

INDÍGENAS NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS, IDENTIDADE E RECONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE SI

Juliane Cristian Silva Pinto¹

Na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.
Daniel Munduruku, 2000.

Resumo: A partir da década de 1990, houve um avanço significativo no número de indígenas que passaram a frequentar os espaços escolares nas cidades brasileiras. Trata-se de uma conquista que depreende da Constituição de 1988, que regulamentou a Educação Escolar Indígena no país. Embora haja expectativas em torno dessa representatividade indígena na escola, vislumbrando aspectos de formação para a cidadania e o aprimoramento do ativismo político para autonomia e emancipação, não se pode negar a pertinência da desconfiança: essa instituição é, de fato, um espaço que contribui com a manutenção da identidade dos povos indígenas? Partindo desse fio condutor, o artigo propõe refletir acerca das políticas de acesso à formação escolar indígena no Brasil e a preservação da identidade frente aos choques biográficos e a reconfiguração do projeto de si, com base em conceitos extraídos das obras de Pollak (1992), Munduruku (2006; 2009), Baniwa (2006), Delory-Momberger (2008), Bonin (2012), entre outros.
Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação Escolar Indígena. Identidade. Choques biográficos.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dedicou-se à pesquisa sobre as políticas indígenas e indigenista, envolvendo lutas cosmopolíticas, autonomias indígenas, massacres indígenas no Brasil e movimentos sociais indígenas na América Latina, com financiamento FAPESB. Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. E-mail: juuchristian@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela insuficiência de referenciais identitários, a biografia de Daniel Munduruku, pertencente ao povo Munduruku do Pará, é elucidativa do mal-estar provocado pelo choque entre a educação tradicional dos povos indígenas e a educação escolar fomentada por inúmeras políticas públicas de acesso à formação. Ao investigar a questão, Eurídice Figueiredo (2018) esclarece que durante a infância o referido escritor se sentia coagido a não assumir sua cultura e identidade étnica devido ao racismo que sofria nos espaços escolares de modo constante e violento. Em entrevista concedida a Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman (2010), é possível detectar a opção de política educacional imposta pelos militares a partir da década de 1964 como a instância de poder que projetava assimilação e integração de estudantes indígenas na escola:

Eu nasci em 1964, ano do golpe. Em 1967, os militares criaram a Funai, que tinha entre suas prioridades nos tornar civilizados. Isso significava apagar nossa história, nossa identidade. É nesse momento que eu fui para escola. Eu sofri muito bullying, muita violência moral. E isso criou em mim uma espécie de ojeriza pela minha identidade Munduruku (MUNDURUKU, entrevista concedida a BBC News Brasil, 2019).

Conforme o depoimento, a escola desse período, de tendência tecnicista, enquadrava os povos indígenas em um ideal civilizatório de integração nacional para transformá-los em brasileiros e trabalhadores, como se o fato de ser indígena fosse um entrave à comunhão nacional. Tal inserção forçosa assumiu pelo menos duas formas principais: a obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa e uma profissão liberal. Para isso ser possível, havia o interesse no desligamento identitário, visto que, os vestígios étnicos deveriam ser escamoteados da aparência a partir do corte de cabelo e adaptação ao vestuário uniforme; dos falares, com a aprendizagem da língua oficial; do espírito, pela

tentativa de conversão em massa. Atrelado a isso, ir à escola implicava o afastamento da aldeia: “Parte do ano escolar eu vivia na cidade — essa era uma das estratégias da Funai naquela época, tirar a gente do convívio com a comunidade, para não falar a língua indígena, não conviver com rituais.”

Por outro lado, durante sua estadia sofria constantes agressões físicas e psicológicas: “O bullying é uma forma de criar na gente uma repulsa por aquilo que somos. Na escola, me chamavam de índio de uma forma pejorativa. Dizendo que índio é bicho, é selvagem.” Sobre a questão, cita no capítulo “Raiva de ser índio”, pertencente ao livro autobiográfico “Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória” (2009), que seus colegas de classe o chamavam de aritana, na pior alegoria ao termo, motivo pelo qual ocorria confronto entre eles. Além disso, ninguém concordava com sua participação nas atividades grupais, duvidando de sua inteligência por causa da ascendência indígena. Assim, ele nutriu o desejo de negar sua ancestralidade, quando se tornasse adulto e independente (BAILEY; ZILBERMAN, 2010, p. 220). Nesse caso, se embranqueceria como um paliativo para não ser mais estigmatizado.

