

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Departamento de Antropologia – DAN
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS

JOÃO MARCELO DE OLIVEIRA MACENA
“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola

Brasília - DF
2007

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Departamento de Antropologia – DAN
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS

“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola

João Marcelo de Oliveira Macena

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Antropologia Social
do Departamento de Antropologia
da Universidade de Brasília sob a
orientação do Doutor Stephen Grant
Baines.

Brasília - DF

2007

À minha família, à minha noiva e aos amigos que, mesmo distantes foram um grande suporte para mim. À minha avó (*in memoriam*) e ao meu pai (*in memoriam*).

Agradecimentos

Aos professores do PPGAS pela troca de saberes realizada ao longo do curso. Especialmente ao professor Stephen Baines, cuja orientação forneceu excelentes sugestões de leituras e enormes contribuições à escrita deste trabalho.

De grande importância também foi o auxílio do professor William Crocker, durante os momentos iniciais de construção do presente trabalho, através da disponibilização de seus dados de campo, discussões por e-mail e o envio de algumas de suas publicações sobre os Canela.

Da mesma forma, agradeço a professora Beta, do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, pela co-orientação à distância em alguns momentos durante o curso de mestrado.

Tenho muito a agradecer também a todos os funcionários do DAN pelo suporte fornecido, notadamente nas figuras de Rosa e Adriana.

Aos Canela pela hospitalidade e paciência. Especialmente à minha família na aldeia: minha “mãe” Juliana; todos os tios, tias, avós e primos e meu “irmão” Jorge (cabelo lisinho), companheiro nas andanças pelo cerrado à procura de bacuris.

Ainda na aldeia, aos professores indígenas, e professores *kupen* pelo acesso a informações sobre o funcionamento da escola e disponibilidade de responderem às minhas indagações.

Às enfermeiras, Eliane, Enes e Rosa por terem me recebido no posto da FUNASA, na aldeia, com imensa boa vontade.

Agradeço também os funcionários do Núcleo de Apoio Canela, da FUNAI, na cidade de Barra do Corda, que permitiram a minha entrada na TI Canela bem como me deram acesso a documentos de interesse da minha pesquisa.

Jonaton Alves, coordenador do projeto Põkrá-ti Canela. Cujo auxílio foi fundamental para a realização das minhas atividades de campo.

Carol, colega de atividades de campo, com a qual pude dividir dúvidas *in loco* e discutir alguns dados obtidos.

“Seu” Francisco e “dona” Cristina que me “adotaram” em Brasília. Sem a ajuda deles esses dois anos teriam sido realmente difíceis para mim. Também a Rodrigo e Virginia que foram meus “irmãos” durante esse tempo.

Aos colegas de “exílio” e demais katacumbeiros pelos momentos de discussão acadêmica e também de descontração. Especialmente Sônia, André, Anninha, Pri, Róder, Odilon, Rosana e Marcel, com os quais mantive um contato mais próximo.

Às novas amizades que conquistei fora da universidade, e que tornaram a minha estadia na cidade uma experiência bem mais agradável.

Resumo

Nessa dissertação analiso as relações entre o Estado e os indígenas, através dos espaços de contato que surgem durante o processo de escolarização nas aldeias. Para tanto, busco descrever a história da construção dessas políticas no Brasil até chegar à forma que se apresentam atualmente. E, de forma mais localizada, como a gestão de tais políticas e as mesmas são apreendidas pelos indígenas, no Maranhão. Tento mostrar as implicações da inserção da escola entre os povos indígenas através do surgimento de espaços de negociação onde, por um lado, o Estado tenta conduzir as políticas de educação sem abdicar por completo de sua soberania, e do outro, os indígenas tentam apropriar-se das escolas de maneira condizente com as suas realidades sócio-culturais. Procuo me aproximar da realidade escolar indígena atual, mais precisamente, no estado do Maranhão, tendo como recorte etnográfico os índios Canela.

Palavras-chave: relações interétnicas, escola, políticas públicas, indigenismo.

Abstract

In this dissertation I analyse the relations between the State and the Canela Indians, through the spaces of contact that emerge during the schooling process in the villages. I aim to describe the history of building these policies in Brazil up to the way they appear nowadays. And, locally, how the management of these policies and the policies themselves are apprehended by the Indians in Maranhão State. I show the implications of implanting schools among indigenous peoples through the emergence of spaces of negotiation where, on the one hand, the State tries to direct education policies without abdicating completely its sovereignty and, on the other hand, the indigenous people try to appropriate the schools in a way which suits their socio-cultural realities. I aim to focalize the indigenous school reality nowadays, more precisely in Maranhão state, taking as an ethnographic example the Canela Indians.

Keywords: interethnic relations, school, public policies, indigenism.

Sumário

Introdução	10
Localizando a pesquisa / 10	
Pensando a escola / 12	
Os índios Canela do Maranhão	23
Resumo histórico / 23	
Caracterização dos índios Canela / 27	
Histórico das políticas de educação escolar indígena no Brasil	36
A educação indigenista missionária / 36	
O Diretório dos Índios e a pedagogia utilitarista / 40	
Políticas imperiais: a educação como instrumento de cidadania / 44	
A República e a possibilidade da “assimilação natural” dos indígenas / 46	
1. O Serviço de Proteção aos Índios – SPI / 47	
2. As escolas da FUNAI / 53	
3. A educação escolar indígena pós Constituição de 1988 / 58	
Histórico recente da gestão de políticas de educação escolar indígena no Maranhão	64
O perfil atual da educação escolar indígena no Maranhão	78
A educação escolar entre os Canela hoje	100
O encontro com os professores canela / 104	
O papel da escola entre os Canela / 113	
Considerações Finais	118
Anexo I - Mito de origem dos grupos Timbira colhido entre os Canela /122	
Anexo II - Mito de Awkhê / 123	
Anexo III - Amapá realizará concurso público para professores indígenas / 126	
Figuras	129
Figura 1: Visão aérea da Aldeia Escalvado / 129	
Figura 2: Escola da FUNAI, 1971 / 129	
Figura 3: Escola Canela, 2006 / 129	
Figura 4: Alunos da segunda série da escola Canela, 2006 / 129	
Figura 5: Professores Canela com dois pesquisadores não-índios / 130	
Figura 6: Professora não-índia, 2006 / 130	
Figura 7: Professor Canela com seus alunos, 2006 / 130	
Figura 8: Professores Canela durante o Encontro de Professores Indígenas, 2006 / 130	
Figura 9: Grupo de idade dos jovens no pátio central da aldeia, 2006 / 130	
Figura 10: Cortes de cabelo, 2007 / 131	
Figura 11: Pintura corporal, 2006 / 131	
Figura 12: Preparação da tora para corrida, 1969 / 131	
Figura 13: Preparação da tora para corrida, 2006 / 131	

Figura 14: Corrida com tora, 1974 / 132

Figura 15: Corrida com tora, 2006 / 132

Figura 16: Detalhe da troca de tora durante a corrida, 2006 / 132

Bibliografia

Introdução

Localizando a pesquisa

A minha inserção na temática sobre políticas indigenistas de educação se deu no ano de 2000 quando, no curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, ingressei no grupo de pesquisa da professora doutora Elizabeth Coelho, chamado “Estado Multicultural e Políticas Públicas”, como bolsista do projeto intitulado “Estado Poliétnico e Políticas Públicas: as Políticas Indigenistas”. Naquele período tive os primeiros contatos teóricos com leituras relativas ao tema e com documentos, históricos e atuais, de legislações e políticas oficiais de educação para os povos indígenas, que culminaram na monografia de conclusão de curso intitulada “O discurso das políticas indigenistas de educação no Brasil”.

Durante a minha participação no grupo de pesquisa eu também tive a oportunidade de sair da teoria e encarar a realidade da educação escolar para indígenas, pela primeira vez. Isso se deu através da minha presença, na qualidade de observador/pesquisador, em algumas etapas do Curso de Formação de Professores Indígenas, realizado pelo governo maranhense, que havia sido iniciado no ano de 1996. O curso era dividido em etapas (módulos) e eu acompanhei quatro das etapas do referido curso: a sétima etapa, realizada na cidade de Zé Doca nos meses de abril e maio de 2001; a nona, realizada na cidade de Imperatriz do dia 03 ao dia 17 de dezembro de 2001 e a décima e a décima segunda etapas, também realizadas em Imperatriz, de 15 de abril a 4 de maio e de 23 de novembro a 12 de dezembro de 2002, respectivamente. Pude então, ter algumas impressões iniciais, através de observações durante as aulas e conversas informais com os professores indígenas, de como eles se relacionavam com essa “escola indígena” e de que maneira a presença dessa instituição era vista por eles.

Após o término da graduação, em 2003, continuei a frequentar o grupo de pesquisa da professora Elizabeth, nunca me distanciando da temática das políticas indigenistas e, ao ingressar no curso mestrado em Antropologia Social da Universidade

de Brasília, de antemão, já sabia que daria continuidade à mesma. Dessa forma, busquei conduzir a minha produção teórica nesse sentido, de forma que pudesse contribuir na construção do presente trabalho.

O espaço escolar entre os indígenas, atualmente, representa um local de constante tensão entre assimilação e respeito cultural. Dentro desse quadro, além de um intenso choque cultural existe o choque entre a demanda indígena e a oferta do Estado, que nem sempre atende às especificidades dos primeiros, por mais que, atualmente, os indígenas tenham voz, e a legislação dê suporte para que sejam propostas políticas de educação apropriadas às suas realidades lingüísticas e culturais. A escola ao ser trazida para dentro de uma nação indígena¹, mesmo com a proposta de ser uma instituição intercultural, traz consigo uma série de mudanças, com as quais os indígenas têm que lidar e, na maioria das vezes, se adaptar. Além dos fatores de ordem cultural, a escola traz consigo um verdadeiro “kit burocrático”. São contratações de professores e o seu assalariamento, criação de associações para captação de recursos, prestação de contas das atividades da escola através de relatórios, entre outros. Porém, existe também o outro lado da moeda. Muitas dessas ações burocráticas acabam sendo alteradas pelas realidades indígenas com as quais se confrontam. Foi a partir dessa premissa que busquei dar continuidade ao desenvolvimento da investigação, dentro do campo das políticas indigenistas de educação no Brasil.

Passei a desenvolver uma proposta de analisar a relação dos indígenas com a escola e demais órgãos oficiais ligados a ela. O objetivo seria observar como se desenvolvem as relações a partir do dia-a-dia da escola na própria aldeia. Para tanto, a idéia inicial era de observar uma escola Tenetehar/Guajajara, no Maranhão, pois, achei interessante abordar esse povo, uma vez que o seu histórico de contato com a pedagogia ocidental remete há cerca de 400 anos, tendo sido submetidos a todas as formas de ensino fornecidas pelo Estado. No entanto, no segundo semestre de 2006, um colega havia me informado que estava coordenando um projeto na Terra Indígena Canela/Ramkokamekrá, também no Maranhão, o que me trouxe a possibilidade de uma mudança no alvo da minha pesquisa. Caso resolvesse ir para a Terra Indígena Canela, eu teria alguma facilidade de acesso e até mesmo logística, na qualidade de consultor do

¹ Para Kymlicka(1996:31), nação significa uma comunidade histórica, mais ou menos completa institucionalmente, que ocupa um território ou uma terra natal determinada e que compartilha uma língua e uma cultura diferenciadas.

referido projeto. Sendo assim, resolvi mudar o enfoque da pesquisa. A mudança não foi apenas geográfica, uma vez que os Canela, diferente dos Guajajara, foram inseridos nos processos de educação escolar há um tempo bem inferior (por volta dos anos 1940), pois, o seu histórico de contato interétnico é um pouco mais recente. No entanto, o fato de os Canela estarem experimentando, há menos tempo, algumas mudanças ocasionadas pelo contato e pela atuação de órgãos indigenistas, através da gestão de políticas, talvez tenha tornado a investigação mais interessante.

Estive na Terra Indígena Canela entre os meses de outubro e novembro de 2006 e em janeiro de 2007, totalizando 40 dias. Além de poder acompanhar as atividades escolares e conversar com professores índios e não-índios, na aldeia, a minha primeira ida coincidiu com a realização do Encontro de Professores Indígenas do Maranhão, ao qual pude me fazer presente, acompanhando três professores Canela. A minha presença no encontro foi bastante proveitosa, no sentido que pude observar as falas de professores indígenas de diversas etnias, referentes à condição em que se encontram as escolas nas suas respectivas aldeias, o que me forneceu uma imagem atual da situação da educação escolar indígena no Maranhão.

Pensando a escola

Para as sociedades ocidentais, a escola sempre representou uma forma de educar os indivíduos para o convívio social, aprendendo a reproduzir comportamentos e padrões de convivência. Além de criar mecanismos de reprodução social, a escola atua como fornecedora dos saberes cientificistas e racionais, tidos como universais. Para Foucault (1999:126), o espaço escolar faz funcionar uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar e de hierarquizar”. A escola vigia porque coíbe ações “inadequadas” aos olhos da pedagogia ocidental. Hierarquiza porque cria mecanismo de classificação que reproduzem as diferenças existentes nas sociedades orgânicas. A instituição escolar é ofertada pelo Estado como um instrumento de formação de cidadãos contribuintes para o crescimento e manutenção desse próprio Estado. A oferta desta instituição deve, assim, trazer benefícios concretos através do retorno direto dos investimentos realizados pelo Estado, em forma de mão-de-obra que possa atender à demanda existente.

A análise marxista de Althusser e a sua teoria dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” são utilizadas, por ele, para demonstrar a sujeição dos sujeitos sociais a um esquema amplo de reprodução de dominação. Esquema esse que se dá sobre as formas de aparelhos ideológicos jurídicos, culturais, políticos, de informação, e escolares. Assim, a escola, juntamente com outras instituições como o exército e a igreja, seriam, os aparelhos que ensinam os “saberes práticos” em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* (Althusser, 1984:22):

Ora, o que se aprende na escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de uma “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (...). Aprendem-se portanto “saberes práticos” (*des “savoir faire”*). (...) a escola ensina também as “regras” dos bons costumes (...) regras da moral, da consciência cívica e profissional (...). Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem” (...). (Althusser, 1984:20-21).

A partir da análise de Althusser, a escola constitui um aparelho ideológico que visa incutir as noções de convívio e reproduzir os esquemas de dominação, nos moldes desejados pelo Estado. Não poderia haver, dentro desse esquema, desvios da norma padrão sob a pena do não exercício de uma dominação plena.

Gramsci, como demonstra Caldeira (1989), através da discussão da noção de hegemonia, lança mão de um conceito que, segundo ela, é uma forte base para os estudos antropológicos que lidam com situações de dominação e resistência. Isso porque ele partia do princípio de que existem várias mediações simbólicas nas situações de dominação. A noção de hegemonia de Gramsci aponta para uma situação aonde a dominação nunca é total. Uma classe dominante tem a capacidade de organizar a sociedade de acordo com seus próprios interesses, através não somente de coerção, mas também do consenso, sendo a hegemonia “a organização ideológica do consenso” Caldeira (1989:23). Assim, sendo a hegemonia dependente da articulação de consenso, existe também a possibilidade de que surjam elementos de diferenciação. Dessa forma, para Gramsci

as visões hegemônicas podem ser reinterpretadas e transformadas pelos dominados, sem que se quebre a hegemonia. Assim sendo, uma visão hegemônica pode coexistir com visões alternativas e até mesmo de oposição existentes na sociedade. O ponto central é que uma visão dominante engloba as outras, mas elas ainda podem se articular em espaços marginais. Caldeira (1989:23).

A noção de hegemonia de Gramsci pode ser usada para pensar a relação entre os indígenas e o Estado, através das políticas públicas, no caso, de educação. Dentro desse esquema, o Estado negocia concessões sem abrir mão de alguns de seus interesses, mas, que ao mesmo tempo, possibilita o surgimento de “espaços marginais”. A visão hegemônica do Estado, atualmente, também convive com uma polissemia de discursos do próprio Estado, que cria *links* entre o seu discurso atual e os passados, sobre a aceitação da diferença dos indígenas e a possibilidade da sua integração à sociedade nacional.

O Estado ao submeter os indígenas, no Brasil, às formas de educação ocidentalmente constituídas, na figura da escola, tentou inseri-los em um esquema que atendesse à demanda do próprio Estado, dependendo do contexto paradigmático em que se encontrava. Através dos processos da educação formal, os indígenas deveriam ser cristianizados, civilizados e integrados à comunhão nacional, como brasileiros comuns. O modelo escolar empregado baseava-se na lógica do controle, na individualização e hierarquização através de classes seriadas, características essas que são fatores preponderantes dentro das instituições de ensino ocidentais. No entanto, a partir, principalmente, do início da década de 1980, as organizações indígenas e organizações simpatizantes da causa indígena começaram a incluir a questão escolar nas pautas de suas reivindicações. Foi iniciado, então, o desafio de tentar transformar a escola para as nações indígenas em uma instituição propriamente indígena. Dessa forma, a escola poderia se tornar um instrumento a favor dos indígenas, como via de acesso a novas informações que poderiam contribuir para o fortalecimento da autodeterminação dos mesmos.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado inaugurou, de forma oficial, um novo paradigma norteador de suas políticas e legislações indigenistas de educação. Nesse novo paradigma, as especificidades culturais de cada nação indígena deveriam ser levadas em conta na elaboração e gestão das políticas. As

línguas e processos próprios de aprendizagem, dessas nações, deveriam ser levados em conta e utilizados nos processos pedagógicos escolares, na busca por uma educação escolar “específica e diferenciada”.

O reconhecimento legal, no Brasil, do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e à manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos é, sem dúvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização. (Silva, 2001:40)

Esse período representou um enorme avanço na forma como o Estado brasileiro lidava com a questão indígena. As políticas e legislações subsequentes à Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, passaram a levar em conta os interesses dos próprios indígenas, pelo menos em um nível teórico.

No entanto o fato de, durante mais de 400 anos, a educação escolar ter sido utilizada como ferramenta de assimilação dos indígenas ao Estado, ainda deixa a sua sombra nas atuais políticas. Os antigos paradigmas que nortearam a elaboração das políticas de educação para os povos indígenas ao longo de todos esses anos, não podem ser, simplesmente, apagados, e algumas antigas práticas e ideologias ainda persistem, explícita ou implicitamente. A educação bilíngüe, por exemplo, arma fundamental de conversão dos indígenas pelos missionários religiosos, hoje é vista como característica fundamental da educação escolar para os indígenas e símbolo máximo de respeito cultural. Assim, a instauração de um novo paradigma não anula o anterior e sim coloca ambos em uma situação de coexistência ambígua.

Por mais que a escola, atualmente, tente perpassar a imagem de uma instituição que preza pelo respeito cultural para com os indígenas e busque atender as suas demandas, de forma a se constituir em uma instituição de suporte e manutenção de suas culturas, ela também traz consigo uma série de elementos que introduzem entre os indígenas elementos como cargos e salários. Surge também uma hierarquia advinda da escola que reordena ou, em alguns casos, reforça as hierarquias locais através de novos sinais de status (Tassinari, 2001:58). A presença da escola, assim como de qualquer outra instituição ocidental, entre os indígenas acarreta uma série de fatores que contribuem para a criação de vínculos, cada vez maiores entre os indígenas e o Estado brasileiro. Os indígenas

passam, assim, da condição de independentes (ou interdependentes) à de unidades integrantes de circuitos sociais mais amplos, às vezes, num primeiro momento, de natureza apenas jurídico-administrativa, perpassando-se e reorganizando-se a seguir por sistemas de estratificação social que em muito as transcendem e cuja compreensão em muito escapa à maioria de seus componentes. (Lima, 1995:54).

Os professores indígenas, por exemplo, atualmente, devem se adaptar ao sistema nacional escolar, na forma de uma escola indígena específica. Eles têm que ser capacitados em cursos de magistério, possuir associações para captação de recursos, e lidar com as demais burocracias relativas à gestão da escola. Todo esse aparato institucional traz os indígenas para dentro da seara do Estado, uma vez que são eles que devem se adaptar à nova realidade.

As políticas de educação para os povos indígenas carregam um peso, historicamente comprovado, de terem sido elaboradas com finalidades que abertamente iam contra as aspirações dos próprios indígenas, na figura, principalmente da escola, a partir de uma ótica de dominação cultural, configurando-se em uma “frente ideológica” (Assis, 1981).

Repetto (2002:228) reitera a idéia de que ao se trabalhar o conceito de uma “educação indígena”, tal qual colocada pelas atuais políticas, ocorre um processo de contradição, porque tal processo não se refere aos processos indígenas de apreensão de conhecimentos e reprodução social e baseia-se fundamentalmente em uma instituição que reproduz uma forma de socialização oriunda de uma cultura ocidental, mesmo que tal conceito busque uma forma “diferenciada” de elaboração e execução atendendo, dessa forma, as especificidades indígenas. Garnelo (2003) reitera essa situação ao colocar que:

Habitualmente falar em participação indígena nas políticas públicas gera um desdobramento imediato: a identificação da necessidade de capacitá-los para promover a ampliação de seu conhecimento sobre o mundo não-indígena e aprimorar suas formas de intervenção no espaço das relações interétnicas. O cenário aqui descrito conduz ao sentido oposto: como as instituições devem fazer para se capacitar para intervir nessas sociedades e efetivar, por meio de práticas concretas, o ideal abstrato de respeito à diferença? Como devem fazer para lidar com a assimetria e a diferença sem tentar reduzir os diversos grupos indígenas a uma massa amorfa e indiferenciada? Enfim, como oferecer uma política pública

efetivamente voltada para as necessidades daqueles a quem pretende servir? (Garnelo, 2003:235).

Apesar de a legislação atual exaltar uma interculturalidade relativa à execução de políticas públicas direcionadas para os povos indígenas e demais minorias, o que ocorre, na maioria das vezes, é uma via de mão única, aonde os povos indígenas são os receptores das ações do Estado, devendo promover algumas mudanças em sua ordem social, para isso. No entanto, como esta autora também aponta, os índios Baniwa do Alto Rio Negro, através da sua inserção dentro das políticas estaduais de saúde, interagem com o mundo não-indígena, e a lógica não-indígena é perpassada pelos esquemas de organização social Baniwa formando o que ela chamou de “modo Baniwa de interagir com o mundo não-índio” (Garnelo, 2003:225).

Dessa forma, também ocorreria uma apropriação dessas políticas pelos indígenas constituindo uma forma de resistência. Esse é um ponto interessante para reflexão, pois, mesmo essas políticas tendo sido aplicadas, durante tanto tempo, de forma tão fechada, impositiva e visando a submissão indígena perante um Estado exterior a eles, também foram apreendidas pelos indígenas onde, mesmo em um contexto de dominação, foram criados mecanismos para lidar com elas. A colocação de Garnelo dá espaço para outro tipo de abordagem sobre a presença da escola entre os indígenas.

Apesar de a escola representar uma instituição que surgiu entre os indígenas com a clara intenção de subsumir suas culturas através de uma pedagogia de caráter assimilacionista, seria ingênuo presumir que esses povos não se apropriavam dela de forma a agenciar algumas de suas características, reinterpretando os novos conhecimentos recebidos. Desde os primeiros contatos entre europeus e os povos indígenas ocorreu uma situação nascida da conquista e que desenvolveu um relacionamento entre duas entidades sociais por meio do qual se enfrentaram duas civilizações (Balandier, 1976:150). Desse enfrentamento, obviamente entre forças desiguais, ocorreu uma série de mudanças sociais resultantes do contato entre diferentes instituições culturais, o que Balandier (1976) chamou de “situação colonial”. A noção de situação colonial de Balandier nos traz o fator “enfrentamento”, que seria a tradução de uma situação de dominação de uma minoria estrangeira, “racial” e culturalmente diferente, em nome de uma superioridade racial (ou étnica) e cultural dogmaticamente

afirmada, a uma maioria autóctone materialmente inferior Balandier (Balandier, 1976:128). Enfrentamento remete a resistência, e essa resistência advém do choque entre as culturas ocidental e indígena. A cultura ocidental, auto-aclamada superior, resiste em aceitar a cultura aborígine, e esta, por sua vez administra como pode a presença alienígena. Roberto Cardoso de Oliveira (1996), por exemplo, buscou na etnosociologia de Balandier os elementos para construir a sua teoria da fricção interétnica, em busca de conceitos que pudessem esclarecer a rede de relações entre índios e brancos no Brasil.

Assim, aparecem os limites que existem entre o “eu” e o “outro” e as barreiras que insistem em obstar a completa absorção de um grupo pelo outro. Barth (1997) exprime esses limites através da sua teoria de “fronteiras étnicas”, aonde põe em discussão os critérios relativos à possível perda da identidade étnica ocasionada pelo contato intercultural. O mesmo coloca que apesar de haver um fluxo cada vez maior de pessoas através das fronteiras étnicas, as diferenças persistem, ou seja, o contato interétnico não resulta em perda de identidade cultural. Segundo Barth:

O conceito de sociedade foi utilizado por antropólogos para representar o sistema social englobante, dentro do qual grupos e unidades menores podem ser analisados. Persiste a visão simplista de que o isolamento geográfico e social tenham sido os fatores críticos para a sustentação da diversidade cultural (Barth, 1997:88).

Barth se contrapõe a definição de grupo étnico, oriunda da literatura antropológica que considera uma raça igual a uma cultura e uma linguagem. Para o autor, o critério fundamental para a definição de grupos étnicos seria a auto-atribuição e a atribuição de outros.

Na medida em que atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. (Barth, 1997:195).

Com isso, Barth demonstra que a atribuição étnica não pode somente levar em conta fatores, tais como idioma e aspecto físico, pois não são suficientes para definir e delimitar os grupos étnicos. Ele aponta para uma diferenciação étnica que surge no momento do contato através de unidades culturais, sociais, lingüísticas etc. que rejeitam

ou discriminam as demais, ou nas palavras de Roberto Cardoso de Oliveira (1976), para uma situação de *identidade contrastiva*.

Bastante interessante a apropriação que Tassinari (2001:64) faz da teoria de fronteiras étnicas, de Barth, ao propor a categoria da “escola indígena como fronteira”, a partir da constatação de que as culturas não constituem unidades limitadas e fechadas em si, permitindo que suas fronteiras fossem criadas e preservadas a partir do contato com outras alteridades. Esse contato permite que ocorra o fluxo de pessoas e conhecimento em situações de fronteiras étnicas estáveis. Assim, as fronteiras constituiriam “distinções vagas” como apontou Barth, mas ainda seriam empregadas como sinais de identificação:

(...) o foco no conhecimento articula a cultura de modo que a torna transitiva na interação entre as pessoas, devido ao seu uso potencial por ambas as partes. (Barth apud Tassinari, 2001:65)

Na escola indígena, ocorre essa situação de fluxo de saberes, aonde é possível identificar situações de “distinções vagas” ou de transitoriedade da cultura, nas situações de contato entre as instituições culturais índias e não-índias. A partir desta situação específica a fronteira surge como um espaço de trânsito em que ocorre o intercâmbio e na qual

conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. (Tassinari, 2001:58)

Ao propor a categoria de “escola indígena como fronteira”, Tassinari lança mais uma alternativa teórica que escapa da visão da escola como um espaço apenas de saberes e imposições culturais ocidentais, sendo um espaço aonde algumas categorias culturais são “manchadas” nos interstícios que surgem nas fronteiras, em ambos os lados. Tanto os indígenas, principalmente os professores, quanto a própria instituição escolar e as políticas de educação indigenistas sofrem substanciais modificações dentro deste jogo. Devemos, no entanto, ao analisar algumas das alterações ocorridas na instituição escolar quando esta tem como alvo povos indígenas, ter alguns cuidados, pois, algumas dessas alterações que podem parecer ter sido determinadas pelas realidades indígenas, podem não passar de ações cosméticas que visam facilitar a

implementação de uma estratégia de dominação. Por mais que a escola tenha sofrido intensas modificações, ao longo do tempo, visando melhor se adaptar às realidades indígenas, mesmo a partir de reivindicações dos próprios indígenas ou de simpatizantes de seu movimento, ela é uma instituição concebida a partir de concepções pedagógicas puramente ocidentais. Por este aspecto, discordo de Tassinari, quando diz que é possível questionar a própria caracterização da escola como “de fora” ou “alheia” às culturas indígenas (Tassinari, 2001:161), a partir da discussão da escola como fronteira. Por mais que tenha sofrido modificações para se adequar às realidades indígenas, a escola, em vários aspectos, remete a um saber e uma pedagogia ocidental e universalizante. A existência de um currículo mínimo, que deve ser seguido pelas escolas indígenas atualmente, é um bom exemplo. Assis (1981:143) aponta que o currículo escolar surge dentro do ambiente escolar como uma “intervenção planejada do ambiente”, funcionando como um “conjunto de oportunidades oferecidas pela escola que representam sua participação no desenvolvimento da sociedade”.

Dessa maneira, o currículo passa a ser uma via por onde desliza a ideologia do Estado através de metas a alcançar. (Assis, 1981:144)

No entanto, as fronteiras existem e, a partir delas, as diferenças se afirmam. De um lado estão os indígenas tentando achar um lugar para a educação escolar em suas sociedades, ao mesmo tempo em que lutam para aprender a lidar com as novas burocracias dela advindas; e do outro está o Estado, gestor de políticas, abrindo espaço para a criação de uma escola que, à primeira vista, pode não lhe trazer retorno algum, pois visa a autodeterminação e sustentação de outra realidade social. Dessa forma, a proposta da “escola como fronteira” traz uma perspectiva sobre a escola que demonstra os espaços de negociação que se abrem a partir do contato dessa instituição com os indígenas retirando, dessa forma, a imagem de passividade dos últimos.

