar os indígenas, como se só o homem branco soubesse viver.

A preocupação com essa situação começou a mudar recentemente: foram organizados grupos da sociedade civil que passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão, com a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre os grupos indígenas e a sociedade dos não-índios. Essas escolas ganharam um novo sentido e significado, agora como meio de assegurar o acesso aos conhecimentos gerais, sem precisar negar sua verdadeira identidade e sua especificidade cultural.

Desde a chegada dos portugueses, o objetivo principal para com os índios sempre foi o de integrá-los, mas somente nos últimos anos surgiu uma nova preocupação com a educação indígena, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina, nos quais a questão aparece como um tema transversal, propondo uma educação diferenciada.

A sociedade se encontra dissolvida cultural, política e socialmente, porém conservada na sua estrutura e na sua resistência. Para o sistema capitalista, esta etnia

deveria permanecer isolada, longe do avanço tecnológico. Como se não bastasse isso, “lugar de índio é na mata”, e não junto com a comunidade em geral. É assim que os índios se sentem quando são atingidos pela comunidade dos não-índios, construindo um complexo de inferioridade, de descaso e de discriminação em um povo que foi o verdadeiro dono de nossas terras.

A política integracionista, por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. O Estado brasileiro pensava uma escola para os índios que tornasse possível sua homogeneização, onde deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia, e, neste modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

Portanto, faz-se necessário um estudo sobre o processo educacional brasileiro, a educação em escolas indígenas e escolas de não-índios, para entender o processo de articulação das políticas emanadas pelo Estado para a Educação Nacional.

2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO SISTEMA ASSIMILACIONISTA AO MULTICULTURALISMO CONTEMPORÂNEO

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam; hoje, os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós, índios, estamos começando a discutir a questão¹⁹.

As práticas escolares voltadas para a educação indígena caracterizam-se historicamente por uma visão assimilacionista que orientou, durante um longo período, as políticas indigenistas oficiais. Se, no período colonial brasileiro, a educação indígena foi promovida por religiosos, prática que se estendeu em boa parte do período monárquico, na República, ela passou aos encargos dos órgãos tutelares do Estado e, como acima citamos um depoimento Kaingang, “a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam [...]” (FREYRE, 2004, p. 28).

Neste capítulo, buscaremos problematizar as ações promovidas pelo Estado no que concerne à educação escolar indígena. Para tanto, levaremos em conta as posturas do Estado acerca das populações nativas e seus desdobramentos nas políticas voltadas para as práticas e programas educacionais nas reservas indígenas brasileiras. Pretendemos, com essas reflexões, contextualizar o objeto de análise desta dissertação, isto é, a Terra Indígena Xapecó, no Oeste catarinense.

Sendo assim, percebemos que o índio sempre foi visto, pelos outros, de forma desprezível e considerado como desocupado e/ou de pouca vontade de trabalhar, porém

¹⁹ Depoimento Kaingang, citado por Freire (2004, p. 28).

sua cultura nos mostra uma história de lutas e expropriação, tanto física como cultural. Nesse contexto, precisamos entender como o poder político constituído, aliado aos interesses econômicos das populações próximas às áreas indígenas, demarcadas ou não, propõe mudanças legais para tomar posse definitivamente das terras e promover a integração nacional, fazendo com que os índios assumam a cultura nacional.

Dessa forma, faz-se necessário, tanto para os índios como para os não-índios, conhecer os verdadeiros interesses das políticas públicas criadas em nome da proteção dos povos indígenas no Brasil. Afinal, a educação escolar indígena e o movimento de manutenção de sua cultura sempre foram vistos como algo sem muitas perspectivas de avanços sociais e culturais.

Assim, é essencial compreender o processo civilizatório e a integração nacional, bem como a luta das escolas indígenas pela autonomia, respeitando a gestão e a diversidade cultural existente no contexto da comunidade escolar. Nesse sentido, é importante perceber como a educação indígena vai se constituindo ao longo de sua história, a exemplo da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó.

2.1 O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Funai: a educação civilizatória e a integração à economia nacional

Em 1910, após intensos debates nacionais, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, que teve como missão desenvolver trabalhos de acompanhamento e amparo aos povos indígenas brasileiros, em especial no Sul do país.

Sob inspiração positivista e como um desdobramento das políticas do Estado voltadas para o processo de integração do índio à comunidade nacional, a criação do Serviço de Proteção ao Índio significou uma profunda mudança no modo de se pensar e tratar a chamada *problemática indígena* no território nacional. Por um lado, tratava-se de buscar adequá-la aos preceitos de cidadania outrora tão discutidos entre os representantes da nação brasileira desde o fim da escravidão e o conseqüente advento republicano, em 1889. Nesses termos, poderíamos dizer que o surgimento do SPI coroou um movimento iniciado alguns anos antes pela nascente República. Sobretudo nos trabalhos das

Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas no Estado de Mato-Grosso, e que tinham por objetivo, entre outros, promover a unificação do território nacional, levando o Governo às *zonas de sertão*, por meio de um “reconhecimento estratégico, geográfico, econômico e estabelecimento de um esforço de desbravamento e vinculação interna do espaço adstrito pelos limites internacionais estabelecidos, de modo a constituí-lo enquanto *território* e torná-lo, também, economicamente explorável.” (LIMA, 1998, p. 162).

Se, por um lado, o discurso oficial proferido pelos agentes do Estado – e aqui nos referimos especificamente aos agentes do SPI – denotava a necessidade de integração das populações nativas à economia nacional, mediante a inserção do homem indígena nas orlas de trabalhadores nacionais; por outro, para melhor compreendermos as ações deste órgão do Estado responsável pela política de educação das populações nativas brasileiras durante o governo varguista, assim como o próprio processo de sua criação e o papel que lhe foi atribuído pelas elites brasileiras daquele período, devemos contextualizar suas ações mediante um olhar crítico e historicizado. Desse exercício, depreendem-se questões como o fortalecimento da lógica burguesa, o avanço do grande capital e suas relações de produção, assim como a necessidade do Estado de promover a integração nacional de áreas até então “isoladas” e/ou pouco aproveitadas do território brasileiro²⁰.

Nas palavras de Gagliardi (1989, p. 38), o objetivo do SPI “[foi] encontrar um ponto de equilíbrio entre interesses antagônicos: de um lado, a expansão capitalista movendo-se com toda voracidade e, do outro, as populações indígenas resistindo obstinadamente”. Ainda segundo Gagliardi (1989), o SPI teve como papel atuar frente a questões de âmbito nacional. Entre essas, o autor destaca o processo de viabilização da ocupação econômica de extensos territórios no Sul e no Centro-Oeste do país, em especial no interior de São Paulo e estados do Paraná e Santa Catarina, regiões em que grupos indígenas vinham tenazmente se opondo às invasões sistemáticas de suas áreas por vagas migratórias, seja por cafeicultores paulistas, no caso de São Paulo, ou por imigrantes, que ocupavam terras situadas ao oeste dos estados do Paraná e Santa Catarina.

Naquele contexto, as áreas indígenas representavam um sério obstáculo ao propagado desenvolvimento regional. Respeitá-las significaria abrir mão de certas prerrogativas político-econômicas que até então pautavam a constituição do Estado brasileiro, como a reprodução do grande capital somada ao caráter autoritário das classes

²⁰ Da data de sua criação até sua substituição, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI funcionou vinculado a diferentes ministérios. De 1910 a 1930, esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo que, até 1918, além do governo dos índios, teve a tarefa de fixação, no campo, da mão-de-obra rural não-estrangeira. (BRASIL, 2007, p. 23).

dominantes, ainda compostas de grandes proprietários-latifundiários. Porém, simplesmente eliminá-los fisicamente, através de expedições militares como no período do Império, também significava um passo atrás na recém-construída lógica burguesa que apregoava a igualdade e a cidadania como direitos universais, e que encontrou no positivismo uma forte caixa de ressonância.

Diante desse quadro, o SPI e sua missão civilizadora surgiram como uma interessante proposta à temática indígena, pois, além de integrar os indígenas aos avanços da economia nacional, liberaria suas terras para as frentes de expansão econômica.

Com a descoberta da fórmula que assegurava o desenvolvimento capitalista, sem, no entanto, destruir as populações autóctones que barravam o seu avanço – diga-se de passagem, uma preocupação progressista para a época –, os responsáveis pela façanha foram aplaudidos, porque haviam encontrado uma estratégia de ação perfeitamente compatível com o regime burguês. Dessa forma, com a atuação do órgão recém-criado, os índios seriam pacificados e engajados no processo produtivo. O país ficaria livre da censura de entidades humanistas internacionais e das pressões da opinião pública nacional, que condenavam a chacina dos índios. O Capital poderia reproduzir-se dentro da ordem e o país continuaria na rota do progresso. Era a saída que setores significativos da classe dominante buscavam para esta questão. (GAGLIARDI, 1989, p. 227).

Ainda que essa função última – alargar as fronteiras do grande capital – não estivesse muito clara para o SPI, seus agentes foram sujeitos fundamentais neste processo histórico, como reconhece mais tarde o sertanista Orlando Villas-Boas, ao admitir que parte do seu trabalho nos sertões do Brasil foi, mesmo que involuntariamente, o de atrair os indígenas para a “boca da serpente civilizatória”.

Em relação ao Serviço de Proteção ao Índio, seu primeiro e mais marcante presidente, o oficial de exército Cândido Rondon, que durante anos esteve à frente das *Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas no Estado de Mato Grosso*, terminará por impingir uma forte orientação positivista a este órgão. Se, por um lado, foi progressista em relação ao trato com a questão indígena; por outro, reforçou um caráter paternalista e colonizador, que percebia no indígena um ser inferiorizado culturalmente e que deveria evoluir em direção a estágios superiores. Luiz Bueno Horta Barbosa, ativo agente do SPI, definiria dessa forma a política civilizadora do órgão indianista, que via no trabalho um poderoso instrumento de integração:

O Serviço não procura nem espera transformar o Índio, os seus hábitos, os seus costumes, a sua mentalidade, por uma série de discursos, ou de lições verbais, de prescrições, proibições e conselhos; conta apenas melhorá-lo, proporcionando-lhe os meios, o exemplo e os incentivos indiretos para isso: melhorar os seus meios de trabalho, pela introdução de ferramentas; as suas roupas, pelo fornecimento de tecidos e dos meios de usar da arte de coser, à mão e à máquina; a preparação de seus alimentos, pela introdução do sal, da gordura, dos utensílios de ferro etc.; as suas habitações; os objetos de uso doméstico; enfim, melhorar tudo quando ele tem e que constitui o fundo mesmo de toda existência social. E de todo esse trabalho, resulta que o índio torna-se um melhor índio e não um mísero ente sem classificação social possível por ter perdido a civilização a que pertencia sem ter conseguido entrar naquela para onde o queiram levar. (BARBOSA *apud* RIBEIRO, 1979, p. 140).

Para Horta Barbosa, assim como para Cândido Rondon, o papel do SPI era basicamente este: o de facilitador nos estágios civilizatórios. O órgão teria como função transformar os índios em cidadãos do século XX, no menor prazo de tempo possível, acelerando um processo que, segundo a lógica positivista, a história necessariamente faria (RIBEIRO, 1979).

O SPI, apesar de seus objetivos reducionistas, inaugurou uma nova postura na política indigenista, mais respeitosa e sinceramente preocupada com os destinos dos povos contatados. O regulamento baixado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio, pelo Decreto n. 9.214, de 15 de dezembro de 1911, organizou as linhas mestras da política indigenista da República recente: “pela primeira vez era estatuído, como princípio de lei, o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar.” A nova legislação indigenista garantia pontos fundamentais como “a proteção ao índio em seu próprio território”, além da “plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupam, como condição básica para sua tranquilidade e seu desenvolvimento.” (RIBEIRO, 1979, p. 138-140).

Apesar das diversas garantias postuladas na letra da lei, o que por si só já poderia ser considerado um avanço em relação à política anterior, raras vezes essa legislação foi levada até suas últimas conseqüências, principalmente quando se confrontava com os interesses econômicos. Ao contrário de Gagliardi (1989), que pontua as contradições que determinaram a função histórica do SPI no contexto capitalista da virada do século XIX, Ribeiro (1979) aponta, como principais obstáculos à execução da assistência aos indígenas e real garantia de seus territórios tradicionais, os parques provisionamentos destinados ao órgão indigenista. Não percebendo, nessa prática, o estreito vínculo com a lógica capitalista de amansamento, domesticação e integração do elemento indígena para a

expansão das frentes agroindustriais. Ou seja: o problema do SPI não era as verbas oriundas de um contexto meramente conjuntural, mas de toda uma estrutura complexa e contraditória vinculada à expansão capitalista brasileira.

Naquele contexto, a representação e as imagens do indígena enquanto selvagem persistiam; todavia, o intuito era de transformar este indígena selvagem e pintado para a guerra em peça produtiva nas relações econômicas. Na verdade, foram os agentes do SPI, enquanto sujeitos históricos, que retrabalharam esses conceitos em suas imagens, ou seja, o imaginário criado tanto pela Comissão Rondon quanto pelo SPI foi calcado em construções anteriores, como procuramos descrever no primeiro capítulo de nosso trabalho, com suas origens no Brasil Colônia, passando pelo movimento romântico nacionalista do século XIX. A publicidade televisiva, em termos de conceito, não pertenceu apenas aos anos de 90 do século XX, mas a cinco séculos de conflito étnico entre povos indígenas e as hordas européias: a idéia de selvagem foi zelosamente construída pelo europeu a partir do momento em que o indígena tornou-se empecilho ao projeto colonial e lhe opôs resistência.

Nos diversos documentos relativos às Guerras Justas impetradas contra o nativo durante o Brasil Colônia, foram visíveis as tentativas de se elaborar uma imagem radicalmente negativa do inimigo, descrevendo longamente a *fereza, crueldade e barbaridade* dos povos a serem escravizados, “tudo leva a crer que muitos desses inimigos foram construídos pelos colonizadores cobiçosos de obter braços escravos para suas fazendas e indústrias.” (CUNHA, 1998, p. 125).

A representação do índio pacificado e integrado também não é nova, sendo historicamente identificável nas diversas tentativas de redução do indígena e sua alocação em vassalo útil à monarquia lusitana, como destaca a antropóloga Manuela Carneiro ao descrever as tumultuadas relações entre os indígenas e os colonos do século XVIII:

Uma coisa era sedentarizar os índios, ou seja, ‘domesticá-los’ e ‘amansá-los’ para que não mais atacassem os moradores; outra, muito diferente, era conseguir que trabalhassem para os colonos. Os índios recém-sujeitados recusavam-se ao trabalho (24/5/1823): eram ‘mansos’ mas ainda não ‘civilizados’. A deserção das aldeias, como nos séculos anteriores, era constante: em Pernambuco ou no Rio Grande do Norte, por exemplo, os aldeados ‘fugiam para os centros de gentilidade bravia’. (CUNHA, 1998, p. 148).

Desse apontamento, depreendem-se representações que foram gestadas nas relações tecidas entre colonos e a “gentilidade”, que se dividia entre *mansos, civilizados e bravios*. Apesar de não ser difícil relacionar imagens de bravios/selvagens, mansos/pacificados e civilizados/integrados, deve-se levar em conta que estes vínculos são lógicos, mas não

matemáticos – entre estas representações pairam quase dois séculos de historicidade agregada. Quando um colono fala em indígena civilizado no século XVIII, não foi exatamente o mesmo conceito que Rondon atribuiu para o indígena integrado no século XX, mas, a partir do colono, é possível chegar até Rondon. E é esse percurso que torna possível repensar as representações de *integrado*, *pacificado* e *selvagem*.

A partir dessa lógica – que é uma lógica estritamente histórica, forjada nas relações entre a sociedade não-índia e os povos autóctones, ou, ainda, o Eu e o Outro –, o Serviço de Proteção ao Índio, no intuito de cumprir sua missão civilizadora, constituiu dois tipos de postos indígenas, destinados a diferentes níveis de primitivismo e evolução humana: 1) os *Postos de Atração, Vigilância e Pacificação*; e 2) os *Postos de Assistência, Nacionalização e Educação*.

Os Postos de Atração, Vigilância e Pacificação foram incumbidos de lidar com grupos hostis e *selvagens*. O objetivo era atrair, vigiar e pacificar os indígenas, através de eficazes trocas de brindes e de presentes, oferecendo a necessária proteção contra a violência indiscriminada das frentes de expansão nas regiões pouco produtivas do país. Uma vez atraídos e pacificados, tentar-se-ia sedentarizá-los com novas estratégias de persuasão, estabelecendo relações paternalistas e clientelistas com o povo até então considerado arredio.

De acordo com Cunha (1998, p. 166-167), o início da ação protecionista tem, na distribuição farta de presentes, um item obrigatório e uma prescrição nominada. Dádivas para o domínio, seu fornecimento seria sustado à medida da aproximação às unidades locais do SPI e do estabelecimento de relações clientelísticas com a administração, revertendo-se aos índios o ônus de sustentar suas novas necessidades. A autora salienta que enquanto esse era o procedimento para os grupos tidos à época como mais atrasados no patamar civilizatório, os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação eram destinados a grupos já sedentarizados e pacificados, “capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e a outras ocupações normais”. A esses grupos pacificados (não mais hostis à civilização) e sedentarizados (não mais nômades e *selvagens*) eram oferecidas a cidadania brasileira (nacionalização) e a civilização em seu mais alto patamar, ou seja, a educação escolar. Segundo as normas do SPI, esses postos deveriam possuir estabelecimentos de ensino primário noturno e diurno para adultos e crianças, além de ensino agrícola.

A ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do

SPI, aprovado pelo Decreto n. 36/1936, que se sustentava a aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo. (BRASIL, 2007).

Assim, a educação formal deveria privilegiar, em termos de conteúdo, relatos sobre a história do Brasil Republicano, enfatizando os símbolos máximos de nossa constituição enquanto nação: o Hino Nacional e a Bandeira. Ao órgão oficial e tutelar, também caberia a compra e a manutenção de equipamentos necessários para o desenvolvimento de trabalhos agrícolas, como arados, animais de criação, silos e pátios. Era através destes dois aliados – o trabalho e a educação formal – que o SPI encampava sua aposta na civilização e unificação dos sertões brasileiros.

Tomemos como exemplo da missão e do papel civilizador atribuído à escola e ao trabalho disciplinado na passagem do indígena selvagem/pacificado ao indígena integrado, realizado durante o Estado varguista, um relatório enviado ao SPI por um agente do Estado, alocado em um Posto Indígena no Rio de Janeiro, mais especificamente no Posto Indígena de Cacique Doble – RJ, de 22 de dezembro de 1945 – que, para fins de análise, reproduziremos na íntegra.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO
POSTO INDÍGENA DE CACIQUE DOBLE,
22 DE DEZEMBRO DE 1945.