Em entrevista à BBC News Brasil, no ano de 2019, ele relembra essa fase difícil que enfrentou, ressaltando ainda que, não obstante as cicatrizes, algo profundamente relevante aconteceu para que ele pudesse restaurar seu pertencimento étnico. Ainda no livro citado, é dito que as idas à aldeia natal para rever os familiares, — mesmo às vezes relutante —, lhes forneceram subsídios para superar os danos do preconceito em sua história. Isso porque, o seu avô Apolinário, — para qual o livro é dedicado —, conhecido como “curandeiro e sábio” (FIGUEIREDO, 2018, p. 216), se encarregou de lhe ensinar, paulatinamente, a filosofia indígena para que pudesse alcançar maior compreensão e aceitação do peso de sua identidade: “Esse salto foi reforçado graças ao avô, à Igreja Católica e ao Movimento

Indígena” (Entrevista concedida ao Itaú Cultural, 2018). Eis um fato confirmado reiteradas vezes:

Já nas férias escolares, a gente voltava para a aldeia. Mas, algumas vezes, a gente nem queria mais ir para aldeia, com uma certa rejeição à nossa própria cultura. Quem abriu em mim outra perspectiva foi meu avô. Ele me fez aceitar minha identidade Munduruku e gostar de ser quem eu era (Entrevista concedida à BBC News Brasil, 2019).

A narrativa do escritor indígena infere que viver fora do seio familiar, para ter acesso à escola, provoca transformações não apenas nos âmbitos físico e intelectual do nativo, mas, sobretudo, no psicológico que fica abalado pelo distanciamento social da sua comunidade e pela onda de preconceito que os invade. Essa constatação leva a refletir sobre o que a escola tem feito com a identidade do alunado indígena e quais mudanças poderiam ser postas em prática, para que ela interfira, positivamente, na sua causa-condição. Ciente de que, esse artigo não pretende encontrar todas as respostas, mas lançar luzes sobre a cara Educação Escolar Indígena.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À FORMAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Em “Educação Escolar Indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia” (2014), publicado, pela revista Pontos de Interrogação, os professores-pesquisadores Jucimar Pereira dos Santos e Maria Nazaré Mota de Lima evidenciam a falta de debate sobre a Educação Escolar Indígena nos espaços acadêmicos brasileiros, o que, para eles, revela a existência de “paradigmas eurocêntricos, distantes do princípio da diversidade” (p. 148).

E pode-se acrescentar que, quando lançamos o olhar atento aos cursos de licenciaturas, em Letras, vemos essa problemática envolver tudo quanto interessa aos povos originários. Para termos

um dado mais concreto, a partir de 2019 o Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* de Alagoinhas, inseriu a língua e a cultura indígenas na matriz curricular, pela força de uma disciplina optativa, sendo que trata-se de um projeto inclusivo e pioneiro. Além disso, há falta de representatividade, visto que, não consta a presença de estudante indígena matriculado no referido Curso. Como resultado, a história e a persona indígena parece cada vez mais distante do espaço que lhe é de direito na universidade.

Por sua vez, a escolarização indígena, de modo geral, ainda é um tabu a ser desconstruído pela sociedade brasileira, cujo imaginário do indígena imerso no passado é corriqueiro. Porém, mesmo que os brasileiros não estejam preocupados com a pluralidade étnica do país, deveriam conhecer melhor quem são esses povos para além dos estereótipos amplamente divulgados, a saber, habitante da floresta, caçador, pescador, analfabeto e que fuma o cachimbo da paz. Isso porque, o arquétipo de “índio” genérico reforça o massacre em curso pela política indigenista do Governo Bolsonaro². Sobre a questão, no artigo citado, os autores destacaram a necessidade do brasileiro discernir a Educação Escolar Indígena (ensino formal) da educação Indígena (práticas do cotidiano) para melhor realização da alteridade. Nessa direção, faz oportuno consultar as caras considerações do antropólogo indígena Gersen Baniwa:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas

² Percebe-se a afronta aos direitos originários, imbricados no ideal anti-indígena (leia-se não demarcação, assassinato, difamação, precariedade no sistema de ensino, congelamento de editais, etc.).

educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A Educação Escolar Indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p. 131-134).