Não pretendo negar que as políticas indigenistas de caráter administrativo aplicadas, em grande parte, através da força, não possuíram grande peso no processo de alteração do ambiente sócio-cultural de muitas nações indígenas. O que gostaria de apresentar aqui é uma reflexão sobre uma forma de ver essa situação através de outro ângulo, no qual os próprios indígenas lidam com essa situação, por meio de ferramentas interiores às suas culturas, no período atual.

É justamente a partir deste ponto de vista que busco desenvolver a minha análise. Buscando expor as formas e as resultantes da inserção da escola entre os povos indígenas através desses espaços de negociação onde, por um lado, o Estado tenta conduzir as políticas de educação sem abdicar por completo de sua soberania, e do outro, os indígenas tentam apropriar-se delas, na medida do possível, de maneira que não vão contra os próprios projetos políticos. Trata-se de uma tentativa de aproximação com a realidade escolar indígena atual, mais precisamente, com a realidade escolar indígena no estado do Maranhão, tendo como recorte etnográfico os índios Canela, habitantes da região central do estado. Através de situação específica desse povo, tentarei demonstrar como a absorção das políticas de educação escolar, perpassam a lógica social e mitológica desses povos, e em que medida elas alteram essa lógica ou são alteradas por elas. Trata-se de um esforço inicial de tentar mapear como se dá a relação dos indígenas com uma instituição de ensino externa a eles, mas que, no entanto, tem como base de atuação tornar-se uma ferramenta de auto-afirmação de suas culturas.

No primeiro capítulo do trabalho farei uma caracterização dos índios Canela e de sua trajetória histórica de relações interculturais, buscando apontar alguns momentos em que a educação escolar foi inserida e passou a fazer parte de seu cotidiano. Através dessa caracterização será possível observar o surgimento e a intensificação das relações surgidas entre os Canela e os diferentes agentes externos, bem como apreender a percepção deles a respeito dos processos de educação escolar, trazidos pela escola. Como bem apontou Noel Dyck (1997:9), para entender a situação recente da escolarização indígena é preciso recorrer ao passado. O passado da gestão de políticas públicas de educação para os povos indígenas, no Brasil moldaram, durante aproximadamente, quinhentos anos a forma como o Estado se compreende e se relaciona com essas sociedades via políticas públicas. Dessa forma, no segundo capítulo deste trabalho farei uma apreciação histórica das principais linhas de ação oficiais desenvolvidas no território brasileiro, no campo da educação indigenista. Feito isso, deslocarei a análise, no capítulo 3, para a história recente da gestão das políticas de educação escolar no estado do Maranhão, buscando identificar como tais políticas foram inicialmente desenvolvidas, após a atribuição das mesmas terem sido transferidas da

FUNAI para o MEC² e secretarias estaduais de educação. No quarto capítulo, a partir do discurso de professores indígenas e representantes de órgãos gestores das políticas escolares para indígenas, buscarei mostrar um panorama de como, atualmente, essas políticas estão sendo executadas no estado do Maranhão. Tentarei explicitar alguns de seus paradigmas norteadores e até que ponto os indígenas estão sendo contemplados dentro da perspectiva de respeito cultural que, hoje em dia, rege o discurso oficial do Estado. A seguir, no quinto capítulo, tento chegar mais perto da realidade escolar indígena a partir das atividades da escola dos índios Canela, localizada na Aldeia Escalvado, próxima à cidade de Barra do Corda, interior do Maranhão.

Dessa forma, ao longo do trabalho, estarão sendo demonstrados três momentos em que as políticas de educação escolar para indígenas tomam forma. Um diz respeito à construção teórica de tais políticas pelo Estado e a forma como pensa essa instituição e a sua inserção entre os povos indígenas, a partir de seus próprios conceitos. O segundo momento diz respeito ao encontro entre indígenas e Estado, aonde ocorre um “enfrentamento” que resulta em concessões ou imposições de ambos os lados, mesmo que de forma desigual, na forma da execução das políticas. E, o terceiro e último momento, trata da percepção indígena sobre a escola e a forma como ele se relaciona com ela, “longe” dos olhos do Estado podendo, nesse momento, apropriar-se dela através de um processo de experimentação e aceitação, que pode resultar em uma interiorização e interpretação da escola, a partir de seus próprios princípios sócio-culturais.

² A partir da emissão do Decreto Presidencial N°26/91 foi retirada da FUNAI a exclusividade na coordenação das ações indigenistas educacionais. Repassando tal responsabilidade ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Os índios Canela do Maranhão

Resumo histórico

No Maranhão, atualmente, existem oito nações indígenas, que juntas somam mais de 18.000 indivíduos. Das oito, três falam línguas pertencentes ao tronco lingüístico Tupi e cinco ao tronco Macro-Jê. Os povos pertencentes ao tronco Tupi são os Tentehar/Guajajara, Ka'apor/Urubu, Awá/Guajá e os Jê são os Ramkokamekrá/Canela, Apanyekrá, Pukobjê/Gavião, Krikati e Krepunkatêye. A segunda denominação (após a barra) corresponde ao nome como os indígenas são conhecidos pelos habitantes das regiões próximas aonde habitam.

Os povos indígenas falantes de línguas Macro-Jê, que vivem no Maranhão, estão sub-classificados na família lingüística Timbira. Isso explica, em parte, a grande semelhança cultural existente entre eles. Dentre as características que os tornam culturalmente semelhantes destacam-se a língua, o corte de cabelo, a morfologia da aldeia e a corrida com toras. Se, atualmente, os povos Timbira estão representados por cinco nações indígenas, no passado eles já teriam somado mais de dez (Fig. 1). Nimuendajú (1946:6) identificou quinze povos falantes de línguas Timbira que ocupavam o cerrado na região centro-sul do estado do Maranhão e parte do norte de Goiás. Essa área representava um imenso quadrilátero que fazia limites com rios Gurupí, Grajaú e Mearim ao norte; o rio Itapecurú e formadores ao leste; o rio das Balsas ao sul e o Tocantins a oeste, desde a desembocadura do rio Manuel Alves Grande até bem abaixo da desembocadura do Araguaia. São eles: Timbira de Araparytíua (Gurupy), Krêyé de Bacabal, Kukóekamekra de Bacabal, Krêyé de Cajuapára, Krikatí, Pukobjê, Krepumkatêye, Krahô, Põrekamekra, Kenkatêye, Apanyekrá, Ramkokamekrá, Cakaekrá, Gaviões da floresta e Apinayé.

Dentre os diversos povos formadores da “nação Timbira”, há os Canela, cuja denominação foi utilizada pelos brasileiros para denominar, de maneira unificada, os Ramkokamekrá, os Apanyekrá e os Kenkatêye a partir do século XVIII. O cronista Francisco de Paula Ribeiro (2002:175) descreveu, pela primeira vez, na segunda década

do século XVIII, que os indígenas Canelas Finas eram os “gentios Capiocrãs, assim denominados pelos habitantes dos sertões”. Nimuendajú (1946:28) esclarece que Capiocrã e Ramkokamekrã representam apenas nomes distintos para designar o mesmo grupo Timbira.

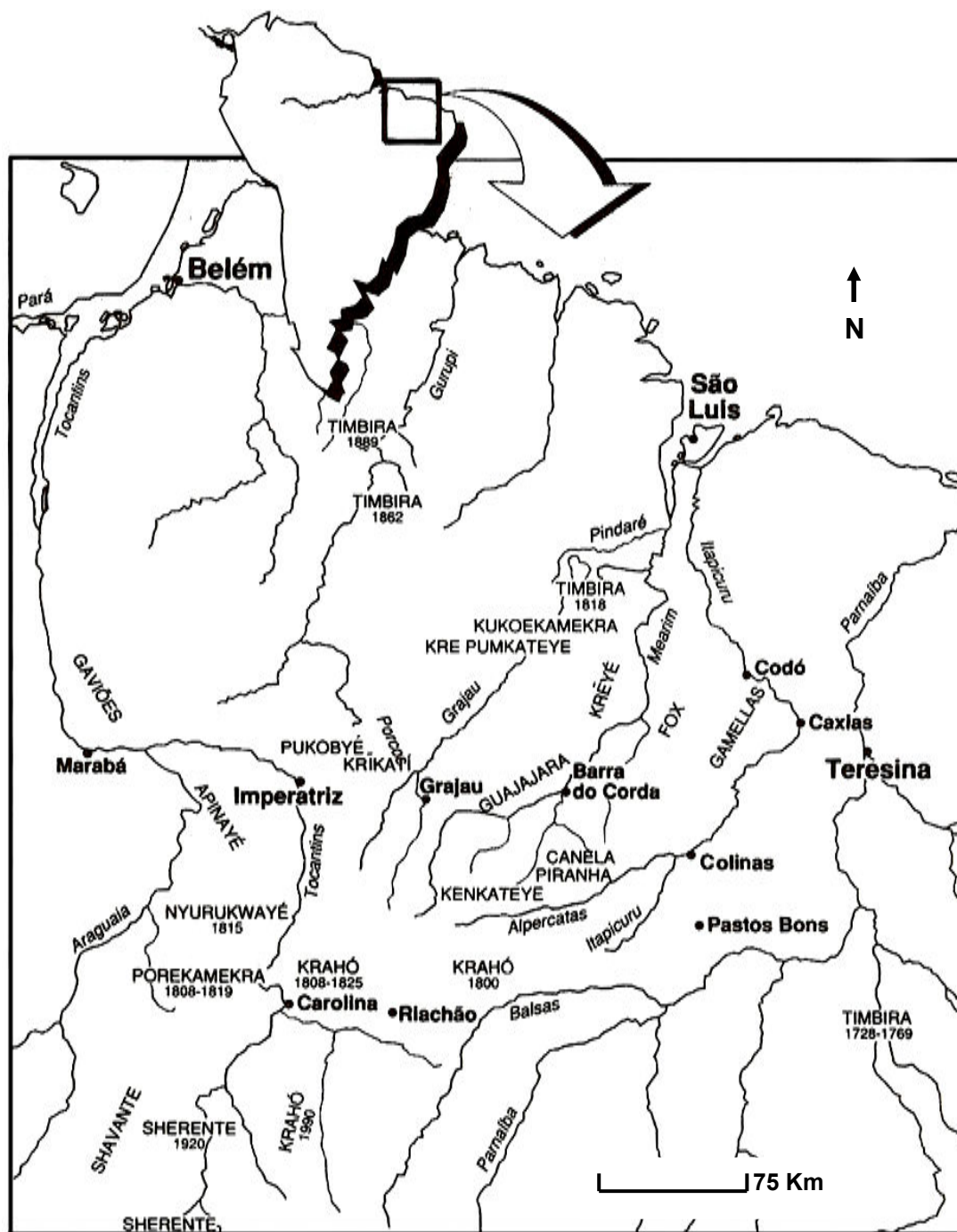


Figura 17 - “Os Timbira e seus vizinhos, passado e presente” (Crocker e Crocker, 2004:14).

Francisco de Paula Ribeiro ignora a etimologia da denominação “Canelas” ou “Canelas Finas”. No entanto, Crocker (1994:15) sugere que o nome tenha sido originado a partir de um contraste feito com a forma física dos índios Tenetehar/Guajajara, também habitantes próximos da região da cidade de Barra do Corda. As autoridades locais, naquele período, podem ter feito uma comparação entre as pernas mais curtas e grossas dos Guajajara com as pernas mais longas dos Canela, dando origem à denominação.

As frentes de expansão, que trouxeram consigo os conflitos por terras e as doenças, como a varíola, foram as causas da enorme queda populacional e o desaparecimento, por inteiro, de vários grupos indígenas Tupi e Jê na região, a partir do século XVIII. Assim, dos três grupos que formavam os Canela, apenas os Ramkokamekrá e os Apanyekrá continuam a existir atualmente. Os Kenkateyê se dispersaram no ano de 1913, após um ataque de fazendeiros locais, em que a maioria dos homens adultos foi morta em represália aos constantes roubos de gado efetuados pelos Kenkateyê. Crocker descreve o massacre da seguinte forma:

Criadores de gado da fazenda Sítio dos Arrudas apareceram na Aldeia Chinelo dos Kenkateyê/Canela que possuía uma população de aproximadamente 150 indivíduos, aparentemente para ajudar na celebração de um casamento Kenkateyê. (...) Quando aproximadamente 50 vaqueiros do Sítio chegaram à aldeia, eles estavam tocando sanfona e guiando uma mula carregada com um barril de cachaça. Depois de os bandidos terem embebedado a maioria dos homens Kenkateyê eles tiraram correntes de uma bolsa que estava na mula e amarraram-nos uns aos outros. Então, os pistoleiros atiraram em cerca de 50 Kenkateyê, enquanto as mulheres e crianças fugiram (...). (Crocker e Crocker 2004:23).

Os Ramkokamekrá e Apanyekrá, em comparação com outros grupos habitantes da região, gozaram de relativa paz frente ao contato com o branco desde as primeiras aproximações, no século XVIII. Isso ocorreu devido à sua localização geográfica que era desfavorável a uma rápida aproximação dos invasores, uma vez que não havia estradas ou rios próximos. Um outro fator que contribuiu para o relativo isolamento foi o fato de não existirem recursos naturais com algum valor de exploração, nas suas terras.

A partir da metade do século XIX, quando o número de fazendeiros aumentou significativamente, os Canela já não puderam mais ignorar, completamente, a presença do não-índio e os contatos foram intensificados. No entanto, os encontros

ainda eram fortuitos, pois, geralmente, as terras ocupadas por fazendeiros eram localizadas próximas a rios distantes das terras Canela. O contato permanente com o branco começou a partir do ano de 1941, data em que foi construído o primeiro posto do SPI, na antiga Aldeia do Ponto, aonde os encarregados do posto mantinham residência permanente com suas respectivas famílias.

Como já foi colocado, a denominação de índios Canela englobava três diferentes sociedades, que atualmente, se reduziram a apenas duas: Ramkokamekrá e Apanyekrá. Atualmente, os órgãos indigenistas denominam esses povos utilizando essa nomenclatura, assim, eles são oficialmente reconhecidos como Canela/Ramkokamekrá e Canela/Apanyekrá. No entanto, Os Canela/Ramkokamekrá acreditam ser descendentes de pelo menos cinco nações Timbira diferentes, e a nação Ramkokamekrá seria uma delas. Alguns indígenas reconhecem e aceitam a denominação Ramkokamekrá/Canela, geralmente os mais jovens. No entanto, uma grande maioria recusa a denominação Ramkokamekrá, alegando que esse povo viveu há muito tempo atrás, em um local bem distante, e tinha esse nome porque habitava uma região aonde abundava o almíscar (arbusto de folhas e seiva muito perfumada) e que tal planta não é encontrada no local em que se encontram atualmente. Sendo assim, eles tendem a aceitar a denominação “Canela”, por ser mais genérica, do que “Ramkokamekrá” que remete a somente uma nação Timbira. Obtive tal informação durante uma conversa informal com um velho índio Canela, que se mostrou um pouco incomodado pelo fato de seu povo ser reconhecido como Ramkokamekrá.

De acordo com Crocker (2004:13), o fato de nome Ramkokamekrá estar sendo usado para designar os Canela se deve ao fato da organização não-governamental alemã³ Deutsche Missions Gemeinschaft ter revivido tal denominação e, a partir dos anos 1990, vários indígenas passaram a utilizá-la. Contudo, Crocker não entra em detalhes de qual foi o contexto ou o motivo que levou a ONG alemã a fazer isso.

³ Até meados dos anos de 1990, existiam alguns projetos na área de educação e saúde, que eram realizados através de financiamentos alemães. Não obtive, no entanto, maiores informações sobre os mesmos.

Caracterização dos índios Canela

Atualmente, cerca de 1.630 índios Canela habitam a aldeia Escalvado⁴, em uma área distante aproximadamente 74 quilômetros da cidade de Barra do Corda, na região central do estado do Maranhão (Fig. 2). É uma área de cerrado, também chamada pelos habitantes locais de “sertão”, por ser um local de solo arenoso, infértil e de vegetação baixa e espaçada. Os Canela vivem a cerca de 50 quilômetros de distância dos Apanyekrá, que estão localizados às margens da floresta, na aldeia Porquinhos. Os Apanyekrá estão próximos do rio Corda, em sua porção mais abundante. Os Canela, por sua vez, têm suas terras banhadas por pequenos afluentes ou “brejos”, como são chamados por eles. Os Canela estão em constante trânsito para a cidade de Barra do Corda e, sem muita dificuldade, é possível encontrá-los vagando por lá. Alguns, inclusive, possuem casas naquela cidade.

Em 1958 William Crocker publicou um pequeno texto intitulado “Os índios Canela hoje” aonde faz uma caracterização das mudanças ocorridas na sociedade Canela através de comparações com as descrições feitas por Curt Nimuendajú há mais de 20 anos⁵. Nele, Crocker afirma que desde que os Canela foram estudados por Nimuendajú “as mudanças verificadas em aspectos importantes da cultura são mais quantitativas que qualitativas” (Crocker, 1958:3). Com isso ele quer dizer que as mudanças culturais estruturalmente significativas foram poucas entre o final da década de 1920 e o final da década de 1950, sendo os padrões sócio-culturais praticamente os mesmos, com a ressalva de serem menos rígidos que no passado observado por Nimuendajú. Crocker observa que foi fácil perceber, em 1957, as descrições feitas por Nimuendajú. Ele refere-se, primordialmente, à distribuição circular das casas, os caminhos radiais e o pátio central, bem como os cabelos cortados com sulcos horizontais, os grandes aros de madeiras usados nas orelhas, as corridas de toras e a residência matrilocal, que continuavam da mesma forma.

⁴ Dados da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). https://sis.funasa.gov.br/portal/detalhe_dsei.asp?streddsei=19. Acessado em 06/12/2006.

⁵ O antropólogo americano William Crocker esteve entre os Canela, pela primeira vez, no ano de 1957.

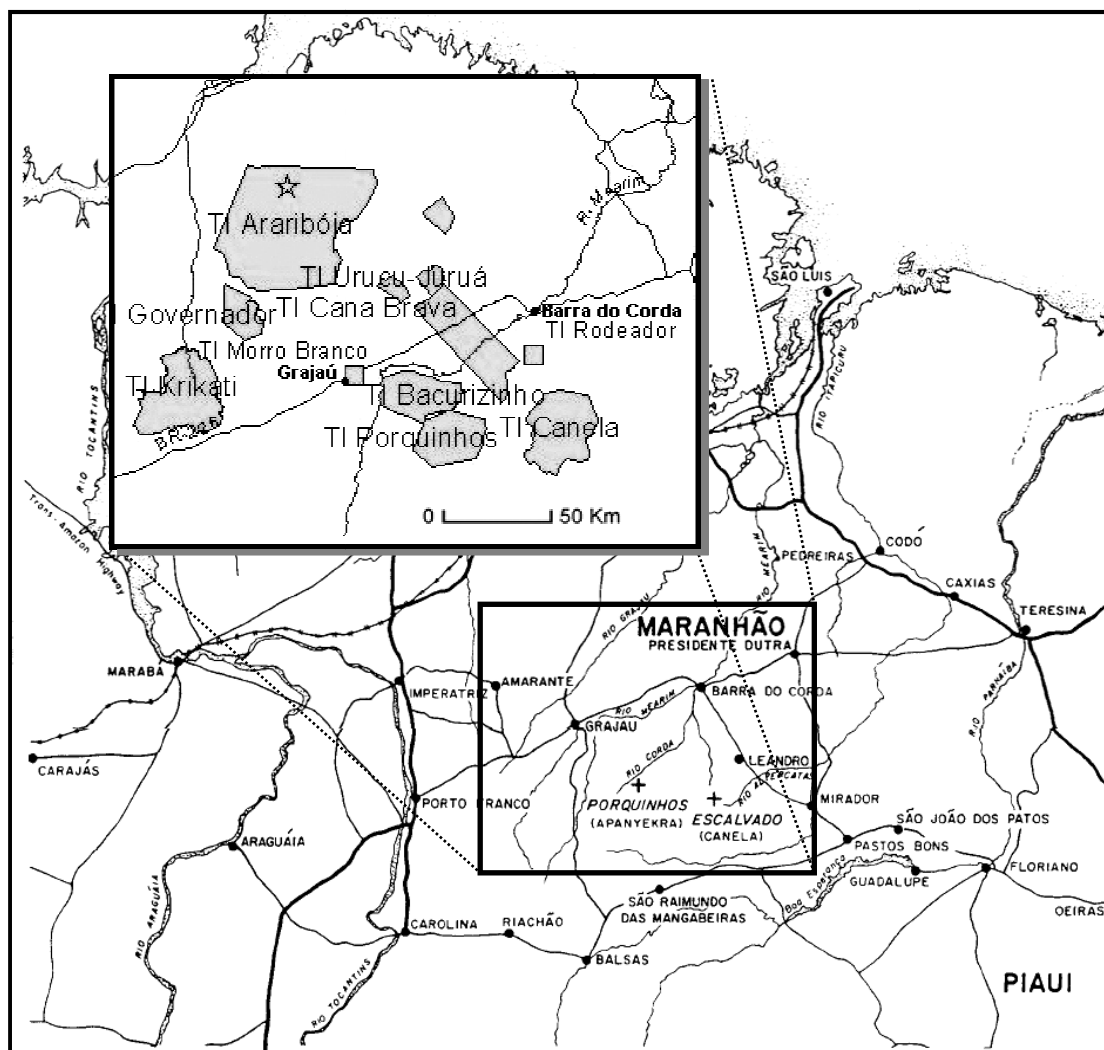


Figura 2 - Localização atual das terras indígenas Ramkokamekrá (Canela) e Apanyekrá.

No que diz respeito à forma de vestir, as mulheres Canela usavam panos enrolados na cintura, como saias e, segundo Crocker, não se preocupavam muito em ficar vestidas quando estavam dentro de suas casas, ou longe dos olhos de pessoas de fora. “Quando não há visitantes na aldeia, ainda podem ser vistas nuas, na praça, jovens impúberes participantes de cerimônias” (Crocker, 1958:5). Os homens usavam um pedaço de tecido dobrado sob o cinto, mas, frequentemente, andavam nus. Havia ainda aqueles que, “pouco propensos a antagonizar os hábitos cristãos” (Ibid.), usavam calças ou calções.

A forma de vestir dos Canela, nas descrições de Nimuendajú, do início dos anos 1930, em pouco diferem daquelas observadas por Crocker anos depois. Ele observou que os homens Canela, de maneira geral, andavam nus em suas aldeias,

vestindo-se apenas na presença de algum visitante. Para isso, eles tinham sempre à mão uma peça de tecido do tamanho de um lenço que era preso à parte posterior de suas cintas, para cobrir a genitália. Prontamente, “após a partida do visitante, o pedaço de tecido era recolhido, enrolado e amarrado na testa, braço, cabo de um porrete ou na ponta de um arco” (Nimuendajú, 1946:45). Naquele tempo, as mulheres já usavam panos em volta da cintura que cobria a extensão dos quadris aos joelhos, fato que ocorria entre os seis e dez anos de idade. Os homens viam com reprovação esse hábito adquirido pelas mulheres e, constantemente, as repreendiam por isso:

Durante uma dança eu vi os chefes chamarem um homem e o mandaram remover os panos de todas as mulheres que participavam, ao passo que elas não ofereceram a menor resistência (Nimuendajú, 1946:45).

Nimuendajú, ainda relata um fato interessante que aconteceu em 1930, quando esteve entre os Canela. Segundo ele, um grupo de 20 índios Guajajara resolveram visitar a aldeia Canela e se dirigiram ao pátio central da aldeia, local aonde se encontravam. Os Guajajara estavam vestidos com calças, camisas, botas e chapéus, ao passo que as lideranças Canela estavam todos nus. Segundo Nimuendajú, quando os Guajajara deixaram o local, a primeira coisa que os Canela comentaram sobre eles foi como eles não se sentiram envergonhados em irem até o pátio central daquele jeito (vestidos). Ou seja, a vergonha não deveria ser de os Canela estarem nus diante dos Guajajara vestidos, e sim o contrário (Nimuendajú, 1946:47).

Atualmente, os homens Canela vestem calças ou bermudas e, não raro, é possível ver alguns usando camisetas também. As mulheres ainda se utilizam de panos enrolados em volta das cinturas sendo que, agora, parte delas, principalmente as mais jovens, vestem tangas de biquínis ou calcinhas por baixo dos panos e, algumas vezes, também cobrem os seios com a segunda parte dos biquínis ou com sutiãs. Todos, homens e mulheres, se apresentam dessa forma dentro e fora da aldeia. De forma geral, os cabelos continuam sendo cortados com os sulcos horizontais e é difícil ver um Canela sem esse tipo de corte em seu cabelo. São os homens em idade adolescente que, geralmente, se recusam a cortar seus cabelos daquela forma alegando que “ficarão feios”. No entanto, como foi dito são poucos os casos em que isso acontece e, muitas

das vezes, as lideranças os obrigam a fazer os cortes, principalmente em períodos festivos.

As pinturas corporais continuam sendo um hábito bastante presente entre os Canela, principalmente entre os mais jovens que, dificilmente são vistos sem algum tipo de pintura, dentro da aldeia. Eles ainda utilizam o jenipapo, urucum e o “pau de leite”, que é uma planta com uma seiva branca e viscosa com a qual se traça o desenho no corpo e esfrega-se carvão para que grude na seiva e fixe o desenho.

Com exceção das crianças que ainda não estão em idade escolar, praticamente todos falam português. Na aldeia apenas as pessoas mais velhas tendem a ter maior dificuldade com o idioma e, aparentemente, tal qual observou Crocker (1958:4) no final dos anos 1950, os homens adultos se expressavam melhor do que as mulheres em português. Ele também relata que naquele tempo apenas “quatro jovens de pouco mais de vinte anos aprenderam a ler e a escrever o português, bastante bem para redigir ou receber cartas”. Esses jovens foram alunos de uma professora do SPI que morou na aldeia de 1944 a 1951.

O constante tráfego para a cidade e a presença da escola são fatores que contribuem no processo do aprendizado do português. No entanto, apesar desse aprendizado ser cada vez mais generalizado, todo morador da aldeia Escalvado domina o idioma Canela falado. O uso da língua Canela é corrente na aldeia, só sendo usado o português para a comunicação com o não-índio, mas, mesmo assim, na presença de visitantes eles conversam entre si na língua Canela quando não querem que o visitante entenda o que estão falando, situação deveras constrangedora, à qual fui submetido várias vezes.

Outra importante característica da sociedade Canela é a divisão da aldeia em duas metades, ou partidos, como eles chamam atualmente. O partido “de cima” *Kàjktejê*, consiste nas pessoas que moram no lado em que o sol nasce, enquanto que o partido *Harãktejê*, que representa o partido “de baixo”, é formado pelos moradores das casas localizadas do lado em que o sol se põe na aldeia. Os dois grupos possuem diferenças quanto aos privilégios políticos dentro da hierarquia da aldeia. Do partido *Harãktejê* saem as lideranças que tomam as decisões e o seu poder de decisão não pode ser questionado. Mas, como forma de balancear a relação de poderes, o cacique da aldeia sempre é do grupo *Kàjktejê*, no entanto, o seu mando pode ser retirado a qualquer

momento, pela comunidade, fato que não ocorre com o partido “de baixo”. Os dois partidos possuem uma divisão interna por grupos de idade, formados apenas pelos homens.

O grupo de idade do partido *Harãktejê* cujos membros possuem entre 45 e 65 anos de idade são chamados de *Pró-khãmmã*, que são as pessoas que dominam o conselho dos anciãos e, conseqüentemente, as tomadas de decisões sobre os assuntos que dizem respeito à aldeia. Os *Pró-khãmmã* assumem o controle do conselho por aproximadamente 20 anos antes de serem trocados pelo grupo de idade sucessor. No ano de 1981, pela primeira vez, assumiu um grupo *Pró-khãmmã* em que a maioria dos seus membros sabia ler e escrever em português muito bem e também sabiam conduzir as relações com os não-índios, na figura dos fazendeiros locais, moradores da cidade e órgãos indigenistas (Crocker, 1990:338). Recentemente, esse grupo sofreu sucessão.

Como colocado anteriormente, William Crocker, percebeu que as mudanças ocorridas na cultura Canela tendiam a ser mais quantitativas que qualitativas, ao comparar a realidade por ele observada com aquela descrita por Curt Nimuendajú. Atualmente, muitas das características culturais observadas por esses dois autores ainda persistem. A aldeia circular, o corte de cabelo, a corrida de toras, a divisão de partidos e os grupos de idade, as reuniões do conselho no pátio central da aldeia, entre várias outras características. Mesmo com a crescente inserção de elementos culturais externos. No entanto, algumas mudanças, causadas pela presença de não-índios, apontadas por Crocker, durante o período entre os anos de 1930 e 1940, possuem sim certo peso e merecem destaque.

Curt Nimuendajú, no período entre 1929 e 1936, deixou uma impressão de desaprovação de algumas práticas extraconjugais Canela, o que contribuiu para que as mesmas começassem a ser praticadas longe das vistas dos visitantes. Uma dessas práticas, que Crocker chamou de “sexo seqüencial” (Crocker e Crocker, 2004:27), consiste em as mulheres adolescentes sem filhos e que acabaram de passar pelo período de isolamento e resguardo pós-adolescência, dormir no pátio central da aldeia praticando sexo com os homens da metade (partido) oposta à qual pertence o seu marido.

A presença dos funcionários do SPI nos anos 1940 foi decisiva para que os Canela abandonassem, ou pelo menos diminuíssem a prática do sexo extraconjugal, pois, estes andavam pela aldeia durante as manhãs e ao observar tais práticas

prontamente diziam aos participantes que aquilo era uma vergonha. Após algum tempo as mulheres sem filhos simplesmente pararam de dormir no pátio da aldeia, pois os Canela não queriam ofender as pessoas que eles gostavam e com as quais tinham que conviver, no caso os funcionários do SPI. (Ibid).

