

Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectivas educacionais da educação escolar indígena

From silence to turn and voice: historicity and educational perspectives of indigenous school education

Leni Barbosa Feitosa
Idemar Vizolli
Universidade Federal do Tocantins
Palmas- Tocantins-Brasil

Resumo

Este artigo é parte integrante da pesquisa que tematiza a educação escolar indígena, e objetiva identificar, por meio da historicidade da educação escolar indígena no Brasil, as perspectivas educacionais da oferta escolar aos povos indígenas, à luz do estudo bibliográfico. É no entendimento de violência, luta e resistência de muitos povos indígenas que vislumbramos a historicidade da educação escolar, sobretudo ao depreendermos que o limiar entremeava arranjos estratégicos para promover o contato com os indígenas, impondo-lhes suas normas, conduta social, política e religiosa. Identificamos três perspectivas educacionais: assimilação – a escola do contato, aldeamento e fé (1500-1909), integração – a escola do eco indígena no âmago europeu (1910-1987) e reafirmação identitária – a escola das vozes indígenas (a partir de 1988 ainda presente nos dias atuais).

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Perspectivas educacionais; Povos indígenas.

Abstract

This paper is part of the research on indigenous school education and aims to identify, through the history of indigenous school education in Brazil, the educational perspectives of the school offer to indigenous peoples, in the light of a bibliographic study. It is in the understanding of violence, struggle, and resistance of many indigenous peoples that we glimpse the historicity of school education, especially when we deduce that the threshold included strategic arrangements to promote contact with indigenous people, imposing on them their norms, social, political, and religious conduct. We identified three educational perspectives: assimilation - the school of contact, village and faith (1500-1909), integration - the school of indigenous echo in the European core (1910-1987) and identity reaffirmation - the school of indigenous voices (from 1988 still present today).

Keywords: Indigenous school education; Educational perspectives; Indian people.

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil é neófito a partir do contato dos invasores europeus¹ com os povos indígenas, sendo apresentada em múltiplos contextos e em diferentes tempos históricos. Algumas etnias tiveram o primeiro contato com a instituição escolar a partir do século XVI, período de invasão europeia; outras somente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967; e recentemente com a Promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988.

No período de invasão europeia, a escola foi emergida como estratégia que possibilitou a aproximação entre invasores e indígenas. A educação escolar não serviu apenas como subsídio para função de contato, como explica Silva e Azevedo (2004), mas sobretudo como mecanismo para a assimilação da cultura europeia. Ao considerar imposição cultural, pondera-se que o processo educacional contrapunha ao processo propriamente indígena, desconsiderando suas culturas, línguas, costumes e tradições.

Com a criação do SPI o escopo da oferta escolar foi modificado, passando a ser pensado e estruturado para inserção progressiva dos povos indígenas à comunhão nacional. Fundamentado na diversidade cultural e linguística, o órgão indigenista ofertou o ensino escolar alicerçado em três programas educativos, com enquadramento no grau de incorporação dos grupos indígenas: mais aculturado, menos aculturado e não aculturado (RIBEIRO, 1942).

Prosseguindo com as práticas educativas entranhadas na incorporação dos povos indígenas à civilização nacional, a FUNAI, em consonância com os preceitos do Estatuto dos Índios, ofertou a educação escolar bilingue. Em decorrência da fragilidade operacional para o atendimento das diversas línguas faladas pelos grupos indígenas, pactuou convênio com o *Summer Institute of Linguistics*² (SIL), aderindo plenamente suas diretrizes metodológicas esteadas na integração estatal e religião (FERREIRA, 2001).

A prática pedagógica sistematizada pelo SIL e FUNAI foi vislumbrada pelos indígenas como insatisfatória, uma vez que nessa perseverava os princípios religiosos e integracionistas. Por opor ao modo de vida indígena, a situação foi reverberada nas manifestações dos movimentos indígenas, iniciando, nas décadas de 1970 e 1980, várias discussões que ecoaram a indispensabilidade da prática de seus processos próprios de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Feito legitimado na CF/1988, que alvoreceu a

educação escolar diferenciada, específica, bilingue e intercultural ofertada em territórios indígenas (CUNHA, 1992).

Nesse conjunto de encadeamento de fatos que constitui a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, este artigo objetiva identificar as perspectivas educacionais da oferta escolar aos povos indígenas, à luz do estudo bibliográfico estruturado por meio de teses, dissertações, obras, artigos científicos e coleção de trabalhos científicos publicados em anais.

