

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL À LUZ DE ROSA LUXEMBURGO

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Gilberto César Lopes Rodrigues

E-mail:

gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 08/11/2021

Aprovado: 12/06/2022

Publicado: 11/11/2022

 10.20396/rho.v22i00.8667494

e-Location: e022034

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

RODRIGUES, G. C. L. Educação escolar indígena e reprodução ampliada do capital à luz de Rosa Luxemburgo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-14, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667494.

  **Gilberto César Lopes Rodrigues***
Universidade Federal do Oeste do Pará

RESUMO

Apresentamos um exame da relação entre o modo de produção capitalista e a implantação de educação escolar em comunidades indígenas tendo em vista projetar elementos que relacione essa implantação com a facilitação da incorporação dos recursos naturais e humanos dessas sociedades à dinâmica de acumulação ampliada do capital. Nossa hipótese é que tal introdução altera relações sociais estabelecidas na experiência histórica com base no comunitarismo e coletivismo ao implantar, no interior dessas sociedades, relações fundamentais do modo de produção capitalista. Examinamos a hipótese à luz do que Rosa Luxemburgo (1985) chamou “[...] a luta do capital contra a economia natural.” Empregamos esse arcabouço analítico em três escolas, território e comunidades indígenas do entorno da cidade de Santarém-PA. Os dados apontaram contradição na escolarização na medida em que, por um lado, induz à formação para o trabalho assalariado, gestão empresarial e transmissão de saberes eurocentrados, mas, de outro, desvelam-se reelaborações na atividade escolar que fortalece, valoriza e amplia a transmissão de saberes tradicionais e de línguas indígenas “nativas”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Reprodução ampliada do Capital. Contradição. Rosa Luxemburgo.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND EXPANDED REPRODUCTION OF CAPITAL IN THE LIGHT OF ROSE LUXEMBOURG

Abstract

We present an examination of the relationship between the capitalist mode of production and the implementation of school education in indigenous communities, with a view to designing elements that relate this implementation with the facilitation of the incorporation of natural and human resources of these societies to the dynamics of expanded capital accumulation. Our hypothesis is that such an introduction alters social relations established in historical experience based on communitarianism and collectivism by implanting, within these societies, fundamental relations of the capitalist mode of production. We examine the hypothesis in the light of what Rosa Luxemburg (1985) called “[...] the struggle of capital against the natural economy.” We used this analytical framework in three schools, territory and indigenous communities around the city of Santarém-PA. The data pointed to a contradiction in schooling insofar as, on the one hand, it induces training for salaried work, business management and the transmission of Eurocentric knowledge, but, on the other hand, re-elaborations are revealed in the school activity that strengthens, values and expands the transmission of traditional knowledge and “native” indigenous languages.

Keywords: Indigenous School Education. Expanded reproduction of Capital. Contradiction. Rosa Luxemburgo.

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y REPRODUCCIÓN AMPLIADA DEL CAPITAL A LA LUZ DE ROSE LUXEMBOURG

Resumen

Presentamos un examen de la relación entre el modo de producción capitalista y la implementación de la educación escolar en las comunidades indígenas, con miras a diseñar elementos que relacionen esta implementación con la facilitación de la incorporación de los recursos naturales y humanos de estas sociedades a la dinámica de acumulación ampliada de capital. Nuestra hipótesis es que tal introducción altera las relaciones sociales establecidas en la experiencia histórica basada en el comunitarismo y el colectivismo al implantar, dentro de estas sociedades, relaciones fundamentales del modo de producción capitalista. Examinamos la hipótesis a la luz de lo que Rosa Luxemburg (1985) llamó “[...] la lucha del capital contra la economía natural.” Utilizamos este marco analítico en tres escuelas, territorios y comunidades indígenas alrededor de la ciudad de Santarém-PA. Los datos apuntan a una contradicción en la escolarización en la medida en que, por un lado, induce a la formación para el trabajo asalariado, la gestión empresarial y la transmisión de saberes eurocéntricos, pero, por otro lado, se revelan reelaboraciones en la actividad escolar que fortalece, valora y amplía la transmisión de conocimientos tradicionales y lenguas indígenas “nativas”.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Reproducción ampliada de Capital. Contradicción. Rosa Luxemburgo.

INTRODUÇÃO

Este artigo atualiza pesquisa bibliográfica e de campo que realizamos à época do doutorado (2012-2015). É parte de uma pesquisa maior que realizamos no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp no sobre o papel da educação escolar indígena no processo de reafirmação étnica na Terra Indígena Maró. Assim, este artigo resulta de uma pesquisa datada e limitada.

