

EXPERIÊNCIAS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

REFERENTIAL EXPERIENCES OF THE BRAZILIAN INDIGENOUS EDUCATION

EXPERIENCIAS REFERENCIALES DE EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA BRASILEÑO

José Manuel Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-1513>

Resumo: O artigo apresenta o conceito de escola referencial, marca original deste trabalho, discorre sobre este termo principalmente ao abordar as escolas referenciais como tais, por balancearem o ensino do conhecimento ocidental com o tradicional. Apresenta também escolas indígenas referenciais em três regiões brasileiras distintas. Traz a discussão sobre a necessidade de se ensinar o conhecimento tradicional nas escolas indígenas e não somente o universal como é defendido por uma tendência dos estudos sobre a educação escolar indígena. O ponto de partida histórico da educação escolar indígena aconteceu no Acre. Tanto lá quanto em outras regiões, o método desenvolvido nas escolas ditas referenciais foi o de Paulo Freire. A importância da educação escolar indígena foi primordial na formação de organizações indígenas, responsáveis pelo avanço dos direitos indígenas contidos na Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Escolas referenciais; educação indígena; conhecimento.

Abstract: The article presents the concept of referential school, authentic trademark of this study, talks about this mainly when addresses to the referential schools as such, for banning the teaching of the western knowledge with the traditional one. Also brings referential Brazilian indigenous schools of three different regions. Bringing the discussion on the necessity of teaching the traditional knowledge at the indigenous school and not only the universal one such as defended by a trend of the studies on indigenous school education. The historical starting point of the indigenous school education happened in Acre. Both there and in other regions, the developed method at the considered referential schools was Paulo Freire one. The importance of the indigenous school education was paramount in the formation of the indigenous organizations, responsible for the advance of the indigenous rights of the Federal Brazilian Constitution of 1988.

Keywords: Referential schools; indigenous education; knowledge.

Resumen: El artículo presenta el concepto de escuela referencial, auténtica marca registrada de este estudio, se refiere a ello principalmente al abordar las escuelas referenciales como tales, por prohibir la enseñanza del saber occidental con el tradicional. También trae referencias de escuelas indígenas brasileñas de tres regiones diferentes. Trayendo la discusión sobre la necesidad de enseñar los conocimientos tradicionales en la escuela indígena y no sólo el universal como lo defiende una tendencia de los estudios sobre educación escolar indígena. El punto de partida histórico de la educación escolar indígena ocurrió en Acre. Tanto allí como

en otras regiones, el método desarrollado en las escuelas de referencia consideradas fue el de Paulo Freire. La importancia de la educación escolar indígena fue primordial en la formación de las organizaciones indígenas, responsables por la promoción de los derechos indígenas de la Constitución Federal Brasileña de 1988.

Palabras clave: Escuelas referenciales; educación indígena; conocimiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi baseado em um dos capítulos da tese de doutorado intitulada Educação Escolar Indígenas, as escolas Krahô e o Estado Brasileiro no século XXI, aprovada na School of Cultures Languages and Area Studies da University of Nottingham/Reino Unido, no ano de 2019.

A literatura científica pesquisada, para a análise da educação escolar indígena, consistiu no levantamento de artigos, dissertações e teses relacionadas às escolas indígenas referenciais brasileiras. A maior parte deste material foi levantado eletronicamente.

Para alcançar os objetivos da tese em questão, da qual este artigo faz parte, usou-se a abordagem qualitativa e o método indutivo. Sob o ponto de vista do procedimento, nesta pesquisa foi utilizado o método histórico e o comparativo.

Como parte do levantamento bibliográfico, foi consultado inicialmente a Constituição Federal Brasileira de 1988 e suas referências aos direitos indígenas relativos à educação escolar.

Faz-se necessário explicar o termo referencial no caso das escolas indígenas. Trata-se de um conceito autêntico, como marca original da tese em questão, não citado anteriormente por outros pesquisadores da educação escolar indígena brasileira. Algumas instituições de ensino indígena foram investigadas por outros cientistas sociais e apresentaram aspectos inovadores, tanto pedagogicamente quanto politicamente e resultaram em avanços significativos para as comunidades onde foram implantadas.

Outro atributo das escolas ditas referenciais é o equilíbrio entre o conhecimento tradicional e o universal. Estas instituições consideradas referenciais conseguiram balancear ambos os conhecimentos, dando condições a seus alunos de serem alfabetizados em língua materna, além de ensinar também leitura, escrita em língua portuguesa e conceitos básicos de matemática. Conseguiram aproveitar os avanços constitucionais de 1988, desta maneira a escola conseguiu trazer benefícios para suas comunidades.

As consideradas escolas indígenas referenciais, são assim chamadas pelo fato de servirem como modelo para outras escolas. Muito embora, é preciso deixar claro que as necessidades e a realidade de cada povo indígena são bastante diferentes, depende do tipo de contato estabelecido com a sociedade nacional, enfim, a história do contato com seus traumas, dependências, permanências e rupturas. Uma escola referencial pode servir como exemplo para outra instituição educacional de ensino, porém guardando as devidas diferenças e respeitando as particularidades de cada grupo étnico.

Depois de estabelecer o significado de escola referencial, é preciso também explicar a relação das ditas escolas referenciais com o método de alfabetização de Paulo Freire. Todas as escolas indígenas, consideradas como referenciais, utilizaram o método freiriano segundo as pesquisadoras que as estudaram Abbonizio, Bendazolli, Gorete Neto, Messeder e Ferreira, e Monte.