Assimilação: a escola do contato, aldeamento e fé

As expedições coloniais aqui instaladas, não percebiam a princípio os indígenas como prioridade política. O incitar, de acordo com Costa (2005), foi motivado pelas questões duvidosas quanto a sua humanidade, uma vez que para os europeus, religião e civilidade constituíam os pilares fundamentais de uma sociedade.

Heck (2000) revela que uma das estratégias políticas da coroa portuguesa para salvar as almas indígenas foi designar a oferta da educação escolar, sobretudo por vislumbrarem a eficácia e o baixo custo. Para o subterfúgio, a catequese seria sublime já que servia fundamentalmente a Deus e ao Rei e, nesse paralelo, presumia-se que se os indígenas fossem tementes a Deus, logo também o seriam ao rei.

Concernido pela coroa portuguesa, coube aos missionários jesuítas o limiar da educação escolar aos povos indígenas. Para Funari e Pinón (2016, p. 22) o escopo da escola permeava exclusivamente na assimilação, compreendida como processo de “apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante, que devem ser consideradas superiores”.

Antes da organização dos aldeamentos, os jesuítas perambulavam pelas florestas para conhecer o modo de vida indígena. Azanha e Valadão (1991) mencionam que a operacionalização das primeiras missões no Brasil era procedida por um pequeno número de padres, que se dirigiam a cada grupo indígena para fazerem pregações, batizados e ensinamentos da língua portuguesa, e posterior as atividades missionárias, seguiam em direção a outros grupos indígenas. No entanto, os jesuítas logo perceberam a ineficiência dessa prática cristianizadora/civilizatória e propuseram “alterações nas políticas de

catequizaçã”, como já previsto pela coroa portuguesa: o agrupamento dos indígenas (AZANHA; VALADÃO, 1991, p. 20). Com a nova sistematização, vários grupos indígenas foram forçados a se deslocarem para os aldeamentos, onde iniciaram a prática educativa escolar.

Borsatto (2010, p. 53), explica que a educação escolar ofertada aos povos indígenas nos aldeamentos era adjacente a catequese para a conversão à religião cristã, significando a imposição de uma nova cultura e supressão da indígena. Markus (2006, p. 59) ainda menciona que a educação escolar foi utilizada para “promover a assimilação dos indígenas à civilização cristã, com o imperativo da língua, da história, dos valores e da identidade da sociedade cristã europeia”. Nessa perspectiva, as escolas se emolduraram na “submersão” constituindo um ambiente elencado por “três instrumentos: aldeamento, catequese e educação [...]”, visto que a intenção do ensino escolar perpassava o intuito educacional, estruturando-se em um modelo de negação a diversidade e injunção cultural (PINHEIRO, 2012, p. 29).

Com os aldeamentos estabelecidos, os jesuítas estruturaram o plano de estudo jesuítico, sistematizando-o primeiramente na aprendizagem da fala da língua portuguesa no intento de assimilar os costumes europeus, prosseguindo no doutrinamento de estudos a conduta cristã. Com os primeiros ensinamentos, instruía-lhes a ler e escrever, prosseguindo com a aprendizagem agrícola e gramática latina (RIBEIRO, 1992).

Mota (2009, p. 27) explica que os procedimentos catequético e escolar guiavam o ensino preferencialmente às crianças, já que os jesuítas consideravam que com os adultos era mais difícil, sobretudo por conjecturarem que seus hábitos culturais eram impartíveis. As crianças, segundo a autora, eram consideradas dóceis pelos jesuítas e apresentavam desenvoltura para aprender a “ler, escrever e cantar”, tal como em assimilar a doutrina cristã, visto que sua formação cultural estava em processo de construção.

As crianças eram classificadas e enquadradas em grupos que seguiam critérios de propensão às atividades ofertadas, como: trabalho agrícola, ensino das letras e educação profissional. Incluía-se no primeiro grupo as crianças consideradas inabilitadas para as artes, matemática e letras; no segundo grupo, as que apresentavam desenvoltura para a escrita e leitura, e no terceiro grupo, aquelas com habilidades para a atividade profissional (OLIVEIRA, 2004).

A respeito do ambiente escolar, Suess (2009, p. 12) explica que embora os jesuítas instituíssem a escola em vislumbres “apolíticos em seu conteúdo”, concebiam com veemência perspectivas “políticas em seu significado”. Os “aspectos religiosos, políticos e econômicos” substanciaram a oferta educacional aos povos indígenas até 1759, quando os jesuítas foram dispensados e expulsos do Brasil, sob pretexto do estabelecimento de novas ações políticas de reestruturação da economia, modernização da cultura e fortalecimento do poder absoluto do Rei de Portugal (ALMEIDA, 2010, p. 12).

