

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)  
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

## PRIMEIRA VERSÃO

ANO III, Nº151 - JUNHO - PORTO VELHO, 2004  
VOLUME X

ISSN 1517-5421

EDITOR  
**NILSON SANTOS**

### CONSELHO EDITORIAL

**ALBERTO LINS CALDAS** - História - UFRO  
**CLODOMIR S. DE MORAIS** - Sociologia - IATTERMUND  
**ARTUR MORETTI** - Física - UFRO  
**CELSO FERRAREZI** - Letras - UFRO  
**HEINZ DIETER HEIDEMANN** - Geografia - USP  
**JOSÉ C. SEBE BOM MEIHY** - História - USP  
**MARIO COZZUOL** - Biologia - UFRO  
**MIGUEL NENEVÉ** - Letras - UFRO  
**ROMUALDO DIAS** - Educação - UNICAMP  
**VALDEMIR MIOTELLO** - Filosofia - UFSC

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775  
CEP: 78.900-970  
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 200 EXEMPLARES

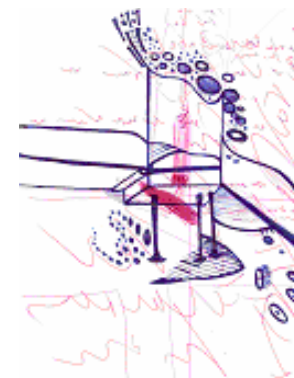
EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

# PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

*lathé biosa*

**151**



FLÁVIO DUTKA

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LUTA E RESISTÊNCIA

Beleni S Grandó



Antes de entrar propriamente no tema que nos propomos a discutir nesta mesa, cabe diferenciar alguns termos que utilizarei com sentido diferente dos demais estudos interculturais. Sentidos e significados que foram sendo construídos nas relações historicamente estabelecidas entre os povos indígenas e os colonizadores nestes últimos 500 anos, ou na relação desses povos com a sociedade envolvente atual.

Diferentemente das relações desenvolvidas entre a sociedade brasileira e os migrantes que aqui chegaram para adquirir **terra** e as condições materiais e espirituais para criarem seus filhos, sustentarem sua família e sonharem com um futuro melhor, os povos indígenas do Brasil foram desapropriados de sua **terra** e impedidos de sobreviverem física e espiritualmente com sua **cultura**, sua língua e sua religião.

Nos estudos interculturais ou multiculturais, os termos integração, assimilação, separação e marginalização são utilizados para caracterizar as relações que se estabelecem entre diferentes culturas e ou etnias (dependendo do recorte teórico-metodológico).

Para AMANI (Grupo AMANI, 1994), os termos "integração" e "interculturalidade" são sinônimos, pois compreende que se produz integração quando se conserva a identidade cultural e os costumes e se busca valorizar as relações positivas que respeitam a diversidade cultural.

No entanto, ao se referir à questão indígena no Brasil, o termo integração geralmente é utilizado para indicar a intenção política de incorporar os povos indígenas à sociedade nacional eliminando suas culturas e identidades. O modelo utilizado por AMANI pressupõe igualdade de oportunidades em todos os planos sociais, não fez parte da história das relações estabelecidas entre os não-índios e os índios. Ao contrário, estes, sendo os donos dos bens materiais, foram desapropriados e seus bens sociais desconsiderados quando não estivessem a serviço do colonizador.

Ao se integrarem à sociedade nacional os povos indígenas, as relações sociais estabelecidas pela sociedade brasileira privilegiam as relações autoritárias e etnocêntricas como mais uma forma de submissão das culturas minoritárias e com isso mais uma forma de exclusão social.

### **As relações históricas dos povos indígenas no Brasil: movimento histórico de luta e resistência cultural.**

As relações estabelecidas historicamente entre a sociedade, o Estado e as sociedades indígenas revezam-se entre a violência física e a simbólica, com a finalidade de ocupação das terras desses povos, seja na tentativa de extermínio, de evangelização ou de "integração".

Segundo CÔRTEZ (1998:295), o Brasil aproxima-se das demais nações hispano-americanas em duas questões: de um lado, o esforço político, por parte dos governos, de promover a unificação lingüística, política e cultural; de outro, a resistência histórica dos diversos grupos étnico-culturais e sociais a esse processo de

homogeneização. Desse modo, afirma a autora, no que diz respeito especialmente à educação, por omissão ou por intervenção mais direta, os governos latinos historicamente têm promovido uma educação para a “integração” dos povos indígenas.

Através da história, tem-se demonstrado que a “integração” e a “assimilação” do índio à cultura da sociedade brasileira só se deu no plano individual principalmente dos rebentos de uniões mistas, e não de tribos como comumente é apresentado pela história oficializada. Esta, com raras exceções, continua reforçando as diversas formas de violência física e cultural, o genocídio e o etnocídio promovidos pela visão etnocêntrica da cultura brasileira hegemônica, amparada pelo discurso da “integração” e “emancipação” dos povos indígenas no Brasil.