Ilmo. Senr. Dr. Herbert Serpa

M. D. Chefe da S.E. _____ Rio de Janeiro

Conforme instruções do Senhor Chefe da 7^a Inspetoria Regional do S.P.I, apresento-vos, ligeiramente, as atividades da Escola deste Posto, da seguinte forma:

Alunos índios matriculados masculino.....	38
“ “ “ feminino.....	32
“ não “ “ masculino.....	16
“ “ “ “ feminino.....	10
Total de alunos escolares.....	96

A Escola funcionou durante o ano com uma regular freqüência, sendo que, os alunos do sexo masculino, quando possível, são aproveitados nos trabalhos agrícolas e as meninas nos serviços domésticos.

No próximo ano entrante será acrescido o número de alunos índios que estiverem em condições de serem matriculados.

No dia 19 de Abril do corrente ano, o aluno Luiz Ferreira Doble Lacân, em linguagem portuguesa, falou diante a gloriosa Bandeira Nacional fazendo demonstrações entre a vida do índio e a vida do civilizado e como tal dos diversos misteres da comunidade indígena, que nessa ocasião achavam reunidos quase na totalidade. Falaram também alguns alunos filhos de civilizados enaltecendo a Bandeira Nacional, estando presentes estas pessoas, de fora, famílias e autoridades que vieram presenciar a parada do Dia do Índio, as quais muito aplaudiram e elogiaram a maneira porque o índio sabe portar-se e obedecer.

A Escola Indígena deste Posto tem a honra de agradecer-vos por intermédio do nosso Ilustre Chefe, a vossa cooperação eficiente, dedicada e inteligente. Sirvo-me do ensejo para apresentar-vos os meus votos de SAÚDE E FRATERNIDADE. (João Lúcio de Paulo – Agente do Posto *apud* BORGES, 2003, p. 78-79).

Do conteúdo deste relatório emitido por João Lúcio de Paulo, agente naquele ano de 1945 no Posto Indígena Cacique Doble – RJ, depreendem-se fragmentos da filosofia assimilacionista dos *Postos de Assistência, Nacionalização e Educação*, organizados com o intuito de atender e integrar as populações indígenas já “pacificadas”. Parece-nos evidente a preocupação do agente Lúcio de Paulo em aproximar a escola e, por conseguinte, seus objetivos civilizatórios com o trabalho, sejam agrícolas ou de serviços domésticos, não permitindo nenhum espaço livre para o indígena aldeado. As atividades no Posto Indígena pareciam manter o indígena ocupado, quase que em tempo integral, com o trabalho e com as atividades de sala de aula. Um espaço cujo destino era ampliar-se e envolver todos os membros ativos da comunidade, pois, como nos informou Lúcio de Paulo, no próximo ano “será acrescido o número de alunos índios que estiverem em condições de serem matriculados”. O alunado não-índio, totalizando 26 matrículas, caracterizava a escola como lugar de assimilação étnica e conversão cultural e física. O relatório segue descrevendo as atividades do Dia do Índio, que contou com a participação dos indígenas aldeados e de diversas autoridades convidadas.

Assim, parece-nos que a educação formal, naquele momento e contexto, se fez sentir com sua força na fala materna domesticada em língua hegemônica. A Bandeira Nacional, somada à fala do Kaingang em bom português, reflete a passagem da integração simbólica à assimilação real, que sabe “portar-se e obedecer” frente às autoridades e famílias de fora.

Nos aldeamentos Guarani, segundo Borges (2003), as práticas não eram muito diferentes. O SPI e seus agentes travavam o mesmo combate civilizatório contra um povo em quase tudo distinto dos Kaingang, desde a hierarquia interna até as formas e táticas de resistência ao mundo não-índio. Ao contrário do povo Kaingang, que entrou em contato com as hordas européias somente no século XIX, e mais diretamente a partir do início do século XX, com a vinda dos imigrantes italianos e alemães para a região Sul do país, os Guarani conheceram as primeiras frentes de expansão mercantis ainda no século XVI, onde hoje se localiza a cidade de Assunção, no Paraguai.

A grande nação Guarani, que na época da conquista conglomerava diversos povos²¹, teve seu projeto histórico interrompido e subordinado aos desígnios da Coroa espanhola. Em 1537 (data da chegada dos conquistadores espanhóis a Assunção), parte

²¹ Conforme Melia (1979, p. 18), “a pesar, sin embargo, de la unidad lingüística y cultural guaraní, no se debe olvidar que se presentaban divididos en nucleaciones diferentes, circunstancialmente que los españoles conceptuaran como ‘provincias’, identificadas a veces con um cacique principal – Guarambaré, Guayrá, Tayaoba... – y compuestas de comunidades aldeas de estructura y dimensión variables.”

desses povos Guarani viram-se frente a frente com os *jurua kuere* e, conseqüentemente, com todo o projeto colonial espanhol, com missionários sedentos de almas e soldados venturosos em busca de glória e riqueza.

Parte desses índios foi incorporada, pelas engrenagens da imensa e complexa máquina colonial, nas inúmeras *encomiendas*²² espanholas, sofrendo um terrível e imediato ocaso demográfico. Segundo alguns estudos, desses grupos *encomiendados* não sobraram mais do que 10% da população original, dizimada tanto pela intensidade do trabalho forçado quanto pelas inúmeras doenças trazidas pelos conquistadores. Posteriormente, esse grupo foi diluído junto às populações invasoras européias. O antropólogo Darcy Ribeiro aponta o mesmo processo na conquista da América portuguesa:

Milhares de índios foram incorporados por essa via à sociedade colonial. Incorporados não para se integrarem nela na qualidade de membros, mas para serem desgastados até a morte, servindo como bestas de carga a quem deles se apropriava. Assim foi ao longo dos séculos, uma vez que cada frente de expansão que se abria sobre uma área nova, deparando lá com tribos arredias, fazia delas imediatamente um manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativo doméstico. (RIBEIRO, 1979, p. 99).

Em meio a um processo de aculturação e assimilação, voltava-se para a promoção do desaparecimento dos contingentes indígenas, através de sua incorporação à sociedade dominante. O objetivo dessa educação era apenas a incorporação do índio na sociedade dos brancos, fazendo com que o índio perdesse, aos poucos, sua identidade e sua própria cultura, para melhor dominá-lo, assumindo a cultura nacional.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) empreendeu uma política educacional voltada para a “cidadania” dos nativos, nos moldes da sociedade não-índia, com vistas à implementação de um processo de integração das comunidades indígenas na economia nacional. Nesse processo, a empreitada civilizatória e integracionista promovida pelo Estado alicerçou-se em uma política de educação escolar não apenas homogeneizadora e etnocêntrica, como também comprometida com as necessidades da economia nacional daquele período. A escola, além de transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade

²² “Índio encomendado era o índio entregue ao espanhol para fins de conversão e catequese. Originada na Espanha medieval e no repartimento das populações mouras entre os conquistadores espanhóis, na colonização americana a *encomienda* se desenvolveu como uma nova relação de proteção e de dependência entre grupos de índios e um patrono, ou colonizador, que tinha a obrigação de doutriná-los, em troca da utilização de seu trabalho. Na realidade, a *encomienda* constitui uma instituição capital no desenvolvimento da colonização de mão-de-obra indígena em proveito do europeu e acobertando a escravidão indígena, pois deixava a salvo a liberdade jurídica do índio, resguardando a suprema soberania da Coroa espanhola sobre novos súditos.” (ALMEIDA, 1985, p. 27).

branca e/ou não-índia, também teve como objetivo educar (disciplinar) para o trabalho, contribuindo, assim, para o processo de integração das populações indígenas, já “pacificadas”, às fileiras de trabalhadores nacionais.

Todavia, cabe-nos salientar que, se por um lado, o SPI cumpriu um importante papel ao conter os massacres a grupos indígenas alocados em áreas de expansão da chamada fronteira agrícola; por outro, suas ações acabaram tornando-se ineficazes, transformando-se em instrumento de submissão e cercamento.

Em 1967, o referido órgão foi substituído pela Funai. A extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) tiveram como motivação diversos fatores, dentre os quais destacamos a implantação da ditadura militar, que desencadeou a redefinição da burocracia estatal, e a necessidade de se difundir internacionalmente uma visão positiva acerca das políticas e ações do Estado brasileiro voltadas às populações indígenas, pois pesava contra o Brasil a acusação de extermínio cultural desses povos. Direcionada para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do Estado brasileiro, a Funai continuou com a mesma função do SPI. A expansão da educação sistemática promovida pela Funai seguiu os moldes e parâmetros da sociedade nacional envolvente, e durante muito tempo não se fez qualquer avaliação crítica quanto às funções e possibilidades da educação formal para as comunidades indígenas.

Nesse sentido, o modelo educacional implantado procurou, antes de tudo, assegurar os objetivos da sociedade dominante. A política educacional da Funai estruturou-se a partir dos Programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldados pela ONU, e nas ações de implantação do ensino bilíngüe nas escolas indígenas. Na prática, as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes do Brasil, ou seja, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro deu continuidade à política praticada nos períodos Colonial²³ e Imperial²⁴, focada

²³ No Brasil Colônia, a educação formal dos indígenas esteve primeiramente – de 1549 a 1757 – sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, os quais foram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais. No Período Pombalino (1750 a 1777), por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório. O Marquês de Pombal pretendia instituir, no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outros, ações de violência e a invasão das terras das aldeias –, é revogado o Diretório dos Índios. Para maiores detalhes, ver: CUNHA (1998).

²⁴ No Brasil Império, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para, de novo, tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n. 426/1845, que

na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições; enfim, às formas de convívio social tidos e entendidos como civilizados e necessários ao processo de integração nacional das populações nativas.

Não podemos deixar de mencionar que, em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A partir de então, a Funai passou a investir, também, na capacitação de índios para que estes viessem a assumir as funções educativas nas comunidades em que estavam inseridos. Nesses termos, o Estado expressava o “interesse” em que a educação escolar interferisse o mínimo possível nos valores culturais de cada grupo e/ou comunidade indígena²⁵.

Como decorrências daquele processo, as diretrizes gerais da Funai, baseadas formalmente no Estatuto do Índio, vieram ao encontro da Convenção 107 de Genebra, de 1957, que versava sobre a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e de países independentes. O Artigo 23 dessa Convenção, no primeiro parágrafo, estabelecia, a propósito do direito à alfabetização nas línguas indígenas, que as crianças devem ser capacitadas a ler e a escrever na língua materna, e, em caso de impossibilidade, na língua comumente empregada pelo grupo a que pertençam. Já o Artigo 49 do Estatuto do Índio salienta o ensino de caráter bilíngüe: “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.” (FERREIRA, 1997, p. 76).

Historicamente definida como integracionista, a educação escolar oferecida pela Funai, expressa no Artigo 50 do Estatuto do Índio, segundo Ferreira (1997), contradiz, porém, a retórica segundo a qual o bilingüismo é meio para assegurar e respeitar “o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meio de expressão” (Artigo 47 do Estatuto do Índio). Ainda, segundo a autora, a educação bilíngüe se firmou, assim, como tática para assegurar os interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, do mesmo modo como fazem os missionários evangélicos.

Se, durante o período de atuação do SPI, a falta de pessoal qualificado tornou

definiu o Regulamento das Missões. Mas aos missionários católicos desse período não se deu total autonomia. Assim sendo, de 1845 a 1910, o Estado dividiu com várias ordens religiosas católicas a administração da questão indígena, incluída aí a responsabilidade pela educação formal. Para maiores detalhes, ver: CUNHA (1998).

²⁵ A partir de 1970, foram implementados diversos projetos de desenvolvimento comunitário em distintas “comunidades” indígenas brasileiras, como no caso dos Xavantes, Xokleng, Gavião e Yanomami. Para maiores detalhes, ver: FERREIRA (2001, p. 71-111).

praticamente impossível a criação e implementação de programas educacionais de caráter bilíngüe – estamos nos referindo a lingüistas e pedagogos –, a Funai valeu-se do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), no Brasil desde 1959. Adotar integralmente o modelo do SIL revelou o objetivo de instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que dizia respeito à desqualificação do quadro técnico. Podemos ainda inferir que o ensino bilíngüe, garantido por especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade lingüística e cultural das sociedades indígenas. Entretanto, devido à polêmica gerada em torno da falta de investimentos do Estado brasileiro na educação escolar indígena, a qual havia sido repassada para o SIL, o convênio selado entre a Funai e o SIL, na década de 1970, foi rompido em 1977.

As críticas dirigidas à política de ensino da Funai e à atuação do SIL concorreram para que a Funai procurasse desvincular o discurso sobre educação indígena da atuação do SIL. Em julho de 1990, foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento final afirmava que, naquele momento, a maioria das escolas indígenas estavam estruturadas e possuíam normas de funcionamento consoantes às diretrizes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem. (MARI *apud* FREYRE, 2004, p. 25).

Como procuramos demonstrar, ao longo de décadas a escola foi projetada para os índios, desde o processo de evangelização empreendido pelos missionários até a constituição do Estado republicano brasileiro. Nesse empreendimento, as comunidades indígenas brasileiras ficaram sujeitas a programas educacionais produzidos pelo Estado e às políticas educacionais centradas e formuladas pela sociedade não-índia. A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconheceu aos povos indígenas o direito à diferença. Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em kaingang, e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos

tradicionais com a moderna ciência. Conforme nos afirma Freyre (2004, p. 25), “uma avaliação do papel da escola nos últimos 15 anos deve indagar até que ponto os povos indígenas estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e de afirmação cultural”.

2.2 Da escola para os indígenas à escola dos indígenas: direitos, normas e a luta pela autonomia

A partir de 1991, um conjunto de Decretos descentralizou, para outros órgãos públicos, diversas ações no âmbito indigenista, até então de exclusiva responsabilidade da Funai. Essa mudança institucional na condução da política indigenista foi um marco importante, pois envolveu novas agências do Estado no campo da definição e execução das políticas públicas. Por definição do Decreto Presidencial n. 26/1991, o MEC passou a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os estados e os municípios passaram a ser responsáveis pela execução desta política educacional. A idéia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – ganhou força no Brasil desde os primeiros momentos de constituição de um movimento social indígena organizado, nos primeiros anos da década de 1970.

Na primeira fase, entre a década de 1970 e o início dos anos de 1980, o movimento indígena assumiu o caráter *pan-indígena*, com a promoção da organização pluriétnica dos índios em defesa de seus direitos dentro do Estado brasileiro. Enquanto estratégia política, o movimento *pan-indígena* consistiu na organização de grupos indígenas a partir de uma identidade supra-étnica. A participação de índios em assembleias, patrocinadas inicialmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), resultou na formação de uma comunidade e de uma identidade supra-étnica, constituídas como referências para a articulação do movimento e a criação da União das Nações Indígenas (UNI), organização indígena de caráter nacional. Processual do fenômeno de resistência indígena, nesse trabalho revelou a complexidade das relações envolvidas na atuação política dos índios dentro do contexto interétnico do Estado brasileiro.

Uma nova fase do movimento indígena iniciou-se com a promulgação da

Constituição Brasileira de 1988. O cenário no qual contracenam os atores do movimento indígena passou a ser outro desde que foram implementadas mudanças na forma jurídica e política de inserção das populações indígenas no Estado brasileiro. Os Artigos 231 e 232 (Título VIII, Capítulo VIII – Dos Índios), bastante conhecidos pelos antropólogos, indigenistas, juristas e pelos próprios índios, afirmaram o reconhecimento legal da população indígena como integrante da sociedade brasileira, contrapondo-se às concepções anteriores de que os indígenas estariam, evolutivamente, destinados à mestiçagem ou mesmo à extinção. Nos anos de 1990, o contexto político neoliberal, caracterizado pelo apelo do Estado à participação da sociedade civil em ações públicas, propiciou a criação de espaços de diálogos interculturais entre indígenas e não-indígenas, no interior da sociedade nacional. Nesses espaços, diferentes sistemas de significados se articulariam com a possibilidade de constituir acordos de entendimento entre si para efetivar a comunicação entre os agentes. A partir da década de 1990, os interlocutores governamentais tornaram-se múltiplos no campo indigenista, em decorrência da redistribuição das responsabilidades indigenistas da Funai entre diversos órgãos do Governo brasileiro.

No Brasil, a trajetória do movimento indígena tem traços que são característicos de outros movimentos sociais surgidos no país e na América Latina nas últimas décadas do século XX. (GOHN, 2002, p. 241-271). Em sua fase emergente, entre os anos de 1970 e os anos de 1980, a configuração pan-indígena do movimento foi definida enquanto uma estratégia política estabelecida no contexto político das lutas sociais da sociedade civil, no Estado brasileiro naquelas décadas. O momento histórico era o da mobilização da sociedade civil brasileira em defesa da ampliação dos direitos civis, restritos pelo regime ditatorial militar instalado no Governo brasileiro após 1964. Na época, o Estado acionou uma forte ação repressiva contra os movimentos sociais de contestação ao regime autoritário. No entanto, as mobilizações em defesa dos direitos indígenas usufruíram um maior espaço político de contestação, sem a repressão imediata do governo militar, o que fez o movimento indígena aglutinar, na época, apoio político de diversas entidades civis (algumas diretamente ligadas à luta indígena, outras tantas ligadas à defesa dos direitos civis de modo geral), de categorias profissionais (advogados, jornalistas, professores etc.), de antropólogos, de membros de Igrejas Cristãs (principalmente da Igreja Católica) etc.

O contexto político de resistência civil contribuiu para a organização e a legitimação do movimento indígena frente à sociedade brasileira, por meio da definição de uma nova imagem social de índio reconhecido como sujeito político da sociedade civil brasileira. (MATOS, 1997, p. 12-17). Nessa ocasião, foi fundamental, para a constituição

do movimento indígena, o apoio político e financeiro que os líderes indígenas receberam, dos demais atores da sociedade civil brasileira, para promover ações de mobilização política entre os diferentes povos indígenas, em defesa de seus direitos específicos enquanto índios dentro do Estado brasileiro. O eixo principal dessa mobilização girou em torno do reconhecimento indígena de seu *status* sócio-político coletivo de minoria, condição interétnica imposta aos povos indígenas por meio de sua subordinação à hegemonia política do Estado-nação. Tomar para si a consciência política da condição de minoria implicou no reconhecimento indígena de que, apesar de suas diferenças étnicas, compartilhavam uma história e um destino comuns dentro do Estado brasileiro. Foram esses reconhecimentos que deram base política para a formação de uma comunidade política pan-indígena.

A participação de representantes indígenas em assembleias, organizadas na década de 1970 com apoio de entidades civis, principalmente do Cimi, proporcionou a formação de uma “consciência indígena coletiva”²⁶ da situação de contato e a criação de uma identidade supra-étnica que foi capaz de aglutinar diferentes grupos indígenas em torno de demandas políticas comuns. (MATOS, 1997, p. 210-264). Na pauta principal das reivindicações, estava a demanda por maior espaço político de negociação com o Estado brasileiro, o que exigiu dos indígenas uma maior organização política para sua atuação no campo da política nacional. A partir de então, líderes do movimento indígena foram agregando experiências de práticas coletivas (como, por exemplo, assembleias, reuniões, atos públicos etc.) e de negociações políticas (entre os “opositores” e interlocutores do movimento), definindo as estratégias de ação coletiva em consonância com o processo histórico e político mais amplo da sociedade nacional e do Estado brasileiro.