Outro ponto interessante a ser discutido é em relação ao conhecimento ensinado nas escolas. O chamado conhecimento universal também conhecido como ocidental, de origem greco-romana, foi fortemente influenciado pelo cristianismo e desenvolvido na Europa¹. O conhecimento universal não inclui saberes indígenas americanos, africanos, asiáticos e da Oceania, é excludente em relação ao conhecimento tradicional de sociedades tribais. Saberes indígenas descobertos por cientistas ocidentais são incorporados à Ciência, após serem comprovados.

Um exemplo desta aquisição são os estudos da Etnobotânica, onde se aprende com indígenas existência de novas espécies vegetais desconhecidas que posteriormente podem ser utilizadas para finalidades medicinais curativas, ramo lucrativo para as indústrias farmacêuticas a partir de princípios ativos das plantas. Estas indústrias não remuneram os direitos aos donos deste conhecimento, os indígenas². Ocorre a invisibilidade do conhecimento indígena por parte do conhecimento universal.

Antes mesmo de começar o desenvolvimento da educação escolar de algumas etnias indígenas, é necessário estabelecer a utilização dos conceitos universal e tradicional como sinônimos, pois o dito universal é ocidental, desenvolvido na Europa, daí eurocêntrico. O conhecimento universal ou ocidental está intimamente vinculado à Ciência, esta historicamente moderna, europeia e seu desenvolvimento inicial ocorreu simultaneamente ao momento das “descobertas” de novas terras para os europeus (África, América, Ásia e Oceania) e a colonização daqueles continentes, numa atitude prepotente, arrogante das nações colonizadoras frente aos povos colonizados, não se interessando pelos saberes

1 O Conhecimento ocidental como parte integrante da civilização ocidental, conceituada por Hobsbawm como sendo... capitalista na economia, liberal na estrutura legal e constitucional,...., exultante como avanço da ciência, do conhecimento, e da educação, do progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa,..(1994:41).

2 Em Pereira... “acessar as propriedades das plantas, animais etc, através do conhecimento tradicional para produzir pequenas alterações que serão escritas em linguagem tecno-científica, e obter então patente específica baseadas nessas pequenas modificações, afetando, entretanto, aquilo que o conhecimento tradicional descobriu”... (Pereira, 2013: 47)....” nos últimos anos, os cientistas tomaram consciência de que os conhecimentos tradicionais não são saberes ultrapassados e sem valor, mas que podem ser úteis para resolver muitos problemas nos dias atuais. Assim, o interesse por este tipo de conhecimento cresceu muito nos últimos anos, pois podem ser usados em pesquisas para desenvolver inovações modernas. O interesse é especialmente maior por conhecimentos tradicionais sobre recursos genéticos, que podem ser integrados na moderna indústria farmacêutica, agroquímica e de sementes” ... (Pereira, 2013: 48).

destes, ignorando na totalidade qualquer tipo de organização sócio-política e consequentemente do conhecimento indígena³.

Retomando a questão das escolas indígenas, estas deveriam alfabetizar primeiramente em língua materna e quando o aluno já a domina, no sentido de ler e escrever, então é introduzida a segunda língua, no caso a portuguesa. Idealmente seria ensinado o português a partir da idade de 15 anos, quando o adolescente já se encontra dominando sua língua materna, evitando que ele misture as duas línguas. Seria uma educação bilíngue ou multilíngue, dependendo da escolha, em determinar qual(is) língua(s) seria(m) ensinada(s), tendo como prioridade o ensino da língua materna, e sempre respeitando a vontade da comunidade, resultado de discussões, reuniões grupais para escolher qual das línguas deseja ser alfabetizada.

Escolas indígenas que servem como referência para outras são as que conseguem ensinar a ler e escrever nas duas ou mais línguas que forem escolhidas pela comunidade, além de proporcionar conhecimentos matemáticos básicos. Estes são aspectos fundamentais da educação escolar para melhorar as relações de povos indígenas com os segmentos sociais mais próximos a eles. Como exemplos de escolas indígenas referenciais foram selecionadas para análise nesta parte do trabalho algumas em diferentes regiões do Brasil, como as do Alto Rio Negro e a dos Tikuna do Amazonas, Tapirapé do Mato Grosso, Tupinambá da Bahia e também a gênese do movimento proeducação indígena no Acre.

Serve como referência a escola indígena que consegue ensinar além dos ensinamentos tradicionais, o conhecimento externo à realidade da aldeia, proporcionando aos estudantes condições de uma relação interétnica mais equilibrada, para que eles não sejam ludibriados, passados para trás nas transações comerciais, acordos, tratados, etc.

Pode-se afirmar que escola indígena considerada referencial é aquela que tem autonomia política, onde os membros da comunidade indígena assumem totalmente o controle da escola, com o diretor, os professores e demais funcionários da escola sendo indígenas, senão na totalidade, pelo menos em maioria e escolhidos pela comunidade.

O significado de autonomia política neste caso, refere-se ao controle de uma instituição, por exemplo a escola, que não pertence ao modo indígena tradicional de transmitir conhecimentos.

Mesmo sendo está mantida pelo Estado, ela pode ser controlada, administrada pelos membros de uma aldeia. Por outro prisma, cabe a decisão da comunidade decidir o que e como será ensinado e, por quem, uma vez que a comunidade indígena tem como elaborar o conteúdo, além de nomear as pessoas que ocuparão os cargos escolares.

3 “A visão europeia idílica, sobre os povos indígenas, no imaginário europeu do século XVI, não consegue e nem quer captar qualquer organização social e política dos indígenas” (Villares e Silva, 2013, p.11).

