

OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO BRASIL E SEUS PROJETOS PARA A CIVILIZAÇÃO E INCLUSÃO INDÍGENA

Rosângela Célia Faustino
Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO:

O presente texto apresenta uma discussão acerca da história da educação escolar indígena no Brasil abordando questões afetas à política indigenista e educacional, destacando os interesses econômicos e políticos que estiveram e estão presentes nos diferentes projetos destinados à instrução para a civilização e ou para a inclusão indígena. Neste processo, destaca-se o papel das ordens religiosas católicas e protestantes que estiveram, em diferentes momentos históricos, à frente de uma educação voltada à civilização. A partir da década de 1990, em decorrência da crise econômica internacional dos anos de 1970, são os organismos internacionais como a UNESCO e Banco Mundial com seus parceiros, que passam a formular e orientar contundentemente, os projetos de inclusão social direcionados, principalmente, às chamadas populações vulneráveis. Neste contexto, a educação tem um papel preponderante.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena, História, projetos Civilizatórios.

THE EDUCATIONAL PROCESS IN BRAZIL AND YOUR PROJECTS TO CIVILIZATION AND INCLUSION OF INDIGENOUS

ABSTRACT

This paper presents a discussion about the history of indigenous education in Brazil addressing issues affecting Indian policies and educational, highlighting the economic and political interests that were and are present in different projects for education and for civilization or for including indigenous. In this process, we highlight the role of Catholic and Protestant religious orders that were, at different moments in history, ahead of an education geared to civilization. From the 1990s, due to the international economic crisis of 1970, are international organizations as UNESCO and the World Bank with its partners, which are to formulate and guide strikingly, the social inclusion projects mainly directed at called vulnerable populations. In this context, education has a key role.

Keywords: Indigenous Education, History, Civilizing Projects

A ocupação dos territórios brasileiros e a educação escolar indígena

Dados de diferentes instituições (ISA, 2004; IBGE 2005) demonstram que atualmente existem no Brasil mais de 220 povos indígenas somando uma população autodeclarada de aproximadamente 730 mil índios falantes de cerca de 180 línguas diferentes. Estes números, embora imprecisos devido às dificuldades de recenseamento com populações que se movimentam em seus territórios, tem uma importância real na medida em que se observa que, desde o processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese até a ocupação recente dos territórios brasileiros, os indígenas sofrem grandes extermínios populacionais e culturais.

No processo de ocupação, privatização das terras e dos meios de produção, os projetos de educação escolar têm mostrado objetivos que se coadunam com os interesses da política dominante. Neste texto, são abordados aspectos da história da educação escolar indígena no Brasil fazendo uma análise sobre como este, em diferentes períodos históricos, se organizou em paralelo às políticas de ocupação do espaço e adaptação dos indígenas, seja pela civilização ou inclusão, às formas de trabalho da sociedade de mercado.

No contexto da expansão mercantil européia, a busca de riquezas produziu o extermínio de muitas etnias indígenas no Brasil e, de forma geral, em toda a América Latina. Os dados populacionais do período da expansão européia não são seguros, mas há fontes que indicam a existência, à época, de milhares de grupos indígenas diferenciados entre si que ocupavam territórios nas mais diferentes regiões. Estes grupos representam sociedades organizadas etnicamente para a produção e reprodução da vida.

A falta de registros históricos no período e o apagamento da memória dificultam o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo dos povos indígenas que pereceram por epidemias, guerras e escravização devido à marcha européia por sobre os territórios a serem “conquistados”. Logo de chegada, o objetivo do projeto colonizador foi inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser utilizada na exploração de riquezas comercializáveis. O indígena chamado de “selvagem” foi submetido à “civilização” tendo sido colocado, pela força das armas, em uma situação de exploração e submissão.

Neste projeto de extração de riquezas, no Brasil, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma “primitiva” de viver e se integrassem à civilização.

Por meio da educação, a empresa da colonização logrou aliar a exploração da força de trabalho dos indígenas com a submissão via catequese e instrução. Para tanto, as [...] atividades escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários [...] dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149)

A política educacional do período era concernente ao modelo de colonização conduzido pela metrópole portuguesa, desta, destacava-se o caráter moralista sendo prioridade educativa da *Companhia de Jesus*, inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e obediência aos dogmas cristãos. Buscava-se aprender e codificar as línguas indígenas e, por meio da instrução, traduzir ou realizar versões de textos doutrinários nas línguas nativas para serem usados na catequização dos indígenas.

Este processo não permitiu a apreensão e registro das línguas nativas em sua riqueza e diversidade. Estudos realizados por Meliá (1989, p. 9) demonstram que [...] O desejo de entender a língua do outro trazia embutida a vontade de ser entendido, e o que deveria ser entendido em primeiro lugar era uma nova mensagem: a “doutrina cristã” [...].

Para além da exploração à qual foi submetida a grande maioria da população pobre, e não apenas os nativos, recai sobre este processo parte da responsabilidade pelo fato de a escrita não ter sido compreendida e incorporada pelos indígenas as suas tradições. “Produto do colonialismo, essa concepção de escrita e de alfabetização sustenta por sua vez a relação colonial. De meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão”. (MELIÁ, 1989, p. 9)

A política de disciplinarização do indígena para o trabalho alienado, por meio da evangelização, foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista. Quando da expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, foi instituído o Diretório dos Índios que proibiu o uso da língua materna indígena forçando à aprendizagem e uso da língua geral.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

Posteriormente, outras ordens religiosas, principalmente os Capuchinhos, assumiram a educação dando continuidade ao projeto de civilização dos territórios para extração de riquezas e da força de trabalho de seus habitantes.

Apesar de toda a força empreendida para a dominação, no século XIX os povos indígenas ainda apresentavam grande resistência à integração por meio de lutas e confrontos que garantiam a manutenção de parte de suas tradições. Esta resistência pode ser verificada, por exemplo, no início do século, quando, na chegada da família real ao Brasil, em 1808. O primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar *guerra aos índios* para atender ao apelo dos *colonos* e por entender que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa que se configura pela expansão e domínio sobre territórios ainda não totalmente explorados.

A instalação da família real no Brasil promoveu algumas mudanças políticas, porém não se alteraram os objetivos da conquista. Conforme Silva e Azevedo (1995), o primeiro Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, propôs a criação de estabelecimentos para a “*catechese e civilização dos índios*”. Os autores afirmam que a Constituição, outorgada em 1824, foi omissa sobre esse ponto e o Ato Adicional de 1834, em seu Art. 11, atribuiu competência às assembleias legislativas provinciais para promover cumulativamente com as assembleias e governos gerais a catequese e a civilização do indígena por meio do estabelecimento de colônias.

Esta proposta visada atenuar o confronto entre indígenas e mercadores das terras que aqui vinham explorar. Porém, as províncias não dispunham de uma estrutura administrativa e militar, adequadas para oferecer segurança aos negócios. São inúmeros os relatos de historiadores demonstrando os conflitos.