Na implementação das novas ações políticas, o Diretório Pombalino, entidade constituída em 1757 pela coroa portuguesa, foi instituído para gerir os estabelecimentos que a ordem possuía: “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam as missões”(AZEVEDO, 1944, p. 312).

O sistema educacional, operacionalizado por dois séculos pelos jesuítas, não teve seguimento imediato. Azevedo (1944, p. 313-315) menciona que foi “após treze anos” da expulsão dos jesuítas que a coroa portuguesa “tomou a seu cargo” a “gestão das escolas”, dando início a reconstrução da reforma do ensino na colônia. Ainda para o autor, a nova gestão escolar apresentava em seu modelo educacional grandes mudanças estruturais, todavia, as concepções educacionais permaneceram fielmente na “tradição da pedagogia jesuítica e aos seus valores essenciais”.

A reestruturação da escola para os indígenas foi substanciada pelo discurso da plena assimilação (ALMEIDA, 2010). A primeira medida do Diretório foi instituir o ensino obrigatório e exclusivo na língua portuguesa, e proibir o uso das línguas indígenas no ambiente escolar. Para Oliveira (2012), opor-se ao uso das línguas indígenas e instituir compulsoriamente a língua portuguesa no ambiente escolar, subjuga-se como ápice do processo de homogeneização estabelecida pelo Diretório com vistas à integração das nações conquistadas.

Por antagônico que seja, Azevedo (1944, p. 314) menciona que a “função educativa” no período pombalino se desenvolveu em “colaboração com a Igreja”. Nessa cooperação, “salesianos, franciscanos, carmelitas, capuchinos, beneditinos, oratorianos e clérigos diversos” foram enviados à colônia portuguesa para o traquejo do educar indígena (PINHEIRO, 2012, P. 29).

Garcia (2007), explica que na década de 1770 foram arquitetadas as escolas para educar os indígenas: colégio para os indígenas e recolhimento para as indígenas. A perspectiva da diferenciação do ambiente formativo, segundo Oliveira (2012), foi estabelecida no alicerce das atribuições sociais e religiosas europeias exercidas na época por homens e mulheres. Assim, os indígenas eram capacitados para fluência da pronúncia, escrita, leitura e interpretação da língua portuguesa, e as indígenas para a fluência da fala em português no escopo do entendimento e diálogo, com vista no desempenho das atividades domésticas essenciais para ordenar uma casa.

A predileção dos jesuítas em educar as crianças indígenas foi mantida pelos colégios e recolhimentos gerenciados pelo Diretório, a qual determinava a faixa etária de 6 a 12 anos para o ingresso escolar (OLIVEIRA, 2012). A determinação da faixa etária mínima de 6 anos justificava-se pelo primeiro aprendizado na língua tribal, caso contrário, ao concluir as etapas de aprendizagem dos estabelecimentos de ensino poderiam ser “penalizadas” por não “poder mais se comunicar com sua família” (GARCIA, 2007, p. 31).

Após a emancipação do Brasil da coroa portuguesa, os povos indígenas passaram a ter os mesmos direitos dos vassallos livres (AZEVEDO, 1944). Almeida (2010, p. 135-147) explica que esse vislumbre enalteceu, de modo velado, o intento de prosseguir a perspectiva assimilacionista, sobretudo no ambiente escolar, uma vez que “predominava a ideia de que uma nação deveria ser constituída de um território, um povo, uma língua, uma cultura e uma história.

Para a prática desse intento, em 1841 foi instituído o retorno dos jesuítas ao Brasil para prosseguimento da oferta da educação escolar, sob a justificativa de promover a integração dos povos indígenas por meio da catequização, ecoada como único caminho para a civilização (GOMES, 1988). Beozzo (1983) explica que as missões foram regularizadas e assumiram a serviço do Estado a competência da gestão escolar, que procedeu alinhado ao seu plano de estudo, com ressalva a inclusão do ensino obrigatório aos indígenas adultos.

Integração: a escola do eco indígena no âmago europeu

A escola do eco indígena no âmago europeu é neófita na guisa intangível e num ambiente hostil, sublinhada por inúmeros conflitos oriundos do usufruto dos territórios dos

aldeamentos. No fim do século XVIII até meados do século XIX foram constantes os debates estadistas para esgrimir se deveriam exterminar os indígenas “bravos”, “desinfetando” os sertões”, ao perceberem a impossibilidade de assimilação aos costumes de Portugal, sobretudo pela resistência indígena ao trabalho compulsório nas atividades coloniais (CUNHA, 2012, p. 57).