A “História do Brasil” ensinada em todas as escolas brasileiras até meados da década de 60 do século XIX, afirma e reforçava a idéia de que o “descobrimento” do Brasil aconteceu por acaso e que o índio brasileiro - genérico e do passado - não acreditava em Deus, dormia em redes e não sabia nem fazer roça. A partir desta década os historiadores passam a identificar de que não havia evidências de que a esquadra comandada por Cabral tivesse sido desviada do seu rumo por calmarias e tempestades. Segundo OLIVIERI e VILLA (1999:7), três dos navegantes que participaram da viagem a relataram por escrito, mas nenhum deles fez referência a calmarias ou a tempestades. Constata-se assim uma intencionalidade política e econômica que promove, por parte dos europeus, o encontro dos portugueses com os povos indígenas do Brasil e com isso, outras histórias do Brasil passam a ser reconhecidas.

Aqui chegando, o encontro entre diferentes civilizações e culturas foi desastroso, isso é, um encontro muito diferente do descrito por Caminha na Carta do “Achamento do Brasil<sup>1</sup>” e pelos livros didáticos tradicionais. Ao contrário do apresentado pelo europeu, esse encontro desencadeou um processo de eliminação/desocupação do território indígena para a ocupação dos estrangeiros que aqui chegavam - um genocídio que *parece não comover os promotores e herdeiros do projeto colonizador nestes 500 anos* (HECK, 1999:15).

Ainda no século XVII, o Padre Vieira em seus famosos *Sermões*, denunciou a sanha conquistadora do descobridor: *Com a descoberta das terras novas, estas e tudo que nelas se continha, inclusive o silvícola, passaram a ser, para os descobridores e conquistadores, uma presa legítima de conquista, portanto, uma presa utilizável, na medida de todos os interesses do conquistador* (VIEIRA, 1995:119).

Com a visão etnocêntrica da cultura européia, os portugueses que aqui chegaram, identificados como civilizados e cristãos, impõem pela “cruz e espada” uma cultura cuja finalidade era abastecer os cofres do rei com mais riqueza e as boas mesas com novos sabores. Com uma intervenção mercantilista, desencadearam um processo de “ocupação” e, portanto, “desocupação” dos índios brasileiros, como parte de uma política articulada entre os governos português e espanhol e com a nobreza e o clero.

---

1 O termo usado por Pero Vaz de Caminha para relatar a chegada dos portugueses nas novas terras, foi “achamento”. Somente mais tarde o termo “descobrimento” foi adotado.

Pode-se encontrar nos registros históricos várias interpretações da história. Pelo menos duas são apresentadas abaixo e possibilitam confirmar que, independente dos diferentes interesses de classe colocados nessas interpretações, os determinantes construídos pelos sujeitos ontem influenciam as relações sociais presentes na história hoje.

Para os jesuítas e para o Estado, os interesses aparentemente eram opostos: *É que os interesses da Companhia, com relação aos indígenas, eram outros que não os do estado leigo: para este, o homem selvagem, legítima presa de conquista, era material humano indispensável ao trabalho e à vida econômica das colônias; para a Companhia, o silvícola era um pagão que importava evangelizar, um bruto, esquecido da lei de Deus, que importava cristianizar* (VIEIRA, 1995:119).

A esses interesses, embora opostos em sua exterioridade, já que um estava mobilizado em torno de pretensões materiais e outro ligado à esfera espiritual, subjazia a marca da submissão: para a Companhia e para o Padre Antônio Vieira, embora *a causa dos índios* estivesse atrelada à *defesa da liberdade* do silvícola diante do *poder temporal* (o Estado), a liberdade estava condicionada à conversão.

Para os Povos Indígenas do Brasil, no entanto, a história vivenciada e não registrada pela história oficial é explicitada diferentemente dos não-índios, “conquistadores” ou “defensores”:

Chegaram (os conquistadores) com fome de ouro e sede de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados, (o) que daria lugar ao desenvolvimento, ao cristianismo, à civilização e à exploração das riquezas naturais. Sendo esses fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos: *Naquele então livre espaço, habitavam 970 diferentes povos, com uma população em torno de cinco milhões de pessoas autodeterminadas Yine, Madija, Popungare, hunikuin, Ashanika e tantos outros. Ao passar dos tempos, 498 anos mais tarde, existimos somente 215 povos, falando 180 idiomas, e uma população reduzida a 330 mil habitantes* (MANIFESTO DA COMISSÃO INDÍGENA 500 ANOS, In: NOVAMERICA, 1999:7<sup>2</sup>).

Pesquisas mais recentes realizadas nos sítios arqueológicos em Monte Alegre, no Pará, buscam provar ter ali vivido uma grande civilização com aproximadamente trezentos mil habitantes, em torno de 11.200 anos atrás. A ciência, nos dias atuais, encontra provas de que na América do Sul havia civilizações socioculturalmente autônomas e totalmente adaptadas às condições naturais de suas terras.

É no confronto entre diferentes civilizações que, na história da América e do Brasil, foi desencadeado um processo de extermínio dos povos considerados de pouca “cultura”, “selvagens” ou “não-civilizados”. As relações de conflito se deram entre valores de quem tem na terra sua subsistência, sua cultura e sua história, e de quem luta pela terra como propriedade privada e meio de produção visando ao acúmulo de capital.