Em relação à instrução, Mota (1998), em um estudo sobre o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração dos povos indígenas ao Estado Nacional, afirma que em 1841 o militar, diplomata e historiador Francisco Adolfo de Varnhagen encaminhou proposta para o estudo das línguas indígenas. O Senador propôs que o Instituto pedisse ao governo imperial a instalação de diversas escolas bilíngües, que se imprimissem dicionários das línguas indígenas e que se criasse uma seção de etnografia indígena no IHGB. Para Varnhagen o conhecimento da língua e dos costumes nativos seriam importantes instrumentos na conversão do índio em ser civilizado.

Paralelamente a estas propostas “amenas” de dominação, a política da guerra, extermínio e submissão se manteve por todo o século XIX (MOTA, 1998). Data deste período a criação de aldeamentos nos quais os indígenas foram confinados perdendo o direito de ir e vir pelos vastos territórios sobre os quais, por milhares de anos, haviam constituído seus modos de vida.

Os aldeamentos representaram mais uma faceta da violência contra os povos indígenas, na medida em que separou famílias, misturou etnias historicamente rivais, disseminou um maior número de doenças, profanou territórios sagrados, coibiu o uso da

língua materna ao mesmo tempo em que forçava à aprendizagem da língua dominante e colocou os índios em uma situação de extrema pobreza e dependência.

O Decreto 426, de 24 de julho de 1845, que contém o *Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* regulamentou a vida nas missões dando ênfase à ocupação das terras, instrução, catequese e formação para o trabalho, conforme excertos a seguir.

<p>Art. 1º...</p> <p>§ 3º Precaver que nas remoções não sejam violentados os Índios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenham bem comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura. Neste ultimo caso, e enquanto bem se comportarem, lhes será mantido, e ás suas viúvas, o usufructo do terreno, que estejam na posse de cultivar.</p> <p>...</p> <p>§ 7º Inquerir onde ha Índios, que vivem em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.</p> <p>...</p> <p>§ 18. Propor á Assembléa Provincial a creação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino.</p> <p>19. Empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para atrahir Índios ás Aldêas; e promover casamentos entre os mesmos, e entre elles, e pessoas de outra raça.</p> <p>...</p> <p>§ 26. Promover o estabelecimento de officinas de Artes mecanicas, com preferencia das que se prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admittidos os Índios, segundo as propensões, que mostrarem.</p> <p>...</p> <p>Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Índios errantes. Compete-lhe:</p> <p>§ 1º Instruir aos Índios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã.</p> <p>...</p> <p>§ 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instruccão.</p>
--

Fonte: BRASIL, leis e Decretos. Câmara dos Deputados. Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845.

Com esta regulamentação, pretendia o império brasileiro organizar a vida nas missões imprimindo uma nova organização social entre os indígenas, para tanto, a catequização, instrução, formação para o trabalho “industrial”, a convivência e os casamentos com não-índios foram estimulados e representaram fatores preponderantes no processo civilizatório. Diferentemente dos jesuítas que detinham certa autonomia na condução dos aldeamentos, os missionários, referidos no Decreto 426/1845, eram contratados como funcionários do governo e serviam nas missões apenas como assistentes educacionais e religiosos.

Devido às transformações no mundo do trabalho, neste período tem início a chegada ao Brasil de grupos populacionais de imigrantes europeus pobres, atraídos por promessas de enriquecimento. O Estado Brasileiro, para salvaguardar a ordem da propriedade privada das terras, aprova em 1850, a *Lei de Terras*. Esta legislação foi extremamente prejudicial aos índios pois o que havia restado de terras no processo de colonização, foi-lhes expropriado, incorporado ao patrimônio nacional e posteriormente vendido em pequenas glebas aos imigrantes, ficando os índios apenas com o usufruto, e dos pequenos espaços por eles habitados.

Para Bittencourt (2000) o fator mais marcante deste período foi a criação do Ministério da Agricultura que passou a responder pela questão indígena em âmbito nacional. Com este procedimento, afirma Bittencourt (2000), diversas aldeias indígenas foram extintas formalmente e os seus habitantes condenados a virarem posseiros sem terra e a perderem suas características culturais específicas. Como posseiros, vivendo em “terras

estatais”, muitos índios foram expulsos ou exterminados pela ação violenta de particulares para se apropriarem destes territórios e forjarem, muitas vezes com a anuência de autoridades, documentos de propriedade da terra.

Nos últimos anos do século XIX, assistiu-se a influência dos positivistas na política brasileira. Tal influência promoveu uma renovação na discussão acerca do que deveria ser feito com as populações indígenas.

A modernização do Brasil e as populações indígenas

Com a proclamação da República em 1889 e o discurso da “necessidade de modernizar o país” a questão indígena começa a ser pensada de forma diferente. Estudiosos (MONSERRAT, 1989) afirmam que no período teve início uma política mais abrangente no sentido de “proteção” aos povos indígenas. José Mauro Gagliardi (1989) assim se refere ao falar das políticas indigenistas (particularmente a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio) no final do século XIX e início do século XX:

A intervenção do Estado ocorreu num momento dramático, na passagem do século XIX para o século XX, a expansão rápida do capitalismo no campo gerou diversos focos de conflito entre o indígena e o empreendedor capitalista. (GAGLIARDI, 1989, p. 19)

O trabalho de assimilação e integração dos povos indígenas ainda estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, porém, após alguns anos da proclamação da República, em 1908 houve um eloqüente debate no Brasil, influenciado pelo humanismo e laicismo positivista, em torno da questão indígena que imprimiu algumas mudanças na política indigenista.

A fundação do SPI e seu conteúdo laico são produtos do processo histórico que aboliu a escravidão, introduziu o trabalho assalariado, proclamou a República e secularizou o Estado, a educação, os cemitérios, o casamento e outras instituições. (GAGLIARDI, 1989, p. 22)

Para o tratamento da questão indígena foi criado, em 1910, sob a influência dos positivistas, o SPI. Seguindo o pensamento do mestre Auguste Comte, à frente deste órgão, os positivistas reafirmaram a institucionalização da tutela, instaurada em 1827, ao defenderem a idéia de que os índios estavam ainda no período da *infância da evolução do espírito humano*, merecendo um tratamento por parte do governo que proporcionasse a evolução do estágio primitivo em que se encontravam para o estágio científico (civilizado) em que estava a Humanidade.

Segundo Bittencourt (2000), o militar Candido Mariano da Silva Rondon, o Marechal Rondon, tornou-se referência no tratamento da questão indígena em função de seus métodos pacíficos de atração¹ em áreas por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do centro-oeste e norte do Brasil. Neste período a exploração capitalista adentrara com intensidade os territórios indígenas por meio da construção de estradas, ferrovias e das ostensivas lavouras de café.

Este órgão empenhou-se em promover a demarcação das terras indígenas. Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, desta forma, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado.

Os projetos educativos sob sua responsabilidade estão estudados, em partes, por Amoroso (1998), e pesquisadores, por exemplo, do Museu Nacional, porém resta ainda

uma farta documentação do SPI que carece de sistematização e análises de pesquisadores da área de educação. Desde as missões do século XIX aos poucos internatos mantidos por irmandades católicas nas primeiras décadas até a metade do século XX, apesar do caloroso debate que se instalara no Brasil acerca da importância da educação para o desenvolvimento da nação, há poucos estudos que tratam especificamente da educação dos indígenas.