Para que uma escola indígena seja considerada como referência, ela deve ser administrada por membros da comunidade e que seus projetos estejam de acordo com as aspirações da sociedade indígena em questão, podendo trazer resultados práticos, concretos para a aldeia. Isto só ocorre quando há participação da comunidade na escola. Será mostrado neste artigo, mais adiante, exemplos de algumas escolas do Alto Rio Negro/AM e Tupinambá da Bahia, entre outras escolas indígenas referenciais que desenvolvem a formação de indivíduos críticos que participam da escola e com potencial de transformar a realidade de suas comunidades. Estes elementos por intermédio do conhecimento aprendido conseguem fazer uma leitura da situação sociopolítica de sua comunidade, além de se colocarem dentro da realidade de sua aldeia e das relações com segmentos sociais externos a ela, podendo então contribuir para mudanças nestas relações, trazendo benefícios em prol de sua comunidade.

I PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Um outro aspecto a ser discutido neste artigo é a questão dos conhecimentos ensinados nas escolas indígenas. Para Luciano Baniwá, educador indígena e professor universitário, a escola indígena deve se encarregar unicamente do conhecimento universal (2012, p.340). Este autor desenvolve esta posição com base na realidade das escolas indígenas que não possuem as mesmas facilidades das escolas públicas urbanas, assim sendo torna-se impossível para as escolas indígenas dar conta de ensinar ambos conhecimentos: tradicional e universal. A visão deste autor mostra-nos dificuldade da escola pública em ensinar apenas o conhecimento universal com qualidade. Segundo Luciano, os ensinamentos tradicionais devem ser passados para as crianças indígenas pela família ou através da comunidade.

Em relação à esta discussão, é necessário também enxergar as escolas indígenas como veículo de transmissão dos conhecimentos tradicionais, caso contrário a educação escolar indígena seria totalmente uma instituição ocidental, transmissora apenas do conhecimento universal. A escola indígena tem potencial para reforçar a identidade do grupo e também divulgar os ensinamentos tradicionais. Desta forma, a escola indígena com capacidade de balancear ambos os conhecimentos, pode ser considerada referencial.

Dentro da perspectiva de educação escolar indígena como um instrumento para se conhecer a sociedade envolvente e, transformar a relação de contato é que durante a década de 80 surgem experiências pedagógicas em comunidades indígenas, como alternativas e tidas como referenciais. O contato e a colonização com povos indígenas sempre apresentaram uma situação desfavorável a estes. A escola indígena trouxe a possibilidade de releitura, reordenação das relações com diferentes segmentos sociais, alheios às comunidades como a Funai, cientistas, garimpeiros, seringueiros, madeireiros, evangélicos dentre outros.

A escola indígena no momento em que se apresentou como resistência cultural e ideológica de seus grupos, frente à sociedade nacional, afirmou a identidade de seus diferentes povos, reforçando o ethos tribal. A partir desta perspectiva foram consideradas referências de escolas indígenas, modelo de instituições educacionais aquelas que se desenvolveram como centro de resistência cultural e afirmação de sua identidade. Assim que em alguns casos serão analisados onde ocorreu este processo de mudança e quais foram os resultados para as comunidades indígenas e para a educação escolar indígena como um todo.

O conceito de identidade aqui utilizado trata-se da identidade étnica, conforme apresentada por Cardoso de Oliveira (1976, p.119) como um caso particular de identidade social e com uma forma ideológica das representações coletivas de um grupo étnico determinado. Definição de identidade étnica se faz de maneira dialética, relações entre o nós e os outros. Um grupo social se percebe ideologicamente ao conceber a existência de outro grupo. Para se delimitar a identidade étnica é necessário conhecer o histórico do contato de uma etnia com a sociedade nacional.

II A EXPERIÊNCIA ACREANA

Principiando pelas experiências referenciais em educação indígena ainda da década de 80 do século passado, pode-se considerar como pioneira deste processo a chamada Experiência de Aatoria, levada a cabo pela OnG Comissão Pro-Índio do Acre (CPI-AC). Instituição esta constituída por antropólogos, indigenistas e simpatizantes ao movimento indígena do Estado amazônico do Acre que assumiu a postura política em defesa dos povos indígenas daquele Estado e do sudoeste da Amazônia, no sentido de conter abusos sofridos por várias etnias locais em relação a situação de exploração econômica e escravização de povos indígenas por grupos econômicos regionais.

A Experiência de Aatoria foi resultado das reivindicações indígenas contra a situação de exploração em que se encontravam, da discriminação social e uma procura, através da educação para se livrarem da condição de explorados e discriminados. Surgiu a partir de carta de um líder indígena para o Presidente da Funai solicitando educação e saúde para seu povo. Desta iniciativa em conjunto com a CPI/AC começam os primeiros passos para a estruturação da nova experiência educacional entre várias etnias indígenas do Estado do Acre e do sudoeste do Estado do Amazonas.

Os indígenas perceberam que necessitavam dos conhecimentos da língua portuguesa e da matemática para romper o elo de exploração que vinham sendo submetidos. Começa então, pela primeira vez no Brasil, uma preparação de membros de sociedade indígena para serem monitores de educação e saúde em suas aldeias, partindo de reivindicações dos próprios índios.

Em tese de doutoramento, Monte(1994) descreve e analisa a Experiência de Autoria no Acre, tema também bastante explorado na reflexão de Maher de 1996, sobre a iniciativa dos indígenas e da CPI/AC como exemplo pioneiro de educação alternativa para os índios.

No ano de 1983 em Rio Branco, capital do Estado do Acre, reúnem-se vários monitores de educação indígena, todos índios, para um curso de alfabetização e de matemática básica sob a coordenação da CPI /AC. Os integrantes a serem preparados no curso eram oriundos de vários povos indígenas e por unanimidade dos professores também indígenas participantes do curso, resolveram ser alfabetizados em português e não em língua materna, requisito este respeitado pelos organizadores do curso e de certa forma uma atitude bastante prática por se tratar de diversas línguas de troncos linguísticos distintos. Com relação a este ponto todos disseram categoricamente: nossa língua já sabemos.