Para Azanha e Valadão (1991, p. 36), os debates resultaram na polarização ideológica, visto que uns sinalizavam pela paz, sob reverberação de que os indígenas deveriam ser “protegidos” em suas terras aldeadas, uma vez que agiam como “crianças”; e outros pela guerra, indicando que deveriam ser castigados para aprender a ter obediência às “regras da sociedade dominante”.

O embate ideológico foi vislumbrado na apropriação das terras reservadas a eles por meio do Diretório e mantida pelo governo após a sua revogação. Os argumentos que rodeavam os recursos emanavam num contexto de divergência: para uns, os indígenas eram considerados “errantes, que não se apegam ao território, que não tem noção de propriedade, não distinguindo o “teu” do “meu”; para outros, os indígenas sendo “errantes ou não, conservam a memória e o apego a seus territórios tradicionais” (CUNHA, 1992, p. 142).

A latência dos interesses econômicos viabilizou, em 1850, a criação da Lei de Terras, que instituiu a devolução dos territórios dos aldeamentos não registrados ao governo para serem disponibilizadas à venda (AZANHA; VALADÃO, 1991). Cunha (1992) explica que o dispositivo jurídico inaugurou uma política agressiva em relação as terras dos aldeamentos, extinguindo formalmente várias aldeias.

Com essa situação, o pensamento de extermínio aos povos indígenas se fortaleceu, sobretudo pelo o discurso ecoado de que eles eram inaptos a “evolução humana”. Conquanto, sob outra perspectiva sucedia a manifestação internacional sobre o governo brasileiro de “inoperância” quanto aos direcionamentos políticos na “defesa do patrimônio indígena” (GOMES, 1988, p. 82).

Em resposta as manifestações internacionais, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), por meio do Decreto 8.072/1910 (CUNHA, 2012). As atribuições do órgão indigenista concerniam na localização dos trabalhadores nacionais; pacificação e proteção dos grupos indígenas; demarcação de

terras; criação de reservas indígenas; organização dos núcleos de colonização, com base na mão de obra sertaneja; e gerenciamento da educação e catequese aos povos indígenas (BRASIL, 1910).

Para Sirqueira e Sousa (2005, p. 5), a criação do SPILTN foi um movimento político, estruturado para “conciliar os interesses do desenvolvimento capitalista e a preservação da vida indígena”, assim como pacificar as tensões sociais decorrida da opinião pública e aos movimentos sociais. Em decorrência disso, explica os autores, abrigava duas incumbências com intentos administrativos e operacionais antagônicos: proteção aos povos indígenas e incorporação ao trabalho nacional.

Com a discrepância institucional, acrescida a perda da pecúnia orçamentária das atividades de localização dos trabalhadores nacionais, suscitou-se em 1918 a desvinculação das atividades de Levantamento de Trabalhadores Nacional, ficando o órgão indigenista com desígnio específico de realizar o Serviço de Proteção aos Índios (LIMA, 1992).

Com a vigência do Código Civil em 1928, os povos indígenas passaram a ser tutelados pelo Estado, o qual nucleou ações para a promoção da integração à comunhão nacional. Pensada como estratégia para incorporar ensinamentos que lhes fizesse ser um cidadão “consciente de seu pertencimento à nação brasileira”, a “escola [...] passou a ter funções mais controladas pelo Estado” com intentos de “educá-los e territorializá-los” (BERGAMASCHI, 2005, p. 404-405).

Para o SPI, a escola para os povos indígenas não poderia ser ofertada em apenas uma proposta pedagógica, mas em várias. Essas deveriam se diferenciar em “forma e em programa educativo”, em virtude dos diferentes níveis de incorporação dos grupos indígenas à civilização nacional, classificando-as de acordo com o nível de aculturação: mais aculturado, menos aculturado, e não aculturado (RIBEIRO, 1964, p. 156).

As categorias dos programas educacionais na compreensão de Ribeiro (1964, p. 157), expressaram claramente a prática sofrida pelos diversos grupos indígenas e seus efeitos “desmoralizantes”, posto que o processo de assimilação, seguido da integração não os inseriu, tampouco valorizou sua presença no cotidiano nacional, mas descaracterizou “seu corpo de valores” e marginalizou sua presença no meio social.

A oferta do ensino escolar pouco diferia das escolas instituídas pelos missionários jesuítas e diretório pombalino, salvo o ínfimo destaque ao ensino religioso, uma vez que as escolas eram estruturadas em regimentos rudimentares e descontextualizados ao modo de

vida indígena, com alfabetização em português e proeminência ao trabalho agrícola para os indígenas e doméstico para as indígenas (LUCIANO, 2006).