No início da segunda metade do século, o SPI encontrava-se desgastado pelo processo de demarcação das terras indígenas. Sofrera por parte de fazendeiros, políticos e da imprensa, denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios.

No campo das idéias, alguns liberais se opunham aos positivistas na questão indígena, criticavam severamente a atuação do SPI e solicitavam que o Estado aceitasse a “contribuição” de evangélicos missionários norte-americanos que se encontravam já instalados em países da América Latina,

O SPI, realmente degrada e corrompe os nativos, bastando lembrar, o hábito de presentear as mulheres com vestidos sem, previamente, torná-las aptas, quando as roupas se estragam, para adquirir outras novas. Em algumas aldeias indígenas administradas por esse serviço, um regime letal e absorvente tem levado os indígenas a praticarem o infanticídio, a fim de que os filhos “não se tornem escravos dos brancos”. [...] O próprio método tradicional da escola primária está a merecer, também, uma reforma, parecendo que se deve adotar a lição preconizada por Ethel Emilia Wallis e por ela empregada na campanha de alfabetização dos ameríndios mexicanos. (PINTO, 1958, p. 117)

No início da década de 1960, o Golpe Militar impôs violentas mudanças na política brasileira. Em relação aos indígenas, no ano de 1967, foi criada a FUNAI – Fundação Nacional do Índio em substituição ao SPI.

Em seus primórdios, a Funai teve a função principal de apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia. O Estatuto do Índio, lei 6.001 (BRASIL, 1973), promulgada no governo de Emilio Garrastazu Médici em 1973, ainda em vigor, legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse para o capital e a segurança do país. Por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, destas, eles só possuem o uso e não a propriedade.

O governo militar, fez uso da FUNAI também para promover uma significativa alteração na política de educação escolar indígena. Foi estabelecido convênio com a agência missionária norte-americana *Summer Institut of Linguistics* – SIL.

Os estudos de Barros (1994, p.36) demonstram que o SIL é uma missão evangélica especializada na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas fazendo parte de um grupo missionário nos Estados Unidos que inclui a *Jungle Aviation and Radio Service* (JAARS) e a *Wycliffe Bible Translators* (WBT). Segundo a pesquisadora, as três instituições não estão ligadas a nenhuma Igreja em particular mas representam a terceira missão evangélica americana em relação ao número de membros e a segunda no Brasil depois da *New Tribes Mission*.

[...] o trabalho de conversão junto aos grupos étnicos é tarefa do SIL [...] O SIL, nos países onde atua, não é conhecido pelo seu trabalho

proselitista, mas por seus trabalhos científicos no estudo de línguas ágrafas e pela sua contribuição nos projetos de educação bilíngüe [...]. Na América Latina, eles são os responsáveis pela educação indígena oficial em uma série de países.

Nesta agência, “a lingüística é sua marca de identidade. Seus membros podem ser encontrados em congressos científicos, em publicações acadêmicas, nas associações de lingüistas, ou ainda nas universidades como professores ou alunos”. (BARROS, 1994, p.36). A autora afirma que a lingüística surgiu na missão como uma estratégia política para facilitar a sua entrada na América Latina uma vez que o “perfil do cientista serviu para manter oculto o de missionário, permitindo à missão manter alianças com governos anticlericais, católicos ou ainda com indigenistas positivistas ou de esquerda”. que fixara raízes na América Latina”. (BARROS, 1994, p.36)

Para consolidar os acordos realizados com o SIL, várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático dos Postos da FUNAI nas chamadas “reservas indígenas”. Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação das línguas, alfabetização bilíngüe, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos. O objetivo desta agência missionária na assimilação indígena fica claro na exposição do então diretor da missão neste continente:

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43)

O propósito de inserir os povos indígenas no sistema de mercado foi mascarado pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela *educação bilíngüe bicultural*. No Brasil os positivistas, por sua filiação ao laicismo, haviam barrado a entrada do SIL, mas esta agência se instalara no México, nos anos de 1930, com o apoio de antropólogos e indigenistas de lá conseguindo desenvolver seu projeto piloto que seria, a partir do término da Segunda Guerra Mundial e da expansão do comércio internacional, negociado com outros países.

De acordo com Barros (1994), durante a Segunda Guerra Mundial, a experiência de campo dos lingüistas americanistas teve sucesso como método para aprendizagem de línguas estrangeiras por parte das forças armadas. Então, na década de 50, a “UNESCO internacionalizou o método, recomendando o uso da língua materna na alfabetização de crianças em todo o mundo”. (BARROS, 1994, p. 24)

Os objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo. Segundo estudiosos da educação escolar indígena, a missão apresentou um caráter inovador em relação às missões anteriores, “ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados *riscos iminentes de desaparecimento*, e a diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151), por isso teria causado um impacto positivo entre alguns intelectuais e setores administrativos da sociedade.

Os missionários do SIL, amparados pelo *Informe Meriam* de 1928 (COLLET, 2003), defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas. Segundo uma missionária e alfabetizadora do SIL, “a educação deve ser vinculada à vida diária para ter sentido na comunidade indígena [...] ao se formular um programa de ensino bilíngüe deve-se dar consideração ao ponto de vista do indígena” (NEWMAN, 1975, p. 70).

O estudo de Warren e Berendzen (1976) afirma que nos Estados Unidos, com a aplicação das recomendações apresentadas pelo *Relatório Merian*, no período que compreende os anos de 1934 até 1940, houve um “renascimento cultural” na educação indígena quando esta começou a trabalhar com o ensino bilíngüe/bicultural na escola e produzir material didático na língua materna, incentivando a participação de autores indígenas.

Na América Latina predominava a concepção de que “a escola deveria ser o principal instrumento de integração da população indígena ao Estado Nacional” (BARROS, 1994, p. 20). Segundo a autora, o programa de educação bilíngüe do SIL foi, então, recebido com simpatia em meios intelectuais, devido ao uso da língua indígena e à localização da escola na própria aldeia, considerados sinais de avanço ao serem comparados com as experiências anteriores de catequese e dos internatos das missões católicas. Nos internatos, as crianças eram retiradas de suas famílias, ficavam reclusas, eram submetidas a uma rigorosa disciplina de trabalho e orações diárias e proibidas de falar sua língua.

Além da “pesquisa lingüística” e da codificação da língua, os missionários/professores realizavam “investigações” entre os índios para conhecer aspectos de sua cultura e ouvir suas reivindicações em relação à escola. Os resultados destes trabalhos se transformavam em fontes para a elaboração do material didático a ser utilizado e nas estratégias de alfabetização.

A crise econômica mundial o esgotamento do regime militar e a redemocratização do país

Os anos de 1970 foram marcados pela grande crise econômica internacional (FAUSTINO, 2006) que culminou com o arrefecimento da base de sustentação dos governos militares na América Latina, momento em que os movimentos sociais organizados adquiriram maior visibilidade.