Pretendíamos desvelar, na dinâmica de avanço das relações de produção capitalistas sobre os territórios indígenas, os motivos que a faz adentrar nas sociedades indígenas e, sobretudo, o papel da escola nesse avanço. Para tanto recorremos a síntese elaborada por Rosa Luxemburgo (1985) sobre a necessidade do capital em incorporar novos recursos no processo de produção e a uma pesquisa de campo em escolas indígenas na região de Santarém-PA compostas por indígenas de alto e médio contato interétnico com a sociedade dominante e com recursos naturais disponíveis em seus territórios.

Deixamos o estudo ‘na gaveta’ desde 2015, mas a nova conjuntura político-econômica pós ruptura de 2016¹ acelerou a agressividade contra recursos dos territórios indígenas que, infelizmente, atualizou-o. A pressão por mineração, monocultura e propriedade das terras indígenas tem se intensificado de tal maneira que essa visita a Luxemburgo (1985) tornou-se, de certa forma, atual.

Em nossa pesquisa mais ampla examinamos a conquista por educação escolar em comunidades indígenas na amazônia no âmbito das conquistas jurídicas da Constituição federal de 1988 procurando dimensionar a participação dos interesses do atual estágio do modo de produção capitalista nessa implantação. Particularmente, avaliamos “[...] em que medida a implantação de educação escolar nas comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que caracteriza-se como uma conquista desses povos, atrela-se aos interesses da superacumulação do capital.” (RODRIGUES, 2016, p. 46). Ou seja, compreender a relação entre a implantação de educação escolar nessas comunidades e seu papel no convencimento e naturalização da incorporação dos recursos naturais dos territórios aos interesses da rearticulação (neoliberal) para superacumulação de capital.

À época da pesquisa bibliográfica mobilizei entendimentos amplos demais, mas que quero deixar registrada:

- (i) A conquista dos povos indígenas por educação escolar se insere no período de recrudescimento do neoliberalismo resultante da necessidade de reestruturação do capital na tentativa de minimizar sua crise estrutural;
- (ii) O crescente processo de acumulação do capital requer incorporação ampliada de mercados e matéria-prima (LUXEMBURGO, 1985) e, (iii) a educação escolar é determinada, em última instância, pelo modo como produzimos nossa vida material, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas implicadas. (RODRIGUES, 2014, p. 03).

Ou seja, como em última instância a educação é determinada pelas relações de produção dominante, então a escolarização indígena reproduz/produz elementos dessa relação. Essa conclusão/hipótese, decorrente dos entendimentos acima, ocorreu antes da ascensão do governo Bolsonaro (2019-22). Na época, vislumbrávamos que

a presença de educação escolar em comunidades indígenas poderia atender ao interesse do capital em pelo menos quatro direções. Implantar no interior dessas sociedades o trabalho assalariado; implementar a lógica empresarial através da organização escolar por gestão e resultados; dismantelar a estrutura hierárquica historicamente constituída construindo no seio da mesma a figura do professor, do diretor de escola, de coordenadores, etc., ao mesmo tempo em que instila a divisão de trabalho manual e intelectual e, também, por mobilizar saberes exógenos eurocentrados através dos conteúdos levados por professores das escolas urbanas. (RODRIGUES, 2014, p. 08).

Após o delineamento dessas hipóteses, projetamos a questão: “com esse movimento construir-se-iam as condições subjetivas para acesso a matéria-prima?”. Testamos essa hipótese no contexto escolar e territorial indígenas da Amazônia paraense, precisamente entre os Borari de Alter do Chão, os Munduruku de Takuara e do Planalto Santareno. Realizamos pesquisa de campo nas escolas das aldeias, coletamos dados através de entrevistas fechadas e abertas com professores e lideranças indígenas. Os dados nos levaram a concluir que, apesar da escola ter alterado o hábito de vida historicamente constituído, influenciado relações de poder e instituído padrões profissionais, na medida em que detectamos sua contribuição para ampliar a organização da comunidade, na melhora das condições de vida e de formação intelectual.

ROSA LUXEMBURGO, ‘ECONOMIAS NATURAIS’ E A REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL

Luxemburgo no texto *A Acumulação do Capital* se debruça em desvelar o processo pelo qual ocorre a reprodução ampliada² do capital na economia capitalista. Após considerar que nesse tipo de reprodução “[...] frações da mais-valia extraída retorna ao ciclo produtivo seguinte de modo sempre crescente [...]” questiona: como assegurar essa realização³ crescente para os ciclos futuros? (LUXEMBURGO, 1985, p. 12). Uma das saídas é abastecer o ciclo produtivo com cada vez mais matéria-prima. Daí que “Em sua ânsia de apropriação das forças produtivas com vistas à exploração, o capital esquadrinha o mundo inteiro, procura meios de produção em qualquer lugar e os tira ou os adquire de todas as culturas dos mais diversos níveis, bem como de qualquer forma social.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 245-246).