Gomes (1988, p. 93) explica que embora o SPI tenha se posicionado contra a atuação das missões nos aldeamentos, esse ato foi imprescindível, sobretudo por estar enraizada há séculos na perspectiva educacional elaborada para os povos indígenas, assim várias pactuações foram firmadas com “padres salesianos [...] igrejas protestantes inglesas e norte-americanas, para poder atender às demandas mínimas [...]” dos povos indígenas.

Após vigência de 47 anos, em 1957 o SPI entrou em declínio sob acusação de prática de improbidade administrativa em relação ao patrimônio indígena, inoperância de barrar os avanços das terras indígenas e de não conseguir evitar os ataques armados aos indígenas, e em 1967, o governo militar criou a FUNAI, por meio da lei 5.371/1967, para substituir o SPI (PINHEIRO, 2012).

A FUNAI, entre outras finalidades, instituiu a promoção da “educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967, p. 1). Pinheiro (2012, p. 33) explica que seus princípios educacionais estiveram entrelaçados com o almejo da política do Estado em utilizar a escola como via de integração progressiva a um “modelo único e hegemônico de sociedade”.

Alinhada à Lei 6.001/1973, avocada *Estatuto do Índio*, a FUNAI implementou o ensino bilíngue. No título V - Da Educação, Cultura e Saúde, a lei reverberou a oferta da educação escolar em seus territórios adaptada a cosmovisão do grupo indígena e substanciada no bilinguismo. Entretanto, também mencionou a realização de práticas educativas orientadas para a integração progressiva à comunhão nacional, bem como a formação profissional de acordo com o grau de aculturação (BRASIL, 1973).

Ao tratar da oferta do ensino bilingue, Luciano (2006, p. 153) destaca as fragilidades desse propósito, visto que os modos de “adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais”, peculiares a cada grupo indígena, estavam sendo tratadas como “bilinguismo meramente instrumental”, e procedente da apatia da “valorização das culturas indígenas”.

A implementação da oferta do ensino bilingue foi procedido pela FUNAI em parceria com o SIL, sob a justificativa de não possuir programa educacional específico, tampouco dispor de recursos humanos capacitados para tal atendimento, ao considerar a imensa

diversidade linguística indígena no país (MARKUS, 2006). A intencionalidade da pactuação da FUNAI com o SIL transpassou a obrigatoriedade da oferta do ensino bilíngue, e também aos pretextos expostos pelo órgão indigenista, por conseguinte estava esteiada nos mesmos objetivos educacionais integracionistas estatal de ecoar as vozes indígenas no âmago europeu.

Gomes (1988) explica que a sistematização do ensino escolar a partir da aprendizagem dos conhecimentos oriundos da sociedade europeia na língua indígena apresentou-se como uma sublime estratégia de integração. Corroborando com a menção, Silva e Azevedo (2004, p. 151) reverberam que as línguas indígenas passaram a “representar os meios de educação”, e ao invés de eliminá-las, juntamente com seus costumes, como imposta com solidez no período colonial, a perspectiva educacional perpetrava nos territórios indígenas como mais um instrumento de integração à sociedade nacional.

Efetivando a prática educativa, o SIL elaborou várias cartilhas aos grupos indígenas, principiando no Brasil a normatização do material didático e pedagógico. O material didático, específico a cada grupo indígena, retratava, por meio de narrativas textuais e imagéticas, o cotidiano indígena, que de modo velado, tencionava a transposição da aprendizagem na língua portuguesa, uma vez que a estratégia educacional do SIL se arquitetava nas diretrizes instituídas pela FUNAI de incorporá-los aos conhecimentos da sociedade nacional (FERREIRA, 2001).

Concomitantemente a prática escolar nos territórios indígenas, o SIL realizava a tradução da bíblia em suas línguas, no escopo de semear o princípio religioso da ordem no âmago cultural indígena (PINHEIRO, 2012). A autora ainda explica que em decorrência do crescente número de conversão de indígenas a religião protestante, a presença do instituto no Brasil foi evidenciada, seguida de acusações de movimentos indigenistas e sociedade civil do ato inconstitucional de transferência de atribuições de tutela da FUNAI a uma entidade estrangeira, religiosa e particular.

As acusações ocasionaram na ruptura do convênio celebrado entre FUNAI e SIL no Brasil em 1977. Com o rompimento, e sem nenhuma proposta educacional para os povos indígenas, a FUNAI prosseguiu com a oferta do ensino escolar sistematizado pelo SIL até o ano de 1991, quando o governo democrático, por meio do Decreto Presidencial nº 26/1991, transferiu a competência de todos os níveis e modalidades de educação ouvidos à FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) (FERREIRA, 2001).