Atualmente não se houve mais falar, abertamente, sobre a prática de sexo seqüencial entre os Canela, e as relações extraconjugais são negadas por eles, que dizem que agora as mulheres querem o divórcio quando descobrem que o marido as traiu. Apesar deste discurso, por várias vezes, eles me pareceram bem à vontade para tratar do assunto, inclusive, insinuando aos visitantes que na aldeia eles poderiam ter outra esposa, além da que têm na cidade, pois, ela não descobriria. Parece, então, que tais relações ainda ocorrem, no entanto, não mais abertamente.

Curt Nimuendajú, segundo Crocker e Crocker (2004:28), teria incentivado os Canela a monetarizar os seus festivais e produção de artefatos, esperando receber gado em troca da realização dos festivais e cobrando altos valores por seus artefatos. Nimuendajú, também recomendou que o SPI contratasse o seu principal informante e, a partir daí, esse órgão começou a contratar e assalariar os indígenas. Dessa forma,

o controle do SPI sobre os Canela aumentou e o recebimento de valores monetários cresceu acima das expectativas dos índios. (ibid).

Atualmente os Canela convivem, mais do que nunca, com a economia monetária do não-índio. Isso ocorre, agora, a partir do recebimento de salário de professores e agentes de saúde indígenas e o de ajudas assistencialistas do governo (bolsa escola, bolsa alimentação, auxílio maternidade etc.). Crocker (2004:131) coloca que dessa forma eles estariam se movendo de uma cultura da partilha para uma do dinheiro e da competição e que, até agora, eles ainda não foram capazes de traduzir uma forma que o uso de tais recursos possa ser utilizado para o bem comum. Como exemplo ele cita que vários projetos agrícolas tendem a falhar entre os Canela devido à sua inabilidade em coletar parte dos ganhos da produção para ser usada na manutenção do maquinário, como máquinas de beneficiamento de arroz, por exemplo. Dessa maneira, em pouco tempo, as máquinas caem em desuso por não funcionarem mais.

Há cerca de dois anos a aldeia Escalvado vem recebendo fornecimento de energia elétrica, dessa forma o número de eletrodomésticos aumentou de forma

significativa na aldeia. Geladeiras, televisores com antenas parabólicas, aparelhos de som e vídeo, são os bens mais almejados pelos Canela, que se utilizam dos recursos monetários recebidos para adquiri-los. O nascimento de uma criança virou sinônimo de um eletrodoméstico novo, segundo me relatou uma enfermeira da Funasa, pois através do dinheiro do auxílio maternidade, por exemplo, é possível comprar uma geladeira.

Se por um lado é possível enxergar uma inabilidade no fato de os Canela não saberem lidar com a administração de lucros, por outro é possível identificar uma maneira particular que os Canela possuem de lidar com as mudanças e transitar entre o seu mundo e o do não-índio baseado em uma justificativa mitológica. A partir dela, eles podem justificar, implicitamente, o fato de não utilizarem dos seus ganhos para consertarem o maquinário agrícola, por exemplo. Trata-se do mito de Awkhê, que explicitarei a seguir.

Durante a minha primeira ida à campo conversei, no trajeto entre a cidade de Barra do Corda à aldeia Escalvado, com Severo Hõõcô, índio Canela eleito vereador pelo município de Fernando Falcão. Durante a nossa conversa lhe expliquei que estaria fazendo um levantamento da escola na aldeia e conversando com alguns professores. A partir de então, Severo me falou um pouco as suas opiniões sobre os projetos de política de educação indigenista. Segundo ele, o *kupen*⁶ fala que o índio é incapaz, e que não sabe conduzir as coisas. Severo estava se referindo às ações indigenistas, tais como a escola ou algum outro projeto, mas, segundo ele, isso acontece porque o *kupen* não “mostra” como fazer as coisas, nas palavras dele, “é preciso que um técnico ensine”. Essa fala de Severo é bastante significativa, pois perpassa o discurso de vários outros indígenas com os quais pude conversar, durante a minha estadia na aldeia e que refletem uma constante necessidade de que o *kupen* se faça presente nas aldeias cumprindo um papel de provedor. Essa visão do branco como provedor é mitologicamente justificada através do mito de Awkhê (ver anexo). De acordo com esse mito, Awkhê, teria oferecido para o índio uma espingarda, ele teria ficado com medo do objeto e abdicou de sua posse em troca do arco e flecha, deixando a espingarda para o branco “civivizado”.

Assim, a partir do mito, todas as vantagens da vida moderna, como os instrumentos de metal e a vida nas cidades, por exemplo, estão representadas na figura

⁶ Nome Canela que designa o não-índio.

da espingarda. Já o arco e a flecha representam a vida errante nas florestas, coletando e caçando para o sustento próprio. Awkhê teria dado a oportunidade de o índio escolher qual o tipo de vida ele gostaria de ter, mas, ele teria recusado o estilo de vida do cristão. Assim, o mito de Awkhê aparece como uma justificativa para o “status inferior” dos Canela, perante os “cristãos civilizados”. Segundo os Canela foi graças ao índio que o civilizado obteve a vida que ele leva hoje e, dessa forma, estaria “devendo” aos índios, e teria como obrigação prover tudo aquilo que o índio possa querer ou precisar, em retribuição. A seguinte citação, referente à uma tentativa de mudança da política paternalista do SPI, ilustra um momento em que o mito é acionado com o propósito de garantir a manutenção do recebimento de bens do Estado:

A partir de 1956 os índios deveriam obter seu próprio alimento, no lugar de receber donativos anuais. De 1940 a 1956 os Canela receberam uma quantidade considerável de roupas, espingardas, munição, pólvora, sal, arroz e farinha de mandioca. A partir de 1956 eles deveriam continuar a receber medicamentos de graça, mas deveriam comprar os demais suprimentos com os ganhos de suas colheitas. (...) Durante as minhas duas idas a campo em 1957 e 1960, eu ouvi uma série de reclamações sobre o SPI, de como o *civilizado* estaria desonrando a promessa de Awkhê, que havia garantido ao índio sustento integral em troca do uso da arma de fogo. (Crocker e Crocker, 2004:29).

Essa interpretação do mito está implícita no cotidiano dos Canela e na sua relação com o não-índio. Representa o suporte da sua condição perante o civilizado, legitimando a sua inferioridade material, ao mesmo tempo em que fornece justificativas para que recebam bens dos não-índios. Dessa forma, os Canela tendem a classificar, muitas das vezes, um não-índio a partir da sua capacidade de dar coisas. Um visitante é uma boa pessoa se ele oferece presentes e não nega os pedidos dos índios, de outra forma ela é uma pessoa ruim.

Existe ainda um interessante mecanismo que é utilizado para assegurar que os *kupen* provenham alguns bens aos Canela, através do estabelecimento de um sistema de contraprestações, que é a adoção do visitante por alguma família Canela. Na adoção, um adulto Canela, homem ou mulher decide que o visitante será seu filho e, a partir desse momento passa a tratá-lo como tal. É de bom tom que o novo filho presenteie os membros de sua família que, prontamente também oferecem pequenos presentes, como braceletes e colares, esperando retribuição.

A adoção de um *kupen* é legitimada através do ritual do batismo, ocasião em que recebe um nome indígena e é apresentado ao conselho da aldeia, no pátio central. A inserção na estrutura organizacional Canela através do batismo garante ao visitante alguns “privilégios” dentro daquela sociedade, como o livre acesso à casa dos parentes, mas, por outro lado, ele deve prover bens, em forma de presentes, que podem ser alimentos, objetos pessoais ou até mesmo dinheiro.

Para além do estabelecimento de um sistema de contra-prestações, o batismo de um *kupen* também pode ser visto com uma forma de “domesticar” o não-índio, ao mesmo tempo em que o submete às regras de convivência Canela. Seria uma forma de encontrar um lugar na cultura Canela para acomodar o “de fora” e torná-lo parte de seu jogo.

Howard (2002) analisa uma situação similar, tomando como exemplo prático a relação dos índios Waiwai inseridos no mercado de troca de bens de consumo com agentes não-indígenas, em Roraima. Os Waiwai, segundo Howard, manipulam e terminam por “domesticar” os bens ocidentais pondo-os em serviço de seu projeto de reprodução social (Howard, 2002:29). Essa seria uma forma de resistência onde eles não se deixariam dominar pelos agentes externos. A partir dessa situação, a autora conclui que a recusa não pode ser considerada como única forma que os indígenas possuiriam de resistência contra a hegemonia ocidental. Tal como ela pôde observar entre os Waiwai, as transações com os membros da sociedade envolvente abrem um espaço de negociação onde eles podem expandir o seu controle sobre fatores externos à sua sociedade. Esses espaços de negociação pelos quais os indígenas buscam lidar com as novas situações surgidas após o contato são bastante eficazes e buscam acomodar dentro das culturas indígenas a presença de uma cultura alienígena, que dificilmente, pode ser evitada.

Essa relação se estende do nível interpessoal ao nível relacional com o Estado. Quero dizer que os Canela também vêem nos órgãos oficiais uma bondade ou maldade, refletida no seu grau de assistencialismo. A FUNAI, por exemplo, em comparação com a SEDUC-MA, na figura do setor de educação indígena, é vista como um órgão “bom”, em vários casos, o que, em determinados momentos, faz com que este órgão seja diferenciado de demais órgãos indigenistas. Isso ficou evidenciado nas falas de alguns indígenas, como poderá ser observado nos próximos capítulos.

Histórico das políticas de educação escolar indígena no Brasil

A educação indigenista missionária

O Brasil physico é o esforço do aventureiro português que, á procura de riquezas auríferas, desbravou sertões, alargando fronteiras, mas o Brasil mental é obra exclusiva do Jesuíta... Por mais de tres séculos não tivemos uma eschola creada pelo Governo. O que havia era a iniciativa exclusiva dos Padres de Jesus.⁷

Durante as primeiras experiências coloniais em terras brasileiras, a figura do índio não representava algo de interesse político da coroa, desde que não atrapalhasse o empreendimento colonial. As discussões sobre os povos indígenas baseavam-se em especulações acerca de sua humanidade considerada dubitável, cabendo ao missionário jesuíta, principalmente, resolver essa situação convertendo-os em cristãos.

Durante o início da colonização não existiam políticas públicas, propriamente ditas, de saúde ou educação dirigidas às nações indígenas. Os principais encarregados pela educação escolar indígena eram os missionários religiosos que alfabetizavam e catequizavam, de maneira forçada, os povos indígenas. Os jesuítas também se encarregavam da saúde dos indígenas, saúde essa abalada por doenças trazidas pelos europeus. As formas por eles utilizadas no trato de tais doenças seguiam os padrões europeus e ignoravam as formas nativas de cura. Os padres jesuítas foram os primeiros a iniciarem, em terras brasileiras, o processo de educação escolar entre os colonos e, da mesma forma, foram eles os precursores do que hoje pode ser chamado de educação indigenista, quer dizer, o conjunto de práticas realizadas por não-indígenas

⁷ Viriato Corrêa, “*Correio da Manhã*”, de 17 de dezembro de 1920, “*A instrução colonial*” apud Madureira, 1929, p. 352.

que visam a inclusão de uma educação formal de base ocidental entre as nações indígenas habitantes do território brasileiro.

Formalmente, as primeiras determinações oficiais do Estado português que visavam regular a educação para indígenas, no Brasil, só surgiram em 1755 com o alvará de 7 de Junho de 1755 ou Diretório dos Índios. Assim, durante os quase duzentos anos que precederam o Diretório foram os jesuítas que se ocuparam de tal tarefa. As suas práticas religiosas e pedagógicas guiaram por vários anos, de maneira exclusiva, a educação escolar voltada para os indígenas dentro dos aldeamentos, que eram os locais onde os indígenas eram reunidos para serem catequizados e educados dentro dos padrões europeus de civilidade. Durante esse período, as ações indigenistas jesuíticas foram o grande laboratório de onde surgiram e se perpetuaram diversas práticas pedagógicas direcionadas aos indígenas no Brasil, pautadas em preceitos racionais e religiosos, foram uma das principais bases das políticas e legislações indigenistas subseqüentes, ecoando até mesmo na atualidade.

Os jesuítas tinham como objetivo do ensino converter o homem em um “homem perfeito”, através do ensino de faculdades humanas racionais e os preceitos religiosos cristãos. Esse homem racional/cristão seria a expressão da universalidade humana e, dentro dessa suposta universalidade, o entendimento lingüístico era algo mais do que desejado, pois:

(...) a linguagem constitui o instrumento mais adequado e eficiente. Só pela palavra pode o educador atingir o espírito do aluno, Só pela palavra pode o aluno manifestar o próprio espírito. Uma faculdade revela-se na ação, que lhe é própria e que, por isso, pode-se chamar-se a sua expressão. A linguagem é a expressão do espírito, e, portanto, com a prova de sua existência, a medida do seu desenvolvimento. Quem se exprime, exercita a sua atividade mental, imagina, pensa, julga, raciocina, concatena idéias. Através da expressão pode, portanto, o professor excitar a atividade interior do estudante e medir-lhe e orientar-lhe o progresso. A linguagem é, pois, o instrumento natural de formação humana. (Franca, 1986:26).

Tornar o homem mais homem, eis o objetivo da pedagogia jesuítica. Seria então, a linguagem, a chave primordial para a introdução dos valores humanos “universais” entre os diversos povos sobre a terra. Todos já seriam homens, de certa forma, mas para alcançarem o status de homens perfeitos e universais deveriam estar

submetidos aos preceitos das faculdades racionais e cristãs. Além da doutrina cristã e dos ensinamentos humanistas clássicos, a pedagogia jesuítica previa também o ensino de noções de educação e civilidade, pois, “a instrução sem a educação, longe de formar o homem, é um perigo para a sociedade”. “Daí o primeiro artigo de todos os estatutos dos colégios de jesuítas: «ministrar, ao lado da instrução literária, a mais esmerada educação civil e religiosa»” (Madureira in Maia, 1986:43). Fecha-se, dessa maneira, a tríade da pedagogia jesuítica (intelectualidade, religião e civilidade).

O ensino nas escolas e missões possuía como objetivo maior, como já foi colocado, uma maior humanização do homem, tornando-o universal. Tal universalidade seria obtida através dos ensinamentos dos dogmas cristão católicos, dos estudos humanistas e da instrução cívica, pois, o aluno “destinando-se a entrar e viver na sociedade, não como um egoísta indiferente, mas como membro ativo e interessado na vida nacional, o jovem educando não receberia no colégio formação completa se não lhe fossem ensinados os princípios teóricos e práticos da educação cívica. Nos jovens de hoje, que serão os homens de amanhã, fundam-se as esperanças da nacionalidade. A educação intelectual, religiosa e moral associam-se à educação cívica. Civismo é termo que melhor designa o conjunto de qualidade que deve possuir um perfeito cidadão”. (Madureira in Maia, 1986:58).

Ao final do século XVI eram três os colégios jesuítas no Brasil, na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. Esses colégios possuíam, além do curso elementar que ensinava a ler o contar, o curso de letras humanas que compreendia gramática, retórica, poesia e história. Uma importante singularidade das escolas jesuítas no Brasil seria o estudo do Tupi, e não do grego ou hebreu. Desta forma as línguas ensinadas nessas escolas eram o latim, que representava a “língua do saber o do sagrado” e o Tupi que era “o instrumento apto e próximo para a conquista das almas”. (Leite, 1938:72, tomo I apud Neves). Os missionários jesuítas trouxeram para o Brasil a pedagogia do *Ratio Studiorum*⁸, e aplicaram os seus métodos nos processos de ensino dos colonos e dos povos indígenas.

⁸ O *Ratio Studiorum* foi série de rígidos preceitos pedagógicos que deveriam ser seguidos dentro das escolas e nos processos educacionais jesuíticos. Pode ser tido como uma das características mais expressivas das formas de ensino da Companhia de Jesus e consistia em um conjunto de normas positivas que descrevem minuciosamente as regras e práticas pedagógicas.

Após as primeiras situações de contato os jesuítas logo perceberam que a tarefa de conversão dos indígenas seria árdua e demorada. Madureira (1929:355) faz uma comparação entre a tarefa dos jesuítas e o processo de cristianização do império Romano, dizendo que “se houve a necessidade de quatro séculos para cristianizar um povo civilizado, - não seria preciso, pelo menos, outros tantos para civilizar selvagens e depois de civilizados cristianiza-los?” (Ibid). Diante de tal realidade, era de se esperar que o *Ratio Studiorum*, tão conhecido pela regularidade de suas ações e resultados no mundo europeu, apresentasse no Brasil resultados inesperados.

As primeiras ações pedagógicas e catequéticas dos padres jesuítas entre os indígenas representaram um processo de experimentação que foram o primeiro laboratório das diversas práticas pedagógicas e institucionais indigenistas no Brasil. As realidades indígenas, de certa forma, moldaram o *Ratio* da Companhia de Jesus, fazendo que os missionários construíssem uma pedagogia especial visando essas sociedades. No entanto, muitos dos preceitos previstos no *Ratio* fizeram com que o processo de construção de uma pedagogia civilizadora fosse, de certa maneira, facilitado. O principal deles talvez seja o estudo lingüístico que resultou no ensino bilíngüe.

Assim, como previsto no *Ratio*, os missionários jesuítas buscaram entender, logo de início, o seu novo público buscando, primordialmente, aprender as línguas indígenas. Assim, eles tiveram que se tornar alunos antes serem mestres. As dificuldades foram muitas até que os missionários pudessem compreender, minimamente, as línguas indígenas. A seguinte citação, de Padre Antonio Vieira, ilustra bem tais dificuldades:

Por vezes me aconteceu estar com o ouvido applicado à boca do bárbaro, e ainda do interprete, sem poder distinguir as syllabas, nem perceber as vogaes, ou consoantes, de que se formavam, equivocando-se a mesma letra com duas e três semelhantes, ou compondo-se (o que é mais certo) com mistura de todas ellas; umas tão delgadas e subtis; outras tão duras e escabrosas; outras tão interiores e escuras, e mais afogadas na garganta que pronunciadas na língua; outras tão curtas e subidas, outras tão extendidas e multiplicadas, que não percebem os ouvidos mais que a confusão... Se é trabalho ouvir uma língua que não entendeis, quanto maior trabalho será haver de entender a língua que não ouvís? O primeiro trabalho é ouví-la; o segundo percebê-la; o terceiro reduzi-la a grammatica e preceitos; o quarto estudá-la; o quinto (e não menor, e que obrigou S. Jeronymo a limar os dentes) o

pronunciá-la. E depois de todos estes trabalhos, ainda não começaste a trabalhar, porque são disposições somente para o trabalho⁹.

Dos esforços dos jesuítas surgiram traduções de catecismos e de textos bíblicos, bem como as primeiras gramáticas e dicionários de línguas indígenas, que constituíram uma grande base para os futuros estudos das línguas indígenas. Outra consequência dos estudos lingüísticos dos jesuítas foi a elaboração da língua geral, que consistiu na tentativa de se criar uma língua comum, que facilitasse o entendimento entre os as diversas nações indígenas e os missionários. Essa situação foi chamada pelo Padre José Coelho de Souza¹⁰ de “fato unitivo da tupinização de grande parte do Brasil”. Essa “tupinização” seria a disseminação da chamada língua geral, bem como o seu estabelecimento escrito e a criação de regras gramaticais. Segundo os missionários, um dos maiores empecilhos para a catequese dos povos indígenas era a grande variedade de línguas existentes entre eles, o que dificultava as relações e impedia a confiança entre os membros de povos diferentes. Portanto, a educação bilíngüe jesuítica serviu para uniformizar ainda mais as culturas indígenas, através do uso de uma língua tida como geral a todos esses povos. Esta, no entanto, era fruto da modificação do idioma indígena, agregando elementos de outros idiomas “aumentando-a e modificando-a, servindo de veículo poderoso da civilização dos índios, não só no Brasil, mas também em alguns territórios adjacentes” (Souza, 1977:42-43).

O Diretório dos Índios e a pedagogia utilitarista

Em 1755, o Estado português decide intervir para regularizar, de maneira mais rígida, a situação dos indígenas no território brasileiro, decretando o alvará de 7 de Junho de 1755 ou Diretório dos Índios e pondo fim ao exercício da pedagogia jesuítica:

“Uma significação especial tem a expulsão dos Jesuítas para o Brasil, pois com a saída dos religiosos saíram *os unicos professores* que a Colonia tinha e os índios foram privados do seu protector. Todos os empenhos feitos mais tarde com a civilização dos selvagens findaram, por via de regra, com a destruição de mais uma tribu indígena. Aos poucos venceu

⁹ Cf. Padre Antonio Vieira. *Sermões*, t. V, p. 377, apud Padre Luiz Gonzaga, S.J. Cabral, *Jesuítas no Brasil*, Editora Companhia Melhoramentos, São Paulo, 1925, p.88.

¹⁰ Souza, Pe. José Coelho de. *Os Jesuítas no Maranhão*. Fundação Cultural do Maranhão, São Luís, 1977.

a convicção de que *civilização sem religião é utopia*. A isto acompanha logicamente a de Pombal por sua obra retardou a civilização do Brasil”. (Theophilode Muer apud Madureira, 1929:352).

O Diretório dos Índios, como coloca Almeida (1997:28), “não surgiu do nada” ele foi fruto de toda uma série de leis anteriores, experiências de conceituação e tentativas de incluir ou não o indígena dentro do mundo ocidental. O Diretório consistia em uma série de leis de caráter administrativo fundamentadas em uma perspectiva mais racional e destituída da cosmovisão característica do trabalho realizado pelos Jesuítas, que já estavam desprovidos da sua função de educar os indígenas através da catequese. Tais características encontradas nos artigos do Diretório dos Índios são reflexo do racionalismo iluminista que começava a nortear o pensamento europeu.

O Diretório assumiu um caráter mais firme e intolerante no trato com os povos indígenas. Fato marcante no Diretório foi a importância delegada à proibição do uso das línguas indígenas, segundo o princípio de que o melhor artifício para conquistar e dominar outros povos seria a implantação do idioma da nação dominadora. Segundo o Diretório:

Sempre foi máxima inalteradamente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir, logo, nos povos dominados, seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes (...). (Diretório dos Índios -7 de Junho de 1755, Art. 6).

Neste ponto, o Diretório diverge completamente da lógica pedagógica dos jesuítas, que sempre via o aprendizado bilíngüe como um ponto importante para que a cristianização e civilização plena dos indígenas fossem alcançadas. Com os jesuítas destituídos do papel de educadores no Brasil, o Diretório também previu a criação de escolas para os indígenas onde as crianças deveriam ser iniciadas nas instituições culturais ocidentais. Algumas continuidades com o trabalho anterior, realizado pelos jesuítas, podem ser observadas. Uma foi a tentativa de inserir os indígenas nos processos de produção e comércio ocidentais, como forma de facilitar a sua civilização. Pois, os índios seriam tidos como rústicos e ignorantes enquanto não alcançassem os “benefícios” da cultura da civilização e do comércio. Este último item seria o de maior importância para o Diretório, pois, seria o comércio o principal meio de tornar os

indígenas úteis para o empreendimento colonial. Outra continuidade foi a presença do caráter religioso nos artigos do Diretório, pois, mesmo sendo ele um documento que tentou se desvencilhar das lógicas religiosas em prol de um racionalismo científico, revela a constante presença de uma dubiedade entre as máximas cristãs e o pensamento científico-administrativo. Em vários momentos o Diretório aponta para a eficácia da educação religiosa como facilitadora do aprendizado cultural ocidental. Portanto, escolas públicas foram criadas pelo Diretório para ensinar às crianças indígenas o idioma português e outras faculdades tipicamente ocidentais, e o ensino da doutrina cristã deveria atuar sempre como coadjuvante para que, “juntamente com as infalíveis verdades de nossa sagrada religião adquiram com maior facilidade o uso da língua portuguesa” (1758:4). Batizar e inserir os povos indígenas dentro do universo cristão, segundo os portugueses, seria um importante passo na educação dos mesmos, tornando-os mais próximos da “civilidade”.

O Diretório previu a criação de escolas para os indígenas onde as crianças deveriam ser iniciadas nas instituições culturais ocidentais:

(...) Haverá em todas as povoações duas Escolas Públicas, uma para os meninos, na qual lhes ensine a doutrina cristã, a ler, escrever, e contar na forma que se pratica em todas as Escolas das Nações Civilizadas; e outra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na doutrina cristã, lhes será ensinado a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. (Diretório dos Índios, 1758:4).

As escolas públicas para os indígenas, tinham dois objetivos. O primeiro, através da educação escolar, seria incutir as máximas cristãs e ocidentais nas crianças. O segundo seria transformar as crianças em multiplicadores de tais ensinamentos, que os levariam aos adultos de suas respectivas sociedades. Além dos ensinamentos previstos na citação acima, o Diretório também previa a introdução de outras instituições culturais européias entre os indígenas, como pode ser observado a seguir:

E para evitar a grande confusão, que precisamente havia de relutar de haver na mesma povoação muitas pessoas com o mesmo nome, e acabarem de conhecer os índios com toda a evidência, que buscamos todos os meios de os honrar e tratar como se fossem homens brancos; terão daqui por diante todos os índios sobrenomes, havendo grande cuidado nos

Diretores em lhes introduzir os mesmos apelidos, que os das famílias de Portugal. (Diretório dos Índios, 1758:6).

A fim de fazer cumprir as regras contidas no Diretório a coroa portuguesa nomeou um Diretor Geral para cada povoação. De acordo com o Diretório, o Diretor deveria cuidar para que o documento tivesse a sua devida execução enquanto os índios não tivessem capacidade para se governarem (Diretório dos Índios, 1758:4). A figura do Diretor também se fazia presente na imposição das máximas culturais ocidentais para os povos indígenas, principalmente às crianças que se encontravam sob os ditames da educação escolar. Vide a citação abaixo:

(...) Será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa (...). (Diretório Pombal -7 de Junho de 1755, Art. 6).

A educação indigenista, prevista no Diretório, visava também a instauração de um paradigma racionalizante de acordo com o qual os indígenas deveriam ser inseridos nas lógicas econômica e social da colônia, para que dessa maneira pudessem contribuir com o processo de construção de um comércio interno, base para a solidificação do Estado, segundo os portugueses. Vide a seguinte citação:

Não se pode negar, que os índios desse Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos sertões, em que nasceram, praticando os péssimos e abomináveis costumes do paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa sagrada religião, mas até das mesmas conveniências temporais que só se podem conseguir através da cultura, da civilização e do comércio. (Diretório dos Índios, 1758:1).

Em momento algum o discurso do Diretório aponta para uma possível integração dos indígenas ao Estado, no sentido de eles virem a se tornar cidadãos portugueses. O que é possível observar é todo um conjunto de recomendações e normas a serem seguidas que apontam para um mesmo objetivo: transformar os indígenas em “índios civilizados”, quer dizer, uma vez aprendendo as regras culturais e de

convivência européias, eles estariam aptos a ser um dos sustentáculos da consolidação do Estado que surgiria a partir do empreendimento colonial. Durante os primeiros anos de colonização, os povos indígenas eram tidos como uma preocupação da igreja, pois, era atribuição dos missionários catequizar os povos que desconheciam a religião cristã, para que, dessa forma se tornassem novos cristãos perdendo, aos poucos, suas referências culturais e, com o tempo, fossem diluídos numa outra sociedade. O Diretório dos Índios foi uma forma que a coroa portuguesa encontrou para impor uma nova lógica civilizadora, pautada em valores racionais, segundo ela, mais eficientes. Enquanto estiveram sob o controle das missões religiosas, poucos índios estiveram submetidos ao poder temporal dos jesuítas. Isto refletia que os povos indígenas não iriam desaparecer assim tão facilmente, sendo necessárias determinações mais rigorosas como as contidas no Diretório, assim como a recusa à continuidade dos trabalhos missionários. A coroa entendia que não bastava criar uma legislação pautada em valores morais racionais, era preciso levar tais valores ao público alvo, no caso os indígenas. Práticas que antes eram efetivadas a partir de um discurso de ordem teológica, onde o indígena era visto apenas como parte da paisagem brasileira, passaram a ser revisitadas a partir de um viés racionalizante que via nos indígenas uma massa de homens e mulheres que não deveriam atrapalhar o processo de edificação de um novo empreendimento econômico. Fazia-se necessário torná-los coadjuvantes desse processo, até onde interessasse à coroa e sob a supervisão da mesma. O Diretório dos índios, dessa forma, inaugurou formas de gestão de políticas indigenistas, no Brasil, baseadas no poder tutelar e controle das populações indígenas que ainda podem ser percebidas em muitas ações indigenistas atuais. No entanto, o Diretório dos Índios não obteve os resultados almejados e, no ano de 1798, foi revogado através de carta régia.

Políticas imperiais: a educação como instrumento de cidadania

Durante o início do século XIX foi comum o uso da escravização e das guerras ofensivas contra os índios, por particulares, sendo permitido, também, o livre estabelecimento de benfeitorias, por parte dos colonos, em terras originalmente ocupadas pelos indígenas. Várias outras Cartas Régias e determinações portuguesas foram enviadas ao Brasil durante esse período, quase todas regulamentando o direito de

promover guerras contra os indígenas e/ou escravizá-los. Todas essas Cartas Régias foram revogadas no ano de 1831, através de lei imperial. Essa lei retomou a condição dos povos indígenas como órfãos e do Estado como seu tutor oficial e foi uma das primeiras leis indigenistas imperiais de abrangência nacional. Logo em seguida, o Estado tomou uma importante decisão: a retomada da “catequese” como coadjuvante no plano civilizador para os povos indígenas, a ser executado através de meios pacíficos. E, em 1845 o Império elabora o Decreto nº 426 que representa o documento indigenista oficial de maior expressão nesse período.