A importância de esclarecer a diferença entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena é, para o autor, de uma grandeza sem precedentes. Sobretudo, quando tomamos conhecimento dos postulados subsequentes, em que ele realça o aprendizado tradicional nas aldeias, conforme os valores distintos a cada etnia, a fim de que se aprenda “as virtudes e habilidades técnicas indispensáveis para vida individual e a boa convivência social” (Idem). Assim, entre os familiares e os demais ocupantes da aldeia, os indígenas aprendem, desde a mais tenra idade, forjarem a posteridade, sempre vinculada aos ciclos essenciais da vida: o nascimento, a passagem para a vida adulta e a velhice. Essa educação *suis generis*, vivenciada no dia a dia, é fundamental para que cada povo tenha bons exemplos de filhos, pais, mães, irmãos, velhos e lideranças que cumpriram seu papel social como Xavante, Munduruku, Potiguara, Guarani, entre tantos outros.

Sobre a questão, em *Catando piolhos, contando histórias* (2006), Daniel Munduruku aborda a pedagogia desenvolvida pelo seu povo, sendo indissociável da catação de piolhos. Na referida obra, expõe aspectos culturais imbricados nas relações forjadas, entre os integrantes, em que se privilegia um sistema de trocas mútuas, a fim de que a cosmogonia alcance lugar fértil nos

corações das futuras gerações. A prática de catar piolhos se correlaciona, nesse caso, com os mecanismos de transmissão de ensinamentos pelos pais, avós e pajés à criança. Assim, ela recebe afeto e aprendizado ao mesmo tempo, pela força de uma pedagogia da afetividade. Desse ponto de vista, a educação do povo Munduruku poderia ser, naturalmente, posta em prática pelas famílias não-indígenas para melhorias nas suas relações, com ganhos que refletiriam na vida adulta dos seus pares, como ressalta o escritor ao narrar sobre si:

Hoje cresci. Conto histórias como qual cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. Vez por outra volto pra casa, onde minha mãe ainda cata piolhos na minha cabeça. Isso mesmo. Às vezes vou pra casa, na minha aldeia, apenas para ouvir histórias de minha mãe e de meu pai (MUNDURUKU, 2006, p. 40).

Se há relevância na função individual que os integrantes mais velhos de um povo indígena assumem, quando depositam os saberes ancestrais aos demais, pela via da oralidade, não haveria necessidade do acesso à escola. Talvez seja por isso que, por muito tempo, houve desconfiança e certa repulsa, por parte dos indígenas, com a instituição. Entretanto, esclarece Baniwa (2006), a pedagogia fornecida pela educação voltada aos indígenas não deveria roubar-lhes a alteridade e a identidade. Muito pelo contrário, seria uma ferramenta acionada para diminuir a situação de desvantagem histórica, oriunda da série de barbárie que lhes sobreveio no pós-contato, e, em seu ideal máximo, fomentar o protagonismo e o fortalecimento de suas tradições culturais. A escolarização indígena precisaria ser, desse modo, um meio eficaz para não ficarem alheios ao mundo globalizado e implantados no passado.

Já se pode observar que os indígenas contemporâneos são sujeitos histórico-culturais. Assim sendo, uma parcela significativa vai às compras, lida com o dinheiro, assina cheques, agenda consultas médicas, abre negócios, estuda, ingressa na pós-graduação, adquire profissões diversas, faz viagens internacionais,

entre outros. Nesse sentido, a aquisição dos processos de letramento se insere no seu *modus vivendi*, enquanto peça fundamental, tal como foi postulado por Joaquim Maná Kaxinawá, em 1982, bem antes de ter se tornado doutor pela UnB: “Nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões nos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha” (*apud* MONTE, 1984, p. 32). Logo, a Educação Escolar Indígena é um dispositivo desejável para que seus representantes possam lutar pelos direitos originários. Como consequência, não serem prejudicados em nenhuma negociação com os não-indígenas e nas instâncias cotidianas.

Nessa motivação, os povos indígenas brasileiros têm lutado pela efetivação de uma categoria educacional diferenciada que fortaleça a autonomia e a autodeterminação, já garantidas na Carta Magna. Esse direito, com a devida salvaguarda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, combate uma educação escolar insalubre, oriunda da década de 1970, que mais militou para aculturá-los e transformá-los em brasileiros integrados, do que garantiram a perpetuação de suas diferenças e a produção do próprio conhecimento, como assinalado por Daniel Munduruku, em entrevista concedida à BBC News Brasil (2019).