Do ponto de vista religioso, no período operou-se na Igreja Católica uma mudança de abordagem sobre a questão indígena, a partir das reuniões de Medellín ocorrida em 1968 e Puebla em 1978. O CIMI – Conselho Indigenista Missionário, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972, teve sua existência marcada pela crítica à atuação tradicional da Igreja entre as populações indígenas e propôs novas linhas de ação pastoral tendo como objetivos principais a serem alcançados a autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras.

Nas ruas os movimentos sociais eclodiam com bandeiras de democratização, ampliação dos direitos de cidadania, igualdade e melhores condições de vida. A estes se juntaram segmentos indígenas organizados em diferentes associações.

Nas universidades, o processo de abertura política possibilitou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação bem como a emergência de novos estudos. Na área de ciências humanas começaram a ser realizadas diversas investigações acerca da temática indígena.

Na antropologia a idéia de que os índios no Brasil estavam em processo de extinção começou a ser combatida pela antropologia cultural. Corrente que se contrapôs ao discurso proveniente do Estado e outros setores da sociedade que afirmavam não existir mais “índios puros” no Brasil. Afirmava-se que os indígenas haviam perdido suas culturas, não viviam mais da caça e da pesca, se alimentavam de produtos industrializados, não praticavam mais rituais de cura, tratavam-se com fármacos, usavam roupas dos brancos, ouviam rádio, estudavam nas escolas dos brancos e praticavam o comércio. Com muita frequência, este discurso é utilizado nas discussões sobre a demarcação das terras, pois visa legitimar a idéia de que, tendo perdido suas culturas, os índios não precisavam mais de grandes extensões territoriais para sobreviver.

As pesquisas acadêmicas, realizadas com o apoio de fontes diversificadas (principalmente orais), entendem ser a cultura um elemento dinâmico e em constante transformação. Mostraram que os povos indígenas resistiram aos cinco séculos de exploração, extermínio e violência, conservaram sua língua – em muitas das etnias –, parte de suas tradições, seus mitos, recriaram sua cultura e continuaram lutando pela permanência em seus territórios tradicionais com a demarcação de suas terras.

Internacionalmente, as políticas envolvendo questões étnicas e culturais vinham recebendo maior atenção nos anos finais da Segunda Grande Guerra Mundial. Os Estados Unidos estavam recrutando pesquisadores e investindo recursos em pesquisas sobre cultura para conhecer melhor os inimigos de guerra e concorrentes no sistema de mercado. Exemplo disso é a encomenda feita à Ruth Benedic de panfletos destinados às tropas em batalha e do trabalho que resultou na publicação de “O crisântemo e a espada”, obra que se propôs a mostrar os elementos culturais mais marcantes da sociedade japonesa apontando estratégias para a hegemonia e vitória norte-americana na Guerra.

No imediato pós-guerra, A UNESCO – Organização Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura se encarregou de formular e promover o projeto de educação das minorias étnicas em diferentes lugares do mundo. No Brasil, em meados da década de 1950, em convênios realizados com o Ministério da Educação a UNESCO começou investindo em estudos que viabilizaram a vinda de cientistas sociais estrangeiros para criar um centro de pesquisa com o objetivo de conhecer a situação educacional e cultural do país e elaborar políticas educacionais e de desenvolvimento.

Em relação à questão indígena, um dos primeiros trabalhos acerca da educação, financiado pela UNESCO, foi o de Florestan Fernandes, *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*, elaborado nos anos de 1950 e publicado no início da década de 1970. Esta foi a primeira abordagem que polemizou com estudos anteriores – sob orientação positivista e do determinismo biológico – cujas discussões remetiam para a afirmação de que a educação indígena, com suas barreiras e limitações, aniquilava o indivíduo frente ao grupo não permitindo o desenvolvimento da criatividade e da liberdade intelectual. Na concepção positivista, afirma o autor, a educação indígena era rudimentar e muito simples, pois se dava por meio da imitação/reprodução e tinha como objetivo apenas garantir a perpetuação das antigas tradições às novas gerações. A este respeito, o estudo de Fernandes (1975) constatou que

é preciso tanto talento e capacidade criadora para “manter” certas formas de vida, ao longo do tempo e através de inúmeras alterações concomitantes ou sucessivas das condições materiais e morais da existência humana, quanto para “transformar” certas formas de vida, reajustando-as constantemente às alterações concomitantes ou sucessivas das condições de existência humana. (FERNANDES, 1975, p. 37)

Para este autor não se tratava, simplesmente, de polarizar se as qualidades e energias intelectuais das crianças e jovens índios estavam sendo desenvolvidas na direção da estabilidade ou da mudança social. Seria importante tentar compreender e explicitar quais eram as exigências da situação e em que medida elas eram atendidas pelos comportamentos postos em prática no grupo. Este estudo evidenciou que a educação indígena não objetivava preparar o homem para a experiência nova, mas prepará-lo para conformar-se aos outros, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isto significa dizer que o indivíduo era orientado tanto para “fazer” certas coisas como para “ser” homem ou mulher, segundo certos ideais de pessoa humana.

Fernandes (1975) afirmou que seria equivocado separar esse tipo de educação daquela que se ministrava nas escolas da sociedade majoritária, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois, além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública ocidental –, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) declarou que, assim, as sociedades humanas procuram modelar a personalidade dos seus membros utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

A educação Tupinambá foi caracterizada por Fernandes (1975, p. 42) como uma educação cujas particularidades demonstraram: 1) o sentido comunitário da educação uma vez que os conhecimentos produzidos eram acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo portanto a herança social compartilhada de forma ampla); 2) a ausência de tendências apreciáveis à especialização e 3) acesso igualitário de participação na cultura. Estes elementos associados ao próprio nível sócio-cultural da tecnologia Tupinambá permitiam que a transmissão da cultura se fizesse por meio de intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemática e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas.

Neste processo, todos os adultos são educadores e todas as crianças e jovens são aprendizes. Segundo Fernandes (1975),

[...] ninguém se eximia do dever que convertia a própria ação em modelo a ser imitado [...] os adultos, em geral e os velhos em particular recebiam essa sobrecarga de uma maneira que não os poupava, já que tinham de dar o exemplo e por isso estavam naturalmente compelidos a agir como autênticos mestres. (FERNANDES, 1975, p. 44)

O autor mostrou que na sociedade Tupinambá, todos tinham a responsabilidade de acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, educando a memória para armazenar lembranças e ensinamentos que seriam perpetuados por via oral, educando a capacidade de agir para corresponder às normas, prescritas ou exemplares, de fazer as coisas.

Isso envolvia, por sua vez, aptidões complexas, que exigiam uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas individuais e a mais completa identificação dos indivíduos com suas parentelas, as alianças que elas mantivessem e os interesses que elas pusessem em primeiro lugar. (FERNANDES, 1975, p. 52)

Neste sentido, Fernandes (1975) concluiu que a educação na sociedade indígena é uma educação permanente. Somente os velhos podem considerar-se sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que os envolvem possuindo certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos.