Outro aspecto relevante desta atitude indígena de querer alfabetização em português se dá também pelo fato da não existência de conhecimento linguístico sobre as diferentes línguas do sudoeste amazônico. Os monitores indígenas também alegaram que necessitavam conhecer a língua portuguesa para se verem livres da exploração que vinham sendo submetidos há mais de um século, por parte dos donos de seringais onde se produz a borracha e também de comerciantes de produtos manufaturados que os enganavam nas contas.

Com o intuito de alfabetizar os monitores indígenas, durante o curso em Rio Branco, foi utilizado um princípio do método Paulo Freire que consistiu em descobrir junto com os alfabetizando as palavras geradoras, i.e., aquelas que eram importantes para o grupo em questão. São palavras que retratam a realidade dos alfabetizando. Após discussão entre os indígenas ficaram estabelecidos termos como: peixe, nomes de animais, plantas e comidas em comum para aquele grupo. Com as palavras geradoras iniciou-se o processo de letramento e, a partir deste, os monitores indígenas começaram a formar frases e construir seus próprios textos que posteriormente foram utilizados em suas aldeias para a alfabetização. É a partir então da construção de frases e elaboração de textos pelos próprios monitores indígenas que se estruturou toda a alfabetização, por isso foi chamado de Experiência de Autoria.

Com o desenrolar do primeiro curso de formação de monitores indígenas, inicialmente elaborando textos em língua portuguesa e, posteriormente, criando seus próprios textos que os índios chegaram à conclusão de que para se romper com a exploração econômica por eles sofrida, era também necessário que se demarcasse seus territórios, um quesito fundamental para a autonomia política daqueles povos. Desta maneira, o processo educativo deu início a uma reivindicação política, começando assim, uma luta em busca de direitos que já estavam previstos no Estatuto do Índio de 1973, também nos princípios fundadores da Funai (de 1967) a qual teria teoricamente um prazo determinado (5 anos) para realizar a demarcação de todos os territórios indígenas brasileiros.

Com o curso de monitores de educação indígena no Acre inicia-se então a luta pela demarcação de suas terras que paulatinamente vão sendo delimitadas. Este curso foi um marco extremamente importante para as futuras conquistas do movimento indígena brasileiro, principia pela educação escolar, gera consciência da necessidade da posse de seus territórios e serve como exemplo para outras etnias indígenas brasileiras.

Apesar do início desta primeira etapa da formação de monitores indígenas de educação ser voltada para a alfabetização em português, partindo do princípio que o índio deve dominar esta língua e não ser dominado por ela, numa segunda etapa o material educativo em línguas indígenas começa a ser produzido pelos próprios monitores. Perceberam eles que escrever em suas línguas era importante para manterem vivas suas lendas, e também contar sua história, a partir da visão deles (Maher, 1996, p.121). Segundo Maher (1996, p.180) [...] “a escrita da versão histórica produzida pelos índios é um processo doloroso de conflito, de recuperação linguística que resulta em reforçar a identidade dos grupos que a realizam”.

Também de extrema importância no projeto Experiência de Autoria foi a reconstrução da identidade indígena ao escrever sua língua, sua história, seus mitos (Maher, 1996, p.140). A revitalização de línguas indígenas é um instrumento de resistência política e cultural (Maher, 1996, p.167), o material escrito em línguas indígenas, os textos, se tornam um comprovante de indianidade, seria como um documento de identidade destes povos. Para Nancy Dorian (1987, p.67) [...] “a revitalização linguística não é só um ato político como também psicológico, traz o fortalecimento da personalidade”.

Pode-se considerar o caso do Acre como pioneiro na produção de material didático próprio, totalmente vinculado com a realidade dos povos indígenas envolvidos no projeto, que serviu como exemplo de preservação cultural de identidade e competência comunicativa em línguas tradicionais dos povos indígenas, estas capazes de serem escritas com produção de textos para ensiná-los nas suas escolas.

A questão da posse da terra indígena não significa para eles uma questão de propriedade, de valor econômico e sim o loco da cultura, espaço fundamental para a constituição da identidade, não existindo cultura e identidade desvinculadas de um território próprio, de seu espaço. Partindo desta visão, acredita-se que a iniciativa educacional do caso Experiência de Autoria constitui-se em um projeto piloto, bem estruturado que respeitou as reivindicações indígenas, suas necessidades e, a partir delas, alcançou não só a produção de material educativo e linguístico como também um avanço pioneiro na demarcação de terras indígenas, fortalecimento de identidades, preservação de culturas e resistência política.

III A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS TIKUNA

Continuando a análise sobre as experiências educacionais, será abordado o caso da etnia tikuna, residente na região do Alto Rio Solimões, afluente do Amazonas e limítrofe

entre Brasil, Colômbia e Peru. Esta etnia é o maior grupo indígena brasileiro em termos populacionais.

A educação escolar indígena no Alto Solimões, no Peru, assim como em outras regiões brasileiras, como no Alto Rio Negro, era voltada para a sedentarização do índio, segundo estereótipos de não indígenas e para a submissão econômica e social deles (Bendazzoli, 2011, p.111-112). As escolas indígenas do SPI e posteriormente da FUNAI eram isoladas do contexto social, o professor não índio não escutava o que os alunos tinham para dizer, faltava diálogo entre ambos que dificultava o aprendizado (Bendazzoli, 2011).

Bem distante do otimismo da educação escolar indígena da década de 90, a primeira década deste século apresenta como problema a ser enfrentado a questão da merenda escolar, transporte para alunos indígenas e material didático que não tem continuidade (Bendazzoli, 2011, p.156-157), são bastante irregulares e muito semelhante ao que ocorre com as escolas públicas brasileiras urbanas e rurais que sofrem dos mesmos problemas.

