



MODOS INDÍGENAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO NORDESTE DO BRASIL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO¹

QUEIROZ, Júlio Meira², José Valdir Jesus de Santana³

RESUMO - O direito a uma Escola Indígena, intercultural e multilíngue, é uma conquista adquirida mediante às diversas lutas dos povos indígenas e dos coletivos indígenas e indigenistas, que buscam o rompimento com as práticas educacionais catequéticas que remontam o período colonial. O projeto pombalino na década de 1770 impôs o ensino da língua portuguesa aos indígenas e proibiu a língua guarani, acontecimento que fazia parte do projeto colonizador que tinha o intuito principal de assimilar esses povos à cultura colonialista e apagar suas singularidades. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 se fez um marco para as populações indígenas, pois definiu-se o direito a uma escola multicultural e multilíngue num ambiente que seja capaz de promover o resgate étnico de cada uma das diversas culturas indígenas que resistem em território brasileiro.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Modos de apropriação da escola indígena.

METHODS OF APPROPRIATION OF THE INDIGENOUS SCHOOL: THE DIFFERENTIATED SCHOOL INSTITUTION AS A TOOL FOR OVERCOMING CATHECHETICAL TEACHING

Abstract: The right to an Indigenous School, multicultural and multilingual, is an achievement acquired through the various struggles of indigenous peoples and indigenous and indigenist groups, which seek to break away from the catechetical educational practices that date back to the colonial period. The Pombaline project in the 1770s imposed the teaching of Portuguese to the indigenous people and banned the Guarani language, an event that was part of the colonizing project that had the main purpose of assimilating these peoples to the colonialist culture and erasing their singularities. Subsequently, the Federal Constitution of 1988 was a milestone for indigenous populations, as it defined the right to a multicultural and multilingual school, an environment that is capable of promoting the ethnic rescue of each of the diverse indigenous cultures that resist in Brazilian territory.

KEYWORDS: Indigenous School Education, Ways of appropriating the indigenous school.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, aprovada e instituída por meio do processo de redemocratização do Brasil, pôde, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394), reconhecer, pela primeira vez a necessidade de instituir uma escola indígena específica que estivesse pautada na preservação da tradição dos povos indígenas. De acordo Bonin (*apud* SANTANA e

¹ A UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - foi a instituição financiadora da bolsa do projeto de Iniciação Científica.

² Graduando da Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bolsista do projeto de pesquisa Modos indígenas de apropriação da escola: análise do estado da arte da produção acadêmica do Nordeste do Brasil nos Programas de Pós-Graduação – juliomeiraqrz@gmail.com.

³ Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, coordenador do Grupo de Pesquisa Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPq/UESB e do Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia – CNPq/UESB – jsantana@uesb.edu.br.

COHN, 2018, p. 106-107) é preciso pensar cada escola indígena como única e particular, direito que o Estado Brasileiro deve cumprir. Dessa maneira, as reivindicações acerca de uma escola específica, que esteja pautada nas diferenças interculturais e que garanta a qualificação de professores indígenas, são manifestações capazes de romper com os pressupostos escolares catequéticos que remontam o período colonial, o qual tinham o intuito principal de qualificar mão de obra escrava indígena em favor dos interesses europeus.

Desde o século XVI, a incorporação da escola civilizatória ocorria por meio de práticas repressivas que serviam como métodos políticos de controle (COHN; SANTANA, 2016). O Diretório Pombalino, por volta do século XVIII, estabeleceu mudanças na política do Estado Português e consequentemente provocou modificações nas “práticas educadoras”. Logo, essa política pretendia converter os indígenas ao modelo maniqueísta, ao passo que participassem das missões colonialistas. Destarte, um vasto catálogo com instruções acerca dos modos e normas práticas tinham por intermédio transformar os indígenas numa grande massa nativa trabalhadora que pudesse servir para os interesses da corte portuguesa (MOREIRA NETO, 1988, p.25-26, *apud* D’ANGELIS, 2012). Por conseguinte, o “Diretório” instituiu a criação de duas escolas públicas em cada aldeia, uma para meninos e outra para meninas, sendo que nas duas era necessário ensinar a ler e escrever. Porém, o projeto não vigorou na prática e, posteriormente, uma Carta Régia de 1798 demonstra a importância da integração do índio para servir aos interesses coloniais e põe fim a uma prática educacional integradora.

Em 1910, visando a nacionalização e inserção dos indígenas à sociedade brasileira, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN (TASSINARI, 2008, p. 219-221), ao passo que se estabelece maior preocupação em relação às diversidades linguísticas e culturais desses povos (FERREIRA, 2001). Esses pressupostos estavam ancorados no desejo de transformar os indígenas em “trabalhadores nacionais”. O órgão foi criado pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon que, de maneira leiga, buscava a “proteção” dessas populações e sua incorporação à sociedade nacional, ao passo que se criava uma ideia de “indianidade”. O SPILTN foi um órgão governamental que classificava os indígenas como “bravos” ou “mansos”, tendo como proposta principal levar a paz aos “hostis” e promover elos com os “brandos”. Assim, essa técnica militar consistia em pressionar as populações ditas “agressivas”, para que estas pudessem aceitar as condições que lhes eram apresentadas como alternativas únicas, o que gerou maior controle das liberdades individuais por meio de forte controle e vigilância.