Outro conhecido trabalho de investigação sobre a educação indígena é o de Egon Schaden (1976) que também participava do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais patrocinado pela UNESCO no Brasil. Estudando a educação Guarani, uma das maiores etnias em termos numéricos no Brasil, Schaden (1976) alertou os pesquisadores da temática sobre o perigo das generalizações e da lacuna existente nas pesquisas no Brasil acerca das questões indígenas em geral, e da educação mais especificamente. O pesquisador afirmou que “devemos precaver-nos contra a tendência muito comum de encarar os povos primitivos como essencialmente similares uns aos outros”. (SCHADEN, 1976, p. 23). Salientou ser fundamental à compreensão do processo educativo numa etnia indígena e o conhecimento aprofundado do sistema sócio-cultural a que ele corresponde.

Tanto o estudo de Fernandes (1975) como o de Schaden (1976) demonstraram que a liberdade e participação da criança na vida do grupo são componentes importantes na educação indígena; com estas a criança vai adquirindo, aos poucos, o conhecimento e os necessários padrões de comportamento para a vida em sociedade.

Estes estudos lograram afirmar que os povos indígenas, de forma geral, têm um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia (principalmente da botânica), conhecendo os ciclos da natureza, a fauna e a flora, as montanhas, os rios, os peixes, os animais, o clima. Têm conhecimentos médicos, identificam doenças por meio dos sintomas apresentados e conhecem tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. Têm conhecimentos de agricultura sabendo as épocas de plantio e de colheita, o manejo/conservação das sementes e os cuidados que se deve ter com a terra.

Os conhecimentos produzidos são apreendidos pelas novas gerações por meio da experiência, da imitação e da oralidade (*educação pela palavra*, como dizem os Guarani). As crianças indígenas, de forma geral, brincam com liberdade, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias – trabalho, religiosidade, lazer – e com isto vão desenvolvendo a compreensão dos elementos que as circundam.

Em termos de educação escolar indígena, neste período, destaca-se o trabalho realizado pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos, *Educação e sociedades tribais* (1975), com o apoio da instituição americana *The Ford Foundation*. Esta investigação realizada nas escolas indígenas da região sul demonstrou as limitações dos projetos oficiais de educação escolar do período, fazendo críticas ao indigenismo promovido pelo órgão oficial do regime militar, a FUNAI. Segundo Santos (1975), esta política educacional fundamentava-se na concepção de que a educação, por si só, introduziria mudanças significativas na vida indígena. Em outro estudo sobre o tema, o autor informa que

A escola funciona em termos de setor burocrático do Posto, onde alguns personagens se preocupam, em horas determinadas do dia e durante meses certos do ano, em transmitir rudimentos de leitura, escrita e operações aritméticas para as crianças em idade escolar. [...] não havia e não há, nos organismos oficiais responsáveis pela proteção, qualquer orientação para o exercício do magistério entre populações tribais [...] a escola passa a ser um simples setor destinado a permitir o assalariamento de alguns personagens estratégicos. [...]. (SANTOS, 1987, p. 277)

No Final dos anos de 1970 ampliaram-se os estudos sobre a temática. Bartolomeu Meliá, estudioso da cultura Guarani, na obra intitulada *Educação indígena e alfabetização* (1979), combateu o pressuposto, muito em voga na época, de que as sociedades indígenas estavam se extinguindo bem como os discursos que afirmavam não terem os índios um processo sistematizado de criação e divulgação de conhecimentos. O autor lançou importantes questionamentos acerca da educação que vinha sendo proposta aos povos indígenas. Para ele, a concepção de educação indígena não é limitada, ao contrário, é ampla e democrática.

A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. (MELIÁ, 1979, p. 36)

Os estudos deste autor levaram-no a concluir que a educação indígena é gradativa, permanente e acompanha o amadurecimento da pessoa nas etapas que vão desde o momento da gravidez e do parto (nos rituais envolvidos), à primeira infância, num estreito relacionamento com a mãe. Na segunda infância, quando a criança já participa das atividades rotineiras de acordo com a divisão sexual do trabalho, à puberdade, momento de uma educação mais intensa e de alguma iniciação, quando participa efetivamente do trabalho e dos rituais, à maturidade, quando se torna chefe de família e continua a aprender; até a velhice, quando se torna respeitada por seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Para Meliá (1979), toda criança quando nasce “cai num chão cultural muito fértil” e o objetivo da educação indígena é tornar esta criança uma autêntica representante de sua própria cultura, integrá-la às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade à qual ela pertence.

Os estudos sob esta perspectiva representam, para Meliá (1979), um período no qual se inicia a busca de alternativas para a construção de projetos educativos que, ao mesmo tempo em que possibilitariam o conhecimento da cultura da sociedade majoritária – na busca de uma relação mais equilibrada de contato –, permitiriam o reconhecimento e a valorização do conhecimento proveniente da comunidade indígena na qual se inserisse.

A busca de alternativas ocorreu, principalmente, em fóruns de discussões organizados no início dos anos de 1980 tendo a participação de entidades representadas por antropólogos, lingüistas, indigenistas e lideranças entre alguns povos indígenas. As discussões (MONSERRAT, 1989; CPI, 1981) caracterizaram-se pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da educação bilíngüe, laica e identificação das causas do “desastre educativo” nas escolas destinadas aos povos indígenas.

As discussões do período realizaram a crítica à ação civilizadora das missões religiosas por meio da educação, explicitaram o objetivo do Estado na assimilação do índio ao sistema produtivo, reafirmaram a necessidade de diferenciar educação indígena de educação escolar indígena e propuseram a utilização dos ideais da *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire na ação pedagógica. Destacou-se ainda a relevância da elaboração de textos de leitura e materiais didáticos em línguas indígenas a serem realizados com a participação dos índios.

O órgão de tutela, a FUNAI, tornou-se um dos principais alvos da crítica. Foi culpabilizado pelas mazelas educacionais e recebeu severas críticas devido ao fato de ter agido de acordo com os interesses das frentes de expansão do capital, representadas pelas grandes companhias agropecuárias, madeireiras, mineradoras, hidrelétricas e outras,

levando à redução das terras indígenas, à militarização das aldeias e à integração dos índios à sociedade nacional.

No campo religioso, acirraram-se as disputas promovendo-se querelas entre representantes das alas progressistas da Igreja Católica e evangélicos que, na maioria das vezes, se furtam ao debate, raramente respondem às críticas e preferem continuar intensificando o avanço de suas ações por sobre as Terras Indígenas instalando igrejas, comercializando bíblias e outros produtos da fé (Cds, livros), usados para a conversão dos indígenas.

O *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio/SP, em 1979 (CPI, 1981), reuniu estudos de antropólogos, professores, indigenistas e membros de comunidades indígenas trazendo discussões sobre a questão do bilingüismo. Destacou-se a necessidade de se pensar uma filosofia e uma pedagogia da educação escolar indígena visando fazer da escola nas aldeias um elemento de fortalecimento e de resistência à situação de contato com dois objetivos principais: a revitalização da cultura tradicional do grupo e a apropriação do conteúdo da escola “dos brancos” para um melhor relacionamento com a sociedade majoritária.

Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país. (SILVA, 1981, p. 10)

Em relação ao bilingüismo estes primeiros encontros identificaram duas posições básicas sobre qual deveria ser a língua usada no processo de alfabetização: aqueles que defendiam que a alfabetização deveria ser feita em português e os que defendiam que deveria ser feita na língua materna. Entre os defensores da alfabetização em português estavam muitos índios justificando a urgente necessidade do domínio desta língua nas escolas devido às situações de contato. A alfabetização em língua materna se apresentava como um problema porque requeria a participação de lingüistas e professores bilíngües e os estudos acerca das línguas indígenas, fora do esquema religioso do SIL, estavam apenas se iniciando.

Em termos de metodologias e conteúdos, os participantes do Encontro chegaram à conclusão de que, devido à diversidade sócio-cultural apresentada por cada etnia indígena, seria muito difícil o estabelecimento de orientações ou regras que padronizassem ações para todas as escolas nas diferentes Terras Indígenas. Defenderam, então, que o projeto educacional destas escolas deveria ser realizado com base na realidade de cada povo com a ampla participação dos professores.

Em relação ao professor, que atua na escola indígena, ser índio ou não-índio, pensou-se na possibilidade da própria comunidade fazer a seleção e preparação do educador garantindo seu salário para que ele pudesse desenvolver uma *pedagogia libertadora*, conforme as idéias de Paulo Freire. Neste sentido, foram feitos alguns encaminhamentos visando a formação de grupos de educadores, de contato com entidades de apoio à causa indígena, organização de projetos e cursos para a formação de professores em áreas indígenas sob a orientação de que fossem registradas e divulgadas todas as experiências a serem desenvolvidas.

A OPAN – Operação Anchieta, a partir do início dos anos de 1980, organizou encontros no Estado do Mato Grosso para tratar da educação escolar indígena. Nestes participaram pesquisadores, indigenistas e pessoas ligadas à formação de professores ou envolvidas com projetos alternativos de educação escolar entre povos indígenas. O livro *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*, publicado em 1989, apresentou o

resultado das discussões realizadas no período sobre formação de recursos humanos, currículo, oficialização das escolas indígenas, elaboração de material didático, introdução de línguas ágrafas à escrita, métodos de alfabetização e de ensino-aprendizagem na escola indígena e práticas que vinham sendo desenvolvidas entre diferentes povos indígenas da região.

A década de 1990 e a institucionalização de uma “nova” política de educação escolar indígena

É importante destacar que os anos de 1990 com seu projeto de globalização, são objeto de estudos em muitas academias. Chamamos a atenção aqui para o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC que realiza, desde 1995, estudos acerca dos documentos das políticas educacionais. Congregando pesquisadores de diferentes instituições em Projetos de Pesquisa, o GEPETO evidencia que os anos de 1990 são férteis na elaboração de uma política educacional de inclusão social devido à crise econômica internacional, à adoção do neoliberalismo que promoveram o aprofundamento da pobreza.

A América Latina e o Caribe sofreram mudanças de caráter econômico e social que puseram em causa a organização capitalista tal como existira até pelo menos início dos anos de 1980, quando a reestruturação produtiva passou a ser seu modo privilegiado de organização. Em razão desse fato, foram desencadeados mecanismos de reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento. Esse movimento de natureza econômica e social, durante os anos de 1990, foi acompanhado de reformas, com destaque para a educação. (EVANGELISTA, 2004, p.2)

No Brasil, nos embates travados entre os diferentes interesses de classe – na derrocada do regime militar – os movimentos sociais lograram conquistar avanços na cidadania por meio de um programa de reformas constitucionais (direito de voto, eleições diretas, pluralismo partidário, legitimidade ao direito de greve, de associação e filiação sindical, plebiscitos, referendos e outros). Estendido para todos – inclusive aos povos indígenas –, este programa tinha como objetivo a redemocratização neoliberal sem prejuízo à estrutura do sistema capitalista.

O ajuste neoliberal realizado aqui, nos anos de 1990, consentiu uma incipiente autonomia política que correspondeu, segundo mostra o estudo de Rizo (2005, p. 16), aos interesses de mudanças jurídicas impostas aos países latino-americanos. Esta política viabilizaria a permanência das demandas do sistema de mercado e de acumulação por expropriação.

Assim, a reforma promovida pelo capital objetivou “um modelo de máquina pública mais flexível e ágil, capaz de corresponder rapidamente às demandas de uma economia volátil, pois desta reforma dependeria a sobrevivência dos países deste continente no jogo do mercado global” (RIZO, 2005, p. 16). Segundo a autora, tentou-se com isso criar um novo modelo de Estado, esvaziado de seu sentido assistencial e que operaria como uma instância apenas orientadora de políticas descentralizadas.

Sabendo que esta política é extremamente difícil de ser viabilizada, a curto e médio prazo, em países de economia periférica cujos índices de pobreza são altíssimos e, portanto, explosivos, o futuro foi sendo cuidadosamente planejado pelas elites. Além do

discurso do desenvolvimento econômico com identidade, as forças hegemônicas, articuladas aos organismos internacionais, investiram grandes esforços nas reformas educacionais destinadas aos países periféricos, nos anos de 1990, com projeções para todo o século XXI. Um exemplo é o Relatório Delors (UNESCO, 1996) com seu novo projeto civilizacional, cujas palavras de ordem são “diversidade cultural e autonomia do sujeito”. Este documento, traduzido para centenas de línguas concomitantemente, propõe a autonomia, o reconhecimento e o respeito pelas diferentes culturas para lograr aceitação e consenso na consolidação de seu plano de integração.

O projeto de autonomia para os povos indígenas se voltou, primeiro, contra a tutela. Tratou-se de buscar um elemento “principal”, a ser responsabilizado pela situação em que se encontram os povos indígenas: a FUNAI. Na política neoliberal de descentralização e sucateamento das instituições públicas, outros órgãos foram criados para coordenar a “nova” política indigenista inaugurada com a Constituição de 1988. O desgaste da FUNAI com o fim do regime militar e a vertiginosa crítica recebida por parte da academia e dos movimentos sociais, abriram espaço para o redirecionamento das verbas à novas instituições. Neste processo, destacaram-se as organizações não-governamentais, em sua maioria, de capital privado.

Na área de saúde, as verbas e o poder de decisão foram retirados da FUNAI e repassados para a FUNASA. Em seu curto período de existência, pesam sobre esta instituição, inúmeras críticas provenientes dos indígenas em relação ao mal uso das verbas e à precária situação da saúde indígena no país.

Na área de educação, a formulação e execução da “nova” política de educação intercultural foi atribuída ao Ministério da Educação. Digo nova, entre parênteses porque uma análise neste campo, que leve em consideração a história da política destinada à educação envolvendo povos indígenas (FAUSTINO, 2006) evidencia ser a atual política de educação escolar indígena, o desdobramento e continuidade das políticas anteriores, que datam, pelo menos, da década de 1940.