No referente à educação, o Decreto Imperial seguiu, em alguns aspectos, os preceitos contidos no Diretório dos Índios, como a criação de aldeamentos e escolas onde os indígenas deveriam ser instruídos nas máximas cristãs, nos hábitos e instituições culturais ocidentais e o uso de missionários para tais tarefas. Observemos alguns dos artigos do Decreto que expressam esse quadro:

Art.1, § 7. Inquirir onde há índios, que vivam em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar missionários, que solicitará ao presidente da província, quando já não estejam à sua disposição, os quais lhes vão pregar a religião de Jesus Cristo, e as vantagens da vida social.

§ 18. Propor à Assembléia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares, onde não baste o missionário para este ensino.

Art. 6º, § 1. Instruir aos índios nas máximas da religião católica, e ensinar-lhes a doutrina cristã.

§ 6. Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução.

O Decreto ressaltava que todas as formas de “civilização” dos povos indígenas deveriam se dar de forma pacífica e sem o uso de qualquer tipo de violência corporal, mas persiste a visão da educação escolar para os povos indígenas como uma eficiente estratégia de levar a esses povos ensinamentos que reproduziam a lógica cultural ocidental.

O Decreto 426 se tornou a referência básica entre as leis indigenistas do Império, pois, regulava a questão indígena da maneira almejada pelas elites políticas e econômicas, ou seja, na base da regulação das ações indígenas. O Brasil, nesse período, apresentava um lento processo de crescimento econômico, baseado na lavoura extensiva

e mão de obra escrava, fundamento dos empreendimentos latifundiários. O indígena passou a ser visto como um “parente indesejado” na família, ou seja, um problema que não podia ser ignorado, mas que não merecia atenção específica. Restava ao Estado agir guiando, punindo e aconselhando os indígenas para que pelo menos aprendessem a se comportar e não se colocassem como empecilho aos projetos imperiais.

A República e a possibilidade da “assimilação natural” dos indígenas

A partir do ano de 1889, a tarefa de promover a catequese e a civilização, base da então política indigenista, estava a cargo dos governos estaduais. Somente no ano de 1906, com a criação da Lei nº 1.606, tal encargo passou a ser de âmbito federal com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que se tornaria encarregado de gerir as políticas indigenistas. O fato de se criar um Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e atribuí-lo a competência de promover políticas para os índios, demonstra uma desconsideração ainda maior das especificidades desses povos, pois, passam a ser vistos como um problema de ordem rural ou camponesa, dadas as demais atribuições do órgão.

O início da República foi marcado pelo desenvolvimento capitalista fruto da indústria do café, crescente, principalmente, nas regiões sul e sudeste. Após a abolição da escravidão, fez-se necessária a inserção de nova mão de obra, grande parte oriunda da imigração europeia. Esses imigrantes compravam títulos de terras para desenvolver culturas ou trabalhavam como colonos nas fazendas já estabelecidas. Muitas dessas fazendas se localizavam em territórios indígenas, o que ocasionava muitos conflitos entre colonos e fazendeiros e os índios. O crescente aumento da economia agrária do país e a ânsia de desenvolvimento e progresso, baseados nas culturas extensivas de agro-exportação, tornaram a terra alvo de especulações e sinônimo desse crescimento econômico. Para as elites políticas da época, era mais do que justo que as terras fossem de posse de quem as pudesse comprar e explorar seus recursos de forma ordenada, racional e sempre almejando o progresso da nação brasileira, através do crescimento da economia.

1. O Serviço de Proteção aos Índios - SPI

No ano de 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que surgiu como resposta aos acontecimentos que fizeram o Brasil ser conhecido internacionalmente como defensor de políticas de extermínio dos povos indígenas, originadas pela disputa agrária.

No tocante à educação para os indígenas, o SPI manteve os antigos aldeamentos, herança dos períodos colonial e imperial, alterando sua designação para “povoações indígenas”. Essas povoações indígenas seriam os locais onde os índios receberiam a assistência do órgão, bem como, o ensino de ofícios e escolar, no claro intuito de formá-los para conviver na comunhão nacional, ou à sua margem, como trabalhadores. O discurso do SPI, contido no Decreto 8.072¹¹, revela a tentativa de tornar os indígenas e os aldeamentos onde vivem locais de implementação de políticas de civilização. O discurso de respeito às culturas indígenas do SPI amalgamava-se com propostas de aldeamento de indígenas nômades tidos como “promíscuos” por não estabelecerem contato com a sociedade nacional, juntamente com a inserção de instituições culturais como a escola e a agricultura nesses aldeamentos.

A política de atuação do SPI inaugurou, de forma contundente, o discurso dúbio do Estado, dividido entre a tentativa de respeito às organizações culturais e integração destes à nação brasileira, que marca as atuais legislações indigenistas. Mas a marca mais forte existente nas políticas indigenistas nesse período é a visão de que o indígena representa uma fase transitória e que, mais cedo ou mais tarde, aceitaria, de modo “natural”, os usos e costumes ocidentais, oferecidos pelo Estado nacional. Cabia ao SPI administrar a situação enquanto isso não ocorresse. O segundo artigo do decreto 8.072, no quarto parágrafo, reflete esse quadro quando diz que uma das atribuições do órgão é fazer com que os hábitos, organizações e independência dos povos indígenas sejam respeitados e que o mesmo não deveria interferir, de modo a alterar os hábitos desses povos, a não ser por meios amenos. Colocado de outra forma, o Estado, na figura do SPI, passou a não ter pressa na execução de suas políticas civilizadoras visando à integração dos indígenas à comunidade nacional.

¹¹ Documento que criou o órgão.

No entanto, é interessante ressaltar que mesmo o SPI, de certa forma, também reconheceu a validade de atender algumas especificidades indígenas para facilitar a introdução de valores ocidentais, através da escola:

O SPI mantém 66 escolas em seus Postos Indígenas. São essencialmente idênticas às escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático; evidentemente inadequado para os índios. Elas visam, primariamente, a alfabetização dos índios, procurando, também, ensinar certas técnicas como a confecção de roupas e trabalhos de agulhas para as meninas e, em algumas escolas especiais, habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras. (...) A consequência deste tipo de ensino tem sido o desinteresse das crianças e de seus pais, exceto junto aos grupos mais aculturados que falam correntemente o português e que estão conscientes da utilidade desta aprendizagem. (...) Para resolver este impasse a Secção de Estudos está elaborando um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las melhor as condições e necessidade de cada grupo indígena o conceito geral que orienta esta reforma é o de que, ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que a sociedade a chamará a exercer. (SPI, 1953:10 apud Cunha, 1990:89).

A partir desta constatação o SPI tomou algumas medidas preliminares na tentativa de adaptar as escolas às realidades indígenas. Uma dessas medidas seria o não uso da palavra escola, para fugir das “conotações negativas que o nome teria para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas, submetendo-as a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis”. (SPI, 1953:11-12). O nome a ser adotado seria Casa do Índio, e deveria funcionar de forma mais livre onde os indígenas circulariam como se estivessem em sua própria aldeia. As instalações físicas também deveriam ser pensadas de maneira a levar em conta as arquiteturas dos indígenas. Apesar de tentar adaptar as escolas, minimamente, às realidades culturais indígenas, o SPI também não via vantagens no ensino bilíngüe, pois, a diversidade de línguas e culturas demandaria um grande esforço para a elaboração de um grande numero de cartilhas, bem como a preparação de vários profissionais, para atender a cada realidade lingüística. A longa citação, a seguir, ilustra esse quadro:

Algumas medidas preliminares já foram tomadas neste sentido como a transferência de escolas que funcionam junto a grupos pouco aculturados, para outros onde possam ser mais

úteis e instalação de novas escolas dotadas de oficinas para ensino artesanal. Um novo tipo de escola devera ser inaugurada brevemente para os grupos indígenas menos aculturados. Ali será evitado até o nome escola para fugir as conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis. Nem podiam ter outra atitude para com as escolas que conhecera, das quais nenhum benefício lhes veio, mas ao contrário, somente os prejudicou por privar crianças de longas horas de aprendizado informal das técnicas que lhes seriam realmente úteis, como a preparação dos artefatos tribais, as técnicas de caça, pesca coletiva e outras. A primeira delas está sendo instalada na ilha do Bananal para os índios Carajá. A nova escola será chamada Casa do índio e deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se a vontade, como em sua própria aldeia. (...) Para isto modificou-se a planta das escolas que, em geral são uma extensão da casa do professor e só podem ser procuradas pela criança durante certas horas do dia. A nova instituição será organizada num prédio próprio sem porta e sem janelas, construído com a mesma disposição das aldeias Carajá, isto é, voltada para o Rio Araguaia, onde se desenvolve grande parte das atividades daqueles índios. Será composta de amplo alpendre e dois grandes salões; o primeiro com 80 metros quadrados, cercado por paredes de um metro de altura, será dotado de máquinas de costura, rodas de oleiro e ferramentas de carpintaria e outras, e estará sempre à disposição dos adultos como um lugar de trabalho e de conversa; o outro, com 60 metros quadrados e cercado por paredes de um metro e 60, será mobiliado com pequenas mesas e cadeiras para funcionar como sala de aula, onde as crianças, a vista dos pais, se reunirão com o professor para aprenderem português e para serem instruídas na utilização de todas as máquinas e ferramentas da escola e do posto, etc... Esperando que este novo tipo de escola dê melhores resultados que as comuns, as quais nos vários anos de funcionamento entre os Carajá, conseguiram apenas alfabetizar algumas crianças que pouco depois esqueceram tudo por não terem oportunidade e necessidade de utilizarem destes conhecimentos inteiramente supérfluos, no caso daqueles índios. (...) A S.E. tem dedicado considerável atenção, também, ao problema da alfabetização na língua indígena e os resultados atuais dos estudos a respeito, desaconselham sua adoção no Brasil. O que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas é a sua diversidade de línguas e culturas, são muitos poucos os grupos que contam com mais de um milhar de pessoas, a grande maioria deles conta por poucas centenas e a alfabetização bilíngüe exigiria preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, que foge inteiramente às nossas possibilidades. (...) Além disto, a alfabetização só oferece vantagens reais para os grupos mais assimilados que geralmente são bilíngües, exigindo do professor, apenas maior atenção no ensino do português às crianças no primeiro ano de atividade escolar. (...) Em vista destas condições a casa dos índios só procurará ensinar as crianças a falarem português

e as escolas comuns estão orientadas no sentido de utilizarem o primeiro ano escolar exclusivamente para este fim, só tratando a alfabetização nos anos seguintes. (...) Estamos preparando, também, uma cartilha especial para os índios, redigida em português, mas utilizando temas que lhes sejam acessíveis e que possam despertar seu interesse. (...) A maior dificuldade com que defrontamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido baixo nível de salários pagos pelo SPI e as condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurar superar esta dificuldade entregando as escolas às esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente, contudo, que o problema persiste ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa, exige preparo pedagógico especial, que nenhuma delas apresenta. Qualquer solução para este problema deverá partir de uma melhoria de salários que permita atrair pessoas com preparo adequado e, infelizmente, não vemos perspectivas de resolver proximo este problema. (SPI, 1953:11-12 apud Cunha, 1990:89-92).

A preocupação em oferecer um ambiente escolar “acolhedor” para os índios traduzia a busca por formas mais eficientes de inclusão destes no sistema de produção nacional, assim como no Diretório dos Índios, tentando torná-los úteis ao Estado. As escolas para os índios, de acordo com a citação acima, só deveriam se preocupar em ensinar os indígenas a falar o português, enquanto que a alfabetização seria responsabilidade das “escolas comuns”. O ensino do português serviria apenas como uma ponte para que o aprendizado de ofícios manuais fosse facilitado, enquanto que a alfabetização em português só deveria ser realizada nos “grupos mais assimilados” que, segundo o SPI, já seriam bilíngües.

As modificações propostas pelo SPI, na educação escolar para os indígenas, apontavam para a criação de agro-escolas, uma vez que é visível a preocupação em ensinar ofícios agrícolas para os indígenas. Ao mesmo tempo em que defende uma “assimilação natural”, ou seja, a gradual e branda inserção dos indígenas nas instituições culturais ocidentais, o SPI fornece ferramentas para que tal processo seja acelerado. O Programa Educacional Indígena elaborado ao final da década de 1950 trazia essa premissa bem explicitada:

(...) Consiste, o Programa referido, na inclusão dos ensinamentos rurais, como principal ensinamento a ser ministrado aos alunos índios. Isto veio transformar as escolas, de antigas unidades apenas alfabetizadoras, em unidades educacionais mais amplas, oferecendo aos seus alunos, a possibilidade de adquirir conhecimentos mais condizentes com o meio em que habitam. (...) Paralelamente, com as explicações de como levar a prática os novos ensinamentos propostos, publicadas mensalmente, através do Boletim Interno deste órgão, esta Diretoria distribuiu, em 1959, para 28 escolas, instrumentos agrícolas infantis, e no ano corrente, mais 21 escolas, perfazendo, nestes dois anos, cerca de 49 unidades escolares aparelhadas com ferramentas apropriadas à execução do novo Programa Educacional. (SPI, 1960:13-14 apud Cunha, 1990:93-94).

O SPI deu continuidade às políticas de educação indigenistas inauguradas pelo governo português no Diretório dos Índios, que almejava a inserção dos indígenas na lógica de mercado nacional, transformando-os em mão-de-obra agrícola camponesa. A integração dos indígenas à sociedade nacional parecia ser mais fácil e soava mais sutil, aos olhos do SPI, se realizada através da sua inserção na lógica comercial. Tal inserção seria realizada através de uma escola que prepararia os indígenas para essa possível realidade.

Os índios Canela só começaram a ser alvo de políticas de educação, de maneira efetiva, a partir da implantação de um posto SPI em seu território, mais precisamente no ano de 1941. Com a construção do posto do SPI, logo chegaram os funcionários do órgão, alguns trazendo suas esposas e filhos. Dentre estes funcionários estava Antonio Ferreira do Nascimento, cuja irmã iniciou o processo de alfabetização em português de alguns jovens Canela, a partir do ano de 1944. Tratava-se de Dona Nazaré, que os ensinou a ler e escrever de maneira satisfatória, ao passo que eles podiam redigir mensagens e redações em português (Crocker, 1990:73).

Dois alunos da professora Nazaré foram enviados à São Luis, capital do estado, em 1949, acompanhados por funcionários do SPI.

Eles passaram quase um ano e meio, aprendendo sobre o modo de vida dos moradores da cidade, freqüentando a escola e trabalhando em fazendas que utilizavam sistemas de irrigação e fertilização. Isso fez de *Kaapêltúk* o mais versado sobre o mundo de fora e o melhor falante do português durante os anos de 1950 e 1960. A sua realização só foi ultrapassada nos anos de 1970, por outros indígenas mais jovens ainda. (Crocker, 1990:74).

Esses indígenas que foram alunos de Dona Nazaré, trabalharam como auxiliares de William Crocker a partir do início dos anos 1960. Ao perceber que eles Canela eram fluentes na fala e escrita portuguesa, o antropólogo os pediu que escrevessem sobre as atividades diárias na aldeia, dessa forma ele obteve muitos dados sobre a cultura Canela.

A professora Nazaré ainda é lembrada pelos mais velhos, na aldeia Escalvado. Eles dizem que ela foi uma grande professora e, como poucos, aprendeu bem a língua Canela. Esse talvez tenha sido o fator que fez com que ela tivesse obtido tanto êxito no ensino do português aos indígenas, uma vez que as suas aulas eram ministradas na língua Canela. O fato de a professora Nazaré, bem como demais funcionários do SPI¹² terem aprendido bem a língua canela contribuiu para que os índios mudassem a sua percepção sobre as pessoas de fora, que até então era influenciada pela hostilidade dos fazendeiros locais. Aprendendo a língua dos indígenas, os funcionários do SPI passaram a ser vistos como bons estranhos, a partir do ponto de vista Canela, contrastando com o forte estereótipo, de caráter protetor, de que todos os estranhos eram maus (Crocker, 1990:74).

Assis (1981), ao examinar as fases iniciais da implantação da escola entre os índios Galibí no Amapá, retrata uma situação análoga. Duas professoras que lecionaram a partir do final da década de 1940 ainda eram muito lembradas pelos mais velhos da aldeia, durante as suas idas a campo entre a segunda metade dos anos 1970 e início de 1980. As duas professoras teriam se integrado à comunidade indígena através de um “parentesco fictício” que foi ocasionado a partir do grande prestígio que possuíam junto aos indígenas. Tal prestígio, em grande parte, era ocasionado pela importância que os indígenas davam ao ensino de ofícios práticos como costurar, por exemplo, que representavam necessidades que haviam surgido em função do contato com a sociedade não-índia, segundo Assis (1981:112).

Desde o período do SPI, além dos professores não-índios alguns indígenas também eram contratados, por vezes, pelos órgãos indigenistas. Esses professores índios, geralmente, eram aqueles que possuíam fluência em português, que haviam estudado na cidade e também conheciam a escrita em Canela. Pessoas como o senhor Raimundo Roberto, de 74 anos, que havia sido aluno da professora Nazaré, na escola do

¹² Segundo Crocker (1990:74) cerca de doze funcionários do SPI, entre os anos de 1930 e 1950, aprenderam bem a língua canela.

SPI, nos anos 1940 trabalhou no posto do SPI como professor. Ele também foi o principal informante do antropólogo William Crocker, após a sua chegada em 1957. O seu auxílio consistia, principalmente, em fazer manuscritos na língua indígena para auxiliá-lo a grafar o idioma Canela e descrições sobre a cultura. O que, com certeza foi fator contribuinte para que o mesmo aprimorasse o domínio do português e da escrita em Canela. Perguntei ao senhor Raimundo se havia sido o antropólogo americano que o havia ensinado a ler e escrever na língua Canela e ele me disse que, de certa forma, sim. Antes da chegada de William Crocker à aldeia Canela o senhor Raimundo Roberto me disse que já tentava escrever em Canela, a partir dos sons que ele ouvia, mas usando o português, uma vez que já era alfabetizado nesse idioma. Porém, segundo ele, não deu certo, porque a língua brasileira não “adiantava” para escrever os sons da língua Canela. William Crocker ensinou o senhor Raimundo Roberto a simbologia fonética necessária para desenvolver a escrita Canela.

2. As escolas da FUNAI

Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para atuar no lugar do SPI. A FUNAI foi fruto do regime militar brasileiro e, alguns autores defendem que o órgão agravou as ações integracionistas do Estado por estar ligada às políticas de integração do Ministério do Interior, pois, favoreceu a entrada de empresas nas áreas indígenas a serem demarcadas. Renato Athias coloca que:

Com a dissolução do SPI e a criação da FUNAI, pretendia-se inaugurar uma nova fase na política indigenista. A mudança, porém, foi apenas cosmética, e as ações integracionistas foram ampliadas, chegando a níveis assustadores. A própria FUNAI abriria caminhos para os empreendimentos da integração nacional, pois, ligada umbilicalmente à ditadura militar (1964-1985), seguia a política de integração do então Ministério do Interior. (...) O apelo patriótico da “integração nacional” fez com que a FUNAI saísse na frente para que 15 mil quilômetros de estradas fossem construídos na Amazônia durante esse mesmo período, cortando as terras tradicionais dos povos indígenas (Athias, 2002:53).

A FUNAI renovou com maior intensidade o poder tutelar do Estado sobre os povos indígenas, característica maior desse órgão que arbitrava, desde os critérios de indianidade, até sobre o patrimônio dos indígenas. A lei que autorizou a instituição do órgão ilustra essa situação:

Art. 1º - Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:
I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:

d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas;

II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;

V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração à comunidade nacional;

Parágrafo único - A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil, comum ou em leis especiais.

Art. 3º - As rendas do Patrimônio Indígena serão administradas pela Fundação tendo em vista os seguintes objetivos:

I - emancipação econômica das tribos;

II - acréscimo do patrimônio rentável;

III - custeio dos serviços de assistência ao índio;

(Lei nº 5371, de Brasília, 05 de dezembro de 1967, grifos meus)

A FUNAI, explicitamente, detinha sua linha de ação na integração do indígena à comunhão nacional, através da equação desenvolvimento social + crescimento econômico = civilização. Esta fórmula já era usada por leis indigenistas anteriores, visando transformar os indígenas em brasileiros, através da emancipação econômica dessas sociedades, por exemplo. Enquanto isso não ocorresse, o órgão deveria mediar toda e qualquer relação entre brancos e índios. A FUNAI representou a continuidade das ações de seu predecessor, o SPI e, em quase nada alterou a forma de lidar com os povos indígenas. Apenas acentuou o caráter regulador do Estado sobre esses povos.

Assim como o SPI, a FUNAI viu a necessidade de adequar as escolas às realidades culturais indígenas, no intuito de facilitar a tarefa de “integração à comunidade nacional” através daquela instituição. No entanto, diferentemente do órgão antecessor, enxergava que o ensino bilíngüe seria uma importante ferramenta dentro do processo de educação escolar indígena. O uso de indígenas como docentes e uso

exclusivo das línguas indígenas durante o processo de alfabetização foram algumas das ações defendidas pela FUNAI, durante o início de suas atividades:

Instituição estranha ao sistema tribal, a ele deve adaptar-se de todos os modos, cuidando que os novos valores a serem propostos cumpram sua função; satisfazer necessidades. (...) como demonstração inicial de respeito aos valores tribais, deverá ministrar o ensino, nas suas primeiras etapas, através da própria língua indígena. Concomitante ensinará o português, e só após o domínio completo do idioma nacional, passará a transmitir os conhecimentos nesta língua. Tal atitude, pois, exige a participação do elemento indígena, e, nesse processo, deve-se buscar a progressiva capacitação do índio, para que assuma, integralmente, as funções educativas na sua comunidade. Aos grupos que perderam o domínio da língua tribal, essa capacitação, evidentemente, será mais fácil, e, portanto, dentro da urgência que reclama. (...) Destarte, não pode se restringir ao ensino da leitura e escrita, mas oferecer outros conhecimentos fundamentais (higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, etc), além do ensinamento prático de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica, costura, em suma, todos os meios que venham criar mão-de-obra capacitada, de sorte a eliminar, nessas comunidades, tanto possível, as dependências do mundo branco. (FUNAI, 1972b:12-13 apud Cunha, 1990:96-97).

As primeiras experiências em ensino bilíngüe executadas pela FUNAI ocorreram logo no início da década de 1970, através de convênio realizado com o então chamado Summer Institute of Linguistics (SIL)¹³. Naquele período foi formada a primeira turma de professores indígenas Kaingang e Guarani, para atuarem como alfabetizadores em suas respectivas sociedades, utilizando suas línguas maternas em tal processo. No ano de 1972 é criada na sede da FUNAI, em Brasília, a divisão de educação, que deveria regular e coordenar todos os processos de educação escolar para os povos indígenas, tendo como uma de suas maiores incumbências a implantação do ensino bilíngüe, que fora regulamentado, oficialmente, através da portaria nº 75 da FUNAI, de 06 de julho de 1972.

Mesmo tendo como prioridade a implementação de uma educação escolar bilíngüe e condizente – em determinados momentos – com as realidades culturais indígenas, a FUNAI não atingiu, de maneira satisfatória e na prática, os objetivos expressos em suas políticas de ação. Cunha (1990:103) aponta três fatores que, segundo ele, seriam concorrentes para que a FUNAI não tenha obtido o êxito esperado na sua

¹³ Atualmente esse órgão passou a se chamar SIL International.

política de educação escolar bilíngüe para os indígenas. São eles: a ausência de um programa de pesquisa sócio-lingüístico dos grupos indígenas; a falta de uma política de capacitação de seus professores; a falta de entrosamento com instituições científicas que estejam em condições de oferecer assessoramento ao programa de educação. O autor ainda destaca o fato de que as constantes mudanças administrativas na FUNAI traziam sempre novas orientações políticas e prioritárias nas ações do órgão.

A política indigenista da FUNAI, assim como algumas políticas anteriores à sua criação, mesclavam um discurso voltado para a observância das especificidades indígenas com intenções integracionistas. Dessa forma, talvez por não obter as resultantes desejadas, a FUNAI assumia as deficiências de sua política escolar indigenista. Ora culpando a sua própria estrutura de ação:

No que se refere ao ensino, a maioria das escolas reproduz o modelo adotado pelo sistema escolar da sociedade nacional. Os objetivos, programas e materiais didáticos, normalmente são inadequados à realidade indígena não levando em conta o grau de contato, o contexto regional e as particularidades de ordem cultural de cada etnia. (FUNAI, 1985:25 apud Cunha, 1990:103).

Ora culpando a complexidade das realidades indígenas no Brasil:

(...) a grande dispersão dos grupos tribais e as dificuldades de adequação do ensino ao estágio cultural de cada grupo indígena, tem também impedido um melhor atendimento na área educacional. O problema do índio brasileiro reveste-se de tantas peculiaridades que estas têm dificultado, sobre maneira, o estabelecimento de um plano de educação único para todo território nacional. (...) Levando em conta a multiplicidade de culturas e a pluralidade de nações, há que se considerar, atentamente, as implicações de cunho antropológico e as dificuldades quanto à proposição de caráter geral. (...) O ensino bilíngüe teve início em 1970, porém a escassez de técnicos especializados e capazes coloca em risco os projetos em andamento. (FUNAI,1980a:27-27 apud Cunha, 1990:104).

Em 1971 a FUNAI, construiu na aldeia Escalvado um prédio escolar feito de alvenaria, juntamente com um grande posto, e iniciou a sua gestão de políticas de educação escolar entre os Canela. Naquele período, além dos professores contratados pela FUNAI, alguns indígenas também foram contratados como professores. O senhor Raimundo Roberto, foi um dos professores indígenas contratados pela FUNAI e,

segundo ele, foi a partir do momento em que se iniciou o processo de alfabetização na língua canela, pois, até então só era feita em português. A alfabetização em língua Canela, que o senhor Raimundo Roberto se refere, era feita pelos professores indígenas que haviam sido alfabetizados. O uso da educação bilíngüe, através das políticas da FUNAI, se restringiam aos estágios de alfabetização dos alunos, que, prontamente, após serem alfabetizados passavam a ter o português como único idioma. Atualmente, os professores indígenas ainda são os responsáveis pelas turmas de alfabetização, lecionando, entre outras coisas a escrita canela. As séries subseqüentes são de responsabilidade de professores não-indígenas e não falantes de canela. Apesar de não se apresentar de maneira impositiva, a situação atual tem paralelo com as formas de alfabetização feitas pela FUNAI no passado.

O uso das línguas indígenas, portanto, seria utilizado pela FUNAI apenas como uma “ponte” para facilitar o processo de integração indígena, mascarando através de uma suposta educação bilíngüe, as reais intenções do Estado. E seriam as intenções de integrar os índios à comunhão nacional que não estariam sendo alcançadas, através das políticas de educação da FUNAI. Daí os reportes sobre as deficiências e dificuldades encontradas no campo prático, nas escolas para os indígenas. A discussão da escola indígena, no âmbito da FUNAI, era centrada em aspectos metodológicos:

Destaca-se a preocupação com a adaptação de calendários, currículos e material didático. Nesse particular, o ensino bilíngüe, que tem sido priorizado como forma mais eficiente de adequar a escola à realidade cultural do índio, tem sido usado, no entanto, como um instrumento para facilitar o projeto de dominação cultural do Estado. (...) Ainda, que na prática, essas questões de ordem metodológicas (sic) não estejam sendo adotadas em grande parte dos grupos indígenas, ao serem usadas no discurso oficial da instituição indigenistas, elas tem o papel de mascarar o projeto político da escola indígena. (Cunha, 1990:109).

Assim, mesmo utilizando a educação bilíngüe, as escolas da FUNAI possibilitaram, em sua grande maioria, escolas de branco adaptadas aos índios, através da tradução para as línguas indígenas de elementos das escolas ocidentais, em alguns casos.

Todas as ações tutelares para com os povos indígenas, por parte do Estado e executadas pela FUNAI, estão expressas na Lei nº 6.001, ou Estatuto do Índio, de 1973. O Estatuto do Índio consiste em uma regulamentação da legislação indígena existente

no país que, não era muito extensa, com destaque para o artigo 198 da Constituição Federal de 1969 e o artigo 6º do código civil brasileiro de 1916. O referido artigo da Constituição de 1969 tratava quase exclusivamente das terras indígenas, concedendo a esses povos o direito de ocupação, enquanto que o código civil brasileiro de 1916 dizia, no artigo nº 6, inciso terceiro, que os indígenas “são incapazes relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer” e, em parágrafo único, que “os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização”.

3. A educação escolar indígena pós-Constituição de 1988

Recentemente, mais precisamente após a Constituição Federal de 1988, o estado brasileiro reconheceu legalmente a sua condição de país multicultural e abriu espaço para o reconhecimento e proteção de valores culturais diferentes dos hegemônicos. No campo do indigenismo isso significou o surgimento de legislações e políticas públicas assumidamente multi ou interculturais, que defendem o respeito às instituições culturais indígenas na elaboração e gestão de políticas de educação para esses povos. As formas como muitas dessas legislações e políticas buscam expressar essa nova realidade, muitas das vezes não são tão novas. Quero dizer com isso que antigas práticas como a educação bilíngüe e o ensino de preceitos racionais universalistas ainda prevalecem. Tal situação pode ser observada no texto das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado no ano de 1993, que foi o primeiro documento oficial indigenista de educação, do Estado, a pautar suas normas no novo texto constitucional e que insere o conceito de interculturalidade nas políticas de educação para as nações indígenas:

O ensino de Ciências deve contribuir para a compreensão da realidade através da (...) explicação das teorias não-indígenas sobre transformações dos fenômenos da natureza enquanto regidas por leis naturais e universais, que ocorrem no tempo e no espaço. (MEC, 1993, p. 17).