Deixar a educação escolar indígena em mãos dos municípios ou dos Estados e não da União significa em não cumprir as determinações legislativas as quais apresentam avanços para as populações indígenas e são desconsideradas, muitas vezes até por ignorar as leis por parte das instâncias estaduais e municipais, por carência de equipe técnica capaz de acompanhar as demandas de educação indígena (Grupioni, 2008, p.98). Outro fator importante consiste em interesses contrários aos dos indígenas pelos funcionários das secretarias estaduais e municipais (Midlin, Muñoz e Azevedo, 2002, p.108-109).

Como bem coloca Bendazzoli (2011, p.160), a partir de 2000 os gestores das escolas indígenas são os próprios índios que ocupam os lugares de OnGs e funcionários do Estado. As escolas indígenas vão sendo administradas pelos seus próprios professores e membros das comunidades, como foi o caso dos Tikuna.

Conflitos ocorrem entre a educação escolar indígena e os projetos pedagógicos convencionais. A escola indígena possui uma rede de possibilidade diferenciada, com sua política de inclusão e, por outro lado, as secretarias de educação não aceitando suas línguas naquelas escolas, nem o material didático elaborado por aqueles professores, tampouco a avaliação dos alunos feita por aqueles (Grupioni, 2008, p.59).

A inovação das escolas Tikuna no Alto Solimões/AM é a administração delas pelos professores indígenas que dominam aquilo que os queria dominar (Bendazzoli, 2011, p.160). Os professores Tikuna eram vistos como inferiores aos não índios, sofriam deste preconceito.

O Estado exigia curso de formação de professores indígenas, mas não os oferecia, ficando, assim, impossibilitados de serem oficialmente contratados pelo Estado, contrariando o parecer do MEC e Ministério Público que referendavam a contratação dos professores, mesmo não tendo nível superior, dada às necessidades das comunidades Tikuna aliada à impossibilidade do Estado em proporcionar o curso de formação.

Ampliando o rol de dificuldades sofridas pelos professores indígenas Tikuna, o MEC reconhece a impossibilidade dos Estados e municípios para a formação de professores indígenas por não dispor de profissionais capazes para tal, nem verba e nem material adequado, além é claro da falta de vontade política das secretarias com funcionários portadores e defensores de interesses contrários ao das populações indígenas.

Bendazzoli (2011, p.178) aponta a falta de diálogo entre a SEDUC/AM e líderes indígenas a principal dificuldade para solucionar as questões educacionais. Para Luciano Baniwa, indígena ex-secretário municipal de educação do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, ex-coordenador do MEC na Secretaria de Assuntos Indígenas, atualmente professor da Universidade Federal do Amazonas em Manaus, a construção do entendimento do governo e povos indígenas não pode ser ditada por nenhum destes dois, nem o Estado nem os líderes indígenas têm de obrigar seus pontos de vista, não pode haver imposição, tem de haver diálogo, negociação, entendimento.

Ocorre bastante na política do Estado para povos indígenas reuniões com líderes apenas para apresentar a eles as decisões já tomadas pelo governo, enquanto o encontro deveria privilegiar que ambas as partes apresentassem seus pontos de vista e soluções para os problemas em conjunto. Desta forma, inexistente a prática de negociação, o Estado brasileiro impõe e só se reúne com líderes indígenas para colocar as decisões previamente estabelecidas.

O resultado do desentendimento entre governo e povo Tikuna é a não utilização de verbas públicas para compra de material escolar, professores indígenas não remunerados em suas férias, falta de continuidade da merenda escolar além de projetos pedagógicos tikuna não aceitos pelas secretarias de educação que não concordam com os calendários propostos pelos Tikuna e os alteram.

Como solução do problema educacional para o povo Tikuna o MEC, juntamente com órgãos internacionais, financia cursos para professores indígenas, sem a participação das secretarias de educação estadual e municipais.

Outra grande inovação da escola tikuna para sua educação escolar foi a realização do primeiro curso oferecido no Brasil, para professores, por uma organização indígena a OGPTB (Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues), de caráter emergencial para suprir necessidades educacionais de várias aldeias. O curso foi ministrado na área dos Tikuna, como exigido pela comunidade entre 2001 e 2002 com a formação de 204 professores que já compunham o quadro docente (Bendazzoli, 2011, p.196). No ano de 2002 outro curso foi realizado com a presença de 295 professores para alfabetização em língua tikuna, com material produzido por eles, partindo daquilo que os professores haviam trabalhado em sala de aula, com reelaboração feita pelos alunos. Foi um primeiro passo para professores habilitados prestar concurso público e se tornarem aptos para o magistério, quando 98% dos professores Tikuna não tinham sequer o ensino fundamental completo.

A OGPTB contribuiu organizando seus cursos formando professores e agentes políticos como forma de resistência ao pedir que recursos fossem liberados para a maior etnia indígena brasileira em termos populacionais. Além de limitada situação financeira e deficiência de estrutura física, a OGPTB desenvolveu uma metodologia de ensino correlacionando disciplinas, criando materiais didáticos e, para alfabetização, partiu da realidade tikuna usando os nomes dos alunos, pequenas músicas e termos relacionados a objetos do cotidiano deles. Assim sendo a escola tikuna utilizou basicamente os princípios do método freiriano.

Apesar da precariedade do Centro de Formação para Professores Tikuna, da OGPTB, a avaliação do MEC em relação a esta iniciativa foi positiva e também o depoimento de professores Tikuna sobre o período de 2001 a 2002 foi bastante animador (Bendazzoli, 2011, p.237).