O Estado segurou, por meio da FUNAI, como não poderia deixar de ser, a questão da posse e usufruto das terras pelos povos indígenas, assunto que afeta os interesses dos proprietários. Sendo o acesso à terra a questão determinante para a sobrevivência indígena que, sem ela não pode reproduzir suas culturas, e, sendo esta de propriedade privada na sociedade capitalista, os centros de poder buscam enfatizar outras questões (cultura, educação, saúde) para escamotear a questão central.

A este respeito, Moya (1998, p. 8) indica que

[...] as mais importantes e visíveis modificações normativas têm ocorrido nas legislações de educação e cultura, deixando desarticulados os espaços relativos aos direitos estratégicos dos povos como a territorialidade ou o acesso à terra, às condições de equidade e respeito a suas peculiaridades, aos serviços e necessidades fundamentais: capital, crédito, tecnologia, controle da cadeia produtiva e de circulação, poder jurisdicional, governo e governabilidade local, religiosidade, saúde etc.

A força do projeto de inclusão social via cultura e educação se evidencia ao observarmos que anos de 1990 a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada, concomitantemente, em todo o continente latino-americano. (FAUSTINO, 2006). No Brasil este processo teve início com o Decreto n. 26/1991, que retirou da FUNAI e atribuiu ao MEC – Ministério da Educação, a competência para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. Para tanto, o MEC criou a *Assessoria de Educação Escolar Indígena* e o *Comitê de Educação Escolar Indígena* dando início à

elaboração do que foi anunciado como a nova educação escolar indígena, consubstanciada, principalmente pelas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* em 1992. (BRASIL, 1994).

A partir deste período foram inúmeros os documentos, a organização de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formação de professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas, as premiações a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados.

Estas ações organizadas de forma simultânea e coordenadas por meio dos NEIs – Núcleos de Educação Indígena, criados em quase todos os Estados brasileiros tiveram como objetivo formular uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundamentada nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade.

O multiculturalismo é um conceito que teve sua origem no Canadá, nos anos de 1970. Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando a autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos (FAUSTINO, 2006).

Neste mesmo período, nos Estados Unidos, ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e habitação. Após vários estudos encomendados por diferentes governos, o multiculturalismo foi adotado nos anos de 1970 como uma política governamental, representada por *ações afirmativas*, a ser implementada pelo Estado como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade.

Na Europa o ideário que orientou a formulação de uma política governamental para o tratamento da diversidade cultural em diversos países, no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o “surgimento” de uma “nova” sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma “nova” democracia.

É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto econômico, social e político mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade. [...] Falamos da educação para os valores, para a paz, para a cidadania, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, de educação anti-racista e antixenófoba. [...] a propósito dos modelos de educação multi-intercultural, pensamos nos contributos de Jonh Dewey em relação à educação democrática. (PERES, 2002, p. 4)

O projeto da diversidade cultural enfatizou a questão da cultura atribuindo à educação intercultural e bilíngüe a responsabilidade pelo alívio da pobreza e promoção da autonomia dos povos indígenas. Com esta estratégia, o Estado absorveu demandas tentando transformar elementos da mobilização política indígena em política indigenista oficial.

Estudos (DALE, 2004) demonstram que o discurso da educação específica e diferenciada aos indígenas propagandeados nos anos de 1990 não se coadunam com as políticas educacionais atuais

Chegamos ao século XXI com um raro panorama da educação mundial. Sistemas nacionais de ensino tão padronizados quanto os de hoje, tanto em seus princípios orientadores de ações educativas como em suas formas organizacionais, nunca haviam existido.[...]. Com esta, os modelos educacionais – e logo, as pretensões para a formação de todas as pessoas do mundo – se voltam para educações cada vez mais próximas a um só conceito de educação. As nações se aproximam em sua definição de educação formal, não só pela semelhança dos sistemas educacionais, mas também por postularem anseios de formação para os futuros cidadãos - e modelos de ser humano – bastante parecidos. (RIZO, 2005, p.10),

A autora salienta que a emergência de um único tipo de pessoa, que seria “meta de todos os sistemas educacionais do planeta”, estaria manifesta no “sujeito Delors”, veiculado pelo chamado Relatório Delors (DELORS, 1998) encomendado pela UNESCO, “Este sujeito seria indicado para todas as nações do globo por políticas públicas internacionais para a educação, tecidas nas últimas décadas do século XX. A preocupação central de tais políticas seria motivar os países membros das Nações Unidas para a formação de cidadãos capazes de construir a paz, em meio ao fenômeno contemporâneo da Globalização” (RIZO, 2005, p.10)

Corroboram estas informações, os estudos de (FONSECA, 1998; SIQUEIRA, 2000, 2001), ao evidenciarem que o Banco Mundial não só alterou sua ação como assumiu a direção internacional na formulação de políticas educacionais para os “países clientes” subordinando demais organismos a seus interesses. Este Banco vem financiando “uma série de estudos e pesquisas sobre os diferentes setores da área social, cujo produto constitui uma massa de informações que são utilizadas no momento da negociação de acordos” (FONSECA, 1998, p. 49).

A educação escolar que fazia parte das reivindicações radicais do movimento indígena por transformação social (HERNANDEZ, 1981) foi redirecionada, nos anos de 1990, para o interior da escola enfatizando a identidade, a língua, o cotidiano, o material didático específico e o “treinamento” dos professores.

O pedagogo indígena Franco Gabriel Hernández, ao falar sobre as reivindicações do movimento de professores indígenas no México nos anos de 1970, mostrou que – diferentemente do projeto de educação formulado pelos organismos internacionais para o continente latino-americano, nos anos de 1980/1990, o movimento indígena tinha um projeto educacional que punha em evidência a luta de classes,

[...] uma educação escolar entre os índios deve ser capaz de responder ao momento histórico tendo como objetivo lutar contra a dominação, esclarecendo o sistema, as formas de exploração e as características étnicas e de classe social da exploração, lutar contra a dominação cultural valorizando e afirmando a identidade étnica, lutar contra a discriminação racial demonstrando a igualdade de raças e o caráter étnico e classista da discriminação, lutar contra a manipulação política assinalando a manipulação da classe dominante e unir forças para a transformação visando uma nova alternativa para a sociedade e na possibilidade de mudança na estrutura da sociedade (HERNANDEZ, 1981, p. 175).

Os centros de poder, com suas forças hegemônicas, se apropriaram das bandeiras de lutas indígenas, operando uma “limpeza no terreno” por meio da eliminação do conteúdo revolucionário. Disseminou-se as idéias de inclusão, interculturalidade, autonomia, participação... e tantos outros conceitos que foram sendo, posteriormente, incorporados pelos discursos e ações indígenas.

Tendo o movimento indígena se afastado deste referencial, deixa-se de perceber, muitas vezes, a manipulação operada pelas forças hegemônicas e que, muitos dos avanços conquistados com a nova política indigenista são parciais e conjunturais – negociados para atender aos ditames da política do capital internacional e às reivindicações de grupos indígenas organizados – mas, por seu caráter compensatório, não representam transformações estruturais e duradouras.