Dessa forma, na escola indígena intercultural o saber científico ocidental deve ocupar um lugar hierarquicamente superior aos saberes indígenas, uma vez que constituem “leis naturais e universais”. Da mesma maneira, as noções de ética e

cidadania também perpassam uma lógica racional oriunda de valores puramente ocidentais:

A escola é o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão (...) O saber escolar deverá ser representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. (MEC, 1993, p. 14).

Praticamente todas as legislações e políticas indigenistas posteriores à Constituição Federal de 1988 fazem referência ao resguardo das culturas indígenas, incluindo os seus idiomas. No entanto, o simples reconhecimento das especificidades das culturas indígenas, na gestão de políticas de educação, pode não significar o abandono da lógica administrativa do Estado, haja visto que essas práticas são utilizadas há cerca de quinhentos anos, apenas em contextos discursivos diferentes.

O Estado, como foi demonstrado, sempre reconheceu a validade do uso da educação e da escola de maneira que as mesmas se tornassem “familiares” para os indígenas, de forma a facilitar o processo de integração desses povos. Assim, o ensino bilíngüe, por exemplo, pode representar, atualmente, uma das principais ferramentas de respeito cultural, mas, no entanto, não pode ser esquecido que o mesmo foi uma criação dos missionários jesuítas e que objetivava facilitar a introdução de conhecimentos ocidentais tidos como universais. Essa sombra constante no campo da educação indígena, no Brasil, faz que surjam questionamentos relativos à ação indigenista atual, no campo da educação, ou seja, como pode ser possível que um discurso relativista de respeito cultural faça uso de ferramentas que sempre serviram para a destruição cultural e lingüística dos povos indígenas, ou nas palavras de Bruna Franchetto:

Qual é a mágica que permite adotar um modelo criado para aniquilar línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade lingüística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transformem nas da preservação da diversidade? (Franchetto, 2001:95).

Sendo assim, seria possível celebrar as atuais práticas indigenistas do Estado, no campo da educação, como um avanço, ou o Estado está, simplesmente, dando continuidade ao uso de ferramentas de dominação e conquista que, historicamente,

demonstraram ser mais eficazes? As sociedades ocidentais, desde as primeiras situações de contato, elaboraram e geriram políticas e legislações indigenistas que tinham como principal objetivo a anulação das instituições culturais indígenas, através da sua substituição pela cultura ocidental e, ainda hoje, a nossa sociedade afirma a universalidade de seus valores culturais. Será possível haver um real respeito às culturas indígenas dessa maneira? Talvez a intenção ainda seja a de substituir as culturas indígenas por meio da inserção de instituições ocidentais, através de um discurso de valorização das culturas indígenas que, na verdade, encobrem a sua natureza etnocêntrica.

No ano de 1991 foi feita a transferência da gestão de ações indigenistas educacionais da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) através do Decreto Presidencial Nº26/91. Esse decreto coloca que:

Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI (Decreto Presidencial Nº26/91; Art.1º).

O fato da gestão das políticas de educação para indígenas, que antes era de responsabilidade da FUNAI, um órgão específico no trato para com essas sociedades, ser passada para sistema educacional nacional, na figura do MEC, representa a perda dessa especificidade:

Com a mudança no âmbito governamental, novas posições e imposições são marcadas no campo da política educacional indigenista. A FUNAI, até então, executora da política passaria à condição de assessora, pois o MEC deveria consultá-la. Entra em cenário, o órgão nacional responsável pela formalização da educação escolar brasileira, para atender às demandas educacionais indígenas (Ferreira, 2001:55-56)

Dessa forma, além da criação de novas políticas e legislações específicas para os indígenas no Brasil, algumas legislações de caráter nacional também se adaptaram para atender o novo público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que substituiu a anterior, de 1961, é uma dessas leis de alcance nacional que tiveram no seu texto o acréscimo de artigos que contemplam a educação voltada para os indígenas. No

entanto, deixa claro que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, sendo complementados pelas “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Isso significa que os currículos escolares devem ser concebidos tendo em vista uma unidade nacional dos sistemas de ensino, mas com adaptações necessárias a cada realidade cultural, ou seja, não se pensa em criar uma escola visando atender às alteridades culturais, e sim fazer uma adaptação do sistema de ensino nacional a essas realidades.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) ou Lei nº 10.172 consiste em um plano decenal elaborado pela União contendo metas e diretrizes a serem seguidas no campo da educação, tal qual proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O PNE foi promulgado em janeiro de 2001 e contém um capítulo que trata especificamente da “educação indígena”, dividido em três partes. A primeira parte faz um resumo diagnóstico de como a educação escolar vem sendo ofertada aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes a serem usadas na educação escolar indígena e na terceira e última parte estão as metas a serem atingidas a partir da criação do documento, no âmbito da educação indigenista.

O quadro geral da educação indigenista no país, segundo o PNE, está marcado por experiências descontínuas e fragmentadas fazendo-se necessária a universalização da oferta “de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Lei nº 10.172:58).

Do discurso do PNE transparece a tentativa de um controle maior por parte do Estado na questão escolar indigenista, ou seja, a universalização da oferta da educação escolar indigenista servirá para concentrar as “experiências fragmentadas” o que, a meu ver, oferece mecanismos melhor de controle por parte do Estado, em busca de uma homogeneização do ensino escolar. Essa discussão surge novamente quando é comentada a transferência da responsabilidade da educação indigenista da FUNAI para o MEC. O PNE critica essa mudança dizendo que a transferência de tal responsabilidade de um órgão federal específico para o Ministério da Educação e os Estados, por sua vez, assumindo essa função, “foi feita de maneira que não assegurasse uma certa

uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas” (Ibid). A crítica do PNE prossegue afirmando que:

A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. (Lei nº 10.172:58).

O PNE busca um controle maior do Estado sobre a questão da educação escolar indígena e a descentralização dificulta essa ação. De acordo com o discurso do PNE, o que garantirá a especificidade da educação escolar indígena será a uniformidade das ações, ou seja, todas as escolas indígenas devem se adequar a um padrão nacional que garanta o projeto de especificidade.

No Brasil, durante praticamente quinhentos anos, foram elaboradas e aplicadas políticas de educação para os povos indígenas que sempre possuíam como finalidade mantê-los sob controle ou torná-los “úteis” ao Estado. Atualmente, após todos esses anos de políticas assimilacionistas, o Estado brasileiro altera o seu discurso indigenista celebrando a diversidade cultural existente em seu território. No entanto, a nação brasileira foi constituída dentro de um quadro de enfrentamento de civilizações, as indígenas e a ocidental colonizadora onde a última julga-se superior.

O contexto de *situação colonial* foi o cenário que moldou as políticas indigenistas no Brasil, tendo sempre à frente a suposta superioridade cultural ocidental. Por mais que os novos discursos apontem para um novo caminho na relação entre os índios e os brancos no Brasil, o que realmente está em jogo é o impasse causado pela presença de mais de uma nação dentro do território brasileiro. E, mesmo que os dispositivos legais apontem para saídas onde os povos indígenas seriam contemplados com determinações específicas, o *habitus*¹⁴ e os caminhos traçados historicamente pela

¹⁴ Bourdieu (1989) formula a noção de *habitus* e a define como “uma regra feita pelo homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem (...)” (Bourdieu, 1989:23). Dessa forma, a ação é enquadrada e orientada pelo

“situação colonial” ainda persistem dentro das práticas indigenistas. A isso soma-se a dificuldade que os Estados Nacionais têm em conceder direitos de *cidadania diferenciada*¹⁵ às sociedades culturalmente diferentes da maioria nacional, existentes em seu território, alegando uma possível perda de sua soberania. Dessa forma, são feitas algumas concessões limitadas, por parte do Estado Nacional, de maneira que tais sociedades sintam suas especificidades respeitadas, mas, ao mesmo tempo continuem sob a égide de um único espaço nacional.

habitus, porém à proporção que este é produto das relações sociais, tenderá a reproduzir estas mesmas relações objetivas. A prática é traduzida por uma estrutura estruturada com predisposição funcional a uma estrutura estruturante. A noção de *habitus* não só se refere à interiorização de normas e valores, mas envolve também sistemas de classificação que existem antes das representações sociais. O *habitus* está envolto num conjunto de “esquemas generativos” que definem a escolha e que correspondem a um sistema de classificação anterior à ação.

¹⁵ A respeito da *cidadania diferenciada*, Kymlicka (1996) coloca que seria uma forma que as minorias nacionais, étnicas e sociais teriam de manter suas tradições e não alienar, inteiramente, suas instituições ao Estado geral. A *cidadania diferenciada* seria a forma que o Estado teria para tratar das minorias, abrindo pequenas concessões, esporadicamente, de maneira que as mesmas se sentissem respeitadas e o Estado continuasse a envolvê-las dentro de seus limites.

Histórico recente da gestão de políticas de educação escolar indígena no Maranhão

No capítulo anterior foi demonstrada a trajetória das políticas e legislações indigenistas de educação em nível nacional. Em termos gerais todas as políticas aferidas eram determinantes das ações de todos os estados brasileiros. No entanto,

Não obstante o caráter mais geral da legislação indigenista, havia as peculiaridades regionais na aplicação das leis e regulamentos. (Coelho, 1990:91).

Durante alguns períodos, como no início do século XIX, por exemplo, a ausência de uma legislação de caráter geral, as relações entre brancos e índios foram disciplinadas pelas províncias (Ibid). No Maranhão, durante esse período foram lançadas algumas regulamentações indigenistas de caráter regulador e civilizador – proibindo a escravidão indígena e proporcionando meios de educar os indígenas através de planos de catequese e civilização executados nas missões ou colônias indígenas. A primeira colônia indígena do Maranhão foi criada no ano de 1840 na região do Pindaré. Em 1847, na região de Barra do Corda, foi criada uma diretoria com objetivo de, “reunir os índios Guajajara e Matteiros que habitavam as margens dos rios Mearim e Corda” (Coelho, 1990:185). Os índios Canela, naquela região, não foram alcançados por essas diretorias.

Passado esse período, as legislações e políticas indigenistas de educação subseqüentes, mais uma vez passaram a ter abrangência nacional, a ação do SPI e da FUNAI são marcantes nesse processo. Somente em um período bem recente, como foi demonstrado no capítulo anterior, as ações indigenistas de educação oficiais foram deslocadas para as competências estaduais, na figura das secretarias de educação. Se por um lado essa ação pode ter representado uma desconsideração das especificidades indígenas, uma vez que foi retirado da esfera da FUNAI, por outro poderia ter acarretado um aumento da atenção dada às especificidades dos indígenas locais, fato que tratarei a seguir.

A Secretaria Estadual de Educação do Maranhão passou a gerir, formalmente, as políticas de educação para povos indígenas no ano de 1992. Nesse mesmo ano havia sido lançado o Plano Estadual de Educação, documento que previu a criação de um “programa especial” para atender a uma clientela indígena. Em seu suspiro inicial, a secretaria de educação assumiu as especificidades indígenas, relativas às formas e conteúdos pedagógicos. Porém, essa especificidade é traduzida pelo órgão como obscuridade, pois se tratava de algo completamente novo e que causava estranheza aos seus funcionários.

A própria (in)definição institucional de um corpo técnico e do lugar da educação escolar indígena, na estrutura organizacional da SEEDUC/GDH expressam o desencontro intrínseco ao órgão que diz assumir essa política (...). (Ferreira, 2001:77).

De fato, os primeiros funcionários ao assumirem as responsabilidades da gestão das políticas de educação para os indígenas foram escolhidos sem um critério que, minimamente, delimitasse um perfil profissional condizente com o trabalho. Ferreira (2001:78) coloca que a escolha do corpo técnico se deu na base da espontaneidade e do voluntarismo:

A informação que obtive junto aos técnicos da SEEDUC/GDH foi de que havia chegado, no ano de 1992, um recurso federal para custear ações na área de educação escolar indígena e, por isso, era preciso que alguém se candidatasse a atuar nessa área. Uma das técnicas, que ouviu tal informação, se dispôs a assumir a questão da educação indígena. Essa técnica convidou uma colega do mesmo setor e assim formaram a primeira equipe responsável em coordenar a política educacional indigenista (Ibid).

Assim, a equipe designada para conduzir as políticas desconheciam, por completo, a realidade de sua clientela. Isso demonstra a falta de compromisso do estado com a causa, buscando apenas o cumprimento das normas federais. Tentando mudar esse quadro foram feitas algumas primeiras visitas às terras indígenas, pelos funcionários da secretaria, no intuito de iniciar um mapeamento da realidade escolar nas aldeias. Condizente com as limitações que o corpo técnico possuía, os relatórios apontaram apenas para aspectos físicos e infra-estruturais das escolas, em detrimento de dados como os aspectos pedagógicos, realidades sócio-culturais e lingüísticas, das nações

visitadas. Como primeira tentativa de compreender um pouco mais a realidade escolar indígena no Maranhão, o resultado não foi dos melhores, pois, o órgão não obteve nenhuma “dica” de como encarar a especificidade escolar indígena.

Mesmo dentro deste cenário escuro, no qual o estado assumiu a gestão da educação para os indígenas, foi iniciado no ano de 1993 um curso de capacitação para professores indígenas, no Maranhão. Esse curso fora iniciado através de determinação do MEC e não por iniciativa da secretaria de educação do estado. Outros cursos se seguiram visando a capacitação dos professores, inicialmente, em educação bilíngüe. Em 1996, as disciplinas ministradas foram português, arte e ciências, para professores indígenas e não-indígenas, que atuavam em escolas nas aldeias. Esse curso, iniciado em 1996, marcava o início de uma série de 12 etapas com uma carga horária total de 2400 H/A, e que almejava formar a primeira turma de professores indígenas com curso de magistério.

As aulas eram realizadas, alternadamente, em cidades do interior do Maranhão escolhidas, na sua maioria, por possuírem proximidade com uma repartição da Secretaria Estadual de Educação fazendo com que os indígenas tivessem que se deslocar de suas aldeias até os locais previstos para a realização de cada etapa. No início, as aulas eram ministradas em três turmas divididas por critérios regionais (proximidade geográfica das aldeias), não havendo nenhuma consideração às diversidades étnicas. Os critérios etno-linguísticos para a separação das turmas passaram a ser utilizados somente após a sexta etapa do curso, no ano de 2000. Dessa forma, foram criadas várias turmas formadas pelos falantes de línguas classificadas no tronco Tupi, por ser maioria, e somente uma para os de língua do tronco Macro-jê.

Além da falta de critério linguístico na separação das turmas, os “projetos políticos pedagógicos dos indígenas não foram discutidos” e a escolha dos temas e disciplinas ministradas foi definida pelo órgão gestor Ferreira (2001:94). A maneira unilateral com que as disciplinas foram impostas aos professores revela o desconhecimento, por parte do estado, sobre o que os indígenas pretendiam a partir da formação no curso de magistério. As suas aspirações não foram levadas em conta, na escolha das disciplinas ministradas, o que remete, de certa forma, a uma continuidade das antigas ações tutelares, inauguradas pelo SPI e, durante muito tempo, levadas à cabo pela FUNAI. Dentro dessa lógica tutelar, o indígena, tido como incapaz deve se

submeter às vontades do tutor, o conquistador que se julga material e intelectualmente superior. Essas pseudo-justificativas bastam para que, dentro de uma relação de conquistador e conquistado os primeiros possam apontar os caminhos a serem trilhados pelos últimos, pois, julgam saber o que é melhor para eles.

As empresas conquistadoras envolvem uma grande e necessária agilidade frente ao desconhecido humano e seu nicho geográfico de modo a dar as respostas adequadas à obtenção dos fins pretendidos. (Lima, 1995:47).

Assim colocado, a partir da citação de Souza Lima, o fato de não levar em consideração as considerações dos próprios indígenas ao propor as disciplinas que foram trabalhadas durante o curso de magistério indígena, mais do que uma atitude de indiferença, pode revelar uma pretensão de impor uma realidade pedagógica que viesse a facilitar a tarefa de inclusão dos indígenas nos processos educacionais nacionais. Os técnicos tinham em sua defesa, no entanto, o fato de os professores indígenas no Maranhão possuírem pouquíssimo *know-how* sobre os processos de educação escolar para indígenas, uma vez que estes tiveram pouca ou nenhuma participação nas discussões iniciais sobre a implementação das escolas indígenas, em nível nacional. Assim, o histórico de escolarização dessas sociedades representou um processo que se deu de forma meio alheia às mesmas. Se para a Secretaria Estadual de Educação a gestão da educação escolar indígena era algo completamente novo, assim também o era para os indígenas no Maranhão.

Noel Dyck, porém, nos mostra que mesmo os indígenas tendo conhecimento sobre o que a educação escolar representa e os benefícios ou malefícios que podem advir dela, eles podem ter as suas representações e vontades cerceadas dentro de uma relação estabelecida através da conquista e da tutela. Segundo ele, os indígenas em Prince Albert, na província de Saskatchewan, no Canadá, sempre deram importância à escola e buscaram fazer dela uma instituição que pudesse atender a todas as suas pretensões:

What Indian Parents wanted for their children (...) was an education that would equip them with the knowledge and skills required to participate as freely and effectively as they choose in the new society that emerged in Western Canada.

No entanto:

What they received from the church and state were often well-meaning but ultimately demeaning forms of schooling based on the premise that Indians did not know what was in their best interests. (Dyck, 1997:96)

No intuito de tentar seguir, da melhor maneira possível, as disposições indigenistas legais, a Secretaria de Educação do Maranhão firmou convênio com outras instituições, como a Universidade Federal do Maranhão, o Conselho Indigenista Missionário e a FUNAI, para que fosse desenvolvido um novo projeto de curso de formação para professores indígenas. Esse novo projeto deveria ser pautado nos pressupostos de especificidade e respeito às diferenças, apontados pelas Diretrizes Nacionais de Educação Indígena. Porém, mais uma vez, como aponta Ferreira (2001:128), não houve participação indígena durante as reuniões que culminaram no projeto intitulado “Projeto de Magistério Indígena”.

Começaram a ocorrer, também, paralelamente aos cursos de magistério para professores indígenas, os cursos de capacitação para técnicos que trabalham com a questão escolar indígena. A capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais tinha como objetivo principal, treinar os técnicos da própria secretaria estadual e municipais, e da FUNAI, que direta ou indiretamente trabalhavam com os povos indígenas. Os cursos eram ministrados, geralmente por lingüistas, antropólogos e demais profissionais com experiência na área indigenista.

Mesmo visando melhor adequar-se às realidades indígenas, o novo projeto esbarrou em alguns empecilhos burocráticos do estado, pois, deveria possuir o total de horas aulas previstos na legislação educacional brasileira, para a conclusão de um “curso de nível médio”, e deveria adotar as disciplinas do núcleo comum, para poder ser validado pelo Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, e com as possibilidades de exercício de uma especificidade indígena, no sentido estrito, sendo dificultadas, o projeto final do curso apresentou o seguinte quadro curricular:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA H/A
Língua Portuguesa	400
Línguas Indígenas (Canela, Krikati, Tenetehara e kaapor)	400
Matemática	400
História	180
Geografia	180
Ciências Físicas e Biológicas	160
Arte	60
Metodologia de Alfabetização em Língua materna	120
Economia e Sociedades Indígenas	80
Política Indigenista	60
Relações Interétnicas	80
Introdução à Antropologia	100
História da Educação Escolar Indígena	100
Introdução à Lingüística Aplicada	80
Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	60
Administração Escolar	60
Metodologia de Pesquisa	100
Estágio Supervisionado	380
TOTAL	3.200

(SEEDUC, 1998c:27 apud Ferreira, 2001:131)

No ano de 2000, o projeto de magistério indígena do Maranhão foi reformulado e passou a ser considerado uma proposta curricular, e não apenas um projeto. Firmando-se como proposta norteadora das ações de formação de professores indígenas no Estado (Ferreira, 2001:138). Mais uma vez, não houve a participação dos indígenas nas discussões que resultaram na formulação da Proposta Curricular do Curso de Magistério. No entanto, a nova grade curricular ficou da seguinte forma:

PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA/2000	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA H/A
Língua Portuguesa	170
Línguas Indígenas	170
Matemática	120
História	120
Geografia	120
Ciências	120
Arte	120
Alfabetização em Língua Materna	120
Economia e Sociedades Indígenas	120
Estrutura/Funcionamento da Educação Escolar Indígena	80
Antropologia	160
Administração Escolar	80
Metodologia de Pesquisa	100

Etnohistória	120
Planejamento Curricular	80
Fundamentos Lingüísticos	120
Direitos Indígenas	80
Sociologia da Educação	80
Avaliação Educacional	80
Educação em Saúde (eletiva)	80
Introdução à Informática (eletiva)	80*
Psicologia da Educação (eletiva)	80*
Antropologia das Religiões (eletiva)	80*
Práticas Agrícolas (eletiva)	80*
Práticas comerciais (eletiva)	80*
TOTAL	2.400

(Ferreira, 2001:139)

Grande parte do curso de magistério foi realizado em etapas presenciais, como já foi colocado, para as quais os professores indígenas tinham que se deslocar de suas aldeias. A rotina de ter que se deslocar de suas aldeias aos locais onde se realizavam, periodicamente, os cursos de formação de professores indígenas, já era suficiente para alterar o cotidiano dessas pessoas e de toda a aldeia. Muitos dos professores, devido ao fato de as etapas do curso serem longas, levavam toda a família fazendo com que boa parte da população da aldeia fosse mobilizada durante a realização das etapas.

A agenda diária adotada durante a realização dos cursos de magistério seguia uma rígida compartimentalização dos horários, no intuito de se cumprir a carga prevista para cada etapa do curso, geralmente de 120 H/A. A agenda diária seguia o seguinte esquema: café da manhã às 7:30h, início das aulas às 8:00h, lanche às 10:00h, retomada às aulas às 10:30h, almoço meio-dia, aula às 14:00h, lanche às 15:30h, retomada às aulas às 16:00 e o fim das atividades às 18:00 sendo logo após servido o jantar. Tal jornada mostrava-se muito cansativa para todos ali presentes, principalmente para os alunos indígenas, não acostumados com tal rotina. Observando essa situação, relacionei-a a descrições sobre os aldeamentos jesuítas do período colonial brasileiro, onde os religiosos traçavam uma rotina semelhante na qual, durante o dia, os índios teriam horários certos para comer, rezar e aprender. Essa divisão racional das atividades tem como propósito principal incutir uma nova lógica nos agentes envolvidos, através de um adestramento mental e corporal.

Pude perceber, ao acompanhar algumas das aulas do curso de magistério, nos anos de 2001 e 2002, que os professores indígenas se sentiam, em vários momentos,

desnorteados sobre o que o curso representava para eles e as suas aldeias, o que é reflexo direto da não presença dos mesmos durante as discussões de implementação das novas políticas de educação indigenistas, pela secretaria de educação. Alguns professores ao serem indagados por mim, sobre as impressões que tinham a respeito da escola e o que essa instituição representava para suas comunidades, respondiam mecanicamente, arremedando os textos indigenistas oficiais. Eles diziam: “a escola tem que ser específica e diferenciada”; “o índio tem que ter ensino bilíngüe”.

No entanto, alguns professores se colocavam criticamente sobre as aulas que assistiam, dando especial importância ao ensino do português. Eles entendiam que as aulas deveriam possuir valores práticos, que viessem a facilitar o seu entendimento sobre o mundo não-índio. Destaco, a seguir, as falas de alguns professores indígenas participantes do curso, que revelam esse posicionamento:

Se o índio aprende “substantivo” ele não vai perguntar para o branco, na rua, se ele sabe o que é substantivo. É mais importante ele saber perguntar o preço de uma caneta, na loja, e dizer qual cor ele quer.

O não domínio do português causou conflitos no passado, entre brancos e índios.

Como nós não temos domínio do português, o aprendizado é importante. Todo documento é em português, todo ofício é em português.

As vantagens da alfabetização e da escrita nas línguas indígenas também eram realçadas pelos professores, que diziam que através dela poderiam perpetuar sua história. Fazendo uma observação sobre os pesquisadores que “anotam tudo em seus cadernos”, um professor Guajajara participante do curso se manifestou da seguinte forma:

Agora nós entendemos porque o pesquisador anota tudo que o índio fala. Quando ele tem muita coisa ele imprime o livro. Mas nós não temos o retorno, não temos acesso ao que foi impresso e nós esquecemos o que dissemos, aí depois falamos diferente, porque não podemos decorar o que foi dito. (...) Eu falo que a gente tem que ter muito cuidado com a escola, mas é através dela que nós aprendemos muitas coisas como a escrita. Com a escrita nós podemos recordar melhor nossas histórias.

Nesta última citação, surge outro valor prático da escrita, que seria o registro da cultura, uma vez que, escrevendo, poderiam “recordar melhor” as suas histórias. A relação entre oralidade e escrita entre os indígenas é uma questão ainda bastante debatida, e as situações variam bastante de uma etnia para a outra. Entre os Timbira, por exemplo, de acordo com a análise de Ladeira (2001:329) a oralidade continua sendo a forma mais utilizada nas relações, mesmo eles possuindo certo domínio da escrita. E, quando fazem uso do texto escrito, este apresenta inúmeras características dos textos orais. Ladeira aponta que

A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional (...). (Olson e Torrance, 1995 apud Ladeira, 2001:306).

Foi nesse ambiente, ainda em busca de um ponto de convergência entre a oferta do estado e a demanda dos professores indígenas que, no final do ano de 2002, cerca de 146 índios concluíram o curso de magistério. Durante o período de 1999 a 2000, também foram produzidos materiais didáticos específicos, pelos professores indígenas. Foram produzidos sete livros de geografia indígena, e dois de alfabetização em língua Tentehar, no entanto, até o momento em que os professores haviam concluído o curso, somente os livros de alfabetização haviam sido publicados e distribuídos nas escolas (Maranhão, 2002:5).

Por mais que o curso tivesse como proposta principal a formação de professores indígenas capacitados a serem agentes de uma escola específica, que atenda às suas demandas de um ensino diferenciado, algumas de suas ações podem ser comparadas com as formas anteriores, utilizadas pelo Estado para “educar” os povos indígenas, através de políticas assimilacionistas e/ou integracionistas. A forma unilateral como o projeto foi elaborado, sem a presença indígena durante as discussões, é o principal indicativo disso. Mesmo buscando uma melhor adaptação das escolas às realidades indígenas, o Estado, agiu a partir de uma postura impositiva, oferecendo, o

que Noel Dyck chamou de, “ações bem intencionadas, mas humilhantes, por partir do princípio de que os indígenas não sabiam o que era melhor para os seus interesses”.

É fácil perceber que o estado do Maranhão assim como as instâncias federais, tratou a educação específica para os povos indígenas de forma a buscar efetivá-la apenas no nível teórico. No caso do Maranhão, especificamente, nem mesmo no nível teórico, a educação para indígenas parece ter sido efetivada.

A prática das políticas de educação escolar indígena remete a uma continuidade de ações que seguem um ideal de unificação nacional. A própria mudança da competência de tais políticas da FUNAI para o MEC é um exemplo disso. Existe um descompasso entre a implementação, de fato, de políticas respeitadoras das diversidades indígenas e o ideal unificador do Estado. No entanto, cada vez mais, os próprios indígenas vêm relutando em aceitar algumas das imposições do estado que, devido a isso, também passa a reconhecer a inviabilidade de certas práticas.

No ano de 1997 todas as escolas indígenas, no Maranhão, passaram a integrar, oficialmente, a rede de ensino estadual, a partir do seu cadastro no Censo Escolar. A partir de então, as escolas indígenas passaram a receber benefícios de programas como, por exemplo, o de merenda escolar, Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (Ferreira, 2001:116). A inclusão das escolas indígenas na rede de ensino estadual também possibilitou a contratação de mais de 200 professores, indicados por suas comunidades, para assumirem as escolas nas aldeias. A partir dessa contratação os professores passaram a receber salários fixos, através de dinheiro que era repassado para as associações de professores indígenas de cada aldeia, através de convênio.

Os professores indígenas escolhidos por suas comunidades, geralmente, eram pessoas que já tinham alguma experiência em sala de aula, e que haviam estudado nas cidades. Essas pessoas eram vistas como portadoras de grande prestígio e representavam um elo entre as suas sociedades e a sociedade não-indígena. O poder público não interferiu nessa decisão, pelo menos naquele momento, o que ainda permitiu certa autonomia aos índios, nos assuntos referentes à escola. Contudo, para a captação dos recursos para pagamento dos professores e para o recebimento de recursos para a merenda escolar, os índios tiveram que criar associações, juridicamente constituídas, com toda uma hierarquia burocrática interna (presidente, tesoureiro, etc.).

Mais uma vez, os índios tiveram que adaptar as suas realidades à burocracia estatal, no lugar de ocorrer o contrário, como prega a legislação. Como coloca Giannini (2001:235), as associações são instituições pragmáticas, impostas de fora para dentro das nações indígenas, mas é

por intermédio dessa instituição, as comunidades indígenas são reconhecidas como tendo capacidade jurídica de gerenciamento de relações contratuais advindas de financiamentos, elaboração de contratos comerciais ou de responsabilidade diante de acordos entre instituições. Giannini (2001:235).