Transcorrida a fase inicial de mobilização, o movimento indígena consolidou-se com a formalização de sua organização (estabelecimento de funções, nomeações de cargos, divisões de tarefas, definição de tempo de mandato etc.). Como ocorreu com a trajetória de outros movimentos sociais, o movimento indígena atingiu a fase de institucionalização do modo de organização das ações coletivas, em função da conjugação de fatores relacionados à dinâmica interna do movimento (articulações entre a “base”, as lideranças e a assessoria do movimento; definição e execução de projetos sociopolíticos, culturais e socioeconômicos; formação de quadros de lideranças etc.) e de fatores externos (a

²⁶ Parte do projeto político dessas assembleias consistia em construir, entre os indígenas, um referencial comum de análise sobre as experiências de contato por eles vivenciadas, que fosse capaz de identificar uma única raiz dos seus diversos problemas interétnicos: a exclusão política e socioeconômica dos indígenas no Estado brasileiro.

conjuntura política e socioeconômica do país e a configuração do jogo de forças sociais em um determinado momento). Nessa fase da consolidação do movimento indígena, as ações coletivas adquiriram o formato de organizações sociais não-governamentais e se proliferaram regionalmente e localmente, redimensionando as forças sociais do movimento a partir das expressões políticas locais de seus atores.

Mudanças no contexto político das relações interétnicas, sobretudo as mudanças impulsionadas pela reforma do Estado na década de 1990, refletiram diretamente sobre a dinâmica do movimento indígena, justamente por ser um movimento social inserido no universo das forças sociais em disputa política dentro do Estado e da sociedade nacional. Novas relações entre sociedade civil e Estado brasileiro foram estabelecidas com o término do regime autoritário militar e com o processo de democratização do país. Nos anos de 1990, foi constituída uma esfera pública com caráter participativo mais amplo, que exigiu a organização da sociedade civil a partir de um novo perfil de atuação. Com a reforma do Estado, algumas áreas de políticas públicas passaram a ter um novo modelo de gerenciamento que incluía a participação de organizações não-governamentais devidamente credenciadas para o papel.

A pauta de reivindicações do movimento indígena teve importantes transformações conforme as expectativas indígenas sobre o destino de sua política oficial, após a democratização do Estado brasileiro. Uma vez assegurado o direito indígena à terra, na Constituição de 1988, abriu-se espaço para outras preocupações emergirem com maior força reivindicativa, como, por exemplo, a proteção dos territórios e a sustentabilidade socioeconômica dos grupos indígenas na sociedade nacional. Um tom mais propositivo foi dado às reivindicações, ao direcionarem as demandas à esfera das políticas públicas, como, por exemplo, as políticas de educação diferenciada para as populações indígenas.

De acordo com Silva (1998), as discussões iniciais acerca dos direitos indígenas tiveram, como principal enfoque, a educação bilíngüe, a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, lingüístico, legal – para os povos indígenas em sua relação com não-índios e em sua inserção na sociedade brasileira. Eram importantes temas de debate: o papel do “monitor bilíngüe”²⁷; o ensino da língua portuguesa e da aritmética como meio de defesa dos índios em situações de contato

²⁷ A essa altura, embora coubesse, oficialmente, à Fundação Nacional do Índio (Funai) a condução da política educacional para os povos indígenas, prevalecia nas escolas dos Postos Indígenas a orientação missionária do SIL (*Summer Institute of Linguistics*, hoje Sociedade Internacional de Lingüística), ancorada nos princípios da evangelização e do bilingüismo de transição. Obviamente, não se fala ainda em “professor índio”. Para uma crítica da influência do SIL sobre a lingüística indígena no Brasil, consulte-se Leite (1995). Sobre o mesmo assunto, Franchetto (1997a).

interétnico; a denúncia e o questionamento da autoridade da escola (enquanto instituição originada e gerida de fora) sobre a população indígena local; a garantia de seus próprios processos de socialização; a adequação do método Paulo Freire de alfabetização a este contexto. Passava-se da denúncia da escola antiindígena à avaliação de suas possibilidades como agência libertária e afirmativa da especificidade indígena no cenário nacional²⁸.

Na atualidade, as escolas, enquanto instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer, estão incorporadas à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no país. Em tempos atuais, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena *diferenciada*, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e lingüística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. O movimento sócio-político que acompanhou a formação dessas convicções tem uma história própria, cuja presença no cenário jurídico-político nacional é evidente²⁹.

O trabalho de professores índios, suas comunidades e seus assessores, especialmente a partir de meados dos anos de 1970, resultou na criação de experiências escolares originais³⁰ que, somadas à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não-governamentais e à ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos índios³¹, consolidaram reivindicações que estão hoje impressas em textos como a Constituição Federal em vigor, a nova LDBEN (Lei de

²⁸ Para maiores informações sobre esse período: Melia (1979); Silva (1981); Ferreira (1997). E sobre momentos subseqüentes: Kahn e Franchetto (1994); D'Angelis e Veiga (1997), especialmente os capítulos "Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas" e "escola indígena: um caso particular de escola?". Um histórico preciso também se encontra em Cortes (1996) (Capítulo 2).

²⁹ Uma fonte segura e obrigatória para a comprovação dessa afirmação são os vários exemplares de *Povos Indígenas no Brasil*, coletâneas de notícias veiculadas pela imprensa nacional, selecionadas e comentadas, publicadas pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), na década de 1980, e pelo Instituto Socioambiental (ISA), a partir dos anos de 1990.

³⁰ Para mais informações sobre as discussões iniciais e os projetos pioneiros em propor uma transformação da escola nessa direção, sugerimos a consulta a Melia (1979); Silva (1981); Emiri e Monserrat (1989). Mesmo na Funai, iniciativas independentes de professores contratados ligados a universidades e às nascentes "entidades de apoio aos índios" contrariavam a orientação oficial [ver Silva (1981), os trabalhos de Ferreira e Biase, relativos aos Xavante, e o de Pereira, sobre a Casa do Índio em Rio Branco, Acre]. Para um histórico das organizações (inicialmente exclusivamente não-indígenas, posteriormente também indígenas) que realizaram tais projetos, ver o texto de Monserrat, "Conjuntura Atual da Educação Indígena", no já citado Emiri e Monserrat (1989). De algumas das experiências de longa duração (dez anos ou mais), encontram-se relatos e análises de grande interesse em Gruber (1992 e 1993), Monte (1996) e Paula (1998), respectivamente sobre os Ticuna, os povos indígenas do Acre e os Tapirapé.

³¹ De que o aumento constante de pesquisas, dissertações e teses acadêmicas é apenas um indício, ver Capacla (1995); para uma análise de parte dessa bibliografia, ao lado da proliferação de coletâneas de artigos sobre experiências específicas e de documentos de encontros de professores índios, entre outros, Emiri e Monserrat (1989).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e em documentos, portarias e regulamentações que expressam as políticas públicas implementadas nesse campo, como ilustram as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. (BRASIL, 2005d).

Nascidas de um debate que tem sua base no movimento indígena, tais reivindicações estão hoje reconhecidas oficialmente e institucionalmente concretizadas no país. Em nível federal, com a transferência da responsabilidade final pela educação escolar indígena, da Funai para o Ministério da Educação³² e sua conseqüente integração ao sistema nacional de ensino, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena (órgão consultor formado com representação indígena e da sociedade civil)³³ e, como instância interna do Ministério, uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, através dos quais são avaliados e eventualmente financiados projetos de escolas indígenas, de formação específica de professores índios e de produção de material didático específico, grande parte do qual em línguas indígenas. Em nível estadual, na maior parte do país, há Núcleos de Educação Indígena (NEIs), também concebidos³⁴ como aglutinadores da participação de representantes das populações indígenas locais e dos setores da sociedade civil e da comunidade científica envolvidos com a questão da educação indígena.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender a reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios.

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e lingüísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passaram a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores

³² Decreto n. 26/91, da Presidência da República (gestão Fernando Collor), de 04/02/91.

³³ Criado pela Portaria n. 490, do Ministério da Educação e do Desporto, de 18 de março de 1993.

³⁴ Nos termos da Portaria Interministerial n. 559, de 26 de abril de 1991, assinada pelos ministros de Estado da Justiça e da Educação, cujo artigo 5º expressa a resolução de: “Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas”. A composição desses NEIs está descrita no Parágrafo único desse mesmo artigo: “Esses núcleos deverão contar com a participação das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não-governamentais afetas à educação indígena e de Universidades”. Sobre uma análise do processo de organização desses núcleos: Kahn (1993, p. 3).

índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

As organizações indígenas³⁵ passam, então, a reivindicar, junto ao poder público, a legitimação e legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas, por meio da sua inserção no sistema público de ensino.

Nesse sentido, criam-se, no Brasil, parcerias entre órgãos governamentais – de âmbito federal, estadual e municipal –, movimentos indígenas e organizações pró-índio, e, aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas.

Essas novas referências políticas e conceituais são afirmadas pelas definições presentes na Constituição de 1988, a qual, como já mencionados, serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas no Brasil. A partir dela, a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma, e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos.

Em termos gerais, podemos afirmar que, em parte, essas mudanças ocorreram, principalmente, em função da superação, no texto constitucional, da perspectiva integracionista até então vigente nas políticas indigenistas colocadas em prática pelos órgãos tutelares. Isso se mostra de forma nítida quando se reconhece a pluralidade cultural e lingüística da sociedade brasileira, característica até então vista como obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação. Nesses termos, conforme salienta Freyre (2004), a responsabilidade pela garantia da diferença cultural dos povos indígenas passa a ser da União. De outra forma, poderíamos considerar que as ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades.

Nesse percurso, a escola – outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer – tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Do debate mais amplo e da garantia constitucional do direito à

³⁵ Destacamos a articulação do movimento dos professores indígenas, por exemplo: a Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam) e a Organização Geral dos Professores Ticuna (OGPTB).

diferença, surge a possibilidade, aos povos indígenas contemporâneos, de se valerem da escola por eles construída como instrumento de autonomia perante a sociedade não-indígena, em contato cada vez mais estreito.

Mesmo levando-se em conta os poucos recursos destinados à educação, de um modo geral, no Brasil, em 2003 o Ministério da Educação deu início a um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A Secad foi criada com o objetivo de institucionalizar, no Sistema Nacional de Ensino, o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. Nesses termos, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas (BRASIL, 2007).

2.2.1 A gestão da diversidade cultural na educação indígena: a política oficial da Secad/MEC

A gestão da diversidade cultural na educação indígena ganha ênfase, a partir da política adotada pela Secad/MEC, mediante práticas de valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Para tanto, as práticas oficiais têm buscado se estruturar mediante os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos de forma autônoma por cada povo e/ou comunidade indígena:

A produção das diferenças sociais se concretiza na formulação de diferentes projetos societários, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade majoritária. (BRASIL, 2007, p. 26).

Com o foco na democratização das instituições públicas, a Secad/MEC inseriu, com forte ênfase, a institucionalização da participação indígena. Assim, as Secretarias de

Educação foram instadas a criar espaços institucionalizados de comunicação e participação indígena para possibilitar condições de estabelecimento do diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos, dando consistência e resultado à ação e ao financiamento públicos. A partir dessa base dialógica, as iniciativas procuraram direcionar a ação pública às necessidades, interesses e concepções das comunidades indígenas. (BRASIL, 2007, p. 29).

Paralelamente, foi implementada uma série de ações para a ampliação da oferta da educação básica nas áreas indígenas – segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio –, com o objetivo de desenvolver um tratamento sistêmico dos princípios e diretrizes da educação escolar indígena em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, as diretrizes de afirmação das identidades étnicas – de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas – são estendidas para toda a educação básica intercultural e também para a formação superior de professores indígenas, ação esta que fundamenta a ampliação da oferta de educação básica intercultural de qualidade.

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas idéias se firmaram a partir da reflexão e da ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia.

Uma dessas idéias é o reconhecimento da multietnicidade e da pluralidade. No Brasil contemporâneo, existem mais de 225 povos indígenas³⁶ que, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cultural e lingüisticamente representam uma magnífica

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. [...] 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, 2005a, p. 31).

É relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a

³⁶ O fenômeno da reemergência étnica, nos últimos anos, tem dado visibilidade social a povos antes não reconhecidos devido a processos de discriminação e negação de suas identidades. É o caso, entre outros, dos Tapeba, localizados na Grande Fortaleza-CE, dos Pankará, em Floresta-PE, dos Caxixó, em Minas Gerais, Santárem-PA, no Censo Escolar Inep/MEC de 2006, inseriu 30 escolas indígenas localizadas em comunidades que vêm exigindo o reconhecimento de seus direitos étnicos (OLIVEIRA, 2001).

formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, lingüísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente. Construir uma agenda política acordada com professores e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas socioambientais, é um importante desafio para os gestores públicos.

Outra idéia-chave implantada na Secad foi a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, seguindo os pressupostos de Melia (1979), autor que evidenciou os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas, que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação do indivíduo enquanto sujeito ativo e participativo nos múltiplos espaços de sociabilidade.

Considerando que as práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida, são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias, a Secad adotou, como um dos fundamentos da educação escolar indígena, o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, conforme o RCNEI, ela “[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas [...] que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas.” (BRASIL, 2005a, p. 32).

Conforme a concepção adotada pela Secad, o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas, de se organizar socialmente, dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas. Nos diários de classe de alguns professores indígenas, nos relatos do seu trabalho pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da *lecto-escritura*, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária. (PIANTA, 2003).

Outra idéia que conceitua o campo da educação escolar indígena e baliza os projetos e políticas implementadas pela Secad diz respeito à autodeterminação das

comunidades indígenas. Para o RCNEI,

os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares. (BRASIL, 2005a, p. 37).

As experiências alternativas que inovaram a discussão e a prática da educação escolar em um contexto de diversidade indígena firmaram algumas categorias que se tornaram definidoras da escola indígena como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São características da escola indígena: a interculturalidade, o bilingüismo ou multilingüismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades (BRASIL, 2007, p. 46).

Nesse sentido, as escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podendo ser conceituadas como escolas de fronteira³⁷ – espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionados às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. Portanto, a educação escolar indígena incentivada pela Secad tem buscado problematizar enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. De acordo com as orientações postuladas e objetivadas pela Secad,

³⁷ Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

A escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. Caracteriza-se por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo – até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 23).

Outra questão, apontada como prioritária para o MEC, situa-se nos direitos lingüísticos dos povos indígenas. Os projetos levados a efeito têm sido direcionados para que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos; trazem a atenção para a realidade sociolingüística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Trata-se de uma prática chamada de bilingüismo ou multilingüismo na escola indígena, visto que, em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia-a-dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com que o Brasil faz fronteira.

Essa característica da escola indígena passa hoje por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, pois se trata de uma abordagem às línguas usadas na comunidade e na escola, tendo em vista um horizonte de manutenção, ampliação e/ou revitalização das línguas maternas e aprendizagem da língua portuguesa com metodologias de aquisição de segunda língua. (BRASIL, 2007).

Contudo, devemos salientar que as ações oriundas de projetos e programas educacionais específicos às comunidades indígenas brasileiras são dificultadas pela falta de uma gestão articulada entre os órgãos estaduais competentes e a União. Pois, como sabemos, os territórios indígenas tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas estabelecidas e firmadas pelos estados e municípios. Como exemplo, mencionamos os territórios do povo Guarani Mbya, que se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Podemos mencionar, também, o caso das comunidades Xavante, no estado do Mato Grosso, as quais estão distribuídas em mais de 11 municípios. Outro exemplo pertinente é o caso dos Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, que têm suas comunidades em uma área que envolve 24 municípios. Ou, ainda, os Kaingang, que têm suas terras divididas entre São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2007).

De acordo com as orientações da Secad, o conceito de territorialidade e território passa a operar, nas ações e nos projetos, como uma variável fundamental e necessária para o respeito à diversidade das comunidades indígenas. Porém, para que as ações oriundas das necessidades específicas de cada uma das comunidades possam ser efetivas, as políticas públicas de gestão da diversidade indígena devem ser pensadas mediante e a partir de novas articulações entre diferentes gestores e institucionalidades, o que poderá contribuir não apenas para a superação da fragmentação administrativa da questão indígena no Brasil, como também contribuirá para o reconhecimento da organização social dos povos indígenas.

Diante dessa necessidade, o MEC, por meio da Secad, tem promovido o debate no sentido de buscar induzir as Secretarias Estaduais de Educação a observarem a territorialidade desses povos e a inovarem na proposição de práticas de gestão articulada e compartilhada entre várias Secretarias de Educação.

Diferentes projetos e ações dirigidos à gestão e respeito da diversidade e os direitos indígenas, garantidos pela Constituição de 1988, foram implementados pela Secad.

Entre as iniciativas promovidas, podemos mencionar as ações de incentivo à formação de professores indígenas. Anteriormente, para a execução de ações de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos, eram priorizadas, pelo Ministério da Educação, algumas organizações não-governamentais, em detrimento das Secretarias de Educação.

É importante observar que a ação de algumas organizações não-governamentais foi e é referencial para as mudanças no perfil de gestão do setor público, por respeitar a sociodiversidade indígena. No entanto, é responsabilidade do Ministério da Educação mobilizar os sistemas de ensino para atuarem levando em conta os marcos constitucionais dos direitos indígenas e a avaliação crítica das políticas integracionistas e homogeneizantes de longo curso que ainda fundamentam muitas das práticas gerenciais nos dias atuais.

O MEC desenvolveu, então, um conjunto de ações para enraizar o tratamento da diversidade sociocultural no âmbito educacional, induzindo as Secretarias de Educação a reconhecerem o amplo campo da diversidade na reorganização de suas políticas, prioridades e práticas gerenciais. Nesse sentido, o movimento social indígena organizado tornou-se ator imprescindível para a formulação e experimentação de novas práticas indigenistas nas políticas e ações da Secad.

Assim, mesmo que de forma ainda não plenamente satisfatória, foi implementado o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural. Cujo

objetivo principal foi: “Garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolingüísticas”. (BRASIL, 2007, p. 42).

O projeto insere-se em uma proposta de uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade. Pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar. Busca, igualmente, garantir que a escola indígena seja autônoma e que fortaleça os projetos societários e identitários dos povos indígenas, mediante práticas de formação docente, levando em conta os cenários de diversidade sociocultural. (BRASIL, 2007, p. 42).

Como forma de implementação, o MEC valeu-se dos sistemas de ensino estaduais e das Secretarias Estaduais de Educação. A maioria das Secretarias Estaduais de Educação criou programas de formação inicial, aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, para a habilitação e para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, com oferta de escolarização concomitante. Também foram realizados cursos de formação continuada, com o objetivo de que estes cursos também fossem organizados a partir de programas contínuos e específicos, e não em eventos isolados de formação.