Conforme a leitura realizada do texto “A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” (2001), assinado por Mariana Kawal Leal Ferreira, a Educação Escolar Indígena se refere a duas fases concretas: 1) ao modelo inicial, com base na catequização, expropriação linguística e civilidade forçada, ofertada pelas missões no Brasil Colônia; 2) ao referencial integracionista posto em prática no antes e depois da Ditadura Militar. Isto é, à política de Educação Indígena do SPI, depois da FUNAI, com apoio intermitente das missões religiosas. Ambas

contemplam digressões às causas indígenas, mediante a imposição de um padrão cultural eurocêntrico nos aldeamentos, o extermínio massivo e a violência simbólica, em prol do ideal de comunhão nacional. Assim, durante um longo processo, os indígenas eram obrigados a deixarem de ser “índios” para serem brasileiros integrados.

Somente após o avanço considerável do movimento indígena a partir dos anos 1970, — sem esquecermos da importante colaboração das organizações indigenistas, ainda na época do regime militar —, os povos indígenas foram contemplados pelo direito ao ensino bilíngue, segundo seus próprios processos de transmissão de conhecimentos tradicionais, sendo que, gradualmente, estão se articulando com gestão própria e professores indígenas locais. Essa redemocratização do ensino demanda uma capacitação de pessoal qualificado que já demarcou aberturas significativas no sistema de universidades públicas do país, com cursos pluriculturais.

Decerto, há um vasto repositório de leis que promoveram a efetivação da Educação Escolar Indígena diferenciada, com aparição após um longo processo protagonizado pelas bandeiras democráticas, que desaguaram no reconhecimento dos direitos originários. Entre elas, pode-se citar o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que possibilitou o MEC assumir os encargos educacionais da FUNAI. A vantagem é que a nova ordem assumiria uma postura consultiva das ações executadas, e, para dar seguimento às propostas, caberia aos Estados e Municípios sua execução, com a garantia de direito à educação escolar dos povos indígenas.

Em 1996, com a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394, os princípios constitucionais da Educação Escolar Indígena foram afirmados e houve avanço na regulamentação. O documento passou a conceder à União a incumbência de desenvolver programas integrados nas modalidades de ensino e pesquisa

destinados à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas brasileiros, prevendo a recuperação das memórias históricas e ancestrais, a reafirmação indenitária, a valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais, e a garantia do acesso aos conhecimentos não-indígenas.

A LDBEN determina também que a União apoie os sistemas de ensino na questão técnico-financeira, integrados com as comunidades, para o fortalecimento das práticas tradicionais e das línguas maternas; bem como fomentar programas de formação especializada para tal modalidade educacional. Além disso, construir currículos, programas e materiais didáticos específicos e diferenciados (*idem*, art. 79). Aprofundando a questão, antes de sua aprovação, a Portaria Ministerial nº 559/1991 criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena, que foi chamado dessa forma até 2002, quando sofreu significativas alterações por parte da Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNEEI). Dessa forma, contribuiu para uma política pública escolar indígena nos seus próprios termos, o que leva a ter representantes indígenas no quadro docente, bem como provenientes de órgãos governamentais e de organizações da sociedade civil. Esse órgão se responsabilizou em dialogar com estados e municípios, de maneira decisiva para que a Educação Escolar Indígena se consolidasse.

Não se pode negar que, nesse período específico, foram efetivados projetos que promoveram ricas experiências, como o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) aprovado pelo MEC, entre os anos de 1997 e 1998. O seu objetivo central foi o de oferecer orientações que contribuíssem com a elaboração de programas educacionais adequados, em consonância com os interesses das comunidades indígenas, a serem pautados nos princípios de pluralidade cultural, e linguística e equidade. Inclusive, favorecer a produção de materiais didáticos e a formação de professores indígenas

capacitados. As orientações metodológicas nele contido são organizadas por áreas do conhecimento que englobam as disciplinas de Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Sugere, além disso, a formação continuada dos professores que atuam nas comunidades indígenas:

Só uma (re) avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais (BRASIL, 1998b, p. 12).