Entre os anos de 2002 e 2004 continuam ocorrendo grandes avanços na educação escolar tikuna, com cursos ocorrendo em área indígena evitando que os alunos passassem por problemas de discriminação nas cidades, por não serem aceitos como grupo de identidade distinta e com cultura própria, além de sofrerem privações econômicas e serem taxados de irracionais, sem raciocínio lógico (Bendazzoli, 2011, p.241-242). Além de cursos para professores, nesta época de 2002-2004, ocorreram contratações de professores, supervisores e coordenadores indígenas, indicados pelas comunidades tikuna e também construção de prédios escolares com recursos financeiros da União e do Estado do Amazonas.

A partir da existência do ensino médio nas aldeias Tikuna, outros povos assumiram a educação em suas aldeias, utilizando suas línguas, reforçando suas identidades dadas como inexistentes como foi o caso das etnias Kokama, Kaixana, Kambeba e Witoto (grupos indígenas próximos aos Tikuna) que ampliaram seus direitos a uma educação específica e de qualidade (Bendazzoli, 2011, p.263).

Foram criados cursos direcionados para professores indígenas através de convênio partindo da iniciativa da OGPTB, com as universidades estadual e federal do Amazonas. Esses cursos foram ministrados em área Tikuna e não em cidades como pretendiam as universidades.

Em meados da década passada começa a interrupção do apoio financeiro dado pelo MEC para a realização de encontros com professores indígenas e cursos de formação. Como resultado dos cursos para professores indígenas, estes começam a refletir o que seria um curso específico para eles, associando o conhecimento universal com o saber local, tradicional.

A discussão sobre o ensino médio nas aldeias começa a partir da experiência Tikuna e da universidade indo até às aldeias para a formação de professores indígenas de licenciatura e magistério. Sem embargo, pode-se considerar os cursos para professores Tikuna, realizados no território daquela etnia, como sendo sua grande contribuição à educação escolar indígena brasileira.

IV AS ESCOLAS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO/AM

Prosseguindo o estudo sobre a educação escolar indígena faz-se necessário analisar as escolas do Alto Rio Negro(ARN) por se tratar da maior área contínua demarcada com diversas etnias distintas (22 grupos) e em uma região que, além de fronteira com Colômbia e Venezuela, possui o maior aglomerado de populações indígenas do Brasil com 29.000 pessoas, representam 80% do total da população do ARN, sendo este território indígena maior que 9 Estados brasileiros e São Gabriel da Cachoeira o terceiro maior município brasileiro. É constituído por indígenas, militares, religiosos, católicos e protestantes, como também de uma população oriunda do Nordeste do país que migrou para esta cidade buscando melhores condições de vida, impulsionados pela economia da extração da borracha.

Neste emaranhado de diferentes interesses e distintos segmentos sociais é que se desenvolve nas escolas indígenas avançadas experiências alternativas como as do povo Tuyuka e dos Baniwá-Coripaco, ambas consideradas referenciais e com práticas educacionais inovadoras que servem como referência para outras instituições de povos originários.

A educação escolar indígena tem como finalidade a sedentarização de pessoas em suas áreas, excluindo a participação de índios fora das aldeias em áreas urbanas. Esta mesma preocupação e exigência foi a das comunidades tikuna que pretendiam manter seus jovens em suas aldeias, daí os cursos de formação para professores indígenas como o ensino médio sendo também ministrado em reservas indígenas.

A criação da escola é ainda um desafio, de como traduzir uma instituição de fora para o contexto indígena. A educação escolar indígena representa uma síntese de elementos não indígenas. O elemento indígena na escola está presente nas relações identitárias de cada grupo e é necessário considerar também os elementos não indígenas na escola que são ideias, valores “brancos” que interferem no processo identitário indígena.

Abbonizio vê como a grande diferença entre a escola indígena e a convencional, a possibilidade de atuação da comunidade na primeira (2013, p.61). Outra especificidade da escola indígena se dá pelo fato dela propiciar que cada povo elabore seus projetos de futuro. Segundo ela são atributos inovadores da escola indígena a produção de conhecimento adequado aos estudantes, prática daquilo que se pretende preparar o estudante e intervenção direta na melhoria das condições de vida das pessoas envolvidas (2013, p.62).

Durante a década de 60 as ideias de Paulo Freire e a Educação Popular vão influenciar a educação escolar indígena, onde ocorreram experiências utilizando práticas educacionais freirianas, principalmente no final da década de 70 e meados da de 80.

Retomando Paulo Freire o professor deve ser um pesquisador (1982, p.36), ele precisa estabelecer uma correspondência com a abordagem política, senão o conhecimento se torna ilustração, algo inócuo, sem valor prático. Na medida em que o pesquisador toma conhecimento da realidade investigada ele se envolve com ela, daí que se pode chegar ao

binômio pesquisa-ação. O professor ensina e aprende ao ensinar, se educa educando e está constantemente pesquisando. Estes procedimentos foram utilizados na Experiência de Autoria no Acre e também entre os Tikuna. Segundo Grupioni (2003) a formação de indígenas para atuar nas escolas é a principal novidade, projeto altamente rentável pedagogicamente e politicamente.

Para Albuquerque (2007) a escola indígena aberta é aquela que trata problemas atuais das comunidades, não necessitando conteúdos gerais determinados. Como exemplo temos a escola tuyuka do ARN que tem material, danças, medicina tradicional e artesanato ensinados por meio de prática e pesquisa adaptadas à realidade local, sendo desta forma uma escola aberta a várias possibilidades e projetos.

Um outro exemplo de experiência diferenciada do ARN é a escola baniwá-kuripako que com o incentivo, pesquisa e implantação da criação de peixes preparou cartilhas escolares sobre a reprodução de alevinos locais, seus tipos e mitologias (Albuquerque, 2007).