---

<sup>2</sup> “O Manifesto da comissão indígena 500 anos” publicado no Jornal do Brasil em 31 de maio de 1999 é transcrito na Revista NOVAMERICA, N.º 82, com a seguinte apresentação: “Das 970 nações indígenas existentes na época do descobrimento do Brasil restam 215 tribos. Cinco destes grupos reuniram-se no Rio de Janeiro, nos dias 1º e 2º de junho, para o Grande Encontro Tradições da Terra, quando refletiram sobre as tradições indígenas e a situação dos povos da floresta, sob a coordenação do índio guarani Kaká Werá Jecupé, do Instituto Arapoty, que afirma: a idéia do encontro é revelar, na perspectiva dos povos indígenas, a face mais profunda do Brasil, no momento em que se fala dos seus 500 anos de descoberta. Nessa mesma ocasião, foi divulgado o Manifesto da Comissão Indígena 500 anos, datado de novembro de 1998 e assinado por Sabá Manchinery, líder da nação Mamuadate, do Acre, em nome de 98 representantes de diferentes nações indígenas” (NOVAMERICA, 1999:7).

Reaprender a história, a partir da história dos povos indígenas, contribui também para a compreensão dos outros movimentos sociais que “insistem” em lutar por dignidade, justiça e cidadania num país em que impera *o agravamento das desigualdades econômicas, a fome, a miséria*, onde *o autoritarismo social se transformou em apartheid social, em violência, em genocídio* (DAGNINO, 1995:105).

### **A história da dominação dos indígenas é a história da desagregação e da dispersão.**

Segundo CANCLINI (1983), cada sociedade é uma totalidade estruturada, cada uma de suas partes possui sentido em relação com as outras, e se reforçam mutuamente. A classe dominante, para realizar sua dominação aparentemente externa aos grupos minoritários e a hegemonia diante dos grupos étnicos, procura quebrar a unidade e a coesão desses grupos, *destruindo o significado que os objetos e as práticas possuem para cada comunidade* (1983:74).

Neste sentido, a história do Brasil tem sido testemunha de uma intervenção sistemática e permanente de uma determinada classe, que, com seu poder econômico e sua mentalidade mercantilista, tem imposto sobre a maioria da população uma cultura etnocêntrica fragmentadora e desestruturadora das relações sociais desenvolvidas por grupos que se organizam segundo outra lógica. O povo brasileiro, com sua pluralidade étnica e diversidade cultural, vêm sofrendo esta intervenção em suas práticas sociais e, com o avançar do tempo, esta se torna cada vez mais intensa e sofisticada.

A escola, desde o tempo dos jesuítas (iniciada no período colonial) tem participado da construção de uma história oficial, contribuindo tanto para a “integração” cultural dos povos indígenas do Brasil, segundo a lógica da cultura européia, ocidental/cristã, quanto para a construção de verdades que atenderam aos interesses mercantilistas e aos interesses capitalistas atuais.

Os valores construídos pela sociedade e reforçados pela escola são fundamentais para que o conjunto dessa sociedade valorize as ações que proporcionam a “integração” cultural dos povos indígenas. Da mesma forma, que aprove a ocupação de suas terras e até mesmo aceite as justificativas utilizadas para a eliminação de nações inteiras que ousem não atender as leis e normas da sociedade nacional, as leis de mercado.

Diversas “verdades” que permeiam a história oficial sobre os povos indígenas são formadoras da cultura dominante brasileira e têm construído valores e preconceitos que contribuem para a manutenção das relações de sujeição dos diversos segmentos marginalizados da sociedade. Entre essas “verdades”, está a de que o índio não foi escravizado, de que aceitou passivamente ser “miscigenado” e integrado à sociedade, e de que é preguiçoso.

Esses valores encontram-se disseminados entre as “classes populares” sendo comumente identificados. Assim, para “reler a história” do Brasil e compreender as relações sociais presentes e que excluem a maioria da população, faz-se necessário compreender como foram sendo construídas as relações desta sociedade pluriétnica. Para isso, busca-se a contribuição de CHAUI (1996: 119-120) que analisa descritivamente o processo de constituição da história oficial do Brasil:

*É entendida como continuidade e progresso, a história, além de excluir a ruptura, exclui a diferença temporal (o que diferencia internamente presente, passado e futuro), substituindo-a pela diferença empírica dos tempos, ou pela sucessão. O passado se insere na linha contínua da tradição memorizada, e o futuro é posto como previsível e provável, permeando a dimensão possível. Assim como anula a alteridade interna que a constitui como formação social,*

*essa história anula a alteridade temporal por meio de uma temporalidade una, única, linear, homogênea, sucessiva e contínua. Dessa maneira, ordena o espaço social, organiza a memória e administra o porvir.*

Contrariando a visão de que os povos indígenas aceitaram sem resistência as imposições dos colonizadores/invasores de suas terras, RIBEIRO desvela a história mostrando que já em 1557, documentos não oficializados pela história revelam que os índios não se colocaram de forma passiva na relação com seus opressores, ao contrário, mantiveram sua resistência nestes 500 anos, mesmo que abafada pelos interesses da classe dominante em todas as épocas: *Para obter mantimentos de índios livres, os portugueses já então usavam de ameaças, ao invés de mercadorias, em troca. Em 1557, os índios da Bahia declaram-se numa espécie de greve de fome, recusando-se a plantar para a colheita seguinte. Tinham armazenado o suficiente para o seu consumo. Quando esgotaram essas provisões, também curtiriam fome. Só então se verificou o quanto os colonos dependiam do alimento fornecido pelos índios livres (RIBEIRO, 1997:37).*

O processo de escravidão, portanto, não só se deu desde o início, como também, esteve aliado ao processo de extermínio de populações inteiras que não se submetiam. A fuga para longe dos brancos, mata adentro, foi uma forma de resistência, que ainda hoje é utilizada (existem povos que ainda estão sendo “descobertos” por indigenistas), embora cada vez mais difícil de atingir seu objetivo. Os europeus utilizaram todas as armas possíveis para atingir esses povos dentro da mata. Os *índios livres* eram assim chamados por terem a “liberdade” de viver com seu grupo, produzir em suas roças, colher frutas e pescar para o sustento de sua aldeia e dos brancos das vilas. Estes, sob a ameaça de perderem a condição de “livres”, também eram utilizados para a caça de outros índios, que seriam escravizados.