Reafirmação identitária: a escola das vozes indígenas

É fazer a gente esquecer o que a gente tem. Querem que a gente viva como eles, como os brancos vivem. Querem que a gente case no católico, ensinam a tomar café e não deixam a gente usar a cultura da gente.

(Líder da Aldeia Kayabi)

É no contexto das palavras do líder da aldeia Kayabi que a escola das vozes indígenas principia, um momento importante na história da educação escolar indígena, posto que a percepção indígena sobre a escola transpassa o olhar e reverbera a quem lhe destina. O propósito dessa precursão alenta na reconstrução da política indigenista, sobretudo a educacional com vistas na vinculação de seus anseios e processos próprios de ensino e aprendizagem.

Nas décadas de 1970 e 1980 a questão indígena obteve maior visibilidade no âmbito nacional e internacional, em virtude das articulações dos movimentos indígenas, movimentos indigenistas e sociedade civil (LUCIANO, 2006; TASSINARI, 2008; PINHEIRO, 2012). No início da década de 1970, as reivindicações dos povos indígenas à FUNAI sucediam de maneira estremada e pontual as problemáticas do grupo. Prática essa que perseverou até a divulgação da Minuta de Decreto divulgada em 1978, que indicava a emancipação dos povos indígenas e, por conseguinte, a retirada da tutela do Estado brasileiro (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Para Oliveira e Freire (2006), a Minuta turvava as intencionalidades do governo, que se inclinava para retirada da tutela e dos territórios, inclusive de terras já demarcadas, com intuito de iniciar projetos desenvolvimentistas de exploração de minérios, borracha e madeira, e expansão da pecuária. Com a possibilidade de perder seus territórios, que representa seus modos de viver e de perseverarem seus costumes, os povos indígenas perceberam a necessidade de se articularem, no escopo de promover uma “mobilização política própria”, para construir “mecanismos de representação, estabelecendo alianças e levando seus pleitos à opinião pública”, especialmente para obter apoio da sociedade civil (OLIVEIRA; FREIRE, p. 187).

A bandeira de luta dos movimentos indígenas substanciava no vislumbre de encontrar soluções “coletivas para problemas comuns”, especificamente neste caso, a

defesa dos territórios indígenas, ampliando questões acerca da “autodeterminação, respeito a diversidade cultural, o direito a assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados” (MATOS, 2006, p. 66).

A articulação e mobilização dos movimentos indígenas não sucederam apenas no Brasil, mas em todos os países da América do Sul (MATOS, 2006). Com apoio, articulação e financiamento do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), bem como na difusão das problemáticas vivenciadas no jornal da ordem, *Porantim*, Oliveira e Freire (2006) relatam que a primeira Assembleia Nacional dos Líderes Indígenas ocorreu em 1974, na cidade de Diamantino – MT.

Com a veiculação dos impasses vivenciados pelos indígenas no *jornal Porantim*, seus pleitos tornaram-se conhecidos da opinião pública nacional, que convicta de sua legitimidade, exteriorizou apoio à causa indígena, suscitando o advento de várias entidades em prol dos indígenas: Comissão Pró-Índio (CPI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Operação Anchieta (OPAN) - ligado à Igreja Católica, e Conselho de Missão entre Índios (COMIN) - ligado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, p. 187).

As questões que tematizaram a educação escolar inclinaram o descontentamento com a escola integracionista e religiosa ofertada pelo SIL. A contestação resultou na realização de “uma campanha pela implantação de sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena”. Vários “encontros, congressos e assembleias” foram realizadas em diversas regiões do país pelos integrantes de cada grupo indígena para a designação dos mecanismos necessários para sua efetivação (FERREIRA, 2001, p. 95-96).

A efervescência social indígena, segundo Santana (2011), cresceu exponencialmente e o movimento de luta pela ressignificação da escola se robusteceu no revérbero de que se por muito tempo a escola esteve sob a égide da negação de seus saberes, ela deveria insurgir como um ambiente favorável para o seu empoderamento e autonomia. A atribuição de um novo significado a escola tracejou na “busca do resgate dos valores étnicos”, tornando-se a bandeira para sobreviver as “concepções de educação baseadas nos processos tradicionais de educação das sociedades indígenas” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 29).