Ou seja, para garantir a ampliação da acumulação de capital via aumento de matéria-prima disponível, um dos caminhos da dinâmica capitalista é a expansão para esferas que extrapolem seu domínio já conquistado, convertendo novas áreas em fornecedores de

matéria-prima. E, concomitantemente, instila sua transformação em mercado consumidor e reproduzidor.

A reprodução do capital para esfera não capitalista, escreve Paul Singer na apresentação que faz do livro “A acumulação do capital” de Rosa, “[...] não oferece somente um escoadouro à produção capitalista. Ela permite a inclusão de novos territórios de matérias-primas e de força de trabalho à economia capitalista.” (SINGER, 1985, p. XL). Ou seja, a incorporação das economias não capitalistas, ao mesmo tempo em que as converte em fornecedoras de matérias-primas, torna-as mercados consumidores e potencialmente de mão de obra para a economia capitalista.

Recorrendo diretamente a história do avanço dessa dinâmica às economias naturais, pré ou não-capitalistas, Rosa expõe o caso dos povos indígenas da América sobre o aumento da demanda industrial automotiva pela borracha em tempos em que a base material de sua produção era “[...] fornecida pelos sistemas primitivos de exploração que o capital europeu pratica nas colônias africanas, assim como na América.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 246). Rosa exemplifica seu argumento registrando que,

Segundo as revelações mais recentes do Livro Azul inglês sobre a práxis da Peruvian Amazon Co. Ltd., em Putumayo, o capital internacional, mesmo sem apresentar a forma política do domínio colonial, soube levar os nativos da República Livre do Peru a uma relação próxima à da escravidão, conseguindo, dessa forma, arrancar dos países primitivos seus meios de produção mediante uma atividade predatória em grande estilo. Desde 1900, a citada sociedade de capitalistas ingleses e tipos exóticos jogou no mercado londrino cerca de 4 mil toneladas de borracha de Putumayo. (LUXEMBURGO, 1985, p. 246).

Resulta dessa dinâmica não somente a incorporação dos recursos naturais desses territórios “livres”, mas a instituição de relações de produção capitalistas no interior dessas sociedades “livres”.

Nesse processo, ocorre simultaneamente a incorporação por destruição e substituição (pelo modo de produção capitalista) dos sistemas produtivos das sociedades primitivas. De modo que “as camadas e sociedades não-capitalistas são forçadas a alimentar as economias capitalistas. Essa é a dinâmica presente umbilicalmente no capitalismo desde seu nascedouro, uma vez que, “[...] o capitalismo vem ao mundo e se desenvolve historicamente em meio social não-capitalista.”⁴ (LUXEMBURGO, 1985, p. 253).

Nossa autora sintetiza que a incorporação das economias naturais ao modo capitalista de produção nos seguintes quatro termos:

(1) Apossar-se diretamente dos principais recursos, tais como terras, caça das florestas virgens, minérios, pedras preciosas e metais, produtos vegetais exóticos, como a borracha, etc; (2) “Liberar” força de trabalho e submetê-la ao capital; (3) Introduzir a economia mercantil; (4) Separar a agricultura do artesanato. (LUXEMBURGO, 1985, p. 254).

Para Rosa, esses objetivos são instilados e conquistados com o uso da violência, tendo em vista que, para o capitalismo, “[...] esperar que o tempo converta as economias naturais em capitalistas, seria o mesmo que renunciar totalmente às forças de produção desses territórios.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 254). Ou ainda, “[...] é pura ilusão esperar que o capitalismo se contente somente com os meios de produção que for capaz de obter por via comercial.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 254). Daí a necessidade de mobilizar violência para apropriação dos recursos das terras coloniais. Nas palavras de Rosa,

Cada nova expansão colonial se faz acompanhar, naturalmente, de uma guerra encarniçada do capital contra as relações econômico-sociais dos nativos, assim como pela desapropriação violenta de seus meios de produção e pelo roubo de sua força de trabalho. A esperança de que, como base para sua aculturação, o capitalismo pudesse reduzir-se exclusivamente à “concorrência pacífica”, isto é, à forma normal de comércio, assim como é praticado entre países produtores capitalistas, baseia-se na ilusão de que a acumulação capitalista pode prescindir das forças produtivas e, sem a demanda de formações mais primitivas, contar apenas com o processo interno e lento de desintegração da economia natural. [...]O capital não conhece outra solução senão a violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião de sua gênese, mas até mesmo hoje. Para as sociedades primitivas, no entanto, trata-se, em qualquer caso, de uma luta pela sobrevivência; a resistência à agressão tem o caráter de uma luta de vida ou morte levada até o total esgotamento ou aniquilação. (LUXEMBURGO, 1985, p. 254-255).