A crítica especializada na figura de Tatiana Bonin (2012), doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assinala que a produção desse referencial curricular nacional abrange fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena, erigidos pelo viés educacional neoliberal, de que compactuava o MEC, com seu Ministro Paulo Renato no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Portanto, o documento, em sua vontade de padronização, pode obscurecer a pluralidade cultural e os modos de vida de cada etnia que deveriam estar nas bases da Educação Escolar Indígena. Assim, corre-se o risco de inviabilizar os fundamentos de uma educação diferenciada, assegurados na Constituição e regulamentados pelo arcabouço normativo da LDBEN/1996. Vale destacar que, conforme o parecer de Santos e Lima (2014), em 2011, esta lei foi alterada para inclusão do ensino de história e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país, nos âmbitos do Ensino Fundamental e Médio, pela força da Lei 11.645/2008.

Nessa esteira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também tem participação importante para a regulação da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, em 1999, CNE e junto à CEB aprovou o Parecer 14/99, um documento oficial que, pela primeira vez, trata da organização político-pedagógica e do currículo das escolas indígenas (BRASIL, 1999). Conseqüentemente, a Resolução nº 3/99 implantou as Diretrizes

Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Paulatinamente, a Educação Escolar Indígena obteve expressivos avanços e conquistas. Com o advento dos anos 2000, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com 21 metas voltadas para esta modalidade. O documento estabeleceu diretrizes para a escola indígena, conservando o ensino bilíngue, diferenciado e com professores indígenas formados. Reforça também a responsabilidade dos Estados e municípios com o financiamento do MEC.

O livro *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula* (2012) apresenta uma reflexão profícua sobre as políticas educacionais voltadas à diversidade, postas em prática nos dois governos do presidente Lula. Nele, as antropólogas Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida frisam que, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para fortalecer a oferta de Educação Escolar Indígena de qualidade. Nesse sentido, suas ações compreendem: 1) Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). 2) Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). 3) Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. 4) Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. 5) Promoção do Controle Social Indígena. 6) Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

Em 2009, o Ministério da Educação com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Funai realizou, entre 16 a 21 de novembro, na cidade de Luziânia, Go, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONNEI), com o tema “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural”. O evento colocou em pauta os desafios que

envolvem as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014), por exemplo, a discussão sobre o Decreto Presidencial nº 6.891 aprovado, em 27 de maio de 2009, que focaliza a Educação Escolar Indígena, definindo a sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE).

Este modelo diferenciado visa organizar a escolarização indígena, conforme a territorialidade, mediante regime colaborativo entre os sistemas de ensino e os povos indígenas. Desse modo, o conjunto de escolas indígenas do território nacional serão contempladas. No âmbito das propostas que foram lançadas, é possível destacar a garantia da autonomia das escolas para administrar as próprias práticas pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos e uma legislação específica a favor da aplicação dos recursos. Entretanto, o relatório da II CONEEI, conferência realizada de forma local e regional, em 2016, que avaliou o período decorrido entre 2009/2016, denuncia as restritas conquistas, sendo que, especificamente, grande parte das escolas continuam com a estrutura e funcionamento precários, como veremos mais adiante.

Vale ressaltar que, em 2012, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por meio da Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. De modo geral, essas diretrizes reafirmam os princípios da modalidade educacional para os indígenas, implantadas pela LDBEN/1996. A referida Resolução delibera a União para legislar e definir as diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena, respeitando a territorialidade indígena, as suas línguas maternas e a própria organização.

Além disso, nos dias 14 a 18 de março de 2018, ocorreu a II CONNEI, no estado do Amazonas, com o tema central “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”. Entretanto, os resultados que foram divulgados pelo Conselho

Indigenista indicam pessimismo oriundo da falta de compromisso do governo com os Territórios Etnoeducacionais. Vejamos o parecer do órgão:

De fato, não houve avanços significativos. A sensação de que a política de educação está dando voltas sem avançar é quase unânime entre os participantes. A não concretização dos Territórios Étnico Educacionais aprovados no decorrer da I CONEEI é sintomática do não avanço. Foram anunciados com pompa, dividiram o momento indígena, mas eram esperados como um novo momento para a educação, superando os limites das barreiras de estados e municípios, porém a melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada³.