Os locais identificados como seguros para esses homens e mulheres, em sua própria terra, eram as vilas organizadas pelos jesuítas. Lá o sofrimento era menor, pois, embora também escravizados, como cristãos poderiam livrar-se de algumas violências físicas.

É bastante ilustrativa a citação das “palavras” de Anchieta sobre a caça aos escravos, no ano de 1536:

*“... Os portugueses vão ao sertão e enganam esta gente, dizendo-lhes que se venham com eles para o mar, e que estarão em suas aldeias, como lá estão em sua terra (...). Os índios, crendo que é verdade, vêm-se com eles, e os portugueses per se os índios não se arrependerem lhes desmancham logo todas suas roças, e assim os trazem, e chegando ao mar, os repartem entre si; uns levam as mulheres, outros os maridos, outros os filhos, os vendem; outros portugueses no sertão abalam os índios, dizendo que os trazem para as igrejas dos padres, e com isto se abalam de suas terras, porque já sabem por todo o sertão, que somente gente que está nas igrejas, onde os padres residem, tem liberdade, que toda a mais é cativa, e chegou a cousa a tanto que um português, indo ao sertão buscar gente, fez a coroa como clérigo, e com isto dizia que era padre, que os ia buscar para as igrejas”* (apud. RIBEIRO, 1997:39).

Segundo a autora, a depopulação indígena na Bahia provocada pela guerra aos Caeté, as epidemias e a fome atingiu em 1563 cifras brutais: calcula-se que de 80 mil índios teriam sobrevivido 9 a 10 mil indivíduos. Nas palavras de Anchieta: *Essa gente, debilitada e desmoralizada, foi acometida de febre (provavelmente malária), seguida de outra epidemia de varíola, em 1584, enfermidade esta quase alastrada pelo Brasil, desde 1536* (RIBEIRO, 1997:39).

Ao final de meio milênio de exploração do território indígena da América Latina, no Brasil os índios são considerados em sua fase final de extermínio. Os índios, segundo CHAUI (1996:56), são considerados como irresponsáveis<sup>3</sup> (isto é, incapazes de cidadania), preguiçosos<sup>4</sup> (isto é, mal-adaptados ao mercado de trabalho capitalista), perigosos, devendo ser exterminados<sup>5</sup> ou então “civilizados” (isto é, entregues à sanha do mercado de compra e venda de mão-de-obra, mas sem garantias trabalhistas porque “irresponsáveis”). E, ao mesmo tempo, desde o romantismo, a imagem índia é apresentada pela cultura letrada como heróica e épica, fundadora da “raça brasileira”.

As relações históricas estabelecidas entre os colonizadores e os povos indígenas nos últimos 500 anos, revelam a construção dos valores autoritários e etnocêntricos ainda presentes na sociedade brasileira e que têm, efetivamente, contribuído para consolidar a desigualdade e injustiça social que coloca a maioria da população como “sem-cultura”, isto é, sem-terra, sem-teto, sem-comida, sem-saúde, sem-educação... Sem-cidadania.

Por cultura compreende-se as formas ou modelo de organizações econômicas, as relações sociais, as estruturas mentais, as práticas artísticas, corporais, religiosas, etc., ou como definem alguns antropólogos como Ruth Benedict, cultura é a forma de uma sociedade unificada pelos fatores dominantes (CANCLINI, 1983).

Compreender as relações culturais entre uma determinada cultura indígena e a cultura “nacional” não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas perceber as desigualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõem a sociedade brasileira, cuja participação conjunta no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma. As recentes formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas diante do capital monopolista e multinacional têm suscitado mudanças significativas nessas sociedades tradicionais.

Ao referir-se às diferentes culturas, compreende-se que as relações sociais que se estabelecem entre diferentes grupos étnicos numa mesma sociedade, a brasileira, mesmo que digam respeito às estruturas mentais da cultura, processam-se inseridas em estruturas materiais que lhe produzem sentido. A partir dessa definição, compreende-se que, embora a sociedade brasileira seja uma sociedade pluriétnica, em que os 215 grupos indígenas atualmente existentes têm suas culturas diferenciadas, os fatores sociais (econômicos, políticos, etc.) que determinam as relações da sociedade brasileira são representados por uma única cultura, a cultura dominante<sup>6</sup>.

---

3 Não sendo considerados capazes de assumir a responsabilidade sobre sua aldeia, conforme demonstra a legislação da época: “Que, atenta a lastimosa rusticidade e ignorância com que até então haviam sido educados os índios, e enquanto não tivessem capacidade para se governarem, haveria um Diretor, nomeado pelo Governador (...)” In: RIBEIRO, 1997, p. 57, referente à lei de 28.05.1757, em que as aldeias são elevadas a vilas e cria-se o regime do Diretório.