O Ministério da Educação publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, para orientar as Secretarias Estaduais de Educação na organização e gestão dos programas de formação de docentes indígenas. Baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas, os Referenciais sistematizam as principais idéias e práticas implementadas por diferentes projetos desenvolvidos no país.

Os cursos de formação de professores tiveram como objetivo se constituir em espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos lingüísticos correntes de sua comunidade – sejam eles bilíngües, multilíngües; sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas – as pedagogias indígenas³⁸.

De acordo com o programa de implementação, a formação inicial e continuada de professores indígenas é financiada com recursos orçamentários do Ministério da Educação,

³⁸ Muitos desses cursos inserem, como mecanismo de auto-formação e de reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, a escrita de Diários de Classe, possibilitando aos técnicos e gestores, assessores e outros professores indígenas conhecerem a riqueza e complexidade da pedagogia intercultural desenvolvida pelos professores indígenas. (MONTE, 1996). Nesses registros, os professores relatam a dinâmica da sala de aula, suas análises sobre o currículo desenvolvido, observações sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, os materiais didáticos utilizados e as práticas de avaliação, entre outros. (BRASIL, 2007).

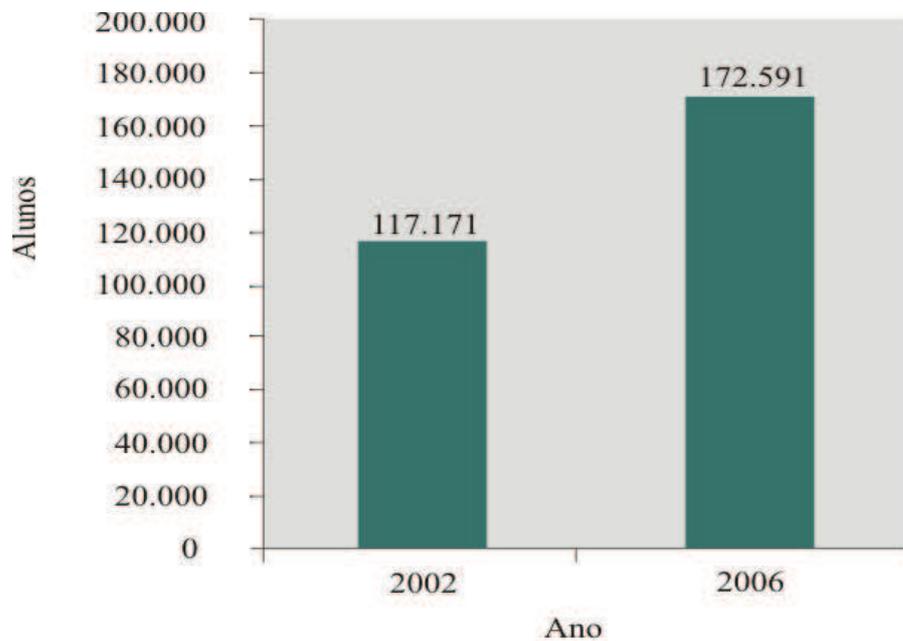
alocados na Ação Formação de Professores Indígenas, os quais vêm sendo ampliados progressivamente. Esses recursos são descentralizados por meio de Resoluções específicas para a Educação Escolar Indígena, com o objetivo de orientar e normatizar o acesso aos recursos, que são geridos pelo FNDE. As Resoluções são publicadas anualmente no Diário Oficial da União, e podem apresentar Planos de Trabalho Anuais (PTAs) às Secretarias Estaduais de Educação, organizações indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 2007).³⁹

Novos investimentos em projetos e a efetivação de parcerias entre instituições ligadas ao Governo federal, entidades de ensino e associações indígenas são, sem dúvida, uma necessidade no contexto em que se insere a questão da educação escolar indígena no Brasil. De outra parte, torna-se importante frisar que o esforço promovido pelos diferentes segmentos do movimento social indígena organizado tem obtido importantes vitórias. Principalmente, no que diz respeito ao acesso à educação.

Dados extraídos do Censo Escolar Inep/MEC 2006 indicam que a oferta de educação escolar indígena cresceu 47,3% nos últimos quatro anos. Em 2002, 117.171 alunos freqüentavam as escolas indígenas distribuídas em 24 estados brasileiros. Em 2006, estima-se que cerca de 172.591 estudantes estavam distribuídos em cursos que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com as informações fornecidas pela Secad/MEC (BRASIL, 2007, p. 28), a partir de 2002 a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproximava-se da taxa de 10% ao ano (Gráfico 1), percentual superior a qualquer outro segmento escolar brasileiro.

³⁹ As Resoluções definem critérios para a avaliação técnico-pedagógica dos PTAs, os quais são analisados pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), da Secad/MEC, no que diz respeito ao atendimento dos critérios propostos. Na etapa seguinte, tem início a fase de formalização dos convênios entre as instituições proponentes e o FNDE, para a descentralização dos recursos. (BRASIL, 2007). Segundo dados oficiais publicados nos Cadernos da SECAD (BRASIL, 2007, p. 47), no período de 2003-2006 a Secad/MEC financiou 67 propostas de formação de professores indígenas, investindo, no período, R\$ 9.655.847,67. A relação das propostas implementadas encontra-se em anexo ao nosso trabalho. Para maiores detalhes, ver Anexo B.

Gráfico 1 – Alunos indígenas matriculados 2002-2006 – Brasil.



Fonte: BRASIL (2007, p. 28).

A distribuição desses alunos indígenas, de acordo com os níveis e modalidades de ensino, entre os anos de 2005 e 2006, pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – Alunos indígenas em Escolas Indígenas, de acordo com o nível e modalidade de ensino, 2005 e 2006, Brasil.

Níveis/ Modalidades	Total de alunos			
	2005	% sobre o total	2006	% sobre o total
Educação Infantil	18.583	11,3	18.646	10,9
Ensino Fundamental – 1º segmento	104.573	63,8	104.906	60,8
Ensino Fundamental – 2º segmento	24.251	14,9	28.226	16,4
Ensino Médio	4.749	2,9	7.630	4,4
Educação de Jovens e Adultos	11.862	7,2	12.983	7,5
Total	164.018	100	172.591	100

Fonte: Adaptado de BRASIL (2007, p. 29).

Observa-se o aumento da oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas indígenas. O Governo federal credita esse aumento ao processo de formação continuada de professores indígenas e de não-índios, o que, em termos específicos, alavancou um processo de ampliação de acesso aos alunos residentes nas reservas e, por conseguinte, uma melhoria na qualidade de formação de jovens e

adolescentes indígenas, uma vez que os programas de formação e capacitação de profissionais privilegiam a diversidade cultural dos grupos indígenas. Entretanto, em que pesem os avanços obtidos nos últimos quatro anos, esses dados demonstram que muito ainda tem de ser feito, pois a relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do Ensino Fundamental é de 3,72. Esse índice pode ser obtido dividindo o total de alunos indígenas matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental pelo número de alunos indígenas matriculados no segundo⁴⁰. Se a oferta de Ensino Fundamental estivesse, de fato, garantida às comunidades indígenas, essa relação seria próxima a 1,00 – este índice tem um valor médio de 1,23 para todo o país.

O número de estudantes indígenas em turmas de Ensino Médio ainda é muito reduzido. Isso significa que centenas de jovens indígenas ainda têm de migrar para as cidades em busca do Ensino Médio, enfrentando inúmeras situações de risco social.

Segundo informações da Secad/MEC (BRASIL, 2007), mesmo que levando em conta os investimentos realizados em 2005 e 2006, a maioria das escolas indígenas não conta ainda com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades. Não há uma avaliação adequada da qualidade do ensino ministrado nas aldeias indígenas. Tais considerações nos permitem inferir que mesmo com a realização de projetos e de iniciativas voltados para o ensino indígena, o Governo federal não dispõe de mecanismos que dêem conta de um controle efetivo sobre a eficiência de projetos e ações, assim como do “real” acesso da população à escola. Devemos também levar em conta que, conforme as informações fornecidas pela Secad, em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável.

Os dados publicados pela Secad nos informam que a expansão da oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental, no período de 2002 a 2006, foi mais acentuada do que a oferta do primeiro segmento (Quadro 2). Segundo esse órgão do MEC, isso pode significar que, em médio prazo, haverá a garantia de que “o acesso ao Ensino Fundamental será completo nas terras indígenas brasileiras.” (BRASIL, 2007, p. 30).

⁴⁰ O cálculo foi realizado para os dados informados no ano referente a 2006. Para tanto, se utilizou o total de alunos, e não o indicativo percentual.

Quadro 2 – Expansão da matrícula de estudantes indígenas em escolas indígenas e relação entre número de alunos indígenas matriculados no 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, 2002 e 2006⁴¹, no Brasil.

Ensino Fundamental	nº de alunos 2002	nº de alunos 2006	% de crescimento da matrícula % sobre o total
Primeiro segmento	82.918	104.906	+ 26,4
Segundo segmento	16.148	28.226	+ 74,8
Total	99.066	133.132	+ 34,4
Relação 1º seg. / 2º seg.	5,13	3,72	–

Fonte: BRASIL (2007, p. 30).

Os dados do Censo Escolar Inep/MEC 2006 também acenam para um maior acesso ao Ensino Médio nas terras indígenas, conforme citamos (Quadro 3):

Quadro 3 – Expansão da matrícula de alunos indígenas em escolas indígenas de Ensino Médio, 2002 a 2006, no Brasil.

Ensino Fundamental	2002	2006	Taxa de expansão %
Escolas Indígenas com Ensino Médio	18	99	+ 405
Estudantes indígenas nestas escolas	1.187	7.630	+ 543

Fonte: BRASIL (2007, p. 30).

Em relação ao aumento de estabelecimentos escolares indígenas no Brasil, os dados oficiais nos informam que, de 2002 a 2006, 713 novas escolas indígenas entraram em funcionamento (ou escolas já existentes passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas), o que significa uma expansão de 41,8%. A Secad acrescenta, ainda, que para cada escola indígena, há, em média, um número de setenta alunos, quatro professores e, pelo menos, mais um funcionário da comunidade. Nesses termos, de acordo com o Governo federal, “o crescimento no número de escolas indígenas significa, portanto, cerca de 49.910 novos alunos indígenas tendo acesso à formação escolar, cerca de 2.852 novos professores e, pelo menos, 3.565 novos assalariados em terras indígenas” (BRASIL, 2007).

Até o século XVIII, no Brasil, os programas de Educação Escolar Indígena estavam voltados à catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade dos

⁴¹ De acordo com a Secad, a relação entre o número total de estudantes nos dois segmentos do Ensino Fundamental (última linha da tabela) é outra forma de detectar a expansão da oferta de 5ª a 8ª séries nas aldeias. (BRASIL, 2007, p. 30).

imigrantes. A preocupação, desde os missionários jesuítas até o ensino bilíngüe, sempre foi a de negar a diferença, fazendo com que os povos indígenas transformassem seu modo de ser. Nesse processo, a institucionalização da Escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição dos valores alheios e negação de sua identidade e cultura.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Funai para o Ministério da Educação não representa apenas uma mudança de órgão federal, mas representa também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela Funai ou por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através de convênios firmados com órgãos indigenistas oficiais, agora cabe aos estados assumirem esta tarefa.

A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, a municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de parcerias entre os órgãos governamentais e entidades, mas sim representa uma simples transferência de responsabilidades e atribuições.

Assim, a Escola não consegue, de forma individual, atender as demandas do Estado – legislação vigente –, nem atender as solicitações da comunidade escolar indígena. Entendemos que o índio vive hoje em uma situação sem muitas escolhas, pois o desejo de ser índio é muito grande, porém a tentação do mundo dos não-índios é maior, em função das preocupações que o mundo capitalista, do comodismo e do individualismo, lhes impõem enquanto membros de uma sociedade. Dos índios, ouvimos que querem ser mais sem deixar de ser índios, e este é um processo muito complexo neste contexto.

A comunidade indígena também apresenta sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e de uma prática pedagógica adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade local.

Portanto, no terceiro capítulo, a discussão se dá em relação à Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, seus limites e perspectivas no contexto atual, bem como a forma de organização da mesma através dos projetos político-pedagógicos elaborados e executados desde 1995 até 2007, analisados neste trabalho de pesquisa. Assim, percebemos que os limites são muito maiores do que as perspectivas apresentadas, tanto pela comunidade como pelo poder político constituído através da Secretaria de Estado da Educação.

3 ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRE: LIMITES E PERSPECTIVAS

Neste último capítulo, são abordadas as diversas concepções sobre a realidade da Escola a partir dos Projetos Pedagógicos, da percepção dos professores e da comunidade organizada através da Aika. De outra parte, serão analisadas as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena, seus desdobramentos em ações reivindicatórias no âmbito do direito à educação, e a própria realidade da escola, no que se refere a sua proposta político-pedagógica.

Portanto, a ligação entre as propostas de educação indígena emanadas pelo Estado, como contemplamos no capítulo anterior, e a prática na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre apresentam uma grande diversidade em termos de aplicabilidade e gestão do espaço da escola, bem como do envolvimento da comunidade indígena. Assim, conhecer a realidade dessa escola é um grande desafio para os pesquisadores, bem como para as autoridades educacionais, em nível estadual e nacional.

3.1 Os Kaingang da Terra Indígena Xapecó

Povo distribuído pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, os Kaingang formam um dos maiores grupos indígenas que sobreviveram no Brasil. Tudo indica que o território tradicional dos Kaingang era formado por uma área compreendida entre os rios Uruguai e Iguçu. Como dissemos na introdução do trabalho, na medida em que os interesses coloniais facilitaram, no século XVII, o aniquilamento das

populações Guarani, aldeadas pelos jesuítas espanhóis, os Kaingang puderam se expandir para o norte e o sul daqueles rios, conseguindo assim, temporariamente, o domínio dos campos do planalto em toda a região Sul.

Mapa 1 – Mapa do Brasil: Localização dos povos Indígenas.



Fonte: <<http://www.culturabrasil.org/pindorama.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

Passam-se os anos. Nas escolas do conquistador ensina-se que há muito tempo chegaram os civilizadores de um povo idólatra, que havia assassinado seu próprio deus crucificado, que vivia em guerra por motivos banais, que pregava o valor da verdade, mas mentia sempre, que buscava a ética, mas vivia imerso em corrupção, etc. Trouxeram a civilização e a paz entre aqueles que guerreavam entre si. Não falavam que o preço da tal paz havia sido o extermínio brutal da maioria, cultural ou fisicamente suprimidos. (<<http://www.culturabrasil.org/pindorama.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2008).

Em 1728, abriu-se uma picada (estrada) ligando o Morro dos Conventos ao sul de Santa Catarina, com os campos de Lages e Curitiba. Esse caminho passou a permitir que tropas de gado do Rio Grande do Sul fossem levadas diretamente às feiras de São Paulo.

Em função desse comércio, altamente estimulado pelo auge da exploração das minas, surgiu a vila de Lages, em 1771. As fazendas de criação de gado foram se instalando, determinando a busca de novas pastagens, disputando territórios com os índios. Em 1838, os colonizadores dominaram os campos de Guarapuava; em 1848, dominam-se os campos de Palmas. O desenvolvimento dos Kaingang foi total, colaborando, com isso, os grupos que mantiveram as primeiras relações de contato amistoso com os brancos, para submeter os grupos arredios. A motivação econômica dessa frente de expansão estimulava a expulsão dos contingentes indígenas no campo, substituindo-os por cabeças de gado. Nesse objetivo, os componentes da frente de expansão se revelam na experiência que a metrópole portuguesa acumulou durante o rápido período em que se expandiu, dominando e exterminando centenas de povos tribais pela África, Ásia e América. A técnica de se colocar indígenas contra indígenas mais uma vez foi utilizada com êxito. Os Kaingang, atraídos ao convívio com os fazendeiros, se encarregaram de fazer a guerra àqueles refugiados em áreas de acesso mais difícil e que pretendiam oferecer resistência ao conquistador.

Mapa 2 – Mapa de Santa Catarina: Localização dos povos indígenas.



Fonte: <<http://www.sed.sc.gov.br/.../ed-indigena.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

Percebemos, no mapa acima, que há, no estado de Santa Catarina, apenas três povos indígenas dispersos pelo território catarinense: Xokleng, Kaingang e Guarani. Assim, podemos dizer que seu espaço está sendo cada vez mais reduzido fisicamente, o que contribui para a redução, também, da valorização cultural e identitária, com o objetivo de integrá-los culturalmente ao sistema adotado pelos não-índios. O estado tem o compromisso com a educação indígena, que deverá ser oferecida de forma diferenciada, atendendo às necessidades e expectativas dos povos indígenas no que diz respeito a sua cultura, valores e identidade; porém, percebemos que a responsabilidade da educação fica apenas por conta das comunidades e de pequenos grupos solidários com a questão.

Paralelamente às disputas pelo domínio da terra, os brancos submeteram os indígenas a um contínuo processo de desintegração social, cultural e biológica. A utilização do indígena como mão-de-obra desarticulou rapidamente o sistema econômico tribal, com reflexos diretos em todos os demais aspectos da sociedade, enquanto entidade autônoma. O mesmo ocorreu em decorrência da utilização sexual da mulher indígena. A contaminação do grupo, com doenças até então desconhecidas pelos indígenas e para as quais eles não apresentavam qualquer resistência biológica, acabou com as possibilidades de continuar a viver independente.

Os enfrentamentos sociais entre a comunidade indígena e os não-índios ganharam corpo no contexto da época. Os Kaingangs perderam o domínio das terras que necessitavam como base para o sustento dos componentes de sua comunidade, deixando-se ficar, então, junto às fazendas, sujeitos às ordens dos não-índios, que deles necessitavam como mão-de-obra e, especialmente, como garantia para a defesa, quando da ameaça dos índios arredios. Mas na medida em que as fazendas foram se expandindo, a segurança dos brancos foi aumentando e, assim, os motivos de uso dos índios foram desaparecendo. Como nenhum dos fazendeiros da região de Guarapuava e Palmas/PR estavam dispostos a sustentar uma população que mais nada podia oferecer em troca, várias pressões se fizeram junto ao governo do Paraná, com o objetivo de dar uma orientação à vida marginal que os índios levavam – e levam até nossos dias.

Os Kaingang continuaram sujeitos às contingências decorrentes do avanço das frentes de expansão da sociedade nacional. A miséria vivida pelos grupos Kaingangs não terminou com a implantação do SPI (Sistema de Proteção ao Índio), em 1910. As terras ocupadas pelos índios continuaram a ser disputadas e utilizadas por representantes da sociedade nacional. A demarcação definitiva da maioria das áreas ocupadas pelos indígenas sempre foi demorada, cheia de acordos e concessões. Em 1941, durante a tutela

do SPI, o Posto Indígena Xapecó foi criado. Inicialmente, chamava-se Posto Indígena Dr. Selistre de Campos, situando-se na região que antigamente era conhecida como Campo de Palmas, localizado no Oeste de Santa Catarina, no atual município de Ipuçu.