No desvelo de consubstanciar os processos educacionais concebidos no âmago dos costumes dos povos indígenas, Cohn (2005, p. 488) relata que vários especialistas em

diversas áreas do conhecimento, especialmente os antropólogos, começaram “[...] a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas”. Kahn (1994) menciona que em 1979, o antropólogo Bartolomeu Melià, com o propósito de realçar as posturas implícitas em cada modalidade de ensino e aprendizagem, indígena e escolar, tracejou a concepção de educação indígena.

A educação indígena é considerada um processo educacional que já sobrevinha nas comunidades indígenas, antes da oferta da educação escolar, a qual se ensina e aprende a “cultura durante toda a vida e em todos os aspectos” da vida indígena (MELIÀ, 1979, p.1-6). Para explicitar a distinção, entendemos a educação escolar como ambiente institucional, estruturado em um “espaço físico e delimitado na sala de aula, com calendário escolar, horário estabelecido, currículo escolar e recursos humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem” (FEITOSA, VIZOLLI, 2017, p. 216).

Com a distinção das modalidades educacionais, indígena e escolar, os movimentos indígenas dispuseram de prerrogativas consistentes para impulsionar as discussões nos encontros nacionais e internacionais sobre os tópicos da educação escolar em seus territórios. Ao discutir e elaborar propostas de educação escolar, com intuito de serem encaminhadas à “Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, inclinaram proposições para flexibilização da organização do currículo escolar e oferta do ensino bilíngue (FERREIRA, 2001 p. 91).

Tassinari (2008, p. 219) sublinha que o alvitre das reflexões acerca da educação escolar em territórios indígenas decorreu, por ocasião, do período de redemocratização vivenciada no Brasil na década de 1980. Pinheiro (2012, p.36) ainda destaca que esse momento político foi imprescindível para desenhar a perspectiva integracionista, paternalista e tutelar, assim como avivar a diversidade e autonomia dos povos indígenas no alicerce dos processos educativos a eles ofertados.

As propostas para a Assembleia Nacional Constituinte estavam postas. Todavia, Oliveira e Freire (2006, p. 194-195) relatam que o movimento indígena não ficou esperando o resultado da votação de suas proposições e organizaram, durante seis meses, uma “vigília permanente no Congresso Nacional” para acompanhar e pressionar “os congressistas a reconhecerem suas reivindicações”, ação findada após a promulgação da CF/1988.

O fruto da organização dos movimentos indígenas propiciou conquistas significativas para os povos indígenas. Ferreira (2001) e Azanha e Valadão (1991) destacam o reconhecimento da composição pluriétnica do Brasil, que refluíu no direito à diversidade cultural. Para os autores a consecução reverberou que se por vários séculos a condição cultural dos povos indígenas foi tratada pelo Estado como uma situação passageira ou não definitiva, agora inclina-se para a reafirmação de suas identidades

Com o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam; e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ambiente escolar; o papel do Estado com os povos indígenas teve que ser ressignificado, visto que antes concebia a função de incorporá-los à comunhão nacional, e neste momento, com a responsabilidade e compromisso de legislar sobre as populações indígenas no desígnio de protegê-las (GRUPIONE, 2002).

A Constituição de 1988 se apresentou como um divisor de águas, possibilitando avanços históricos para os povos indígenas ao inaugurar uma política indigenista pautada no reconhecimento do direito de ser indígena, de ser diferente sobre os demais cidadãos da sociedade brasileira, e sobretudo de gozar prerrogativas em condições de igualdade (AZANHA; VALADÃO, 1991; FERREIRA, 2001; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; GRUPIONE, 2002; MIRANDA, 2016).

No âmbito educacional, se destaca o direito de receber uma educação escolar diferenciada, específica, bilingue e intercultural em seus territórios, substanciada nos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada grupo indígena reverberados nas suas línguas maternas na perspectiva da continuidade de seus costumes. Entretanto, na ótica do movimento indígena obter a legalidade constitucional, consistiu em uma etapa vencida, mas outra deveria ser conquistada, a sua efetivação (FEITOSA, 2018).

Tecendo considerações

É no entendimento de violência, luta e resistência de muitos povos indígenas que vislumbramos a historicidade da educação escolar em seus territórios, sobretudo ao deprendermos que o seu limiar entremeava arranjos estratégicos para promover o contato com os indígenas, impondo-lhes, por meio da perspectiva de assimilação, suas normas,