A criação da Funai, em 1967, marca um período significativo na educação escolar indígena por meio da implementação de projetos educacionais bilingues e que se voltavam para a manutenção da cultura dos povos indígenas. Outros projetos de educação escolar indígena emergem na década de 1970 e ganham força na defesa de uma escola que proporcione o “acesso às informações vitais, seja de caráter político, econômico, linguístico legal, etc. Entretanto, foram as lutas e reivindicações por diversos grupos étnicos, que possibilitaram a inclusão dessas pautas específicas na Constituição Federal de 1988. Posteriormente nos anos 1990 é transferido, por meio do Decreto 26 de 4 de fevereiro de 2001, a encargo da Funai para o Ministério da Educação e no mesmo ano é criada a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, contexto em que se estabelece todo um corpo normativo que passa a orientar a educação escolar indígena em nosso país, a partir dos princípios da interculturalidade, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e do multilinguismo, ou seja, uma perspectiva de escola que sirva aos interesses dos povos indígenas e de seus projetos de presente e de futuro (TASSINARI, 2008; SANTANA, 2015).

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa de cunho bibliográfico realizou-se por meio do levantamento de literatura do tema em questão, tendo como foco as produções acadêmicas produzidas nas universidades do Nordeste, dando ênfase à análise das teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Lelis (2019), o Estado do Rio Grande do Norte abriga apenas uma única Escola Indígena. A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva está localizada na Comunidade do Catu e se tornou símbolo de resistência da cultura e manutenção da identidade dos povos originários. Todavia, a instituição não cumpria os requisitos legais estabelecidos, se ausentando da elaboração regimental e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além de que muitos dos conselheiros não apresentavam conhecimento sobre tais documentos e normas, descaracterizando o processo democrático da gestão.

Por conseguinte, ao tomarmos como ferramenta de análise a dissertação intitulada “Nunca deixamos de ser Índio’: Educação escolar na(da) cidade entre os Ramkokamekrá-Kanela”, de Sá (2009), notamos as maneiras pelas quais ocorre a migração dos indivíduos residentes das aldeias para as cidades em busca de formação educacional, prática que é entendida como mecanismo capaz de “uniformizar” as diferenças sociais, mas que acabam sendo relativizadas pelos próprios sujeitos. Além disso, nota-se que a implementação de um certo nível escolar na aldeia se faz insuficiente para barrar a saída dos indivíduos para outras regiões, entretanto, deve-se compreender que esta não é uma prática recente. Logo, nota-se que “distanciamento” e “retorno” são fatores importantes desta análise, pois, para experimentar a cidade, é preciso se aproximar dela, todavia, não é possível se distanciar totalmente da aldeia, já que a todo momento há expectativa de retorno. Assim, o “fetiche” em relação à cidade não tem o poder de interferir substancialmente nos valores comunitários desenvolvidos pela comunidade Ramkokamekrá-Kanela, que se desenvolvem por meio de seus próprios processos de sociabilidade, anteriores ao processo de interferência da educação escolar. Logo, estudar fora da aldeia não seria uma prática totalmente desagregadora, pois a saída geralmente ocorreria num momento em que as bases referenciais já estariam estabelecidas, proporcionando a leitura do mundo de acordo às próprias experiências cultivadas comunitariamente.

Santos (2021) faz um resgate do processo de escolarização entre os Jenipapo-Kanindé, localizados na Terra Indígena Lagoa Encantada, Aquiraz, no Estado do Ceará, no qual tem como objetivo geral compreender os processos e experiências escolares de construção da Escola Indígena Jenipapo-Kanindé. De tal maneira, nota-se que a comunidade passou por processos de “apagamento” de sua cultura e identidade indígena, assemelhando-se às diversas situações nas quais populações inteiras passam a ser subjugadas pelo europeu colonizador. De tal forma, a educação escolar indígena para o povo Jenipapo-Kanindé pode ser compreendida como uma maneira de resistência, na qual o colonizado passa a utilizar as mesmas ferramentas do opressor na tentativa de superação das desigualdades. Logo, constata-se que a comunidade compreende as práticas educacionais como ferramentas indispensáveis na superação das desigualdades e equiparação em relação ao “ocidental”, apesar de que, num primeiro momento não pareça se diferenciar muito de uma escola não indígena.

Apesar dos percalços, foi com a criação da escola indígena dentro da comunidade que se pôde proporcionar o fortalecimento das práticas culturais e saberes ancestrais entre as camadas mais jovens, com as práticas do Toré, com seus cânticos,

danças, indumentárias, brincadeiras, entre outros aprendizados que proporcionam o fortalecimento da cultura indígena. E apesar dos inúmeros desafios que implicam na manutenção da cultura do povo referenciado por meio da educação escolar, tendo em vista a falta de estrutura da escola, dificuldade ao acesso à internet e material didático próprio, além da sobrecarga enfrentada pelos professores, a escola EIJK mantém-se de pé, sendo exemplo de superação, luta e resistência contra as desigualdades sociais implementadas pelo colonizador há quinhentos anos.

CONCLUSÕES

A Educação Escolar indígena é um direito constitucional reivindicado pelas populações indígenas do Brasil, sendo utilizada como ferramenta essencial na superação das desigualdades que perduram desde o período colonial. Apesar dos percalços, a escola indígena se mantém viva graças ao coletivismo dos povos que buscam a legitimação dessas práticas e lutam pelo resgate e manutenção de suas práticas culturais.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela bolsa, que me possibilitou realizar a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir J. de. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, pp. 485-515, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **A gestão escolar em uma Escola Indígena do Rio Grande do Norte: concepções e práticas**, RN, 2019.

SÁ, Rodolpho Rodrigues De. **“Nunca deixamos de ser índio”**: Educação escolar na(da) cidade entre os Ramkokamekrá-Kanela. Dissertação (Mestrado em Antropologia Sociais) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009

SANTANA, J. V. J. de; COHN, C. Notas sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 718–740, 2018.

SANTANA, José Valdir J. de. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, Carla Marques Dos. **A experiência de construção e organização da educação (escolar) indígena entre os Jenipapo-Kanindé, Aquiraz/Ceará**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto do Antropologia brasileira. **Ilha - Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.