4 Contrariando esta idéia preconceituosa sobre o índio brasileiro presente na cultura brasileira, em 1550, Manoel da Nóbrega descreve sucintamente o comportamento do colono que desde o “descobrimento” dependia do trabalho do índio para não morrer de fome. “... Os homens que aqui vêm não acham outro modo senão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a coisas sensuais e vícios diversos” (RIBEIRO, op. cit. p.39).

5 Um exemplo mais recente de como a sociedade em seu conjunto vê o índio (genérico, todos iguais, etc.) no Brasil é o caso do índio Galdino Pataxó. Enquanto dormia num ponto de ônibus em Brasília, Galdino Pataxó é queimado por dois rapazes da elite brasileira, sob os olhos dos governantes do país, sem nenhum movimento da sociedade.

6 A cultura brasileira dominante a que se faz referência neste projeto é a cultura que hegemonicamente determina todas as relações sociais da sociedade brasileira e que tem seus valores atrelados à cultura ocidental branca, portanto, cristã e capitalista. Neste projeto compreende-se que a sociedade brasileira embora pluriétnica, isto é, formada por diferentes povos/etnias e portanto a partir de diferentes culturas, tem, historicamente, através da classe que domina política e economicamente as demais classes sociais, subjugado as demais culturas, privilegiando a cultura ocidental capitalista, cuja lógica é a do mercado. Esta lógica, portanto, impõe-se por meio das mais diversas formas de dominação e exclusão social pela forma de pensar, sentir e ver os homens, as mulheres e a natureza. Neste sentido, por cultura dominante ou cultura hegemônica compreende-se a cultura que reforça e mantém a lógica capitalista, em que a própria diferença é transformada em mercadoria quando interessa ao capital, ou descartada quando compromete esses mesmos interesses.

Para CANCLINI (1983:75-76), em países multiétnicos a construção da hegemonia, além de basear-se na divisão em classes, assenta-se no manejo da fragmentação cultural e na produção de outras divisões: entre o econômico e o simbólico, entre a produção, a circulação e o consumo e entre os indivíduos e seu marco comunitário imediato.

No Brasil, a espacialidade construída culturalmente é enriquecida das vivências dos homens e mulheres que nele vivem e constroem suas existências, identificando-se com o lugar a partir de suas relações e significações oriundas dos interesses dominantes. Há que se ter em mente que o processo de conquista e colonização não se deu de maneira uniforme, haja vista as dimensões continentais do país. Desse modo, a compreensão de cultura passa pelas questões das diferenças regionais em cujo contexto *as atividades econômicas dominantes nos diferentes espaços ensejaram processos civilizatórios específicos* (BANDEIRA, 1995:25-27). Nesse sentido, o Estado de Mato Grosso, cuja identificação como região Centro-Oeste historicamente se construiu nas relações com o processo de “ocupação” das terras espanholas e a “conquista” para a modernidade que vai se consolidar com o colonialismo interno (expresso na “Marcha para o Oeste”) é identificado como *ignoto, desconhecido, intocado, é concebido como reserva territorial para a expansão do capitalismo* (Op. cit.).

Nesse contexto, os interesses dominantes consolidaram um espaço social de diversidade étnica e cultural, onde convivem 35 nações indígenas sobreviventes da “ocupação”, grupos sírio-libaneses e russos<sup>7</sup>, mato-grossenses e migrantes vindos de todas as outras regiões do país. Um exemplo de uma sociedade multiétnica, tal como definida por anteriormente.

O contexto social mato-grossense promove a diferença regional como expressão de desigualdade construída com base em valores etnocêntricos e preconceituosos das relações que se estabeleceram historicamente e que compartilham dos vários aspectos da realidade nacional. Superar estas desigualdades regionais, portanto, não é um desafio localizado e particular de uma região e de um povo, mas um desafio para toda a sociedade brasileira na construção de seu projeto social democrático.

Um projeto político que pressupõe as relações sociais que se referem às estruturas mentais da cultura (diferentes ou não), compreende estas processando-se inseridas em estruturas materiais que lhe produzem sentido. A partir dessa definição, compreende-se que, embora a sociedade brasileira seja uma sociedade pluriétnica, em que os 215 grupos indígenas atualmente existentes têm suas culturas diferenciadas, os fatores sociais (econômicos, políticos, etc.) que determinam as relações da sociedade brasileira são representados por uma única cultura, a cultura dominante.

---

<sup>7</sup> Segundo BANDEIRA, em Cuiabá, os grupos sírio-libaneses muçulmanos conservam sua língua, costumes e hábitos alimentares e vêm se infiltrando nos espaços do poder político. Embora se relacionem com a sociedade regional, tendem a ser mais conservadores, reproduzindo sua identidade étnica. No município de Primavera do Leste, um grupo étnico de origem russa com tendência a poucas interações e trocas culturais, empenhando-se em reproduzir seu modo de vida no interior da sociedade local, tende a se tornar um enclave étnico-cultural em Mato Grosso. No entanto, o respeito dispensado a esses grupos étnicos pela sociedade regional não é garantido às sociedades indígenas do Estado, geralmente consideradas inoportunas e obstáculo ao desenvolvimento regional (BANDEIRA, 1995:42).



## **Educação indígena e a escola indígena intercultural, bilíngüe e de qualidade.**

A escola indígena, cuja responsabilidade foi da Igreja Católica no período colonial, é uma imposição aos povos indígenas do Brasil. A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em “cheque” a veracidade de suas instituições milenares.