Ou seja, “[...] o método da violência⁵ é o mais conveniente aos objetivos do capitalismo, já que é mais rápido e, ao mesmo tempo, lucrativo [...]” e se configura como “[...] consequência direta do choque que se estabelece entre o capitalismo e as formações que, na economia natural, interpõem barreiras a sua acumulação.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 1254-1255).

A segunda condição relevante nessa incorporação, apontada por Rosa, é sua inclusão na economia e na circulação mercantil, porque, “[...] o capitalismo necessita da economia mercantil para realizar sua própria mais-valia. [E] através da economia mercantil acirra-se a luta contra a ruína final da economia natural.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 275). Ou seja,

A produção mercantil é a forma geral, que permite ao capitalismo desenvolver-se. Uma vez expandida a produção mercantil sobre as ruínas da economia natural, inicia-se a luta do capital contra esta última. O capitalismo passa a concorrer com a economia mercantil; após dar-lhe vida, disputa-lhe seus meios de produção, sua força de trabalho e seu mercado. (LUXEMBURGO, 1985, p. 275).

Porém, contraditoriamente,

[...] se o capital, pela força, pode roubar aos grupos sociais seus meios de produção e forçar os trabalhadores a se tornarem objeto de

exploração capitalista, não pode, porém, pela força, transformá-los em consumidores de suas mercadorias, nem pode forçá-los a realizar sua mais-valia. (LUXEMBURGO, 1985, p. 265).

Embora possa arrancar à força a matéria-prima para incorporar à sua dinâmica de produção, não pode, à força, convencer as pessoas a aderirem a essa dinâmica. Então, como transformar os indivíduos das sociedades de economia natural em consumidores, ou mesmo em mão de obra para? Daí a questão capital desta pesquisa: no contexto de sociedades indígenas, em que medida a introdução da educação escolar cumpriria esse papel?

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTARÉM-PA

Dentre os indígenas do entorno de Santarém-PA nossas pesquisas desvelaram que o interesse por educação escolar é de, através dela, ensinar, fortalecer e revitalizar o conhecimento e práticas diacríticas da própria etnia ao mesmo tempo em que aprendem o currículo oficial “dos brancos”. Ou seja, lidamos com grupos de alto e médio contato interétnico com a sociedade nacional, cujo processo colonizador tem apagado suas histórias, línguas, tradições, modos de vida, etc. É neste contexto que compreendemos a Educação Escolar Indígena enquanto o processo escolar voltado para “[...] reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências [...]”, além de “[...] possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.” (BRASIL, 1999, p. 6).

Em campo confirmou-se o grande distanciamento entre a garantia legal e as práticas governamentais através da SEMED. Constatação que dificultou o foco dessa pesquisa uma vez que os três povos indígenas pesquisados, apesar de serem os que há mais tempo possuíam escolas em seus territórios, ainda estavam lutando pela efetivação do direito à “[...] educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.” (BRASIL, 1999, p. 9).

O universo empírico que examinamos compreendeu universo de oito escolas, de um total de trinta e quatro escolas oficialmente cadastradas à época pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém⁶ (SEMED) na categoria indígena. Centramos o exame em três escolas dentre as oito escolas que coletamos dados, por estarem ativas há mais tempo.

A primeira escola que pesquisamos pertencia ao território reivindicado pelos Borari de Alter-do-Chão⁷. Esse local, hoje distrito de Santarém-PA e uma conhecida vila balneária, foi aldeamento jesuíta da missão de Nossa Senhora da Purificação dos Borari criada em 1738. A população Borari de Alter-do-Chão é estimada em 3000 indivíduos. Oficialmente a escola recebe o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio de Sousa Pedroso, integra a rede oficial de ensino do município de Santarém desde 1985. Porém, no bojo do processo de reafirmação étnica indígena despontado na região em 1999, os Borari de Alter do Chão demandaram junto a SEMED a reclassificação para a categoria indígena. A partir de Junho 2006 a SEMED autorizou o funcionamento da escola na

categoria ‘escola indígena’. A escola funcionava nos três turnos. Porém, o turno da noite ela era “emprestada” ao estado do Pará para oferta do ensino médio.

Apesar da reclassificação para ‘escola indígena’, não detectamos à época calendário diferenciado, ensino bilíngue e nem mesmo a emissão de certificados que atestassem sua condição de indígena. O nome dado pelos indígenas à escola “Escola Municipal Indígena Borari de Alter-do-Chão” sequer aparecia nos documentos oficiais. Nestes insistia-se no nome antigo. Essa situação, aliás, ocorria com todas as escolas enquadradas como indígenas na SEMED de Santarém. Todas tinham um nome oficial dado pela SEMED e outro dado pelos indígenas. Inclusive, “[...] os materiais pedagógicos usados eram escolhidos pelos professores da escola-polo⁸ urbana da qual as escolas indígenas estavam anexadas.” (RODRIGUES, 2016, p. 147). Dado esse quadro, indagamo-nos acerca da representatividade que essa escola poderia ter para o universo das escolas indígenas da região tendo em vista o alto grau de contato com não-índios na vila⁹ e, também, dificultava analisar o papel da escola no processo, tendo em vista que as relações de capital vinham de múltiplas e complexas direções. Embora tenhamos encontrado pontos de resistência, sendo a escola, inclusive, um deles.