Algumas Considerações

Para discutir a problemática educacional relativa aos povos indígenas não é suficiente admitir a situação, de resto óbvia, degradante em que vivem os povos indígenas que, historicamente, foram expropriados de suas terras e viram exterminados contingentes imensos de seu povo, no Brasil e fora dele, não há a mesma obviedade quando se trata de procurar as explicações para esse fenômeno. Atribuir tal situação às diretrizes emanadas de agências internacionais, que tornam o país caudatário de uma intervenção nefasta no que tange aos interesses dos índios, não é suficiente.

Se não é desconhecido o fato de que a grande maioria dos povos indígenas da América Latina vive abaixo da linha de pobreza; que habitam regiões de extrema miséria em países periféricos, dependentes dos desideratos das economias centrais; que desde os primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil os povos indígenas vêm perdendo seus territórios; que tem sido obrigados a se integrar, abandonar ou ressignificar suas tradições; que a colonização lançou mão da escravidão, do roubo, do assassinato e da subordinação desses povos para garantir a acumulação original; que na atualidade pouco sobrou a estes povos; tendo sido obrigados a suportar a subalternização de sua força de trabalho, perdendo suas formas de sustentabilidade tradicionais tendo que enfrentar o desemprego e a assistência, ao lado de outros excluídos, não é conhecido ou discutido suficientemente o que sustenta tais condições. Os povos indígenas não apenas perderam suas terras, mas viram suas condições de sobrevivência serem apropriadas pelos detentores dos meios de produção tendo sido obrigados a conviver com a apropriação privada do que antes lhes garantia a vida.

Esse processo, próprio da colonização, veio eivado de procedimentos perversos no plano da construção de uma perspectiva que punha os habitantes deste continente na condição de bárbaros, cruéis, pagãos, feiticeiros e pueris, para assim justificar a implantação de um projeto político evangelizador que objetivava torná-los seres civilizados.

Considerando este contexto, observa-se que a “nova” política de educação escolar indígena, formulada pelo MEC há vinte anos contabilizou poucas mudanças. Sobre os materiais diversificados elaborados ou apoiados pelo governo – um dos elementos mais propagandeados pelo MEC e seus assessores são limitadíssimos em termos de quantidade e abrangência – são raros estudos que os tenham analisado do ponto de vista do conteúdo e do ideário que veiculam.

Embora se reconheça alguns avanços, de forma geral, as escolas situadas nas Terras Indígenas continuam com baixa qualidade de ensino, falta de instalações e mobiliários

adequados, falta de projetos bilíngües eficientes do ponto de vista do ensino e da aprendizagem; poucos são os professores indígenas que tem curso superior, que atuam como pesquisadores, os materiais diversificados elaborados, em sua maioria, são pouco utilizados nas rotinas da escola. No Paraná, não se alterou a instabilidade dos professores indígenas que continuaram ocupando a função por meio de Processos Seletivos Simplificados por tempo determinado.

Ainda poucas são as pesquisas e publicações, com o apoio do Estado que possam dar suporte às ações pedagógicas dos professores; as propostas pedagógicas diferenciadas caminham muito lentamente; não se alterou o modelo de ensino da língua materna na escola, proposto pelo SIL, comprovadamente incapaz de promover à oralidade, trazer para a escola os etnoconhecimentos, concomitante ao domínio da leitura e escrita para ampliação do acesso aos conhecimentos universais, pelas comunidades indígenas.

Referências

AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 13. n.37, junho 1998.

BANCO MUNDIAL. *Exclusión social y reducción de la pobreza em América Latina y el caribe*. FLACSO/Banco Mundial, 2000. 312 p.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*. Brasília, v.14, n.63, jul./set. 1994.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. *IV Encontro da ANPHLAC*. Salvador, 2000.

BRASIL, leis e Decretos. Câmara dos Deputados. Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845. Senado Brasileiro.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 13.177, seção I, 21 de dezembro de 1973.

COLLET, Celia Letícia G. “*Quero progresso sendo índio*”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2001.

COLLET, Célia L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena; um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres-MT. v.2, n.1, 2003.

CPI - COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e Sociedade*. Campinas. v.5, n.87, p.423-460, maio/ago.2004.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia M. de; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, O. (org). *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FAUSTINO, Rosangela Célia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinanbá. In: _____. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

GARCIA, E. F. *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2009.

GRIFFITHS, Thomas. *El Banco Mundial y los pueblos indígenas de América Latina*. Forest Peoples Programme de los Pueblos de los Bosques. Bolívia, 2000. Disponível em www.forestpeoples.org/Briefings/WorldBank.html Acesso em 08/06/2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de Educação Indígena*. Brasília: INEP / SEF, 1999.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/index.html> Acesso em: janeiro de 2004.

MELIÁ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: OPAN- OPERAÇÃO ANCHIETA. *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. (Coleção "Missão Aberta").

MONSERRAT, Ruth. (org.) *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MOTA, Lúcio Tadeu. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional. *Diálogos*, Maringá-UEM, n.2, p. 149-175, 1998.

MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: educación, lenguas, culturas*. n.17, maio/agosto de 1998.

NEUWMAN, Bárbara. Ensino bilíngüe uma ponte para a integração. *Informativo FUNAI*. Brasília. n. 14, set. 1975.

PERES, Américo Nunes. A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade actual. *Jornal a Página da Educação*, ano 11, n. 112, maio 2002.

PINTO, Estevão. Aspectos da educação entre os nossos remanescentes indígenas. In: _____. *Muxarabis & Balcões e outros ensaios*. Brasiliana, v.303, série 5. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

RIZO, Gabriela. Aprender a ser, aprender a reinventar: caminhos da UNESCO para a era global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo

Civilizador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência Xokleng*. Porto alegre: Movimento, 1987.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*. São Paulo, abril, 1976.

SIL –Sociedade Internacional de Lingüística. *A SIL no Brasil*. Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/portsilb.htm>. Acesso em 12/06/2004

SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Márcio F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995. p.149-161

SIQUEIRA, Ângela C. de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. *XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society*. San Antonio - EUA, 2000.

TOWNSEND, G. C. El aspecto romantico de la investigación lingüística. *Peru Indígena*. Lima, 1949.

UNESCO. Cultura y desarrollo. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo*, 1996.

WARREN, D.; BERENDZEN. Educación del índio norteamericano: control indígena y el derecho de la utodeterminación. *América Indígena*. México. v. 36, n.4 oct.dec, 1976.

Notas:

¹ Os métodos de atração utilizados pelo SPI compreendiam a instalação de um acampamento próximo às áreas com presença indígena ou nos caminhos percorridos por eles onde se usava a música, se depositavam presentes, utensílios, alimentos e outras variadas estratégias de aproximação. Para um estudo sobre esta questão ver a pesquisa de Niminon Suzel Pinheiro. *Vanuire: conquista, colonização e indigenismo: oeste paulista, 1912-1967*. Tese de Doutorado-História/UNESP.

Recebido em 23/02/2011

Aprovado em 30/03/2011