De acordo com a crítica impressa, pelo Conselho Indigenista, a Educação Escolar Indígena tem sido fragilizada pelo descaso governamental. Inclusive, recentemente, a modalidade foi esquecida pela Base Nacional Comum de Referência (BNCC), homologada, entre os anos de 2018 e 2019. Ainda assim, é ingênuo afirmar que a política indigenista seja ruim em absoluto, visto que, mesmo precária, pode fazer valer os direitos indígenas na prática. Entretanto, sem devida mudança de paradigma, a desvalorização de Educação Escolar indígena será combustível para a necropolítica (MBEMBE, 2018) em curso. Enquanto isso, biografias estão sendo reconfiguradas.

CHOQUES BIOGRÁFICOS E RECONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE SI

Em “Escola, saber e figura de si”, último capítulo do livro “Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto” (2008),

³ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. BRIGHENTI, Clovis. *II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/> Acesso em: 10 mar. 2021.

Christine Delory-Momberger, doutora em Sciences de L'Éducation, pela Université Paris 8, tece contribuições relevantes para o debate sobre o tempo da escola e o papel dela na vida dos alunos, enquanto uma experiência que atravessa a construção de sua biografia no presente e as projeções para o futuro.

Ciente de que tal instituição acompanha o indivíduo, entre 10 a 15 anos, de sua vida, e, por isso, demarca presença nas fases da infância, adolescência e juventude, afirma uma especificidade: o lugar da escola representa *choques biográficos*. Isso porque, como um espaço de socialização, ela provoca “transformações física, psicológica, intelectual, mas também relacional e social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 113) que colaboram com a construção da biografia e provocam desequilíbrio biográfico.

Para além disso, ao refletir sobre a cultura escolar, a autora evidencia que trata-se do lugar de produção de signos e discursos consubstanciados com documentos científicos e didáticos. Pode-se acrescentar que, naturalmente, esse ambiente reproduz a História Oficial e nem sempre educa o olhar para a diversidade. Nesse sentido, a autora realça o conflito que ocorre entre o *mundo-de-vida* dos estudantes, relacionado ao universo de vivências, hábitos, valores e experiências adquiridas no meio em que vive. Isso implica um hiato, entre sua realidade e a escola alheia aos seus interesses. Pensando nessas questões, voltadas para a escolarização indígena, é mister discutir o que esse espaço tem feito com a identidade dos adolescentes e jovens indígenas.

Nessa perspectiva, Baniwa (2006) esclarece que o ingresso desses estudantes em turmas de Ensino Médio e Superior é expressivamente reduzido se comparado com o Ensino Fundamental, em virtude da escassez de escolas públicas estaduais nas comunidades tradicionais. Por causa disso, aqueles que conseguem migrar para as cidades, em busca do Ensino Médio, enfrentam toda sorte de intempéries, e, sobretudo, o desafio da ausência de políticas de acessibilidade e permanência

nas escolas. No entanto, outra questão relevante é a qualidade desse ensino, que, em alguns casos, tem prezado os conteúdos do currículo feito para o público não-indígena. Algo que reflete na preocupação dos familiares sobre a ida do filho à escola. Vejamos o parecer do autor:

As escolas de Ensino Médio continuam sendo as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são instaladas por pressão dos índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futuro das comunidades. As escolas seguem à risca, na maioria das vezes, o modelo urbano de Ensino Médio — disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos. É muito comum ouvir dos estudantes indígenas de Ensino Médio que o Ensino Fundamental é o lugar onde se “estudam as culturas indígenas” e o Ensino Médio é o lugar de “aprender conhecimentos importantes” (BANIWA, 2006, p. 161).

Assim, se o Ensino Fundamental é voltado para a aquisição de proficiência nas línguas maternas e língua portuguesa, e imersão nas questões voltadas à cosmogonia de cada povo, um paradoxo é instaurado, visto que, no Ensino Médio não há segmento da proposta político-pedagógica correlacionada com a etapa anterior. Significa que, a obrigatoriedade de ir à escola urbana e elitista para aprender conhecimentos considerados mais importantes do que os que são pautados nos saberes ancestrais, ou seja, a imersão na cultura escolar para ter uma formação, rompe com todo e qualquer sonho de Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, multicultural e comunitária em todos os níveis de ensino. Esse contrassenso provoca a desigualdade escolar, pela qual, segundo Delory-Momberger (2008), oriunda das dificuldades sofridas pelos estudantes vindos de um contexto familiar e social diferente do ambiente escolar.