Pesquisamos, então, uma escola em uma aldeia com menos contato interétnico com a sociedade dominante. Fomos à escola indígena da comunidade Munduruku de Takuara, mais isolada do que Alter-do-Chão, não sendo possível, por exemplo, à época, acessar por automóvel. Essa terra indígena está localizada no interior da Floresta Nacional do Tapajós, a cerca de 90 km da sede do município de Belterra, na margem direita do rio, formada por 32 famílias, que somam cerca de 180 pessoas reunidas em uma só aldeia. Ocupa uma área de 25.323 hectares e possui estrutura escolar que oferece todo o ciclo do ensino básico. O infantil e fundamental são de responsabilidade do município de Belterra, através da metodologia de séries multisseriadas e o ensino médio ofertado pelo estado do Pará através da metodologia modular

Para a coleta de dados junto aos Munduruku de Takuara, preparamos dois questionários abertos, um direcionado aos alunos e, o outro, aos professores. Realizamos também uma entrevista aberta com as lideranças indígenas desse território. Porém, como a dinâmica da escola é modular, de modo que ocorre um revezamento de professores na comunidade, em nossa visita encontramos apenas um professor responsável pela disciplina que estava sendo ministrada na ocasião. Registra-se seu relato de que desconhecia o RCNEI - Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2012) e que “[...] o conteúdo ensinado aos indígenas era o mesmo que ensinava na escola urbana na qual era também lotado.” (RODRIGUES, 2012, p. 13). A pesquisa revelou também que todos os professores à época eram ‘professores da cidade’, ou seja, iam à aldeia apenas para ministrar as aulas, mas moravam nas cidades, sugerindo ampla “[...] transferência de conteúdos urbanos para as comunidades indígenas.” (RODRIGUES, 2012, p. 13).

Quanto aos alunos desvelou-se que “[...] já havia uma pequena parte deles (duas respostas de um universo de doze) indicando que procuravam a educação escolar para

melhorar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho urbano.” (RODRIGUES, 2012, p. 16). Todas as demais respostas indicavam desejo de ‘se formar’ para trabalhar na aldeia melhorando as condições materiais e sociais. Essas respostas, aparentemente coletivistas, levaram as questões da reprodução das relações de produção num âmbito mais profundo. Graduados, os indígenas retornariam a suas aldeias para trabalharem. O que estariam eles replicando nas aldeias após ‘formados’?

Em seguida coletamos dados na escola Dom Pedro II que atendia a alunos Munduruku moradores do planalto santareno. A Terra Indígena Munduruku do Planalto Santareno é acessível por rodovia e está localizada a 40km ou uma hora de automóvel do centro de Santarém. Trata-se de uma área de 12.200 hectares com uma população em torno de 600 indígenas espalhados por quatro aldeias. Apesar de coletarmos dados em todas as escolas das quatro aldeias, nosso estudo se centrou na maior delas, da aldeia do Açaizal, por ser a escola polo das outras três. Destacamos na coleta de dados que,

[...] em 2006, através de um movimento de resgate cultural, a escola da aldeia Açaizal foi a primeira da região a receber um nome indígena *Kairo Daybe* (Guerreiro da Paz) e que do ponto de vista curricular a escola implementou em seu currículo as disciplinas de História Indígena, Notório Saber e Língua Munduruku, preferencialmente assumidas por professores indígenas locais. Porém a administração municipal dificultava a contratação de professores para ministrar essas ‘disciplinas’. (RODRIGUES, 2012, p. 9).

Ou seja, na escola da aldeia Açaizal conquistou-se a oferta de três componentes curriculares demandados pelos indígenas. Porém, a pesquisa de campo apontou que Notório Saber e Língua Munduruku não foram considerados componentes e a SEMED contratava instrutor, no lugar de professores. Fato que implicava em menor remuneração. Por outro lado, registramos que a conquista na oferta de línguas indígenas estava impactando na busca pelo reavivamento e mesmo na formação escolar para poderem ministrar essas línguas. Registra-se que apesar de todo esforço dos indígenas por renomear sua escola com um nome que atendia seus interesses, a SEMED insiste em denominá-la Dom Pedro II.