Os Kaingang são um dos maiores grupos que sobreviveram no Brasil. Ocupam tradicionalmente áreas que vão desde o estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul. Em Santa Catarina, existem grupos Kaingang na Área Indígena de Xapecó, nos municípios de Ipuçu, Entre Rios e Marema; na Área Indígena do Toldo Chimbangue, no município de Chapecó; na Área Indígena Toldo Pinhal, no município de Seara; e na Área Indígena de Ibirama. No município de Ibirama, há um território Xokleng; e na Área indígena Xapecó, no município de Entre Rios, há a presença de um pequeno grupo de Guaranis. No município de Abelardo Luz, que integra a Área Indígena de Palmas, com sede em Palmas (PR), encontram-se grupos Kaingang.

No mapa 3, localiza-se a região de abrangência de Secretaria de Desenvolvimento Regional de Xanxerê, no contexto do estado de Santa Catarina.

Mapa 3 – Mapa de Santa Catarina: Localização das Delegacias Regionais do Estado.



Fonte: <http://www.policiacivil.sc.gov.br/mapa_drps.htm>. Acesso em: 24 fev. 2008.

O mapa 4 representa a localização dos municípios de Ipuçu e Entre Rios, que fazem parte da SDR (Secretaria de Desenvolvimento Regional) de Xanxerê e contam com a presença de índios Kaingang e Guarani, respectivamente.

Mapa 4 – Municípios de abrangência da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Xanxerê.



Fonte: <<http://www.sc.gov.br/.../governo/regionais/xanxere.htm>> Acesso em: 24 fev. 2008.

O mapa 5 tem por objetivo demonstrar a área pertencente à reserva da Terra Indígena Xapecó, no municio de Ipuçu (SC), já demarcada pelo Poder Público Federal.

No âmbito da agricultura, houve uma precariedade quase que total em termos de possibilidades até mesmo de sobrevivência, sendo que o arrendamento das terras acabou sendo uma das possíveis alternativas para a obtenção de recursos, assim como trabalhar como assalariado em certas lavouras da região, produzir e/ou vender artesanato nas cidades vizinhas da sua comunidade. As pequenas roças de cultivo familiar tiveram como produtos básicos o feijão, o milho, a abóbora, e uns poucos Kaingang plantam arroz ou possuem animais de criação, como suínos, bovinos e aves. Esses recursos têm sido insuficientes para manter as famílias, sendo necessários trabalhos sazonais como assalariados, para complementá-los, o que gera outras dificuldades para os índios, uma vez que muitas famílias deixam suas atividades agrícolas para se dedicarem a atividades circunvizinhas ou fazendo o comércio com o artesanato produzido na própria aldeia.

Nesse cenário, insere-se a escola de Educação Indígena de Básica Cacique Vanhkre, única escola que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, em área indígena no Brasil. Ela está localizada junto ao Posto Indígena Xapecó, no município de Ipuçu, na região Oeste de Santa Catarina. A escola atende atualmente cerca de 830 alunos (todos Kaingang) dos cerca de 1380 alunos matriculados em diversas escolas localizadas na Terra Indígena Xapecó. Antes de partimos para uma descrição mais pontual da escola e dos planos político-pedagógicos, façamos um breve percurso pelo processo histórico de constituição da escola.

3.2 Histórico da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre: os Projetos Político-Pedagógicos e a identidade indígena

O quadro geral da educação escolar indígena no Brasil é permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, regionalmente desiguais e totalmente desarticuladas. Muito ainda precisa ser feito no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas.

Os antecedentes da educação na Terra Indígena Xapecó remontam a antes mesmo do reconhecimento formal da TI. Segundo os relatos que constam na documentação escolar da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, antes de 1912 a educação era realizada de geração para geração. A partir dessa época, segundo o relato de dona Emilia Pacífico Gabriel, antiga moradora da reserva, existiu um professor não-índio chamado

Samuel, que ensinava nas casas⁴².

A partir de 1947, percebemos que se registram na documentação escolar, os índios tiveram como professor Felicíssimo Belino, pago pelo Sr. Selistre de Campos, chefe do Posto na época. O professor ministrava aulas embaixo das árvores, iniciando, assim, uma prática de educação coletiva. Aparentemente nesse momento, iniciou-se o abandono do ensino pela transmissão oral e individual, e se incorporaram, gradativamente, as modernas práticas educativas também na educação indígena.

Na metade da década de 1960, foi criada a primeira escola da aldeia, chamada Escola Estadual São Pedro. Em 1975, foi transferida para a sede da Terra Indígena Xaçepó, onde passou a se chamar Escola Isolada Federal Posto Indígena Xaçepó. Por volta de 1984, a referida escola recebeu a denominação de Escola Federal Vitorino Kondá.

Em 1988, pela portaria n. 488/88, de 30 de dezembro daquele ano, e pelo parecer n. 609, passou a se chamar Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. No ano de 1998, pela portaria n. 014/98, de 27 de janeiro, a Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Santa Catarina, através do parecer n. 352/98 do Conselho Estadual de Educação, aprovou o Ensino Médio nesta Unidade Escolar. Passou, então, a se chamar Colégio Estadual Vitorino Kondá. Vale a pena ressaltar que o Colégio Estadual Vitorino Kondá foi a primeira escola indígena a ter Ensino Médio no Brasil.

Após um estudo realizado em 1999 pela própria comunidade indígena da TIX, descobriu-se que o índio Vitorino Kondá havia sido contratado por grandes fazendeiros com a finalidade de facilitar a entrada dos não-índios no entorno da comunidade para, assim, possibilitar a ocupação das terras indígenas por brancos, expandindo as fazendas e diminuindo o espaço ocupado pelos índios. A comunidade, então, resolveu substituir o nome da escola, por considerar Vitorino Kondá, considerado um traidor pela comunidade indígena, e homenagear o Cacique Vanhkre, que foi o primeiro responsável pela demarcação da Terra Indígena Xaçepó.

Em 2000, através da portaria E/040/SED, de 7 de junho daquele ano, a escola passou a ser chamada de Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Em 2001, por solicitação da comunidade indígena e pela demanda gerada por um grande número de crianças de quatro a seis anos, teve início a Educação Infantil, com ensino bilíngüe. A contratação do primeiro professor foi em 1º de maio de 2001, e ficou sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ipuaçú.

⁴² ESCOLA CACIQUE VANHKRE. Projeto Político-Pedagógico 2007. Terra Indígena Xaçepó: mimeo, 2007.

Desde 2005, a comunidade Kaingang vem reivindicando, junto à Secretaria Estadual de Educação, a transferência da Educação Infantil, que atualmente está sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ipuacu, para o atendimento desta demanda na esfera estadual. Em ações de reivindicação como essa, parte da comunidade busca meios de garantia para seus direitos sociais, como, já citado, o direito à educação. Fator que convida a refletir acerca do processo de constituição da identidade social dos grupos indígenas locais.

Quando falamos em identidade indígena, estamos falando de um processo complexo de relações sociais pautado por ações de significação e ressignificação permanente de símbolos sociais. Nesse processo, que se estrutura mediante práticas históricas de lutas e confrontos socioculturais, devemos levar em conta as práticas educacionais de forma relacionada aos modos de vida e às visões de mundo dos atores sociais diretamente envolvidos com a educação escolar indígena, bem como com as propostas político-pedagógicas levadas a efeito no âmbito da escola, o que nos leva a raciocinar acerca da função da escola no processo de fortalecimento da cidadania e da identidade do elemento indígena.

Os pacotes educacionais sempre foram impostos às comunidades indígenas brasileiras, principalmente aos estados e municípios, e estes apenas são chamados a referendar tais pacotes. Dessa forma, pouco resta para a escola e para a comunidade planejarem e decidirem ações de melhorias nas unidades escolares, distanciando cada vez mais a escola da comunidade, o que dificulta a implementação de proposta de educação baseada na diversidade e na multiculturalidade.

A proposta de uma escola indígena representa uma novidade no sistema educacional e exige, das instituições e órgãos responsáveis, a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto para que sejam respeitadas as suas particularidades sociais e culturais.

Atualmente, como procuramos demonstrar no segundo capítulo deste trabalho, o Brasil reconhece que é constituído pela presença de grupos étnicos diversificados, que têm direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas. Mas esse reconhecimento não é suficiente.

A escola tem como função social coordenar, executar e avaliar todas as suas ações e metas traçadas e determinadas pela comunidade escolar – Projeto Político-Pedagógico –, e garantir sua aplicação e avaliação, buscando melhorias para o processo de produção do

conhecimento.

As fontes documentais referentes à estruturação e funcionamento da educação indígena na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre são, essencialmente, os documentos arquivados na própria escola, tais como os Projetos Pedagógicos, relatórios de ações educacionais e os planejamentos pedagógicos elaborados pelo corpo docente. Essa documentação encontra-se dispersa e com grandes lacunas temporais, visto que os arquivos carecem de uma estruturação adequada.

A principal fonte documental para este estudo, então, são os Projetos Pedagógicos que, mesmo que incompletos na sua seqüência, relatam a evolução da escola. Contamos com os Projetos Pedagógicos dos anos de 1995, 1998, 2000, 2001, 2005, 2006 e 2007. Mesmo com deficiências importantes na sua elaboração, que apresenta grandes ausências de informações, podemos analisar, inicialmente, a evolução da instituição e seu contexto. Um ponto relevante a observar é a evolução da escola em relação ao número de alunos matriculados (Quadro 4) e sua estrutura física.

Quadro 4 – Evolução das matrículas por modalidade de ensino oferecido na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre – Terra Indígena Xapecó – 1995/2005.

Modalidade oferecida	Alunos matriculados em 1995	Alunos matriculados em 2000	Alunos Matriculados em 2005
Ensino Fundamental	243	384	575
Ensino Médio	–	61	113
Educação de Jovens e Adultos	–	–	58
Total	243	445	746

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos respectivos PPs da Escola.

Assim, pode-se observar que o número de alunos matriculados, como também as modalidades de ensino oferecidas a partir do início da década de 2000, apontam para um crescimento significativo das atividades de ensino formal na comunidade da TIX. Somente a partir de 2000 é que a escola introduz o Ensino Médio e, após 2005, a Educação de Jovens e Adultos. Anteriormente, os alunos indígenas que queriam realizar estudos nessas modalidades tinham de se deslocar a escolas não-indígenas de municípios vizinhos, como os casos de Xanxerê, Ipuacu, Abelardo Luz e São Domingos, todos localizados no Oeste de Santa Catarina.

Nos Quadros 5 e 6, podemos verificar o número de alunos matriculados em diferentes níveis de educação nos municípios de Ipuacu e Xanxerê – municípios que abrangem a Terra Indígena Xapecó.

Quadro 5 – Número de alunos matriculados em diferentes níveis de educação no município de Ipuacu – 2007.

Ed. Infantil	Matrícula Inicial																			
	Ensino Fundamental		Ensino Profissional (Nível Técnico)		Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)											
	1ª a 4ª séries e Anos Iniciais	5ª a 8ª séries e Anos Finais	Médio	Fundamental	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA FundI	EJA Médio	EJA Integ. Prof.			
Creche																				
Total	0	194	949	726	236	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	50	6	0	0
ESTADUAL	0	13	810	726	236	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	6	0	0
MUNICIPAL	0	181	139	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PRIVADA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	35	0	0	0

Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 jan. 2008.

Quadro 6 – Número de alunos matriculados em diferentes níveis de educação no município de Xanxerê – 2007.

Município	Dependência	Matrícula Inicial																		
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Educação Profissional (Nível Técnico)		Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª séries e Anos Iniciais	5ª a 8ª séries e Anos Finais	Médio	Fundamental	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA FundI	EJA Médio	EJA Integ. Prof.
Total		556	1.296	3.430	3.348	2.078	244	858	1.161	0	11	0	16	14	169	10	7	0	0	0
ESTADUAL		0	374	1.975	2.682	1.455	0	848	1.161	0	11	0	0	1	14	9	7	0	0	0
MUNICIPAL		438	720	1.132	270	0	0	10	0	0	0	0	3	3	11	1	0	0	0	0
PRIVADA		118	202	323	396	623	244	0	0	0	0	0	13	10	144	0	0	0	0	0

Fonte: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 09 jan. 2008.

Um outro ponto de destaque está no quadro de professores que, em 1995, estava composto por nove professores, sendo que, no ano de 2000, o quadro era de 24 docentes. No ano de 2005, o quadro docente foi formado por 31 educadores. E, atualmente, o corpo docente da escola é composto por 33 professores – sendo que 30 são indígenas. Do quadro docente atual, deve-se apontar, também, que 10 professores possuem licenciatura, 19 estão cursando cursos de licenciatura e quatro possuem formação de magistério em nível médio.

Se compararmos o perfil profissional dos docentes da escola desde 1995, podemos observar que há uma significativa melhoria no processo de qualificação profissional, visto que, em 1995, apenas um professor tinha titulação de licenciado e os demais possuíam ensino médio e/ou técnico com habilitação em magistério. Essa situação começou a ser melhorada a partir de 2000, com a participação de alunos indígenas em cursos de licenciaturas oferecidos em centros de ensino superior da região, particularmente no Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – Unics, na Universidade Comunitária de Chapecó – Unochapecó e na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

Por outra parte, a estrutura física da escola conta atualmente com 14 salas de aula, biblioteca (com pequeno acervo), sala de professores, sala de apoio pedagógico e uma sala para a direção. A escola também possui uma sala de vídeo (que foi transformada em sala de aula no ano de 2007) e uma sala de informática com acesso à internet (com equipamentos obsoletos, por haver sido cortado o acesso à internet pela SED). A estrutura da escola apresenta ainda 18 banheiros, uma pia com nove torneiras (onde se faz a escovação dental) e dois bebedouros. Em anexo à escola há um ginásio poliesportivo, no qual se realizam as atividades de educação física.

Um elemento constante nas reivindicações dos professores, segundo consta nos projetos pedagógicos – ano a ano –, é a falta de equipamentos básicos para o funcionamento das atividades educacionais. Esse seria o caso de livros para a biblioteca, equipamentos de informática básicos e equipamentos para a prática de educação física, tais como bolas, redes, camisetas, tênis, calção, etc. Pela manifestação dos professores e a contextualização sócio-econômica da comunidade, a estrutura física da escola não é suficiente em si, vistas as inúmeras carências econômicas da população.

Nesse sentido, uma das problemáticas apontadas nos Projetos Pedagógicos é o grande absentismo dos alunos, verificado pelos professores com as seguintes causas: falta de interesse dos pais com a educação de seus filhos e carência econômico-financeira desta população para adquirir indumentária básica para as crianças (como sapatos e roupas). Além disso, deve-se levar em conta as características locais: principalmente no inverno, as

crianças têm dificuldades de ir à escola porque os caminhos ficam intransitáveis devido às chuvas.

Observam-se, nos projetos pedagógicos da escola, que algumas expectativas que se configuraram como reivindicações da comunidade escolar foram superadas. Por exemplo, a necessidade de uma horta escolar, indicada no projeto pedagógico de 1995, foi concretizada em 2000. Outro item nesse sentido é o relacionado com o pouco interesse dos pais pela escola – também registrado no PP de 1995 –, gradativamente superado (mesmo que de forma ainda parcial) desde o PP de 2000. Atualmente, a participação dos pais e da comunidade em geral tem melhorado consideravelmente, mesmo que ainda faltem espaços de maior participação e interação por parte deles.

Outro ponto levantado no diagnóstico registrado no Projeto Pedagógico foi que “algumas pessoas do quadro docente têm dúvidas quanto à educação e à cultura Kaingang” (PP, 1995). A mesma questão aparece no PP de 1998, de 2000 e de 2001. Aparentemente, o aumento gradativo de professores índios levou a “superar” essa situação, visto que, a partir de 2005 em diante, esse tema se ausentou do diagnóstico dos correspondentes Projetos Pedagógicos.

A falta de motivação por parte dos alunos para a confecção de artesanatos foi apontada no diagnóstico de 1995; já em 2000, esse tema aparece no diagnóstico como um elemento superado. Segundo o PP de 2000, os alunos estão motivados para a elaboração de artesanatos. No planejamento escolar de 1998, apareceram várias ações que, conforme os relatórios, foram realizadas – estimulavam o artesanato como uma forma de manutenção e divulgação da cultura Kaingang.

As metas propostas pelos Projetos Pedagógicos da escola (1995-2007) poderiam ser classificadas em dois grandes grupos: por um lado, as metas físicas (econômico-estruturais) e, por outro, as metas cognitivas educacionais. A maioria das metas propostas encontra-se no primeiro grupo: aquisição de equipamentos, de livros, de material didático, de projetor multimídia, compra de cortinas para as salas de aula, reformas e manutenção do prédio escolar, construção de muros ao redor da escola, construção de um prédio para o pré-escolar, entre outros.

Os aspectos levantados como metas educacionais foram: promover pesquisas com professores e alunos sobre temas inerentes à cultura indígena, desfiles de jovens indígenas e resgate de aspectos da cultura Kaingang e Guarani. Podemos observar que as metas educacionais, além de serem “poucas”, careceram de estratégias (que não foram apontadas nos correspondentes PPs) para sua viabilização.

Nos relatórios anuais das atividades educacionais da escola, não se fez referência às estratégias nem aos resultados obtidos em ações que fossem ao encontro das metas mencionadas. Já no caso das metas físicas (efetivação de compra de equipamentos), identificou-se que foram atingidas. Assim, a prioridade das metas físicas ou materiais nos Projetos Pedagógicos foi uma constante durante todo o período investigado.

A filosofia da escola, presente em seu Projeto Pedagógico, expressa a intenção de preparar o aluno índio como um ser capacitado de conhecimento, para defender seus direitos enquanto povo indígena, ocupando, assim, sua posição na sociedade como cidadão brasileiro. Busca, nesse sentido, resgatar valores tais como o respeito à dignidade e à liberdade fundamental do homem, preparando o indivíduo para o domínio da natureza, para promover a vivência de uma verdadeira comunidade educativa, onde pais, professores, alunos e membros desta colaborem para com a educação de todos. Dentro dessa filosofia, o que a escola procura é a formação de um homem integral, como ser físico, social e racional, a fim de ajudá-lo a ser um homem livre, reflexivo e com consciência crítica, comunicativo, solidário, participativo, compreensivo e, acima de tudo, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam as ações da Escola Indígena de Educação Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre procuram trabalhar a partir do conhecimento dos alunos e de suas vivências. Com isso, a escola busca a sua autonomia sócio-cultural, conhecendo a realidade de seu povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica; reafirmando, assim, sua identidade étnica. O importante é a compreensão do processo histórico em que os índios estão envolvidos e a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade atual.

O Projeto Pedagógico foi construído coletivamente pelo corpo docente dessa escola, tendo uma filosofia baseada na perspectiva histórico-cultural. Porém, ainda falta muito para colocá-la em prática, não por vontade do corpo docente da unidade escolar, mas sim pela falta de condições mínimas para que isso possa se concretizar.