Essa fase da história da educação escolar indígena no Brasil colonial é identificada como a primeira fase, a fase da educação religiosa. A segunda fase, formaliza-se com a criação do SPI, em 1910, e sua substituição, em 1967, pela atual FUNAI; a terceira estrutura-se a partir da década de 70; e a quarta fase situa-se na década de 90, fundamentada em ações e práticas iniciadas nas décadas anteriores.

*A educação escolar dos índios perspectívada pelo ideário da ordem e progresso, continuou a privilegiar a disciplina como instrumento de subordinação*<sup>8</sup> (BANDEIRA, 1995:58). Após o golpe militar de 1964, o SPI é extinto e substituído pela FUNAI, cujo fundamento era a ideologia do desenvolvimento nacional. Nessa segunda fase, as missões religiosas e o SIL continuam a atuar nas aldeias, tendo como princípio comum a política integracionista. Ainda hoje a intervenção sistemática destas entidades é significativa em muitas aldeias das mais diversas etnias e localizações em território nacional.

A educação escolar indígena, como uma das formas de “integração”, fez parte de projetos políticos que visavam a atender aos interesses da desocupação/ocupação das terras indígenas desde o período colonial até o final da década de 80 do século XX.

Na década de 90, a educação escolar indígena fundamentada em ações práticas que decorrem de décadas anteriores, caracteriza-se pelo fortalecimento do Movimento Indígena. Os povos indígenas como protagonistas de sua história, passam a reivindicar direitos, entre eles a educação indígena específica e diferenciada. Surge o Movimento dos Professores Indígenas, realizam-se encontros em diversas regiões do Brasil e nesses espaços coletivos são pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas.

NASCIMENTO (1998:241) compreende esses movimentos como lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade dos direitos, respeitando suas autonomias e especificidades. Nessas lutas, identifica-se o movimento indígena, no conjunto da sociedade brasileira, como parte das lutas que apontam para a construção de um modelo de democracia com base nas diferenças, possibilitando a expressão das divergências, mesmo minoritárias.

O resultado de muita luta e organização dos povos indígenas do Brasil, asseguraram, na Constituição Federal de 1.988, novas relações desses povos com o Estado brasileiro. São reconhecidos na legislação os costumes, a organização social, a língua, a crença e a tradição dos povos indígenas, cabendo ao Estado a

---

<sup>8</sup> Segundo BANDEIRA (1995:57), um exemplo dessa fase da Educação Indígena em Mato Grosso foram as escolas criadas pelo SPI nas áreas indígenas Bakairi e Paresi. Com a educação missionária e a pedagogia da submissão através do processo imposto de mudança cultural conflitante, caracterizou-se o braço formal da pedagogia da “integração”.

responsabilidade de proteção e incentivo a todas as manifestações culturais. O Artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a educação escolar com o direito da utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

Assim como para os povos indígenas, a luta pela terra está aliada ao processo de afirmação étnica, o direito à educação escolar diferenciada não se refere somente ao direito à escola, mas ao reconhecimento de processos próprios de aprendizagem, isto é, cada povo tem direito à sua própria forma de aprender e ensinar na sua cultura. Neste sentido, a educação escolar passa a ser pauta de inúmeros encontros regionais, nacionais e internacionais expressos em diversos documentos (são feitas referências a alguns deles neste texto).

Para os povos indígenas, mesmo que a escola seja uma instituição produzida pela sociedade ocidental e que tenha servido para impor uma lógica de pensamento contrária à lógica desses povos e uma organização social em nada semelhante à autóctone, portanto, uma cultura alheia à cultura indígena, ela é necessária e faz parte da luta por autonomia.

Segundo MELIÁ (BONIN, 1998:41), assumir tal postura não significa isolamento ou rejeição de tudo o que vem da cultura hegemônica, mas o estabelecimento do diálogo no sentido pleno. *Ao lutar pela autonomia, os povos indígenas reivindicam a possibilidade de conhecer o discurso revelado e velado da sociedade hegemônica. Pretendem estabelecer com ela outro tipo de relação, diferente da imposição ou da negação* (BONIN, 1998:41).

Nas palavras do professor Cosme Constantino WA'ORE, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, *A formação escolar, no meu ver, tem coisa rara: nem sempre é boa, de vez em quando tá ruim, de vez em quando tá pior. Mas precisa. Precisa para entrar em contato melhor com as pessoas da sociedade envolvente* (In: Mato Grosso, 1997:14).

Isso demonstra, entre outras coisas, que a sociedade envolvente, a brasileira, tem historicamente apagado o discurso dos povos indígenas. Suas lógicas de pensamento e de vida são submetidas ao modelo social hegemônico e homogeneizador. O desafio dos cursos de formação está no enfrentamento, de um lado, dessa complexa realidade e, de outro, na possibilidade de construção de projetos políticos emancipadores.

Embora assegurada na legislação, a garantia dos direitos depende de muita luta, organização e mobilização. É o que demonstraram os 685 professores indígenas reunidos na Conferência Ameríndia e no Congresso dos Professores Indígenas do Brasil, realizada em Cuiabá/MT, em outubro de 1998. Dez anos após a promulgação da Constituição, na Carta de Cuiabá, os professores denunciam que muito ainda há por fazer para atender aos direitos constitucionais dos povos indígenas do Brasil.