De posse dos dados coletados nas três escolas, questionamo-nos sobre o que estava ocorrendo com a ocupação de seus territórios, bem como com a destinação da matéria-prima existente. No âmbito da incorporação dos recursos naturais dos territórios que pesquisamos constatamos que, concomitantemente, à disputa por uma escola efetivamente indígena, na área de Alter do Chão, reivindicada pelos Borari, não havia mais madeira de lei nas florestas, nem castanhas nem mesmo quantidades significativas das chamadas drogas do sertão, mas destaca-se a abundância de areia e de água doce estando, inclusive, sobre o aquífero mais volumoso do planeta. Detectamos placas da Agência Nacional de Mineração reservando áreas que estariam indicadas à exploração. Mas o problema maior encontrado dizia respeito a especulação imobiliária. Já era raro ter indígenas morando na ‘beira da praia’. Parte do território reivindicado já envolvia títulos de aforamento estabelecidos entre a prefeitura e particulares, edifícios com vários pavimentos e a cobrança de Imposto Predial e Territorial

Urbano. Resultado é que os Borari traçaram um mapa territorial que foi juntado ao processo de demarcação e delimitação territorial promovido pela FUNAI excluindo a área mais densamente povoada. Acrescente-se que não é raro encontrar indivíduos que se dizem Borari comercializando terrenos.

No território dos Munduruku de Takuara havia madeira, água e areia disponível. Porém, como o território estava encravado em uma unidade de conservação chamada Floresta Nacional do Tapajós, o acesso a esses recursos encontrava forte resistência legal. No território do planalto santareno a disputa era pela propriedade e uso da terra. Constatamos monoculturas de soja em extensas faixas limítrofes ao território.

No entanto, apesar do avanço do capital sobre essas populações e seus recursos, no âmbito escolar pudemos constatar um setor de resistência contra esse avanço. Inclusive, contra gestores e professores que se mostravam convencidos da ‘inevitabilidade’ desse avanço. Foi comum ver reuniões para compreensão da conjuntura serem organizadas na escola e com participação da comunidade escolar, inclusive para organizar ações e táticas de resistência. Abria-se aqui a questão transformadora que o acesso ao conhecimento elaborado, embora rudimentar, causava e, nossa hipótese de que a escolarização indígena facilitaria a incorporação de seus recursos humanos e naturais ao comércio capitalista, abria-se fortemente à contradição.

Porém, como adiantamos, essa pesquisa fora realizada antes da ruptura democrática de 2016. De lá para cá as forças conservadoras do ponto de vista dos costumes, e liberais do ponto de vista econômico, recrudesceram no país e, com muita força, na região. No Plano Diretor do Município de Santarém publicado em 2019 sobre uso e ocupação do solo, por exemplo, grande área do município fora classificada como “sojicultável”; praias e lagos foram definidos como área de portos e de interesse mobiliários¹⁰. Placas da Agência Nacional de Mineração se espalharam na região. À época da pesquisa registramos no campo identitário, agentes do estado e intelectuais orgânicos à burguesia local propalarem a pecha de ‘falsos índios’, ancorados na falácia da exterminação e miscigenação. Atualmente esse discurso ganhou ainda mais força.

Nesse contexto de recrudescimento político-social intensificaram-se, ao mesmo tempo, os ataques do que convencionou-se chamar ‘neoliberalismo’ de modo que a nova composição do Estado respaldaram os ‘pontas de lanças’ do capital, desmantelaram os setores de proteção e intensificaram o ataque aos recursos dos territórios indígenas. A extração de madeira ilegal, a pressão pela liberação de plantio de monocultura, mineração, pecuária e titulação privada das terras desses territórios se intensificaram. Daí que a singela pesquisa que executamos antes da ruptura democrática, encontra-se, infelizmente, atualizada e, por isso, decidimos publicá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, nossas pesquisas nas escolas indígenas examinadas e aqui relatadas levaram-nos à época (2012-2014) a considerar que elas pouco se diferenciam das escolas urbanas, apesar das iniciativas como a adoção de conteúdos próprios indígenas e ensinamento de línguas indígenas. Mas esses conteúdos, na totalidade do currículo, pouco representam. Os professores das escolas eram em grande maioria não índios, ou seja, professores urbanos que viajavam as aldeias em períodos modulados. Do ponto de vista físico as escolas eram precárias, inclusive, 75% delas não contavam com água encanada, de modo que a presença de laboratório e biblioteca representaria um luxo.

Porém, a escola de Alter-do-Chão estava avançada do ponto de vista organizacional. Ela possuía direção, corpo de professores, secretária, faxineiras, merendeiras com funções de trabalho, metas e produtividade definidas, indicando forte divisão social do trabalho. A escola Dom Pedro II também apresentava avançado processo de divisão de trabalho entre seu corpo de servidores, de modo que havia funções definidas de secretária, faxineira e merendeira.