Para contribuir com o processo de ativação cultural, foi construído um novo prédio da unidade escolar, com uma arquitetura de acordo com a cultura Kaingang, após estudos e pesquisas para entender como poderia estar organizada a escola, baseada nos princípios culturais deste povo. O Governo liberou, em 2001, recursos financeiros para que se garantisse a obra, tornando-se, assim, um grande centro turístico em terras indígenas.

O espaço (Fotografia 1) é reconhecido como a sede da reserva da Terra Indígena Xaçecó. Percebemos que o espaço está sendo preparado para a construção da nova escola,

sendo este um sonho da comunidade indígena e das próprias lideranças da TIX, com o objetivo de mostrar a importância da manutenção da cultura e da identidade indígenas.

Fotografia 1 – Vista da sede do Posto Indígena Xapecó.



Fonte: <<http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br/index.html>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

A escola foi construída de acordo com as antigas aldeias (Fotografia 2), com salas de aula ao redor e, no centro, a parte administrativa. O ginásio de esportes tem formato de um tatu (Fotografia 3), e o anfiteatro, a forma de tartaruga (Fotografia 4). Isso não vai salvar a qualidade da educação indígena, e nem representa a cultura e a identidade deste povo por si só, mas, com certeza, muito pode contribuir para estimular os alunos índios a buscarem novos conhecimentos e melhorarem suas condições de vida, para que possam exercer sua cidadania.

Fotografia 2 – Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, na Terra Indígena Xaçecó – 2007.



Fonte: Arquivo Pessoal Claudio Luiz Orço.

Fotografia 3 – Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e parte do ginásio em forma de Tatu – TI Xaçecó – 2007.



Fonte: Arquivo Pessoal Claudio Luiz Orço.

Fotografia 4 – Anfiteatro da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre.



Fonte: Arquivo pessoal de Claudio Luiz Orço.

Algo que em seu Projeto Pedagógico é muito realçado, é a exigência de todos os professores participarem constantemente de dias de estudo, reuniões pedagógicas, encontros, seminários e cursos, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação pedagógica. A escola procura trabalhar dentro da Proposta Curricular de Santa Catarina e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, baseada na realidade de seus alunos. Assim, a escola vai definindo suas funções para elevar o nível do trabalho pedagógico.

Quando questionamos os professores quanto à educação indígena, como era e como ela é hoje, 100% responderam que a educação indígena era apenas familiar. Com o advento da escola, tudo começou a mudar, porém pouco contribuiu, porque era trabalhada de forma desvinculada da realidade: a preocupação central era com a escrita, porém atingia uma minoria de índios, em vista do difícil acesso à escola. Com o passar dos tempos, a

educação escolar indígena começa a mudar, ganhando um novo enfoque. Hoje, na comunidade indígena, a preocupação central é subsidiar os alunos com o conhecimento científico, participando ativamente da evolução do conhecimento e da educação, “pois precisamos ser mais do que somos sem deixar de ser o que somos. Partindo de nossa realidade para entender o científico, ou seja, da cultura local para a cultura universal”. A escola é vista como uma referência indígena a partir dos encontros e reuniões com a comunidade, percebendo a necessidade de se trabalhar a sua realidade e a sua cultura.

Percebemos que muitos índios Kaingang freqüentam instituições de Ensino Superior na região, nas mais diversas áreas do conhecimento, e que buscam contribuir com a comunidade na tentativa de superar as condições de vida de seu povo. Acreditamos que hoje se encontram no ensino superior mais de 30 índios, buscando formação acadêmica e profissional.

A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre já tem publicado vários livros, com a ajuda da comunidade. Dentre eles, podemos citar: *Como viviam e como vivem os índios hoje*; *Ervas Medicinais*; *Comidas típicas* – todos publicados em Português. E o livro *Histórias e Lendas*, na língua Kaingang. Com certeza, para garantir essas publicações não foi nada fácil. Houve a ajuda de todos os envolvidos na comunidade escolar, que perceberam, assim, o fruto de um trabalho de revitalização da sua cultura e da sua identidade.

3.3 Escola e cultura Kaingang: desafios e perspectivas no processo de construção da cidadania

“Ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser.” (ENRICONE, 2001, p. 31).

Para que possamos pensar em uma proposta metodológica diferente, na qual se busque realmente manter a cultura e identidade de um povo, precisamos partir do princípio de necessidade de discussão de alguns elementos do processo docente educativo. Como não há educação escolar sem professores e nem sem alunos, qualquer discussão sobre esse tema implica no aperfeiçoamento de ações, principalmente no investimento de uma política de formação continuada para professores diante da complexidade dessa tarefa e também da

capacitação dos recursos humanos institucionais envolvidos nesta ação, ou seja, o corpo técnico, pedagógico e administrativo da escola. Essa proposta só faz sentido se for concretizada através de investimentos na formação dos recursos humanos, onde a formação e a preparação do professor passam, em primeiro lugar, pela reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula, servindo de ponto de partida para a escola começar a discutir uma proposta que venha ao encontro dos interesses da comunidade escolar. Podemos demonstrar, aqui, a preocupação com a preparação do professor enquanto investigador, para que este se desenvolva como um grande potencial pesquisador. Com isso, implementa em seus alunos a mesma prática e pode entender mais sobre a história, a cultura e a identidade do povo indígena, sofrido e expropriado de seus valores individuais e coletivos.

A pesquisa não deve ter apenas interesse escolar, mas, principalmente, comunitário, para poder produzir novos conhecimentos. Não apenas reproduzir ou utilizar o conhecimento no sentido de apropriação, pela escola, das informações coletadas junto às pessoas mais idosas, que vivem na comunidade e que podem contribuir com informações importantes da cultura do seu povo. Por isso, enquanto professores pesquisadores, precisamos aprender a fazer tais levantamentos através da história oral. E assim, sistematizando e analisando as informações reunidas, interpretando tais dados, promovendo a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola, para que seus resultados possam ser aplicados na comunidade em geral. Acreditamos ser esse o ponto de partida para discutir, pensar e produzir material didático próprio para a escola indígena, voltado aos interesses e preocupações culturais e sociais de cada comunidade.

“O professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho, do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quanto muito, uma técnica sem competência [...]” (CANDAUI, 1987, p. 59).

O Projeto Pedagógico deve ser uma instância aberta, porém isto só será possível quando todos os envolvidos no processo possam pensar a educação. Se todos estiverem preocupados realmente com a prática pedagógica da escola, isto facilitará o processo de democratização do espaço escolar. Para isso, não se pode apenas assegurar aos alunos a garantia do conhecimento científico, precisamos, também, fazer com que se sintam verdadeiros cidadãos.

Pensar a construção democrática do espaço escolar envolve questões de ordem política, social, educacional e, principalmente, de valores que são definidos a partir da prática docente em sala de aula. Na escola, isso é possível quando todos nos empenhamos ao máximo na construção de um projeto coletivo para a escola, pensando uma

transformação nos valores, nas ações e nos conceitos de nossos alunos.

Para falar da construção democrática, partimos do princípio da democracia que Oliveira (2001, p. 12) nos faz refletir:

A democracia social se fundamenta em alguns princípios e requer o desenvolvimento de um certo número de práticas com vistas a superação da verticalidade das hierarquias, apriorísticas, da opressão de grupos subalternizados entre outras formas de discriminação e de silêncio produzidas em contextos não democráticos.

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia de grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. A prática político-pedagógica efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando os mecanismos de legitimação e de exercício do poder em nossa sociedade, podemos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia. Criam-se, então, mecanismos e normas de interação fundamentados na gestão democrática dos conflitos estruturais e conjunturais da sociedade.

O Projeto Pedagógico, se for construído coletivamente, gera a co-responsabilidade dos envolvidos, legitima a participação e as decisões, democratiza as relações interpessoais, desperta a autonomia e a liberdade na organização da escola no seu contexto social. Ter essa ousadia é mudar os destinos da escola, do pensar e do agir pedagogicamente; é articular o político ao pedagógico, em uma síntese comprometida com a formação da cidadania consciente e crítica do educando. Isso só é possível quando educadores, pais, alunos e funcionários se reconhecem como eternos aprendizes do fazer pedagógico na escola e na comunidade, com base em uma teoria emancipadora, formando cidadãos conscientes para compreender a sociedade e o mundo em que vivem. Desse modo, proporciona-se uma escola de qualidade, garantindo o intercâmbio de conhecimentos, o acesso e a permanência dos alunos e lhes dando oportunidades de se sentirem sujeitos históricos e responsáveis pela construção de sua própria história, garantindo a manutenção dos valores.

A ação política democratizante no interior da escola ocorre pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem no seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os debates, respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma, dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. A presença dos princípios democráticos se evidencia nesta perspectiva, como meio para viabilizar a democratização da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas sociais efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização. (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

A característica principal do espaço escolar é o diálogo, oportunizando ao aluno ter “vez” e “voz” nos momentos de discussão em sala de aula, em um processo de respeito às diferenças, e construindo, juntos, o conhecimento. O professor passa de um mero transmissor para um mediador da construção do conhecimento.

É fundamental a reorganização da comunidade com vistas à construção de um projeto coletivo emancipador. A importância desse projeto está na sua nova forma de pensar, decidir e agir, tomando decisões a respeito dos trabalhos escolares, partindo da própria comunidade onde a escola está inserida. Garante-se, assim, que esse trabalho se realize de forma mais comprometida, realista, objetiva e adequada aos interesses e necessidades dos alunos e da própria comunidade, como um todo. Portanto, a tarefa da escola é desafiante e exige, da mesma, empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer construir coletivamente. Essa construção é permeada de valores que extrapolam os muros da escola e envolvem a realidade social como um todo, e o que está em jogo neste trabalho coletivo é o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno da cultura e da sua identidade, pela ótica dos interesses e necessidades de sua população, de modo geral.

Os desafios e perspectivas aqui apresentados dizem respeito não apenas ao papel do Estado, enquanto órgão responsável pela Educação, mas também ao desafio que a comunidade indígena enfrenta nos dias atuais, em um processo de extinção da sua cultura, identidade e oportunidades. A Educação é o ponto de referência para qualquer proposta de desenvolvimento humano, social, econômico e cultural, porém tudo conspira contra as perspectivas de um mundo melhor para as populações com menos oportunidades.

Percebemos que há perspectivas para a educação indígena, porém a realidade nos mostra, não somente na Terra Indígena Xaçecó, como em outras reservas, que o tratamento dado à educação está longe de ser aquele dispensado pela legislação, tanto federal como estadual.

Para isso, faz-se necessário um trabalho persistente, partindo de sua realidade local, tornando o aluno um indivíduo pensador, capaz de refletir, analisar, propor e agir; criando, assim, seu universo e sua história. Ser cidadão é ter direitos e deveres, dando condições ao aluno de ser e ter, garantindo a todos o acesso à escola com qualidade, sem exclusões.

Ao analisar os Planos de Ensino e o Projeto Pedagógico da Escola, deparamo-nos com alguns elementos que nos permitem entender melhor a situação da unidade escolar em estudo. Dentre eles, destacamos:

- ✓ O livro didático não é exclusivo para a cultura Kaingang: o material é o mesmo

utilizado nas escolas para os não-índios;

✓ Nem todos os professores têm o mesmo compromisso social com a questão cultural;

✓ A maior parte dos professores não tem nenhuma formação específica e nem domina a língua Kaingang; e

✓ Apenas 20% da população da área indígena ainda fala a língua materna.

Se os indígenas querem uma educação que dê conta dos interesses de uma categoria de excluídos, como é o caso da cultura indígena, precisamos, em primeiro lugar, ter claro, tanto para professores como para a comunidade escolar de modo geral, quais os princípios e características da educação indígena, fundamentados teoricamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em especial, pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Para buscar uma educação comunitária, intercultural, bilíngüe, específica, exige-se do corpo docente uma postura, compromisso, estudo e grande responsabilidade para alcançar tais objetivos, não podendo medir esforços para esta tarefa. Não vamos nos deter aqui na questão de conteúdos que devam ser trabalhados nessa proposta, por entender que o RCNEI já estabelece conteúdos mínimos em cada disciplina, em seus respectivos níveis de ensino. Parâmetros esses estabelecidos em nível nacional, considerados como a “espinha dorsal” da educação indígena, que podem ou devem ser ampliados de acordo com a necessidade e a realidade de cada escola.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola assuma suas responsabilidades sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola, sistema de ensino e a comunidade escolar.

Elaborar o Projeto Político-Pedagógico significa antever um futuro diferente do presente. Como nos diz Gadotti (1994, p. 79):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus atores e autores.

Diante das necessidades da escola e da preocupação em relação à qualidade de ensino e do envolvimento da comunidade escolar, propomos que a escola discuta melhor em relação à formação do professor com vistas a sua atuação pedagógica e, em segundo lugar, propor um sistema de ações e de atividades que possam contribuir com a cultura e identidade indígenas através da educação formal – Escola. Para dar conta dos objetivos acima propostos, precisamos compreender alguns momentos específicos que possam dar conta dos interesses da escola e da própria comunidade indígena, que busca garantir o respeito a sua cultura e a sua identidade.

3.4 A escola e a comunidade escolar

O Projeto Político-Pedagógico tem duas dimensões: uma política, que se cumpre na medida em que se realiza enquanto prática especificamente pedagógica, e uma dimensão pedagógica, que reside na possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Este projeto é pedagógico, no sentido de definir suas ações educativas.

Político e Pedagógico têm um significado indissociável e neste sentido é que se deve considerar como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intenção enquanto prática pedagógica. Ele propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar na construção e exercício da cidadania. Trata-se aqui de uma reciprocidade entre a dimensão política e a pedagógica do projeto da escola.

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e no funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso. (LIBÂNEO, 2001, p. 105).

Este é o momento especial para pensar um ensino com qualidade, no qual se busca a participação de todos os envolvidos, preocupados com o rumo que a escola poderá trilhar. Para tanto, elegemos, então, os seguintes objetivos:

- ✓ Reconhecer e organizar seu conhecimento sobre o espaço humano, sentindo-se parte integrante do processo;

- ✓ Identificar, elaborar e divulgar o seu conhecimento sobre o espaço e seu povo, dominando a linguagem escrita e falada;
- ✓ Garantir a produção de material didático;
- ✓ Co-responsabilizar o aluno e a comunidade pelo processo de re-apropriação de valores.

Diante da situação exposta, pensamos que a escola deva organizar e propor ações práticas para contribuir com a cultura e a identidade indígenas. Torna-se necessário subsidiar os professores para esta prática pedagógica, porque sem a devida formação se torna difícil dinamizar um processo de mudanças. Para isso, tornam-se necessárias ações práticas para um primeiro momento de encaminhamentos para a unidade escolar. Em primeiro lugar, é preciso pensar na elaboração de um Projeto Pedagógico coletivo, no qual deve ficar clara a função social da escola, suas ações e princípios, garantindo momentos de estudos e reflexões acerca da fundamentação teórica dos professores e do corpo técnico-administrativo e pedagógico da escola, bem como do corpo diretivo da mesma. Com isso possam dar encaminhamentos co-responsabilizando seus participantes, com uma proposta voltada aos interesses da cultura e da identidade do seu povo.

E, certamente, a escola, os professores, o ambiente passam inúmeros valores como parte do chamado currículo oculto, mas é justamente por isso que a escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática, decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência e da cultura.

A gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normalizações, provindas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares, até financiamento e fontes de recursos. Qualquer profissional de educação, que seja comprometido com seu fazer pedagógico e político, não pode deixar que o conhecimento de tais constrangimentos normativos, seja apenas competência de quem exerce funções administrativas. (FERREIRA, 2001, p. 44).

Com o pensamento voltado ao fortalecimento da cultura, a escola pode promover seminários internos ou fora dela, com os professores que trabalham em escolas de cultura indígena e autoridades educacionais e da própria Funai. Objetiva-se, então, a socialização e garante-se a troca de experiências; com a elaboração de Projetos, com apoio da Funai, NEI ou da SED, juntamente com as Universidades da região, para que sejam criados cursos de capacitação e/ou de nível superior específicos para as culturas indígenas.

A socialização de projetos desenvolvidos pelos professores na escola, com o objetivo de mostrar a importância da educação formal para seu desenvolvimento social, é

uma atividade de suma importância, pois quem está fora da escola tem leituras diferenciadas sobre o papel que a mesma desenvolve em seu interior; para isso, faz-se necessária uma discussão coletiva para a elaboração dos planos de ensino voltados para as necessidades reais de aprendizagem e incentivando a participação em eventos, para assim disseminar a cultura indígena para além dos muros das escolas e da própria comunidade.

Mas para que esta etapa realmente se concretize, faz-se necessárias reuniões bimestrais com pais e a comunidade, acompanhadas de pequenas palestras com autoridades indígenas, co-responsabilizando-os neste processo de manutenção de sua cultura e identidade.

3.5 A escola – uma responsabilidade social

A cultura de um povo se identifica pelas vestimentas, alimentação, religião, costumes e tradições. Para garantir a manutenção dessa cultura faz-se necessário atividades que, em muitos momentos, possam parecer insignificantes, porém de grande valia, por exemplo: promover a semana cultural indígena na região, com atividades como apresentação de teatros, feira interdisciplinar, danças típicas, festival da canção indígena e o comércio de artesanato.

Contemplar a cultura indígena nos debates em todas as disciplinas e conteúdos propostos nos Planos de Ensino em sala de aula, trabalhar com projetos coletivos, abordando os temas transversais da temática indígena nas escolas, como: terra e conservação da biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética e valores, pluralidade cultural, saúde e educação, e, finalmente, considerar elementos fundamentais do currículo em sala de aula: os elementos cultura e identidade.

O objetivo da Educação Básica é o desenvolvimento integral do educando, tornando-o capaz de tomar suas próprias decisões e intervir socialmente, ao longo de sua vida, no contexto em que está inserido. Para torná-lo um sujeito crítico, capaz de solucionar problemas e tomar decisões, é essencial que a escola saiba implementar a aprendizagem por competências e habilidades, que, por meio destas o aluno possa enfrentar os desafios apresentados pela educação (escola) e pela sociedade. O educando aprende a se defender e a enfrentar tais desafios, mobilizando suas competências e habilidades. E isto ele fará com mais afinco se as situações enfrentadas forem

significativas, isto é, se estiverem relacionadas ao seu contexto de vida.

Não podemos pensar em educação sem entender o processo de como ela ocorre no interior de uma comunidade com cultura específica, como é o caso da cultura kaingang. A escola não deve ser vista como paternalista, mas sim como um espaço democrático que privilegie o diálogo e participação efetiva dos agentes formadores da comunidade: ela precisa conhecer as relações que ocorrem dentro e fora de seu próprio espaço.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2001, p. 79).