Para acirrar ainda mais a questão, quando não há material didático específico, aprovados pelo MEC, nas turmas do Ensino Fundamental, — no Ensino Médio usam o material comum aos

estudantes não-indígenas —, os professores utilizam materiais de outra etnia, por causa da carência de livros e coletâneas de textos diversificados sobre o povo em estudo. Tal situação é denunciada por Ivonete Sabonê que leciona do 4º ao 5º ano na aldeia Sowaintê, em Rondônia, à Agência Brasil:

Sem material didático específico, os estudantes da aldeia Sowaintê, em Rondônia, usam livros da etnia Tupinambá, da Bahia. “São contextos bastante diferentes, cada povo tem sua história e cultura, não somos iguais. Fazer material didático só para uma ou outra não é certo, acabamos trabalhando a história de outro povo, não a nossa”, diz Ivonete Sabanê⁴.

Diante das evidências, esse cenário resulta em um problema grave que deve ser solucionado por meio de políticas públicas, com editais e financiamento, a fim de que a memória e a identidade dos povos indígenas sejam preservadas. Conforme postula a doutoranda em Antropologia Tatiana Klein, em entrevista veiculada à revista Carta Educação (2018) sobre os desafios que o Governo Bolsonaro iria enfrentar acerca da Educação Escolar Indígena, além da falta de material didático específico, não se encontra disponível nas escolas acervo com as orientações da legislação. Isso implica em professores pouco preparados para os desafios e a chamada para ação que essa modalidade educacional requer. Dessa forma, ainda alheios à transmissão de conhecimentos do povo a que pertence os estudantes e sem acesso aos documentos legais, os professores da Educação Básica estão inseridos num modelo de escola que já “vem pronto”. Isto é, ela está centralizada em políticas universais, baseadas em ações padrão que se torna um entrave para as demandas locais das comunidades indígenas.

⁴ AGÊNCIA BRASIL EBC. EDJUTO, Graça. *Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Sobre a questão, o professor indígena Bruno Ferreira Kaingang pontua outras considerações:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam. Hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão⁵.

O referido professor denuncia a escola imposta, corroborando com o modelo vertical que Klein (2018) comentou. Entretanto, a escola indígena diferenciada, pela qual se propõe a LDBEN, deve estar pautada no desenvolvimento de temáticas voltadas às necessidades e aos interesses do povo a que se destina, tais quais a valorização da identidade étnica e dos modos de vida — aulas sobre o repositório teórico da memória ancestral, a recuperação da história local e da atuação dos antepassados —, a tradição de conquistas de direitos e a luta pela sua defesa. Inclusive, a preservação ambiental, envolvendo questões salutares, higiênicas e respeito às formas de vida e aos projetos para o futuro da comunidade. É lamentável constatar que as condições insalubres inviabilizam a prática docente para formação dos indígenas.

Sob à luz da referida entrevista, Baniwa (2006) lamenta que nem sempre as aulas acontecem em prédio próprio, com “cozinha, biblioteca, laboratório, refeitório”. Em síntese, os estudantes indígenas ficam sem escolas qualificadas na comunidade, com merenda, material didático e lugar para guardá-los (quando houver). É no mínimo impossível estudar, com

⁵ BONIN, Iara Tatiana. *Encarte Pedagógico VI: Educação Escolar Indígena*. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2015. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim377_ago2015.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

qualidade, nesse caos. E não sabemos o que impede a construção de um fundo especial para preencher as lacunas

De quem é a culpa para que as políticas públicas da Educação Escolar Indígena se esvaziem na prática? O Governo estadual, municipal ou o MEC, que mal administra os recursos destinados à escolarização indígena, sobretudo, no que se refere à edição de materiais específicos e na infraestrutura das escolas? Encontrar uma resposta assertiva, se é que ela exista, não resolve o problema, mas linhas de fuga devem ser traçadas. Resolveria o problema a maior audiência indígena em conferências para ouvir as demandas e buscar soluções?

A inércia na gestão da Educação Escolar Indígena evidencia a dominação epistêmica, denominada por Boaventura de Sousa Santos, de *epistemicídio*. A seu ver, “um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada” (SANTOS, 2007, p. 33). Em sua correlação com a questão indígena, ocorre quando há imposição do conhecimento ocidental elevados ao *status* de único e válido, recalçando os saberes dos povos indígenas, isto é, suas próprias cosmovisões e o seu modo de existir no mundo em seus processos de interação. Sem a devida salvaguarda da cosmogonia e modos de vida, a identidade é colocada em risco.