Entre as reivindicações dos representantes indígenas (professores) sobressaem-se: a garantia de que as escolas das aldeias terão seus regimentos e currículos específicos; o reconhecimento oficial de suas escolas pelos municípios, estados e a União de acordo com a Constituição; a formação dos professores com

intercâmbio de experiências locais e regionais; e a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, com o correto tratamento dos fatos, nas escolas dos não-índios a fim de acabar com os preconceitos e o racismo<sup>9</sup>.

Para assegurar a escola indígena diferenciada, com currículos específicos, são necessários também projetos de formação de professores que reconheçam seus próprios processos de aprendizagem e especialmente os saberes de cada cultura para a educação indígena. *Para MONTE, o processo de reconstrução de uma nova identidade indígena se dá através da síntese de saberes indígenas e não-indígenas, onde os professores exercem papel de intelectuais da cultura* (apud. CAPACLA, 1995:30).

Em Mato Grosso, desde a década de 80 se realizam projetos que incluem professores indígenas, mas que não são específicos para sua formação. Atualmente, com uma população de 20.000 indivíduos, as 35 etnias (incluindo o Parque Nacional do Xingu) estão distribuídas em 58 territórios (54 áreas já reconhecidas e quatro a reconhecer oficialmente) que correspondem a 12,8% da extensão territorial do Estado de Mato Grosso. Nessas áreas indígenas, existem oficialmente 140 escolas e 6.000 alunos, mas este não é o limite da educação indígena nem tampouco de sua educação escolar.

As dificuldades apresentadas na aprendizagem, o desinteresse e a desistência dos alunos, aliadas à falta de "tudo" (material didático, espaço físico adequado, formação de professores, etc.), não são relacionadas pela maioria da sociedade e pelos educadores aos projetos integracionistas dos governos e aos modelos pedagógicos implantados nas escolas indígenas.

Outro fator desconsiderado na educação, mas ainda freqüente nas relações entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, são os conflitos de terras e a cultura autoritária e etnocêntrica dos colonizadores. Essa cultura predominante na própria visão dos professores não-índios dificulta muito a constituição de equipes de educadores que possam atuar na formação de quadros de professores indígenas. Essa realidade demanda, geralmente, um processo de formação acadêmica e política das equipes para a elaboração e desenvolvimento de projetos específicos.

Essa realidade complexa e contraditória caracterizada pela pluralidade étnica brasileira e a conseqüente diversidade cultural são o caldo social das relações entre os mato-grossenses, a população indígena e os milhares de migrantes vindos de todas as regiões do país, além de estrangeiros (libaneses, russos, latinos e portugueses), que vivem em Mato Grosso, promovendo e reforçando relações etnocêntricas e autoritárias sobre os grupos minoritários (filhos de trabalhadores rurais ou urbanos que pertencem à classe economicamente desfavorecida)<sup>10</sup>.

No entanto, neste complexo movimento de luta e resistência consolidam-se também conquistas sociais como a assumida pelo Governo do Estado, a partir do Plano de Metas elaborado pela Frente Popular em 1994. Em 1995, a Política Educacional contempla no Programa de Qualificação Docente, como uma das

---

9 Segundo CHAUI (1996), a sociedade brasileira, autoritária e preconceituosa, não pode tolerar a manifestação explícita das contradições, justamente porque leva as divisões e desigualdades sociais ao limite e não pode aceitá-las de volta, sequer através da rotinização dos "conflitos de interesses" (à maneira das democracias liberais). Pelo contrário, é uma sociedade em que a classe dominante exorciza o horror às contradições, produzindo uma ideologia da indivisão e da união nacionais, razão pela qual a cultura popular tende a ser apropriada e absorvida pelos dominantes através do nacional-popular (1996:60). Essas relações omitem os conflitos étnicos e "culturais", reforçando o preconceito e a subordinação dos grupos sociais minoritários que pertencem à classe social dominada.

necessidades para a Valorização do Magistério Público, a Formação de Professores Indígenas em nível de magistério - segundo grau - através do Projeto Tucum<sup>11</sup>. O projeto reúne instituições governamentais<sup>12</sup>, científicas<sup>13</sup> e não-governamentais<sup>14</sup> que já desenvolvem programas educacionais junto aos povos indígenas do Estado.

É um projeto intercultural, por atender, em quatro pólos, a formação de professores indígenas de onze etnias<sup>15</sup>. Nesse trabalho, inúmeras foram as dificuldades para lidar com a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se fazia necessário superar os limites da formação da equipe de professores, docentes do curso de magistério proposto.

Nessa experiência de educação intercultural, os "confrontos culturais"<sup>16</sup> fizeram parte da prática pedagógica. Isso porque os confrontos entre culturas que têm valores antagônicos permeiam a educação escolar indígena hoje e se apresentam de forma conflitante também para o professor indígena que tem em sua formação tanto a experiência na escola tradicional do sistema brasileiro de ensino quanto à experiência da educação vivida em sua aldeia (comunidade).

No entanto, a luta dos povos indígenas continua, o movimento dos professores indígenas em Mato Grosso tem garantido a participação de representantes índios como Conselheiros do Conselho Escolar Indígena-MT, como membros da equipe da Educação Escolar Indígena da SEDUC/MT e na atuação como docentes e monitores do Projeto Tucum.