Entre os índios Canela, a criação da associação de professores foi feita no ano de 2003, por iniciativa dos próprios índios, visando a captação de recursos para o pagamento dos professores¹⁶, pois, até então, os professores Canela recebiam pagamento através da associação de professores Guajajara. Nesse mesmo período, também havia uma professora não-indígena que recebia pagamento através de recursos internacionais¹⁷. Segue a descrição de como surgiu a iniciativa de criar a associação Canela, feita pelo presidente da mesma, Beato *Paat tset*, durante a minha primeira visita, em novembro de 2006, em uma conversa na sua casa, aonde se faziam presentes alguns membros de sua família:

Isso aí, nós começamos a pensar... eu, os professores, Ari, quando ele estava lecionando, aí nós combinamos. Aí, não tinha como puxar material nem pagamento dos professores, não tinha como. Aí nós fizemos uma pergunta para o pessoal de Fernando Falcão [município próximo à aldeia], inclusive os professores de lá, aí me deram a dica. Aí eu comecei logo a estudar... passou um tempo, aí falei no pátio, que ninguém não sabia o que era associação de pais e mestres, aí eu pensei: “não sei se eu posso me entrosar com essa associação”. Aí, de repente alguém veio. Uma professora veio para criar, para pensar, para criar... fazer a ata, para começar. Aí pediu... inclusive estavam os pais e os alunos, até me elegeram, todo mundo falou que era eu mesmo. Aí assim que começou e até hoje está rolando.

¹⁶ Desde o ano de 2006, os professores Canela passaram a receber seus pagamentos diretamente do estado e até o presente momento a associação capta apenas os recursos referentes à merenda escolar,

¹⁷ Durante parte da década de 1990, existiam alguns projetos de desenvolvimento, na área de educação e saúde, que eram realizados através de financiamentos de uma ONG alemã, a Deutsche Missions Gemeinschaft.

Pude perceber que os professores Canela se sentiam incomodados pelo fato de os Guajajara terem a sua associação e eles não. Eles não se sentiam à vontade em ter que receber os seus pagamentos através de uma associação de professores de outra nação indígena. Dessa forma, segundo o próprio Beato, tal situação fez com que alguns professores não-indígenas do município de Fernando Falcão, se mobilizassem, e os ajudassem a montar a sua própria associação, pois, segundo Beato, eles teriam “sentido pena” da situação dos professores Canela.

Quanto à escolha dos membros da associação, foram os pais dos alunos, em uma assembléia, realizada na escola, que escolheram Beato como presidente da associação. De acordo com Beato, a sua escolha como presidente se deu por unanimidade. Havia outro candidato, mas todos os presentes disseram que Beato deveria ser o presidente. Ele me contou que isso se deu porque ele já tinha certa trajetória fora da aldeia, tendo sido, inclusive, funcionário da prefeitura, além de ser professor. Pesou também, na escolha, o fato de ele ter sido um dos proponentes da criação da associação.

No entanto, a escolha dos demais membros da associação foi realizada de forma diferente. Perguntei a Beato se tal decisão havia sido feita através de reunião com as lideranças, no pátio da aldeia, e ele disse que não. E completou:

Bom, quando nós iniciamos isso, aí entrou FUNAI, entrou o Franco [Raimundo Martins Franco, diretor do Núcleo de Apoio Canela da regional da FUNAI em Barra do Corda] no meio, para criar para as duas aldeias¹⁸. Até que a gente não gostou não, mas como ele é que tem poder, a decisão dele é mais forte que a gente, a gente não podia fazer nada. Mas agora eu estou sabendo, ele não tem nada a ver com a associação. Nós já tínhamos planejado antes dele [Franco] chegar, aí ele só fez completar. Ele não falou “olha vocês vão criar a associação, vocês vão fazer isso...”, nunca. Só que como eu fui escolhido pelos pais [como presidente] eu queria colocar outra pessoa como meu tesoureiro. Agora, quando ele chegou, ele modificou completamente. Já reclamei muito para ele criar a associação para eles lá. Ele tem medo de fazer isso, e eu não sei por quê.

Os Canela relutaram para que a associação fosse criada servindo para os professores Apaniekrá e Canela. Eles gostariam de ter a sua própria associação, da

¹⁸ A Associação de Pais e Professores Canela engloba os Canela, da aldeia Escalvado e os Apaniekrá, da aldeia Porquinhos.

mesma forma que os Guajajara. No entanto, a relutância em dividir a associação com os professores Apaniekrá, representa também uma forma de marcar uma diferença. Como expôs Azanha (1984:11/12), a forma *(ca)mekra* marca uma diferença quanto à origem dos grupos, o que reforçaria a idéia de uma diferença entre eles, e até mesmo uma rivalidade. A unidade dos povos Timbira, dessa forma, só apareceria em contraste ao não-índio e a partir do mito de criação dos mesmos (ver anexo). Esse mito revela e justifica uma certa unidade e traços comuns entre os povos Timbira mas, no que se refere às diferenças, nada diz. “O fato de receber um nome e se distanciar parece bastar para tanto” (Azanha, 1984:13).

O quê o mito acentua é a correlação entre “diferenciação” e “autonomia”, isto é, diz que os grupos se distanciaram uns dos outros para reproduzirem, ao seu modo (isto é, de modo autônomo) uma certa Forma Timbira. (...) A consequência deste processo é que ele coloca os grupos assim diferenciados frente a frente como “iguais”, estabelecendo uma rivalidade entre eles na medida em que cada um interpreta a “forma comum” à sua maneira. (Azanha, 1984:13).

Essa busca por uma diferenciação do modo de ser Timbira pode ter sido a razão que fez com que os Canela não se sentissem confortáveis com a proposta de estender a sua associação aos professores Apaniekrá. As suas reclamações foram em vão, como pôde ser observado na fala de Beato, e a Associação de Pais e Mestres Indígenas Canela foi criada para atender aos professores das duas aldeias tendo, inclusive, como tesoureiro, um índio Apaniekrá, decisão que não foi muito bem aceita por Beato, que gostaria de ter colocado no cargo “outra pessoa”.

A presença da FUNAI durante o processo de criação da associação também merece atenção. Inicialmente, segundo Beato, quem estaria auxiliando os professores Canela na criação da associação seriam alguns professores não-índios, do município de Fernando Falcão, que “havam ficado com pena da situação dos professores da aldeia”. Após a entrada da FUNAI no processo, na figura do diretor regional, o que estendeu a abrangência da associação para os Apaniekrá, os Canela se sentiram pressionados a ir contra algumas de suas vontades. Beato, referindo-se ao diretor regional da FUNAI que colocou que “ele é que tem poder”, “a decisão dele é mais forte que a gente”, e que

diante, disso eles ficaram incapazes de decidir por si só os rumos da associação – “a gente não podia fazer nada”. Na fala de Beato transparece uma certa força decisória que a FUNAI possui frente os indígenas. Os Canela aceitaram, mas, totalmente contrariados, a decisão do diretor regional, de criar uma associação para as duas aldeias. Essa situação me fez lembrar a frase “É a FUNAI que sabe”, citada por Baines (1991:38), e que dá nome à sua tese de doutoramento. Trata-se de uma reposta dada por um indígena Waimiri-Atroari, quando lhe fora perguntado por que outro indígena havia ido morar no posto da FUNAI em que o mesmo se encontrava trabalhando. Segundo Baines, os Waimiri-Atroari cumpriam rigorosamente as ordens dos funcionários da FUNAI. Mais ainda:

O dia era totalmente estruturado pelos funcionários, com cumprimento do horário de serviço, divisão do tempo conforme seu horário e atividades designadas num ambiente construído por eles. (Baines, 1991:37).

Certamente que, em um contexto diferente e bem mais agressivo, Baines demonstra como a presença da FUNAI, assim como foi a do SPI, marca uma relação em que o funcionário do órgão tutor busca sempre demarcar a sua posição enquanto membro da população dominadora, “que sabe”, em contraste com os indígenas, membros a população dominada, “que não sabem” (Baines, 1991:41).

Esse período de (in)definição, como chamou Ferreira (2001), das políticas de educação para indígenas no estado do Maranhão, apontam para um processo que, visando apenas uma adequação aos dispositivos legais oficiais, marcou a regionalização da ação unilateral do Estado. A não inclusão do discurso indígena nas discussões iniciais de implementação das novas políticas, pela secretaria de educação do estado acentuaram o distanciamento existente entre o princípio do respeito à diferença e sua efetivação prática, na gestão das escolas indígenas, no Maranhão.

O perfil atual da educação escolar indígena no Maranhão

Anteriormente, tentei fazer um panorama de como e estado do Maranhão, na figura da secretaria de educação, iniciou a processo de gestão de políticas de educação escolar para os índios. Tal panorama foi feito através de descrições de como aquele órgão e seus funcionários implementaram algumas ações, que visavam adequar-se às predisposições legais pós-Constituição de 1988. Como foi demonstrado, a presença dos indígenas foi praticamente nula durante esse processo, não aparecendo em quase nenhum momento, principalmente nas fases decisórias sobre a montagem do curso de magistério para professores indígenas. Os próprios relatórios dos técnicos da secretaria, não apontavam, de maneira qualitativa, as aspirações e a situação dos professores indígenas e de suas escolas. A realidade escola indígena era refletida apenas em dados estatísticos, visando apenas satisfazer as exigências numéricas das esferas federais. Os dados “menos numéricos” faziam referência às condições estruturais das escolas, não apontando para as realidades sócio-culturais dos indígenas, dados esses que deveriam ser os primeiros a serem levados em conta dentro do processo de gestão das escolas para indígenas.

Tentarei, nesta parte do trabalho, preencher essa lacuna. A partir de um encontro de professores indígenas, realizado nos primeiros dias de novembro de 2006, busquei por dados que dêem pistas da atual situação da educação escolar indígena no Maranhão, bem como as atuais exigências e reclamações dos professores indígenas sobre a forma como tais políticas estão sendo conduzidas pelo estado.

Soube da ocorrência do evento quando estava na Aldeia Escalvado, soube também que três professores, de lá, iriam representar os Canela no referido encontro. Assim, no dia três de novembro retornei à cidade de Barra do Corda para negociar a minha ida ao encontro de professores indígenas do Maranhão, que iria ocorrer entre os dias 5 e 7 de novembro, na cidade de Imperatriz. Assim que cheguei à cidade, me dirigi à administração regional da FUNAI, para saber maiores detalhes sobre o evento e sobre

a viagem. Soube que iriam três professores Canela e três Apaniekrá, representando suas respectivas aldeias. Os três professores Canela eram Ari *Karompej*, Cornélio *Piapit Rãjrãj* (Cacique) e Beato *Paat tset*:

Ao questionar, ainda na FUNAI, sobre a possibilidade da minha ida, acompanhando esses professores, fui informado que, como se tratava de um encontro essencialmente organizado por e para professores indígenas, a FUNAI não tinha autoridade para liberar a minha presença no mesmo. Assim, eu teria que solicitar permissão aos professores que iriam participar do evento. A funcionária que me deu tal informação, e que também iria acompanhar os professores Canela, não deixou transparecer nenhuma atitude contrária à minha solicitação. Dessa forma, fui à Casa do Índio¹⁹ para tentar localizar algum dos professores e perguntar se estariam de acordo com a minha ida. Chegando lá não encontrei nenhum deles, mas fui levado ao encontro de Ari, que tem uma casa nas proximidades. Lá chegando, expliquei para Ari que pretendia ir ao encontro apenas para observar, e se ele estaria de acordo. Ele me respondeu que, no que dependesse dele, a minha ida estaria garantida, no entanto seria bom pedir permissão aos outros professores. Na casa em frente a de Ari, se encontrava Cornélio, professor e cacique da aldeia, e fomos ao seu encontro. Expliquei a Cornélio que gostaria de obter sua permissão para acompanhá-los no encontro e ele aceitou meu pedido. Ari completou dizendo que se, agora que eu tinha a permissão do cacique da aldeia, tudo estava acertado.

A viagem dos professores, para Imperatriz, estava prevista para a manhã de domingo (05/11), em um microônibus fretado pela FUNAI. Eu parti no mesmo dia, no período da tarde, em um ônibus interestadual. Na manhã de segunda-feira (06/11), segundo dia do evento, me dirigi para o local em que ocorria. Lá chegando, encontrei com os professores Canela e me sentei próximo a eles.

Faziam-se presentes ao evento, representantes dos setores de educação escolar indígena da FUNAI, do MEC, Secretaria de Educação do Maranhão, e também da Coapima²⁰, esse último, um dos principais organizadores do evento. O foco central

¹⁹ Local onde ficam alojados os índios Canela que estão na cidade.

²⁰ Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão, que compreende os “povos Guajajara, Krikati, Gavião, Canela, Awá-Guajá, Timbira e Kaapor e tem, entre outros, os seguintes objetivos: defender os direitos e interesses e promover de maneira coordenada e unificada a organização social, cultural, econômica e política dos Povos Indígenas do Estado do Maranhão; (...) promover e desenvolver intercâmbios, projetos e convênios com instituições nacionais e internacionais,

do evento foi gerar uma troca de informações entre os professores e os órgãos gestores das políticas de educação indigenista. Enquanto os representantes dos órgãos oficiais passavam informes sobre repasse de verbas e demais ações no âmbito da educação, os professores indígenas tentaram informar a situação por eles vivida, no dia-a-dia nas escolas gerando, em alguns momentos, um clima de cobrança. Os professores indígenas manifestaram-se muito insatisfeitos com as ações do Estado. Antes do início das atividades, foi pedido, pela professora Maria Helena, coordenadora nacional de educação indígena da FUNAI, que os indígenas se pronunciassem sobre a situação da educação em suas aldeias para que, ela e os demais representantes de órgãos oficiais pudessem ter um rápido panorama da atual situação escolar indígena, do estado.

Sendo assim, uma professora Timbira foi a primeira a pedir a palavra. Segundo ela, os órgãos do estado recebem relatórios e informes sobre a situação das escolas nas aldeias, mas são eles, os professores, que vivenciam diariamente a realidade, que sabem o que realmente acontece:

Eles não procuram saber dos indígenas, o que querem realmente. Sempre fazem as coisas achando que está fazendo o bem, quando na realidade, não é bem o bem que está fazendo, porque quem sabe a nossa realidade somos nós. Nós é que conhecemos as nossas dificuldades, nós é que conhecemos o nosso trabalho, como que é a organização da aldeia, de cada povo, nós que temos o conhecimento. E as pessoas que estão lá na frente, eles acham que nos conhecem mais do que nós mesmos, e estão fazendo as coisas sem consultar a gente, sem perguntar para nós, sem saber para que é que está fazendo. Não está respeitando a organização de cada povo, o direito de cada um. Tudo que vem para nós, já vem assim, preparado, tipo o plano decenal. Quando ele veio para ser discutido ele já estava aprovado “lá de dentro”, com a consultora que veio, em 2002, discutir o plano decenal conosco... disse que era só para gente confirmar ou então dizer o que queria que fosse acrescentado ou diminuído. E foi feita aquela discussão assim, muito rápida, com palavras tão difíceis que às vezes nós não entendemos direito o que está escrito ali (...) porque quem está lá dentro do mato, é um português muito simples, e a gente não está lá vendo as novas palavras que estão vindo. E por isso, nós temos aprovado coisas que nós nem mesmo conhecemos. Mas chegou a hora de darmos um basta a essa situação, e começar a fazer as coisas da nossa maneira, da nossa forma que nós achamos que deve, porque as pessoas ouvem muito antropólogo que acha que o índio não é capaz de fazer, que o índio não tem

capacidade de decidir o que quer. Quem está lá na frente acha que índio não tem que crescer enquanto cidadão brasileiro, que eles devem continuar sendo sempre aquele índio do princípio, de quando eles invadiram o país, dizendo que descobriu. Aí encontrou os índios aqui nus, que não sabiam ler, que não sabiam nada... nada entre aspas. Nada do que eles sabiam. Porque o que nós sabíamos, nós conservamos até hoje. (...) Eu vejo a educação hoje, no Maranhão, como eu já falei no início, um descaso total. Dentro das escolas indígenas... a escola funciona, às vezes, porque o professor tem vontade, porque eu mesma já trabalhei na escola sem um caderno, sem um lápis, sem nada. Levando os alunos para o mato, catando pedrinhas, catando sementes, e fazendo a aula com que tem acesso. Dizem que a aula indígena, a escola indígena, não precisa de escrita. Por que, então, trouxeram a escrita para nós? Nós fomos pedir? Nós não fomos pedir. Pegaram a gente e internaram em colégios, catequizando e ensinando a escrever.

As duras críticas dessa professora refletem o que já foi apontado anteriormente, neste trabalho, a unilateralidade com que as políticas de educação escolar foram executadas no estado. Ao afirmar que o estado estaria “fazendo as coisas sem consultar, sem perguntar” a professora expõe a sua insatisfação com a situação à qual os indígenas, no Maranhão, têm que enfrentar, que seria o recebimento de políticas a partir de uma relação pautada em valores de dominação e tutela, que refletem as ações etnocêntricas dos que afirmam “conhecer mais os indígenas do que eles mesmos”.

A professora continua colocando que a escola indígena não precisa ensiná-los a ser índios, quer dizer, o professor indígena não tem a necessidade de lecionar aulas de assuntos relativos à cultura de seu povo. Essa crítica é direcionada à inclusão de disciplinas relativas às culturas indígenas, no intuito de fortalecer a imagem da escola indígena como específica e diferenciada. Disciplinas como arte e cultura indígena, por exemplo, segundo a professora, não possuem utilidade alguma em suas escolas:

Nós já temos nossos conselheiros dentro da aldeia, temos nossos pais, que nos levam na pescaria, na roça, no artesanato. A mãe está sempre ali... nós temos já a nossa escola, dentro de casa. Mas nós precisamos é de evoluir, é de conhecer os direitos, é de conhecer as leis, é de crescer como os outros que estão aí, que trouxeram essa educação. Nós estamos no meio, estamos inseridos, querendo ou não querendo eles, nós temos que crescer. Queremos ser doutores também, isso não vai nos deixar de ser índios, claro que não. O índio está aqui, na pele, no sangue, na carne, na mente, no coração. Nós nunca vamos deixar de ser índios por ser um doutor, nunca vamos deixar de ser quem somos porque estudamos em uma sala de aula. Assim, eu digo, 99% das pessoas que estão à frente da educação, pensa assim. Não

sei se por medo de o indígena crescer e tomar o seu lugar, tomar o seu espaço, tomar o seu emprego e tomar de conta, mas é assim que acontece.

A fala da professora aponta, como em outras falas de professores indígenas, para o caráter utilitário da educação escolar. Como instituição que servirá como ponte entre o mundo índio e o não-índio. A inserção dos indígenas na lógica de educação escolar não é vista por ela como algo maléfico às suas culturas, mas, no entanto, representa algo que eles não pediram. Uma vez inseridos na lógica da educação escolar, eles tiveram acesso a novas formas de saber que podem vir a se tornar ferramentas de auto-afirmação de suas culturas, se corretamente apropriadas. O contato com a instituição escolar pode trazer o entendimento necessário para que os indígenas possam atuar dentro de situações que, não necessariamente os fará adotarem o código do branco ou realizar igual leitura dela (Oliveira Filho, 1988:265). Referindo-se à situação de contato interétnico, no caso dos Ticuna do Alto Solimões, Oliveira Filho coloca que são criadas novas possibilidades de ação, antes inexistentes nas situações tradicionais, trazendo a possibilidade de que estas possam ser reajustadas ou reinterpretadas. No entanto, *“quaisquer que sejam essas novas referências, elas procedem do nativo e continuarão a ser das definições dadas pelos brancos, às situações de contato. O conhecimento que o nativo tem do outro, respondendo a um processo adaptativo e a diferenças profundas de língua e cultura, não se confunde de modo algum com o conhecimento que o outro tem de si próprio”* (ibid).

Segue o restante da fala da professora. Dessa vez o alvo de suas reclamações são as condições estruturais das escolas, que segundo ela, não recebem as verbas e nem o material didático em tempo hábil:

As aulas estão começando no meio do ano. Enquanto as aulas do município começam em fevereiro, as nossa começam em agosto. Isso é um descaso! Por que essa diferença? Não é o Estado que contrata os professores? Por que não faz isso no tempo hábil? Se tem material didático para chegar à escola, porque não chega no tempo certo? Alega-se que não tem carro. E o recurso da educação? Quanto tem para a educação indígena? Para compra do material didático que não chega à escola. Para compra de merenda que, às vezes, demora seis meses para chegar. E nós não sabemos para onde está indo esse recurso. Não tem carro para nada! para fazer o censo escolar, a FUNAI teve que locar o carro, para gente poder ir até a aldeia, para fazer o censo escolar. A FUNAI compra material para que funcione as escolas indígenas, nas aldeia. E onde está o Estado? Porque essa educação do Estado, se o

Estado não está fazendo nada? Por que lá na nossa região, no nosso núcleo, a gente tem comprado material para levar para as aldeias.

Na fala a seguir a professora aponta para uma reunião na qual alguns professores indígenas foram chamados para discutir sobre o curso de magistério indígena no Maranhão, aonde, segundo ela, não houve participação alguma dos indígenas, uma vez que a secretaria de educação apresentou um projeto pronto que, teria sido “importado” de outro estado.

(...) qualidade dos professores, nas escolas... só cobram do professor. Cobram do professor mas não qualificam o professor. Teve o magistério indígena onde, o primeiro fórum aconteceu em Grajaú, para discutir sobre o magistério, antes de ser GDH²¹, quando era SEDUC, que hoje é SEDUC novamente, com a coordenadora de educação indígena, que era Mondego... Estivemos lá em Grajaú, por três dias, cinco dias, discutindo. Mas só que eles já tinham um plano. De onde veio esse plano? (...) trouxeram um plano do Mato Grosso, e daquela forma lá, eles traçaram o magistério para os indígenas do Maranhão. Os indígenas, no Maranhão, têm outro pensamento, os indígenas, no Maranhão, têm outras idéias. Cada um tem sua organização social, tem que ter respeito, que está lá na lei dizendo, para respeitar o direito de cada povo, e isso não está sendo cumprido. E o magistério rolou por sete anos, e até hoje “teve” pessoas que não “recebeu” o certificado. Porque eu participei desse magistério, e nunca recebi certificado de magistério. Isso é um descaso muito grande. Que tipo de educação nós temos? Que formação foi essa, que não assegura o professor em sala de aula? Porque nesse seletivo, quem fez o magistério indígena ficou de fora da sala de aula. E os outros, branco, não-índios, é que estão ocupando nossas salas de aula.

O seletivo, o qual professora refere-se, foi um processo realizado em meados de 2006, que teve como objetivo a contratação de professores para atuarem nas aldeias indígenas através de contratos temporários. Segundo a Secretaria de Educação, o seletivo representou um “ensaio” para a futura realização de um concurso de professores das escolas indígenas. Muitos professores não-índios foram contratados a partir desse seletivo, o que trouxe muita insatisfação para os professores indígenas. No caso da escola Canela, os professores não-índios que foram selecionados foram encarregados

²¹ Durante o governo de Roseana Sarney, a Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC) foi descentralizada e passou a ser chamada de Gerência de Desenvolvimento Humano. Atualmente voltou a ser SEDUC.

das turmas de quinta à oitava série, pois não haviam professores Canela capacitados para tal. No entanto, a reclamação era que, em várias outras aldeias muitos professores não-índios estariam ocupando as vagas que podiam ser de professores indígenas que, em muitos casos, tinha completado o curso de magistério.

Em seguida, um professor Guajajara tomou a palavra e complementou a fala anterior, acrescentando críticas ao sistema de educação escolar indígena no estado. A percepção dele sobre a forma como as ações de políticas indigenistas de saúde são executadas no Maranhão reflete a sua insatisfação com a não continuidade do curso de magistério indígena e o não acompanhamento dos professores, pela secretaria de educação. Segundo ele, o curso de magistério, bem como demais ações da secretaria, seriam medidas emergenciais, que visam atender a estímulos pontuais:

A primeira coisa que eu queria dizer aqui é que o Estado não tem um plano concreto, sobre a educação, colocado para nós, os indígenas do Estado. São paliativos, assim como a saúde... foi feito o curso de magistério... praticamente parou. (...) se você faz uma programação e não executa, não adianta. E é o que acontece com o Estado. (...) todos os anos os professores do município, também desorganizados, mas eles têm um calendário de capacitação, e isso nós trouxemos para o nosso povo, já. São feitas várias programações, vários projetos, vários isso e aquilo, mas a ação, de fato, não acontece, e isso é ruim. Houve um avanço, houve. A gente não é cego de dizer que o Estado não fez nada até agora. O passo inicial foi esse, o curso de magistério... foi um avanço. Mas é preciso que esse avanço tenha continuidade, é preciso que o próprio Estado acompanhe essa situação. Quando você questiona um professor... eu duvido que um técnico do Estado chegue para um professor e diga: “professor, você não trabalhou por isso, por isso e por isso”. Esse também tem que ouvir também do professor, qual a dificuldade que ele está enfrentando lá na sua comunidade, lá na sua escola. Não adianta ter prédios se não há professores capacitados. Se o professor é bem capacitado a aula pode ocorrer até debaixo de um barracão. Na época da FUNAI, não estou querendo colocar aqui a FUNAI como um exemplo número um não, porque teve suas falhas também. Mas na FUNAI, a nível do estado do Maranhão houve um avanço na questão educacional e, infelizmente, essas pessoas não são reconhecidas.

Alguns fatores podem ser apontados como causa da comparação da gestão de políticas de educação da FUNAI, no passado, com a gestão atual da secretaria de educação, no Maranhão. Uma delas diz respeito à proximidade que a FUNAI possui com os indígenas. Refiro-me, essencialmente, à proximidade física do posto e dos

funcionários, que se encontram dentro das terras indígenas. Os “avanços” na área da educação, apontados pelo professor, talvez sejam um reflexo direto dessa proximidade. Uma vez as escolas indígenas eram vinculadas, administrativamente, às unidades da FUNAI, existentes nas áreas indígenas, e que os professores não-índios eram funcionários da mesma instituição, eles podiam se reportar diretamente ao órgão, sobre o funcionamento da escola. O fato de grande parte dos professores morarem na aldeia, no posto indígena, fez que muitos deles aprendessem, mesmo que minimamente, a língua indígena do local aonde residiam, utilizando-a em salas de aula, o que também tem influência direta sobre a boa percepção, por parte dos indígenas, da educação fornecida por eles.

Cunha (1990:108) aponta que essa ligação institucional entre a escola e a FUNAI, no entanto, torna mais forte o controle do Estado sobre as atividades da primeira, uma vez que a instituição indigenista intervém na escola, através do posto indígena, sempre que surge uma proposta pedagógica que contraria o projeto político dominador do Estado. De acordo com esse autor, a FUNAI possuía uma preocupação em adaptar os aspectos metodológicos da escola, adaptando calendários, currículos, e material didático, priorizando o ensino bilíngüe, no entanto, apenas como facilitadores da implantação de um projeto de dominação cultural (1990:109).

A distância burocrática entre a escola indígena na aldeia e as instâncias responsáveis pela gestão das políticas de educação é, atualmente, maior. A escola funciona na aldeia, mas é ligada à secretaria de educação através das esferas municipal e estadual. Essa distância acarreta uma maior dificuldade, por parte dos indígenas envolvidos na educação escolar, em se fazerem ouvidos. Não há, também, a presença de representantes do estado, constantemente, provendo assistência à escola. Essa situação atual, se comparada com a descrição da atuação da FUNAI junto às escolas, no passado, descrita por Cunha, traz uma resultante curiosa. No passado, a política indigenista era abertamente integracionista e a escola, representava o instrumento ideal para facilitar tal processo. Dessa forma, a FUNAI, assim como o SPI, se faziam presentes e atuantes junto às nações indígenas, através dos postos indígenas para garantir que a escola não se distanciasse do ideal integracionista do Estado. Atualmente, com a proposta de as escolas indígenas serem instrumentos de afirmação e manutenção das nações indígenas, o Estado, na figura dos órgãos gestores das políticas de educação, se distanciou dessas

sociedades, não há mais o acompanhamento constante das atividades das escolas indígenas, vide as reclamações dos professores. Se antes, a intenção era tentar manter as escolas indígenas em condições satisfatórias de funcionamento e sobre vigília para que o Estado pudesse exercer o seu ideal de dominação a partir dela, atualmente procura-se dar apenas a mínima atenção necessária para o seu funcionamento.

A constante reclamação dos professores, a respeito da falta de um acompanhamento sistemático das escolas, pela secretaria de educação, foi o que trouxe à tona essa questão. O supervisor de educação escolar indígena da Secretaria de Educação do Maranhão, o antropólogo Rogério Pinto, assumiu que tal acompanhamento não é satisfatório e que, atualmente, as escolas indígenas estão funcionando “do modo delas”. Isso estaria acontecendo porque o “Estado intervém pouco”, nas palavras dele. Dessa forma, mesmo que a partir de uma ação não intencional, os indígenas teriam certa liberdade em gerir as suas escolas, em certas iniciativas e programações. A pouca intervenção por parte do Estado é defendida como uma forma de os indígenas poderem indicar os melhores caminhos para gestão das escolas indígenas, pois, segundo o supervisor, “quem está lá vivendo na comunidade, na aldeia, na escola, é quem conhece mais. Portanto, ele tem muito mais condição de opinar de sugerir”. Esse distanciamento da secretaria em relação às escolas indígenas no Maranhão permite um menor controle do estado sobre as mesmas. Dessa maneira, as comunidades indígenas poderiam exercitar mais livremente algumas de suas propostas pedagógicas específicas, do que quando as escolas eram da FUNAI. Uma vez que, as escolas da FUNAI, buscavam o exercício constante do controle, não permitindo desvios substanciais na estrutura de dominação que deveria ser montado a partir da sala de aula. Mas, de forma análoga, isso também significa uma falta de compromisso com a questão escolar indígena.

No entanto, as escolas da FUNAI, não possuíam tal estrutura que lhes permitisse uma prática infalível do plano de integração dos indígenas. Assim como as escolas atuais ainda não conseguiram alcançar o ideal de escola específica e diferenciada e atender às expectativas dos indígenas, as escolas da FUNAI jamais efetivaram a sua função de instrumento de dominação, de maneira satisfatória. A FUNAI talvez não possuísse as ferramentas para por em prática, de forma efetiva, um domínio através da pedagogia escolar. Já a situação atual parece remeter a um quadro em que o Estado se faz ausente, sob o pretexto de uma maior liberdade indígena no

controle das escolas de suas aldeias, visando a não implementação efetiva de uma escola diferenciada e de qualidade.