Algumas entrevistas realizadas ao longo de pesquisa de campo sinalizam a inquietação frente às necessidades sociais da comunidade. Devido ao alto nível de exclusão social em que se encontra a maioria da população aldeada na TI Xaçecó, alguns membros da comunidade escolar visualizam no processo de produção do conhecimento escolar uma possibilidade de transformação social. Como exemplo, podemos apresentar duas entrevistas realizadas com professores da escola local.

Ao indagarmos sobre “existência de ações reivindicatórias dos indígenas no âmbito das políticas públicas de educação”, os depoentes informaram que:

O povo Kaingang desta TI Xaçecó sempre lutou e reivindicou para o desenvolvimento desta comunidade, as lideranças, compreendiam que com a educação seria o futuro de nosso povo. [...] hoje continua a luta para uma educação melhor ao povo Kaingang, com manifestações de várias formas, com projetos, na luta de valorização da cultura e História, e para o reconhecimento e respeito de nosso povo, aos políticos, as autoridades máximas do país. [contudo] até hoje o povo indígena se encontra no esquecimento, parece não fazemos parte da sociedade brasileira é por isso que estamos na luta para sermos um povo reconhecido com história, cultura, língua e que não somos um povo inferior e sim um povo diferente e que está na luta por um futuro melhor! Várias foram as reivindicações dos indígenas junto ao estado, entre elas: a estadualização do Ensino Infantil; Reforma e ampliação do complexo escolar; a criação da categoria de Educação Escolar Indígena, etc. Todas essas reivindicações visam atender, os indígenas, porém, ações por parte do estado ficaram só no papel. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professor Kaingang “A”).

✓ Que políticas públicas estão sendo aplicadas na Terra Indígena Xaçecó?

A educação faz parte das políticas públicas, a saúde, tudo é para desenvolvimento da comunidade, para a valorização da história, cultura e língua do nosso povo.

Apesar e esporadicamente cursos de capacitação para Educadores Indígenas idealizados pela escola, parceria com o Conselho Tutelar, parcerias com a Saúde com palestras referente a questão da AIDS, temos a participação da escola no Programa de Alimentação em parceria com o Governo Federal e a Agricultura Familiar. Combate à evasão escolar. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “A” e “B”, respectivamente).

✓ Como os indígenas da comunidade percebem a problemática da educação?

Apesar da educação indígena de uns anos para cá ter um grande avanço, ainda tem muito que melhorar, que o estado deveria criar políticas públicas diferentes, de acordo com as necessidades do povo indígena, precisa olhar de forma diferente a educação indígena, que deve criar projetos para sanear a necessidade da comunidade e que deveria ter políticas em relação à educação indígena, projetos que tenham continuidade de um governo para outro, assim a educação seria melhor e nossos objetivos serão alcançados.

A comunidade indígena é aberta a parceria e sempre está a disposição da escola, sempre que solicitada e percebe a problemática com certo grau de preocupação, pois o espaço físico da escola, o nível de poder aquisitivo dos indígenas, o abandono da língua Kaingang é a maior problemática vivida no dia-a-dia e que a cada ano vem aumentando cada vez mais, embora a escola tenha tomado vários encaminhamentos para encontrar a solução. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “C” e “D”, respectivamente).

✓ Que tipo de educação os Kaingang querem? O que deve ser trabalhado em sala de aula?

Queremos uma educação sempre melhor ao nosso povo, que continue os trabalhos de fortalecimento e valorização da história, cultura, língua e sim a identidade de nosso povo, e também os temos universais para os conhecimentos gerais para se ter os conceitos científicos, tudo isso para o desenvolvimento do nosso povo.

Uma educação que além de ensinar conteúdos sobre a cultura Indígena que capacite os Kaingang no meio social fora da aldeia também. Em sala de aula além de aprenderem sobre a cultura, estudam também os conteúdos universais. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “A” e “B”, respectivamente).

✓ Há projetos interdisciplinares na escola? Quais? Como são desenvolvidos?

A escola trabalha com projetos em relação a revitalização e fortalecimento da cultura, história, língua e também com projetos diferentes, conforme os problemas encontrados na comunidade como forma de motivação aos futuros jovens indígenas a não passarem pelos problemas do passado.

Através de projetos interdisciplinares são trabalhados vários temas referentes à cultura e temas da atualidade. Por exemplo: Alimentação Kaingang; Ervas Medicinais Kaingang; O Surgimento do Povo Kaingang, Artesanato Kaingang, Dança e Teatro Kaingang; Terra Indígena Xapecó Aspectos Gerais, Jogos e Brincadeiras indígenas Kaingang; Os seres Vivos; Tabaco e Alcoolismo etc. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “C” e “D”, respectivamente).

✓ Quais os graus e modos de articulação entre a escola, os professores, as associações indígenas locais e projetos de desenvolvimento sustentado, de assistência à saúde ou de autodeterminação política?

A escola, os professores, as associações indígenas locais estão sempre articulados para o desenvolvimento dos projetos da escola e comunidade, bem como projetos de auto-sustentação, a saúde, tudo é no coletivo, e o objetivo da escola hoje em trabalhar os dois mundos, o indígena e não indígena é para ter o conhecimento, ter o domínio dos conhecimentos científicos e para se ter a valorização e compreensão do que é ser indígena, assim estaremos criando no indígena uma mentalidade de respeito e luta pelo seu povo, e o mais importante um espírito indígena para continuar na luta pelo nosso reconhecimento e conquista de nossos direitos.

Através de encontros, reuniões, palestras com todos os setores envolventes da sociedade estabelecendo sempre parcerias. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “E” e “F”, respectivamente).

✓ Qual a relação da “comunidade” da Terra Indígena Xapecó com sua própria história e “tradição”? Como a escola trabalha isso?

Após a escola ter seu reconhecimento como escola indígena, ter sua própria função social, ter a responsabilidade e compromisso de lideranças indígenas, professores indígenas, a escola passou a ser pensada por indígenas, ter a liberdade de criar o projeto político pedagógico da escola (P.P.P.) no coletivo, as coisas mudaram. A comunidade teve a oportunidade de pensar que escola quer para seu povo? Que cidadãos a escola quer formar? Qual o objetivo da escola? O que é escola indígena? Como e o que deve ser trabalhado? Então isso nos dá a responsabilidade de trabalhar o fortalecimento da nossa história, cultura, língua, isso tudo para formar cidadão com mentalidade e espírito indígena.

A relação da T. I. Xapecó com sua história e tradição é ligada mais à “História e Memória”, através de pesquisa para se tentar registrar parte de uma história abrangente e milenar. É claro que nem tudo se perdeu, ainda o povo Kaingang mantém vivo hábitos que são vivenciados no dia-a-dia pelas famílias que preservam viva a cultura dos seus antepassados. (Entrevista realizada em 12 dez. 2007. Professores Kaingangs “A” e “F”, respectivamente).

Nas falas de nossos depoentes, podemos apreender aspectos que revelam a

necessidade de maior investimento por parte dos órgãos públicos no processo de consolidação e efetivação de ações destinadas à produção do conhecimento escolar. Não são raros os artigos e dispositivos legais instituídos pelo Governo Federal que se destinam a garantia dos direitos sociais dos povos indígenas. Todavia, sem propostas consistentes de trabalho técnico especializado nas reservas e sem pressões do movimento social indígena, pouco efeito tem a legislação.

Diante do exposto, tornam-se necessárias ações que agreguem todos os envolvidos no processo educacional e, cujo objetivo, concentre-se em práticas de (re) ativação da cultura e da identidade indígena. Neste empreendimento, insere-se a importância do movimento social indígena organizado

A Associação Indígena Kanhru – Aika, criada em 03 de julho de 2003, certamente constitui-se uma via fundamental para o processo de luta pelos direitos sociais indígenas na região que se insere este trabalho.

A Aika reuniu lideranças indígenas da Terra indígena Xapecó e é uma sociedade civil, indígena, sem fins lucrativos, regida por um Estatuto. São objetivos desta associação:

- ✓ promover a articulação de maneira coordenada e unificada, a organização social, cultural, econômica e política dos índios, das aldeias, das comunidades e dos povos indígenas ligados a ela;
- ✓ fortalecer a autonomia dos povos Indígenas e suas organizações;
- ✓ estimular e promover iniciativas que assegurem o respeito e a valorização da organização social, costumes, língua, tradições e todas as demais formas de manifestação cultural dos povos indígenas;
- ✓ formular estratégias, parcerias de cooperação técnica e financeira em organizações indígenas e não indígenas Nacionais e Internacionais, bem como organismos de cooperação, objetivando a garantia e promoção dos direitos indígenas;
- ✓ promover e incentivar o desenvolvimento sustentado dos índios, das aldeias, das comunidades e povos indígenas ligados a ela, nas atividades produtivas e comerciais, respeitando o meio ambiente;
- ✓ preservar e defender em qualquer lugar os direitos dos índios, das aldeias, das comunidades e dos povos indígenas;
- ✓ promover e ajudar na melhoria do atendimento a saúde e educação dos índios, das aldeias, das comunidades e dos povos indígenas;
- ✓ prestação de quaisquer serviços que possam contribuir e melhorar a qualidade de vida dos índios, das aldeias, das comunidades e povos indígenas; [...]. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO INDÍGENA KANRU, 2005. Mimeo).

Conforme podemos perceber, no Estatuto da Aika, fica evidente seu propósito no que diz respeito à busca pelos direitos sociais de cidadania da população indígena. Todavia, entre as diretrizes estatuídas e as ações levadas a efeito existe uma distância significativa, sobretudo, no que concerne aos projetos sociais voltados à educação.

Um breve levantamento das atividades desenvolvidas pela Aika nos últimos três

anos, nos permite afirmar que há uma maior ênfase para ações voltadas ao atendimento de saúde da população indígena. Mediante a leitura do Relatório Consubstanciado das atividades desenvolvidas pela associação no período de 2004 a 2006, podemos destacar as seguintes ações:

- ✓ Buscou parcerias para garantir a qualidade de serviços a sua população;
- ✓ Ofereceu suporte e capacitação para o Conselho Local Indígena (Controle Social);
- ✓ Ofereceu capacitação de seus associados e técnicos;
- ✓ Promoveu a Semana da Saúde Indígena, no mês de abril/2007, como atividade de orientação e divulgação das ações de saúde;
- ✓ Promoveu e divulgou ações locais e de serviços comunitários, entre outras ações que estejam relacionados ao bem-estar da população indígena;
- ✓ Parceria Governo Federal, Funai, Funasa e Município para distribuição de 772 cestas básicas para famílias em situação de vulnerabilidade social;
- ✓ Encaminhamento de famílias em situação de vulnerabilidade social à assistência social do município no Programa Federal Bolsa-Família;
- ✓ Ofereceu reuniões mensais com grupos de gestantes e sobre planejamento familiar;
- ✓ Elaboração de projetos para as Associações Indígenas e Pastorais da Criança;
- ✓ Reuniões informativas para a organização da comunidade indígena (Associações, Clube de Mães Indígena, e outros). (AIKA, 2007. Mimeo).

Ainda que no contexto mais amplo do cenário social brasileiro, no qual se insere a comunidade indígena no âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas brasileiras. Conforme já salientamos no capítulo segundo, essas redes se sustentam, fundamentalmente, nos projetos educacionais focalizados em ações destinadas a atender reivindicações indígenas, mediante, um processo de educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos no âmbito de áreas indígenas.

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e lingüísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

No caso específico da Aika, podemos perceber que além das ações destinadas ao

atendimento de saúde, as parcerias com o governo federal situam-se em uma proposta de assistencialismo social como, por exemplo, o Programa de Bolsa Família. Isto nos convida a pensar sobre a necessidade de propostas de formação complementar que conduza agentes internos da comunidade, como os professores indígenas, a atividades destinadas a uma maior politização e o fortalecimento da cidadania na Terra Indígena Xapecó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma aproximação entre a história e a antropologia, buscou-se problematizar, nesta dissertação, a educação indígena, especificamente o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó. Nesse empreendimento, o Estado, a Escola e a “comunidade” indígena foram analisados como grupos de atores inseridos em um ambiente mais amplo, delimitado por fronteiras culturais.

No Brasil, a busca pela construção de escolas indígenas capazes de articular esse duplo olhar caracteriza-se em experiências inovadoras, em que a escola reflete e auxilia na construção de um projeto histórico, na criação de novos professores índios, no amadurecimento da reflexão destes professores sobre sua prática e sobre os objetivos e condições da escola desejada, na avaliação crítica sobre seus projetos em curso, na produção e publicação de materiais didáticos específicos para seu povo, e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada, de qualidade.

Dadas às dimensões e a grande diversidade de situações encontradas, há muito por se fazer. Constata-se uma grande defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios.

Analisando as condições em que vivem esses povos, perceberemos que a realidade social, política, econômica e cultural encontra-se cada vez mais dilacerada pelo sistema imposto pelo grande capital internacional, preocupando apenas com a sua expansão. Não há, até o presente momento, preocupações concretas com a condição de vida desses povos. A Escola, enquanto instituição social, muito pode contribuir para melhorar parte dessa realidade, porém não sozinha: ela precisa do engajamento de toda a comunidade escolar,

buscando alternativas para superar as problemáticas sociais dos povos indígenas.

Nesse quadro, problematizou-se, ainda, as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado “para” os índios, em diferentes contextos históricos sociais; o direito à diversidade cultural na escola indígena; as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena; seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se refere ao direito à educação.

Dessas problemáticas, depreenderam-se questões acerca da forma como os povos indígenas foram vistos e interpretados pelos não-índios ao longo do processo de construção da sociedade nacional, como estas imagens foram “consumidas” internamente no grupo. Foram décadas de políticas claramente contrárias aos povos indígenas ou, ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença. A transformação das populações indígenas em mão-de-obra talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais piedosas soluções propostas para enfrentar a problemática indígena.

Assim, no primeiro capítulo do trabalho, buscou-se trazer à tona as imagens construídas do índio pela ótica do “outro”, em diferentes momentos e períodos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira. Isso apesar de termos consciência de que uma abordagem longa, que ressalte fragmentos de imagens e representações acerca do índio nos períodos colonial, imperial e republicano brasileiro, nos remete a uma visão panorâmica em termos de temporalidade. Esse empreendimento nos auxiliou e nos aproximou dos fragmentos das diversas imagens construídas acerca das populações indígenas, em tempos e contextos anteriores, que ainda podem ser percebidas e confrontadas em termos de fluxo de conhecimento na escola “índia”.

No segundo capítulo, optamos por tratar as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado para os índios, em diferentes contextos históricos e sociais. Buscamos reconstruir um cenário exterior à escola, a partir das práticas oficiais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Nesse contexto, também procuramos dissertar acerca do movimento social indígena como um canal de reivindicação de direitos sociais.

Já no terceiro capítulo, foram abordadas as diversas concepções que permeiam o meio escolar, na perspectiva dos projetos pedagógicos, dos professores e da comunidade indígena. De outra parte, foram analisadas as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena, seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se

refere ao direito à educação.

Podemos concluir apontando para a desarticulação existente entre as políticas públicas de educação indígena, as práticas efetivas de educação indígena na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e as demandas do movimento social indígena Aika. A necessidade de procurar espaços de articulação entre estes implica em se pensar a efetivação de uma política de educação indígena que se formule a partir das demandas da comunidade de “interesse”, e não em políticas públicas elaboradas de “cima” para baixo, sem a participação efetiva dos atores sociais.

Devemos ainda salientar que os estudos que contemplem a temática indígena, com desdobramentos em problemáticas relacionadas à cidadania, mais especificamente no campo dos direitos sociais e, por conseguinte, no âmbito das políticas públicas destinadas à integração social das comunidades indígenas, mediante o respeito à diversidade cultural, constituem um esforço que deve ser coletivo. E, conseqüentemente, essa temática deve ser problematizada de forma democrática, em espaços de discussão mais amplos e interligados, como, por exemplo, o meio acadêmico, as sociedades indígenas e os agentes de estado.

Por outro lado, há a necessidade de articulação entre os diversos atores sociais que apresentam implicações diretas na concepção de “Escola” constatada nos respectivos projetos pedagógicos. O que se propõe dificulta um avanço qualitativo nas propostas e ações da escola.

É necessário, então, o envolvimento da comunidade em geral, percebendo, assim, que eles podem ser muito mais do que são, sem deixar de ser índios. Afinal, sabemos que é uma classe menos favorecida e que não são diferentes de nós; por isso, devem ter as mesmas oportunidades, transformando a sociedade, buscando, assim, uma melhora em sua condição de vida. Aí é que percebemos a importância da função da Escola, subsidiando seus alunos para que busquem qualidade de vida.

A história nos mostra o descaso que as autoridades políticas e educacionais têm demonstrado no tratamento dispensado à educação indígena, bem como as políticas intervencionistas em relação aos direitos e deveres descritos pela legislação acerca dos povos indígenas. Isso não ocorre apenas com os Kaingang, mas com todas as nações indígenas existentes no Brasil e fora dele. Se isso não bastasse, o processo é o mesmo quando se trata dos grupos excluídos, minoritários e com poucas condições de vida e de acesso à educação.

Sugerimos a realização de estudos futuros que venham a aprofundar essas temáticas

e, assim, contribuir para a melhoria da educação indígena da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre. Apontamos, a título de sugestão, as temáticas a seguir como possibilidades eminentes de pesquisa.

Identificamos inúmeras perspectivas sobre a questão cultural. As políticas e sua conseqüente difusão da cultura Kaingang, aparentemente encontram-se em processo de exclusão. Acreditamos que futuras e urgentes pesquisas na área venham a apresentar novas discussões, principalmente dentro da comunidade Kaingang, com o objetivo de sistematizar democraticamente ações de preservação da memória e da cultura Kaingang.

Por outro lado, observamos que o movimento indígena Aika encontra-se desarticulado com a escola e as temáticas a ela inerentes. Isso leva a fragmentar e a enfraquecer as ações que ambas as instituições têm como metas. Constatou-se uma dissociação entre as práticas efetivas da Aika – como representante da comunidade Indígena – e a Escola.

Também, ou como produto dessa dissociação, podemos concluir que as políticas dentro dessa comunidade em particular não atendem às demandas sociais. Assim, cabe a pergunta: de que forma as políticas públicas de educação indígena estão sendo percebidas pelos diversos atores sociais, dentro de suas respectivas comunidades?