Para que a formação de professores indígenas possa estar mais próxima da educação indígena intercultural, bilíngüe e de qualidade, reivindicada pelos povos indígenas do país, faz-se necessário a formação de quadros interdisciplinares de educadores que sejam capazes de dialogar com diferentes etnias, diferentes formas de aprender, diferentes linguagens e principalmente, diferentes formas de compreensão da realidade.

É esta a visão da coordenação do Projeto Tucum que juntamente com seus consultores - professores de várias instituições universitárias - cientes das dificuldades que enfrentaram para a formação do quadro docente do projeto, solicitam ao Governo de Mato Grosso que sejam consideradas como referências, para a implementação de outros cursos, as experiências acumuladas pelos profissionais que atuaram e atuam no Tucum.

---

10 A experiência na formação de professores, no interior do Estado, revela conflitos entre mineiros e sulistas/gaúchos (em Vila Rica) ou entre gaúchos e mato-grossenses (em Querência e Sinop) que passam pela marginalização tanto de professores quanto de crianças migrantes que não fazem parte da cultura dominante no município.

11 Criado em 1995 pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o Projeto Tucum é uma proposta interinstitucional e intercultural. Interinstitucional

12 FUNAI, Secretarias Municipais de Educação (SMEs), CEI/MT, CAIEMT.

13 UNEMAT e UFMT.

14 OPAN, CIMI e, por meio da participação de missionários e organizações, que desenvolvem trabalhos junto aos povos indígenas de MT.

15 : Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Iranxe, Umutina, Nambikwara, Xavante, Bororo e Bakairi. O curso realizado nos quatro pólos está programado para concluir ao final deste ano.

16 Em outras palavras e, utilizando-se do conceito de cultura popular discutido por CHAUÍ, isto significa que, diferentemente da perspectiva romântica, da ilustrada e da marxista "ortodoxa", não se tentará abordar a "Cultura Indígena" como uma outra cultura ao lado (ou no fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela. "Nossa atenção estará voltada para manifestações dos dominados em uma sociedade autoritária e por isso nos aproximaremos da Cultura Popular como cultura plebéia, no sentido que o Direito Romano dava ao conceito de plebe: aqueles desprovidos de cidadania e que se fazem representar por meio de outros (cidadãos), encarregados de apresentar e defender direitos na cena pública. Mas também o sentido de Espinosa e de E.P. Thompson, isto é, capaz de organizar-se, reivindicar direitos tácitos e preparar-se para penetrar no universo dos direitos políticos e culturais explícitos" (CHAUÍ, 1996: 24-25).

A história da educação escolar indígena no Brasil reflete, enfim, uma história de luta e de resistência dos povos indígenas contra a imposição da cultura hegemônica nestes 500 anos de dominação/colonização.

## BIBLIOGRAFIA

- AMANI, Colectivo y Escuela de Animación Juvenil de la Comunidad de Madrid. *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular, 1994.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Antropologia: diversidade e educação*. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.
- BONIN, Iara Tatiana. *A Ação Educativa na Tradição Kambeba: construindo significados para a escola*. Brasília, 1998. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Governo Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96*. Brasília: Governo Federal, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAPACLA, Marta Valéria. *O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros*. Cadernos de Educação Indígena. Volume I. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CÔRTEZ, Clelia Neri. A Formação de Professores Indígenas no Interior das Políticas Governamentais no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO - AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e, mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1998. p. 295-306.
- DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. In.: Evelina Dagnino (org.), *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- GRANDO, Beleni Saléte. *O ensino da Educação Física na Formação de Professores Indígenas*. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, v. 19, n. 1, p. 85, Florianópolis: CBCE, set. 1997.
- \_\_\_\_\_. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - v. 21, n. 1 (Florianópolis: set. 1999). *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.
- HECK, Ergon Dionísio. 500 Anos de Conquista e Dominação. In: RAMPINELLI, Waldir José, OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas *PROJETO TUCUM - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Cuiabá/MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 1995.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz*. educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.
- NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global: novas problemáticas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. variações sobre o Tema. São Paulo: Loyola, 1998. p.235-260.
- NOVAMERICA, La Revista de La Pátria Grande. *Pluralismo Cultural*. Rio de Janeiro: Novamerica, N.º. 82, junho, 1999.
- OLIVIERI, Antonio Carlos & VILLA, Marco Antonio. *Pero Vaz de Caminha: Carta do Achamento do Brasil*. São Paulo: Callis, 1999.
- RIBEIRO, Berta Gleizer. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1997.
- SACCON, Roberta. *Etnicidade e Integração: os descendentes de italianos no Vale do Itajaí (Santa Catarina)*. Blumenau, FURB/CAPES, 1999. Relatório de Pesquisa.
- VIEIRA, Padre Antônio. O Advogado da Causa dos Índios. In: Padre Antônio Vieira, *SERMÕES: problemas sociais e políticos do Brasil*. Seleção de textos, apresentação, introduções e notas por Antônio Soares AMORA. São Paulo: Universidade de São Paulo/Editora Cultrix, 1995.

## VITRINE

**DIVULGUE:**

PRIMEIRA VERSÃO  
NA INTERNET

**<http://www.unir.br/~primeira/index.html>**

Consulte o site e leia os artigos publicados

*Antes que o dia acabe  
e as palavras também,  
o resto já deverá  
ter desaparecido.*

**CARLOS MOREIRA**