No que diz respeito ao uso do português nas salas de aula, o professor coloca o seguinte:

(...) esse contato permanente com a sociedade envolvente faz isso. O próprio português sendo usado dentro da sala de aula, de forma indireta (...) é ruim. Vai chegar um ponto que a nossa linguagem vai ficar descaracterizada. E isso é ruim, mas no período deles [antigos técnicos da FUNAI] houve um avanço. Porque não haviam prédios bonitos que nem [como] existe agora. Só fazendo um comparativo, será que de fato a construção de escolas, de grandes prédios, vai resolver essa falência de educação que tem no nosso estado? E por que na época deu resultado? Eu fui alfabetizado debaixo de um salãozinho de palha, lá no Bacurizinho. Na época havia capacitação de fato, para os professores, eles não passavam só quinze dias fazendo curso, eu me lembro que uma vez eles passaram três meses. Capacitação de fato, e não capacitação para fazer propaganda. E é isso que está faltando, que o próprio Estado assuma a sua responsabilidade como responsável por isso.

A influência da língua portuguesa, na sala de aula, é vista como um problema, pois, estaria descaracterizando a língua Guajajara, de acordo com esse professor. Alguns professores Canela compartilham de outra visão. Segundo eles, os professores não-índios, ao falarem português nas salas de aula, estariam contribuindo para que os alunos, e os próprios professores indígenas, aprendessem novas palavras e se familiarizassem melhor com o idioma. As suas línguas não estariam sendo ameaçadas por esse motivo. Tratam-se, no entanto, de duas realidades bem diferentes, uma vez que os Guajajara já vêm experimentando a educação escolar há um tempo muito maior que os Canela e as aulas ministradas em português já se fazem presentes entre eles desde os períodos em que serviam como ferramenta de conquista, de forma explícita, não respeitando as sua realidade sociolingüística.

Mais uma vez, a questão do seletivo para professores surge como ponto de insatisfação, através da fala do professor Guajajara:

Existe a questão daqueles que não podem cursar o ginásio na aldeia. Houve esse seletivo e, infelizmente, a maioria dos nossos parentes perderam seu espaço, nesse processo, porque foi feito o seletivo com critérios desorganizados, e a gente tem informação. Inclusive, eu tenho a cópia de uma decisão judicial, do Amapá [ver anexo], o estado também fez lá o

concurso envolvendo todo mundo. Mas eles conseguiram, através de sua própria organização, que esse concurso fosse cancelado, e que se fizesse um concurso específico, só para os índios daquele estado, e eles conseguiram. E é o que está faltando aqui no nosso estado do Maranhão.

Após mais algumas falas, de outros professores indígenas, todas apontando para algum tipo de problema de gestão das políticas de educação escolar, foi feito o convite para que Maria Helena, coordenadora nacional de educação da FUNAI, tivesse a palavra. Ela inicia a sua fala colocando que pelo que ouviu dos indígenas e, nas palavras dos próprios, “a educação indígena, no Maranhão, estaria um caos”. Sendo assim, ela pede que o supervisor Rogério Pinto faça alguns esclarecimentos, sobre o quadro atual em que se encontram as ações indigenistas no Estado, já que a insatisfação de vários professores indígenas era visível.

Rogério inicia a sua fala dando informações sobre a continuidade da formação dos professores indígenas. Segundo ele, em 2004, na cidade de Santa Inês houve uma reunião com representantes da Universidade Federal do Maranhão, FUNAI, MEC e Secretaria de Educação e alguns representantes indígenas. Na ocasião, a FUNAI propôs que fosse feita uma avaliação do magistério indígena que havia formado a primeira turma no ano de 2002. A partir dessa avaliação deveriam sair as propostas para uma nova turma de magistério, a ser iniciada em 2004. Tal avaliação foi feita pelos presentes e, de acordo com Rogério, não se chegou a consenso algum, pois, havia uma enorme divergência sobre a educação escolar indígena, entre os presentes:

Sabíamos que íamos avaliar. Agora, por onde começar, não sabíamos. Aí, os parceiros que estavam lá na reunião... exaustivas discussões... eu me lembro como hoje, os pontos que nós avaliamos: “o que aprendi”; “o que não aprendi”; “o que gostaria de ter aprendido, no magistério indígena”. E foi exatamente com base nas colocações dos professores, que lá estiveram, o que gostariam de ter aprendido, o reforço que queriam, que nós programamos o de 2005, que foi para formação continuada, para os professores formados no magistério indígena. E aí, nós também levamos os professores não-índios, que são professores de escolas indígenas, que nunca tinham passado por um processo de formação continuada. (...) isso foi em 2005. A discussão evoluiu, em 2005, e em 2006 nós fizemos o que em Santa Inês? Uma discussão para que as escolas indígenas construam e adotem os seus projetos políticos pedagógicos, de suas escolas. Essa discussão, que começou em Santa Inês, é uma discussão inacabada. Não existe projeto político-pedagógico, hoje pronto, que foi feito lá. E

aí, a nossa proposta do acompanhamento pedagógico, é para continuarmos essa discussão nas escolas, junto com os professores, para tentar ter subsídios, na prática, para a construção do projeto político-pedagógico dessas escolas. E ainda não saímos. Ainda não saímos para as escolas, para fazermos o acompanhamento pedagógico.

A “enorme divergência sobre a educação escolar indígena” a qual se refere Rogério revela as dissonâncias existentes entre as instituições indigenistas. O discurso da FUNAI prima por um protecionismo aos indígenas apontando, diversas vezes, para “o que seria melhor para os indígenas”, a partir de uma lógica paternalista. As secretarias de educação e o MEC, mesmo possuindo instâncias especializadas para lidar com a questão da educação indígena, esbarram em entraves de ordem política, que retardam ou inviabilizam a realização de vários projetos de interesse dos indígenas. Assim, surgem as brechas para as discordâncias e críticas da FUNAI, que é sempre lembrada, não diretamente, por aqueles órgãos, como expressão da perspectiva integracionista, principalmente durante o período pré-Constituição de 1988. No caso da Universidade Federal do Maranhão, Rogério colocou que se trata de uma instituição que desenvolve diversas pesquisas sobre questões indígenas, no entanto existe uma dificuldade de diálogo entre esta e a secretaria de educação. Isso porque, de acordo com ele, a universidade nunca deu retorno, à secretaria de educação, sobre o resultado de suas pesquisas

Um exemplo dos entraves políticos enfrentados pela secretaria pode ser visto na próxima citação, aonde Rogério fala sobre o processo de reconhecimento das escolas indígenas, no Maranhão:

Nós, agora, estamos num processo de reconhecimento das escolas indígenas, no Maranhão. E nós vamos reconhecer as escolas por pólos. E a gente estabeleceu, eu tenho que dizer isso aqui, porque alguns ainda não sabem. Quando me chamaram para discutir isso, lá com o doutor Simão Cirineu, que é o secretário de... fazenda e gestão [Secretaria de Gestão e Planejamento – SEPLAN do Maranhão], ele me disse: “Rogério, nós vamos reconhecer uma escola indígena”. Eu respondi: “Doutor, não contempla. No Maranhão são 8 pólos indígenas”. Então, nós estamos negociando com ele... por que isso? Por que o estado, na realidade, estava com essa dificuldade, porque o reconhecimento das escolas indígenas vai ser, na realidade, outros a mais para o Estado. Porque vai demandar pagamento. Pagamento para diretor, pagamento para secretário, e outros encargos que virão daí. (...) Hoje tem a proposta de criação de 18 pólos. Por exemplo, o pólo da escola indígena Ariri vai agregar

escolas próximas. A escola Krikati, do mesmo jeito. E a nossa proposta é que esses pólos estejam se desmembrando, ou seja, não é uma idéia definitiva dos 18 pólos, é para iniciar. O processo, hoje, está na assembléia legislativa.

Após terem sido feitas várias reclamações, pelos professores, sobre a perda de espaço nas escolas, para professores não-índios, ocasionada pelo processo seletivo realizado meses antes, Rogério justifica a sua posição de defesa do mesmo. Segundo ele o seletivo fora realizado seguindo um critério de pontuações que beneficiasse os professores indígenas, sobretudo aqueles que haviam concluído o curso de magistério oferecido pelo estado. Sendo assim, seria muito difícil um professor, com magistério indígena completo, perder a vaga para um professor não-índio. Porém, os professores não-índios que possuíam magistério convencional e que possuíam alguma experiência em educação escolar nas aldeias, esses sim, representaram uma forte concorrência para os professores indígenas. O caso em que, irremediavelmente, um professor não-índio estaria em desvantagem, seria quando este fosse professor de nível 1, que é aquele professor que não possui magistério convencional e só tem o ensino fundamental, completo ou incompleto. Esses professores de nível 1, no entanto, só estariam aptos a concorrer uma vaga se tivesse, no mínimo, 2 anos de experiência em escola indígena e declarasse ser casado com uma índia ou com um índio. Esse seria o critério para aquele não-indígena, que só tem ensino fundamental:

Porque, no meu entendimento, como é que gente vai tentar querer falar em qualidade, se bota um professor não-indígena, com ensino fundamental, completo ou incompleto, para dar aula (...). Então, no seletivo, nós privilegiamos os professores indígenas que tinham o magistério indígena. Aonde houve a possibilidade de uma disputa, foi questão do nível 1. Por que? Porque tinham alguns indígenas que mesmo não tendo o magistério, mas tinham o ensino médio, poderiam concorrer e ganhar a vaga daquele professor sem qualificação.

O percentual de professores não-índios, de acordo com Rogério, é considerável porque foi feita a implantação da quinta série, sendo assim, 90% dos professores que assumiram essas turmas são não-índios, por falta de opção. No entanto, em alguns casos, os índios não aceitam os professores brancos aprovados no seletivo, e alguns dos argumentos da não aceitação do professor não convencem a secretaria. Os argumentos apresentados contra os professores indígenas são, às vezes, puramente uma

questão de parentela, aonde membros da comunidade ou lideranças querem por os seus parentes no cargo de professores. Essa situação tem levado diversos professores, que não foram aceitos pelos indígenas, a entrarem na justiça contra a secretaria de educação, pois se sentem lesados por terem sido aprovados no seletivo e, no entanto, estão impossibilitados de trabalhar.

Apesar da colocação, feita por Rogério, sobre o seletivo de professores para as escolas indígenas, muitos indígenas reclamavam do número superior de professores não-índios que foram aprovados. Inclusive, de professores que haviam feito o magistério indígena, mas, mesmo assim, perderam suas vagas na escola para professores não-índios. Na escola indígena Canela, por exemplo, são 9 professores não índios e 8 professores indígenas, contratados pelo estado, a partir do seletivo. Dessa forma, a quantidade de professores índios e não-índios é quase a mesma. Os professores não-índios da escola Canela, em sua parte, já haviam tido experiência com outras escolas indígenas, e foram contratados para suprir a demanda das turmas de quinta à oitava série e estão sendo bem aceitos pela comunidade e pelas lideranças.

Ainda sobre o seletivo, foi colocado, por Rogério, que ele serviu como uma espécie de ensaio, para que se realize, futuramente, um concurso para professores indígenas. Representou, também, a primeira vez que os professores indígenas se submeteram a uma prova escrita, com intuito classificatório. Através do seletivo foram obtidos dados sobre os professores indígenas que o fizeram, relativos ao domínio a escrita em português, através das redações. O resultado de tais dados serviu como barreira para que vários professores indígenas que, segundo Rogério, “não souberam expor suas idéias na redação” não fossem classificados, pois, o critério principal do seletivo, claramente foi o domínio da escrita em português.

(...) educadores e estudiosos ocidentais têm valorizado exageradamente a escrita, enfatizando o papel decisivo que ela desempenhou no desenvolvimento do que podemos chamar modernidade. Essa teorização afirma a vantagem da cultura escrita sobre a oralidade, mas não se detém no fundamental: as diferenças entre essas duas formas de expressão, as conseqüências dessa teorização tem sido prejudicial à educação escolar indígena, ao contribuir para a elaboração de políticas muitas vezes equivocadas. (Ladeira, 2001:304).

A proposta de um futuro concurso público para professores indígenas foi colocada como um plano futuro, mas que, no entanto, ainda não se tem nada planejado. Os professores aprovados no seletivo foram contratados temporariamente não sendo, dessa forma, atrelados, de forma efetiva, ao Estado. Pois, se fossem contratados através de concurso público, estes passariam a ter deveres perante o estado, deveres esses que podem ir contra alguns anseios da sua comunidade. Por exemplo, quando um professor não agrada a comunidade da aldeia, ele logo é destituído do cargo. A partir do momento em que ele passar a ser professor concursado, a sua “demissão” não pode ser feita de maneira tão simples, através, apenas, das lideranças da aldeia. Por isso, Rogério colocou, algumas vezes, que ainda não se chegou à conclusão alguma sobre como realizar um concurso para professores indígenas no Maranhão, pois seriam muitas as implicações que isso traria. A professora Maria Helena, em determinado momento, complementa tal situação ao dizer que:

O concurso público cria um vínculo, e aí o professor não é professor do cacique da aldeia, ele é professor da comunidade e é pago pelo Estado, com vínculo administrativo.

De fato, a situação dos professores, indígenas ou não, nas escolas das aldeias é um pouco volátil. Os professores indígenas, na grande maioria das aldeias indígenas no Maranhão foram escolhidos por suas comunidades, essencialmente, por possuir algumas qualidades essenciais, aos olhos indígenas, para desempenharem tal função. Tais como certa fluência no português ou ter estudado em escolas não-índias. Já os professores não índios, antes do seletivo, eram, na maioria dos casos, contratados pela FUNAI que ganharam a confiança dos indígenas e permaneceram nos cargos. Nas duas situações o que garante a sua permanência nas escolas é a confluência com os interesses das lideranças indígenas, que podem exigir a sua destituição do cargo quando houver alguma discordância ou atrito. Reiterando essa postura das nações indígenas, um professor coloca que antes de existir a constituição do Brasil já existia o poder dominador do cacique e a decisão deliberativa da comunidade e, seria essa decisão da comunidade a força maior dentro dela. E completa:

Se o cacique é eleito ele tem que ser respeitado. Se o cacique não aceita aquele profissional que vai trabalhar na sua aldeia, ele tem que ser respeitado. Não se tem que olhar o lado

profissional, tem que olhar a decisão da comunidade. A comunidade é que é fiscalizadora do funcionamento da escola, dentro da aldeia, não o profissional, não os que vivem longe da aldeia, no ar-condicionado.

Em um momento posterior, Maria Helena fez uns esclarecimentos a partir da crítica desse professor indígena, sobre a soberania da comunidade e do cacique sobre a decisão de manter ou não um professor na comunidade. Ela coloca que no momento que o professor faz um concurso, ele é funcionário da comunidade, mas ele vai ter um compromisso com o governo, que o paga. Dessa forma, não se pode fazer um concurso se daqui a quinze dias o cacique ou a comunidade pode dizer que não o quer mais como professor, pois foi feito um investimento naquele professor, “de dinheiro, de tempo, de dedicação dele e de expectativa da comunidade nesse profissional”. Dessa forma, ele não pode ser exonerado tão facilmente. Ela faz questão de enfatizar que se trata de uma situação que diz respeito aos professores indígenas e, fazendo uma crítica aberta à gestão da Secretaria de Educação do Maranhão, coloca que:

A gente nem tinha que estar discutindo aqui problema de não indígena na escola indígena. Isso nem devia ser mais assunto dessa pauta, porque já devia estar superado há muito tempo. Se a política de formação existisse, hoje isso era um fato que teria poucas coisas ainda para serem resolvidas.

De qualquer forma, o Estado reconhece a validade dos concursos públicos para professores indígenas como sendo primordial, como pode ser observado a seguir no Parecer nº 07/PGF/PG/FUNAI/06, que defende a constitucionalidade da proposta de concurso específico para professores indígenas:

Entretanto, chega-se a análise da possibilidade jurídica do concurso público a um universo específico de participantes, definidos em razão de sua origem étnica e seus conhecimentos sobre a educação indígena.

Os requisitos exigidos seriam atentatórios ao princípio da igualdade? Seria uma discriminação contra os professores não-índios?

Os parâmetros constitucionais para a educação indígena e o respeito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições exige que o servidor faça parte primordialmente da cultura a ser retransmitida, colocando ao cargo de professor indígena exigências que a um professor não-indígena não possui. São valores de mundo que mesmo um professor não-

indígena que saiba a língua materna a ser ensinada não compartilha. O relacionamento entre professor e aluno não será idêntico, o que justifica a disparidade no tratamento.

Dessa forma, não é inconstitucional a exigência colocada em concurso público que os candidatos devam ser indígenas, pois esse requisito é fundamental para que a educação escolar indígena seja oferecida nos moldes das normas constitucionais e infra-constitucionais. (BRASIL, 2006:7-8).

De acordo com esse parecer, e seguindo os preceitos legais, o Estado teria a obrigação de oferecer concursos públicos com conteúdo específico, que seja voltado para o conhecimento da cultura indígena, a fim de escolher profissionais aptos a ministrarem uma educação indigenista diferenciada. Uma vez que o princípio básico de um concurso público é selecionar profissionais habilitados que possam suprir a demanda do Estado. Dessa maneira, os próprios indígenas seriam os portadores do perfil ideal para esse tipo de trabalho.

A contratação de professores indígenas, através de concurso público ainda é um assunto controverso. Se, por um lado pode significar um ganho para os professores, por outro também pode significar uma amarra a mais nas malhas do Estado. Se tal concurso é realizado tendo como princípio o reconhecimento dos indígenas como os mais indicados a desempenharem, em suas comunidades, o exercício de uma pedagogia diferenciada, o mesmo deve ser feito respeitando as mesmas diferenças. Não basta criar um concurso específico para professores indígenas. As resultantes advindas da contratação de professores indígenas, através de concurso público, também devem ser previstas e pensadas, pois, juntamente com os direitos adquiridos através do concurso, os indígenas passam a ter vários deveres, para com o Estado, também.

Por isso, em vários momentos do encontro foi colocado que no Maranhão há a intenção de promover um concurso público para professores indígenas, no entanto, ainda não se tem idéia da forma que esse concurso deve ter para atender a determinadas especificidades. Se ainda não se chegou a uma conclusão do formato que o concurso específico para professores indígenas deve vir a ter, pelo menos, deve ser resguardado o direito de acesso dos professores indígenas aos cargos, com exceção para as comunidades que requerem professores não-índios. A não observância desses fatores pode levar a uma insatisfação generalizada, como a que ocorreu durante o encontro, e

que levou o estado do Amapá a anular o concurso que havia realizado visando professores índios e não-índios (ver anexo).

Em diversos momentos do encontro ficou evidente uma certa “fricção interinstitucional” entre a FUNAI e a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Situação que era agravada à medida que os indígenas apontavam as falhas da gestão da política escolar no estado e a FUNAI fazia um discurso de apoio incondicional à educação indígena reforçando, dessa forma, uma imagem de paternalismo e protecionismo sobre os indígenas. Assim, o discurso dos indígenas presentes começou a apontar, cada vez mais, para uma defesa da FUNAI e, conseqüentemente, maiores ataques à Secretaria de Educação do estado. Um professor indígena, por exemplo, mostrou certa indignação ao saber que houve uma reunião na Universidade Federal do Maranhão, para discutir as cotas para indígenas no vestibular, em que a FUNAI não se fez presente, somente a Secretaria Estadual de Educação, na figura do supervisor de educação indígena, Rogério. Segundo esse professor:

É um absurdo a FUNAI não ter estado presente. Se é assunto relacionado aos índios, a FUNAI tem que estar presente. A FUNAI ainda é tutora do índio, a lei não mudou.

Em outra fala, uma professora Guajajara, se referindo à transferência da responsabilidade da gestão da educação para os povos indígenas da FUNAI para o MEC em 1991, coloca o seguinte:

Por que que tiraram da FUNAI? A gente não mandou! Eles têm que agüentar. Se não agüentar, pois devolva para FUNAI. Porque a FUNAI é pai e mãe que nós temos (...) pois, que devolva... que a FUNAI tome conta novamente, porque o Estado não quer saber.

A FUNAI marcou de forma contundente a gestão das políticas indigenistas de educação no Brasil e, atualmente, esse órgão vem agindo em parceria com o MEC e Secretarias Estaduais de Educação como consultor e fornecendo suporte financeiro à realização de eventos concernentes à educação escolar indígena. Isso significou uma perda de espaço desse órgão, no que se refere à atuação entre os indígenas. Dessa situação emerge uma disputa de poder, que se reflete nos discursos de ambos os

órgãos. Cabe, aqui, citar Foucault, que coloca que o poder é o próprio discurso nas mãos de quem o controla, seleciona, organiza e redistribui (Foucault, 2002:9). Para Foucault, um discurso só pode ser validado e compartilhado entre um conjunto de indivíduos que compactuam de um certo número de valores e conceitos da mesma ordem, ou seja, para ser aceito, um discurso deve estar munido de informações e ideologias baseadas no contexto cultural em que deseja se inserir para que, dessa forma, possa ser aceito com mais facilidade.

Um discurso se torna verdade quando ele ingressa no âmbito do “verdadeiro”. (Foucault, 2002, p.35).

A sombra das ações tutelares e paternalistas da FUNAI, que foram empregadas durante vários anos nas ações pedagógicas para os povos indígenas, ainda possuem grande peso no discurso atual desse órgão, e os próprios indígenas reforçam esse *habitus* da FUNAI através de seu próprio discurso ao tecerem comparações com a Secretaria Estadual de Educação. A FUNAI é um órgão indigenista por excelência e representa para os povos indígenas uma fonte de assistência, um elo de ligação entre o mundo indígena e o mundo não-índio. Mesmo que tenha sido criada com a intenção de assegurar a tutela dos indígenas e sua gradativa “evolução sócio-econômica”, a FUNAI é um órgão indigenista específico, criado para funcionar dessa forma. No caso da educação e saúde, por exemplo, que atualmente são encargos do MEC e da Funasa, respectivamente, são geridas por órgãos que não eram indigenistas, mas que tiveram que se adaptar para atender tal demanda, que antes era de inteira responsabilidade da FUNAI. Esses fatores, além do fato de a FUNAI ser um órgão federal, concorrem para que este continue a ter grande prestígio entre os indígenas. Melatti (1967:103), ao analisar a confiança que os Krahô depositavam no SPI, coloca que esse órgão representava o Governo Federal longínquo, desligado completamente dos interesses dos fazendeiros locais, o que respaldava tal confiança.

Foi colocado em pauta, também, durante o encontro, a criação de um Conselho de Educação Escolar Indígena, no Maranhão. Os conselhos escolares indígenas são instâncias, formadas pelos indígenas envolvidos nos processos de educação escolar em suas comunidades, que atuam como mediadores entre as escolas e o estado. No Maranhão, a Lei n°. 8423 de 20 de julho de 2006 cria o Conselho de Educação Escolar Indígena no estado (CEEI-MA). De acordo com essa lei, o objetivo

do CEEI-MA seria o de “orientar e apoiar, no âmbito estadual, uma educação escolar indígena contextualizada, que resguarde a memória histórica e as tradições dos povos indígenas, de modo a favorecer a preservação de sua identidade étnica, lingüística e cultural”. O conselho será administrativamente vinculado à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e será formado por representantes de cada etnia indígena do estado, órgãos do governo e demais órgãos indigenistas.

Segunda a representante da FUNAI, Maria Helena:

Geralmente, o governo não tem interesse de criar os conselhos, porque ele acha que o conselho é só para cobrar o governo, é só para dizer que está tudo errado, é só para reclamar e para fiscalizar o governo. Pelo contrário, o conselho é importante porque ele vira um órgão, um espaço, uma instância, de assessoria ao governo, de diálogo, de interlocução com o governo, de dizer o que o povo indígena precisa, o que o povo indígena quer, e ajudar o governo a fazer isso. Porque tem toda essa capacidade política, mas não é ele que diz, não é ele, lá na base, que acompanha o dia-a-dia da comunidade. Então, aqui no caso do Maranhão o Estado já avançou um pouco criando... já fazendo uma lei que cria o conselho. (...) eu tenho certeza absoluta, se já existisse o conselho aqui no Maranhão... poderia não estar ótima a educação, mas estava como está não.

A criação do referido conselho, dessa forma, poderia vir a representar mais uma alternativa para a pouca representatividade dos indígenas no estado, nas discussões sobre a elaboração de políticas de ação escolar indígena, que até então tem reinado no Maranhão.

No ato da apresentação da referida lei, Maria Helena tratou de colocar que havia um erro de denominação no documento, pois, no mesmo constava o nome “Conselho de Educação Escolar Indigenista do Maranhão” e, de acordo com ela, deveria ser chamado de Conselho de Educação Escola Indígena do Maranhão. Essa alteração no nome deveria ser feita para que se deixasse explícito que o conselho é composto por e para os indígenas do estado do Maranhão.

A definição do termo “indigenismo” remete à idéia de políticas oficiais dominantes para os povos indígenas, ou como Souza Lima coloca, seria “um conjunto de idéias (e ideais) que dizem respeito à incorporação dos povos indigenas aos Estados nacionais” (Souza Lima apud Ramos, 1998:6). Concordando com Ramos, esta noção, tal qual colocada por Souza Lima, pode também englobar o imaginário popular através

do qual se moldou a imagem dos indígenas no Brasil. Assim, “o indigenismo seria um fenômeno político, no sentido mais amplo do termo, mas que não se limita às políticas estatais ou à tentativa de setores privados de colocarem as mesmas em prática” (Ibid). Dessa forma, o termo “indígena” diria respeito aos assuntos internos referentes a cada nação indígena, enquanto que “indigenista” seria relativo ao campo da interetnicidade. Assim, da mesma forma que foi feita a crítica ao nome “Conselho de Educação Escola Indigenista do Maranhão”, por este ser um conselho formado por indígenas, pode ser feita uma crítica ao nome “escola indígena”, tão comumente utilizado e já estabelecido como nome “oficial” das instituições de ensino para os índios, no Brasil. Seguindo o mesmo raciocínio de Souza Lima e Ramos, a escola deveria ser chamada de “escola indigenista”, pois, remete a uma instituição externa aos indígenas que, a princípio, foi implantada entre esses povos contra a sua vontade. Mesmo que, atualmente, a escola represente uma reivindicação dos indígenas, e cada vez mais, esteja sendo moldada para melhor se atender as suas realidades, ainda representa uma instituição gerida e ofertada por um Estado exterior às suas comunidades.

Ao fim do encontro foi elaborado um documento para o estabelecimento de estratégias de execução das políticas de educação escolar para os povos indígenas do Maranhão. Este documento firma a cooperação entre os órgãos presentes e os indígenas a fim de implementar, de maneira efetiva, as disposições legais que asseguram o respeito as especificidades étnicas no ato da execução de políticas de educação e demais demandas expostas pelos professores indígenas presentes.

Como pôde ser observado, a educação escolar para os indígenas no Maranhão encontra-se entre os passos e descompassos de um diálogo entre o estado e os indígenas. O processo de definição de uma política de educação escolar vem sendo trilhado por um percurso de altos e baixos, aonde tenta se estabelecer um diálogo entre discursos, práticas, objetivos e estratégias, do governo, de um lado, e dos indígenas, do outro. Em momentos como foi o Encontro de Professores Indígenas do Maranhão, facilmente se observa a distância existente entre o discurso oficial do Estado, expresso nas leis e políticas indigenistas, e as práticas das mesmas, expressas na oferta de uma instituição escolar que não atende às demandas indígenas e nem os próprios documentos oficiais. A falta de um diálogo contínuo entre as esferas públicas e os indígenas, no estado, concorreu para que fosse montado um aparelho político de educação indigenista

que, apesar da proposta de ser específico e diferenciado, ainda figura como portador de um *habitus* ocidental, tido como universal, na maioria dos casos. Mesmo possuindo diversas ferramentas legais que asseguram aos indígenas a sua especificidade cultural dentro da escola, ocorre um impasse quando tais ferramentas se encontram com algumas normas oficiais do Estado, das quais ele não abre mão.

(...) a política oficial define e determina, por meio de procedimentos normativos (leis), que regulamentam o funcionamento das escolas, dos profissionais de educação e da administração dos recursos públicos destinados à educação de forma geral. Tais normas são pensadas e elaboradas em função dos centros urbanos brasileiros. Essas leis têm o caráter universal para o Estado brasileiro. Enquanto a Constituição brasileira no seu artigo 210 e parágrafo segundo reconhece e estabelece que os índios têm direito a seus próprios processos de aprendizagem, na prática os procedimentos administrativos e burocráticos anulam e inviabilizam o preceito constitucional. (Santos, 2001:112).

A possibilidade de abertura de um concurso para professores indígenas é um exemplo dessa situação. A contratação de professores indígenas, através de concurso público, atenderia a um requisito fundamental para que a educação escolar indígena pudesse ser oferecida de forma a garantir as especificidades e garantir o direito à diferença tal qual disposto nos dispositivos constitucionais e infra-constitucionais. No entanto, a partir do concurso público, os professores indígenas passariam a ser incorporados ao Estado, que seria o seu empregador. As suas responsabilidades enquanto “funcionário da comunidade” seriam divididas com as responsabilidades de um funcionário do Estado. Se, ao propor um concurso específico para professores indígenas, o Estado visa garantir o exercício das especificidades culturais indígenas, por outro lado, os indígenas podem estar abdicando de parte de sua soberania, caso a sua contratação seja feita nos moldes atuais.