No ano de 1998 dá-se início ao Magistério Indígena, priorizando profissionais que não haviam concluído o ensino fundamental, para depois formar os de ensino médio e segundo grau incompletos. Surgem no ano de 2012 as Licenciaturas Indígenas na Universidade Federal do Amazonas e na Estadual do Amazonas.

Desde o ano de 1999 foram criadas diferentes escolas indígenas de acordo com suas necessidades, culturas, calendários e aspirações. Estas escolas são organizadas segundo suas línguas em sub-regiões e até de diferentes línguas com diferentes etnias (Abbonizio, 2013, p. 108). Acontece um Programa de Educação Indígena do ARN com o apoio da organização internacional *Rain Forest* da Noruega, do Instituto Sócio Ambiental (ISA) que trabalha em parceria com a FOIRN.

Nos primeiros anos estas organizações tiveram como foco do projeto as escolas baniwá-kuripako e tuyuka e posteriormente outras escolas indígenas que vão sendo contempladas pelo projeto que tinha como prioridade a valorização das línguas indígenas, oficinas de capacitação técnicas, programas de rádio entre outras atividades.

V EXPERIÊNCIA ESCOLAR ENTRE OS TAPIRAPÉ

Não é pretensão deste artigo expor todas as experiências positivas da educação escolar indígena brasileira. Inicia-se pelo Estado do Acre, depois é apresentada a situação dos Tikuna e a do Alto Rio Negro, ambos no Estado do Amazonas e em seguida a dos Tapirapé, povo pertencente ao grupo linguístico-cultural Tupi, habitantes do norte do Estado do Mato Grosso, região do cerrado nas cercanias da Ilha do Bananal, no Centro-Oeste brasileiro. Território de seus antigos inimigos, os Karajá, que já há alguns anos estão mesclados com os Tapirapé, sendo uma das aldeias Tapirapé composta por vários membros da etnia Karajá.

A primeira experiência escolar tapirapé se deu através da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que no final da década de 60, enviou dois professores não indígenas para a área tapirapé. Estes professores começaram a trabalhar com adolescentes Tapirapé, faixa etária que falava a língua portuguesa. Assim os professores ao mesmo tempo que ensinavam o português aprendiam a língua tapirapé (Gorete Neto, 2007, p.138).

A região onde habitam os Tapirapé, na época (final da década de 60) não representava área de grande interesse econômico, diferentemente da atualidade onde a expansão do cultivo da soja, pelo agronegócio exportador, disputa acirradamente palmo a palmo o cerrado, a maior fronteira agrícola brasileira e também as terras povoadas por grupos indígenas.

Com relação à escola, Gorete Neto (2007) utiliza o conceito de Tassinari (2000/2001, p.50) que vê a escolarização indígena como um espaço de fronteira, onde se dá o encontro do mundo ocidental e seu conhecimento com o saber tradicional indígena. A escola como um espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos. A partir do momento que Gorete Neto toma como base este conceito de escola indígena, ela se coloca em uma posição bastante equilibrada porque não “demoniza” a escola como uma instituição alheia às culturas indígenas que serve para a assimilação destes povos, nem a “idolatra” como onde a História do contato pode ser reescrita e ressignificada em uma perspectiva própria, loco de resistência entre outras benesses como a de registro de saberes e artes indígenas.

Para Gorete Neto (2007) escola tem papel fundamental no reforço da identidade do grupo e também na representação do mundo dos seus objetos, além de representar o outro, o “branco”, o karajá. As representações criadas pela escola, através do professor, dos alunos, têm um papel político importante pois podem se tornar verdade. Ao produzirem conhecimento podem construir identidade.

A escola tapirapé é considerada por Ferreira (2000/2001) como escola bem-sucedida, uma vez que consegue alfabetizar em língua tapirapé e ensina também a língua portuguesa com eficiência. É também vista como escola indígena por se situar em território indígena, seus professores e funcionários são tapirapé, obedecem a princípios essenciais na construção de uma escola indígena com seu currículo adaptado à realidade e cultura tapirapé. Outra característica importante é a participação efetiva da comunidade nos assuntos referentes à escola, que segue o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.

VI A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ

Faz-se necessário aludir à experiência educacional dos indígenas Tupinambá da Serra do Padeiro, no sul do Estado da Bahia. Pesquisada por Messeder e Ferreira em 2010

a escolarização desta etnia foi um exemplo ilustrativo da intervenção direta do conhecimento aprendido na escola sobre a realidade local.

O caso da escola tupinambá da Serra do Padeiro tem características semelhantes às experiências educacionais realizadas no Acre, ARN, Alto Solimões com povos indígenas, assim como a dos Tapirapé. Todas elas adequam ao modelo de educação desenvolvido por Paulo Freire, seguindo o princípio de que a escola não deve formar os indivíduos para se adaptar à sociedade e sim para transformá-la. Pessoas educadas, para Paulo Freire, são aquelas que desenvolveram espírito crítico, utilizam o conhecimento aprendido para a ação coletiva. No caso Tapirapé a escola possibilitou o ensino da língua portuguesa como um instrumento de transformação, utilizaram-na para redigir documentos que os auxiliou contra a invasão de suas terras e resultou na demarcação de seu território.

A escola tupinambá da Serra do Padeiro conseguiu incentivar a produção de alimentos variados e colocá-los na merenda escolar. A escola, além de cuidar da saúde dos alunos, ao oferecer alimentos frescos, pois a produção de frutas, aipim, farinha e pipoca, das roças da aldeia, serviram para o preparo de sucos, mingaus, sopas e beijus, para o lanche dos estudantes, articulou a educação a uma melhoria econômica e também fonte de circulação financeira interna. Os alimentos produzidos localmente foram vendidos para a escola, gerando ganho para os produtores dos alimentos, circulando dinheiro internamente, melhorando a vida dos moradores da comunidade, resolveu o problema do escoamento da produção das roças dificultado pela falta de transporte da aldeia para a cidade e ajudou no processo de diminuição do preconceito dos moradores do entorno em relação aos Tupinambá.