Os professores indígenas também seguem despejados de um ano para o outro devido aos contratos de curta duração. Desempregados, comprometem o juramento de colaboração com a ciência ditos em ânimo na colação de grau. E o que o Presidente Jair Bolsonaro pretende fazer para gerir esses impasses? Não sabemos ainda, porque ele nem citou a Educação Escolar Indígena no seu plano de governo. Por outro lado, participação efetiva dos povos indígenas, articulados no movimento próprio, são chances reais para possibilitar mudanças mais eficazes. Caso o Ministério da Educação insista em não estabelecer cronogramas e metas

para implementação das 25 propostas aprovadas no II CONNEI, haverá “retomadas pedagógicas”. Isso significa que, a exemplo do acontecido com os territórios tradicionais, os professores e demais representantes indígenas vão concretizar a legislação, ao invés de continuarem esperando o governo genocida fazer o que deveria ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada constatou que os desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil sugerem um longo caminho pela frente até que as medidas legais sejam levadas a sério. Enquanto isso, os estudantes indígenas seguem sendo despejados do território tradicional para a cidade à procura de formação escolar e universitária. Isso coloca em risco a posteridade, uma vez que, podem abdicar de suas cosmogonias e saberes ao estudarem os conteúdos da grade nacional comum curricular, para que sejam integrados na sociedade brasileira, sobretudo, no mundo do trabalho. Pela explanação empreendida, essa realidade dificulta os avanços legais que garantem uma educação diferenciada dentro das comunidades indígenas.

Nesse viés, é relevante a construção da escola indígena também para o Ensino Médio que ainda está desassistido. Esta, deve estar pautada no desenvolvimento de temáticas voltadas às necessidades e aos anseios do povo a que se destina como, por exemplo, a valorização da identidade étnica e dos modos de vida — aulas sobre o repositório teórico da memória ancestral —, a recuperação da história local e da atuação dos antepassados, a tradição de conquistas de direitos e a luta pela sua defesa, e também a preservação ambiental envolvendo questões salutaras, higiênicas e respeito as formas de vida, e os projetos para o futuro da comunidade.

Em alusão ao conceito de memória defendido por Michael Pollak, em “Memória e identidade social” (1992), a pedagogia da

Educação Escolar Indígena precisa estar concatenada com a memória coletiva, — considerada ancestral —, herdada e articulada nas tradições milenares. Somente assim, a formação do estudante indígena contribuirá, positivamente, na *construção da figura de si*, e, a partir disso, torná-lo protagonista social da comunidade. Visto por esse prisma, a proposta pedagógica deve apostar nas concepções e valores inerentes a cada povo a que se destina, isto é, conforme seus modos de vida e experiências de contato. Ter o cuidado de evitar as generalizações dos conteúdos, pois um método ou programa de ensino direcionado a determinado povo não serve para outro.

Conclui-se que, em busca da escolarização na cidade, os estudantes indígenas sofrem *choques biográficos* que desaguam numa modificação da personalidade, na maneira como o mundo indígena é percebido, a si mesmo e aos outros. Isso pode provocar uma *reconfiguração do projeto de si*, que envolve o sentido dado à escola que não é pertencente à aldeia e diferenciada. Dessa forma, pode implicar em imposições, submissão, até humilhação e fracasso para ele. Por causa disso, é necessário manter o ensino bilíngue em todos os seguimentos, visto que, políticas públicas genéricas não funcionam com os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL EBC. EDJUTO, Graça. *Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico*. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAILEY, C. F.; ZILBERMAN, R. Entrevista de Daniel Munduruku a Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXXVI, Núm. 230, Enero-Marzo, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20249&Itemid=866. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. *Ministério da Educação. Educação Indígena*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635. Acesso em: 15 mar. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

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

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmologia ameríndia. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, jan./abr. 2018.

- ITAÚ CULTURAL. *Daniel Munduruku – Culturas Indígenas*(2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68> Acesso em: 10 fev. 2021.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MONTE, Nietta Lindenberg. *Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria*. Brasília: Em aberto, ano 3, n. 21. abr./jun. 1984.
- MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos Deuses*. São Paulo: Angra, 2000.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- ROSSI, Amanda; MUNDURUKU, Daniel. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. *BBC*. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: as linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007.