Ressaltávamos essas funções e divisões de trabalho operacionais porque entendíamos que um dos elementos que interessava aos gerentes do Estado capitalista na escolarização indígena era instilar um tipo de organização com base empresarial. Ou seja, vislumbrávamos que a inculcação de práticas e valores que transformam indígenas em trabalhadores produtivos, sobretudo assalariados, decorria mais da estrutura organizacional necessária para movimentar a escola e, menos, dos conteúdos e currículo mobilizados. Estaria mais na 'forma escolar' do que no 'conteúdo ensinado'. Isto, porque, a SEMED exigia formas organizativas e um conjunto de critérios fundamentados em valores empresariais-comerciais, tais como, planejamento, divisão (de saberes e tempo), resultados, gestão, estratégia, metas, etc., elementos que registramos em nossas pesquisas.

Soma-se aos elementos destacados acima, que a divisão temporal das atividades escolares representada pelo calendário de atividades anual, nas oito escolas visitadas, é completamente idêntica ao calendário urbano. Não havia em nenhuma delas calendário adaptado à realidade indígena das etnias que atendem. Ou seja, a escola levava as sociedades indígenas relação temporal urbana.

Contudo, é preciso registrar que entendemos a escola como um processo dinâmico e contraditório no sentido de configurar-se como um instrumento da burguesia para inculcar seus valores, ao mesmo tempo em que representa um instrumento de emancipação do proletariado ao proporcionar acesso ao historicamente produzido pelo conjunto da humanidade. (SAVIANI, 1997). Daí que nos questionamos acerca “[...] da fragilidade das escolas indígenas que pesquisamos no sentido de, nelas, ainda por sua incipiência, preponderar o primeiro desses instrumentos contraditórios.” (RODRIGUES, 2014, p. 18). Motivou-nos a necessidade de apontar aos agentes envolvidos na implantação da escola indígena que essa organização que eles consideram emancipatória, contraditoriamente, também pode ser reprodutora e inculcadora dos valores dos quais eles querem se emancipar, tendo em vista que:

O processo de produção capitalista, considerado como um todo articulado ou como processo de reprodução, produz por conseguinte não apenas mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a *própria relação capital*, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado. (MARX, 1984, p. 161, grifo nosso).

Neste contexto a escolarização indígena que pesquisamos envolveu elementos típicos de organizações empresariais, tais como divisão temporal cíclica das atividades, estrutura organizacional fundamentada na divisão de tarefas, objetivos a cumprir, estratégias de ação, etc., que são exigidas pela SEMED e, portanto, precisam ser postas em prática, desvelando forte influência das escolas urbanas. Nesse ponto, indagamos se ao tempo dessas exigências, são produzidas e reproduzidas a ‘própria relação capital’.

Outro ponto importante que precisa ser considerado no contexto indígena e que diz respeito às relações sociais e econômicas estabelecidas historicamente na subsistência diz respeito à implantação do assalariamento no interior dessas sociedades. Decorrentes do assalariamento registramos servidores indígenas de escolas que pagavam para outro preparar seu roçado. Inclusive, registramos a comercialização de mercadorias e, na própria construção do mercador, coincidentemente (ou não) na família de servidores das escolas que representavam a maior renda das aldeias.

Outro ponto importante que registramos diz respeito à hierarquia de poder nas aldeias. Registramos que a figura do professor e do diretor de escola impactou a histórica hierarquia de poder. Os professores, formados pelas faculdades urbanas e transformados em trabalhadores assalariados, ganhavam força nos processos decisórios.

Por fim, registramos que não queremos determinar que a implantação da educação escolar estatal em comunidades indígenas transforme mecanicamente as relações sociais indígenas em relações sociais capitalistas. Tão somente apresentamos nesse texto o quadro teórico que pensamos essa implantação. Mesmo porque, apesar da implantação de educação escolar em mais de cinquenta aldeias e comunidades indígenas no baixo Tapajós, a luta desses povos contra a exploração capitalista não foi enfraquecida. Contudo, com o novo contexto político pós 2016 de recrudescimento do conservadorismo é necessário um retorno à campo para examinar os impactos sobre a educação escolar indígena e desvelar os mecanismos de reação mobilizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <https://bitly.com/vdbxfMzv>. Acessado em 20 de junho de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2012.

LUXEMBURGO, R. **Acumulação do capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1984. V.2

MORAIS, Pe. J de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1987.

RODRIGUES, G. C. L. Educação escolar em comunidades indígenas no contexto da reprodução ampliada do capital. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL 'TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO', 6., 2014, Marília-SP. **Anais [...]**. Marília-SP: Programa de Pós-graduação em Ciências Políticas, 2104. Disponível em: <https://bityli.com/tbpbzGwc>. Acesso em: 21 jan. 2022.

RODRIGUES, G. C. L. Educação indígena: considerações acerca da implantação de escolas indígenas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 169-180, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/mSypcPsM>. Acesso em: 08 out. 2021.