Apontamos, assim, algumas dentre tantas possibilidades de investigação que deverão ser abordadas proximamente. Apesar das limitações que nosso estudo apresenta, acreditamos que elas podem indicar as perspectivas que a educação indígena – entre outros assuntos – apresenta no contexto particular da Terra Indígena Xapecó. Dessa forma, buscamos evidenciar, com este trabalho, uma realidade que permanece na invisibilidade da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABA (Associação Brasileira de Antropologia). **Boletim da ABA**, n. 16, abr. 1993. Florianópolis, 1994.
- AIKA. **Relatório consubstanciado das atividades desenvolvidas pela Associação Indígena Kanhru em 2004, 2005 e 2006**. 06 jun. 2007. Mimeo
- AIWA, G. M. “Escola Apurinã: uma experiência de revitalização da língua indígena”. In: D’ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 209-212.
- ALENCASTRO, L. F. Vida privada e ordem privada no Império. In: **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2. p. 12-94.
- ALLEN, Bill. In: **National Geographic Brasil**, São Paulo, ano 4, n. 40, ago. 2003.
- AMOROSO, Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROS, Maria Cândida D. M. A missão *Summer Institute of Linguistics* e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. Trad. Elcio Fernandes. 2. reimpr. São Paulo: UNESP, 1998.
- BORGES, Paulo Humberto Porto. **Fotografia, história e indigenismo: a representação do real no SPI**. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Tese de Doutorado).
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Em Aberto, Brasília, n. 63, 1994a.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Em Aberto, Brasília, n. 76, 1994b.

_____. Ministério da Saúde. **Fundação Nacional de Saúde**. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: Funasa, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília: MEC/SEF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/Secad, 2005c.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade**. Capema – Guia Prático. Brasília: MEC/Secad, 2005d.

_____. Fundação Nacional do Índio. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005e.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD/MEC**. Brasília: MEC, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep, 1987.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação escolar indígena no Brasil (1975-1995)**. Resenhas de Teses e Livros. MEC/MARI-USP, Brasília, 1995.

CARRARA, Sérgio. **Crime e loucura: o aparecimento do manicômio judiciário na passagem do século**. São Paulo: Edusp, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Civilização Brasileira, 2003a.

_____. **Teatro das sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). **Povos indígenas no Brasil**. Vários volumes. São Paulo.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 17-48.

COLAÇO, Thaís Luzia. **“Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas**. Curitiba: Juruá, 2000.

CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1997, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Propostas para o fortalecimento das políticas nacionais de educação escolar indígena**. Brasília: Consed, 2006.

CORDIVIOLA, Alfredo. Os dilemas da evangelização: Nóbrega e as políticas jesuíticas no Brasil do século XVI. In: **Diálogos latino-americanos**. Dinamarca: Universidade de AARHUS, n. 7, p. 90-112, 2003.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. 2. ed. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

CORTES, C. N. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. Brasília: UnB, 1990. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.

DARMON, Pierre. **Médicos e assassinos na Belle Époque**. Trad. Regina Grisse de Agostino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

DEAN, W. **A ferro e a fogo, a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DIAS, Maria Odila Silva. A interiorização da metrópole (1808-1853). In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). 1822, Dimensões. São Paulo, **Perspectiva**, 1972, p. 174.

EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Org.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras/OPAN, 1989.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. In: ENRICONE, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO INDÍGENA KANRU, 18 nov. 2005. Mimeo.

FERREIRA, B. “Obstáculos à autonomia das escolas indígenas”. In: D’ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Com quantos paus se faz uma canoa!:** a matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena. Brasília MEC, 1994.

FERREIRA Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FISCHMANN, R. “Educação, democracia e a questão dos valores culturais”. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). **Informativo FOIRN - Educação**, 1997.

FRANCHETTO, B. “Reflexões em torno de uma experiência ‘ideologicamente correta’”. XII Encontro Anual da ANPOCS. GT “**Educação Indígena: diversidade e cidadania**”, 1997a. Manuscrito.

FRANCHETTO, B. “Línguas indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores”. **Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”**, UNESCO/USP. Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, 1997b. Manuscrito.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2004.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28 ago. a 2 set. 1994.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GALLOIS, D. T. “Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas”. XII Encontro Anual da ANPOCS. GT “**educação Indígena: diversidade e cidadania**”, 1997. Manuscrito.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que se chama Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, v. 20, n. 39, 2000, p. 13-37.

GAZZETTA, M. et al. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, 2004, p. 20-31, maio-ago. 2004. (Faculdade de Saúde Pública da USP e Associação Paulista de Saúde Pública). Disponível em: <http://www.apsp.org.br/saudesociedade/XIII_2/artigos> Acesso em: 21 nov. 2007.

GRUBER, J. G. “A arte gráfica Ticuna”. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena: ensaios de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

_____. “O Centro Magüta e a educação para os Ticuna”. **Boletim da ABA**, n. 16, abr. 1993, Florianópolis.

GRUPIONI, L. D. B.; KAHN, M. “Povos indígenas no Brasil-1997”. **Informe para IWGIA**. São Paulo/Brasília: Instituto Socioambiental, 1997. Manuscrito.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRZYBOWSKI, Cândido. Apresentação. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História cultural: experiências de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 09-24.

HINGEL, M. A. “Apresentação”. In: **Comitê de Educação Escolar Indígena. 1993 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar indígena**. Brasília: MEC, 1993.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, 1994.

KAHN, M. “Os núcleos de educação indígena nas Secretarias Estaduais”. **Boletim da ABA**, n. 16, abr. 1993, Florianópolis.

KODAMA, Kaori. “Uma missão para letrados e naturalistas: como se deve escrever a história do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar R. de. **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998. p. 09-30.

LEITE, Y. “A pesquisa com línguas indígenas brasileiras: um debate”. **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**. 10, Rio de Janeiro, 1995.

LÈVI-STRAUSS, Claud. **Tristes trópicos**. São Paulo: Anhembi, 1957.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia:

Alternativa, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O governo dos índios sob gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOMBROSO, César. **O homem delinqüente**. Trad. Maristela Bleggi Tomasini e Oscar Antônio Corbo Garcia. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.

LONDOÑO, Fernando Torres. O índio como selvagem. “O diálogo da conversão dos gentios” e a memória. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 20, p. 269-279, abr. 2000.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ e Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.

MARTIUS, Karl F. P. von. **O estado do direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von Martius. “Como se deve escrever a história do Brasil”. In: **O estado do direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. Monografia publicada originalmente na Revista do IHGB (Rio de Janeiro, tomo 06, 1844). p. 389-411.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. Apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. (Dissertação de Mestrado).

MELIA, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONSERRAT, R. M. F. “Professores indígenas versus índios professores”. **Boletim da ABA**, n. 16, abr. 1993, Florianópolis.

MONTE, N. L. **As escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletras, 1996.

MONTEIRO, John Manuel. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do Império. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ e Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, São Paulo, ano 4, n. 40, ago. 2003.

NEVES, Luiz Baeta. **O combate dos soldados de Cristo nas terras dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Coimbra: Ordem da Universidade, 1954.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

OLIVEIRA, Maria Conceição. **Os especialistas kaingang e os seres da natureza**. Florianópolis: FCC Edições, 1996.

PADILHA, Solange. O imaginário da nação nas alegorias e indianismo romântico no Brasil do século XIX. In: **II Congresso Internacional do Patrimônio Histórico**, na Universidade de Córdoba (Argentina), 2002.

PÁDUA, José Augusto de. **Um sopro de destruição, pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

PAULA, E. D. **Escola Tapirapé**: processos de apropriação de educação escolar por uma sociedade Tupi. Monografia relativa à Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Estadual do Mato Grosso, Campus de Luciara, 1998.

PIANTA, M. Understanding innovation and its impact: evidence from the third community innovation survey. Artigo apresentado no **International Workshop Empirical Studies on Innovation in Europe**, Universidade de Urbino, Faculdade de Economia, 1-2 dez. 2003.

PP – PROJETO PEDAGÓGICO da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Terra Indígena Xaçecó: mimeo, 1995-2007.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

RICARDO, C. A. “Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil”. In: SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

RICARDO, C. A. (Org.). **Povos indígenas no Brasil 1991/1995**. São Paulo/Brasília: Instituto Socioambiental, 1996.

RICARDO, C. A.; MARÉS, C. “**FHC reacende estopim antiindígena**”: povos indígenas no Brasil 1991/1995. São Paulo: ISA, 1996. p. 64-66.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1938.

_____. **Os africanos no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

SABBATINI, Renato M. E. Frenologia: a história da localização cerebral. **Cérebro & Mente**, mar. 1997. Disponível em: <http://www.epub.org.br/cm/n01/frenolog/frenmod_port.htm>. Acesso em: 21 nov. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1981.

_____. Assessorias antropológicas na área de educação escolar indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas. In: **XXII Encontro Anual da Anpocs**. Rio de Janeiro: GT: Educação e Sociedade, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, M. F. **Conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, 1994.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre”. In: SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Mozart Linhares da. Direito e medicina no processo de invenção do anormal no Brasil. In: SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **História, medicina e sociedade no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, D. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. In: **Tempo: Revista de História da UFRJ**, ago. 1999.

<<http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br/index.html>> Acesso em: 15 jan. 2006.

<<http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br/index.html>> Acesso em: 25 fev. 2008.

<<http://www.culturabrasil.org/pindorama.htm>> Acesso em: 25 fev. 2008.

<http://www.policiacivil.sc.gov.br/mapa_drps.htm> Acesso em: 24 fev. 2008.

<<http://www.sc.gov.br/.../governo/regionais/xanxere.htm>> Acesso em: 24 fev. 2008.

<<http://www.sed.sc.gov.br/.../ed-indigena.htm>> Acesso em: 24 fev. 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Figura 2: Tribos perdidas da Amazônia.



Fonte: Capa da *National Geographic* Brasil, São Paulo, ano 4, n. 40, ago. 2003.

ANEXO B

Quadro 7 – Ações promovidas pela Secad

Região	Estado	Órgão Público/ Entidade	Curso	Nº de prof. formados	Comunidades indígenas atendidas	Colaboradores/ parcerias
Norte	Acre	Sec. de Estado da Educação	Magistério Indígena	192	Povos Katukina, Kaxinawá, Poyanáwa, Nukini, Jaminawá, Nawá, Ashaninka, Apolima Arara, Jaminawá Arara, Shawandawa, Madija, Manxineri, Shanenawá e Yawanawá	Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (Sepi), Secretaria de Assistência Técnica e Extensão Rural (Seater), Instituto de Meio Ambiente do Acre (Imac), Secretaria de Produção Familiar (Seprof), Secretaria de Estado de Cidadania Inclusão e Assistência Social (Secias), Prefeituras de Santa Rosa do Purus, Jordão e Marechal Thaumaturgo, Funai, Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Comissão Pró- Índio (CPI), Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac), Associação do Movimento dos Agentes Agrofl orestais (Amaiac), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Organização dos Povos Indígenas (Opin), Manxinerine Ptowri Kajpaha Hajene-MAPKAHA, Organização OKAEJ, Organização dos Povos Indígena do Rio Envira (Opire), Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá (Opitar), Organização dos Povos Indígenas do Juruá (Opije) e Organização dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia (Opin).
		Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac)	Uma Experiência de Autoria - Formação Continuada de Professores Indígenas	40	Kaxinawá, Manxineri, Katukina, Jaminawa, Ashaninka, Yawanawa, Shawanawa	CPI-Acre, Rainforest da Noruega, Seduc-AC docentes e pesquisadores do IEL/Unicamp, USP, UFAL, UFMG.

Região	Estado	Órgão Público/ Entidade	Curso	Nº de prof. formados	Comunidades indígenas atendidas	Colaboradores/ parcerias
	Amapá	Sec.de Estado da Educação	Formação de Professores Indígenas	70	Galibi, Karipuna, Tiryó, Aparai, Wayana	Seduc/AP
		Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (Iepe)	Magistério Indígena	19	Wajãpi	A formação conta com consultoria de pesquisadores da USP
	Amazonas	Secretaria de Cultura e Qualidade da Educação	Projeto Pirayawara	530	Sateré-Mawé, Mura, Apurinã, Deni, Munduruku, Kanamari, Kulina, Tenharim, Parintintin, Torá, Paumari, Jamamadi	Funai e Semeds
		Centro de Trabalho Indigenista (CTI)	Programa de Educação e Referência Cultural	75	Marubo, Matis e Kanamari	Funai e Civaja. Colaboração de pesquisadores da Museu Nacional/UFRJ
		Instituto Socioambiental (ISA)	Oficinas de Formação Continuada de Professores Indígenas	72	Baniwa, Coripaco, Tuyuca Tukano, Wanano, Piratapuya, Tariano	Instituto de Política e Desenvolvimento Lingüístico (Ipol). São formadores e consultores do projeto pesquisadores da Unemat, Museu Nacional/ UFRJ, Iphan, Semec de São Gabriel da Cachoeira, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)
		Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB)	Curso de Ensino Médio – Magistério Indígena	126	Ticuna, Kokama e Caixana	Apoio da Funai e da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant-AM
		Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Tecnologia (IBCT/MEDIATECA)	Curso de formação continuada – uso da informática no fortalecimento de projetos culturais	10	Tukano – Alto Rio Negro	
	Pará	Secretaria de Estado da Educação	Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Índios do Pará	84	Wai-wai, Tembé, Atikum, Amanayé, Anambé, Assurini Aikewara, Akranpikatejê, Guarani, Karajá, Kuikatejê, Xikrin, Parakatejê, Javaé	Funai/Marabá e a Semec de Oriximiná
		Associação Carlo Ubialli	Projeto de Formação Continuada de Professores Tembé	19	Tembé	Colaboração de lingüista e formador do Instituto de Investigação de Desenvolvimento de Políticas Lingüísticas (Ipol)
	Rondônia	Secretaria de Estado da Educação	Formação Continuada de Professores Indígenas	120	Karitiana, Gavião, Kaxarari, Macurap, Tupari, Kanoe, Suruí, Jaboti,	–

Região	Estado	Órgão Público/ Entidade	Curso	Nº de prof. formados	Comunidades indígenas atendidas	Colaboradores/ parcerias
					Amomdawa	
	Roraima	Secretaria de Estado da Educação	Projeto Tamí`kan	100	Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Taurepang, Wai- Wai, Yekuana, Yanomami	Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apir), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Funai. Participação de docentes e pesquisadores da UFRR
		Comissão Pró-Yanomami	Projeto Yarapiari – Formação de Professores para o Magistério	24	Yanomami	Colaboração da Rainforest da Noruega, Operação Dia de Trabalho/Noruega, Funai, Inpa. Participação de formadores e consultores do ISA, CPI Acre, USP, UnB, UFRR
	Tocantins	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Inicial Professores Indígenas	159	Karajá, Xerente, Krahô, Apinajé, Javaé, Xambioá	Participação de formadores da UFG, UFTO e Ulbra
	Maranhão	Secretaria de Educação e Cultura	Formação Inicial no Magistério Indígena	246	Tentehar, Ka'apor, Krikati, Pukobiê (Gavião), Apiniekrá (Canela) e Ramkokamekrá (Canela)	Funai e as Gerências Regionais da Seduc
		Associação Carlo Ubialli	Projeto de Formação Continuada de Professores Indígenas	90	Guajajara e Kaápor	–
Centro- Oeste	Mato Grosso	Secretaria de Estado da Educação	Projeto Haiyô – Magistério Intercultural	278	Kamayurá, Kuikuru, Mehinako, Yawalapiti, Kalapalo, Waurá, Matipu, Tapirapé, Karajá, Xavante, Suyá, Kayabi, Trumai, Yudjá, Ikpeng, Zoró, Cinta Larga, Myky, Rikbaktsa, Paresi, Arara, Nambikwara, Terena, Bororo	Funai, Funasa e Semed
		Associação Ipre-re de Defesa do Povo Mebêngôkre	Curso de Formação de Professores Mebêngôkre, Panará e Tapajúna	43	Mebêngôkre, Panará e Tapajuna	Parceria da Rainforest do Japão e da Funai. Participação de docentes da UnB, Unicamp, ISA, Museu Goeldi

Região	Estado	Órgão Público/ Entidade	Curso	Nº de prof. formados	Comunidades indígenas atendidas	Colaboradores/ parcerias
		Instituto Socioambiental	Formação Continuada de Professores Indígenas do Parque do Xingu	43	Aweti, Waurá, Kuikuro, Kamaiurá, Suiá, Nahukuá, Matipu, Kaiabi, Trumai, Ikpeng, Kalapalo, Panará, Mehinaku, Yudjá, Yawalapiti	Participação de formadores da Unicamp, USP, Museu Nacional/UFRJ, PUC/SP. Parceria da Rainforest da Noruega e Funai
		Organização Amazônia Nativa – Opan	Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas	24	Katukuna-AM, Irantxe e Myky- MT	Conselho dos Povos Indígenas de Jutai- Copiju/AM, UNI- Tefé/AM, Semec Jutai/AM, Cimi-MT e CEEI-MT
	Mato Grosso do Sul	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas	104	Kadiwéu, Terena, Guató, Kinikinaw, Ofayé, Guarani, Kaiowá, Atikum, Kamba	Participação de formadores da UCDB e Unicamp
	Goiás	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas	26	Karajá e Tapuio	Apoio da Funai e Cimi
Nordeste	Bahia	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas	120	Kiriri, Pataxó, Pataxó Hã-Hã- Hãe, Pankaru, Tuxá, Kaimbé, Kantaruré, Tupinambá, Tumbalalá	Participação de docentes da UFBA, UNEB. Parceria com 16 Semeds
			Curso de Formação Inicial – Magistério Indígena	112	idem	idem
	Ceará	Secretaria de Estado da Educação	Magistério Indígena II	120	Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tabajara, Potiguara, Kariri	Participação de formadores da UFCE
	Paraíba	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas	120	Potiguara	Parceria da Funai. Participação de formadores da UFPE, UFPB e UFMT
	Pernambuco	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena	120	Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, Pankará, Fulni-Ô	Parceria com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), UFPE, UPE, Funai e Cimi
Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas			630	idem	idem	
		Centro de Cultura Luiz Freire	Formação de Gestores das Escolas Indígenas	80	Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, Pankará	Parceria com Copipe e Seduc-PE
	Sergipe	Secretaria de Estado da Educação	Formação Continuada de	13 professores	Xocó	Consultoria do Centro de Cultura Luiz Freire

Região	Estado	Órgão Público/ Entidade	Curso	Nº de prof. formados	Comunidades indígenas atendidas	Colaboradores/ parcerias
			Professores Indígenas	não-índios e 02 professores Xocó		(CCLF)
Sudeste	Espírito Santo	Secretaria de Estado da Educação	Curso de Formação Continuada de Professores	40	Guarani e Tupinikim	Semed, Aracruz e Pastoral Indigenista
Sul	Paraná	Secretaria de Estado da Educação	Formação de Professores Indígenas – Normal	80	Kaingang	Colaboração de formadores da UFPR, UFMT
			Formação Continuada de Professores Indígenas	60	Kaingang	idem
	Santa Catarina	Secretaria de Estado da Educação e Inovação	Formação Continuada de Professores Indígenas	148	Kaingang e Guarani	Colaboram na docência do curso professores da UFSC, IEL/Unicamp e UFG
	Rio Grande do Sul	Secretaria de Estado da Educação	Formação Continuada de Professores Indígenas	40	Kaingang	
		Fundação Universidade Regional Integrada de Santo Ângelo (Furi)	Formação Continuada – áreas de Linguagem e História/Geografia	60	Kaingang	Parcerias: Unicamp, Funai, Kamuri

Fonte: BRASIL, 2005d.