Outro aspecto positivo da atuação escolar foi a merenda da escola que, além de considerar a alimentação local, garante qualidade e mantém os hábitos alimentares não introduzindo alimentos de fora que eles não produzem, desconhecem os processos de preparação e qualidade, além de criar dependência.

A criação da Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP), trabalhando em conjunto com a escola, desenvolveu um espírito de agroecologia nos moradores da aldeia, que criaram um manejo agro sustentável, com ênfase nos sistemas tradicionais dos Tupinambá e valorizaram o trabalho das mulheres nas atividades agrícolas.

Com ações produtivas e autossustentáveis gerou a formação de agentes indígenas para a atuação em outras aldeias tupinambá. A atuação da escola e associação confundem com o ideal de preservação da Serra do Padeiro. Não se permite a retirada de madeira da mata para fins de comercialização, apenas para utilização doméstica e para fazer armadilhas de caça no entorno das roças.

Outra atuação prática do conhecimento adquirido na escola foi o encaminhamento de processos jurídicos contra fazendeiros que desmatavam e poluíam o Rio Una, nas cercanias da Serra do Padeiro. Processos estes encaminhados pela Associação (AITSP) (Messenger e Ferreira, 2010, p.191).

VI CONCLUSÕES

A eleição de algumas escolas indígenas tão diferentes entre si, dado seus contextos históricos de contato com a sociedade nacional, suas relações econômicas com os segmentos mais próximos a elas, foram utilizadas com a finalidade de discutir as possibilidades de autogestão, auxiliando na sustentabilidade de suas comunidades, preservando seu meio ambiente como também reforçando a identidade de cada povo. Cada escola apresentada nesta seção deste trabalho se destacou em um aspecto específico. A Tupinambá, por exemplo, com o aprendizado referente ao cuidado ambiental, produção comunitária agrícola visando a merenda escolar e gerando uma circulação monetária interna antes inexistente, como também reforçando a identidade do grupo, aumentando sua autoestima e maior valorização deste povo pelos moradores vizinhos não indígenas (Messeder e Ferreira, 2010).

A escola Tapirapé mostrou um exemplo da força política do processo educacional, no sentido da demarcação de suas terras e deposição de todos os líderes indígenas locais comprometidos com interesses externos.

O grande exemplo da escola Tikuna foi mostrar a possibilidade de trazer cursos de capacitação de professores para o interior de sua reserva, como também conseguir firmar convênios com universidades estaduais e federais para proporcionar mais conhecimentos para os mestres Tikuna.

As escolas indígenas do Acre sobressaíram como pioneiras na preparação de material escolar para suas escolas, i.e., na elaboração de textos também em línguas indígenas. Outro aspecto muito importante da experiência acreana foi o pioneirismo em cursos de capacitação para professores índios.

A grande contribuição das escolas do ARN para a educação escolar indígena foi apresentar a possibilidade de implantação de projetos de desenvolvimento, como criação de alevinos, roças escolares, além de constante discussão com a secretaria de educação para a implantação de disciplinas próprias no currículo daquelas escolas.

Sem exceção, todas as escolas indígenas tratadas neste artigo são referenciais ao apresentarem inovações, conquistas e avanços para se realizar de fato uma educação diferenciada, bilíngue, capazes de inspirar novos modelos de escolas que têm a possibilidade de desenvolver equilibradamente os conhecimentos tradicional e universal, ou mesmo ensinar este último sem menosprezar o primeiro.

REFERÊNCIAS:

ABBONIZIO, A. C. de O. **Educação Escolar Indígena como Inovação Educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

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

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

DORIAN, N.C. The Value of Language-Maintenance Efforts which are unlike to succeed. **International Journal of the Sociology of Language**, 68,p.57-67, 1987.

FERREIRA, M.K.L. **“A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”**. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M.K.L. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e escola. São Paulo: Global, 2000/2001, p.71-111.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão, C.R. (Org.) Pesquisa participante, 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.34-41.

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

GRUPIONI, L.D.B. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo, São Paulo.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos (o breve século XX 1914-1991)**. 2ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LUCIANO, G. J. dos S. **“Educação Escolar: Desafios da Escolarização Diferenciada”**. Povos indígenas no Brasil 2001-2005. ISA, 2006, p.145-150.

_____. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a real: os dilemas da educação escolar indígena no ARN**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: [www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese 2012.pdf](http://www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese%202012.pdf). (Acesso em 17/04/2016).

MAHER, T. de J. M. **Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, Campinas.

MESSEDER, M.L.L.; FERREIRA S.M.M. **A educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário.** Revista da FAEEBA – Educação Contemporaneidade, Salvador, v.19, n.33, p.185-198, 2010.

MIDLIN, B.; MUÑOZ, H.; AZEVEDO, M. M. (Coord.). **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002.** Relatório. Brasília: MEC/SEF. 2002.

MONTE, N. L. **A construção das escolas indígena nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá.**1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, A.M. **Bioprospeção e Conhecimentos Tradicionais: uma proposta institucional para sugestão no Brasil.** 2013. Tese de Doutorado do Instituto de Economia da Unicamp, Campinas.

SILVA, A. L. da(Org.) Comissão Pró-Índio: **A Questão da Educação Indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, M.K.L. (Org.) A História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2000/2001 , p.44-70.

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