conduta social, política e religiosa. Anseio que prosseguiu, talvez de maneira mais branda, após a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Fundação Nacional do Índio, ambos sob a instrução institucional de incorporá-los gradativamente à comunhão nacional, fazendo-lhes cumprir os deveres de um bom cidadão brasileiro. O rompimento dessas concepções educacionais, assimilacionista e integracionistas, substanciadas na negação cultural foi ressignificada mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A partir do conjunto de encadeamento de fatos que constitui a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, percebemos a existência de três perspectivas educacionais: *assimilação - a escola do contato, aldeamento e fé* (1500 a 1909), com vistas na oferta escolar para estabelecimento do contato com os invasores, territorialização e imposição linguística, cultural e religiosa; *integração: a escola do eco indígena no âmago europeu* (1910 a 1987), fazendo-lhes aprender o modo de vida ocidental a partir de seus costumes e línguas maternas; e *reafirmiação identitária - a escola das vozes indígenas* (1988-presente até os dias atuais), que reverbera a reafirmação de suas identidades étnicas no ambiente escolar substanciada na sonorização de suas vozes e incorporação de seus processos próprios de ensino e aprendizagem. É relevante destacar que o advento da nova perspectiva educacional, reafirmação identitária, resulta não do bem querer do Estado aos povos indígenas, mas da luta e resistência a inúmeras imposições culturais e religiosas, em terras que antes de serem usurpadas lhes pertenciam.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virgínia Marcos. **Senhores destas Terras: os povos indígenas no Brasil da colônia aos dias atuais**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1991.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 401-415.

BORSATTO, Fernanda Serra. **Educação escolar indígena**: construção curricular da escola estadual indígena krukutu. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10796>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Fundação Nacional do Índio. Brasília: FUNAI, 1993. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 04 de mar. 2017.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Idelmar/Downloads/9804-29234-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena**. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/221900790/Autonomia-Em-Paulo-Freire-e-a-Educacao-Indigena>. Acesso: 15 abr. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 1992. p. 133-154.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da fecha à caneta**: escolarização indígena Mebengokre Gorotire. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. O Dueto: educação indígena e educação escolar indígena. In: Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 2. e Encontro inter-regional Norte, Nordeste e Centro Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 7. **Anais....** Palmas: UFT, 2017. p. 315-331.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Povos indígenas isolados e de recém contato. Site, 2021. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoess/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em: 02 jan. 2017.

COMES, Mercio Pereira. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação**: formação de professores. Brasília: 2002. p. 130-136

HECK, Egon Dionísio. 500 anos de conquista e dominação. In: RAMPINELLI, José Waldir e OURIQUES, Nildo Domingos (Org.). **Os 500 anos a conquista interminável**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAHN, Marina. Educação indígena versus educação para os índios: sim, a discussão deve continuar.... .BRASIL. In: **Educação Escolar Indígena**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais: Brasília, 1994. p. 137-144.

LIMA, Antônio Carlos de Sousa. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 1992. p. 155-176.

LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios no Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. **Revista Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 8, nº 1, p. 83-108, jan-jun, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/View>. Acesso em: 5 jan. 2018

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: MEC/SECAD; LACED; Museu Nacional, 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/dissert. Acesso em: 24 set. 2016.

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

MIRANDA, Luiz Almeida. Evolução das políticas indigenistas no Brasil. In: MIRANDA, Luiz Almeida. **Legislação sobre o índio**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

MOTA, Marcia Eloísa. **Faz-se o caminho caminhando**: reflexões sobre educação indígena. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4210>. Acesso em: 15 abr. 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Identidade e Interculturalidade: história e arte Guarani**. Santa Maria: UFSM, 2004.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/322>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

PINHEIRO, Patricia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir das práxis de professores em formação na licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-patricia-magalhaes.pdf>. Acesso: 15 dez. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Edições, 1964.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. C&C – **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista. v.4, n.1, p. 102-188, jan/dez, 2011. Disponível em: <http://srvo2.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/viewFile/109/89>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p.149-170.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012

SIRQUEIRA, Eranir Martins de; SOUSA, Neimar Machado de. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a História Guarani/Kaiowá. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HISTÓRIA GUERRA E PAZ, 23. **Anais...** Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SUESS, Paulo. A Catequese nos primórdios do Brasil. In: SUESS, Paulo et al. **Conversão dos cativos: povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Revista de Antropologia**. V.10, n.1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 17 jun. 2017.

Notas

¹ Adotamos neste artigo o ponto de vista dos que aqui viviam.

² Missão cristã-evangélica ligada à fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas indígenas (MARKUS, 2006).

Sobre os autores

Leni Barbosa Feitosa

Doutoranda em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Docente permanente da Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail de contato: lenifeitosa@uft.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>.

Idemar Vizolli

Doutor em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente permanente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM)- Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). E-mail de contato: idemar@uft.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>.

Recebido em: 03/08/2021

Aceito para publicação em: 30/08/2021