RODRIGUES, G. C. L. **Surara Borari, Surara Arapium**: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/cyHdQpII>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SINGER, P. Apresentação. *In*: LUXEMBURGO, R. **Acumulação do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto IV no Programa de Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Contato: gilberto.rodriques@ufopa.edu.br

COMO CITAR ABNT:

RODRIGUES, G. C. L. Educação escolar indígena e reprodução ampliada do capital à luz de Rosa Luxemburgo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-14, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667494. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667494>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Notas

¹ Compreendemos que o impeachment contra Dilma Rouseff foi uma farsa jurídico-midiática-parlamentar com objetivo de retomada total do Estado nacional pelas frações das burguesias nacionais e internacionais ligadas ao mercado do rentismo e ao neo-conservadorismo político.

² É importante apontar a diferença entre reprodução ampliada e simples. Em suas palavras, “[...] a diferença fundamental entre reprodução ampliada e a reprodução simples reside no fato de nesta a

mais-valia ser totalmente consumida pela classe capitalista e respectivos dependentes, enquanto, na ampliada, parte da mais-valia é subtraída do consumo pessoal de seus proprietários não para ser entesourada, mas para ser acrescentada ao capital ativo, para ser capitalizada.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 62).

³ De modo simples, realizar, significa transformar em capital, ou seja, vender.

⁴ “Além desses limites imediatos vamos encontrar depois toda uma vasta área de culturas não-europeias, áreas que envolve o capitalismo europeu e lhe oferece uma escala completa de estágios evolutivos vários, tanto abrangendo hordas comunistas das mais primitivas, de caçadores nômades e de simples coletores, quanto populações que se dedicam a produção mercantil artesanal e camponesa. É esse o meio em que prossegue a marcha do processo capitalista de acumulação.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 253).

⁵ Na perspectiva de Rosa (LUXEMBURGO, 1985, p. 255), o método da violência se impõe, também, na medida em que favorece outro ramo da atividade altamente favorável a acumulação do capital: o militarismo. Não vamos entrar nessa seara aqui, mas apontamos que o setor militar junto com as economias não-capitalistas formam o conjunto dos dois fatores que Rosa chama de mercados externos sobre os quais a reprodução ampliada ocorreria. Mais detalhes em: (LUXEMBURGO, 1985), particularmente o capítulo XXXII intitulado “O Militarismo como Domínio da Acumulação de Capital”.

⁶ De acordo com a Coordenação de Educação Escolar Indígena, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e de Desporto (SEMED) do município de Santarém –PA, haviam trinta e quatro escolas indígenas contemplando oito diferentes etnias através de vinte e quatro escolas ‘anexas’ de dez escolas ‘polos’.

⁷ A etnia que reivindica o reconhecimento oficial das terras que incluiriam a vila de Alter-do-Chão como indígena é a Borari. No entanto, dado o interesse econômico sobre o potencial turístico e imobiliário dessas terras a sua demarcação encontra muita resistência e morosidade pelos próprios órgãos oficiais. Porém, em nossas pesquisas nos deparamos com o seguinte relato do Pe. José Moraes feito em 1759 ao descrever a História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará no capítulo sobre a entrada no Rio da Amazonas: “Subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distancia de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para a cultura de tantos índios.” (MORAIS, [1759]1987).

⁸ O município de Santarém organiza suas escolas em pequenas sub-redes onde uma escola maior (polo) organiza outras menores (anexas) em um sistema chamado polo-anexas. Segundo o Coordenador das Escolas Indígenas da época, todas as escolas indígenas ainda não eram oficialmente categorizadas como indígenas e todas as existentes que ofereciam o ensino médio eram anexas de uma escola da cidade (Santarém-PA) chamada Álvaro Adolfo da Silveira. O coordenador ressaltava que esse fato dificulta o trabalho tanto no sentido de gestão financeira como no sentido de constituição do currículo próprio gerando uma forte centralização nessas áreas.

⁹ Essa vila situa-se na margem direita do Baixo Tapajós e devido presenciar o encontro desse rio com o Lago Verde ou Muiraquitã é possuidora de peculiar formação geográfica com longas praias de areia cristalina, águas calmas e transparentes. Tal geografia estimulou o povoamento por não-índios, inclusive de europeus, fato que de certa forma dificultou o reconhecimento do lugar como terra indígena, apesar de ser reconhecidamente habitada por índios desde o aldeamento realizado pela “Missão de Nossa Senhora da Purificação (ou da Saúde) pelo Padre Jesuíta Manuel Ferreira no ano de 1738, no lugar onde hoje se encontra a Vila de Alter do Chão” (dizeres na placa na entrada da Igreja da vila).

¹⁰ Mais detalhes em: <https://bityli.com/TuiDLFyH>.