A educação escolar entre os Canela hoje

A escola indígena Canela General Bandeira de Melo fica localizada um pouco afastada do centro da aldeia, próxima ao posto da FUNAI (Fig. 3). Consiste em um prédio principal com três salas de aula, a moradia de alguns professores não-índios, e um prédio anexo com uma sala de aula. A outra parte dos professores não-índios mora no posto da FUNAI. Ao todo são nove professores não-indígenas e doze professores indígenas. Os professores indígenas dão aulas para alunos da alfabetização e primeira série, com exceção de Cornélio, que informou ser professor da segunda série. Os professores não-índios se encarregam das demais turmas. Dessa forma, as aulas da primeira série, que corresponde à alfabetização, são lecionadas exclusivamente por indígenas, que alfabetizam as crianças no português e na língua Canela. A escola possui 576 alunos matriculados, seguindo a seguinte distribuição²²:

<i>NÚMERO DE ALUNOS POR SÉRIE</i>								
1ª série ²³	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	TOTAL
309	108	46	37	45	11	13	07	576

<i>DISCIPLINAS LECIONADAS</i>	
1ª à 4ª série	5ª à 8ª série
Português e língua Canela, Artes, Ciências, Matemática, Geografia e História.	Português e Língua Canela, Arte Indígena, Ciências, Matemática, Geografia, História, Cultura Indígena, Ed. Física, Inglês, Ética e Cidadania.

A escola funciona durante os três turnos. Durante a manhã e à tarde são realizadas as aulas das turmas de primeira à quarta série, com maior predominância das turmas de primeira série (alfabetização) pela manhã. À noite são realizadas as aulas de quinta à oitava série. Nas turmas de primeira à quarta série cada horário de aula corresponde a uma média de 45 a 50 minutos, totalizando cinco horários. No turno da

²² Os dados foram obtidos através de consultas às fichas de matrícula do ano letivo de 2006.

²³ Grande parte dos alunos matriculados na primeira série são, informalmente, alunos da alfabetização.

noite, nas turmas de quinta à oitava série, os horários correspondem a cerca de 40 minutos e também totalizam 5 horários por dia. Cada turma possui um intervalo que dura entre dez e quinze minutos.

Segundo um professor não-indígena explicou, a quinta série, apesar de possuir 45 alunos matriculados, só é freqüentada por uma média de 17 estudantes e a oitava série foi desativada, pois apenas um aluno a freqüentava e o mesmo retornara à sétima série devido a problemas referentes à sua matrícula. Dessa forma, cerca de 541 alunos freqüentam a escola. Como pode ser observado, muitas das disciplinas ministradas na escola Canela correspondem ao currículo das escolas comuns nacionais, com exceção das disciplinas “língua canela”, “cultura indígena” e “arte indígena”.

A disciplina “cultura indígena” não constava, originalmente, no currículo da escola Canela, e foi implantada a partir da transfiguração da disciplina de ensino religioso. Essa alteração, segundo os professores não-índios, foi feita porque o ensino religioso não fazia sentido com a realidade indígena e os próprios indígenas recusaram essa aula. Os professores indígenas se sentem bastante incomodados com inserção de elementos abertamente não-indígenas na escola. Além do ensino religioso eles também alegam não seguir o calendário brasileiro, no que diz respeito aos feriados nacionais. No entanto, na prática, o que pude observar é que a escola não funciona nessas datas. Isso ocorre não porque os professores indígenas respeitam tais feriados, mas sim porque os professores não-índios, nessas ocasiões, viajam para a cidade e os professores índios também param suas atividades por não considerarem justo trabalharem enquanto os demais professores estão “passeando na cidade”.

Ao observar algumas aulas de cultura e arte indígenas, é perceptível que os professores não-índios, passam à condição de alunos, em algumas situações. Certa vez, em uma aula de arte indígena, a professora não-índia propôs que seus alunos trouxessem exemplos de artesanato, como braceletes, cestaria e colares. A intenção era demonstrar as matérias primas e a forma de construir tais objetos. Os alunos assim o fizeram e passaram a tecer explicações sobre a fabricação dos objetos, fazendo da aula uma socialização de informações entre os alunos.

Já as aulas de inglês, foram uma exigência da comunidade. Essa cobrança por aulas de inglês eu percebo desde as minhas primeiras inserções na temática escolar indígena, durante as minhas primeiras visitas aos cursos de magistério indígena.

Naquele tempo, pude perceber essa demanda por parte de vários professores indígenas, não apenas Canela, mas de outras etnias, argumentando que não bastava saber o português, pois, gostariam também de poder se comunicar com pessoas “não brasileiras”.

As avaliações não são realizadas através de provas, e sim do acompanhamento do rendimento do aluno, pois, segundo os professores não-índios, se as avaliações fossem realizadas através de provas, os resultados seriam bastante insatisfatórios. Com isso, eles queriam explicitar que o aprendizado dos indígenas era difícil. Mesmo que não dissessem abertamente, pude perceber, que o discurso dos professores não-índios transparecia que tal dificuldade era resultado da distância existente entre a realidade cultural indígena e a ocidental, expressa na escola. Em momento algum eles apontavam para um discurso de que os indígenas sejam incapazes de aprender, mas também não explicitavam a dificuldade de aprendizado como oriunda de um choque cultural.

O mesmo professor não-indígena, que me deu acesso às fichas de matrículas, me forneceu algumas impressões, opiniões e métodos de trabalho dentro do processo de escolarização na aldeia. De acordo com ele, em primeiro lugar, tudo o que é trabalhado na sala de aula é “levado ao pátio”. Ele quer dizer com isso, que somente o que é aprovado pelo conselho das lideranças, durante as reuniões deliberativas no pátio central da aldeia, é aplicado na escola. Muitos dos professores indígenas, ainda segundo ele, estariam “soltos”, pois, não estariam seguindo o currículo mínimo proposto pelo MEC e nem possuiriam planos de aula, minimamente. Ministrando, dessa forma, as aulas de forma desconexa. Como exemplo, ele me citou o caso de alguns professores indígenas que são alunos da 6ª e 7ª séries, e que aplicam o que aprendem nas aulas para os seus alunos em idade de alfabetização. Alguns professores, no entanto, vieram pedir-lhe ajuda para montar um plano de aula. Ele os ajudou na tarefa e, ao que parece, esses professores estariam seguindo corretamente os seus planos de aula. Alguns dos professores não-índios, segundo ele, estariam “fazendo o trabalho do Estado”, pois, estariam, por conta própria, ajudando os professores indígenas fornecendo uma espécie de acompanhamento pedagógico e auxiliando-os nas suas atividades de aula. A falta de diários também foi uma queixa, pois nenhum dos professores possui diário, tendo, eles mesmos, que confeccioná-los, de maneira improvisada.

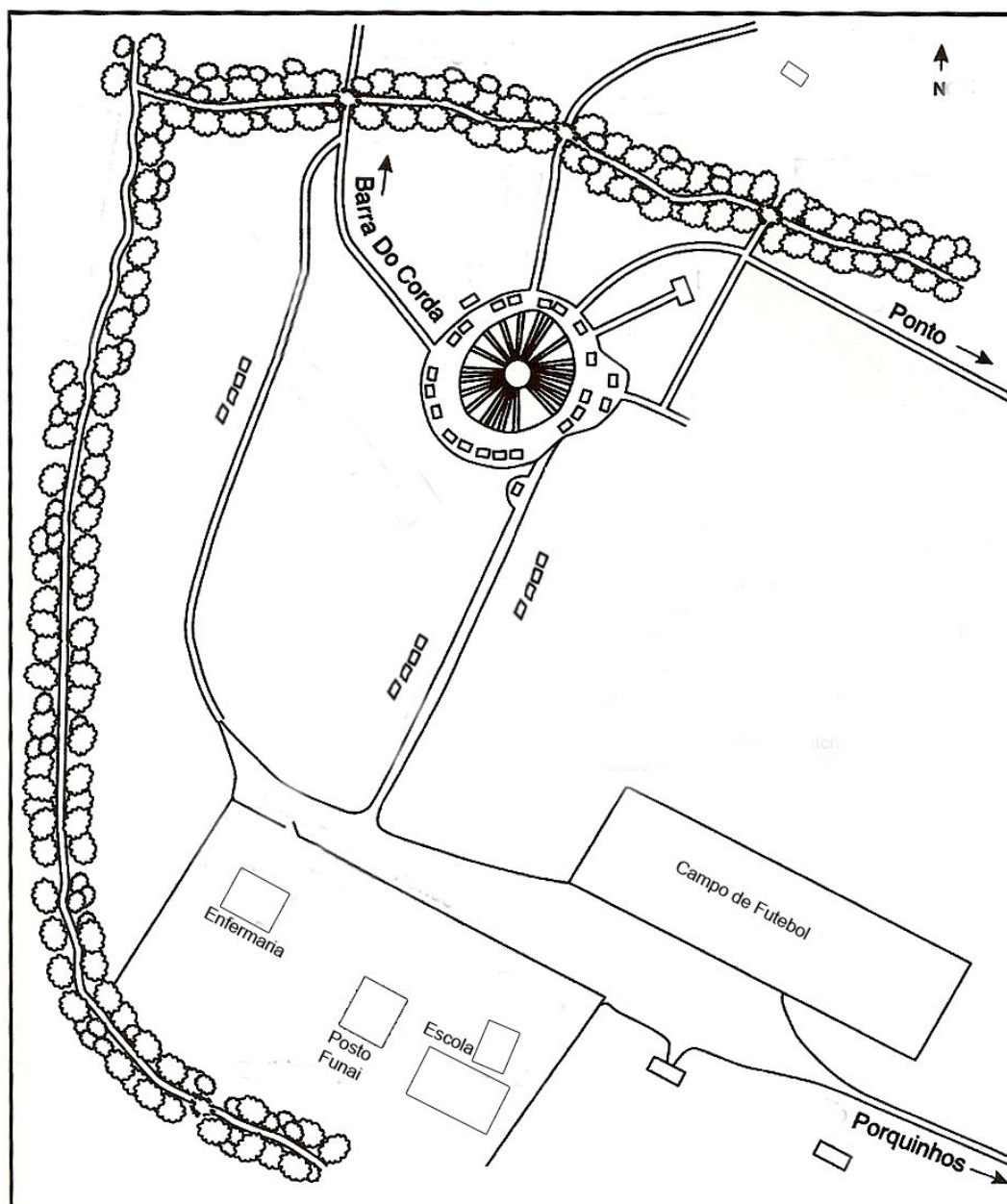


Figura 3 – Croqui da aldeia Escalvado.

Na aldeia, dos doze professores indígenas oito são contratados pelo estado (Secretaria de Educação do Maranhão) e quatro estão ligados ao CTI²⁴ (Centro de Trabalho Indigenista), através da “Escola Timbira”, que é um projeto desta ONG, que visa a “formação de professores indígenas através de cursos e da discussão sobre métodos de ensino destinados a estas populações através da elaboração de conteúdos pedagógicos e materiais didáticos adaptados ao universo simbólico indígena, que

²⁴ O CTI é uma Organização Não-Governamental fundada em março de 1979 por antropólogos e indígenas que já trabalhavam com alguns grupos indígenas do Brasil.

valorizem os conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que introduzam novas informações”²⁵. Ainda, segundo informações contidas no web site do CTI, o mesmo seria responsável pelo acompanhamento de escolas nas aldeias Krahô (Rio Vermelho e Aldeia Nova), na aldeia Apaniekrá, e nas aldeias Pukobjê, (Rubiácea, Riachinho e Governador). Também presta assessoria na formação de professores das demais 14 aldeias (Apinajé e Krikati) que compõem o universo Timbira. No entanto não faz referência à terra indígena Canela/Ramkokamekrá sendo que, como já foi colocado, quatro professores indígenas da escola General Bandeira de Melo se identificaram como alunos da Escola Timbira. Inclusive, durante o período que estive lá, houve a visita de uma técnica do referido órgão, que fora fazer um acompanhamento da escola e dos professores.

O encontro com os professores canela

Tive a oportunidade de conversar com alguns professores durante uma reunião realizada na escola. A reunião foi convocada no intuito de ser uma conversa informal com os professores indígenas, aonde eles poderiam falar um pouco sobre a sua trajetória como professor e de suas experiências em sala de aula. A seguir descreverei algumas das falas dos professores, a partir das quais será possível identificar algumas impressões que os professores possuem da instituição escolar, através de suas críticas.

Cornélio Piapit Rãjrãj

Cornélio é o cacique da aldeia, desde o dia 10 de agosto de 2006. Ele é professor da segunda série desde 1998, contratado pelo estado. Segundo Cornélio, quando está na sala de aula ele “faz o papel de professor” e quando está no pátio faz papel de cacique, não misturando as coisas do mundo *kupen* com as do mundo não-índio. A turma que Cornélio leciona possui 35 alunos, entre 8 e 9 anos. Antes a segunda série possuía 78 alunos, mas, com a entrada de professores do CTI, a turma foi dividida para diminuir o número de alunos. Cornélio divide as aulas da segunda série com duas professoras não-índias. As crianças da segunda série já teriam, de acordo com Cornélio,

²⁵ Informações retiradas do web site do órgão (www.trabalhoindigenista.org.br) em 20 de dezembro de 2006.

um certo domínio do português, o que possibilitaria a elas o entendimento das aulas ministradas pelas professoras não-índias. No entanto, ele complementa dizendo que:

No meu conhecer, as crianças falam o português, mas sentem dificuldade de... eles ouvem muito bem, escuta, mas só que para responder, de uma forma correta, eles não conseguem dominar, porque é muito difícil, mas melhora com as professoras que é não-índia... melhora o modo de eles falar porque eles convivem com as professoras não-índias, aí eles já falam, entendem... compreendem algumas palavras que eles nunca ouviram, porque quando você fala no dia-a-dia, tem certas palavras que você fala aqui, em outros momentos você fala outro, mas que são quase iguais. Essas palavras que eles não sabem ainda, mas com elas [as professoras não-índias] elas vão se capacitando mais. Mas elas entendem as palavras em português.

Dessa forma, o contato com as professoras não-índias, possibilitaria, segundo Cornélio, um auxílio no aprendizado do português falado. Pois, os professores indígenas não teriam o domínio total do vocabulário português.

Cornélio começou como professor de turmas de alfabetização mas, após a conclusão do curso de magistério indígena, oferecido pelo estado do Maranhão, ele foi capacitado para dar aulas para alunos da primeira à quarta série. As matérias por ele lecionadas são língua Canela, português, matemática, ciências, geografia e história.

Ele explicou que o processo de alfabetização das crianças é feito primeiro em português. Primeiro se mostra a grafia do português para elas, e somente depois se passa para o ensino da grafia Canela. Esse processo de alfabetização é iniciado, geralmente, com as crianças com idades entre 5 e 6 anos. Ao ser indagado porque a alfabetização é feita primeiro em português e não na língua canela, Cornélio respondeu que isso ocorre pela falta de material didático (cartilhas) na língua canela:

Bem, é muito importante essa pergunta para mim, porque seria bom o Estado tomasse conhecimento... fazer uma cartilha na nossa língua, em primeiro lugar. “Por devido isso”, a gente não tem como... cartilha, a gente não tem cartilha, livro. Primeiro chegou de português, e não índio. Então, nós temos que participar da alfabetização. Para alfabetizar tem que começar do português, porque o português tem grafia, tudo, enfim. Na língua não, nós não temos livros na língua. E como é que eu vou fazer uma coisa do meu jeito, com uma cartilha, com uma grafia inventada, vamos supor. Com isso eu já vou poluir o

pensamento da criança, eu vou bagunçar (...). A dificuldade é não ter material didático na minha língua para eu começar.

O professor Cornélio remete a um possível caráter oficial que o idioma português poderia possuir com relação aos idiomas indígenas, sendo tal “oficialidade” representada pela cartilha fornecida pelo Estado. Segundo Cornélio, ele não poderia simplesmente “inventar” uma cartilha em Canela, pois, dessa forma, estaria ensinando uma grafia “inventada”, que seria diferente de uma grafia apresentada por uma cartilha feita por um órgão oficial do Estado. Se os professores indígenas fizessem uma cartilha canela, ela não teria um caráter oficial por não ter sido produzida pelo Estado, dessa forma, os ensinamentos nela contidos também não serão oficiais e sim “inventado”.

É interessante observar que em algumas das principais legislações e políticas indigenistas de educação, no Brasil, a hierarquia entre o ensino do português e das línguas indígenas inexistem ou jamais é explicitada. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, coloca, no segundo parágrafo do artigo 210, que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse mesmo texto está reproduzido, literalmente, no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O Parecer Nº. 14/99, por sua vez, coloca que a formação do professor indígena deve levar em conta a “capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena”. No entanto, a reclamação do professor Cornélio procede, no sentido que grande parte dos textos oficiais prevê a produção de material didático específico para cada realidade sociolingüística indígena, o que não ocorre.

Nilton Thuko

Professor da alfabetização (primeira série), desde 2005. Nilton é contratado pelo CTI, e leciona e alfabetiza juntamente com outros dois professores indígenas que são o Armando e o Jaldo. Os três professores ficam juntos na mesma sala de aula. Nilton reforçou que, na alfabetização, os alunos primeiro aprendem o português para depois aprenderem a língua Canela. Ele nos falou que existem algumas cartilhas na língua indígena, produzidas pelo SIL, mas que agregam elementos da língua Krahô.

Dessa forma eles não a utilizam, pois não reconhecem algumas palavras contidas na mesma, apesar da proximidade entre as duas línguas. Essa postura do professor Nilton reflete uma atitude comum entre os Canela e povos Timbira em geral, que já foi colocada neste trabalho. Trata-se da busca de uma diferenciação entre os Timbira, no que se refere a algumas especificidades culturais. No caso da língua, essa questão aflora mais intensamente. Os Canela relutam em aceitar as cartilhas feitas para outros Timbira, como os Krahô, por exemplo. Pude perceber que as diferenças apontadas entre a escrita Krahô e Canela eram poucas, mas o bastante para que os professores Canela não aceitassem bem a referida cartilha. Assim como na situação da criação da associação de professores Canela, o fato de não aceitar uma cartilha feita para outra realidade Timbira, transcende a diferenciação lingüística. Cai sobre a diferenciação existente e latente entre os povos Timbira que, apesar de dividirem algumas características comuns, e até celebrarem tal situação, fazem questão de marcar as diferenças existentes entre si, tal qual colocado no seu meio de criação.

Raimar *Hõhkrajõ*

Contratado pelo CTI, professor da alfabetização, divide a turma com outros dois professores, Vanildo e Ricardo. Foi contratado no mesmo período em que os professores do estado, mas afirma que o caso deles (professores do CTI) é diferente dos professores do Estado. Raimar explicou que a condição dos professores do CTI é de estagiários:

Então, o que eles fizeram para a gente assumir a sala. Cada sala... três professores assumir mais ou menos 100 alunos, cada professor tem, mais ou menos, 30 alunos. Então, nós CTI, nós não temos uma sala de alunos para nós mesmos. Nós ficamos como ajudantes, mas nós não podemos faltar na sala de aula, a gente vem acompanhando, todo dia, para dar aula. Então, esses três professores “ficou” responsável pelos alunos, na sala de aula. Então, eu venho gostando, para mim é muito bom, eu não tenho muita experiência, mas, mesmo assim... eu vou aprendendo com eles.

Ao ser perguntado sobre o que o CTI lhe disse sobre o seu papel enquanto professor, Raimar coloca que os professores do estado possuem contrato, recebem planejamentos e devem prestar conta sobre as suas aulas, enquanto que os professores

do CTI não. Segundo ele, o CTI não cobra nenhum tipo de informação deles como relatórios de aulas, por exemplo, e o pagamento não é efetuado há seis meses.

Para mim, essa contratação... eu estou achando meio esquisita, porque não deram nenhum papel para a gente assinar, e nenhum planejamento para a gente dar aula, dentro da escola. Quando a gente chegou lá... eles chamaram a gente. Disseram que... quando o pessoal deles chegou aqui... que iam contratar só dois, aí nossa comunidade se confundiu e pediu para a gente quatro pessoas. Então, a gente foi lá... aí lá, todos eles “ficou” com uma dúvida de “como é que nós vamos fazer com eles?”. Decidiram contratar todos nós. Então, cada professor só recebe R\$ 120,00, porque eles dividiram os R\$ 250,00 de cada professor. (...) o primeiro pagamento foi certo, o segundo pagamento foi certo, e na terceira vez não teve mais. (Professor Raimar *Hõhkrajõ*).

Jaldo *Koótxy*

Professor da primeira série, Jaldo divide uma turma de 48 alunos com os professores Otavio e Danilo e é contratado pelo estado e professor há aproximadamente cinco anos:

Eu não sei falar muita coisa certa, mas, a gente aprende, não é? Conversa e aprende. Então, eu trabalho na sala... eu não tenho o livro para trabalhar, mas eu pego planejamento, através dos outros professores, que não são índios. A gente pega esse planejamento para dar aula na minha sala.

O fato de “não saber falar muita coisa” foi uma maneira de expressar o não domínio do português, mais estritamente de uma linguagem burocrática, já que em determinados momentos da reunião falava-se em assuntos referentes às legislações políticas de educação, por exemplo. Jaldo então achou que não teria muita coisa a contribuir nesse aspecto, por não dominar tal linguagem.

Durante a conversa com Jaldo, mais um professor indígena juntou-se ao grupo. Trata-se de Ari *Karompej* que, ao adentrar a sala, quis saber qual era o assunto que estávamos conversando. Foi-lhe informado que se tratava apenas de uma conversa que tinha o intuito de reunir informações sobre as atividades da escola. Ele pede que seja detalhado para ele que tipo de informação sobre a escola estariam sendo colhidas. Porque, segundo ele, “os pesquisadores vêm e não informam nada, pegam os professores de surpresa, mas o colégio continua na situação precária”. Ficou deixado

claro a Ari que as informações sobre a escola que estariam sendo dadas, não serviriam para a resolução de questões de ordem prática, como o atraso de salários ou a melhoria das instalações do prédio da escola, mas poderiam servir como referência para propostas ou reivindicações junto aos órgãos responsáveis pela educação na aldeia. Após as devidas explicações retomamos a reunião, e mais alguns professores continuaram a se apresentar.

Ricardo *Kutōkré*

Professor da alfabetização, contratado pelo Estado na segunda metade de 2006. A sua turma é unida com a de outro professor da alfabetização, o Vanildo, totalizando 112 alunos, na mesma sala. Seriam, dessa forma, duas turmas diferentes no mesmo espaço físico. Raimar, estagiário do CTI, os auxilia nas aulas.

Otávio *Portoj*

Estagiário do CTI desde setembro de 2005 e auxilia as aulas do professor Jaldo (primeira série). Otávio estudou na cidade de Barra do Corda da quarta à sétima série, quando retornou para a aldeia. Ele colocou que:

(...) estou trabalhando direto, porque eu quero ampliar a criança, que estão crescendo, e melhorar a vida, melhorar nossa aldeia, que o negócio está difícil. Mas, porque que eu estou recebendo R\$120,00, porque eu quero levantar a vida de nossa cultura, nossa tradição, por as coisas para frente (...).

Ari *Karompej*

Ari é professor desde 1991, tendo sido primeiro professor leigo. Nas suas próprias palavras, naquele tempo, ele não estava preparado para dar aula, mas conseguia ensinar as crianças.

Nesse tempo eu não tinha um curso, não tinha um conhecimento de nada, mas, mesmo assim, a comunidade indígena me “colocaram” como professor. Eu trabalhava pelo projeto alemão. Que me pagava era o projeto alemão. Antes de ser professor, eu estudava na Barra [Barra do Corda], em 1984. Em 1987 fui para São Luís, pedi transferência. Aí, nesse tempo a FUNAI já estava fracassando, eu não tinha assistência da FUNAI, eu não tinha casa, eu não tinha assistência de nada. Ninguém me dava o que comer, eu me virava “por conta”

para poder estudar, aí pensei em ir para São Luís. Eu encontrei um padre lá, o padre João, ele é até francês. Ele quis me levar para França, mas não fui não. Ele conseguiu me colocar num colégio [em São Luís]. Aí eu estudei a sétima série lá, aí voltei para Barra do Corda, em 1988. Então iniciei a oitava série, mas não terminei, no meio do ano desisti, porque eu não tinha assistência da FUNAI e nem da comunidade, aí eu voltei para aldeia. Aí, eu casei e fiquei três anos parado, até 1991.

É fácil perceber que a escolha de Ari como professor, feita pela aldeia se deu pelo fato de ele ter estudado na cidade e ter “aprendido as coisas do civilizado”, fato de grande prestígio entre os indígenas e fator decisivo no momento da escolha de um indígena a ocupar papel de destaque na aldeia, como professor ou cacique.

Em 1997 Ari iniciou o curso de magistério indígena e, segundo ele, a partir de então, adquiriu conhecimentos necessários para poder ensinar melhor as crianças. Atualmente, Ari trabalha como auxiliar técnico da FUNAI, em sua sede na cidade de Barra do Corda. O seu cargo na FUNAI também foi feito através da indicação da comunidade, elegendo-o para ser o representante dos assuntos referentes à educação na FUNAI. O trabalho de Ari na FUNAI, segundo ele mesmo, representa uma maneira de informar aos estudantes e professores “tudo aquilo que se passa”. Ele estaria representando a sua comunidade, mas, contudo, também assume que enquanto funcionário da FUNAI seria um representante do Estado – “eu estou lá como um parceiro da FUNAI”, assim como outros órgãos indigenistas:

Então, o quê que a FUNAI faz, a FUNAI sempre busca os parceiros, tanto como o CTI, tanto como o Estado, tanto como os outros. Porque hoje, a situação da FUNAI é uma situação muito péssima para conseguir recursos, se não fossem as associações a FUNAI não funcionava, já tinha acabado há muito tempo. Então, a gente sempre busca os parceiros fora, para gente crescer, juntamente com os parceiros (...).

Ari faz duras críticas à situação dos professores estagiários pagos pelo CTI. Segundo ele, a proposta do CTI de capacitar alguns professores Canela foi feita sem consulta prévia à FUNAI e fizeram uma promessa, a qual não está sendo cumprida, que seria a contratação e assalariamento desses estagiários. Ari coloca que o CTI, dessa forma, “teria entrado na aldeia pela janela” e não estaria cumprindo a sua promessa:

Se você fizer uma promessa, você tem que cumprir o que realmente você falou lá. Mas, se você joga uma proposta, tudo bem, é uma proposta. Mas eles [CTI] não fizeram isso. Eles chegaram aqui e fizeram promessa de contratar cinco professores, mas, infelizmente, essas pessoas não recebem salário.

Como foi colocado anteriormente, através do depoimento do professor indígena Raimar, o CTI havia se comprometido a capacitar e contratar 2 estagiários, no entanto, a própria comunidade indicou quatro professores. Assim, teoricamente, o salário previsto para dois professores passaria a ser dividido com os demais.

As críticas endereçadas ao CTI, feitas por Ari, também são resultados de ressentimentos que ele possui com o órgão após uma discussão que ocorreu entre ele e funcionários do órgão, na oportunidade em que ele foi à sede do órgão fazer algumas queixas. Como os professores estagiários não estavam recebendo seus pagamentos há alguns meses, Ari e o cacique Cornélio foram ao CTI para elucidar tal situação. De acordo com Ari, no CTI lhe informaram que não havia recursos para realizar o pagamento dos estagiários o que gerou uma discussão entre Ari e funcionários do órgão:

(...) então eu falei: “mas porque vocês fizeram os compromissos lá e não querem assumir? Desde 2005 esses professores estão trabalhando lá”. Ai eu discuti, eles até me chamaram de cínico dizendo que eu estava defendendo a FUNAI, em vez de estar lutando pelo CTI, porque a FUNAI só usava o nome do índio, mas não faz nada. Eu fiquei muito chateado com a discussão... muito pesada lá... é por isso que eu não ando lá. Então, até hoje eles não recebem. Eu ligo, ligo, ligo... de vez em quando eu ligo... eles nunca receberam, mas mesmo assim eles continuam trabalhando como estagiário, aqui. Porque a idéia do CTI é colocar esses professores, depois de capacitados... eles vão pagar só um ano, depois de um ano eles vão passar para o estado. Eles vão cobrar o estado para o estado contratar mais esses professores. Isso é a idéia do pessoal do CTI (...). Aqui o CTI não tem feito nada, na área de educação, nada. Aqui não tem nada do CTI. Aqui sempre o estado faz alguma coisa. O recurso chega atrasado, mas chega.

O desentendimento entre Ari e funcionários do CTI remete à situação análoga, descrita por Ramos (1998) em um texto que ela denominou de “Índio Hiperreal”, onde um grupo de índios Tukano teria discordado de uma ONG indigenista, em favor do que achavam ser melhor para eles e sua comunidade. Essa ação dos indígenas causou um enorme desapontamento por parte dos funcionários daquela ONG,

que julgavam saber o que era melhor para o seu público alvo, no caso os Tukano. Ramos (1998:280) coloca que a relação entre índios e profissionais indigenistas não-índios, de quem se espera boa informação sobre os assuntos indígenas, não é próxima o suficiente para que a barreira interétnica seja ultrapassada – “a colaboração entre ambas as partes é possível, mas nunca no sentido durkheimiano de uma solidariedade mecânica”.

Segundo os professores indígenas, a única participação dos Canela no recurso do CTI, vindo da Noruega (Fundação Rainforest), é o pagamento dos professores estagiários. Colocaram que, de maneira diferente, os Krahô e Apinajé teriam participação na captação de tais recursos, inclusive para a realização de festas.

No dia seguinte à reunião com os professores, procurei me informar sobre a pertença dos professores aos dois partidos da aldeia. Um indígena me forneceu tal informação. Dos doze professores indígenas apenas quatro pertencem ao partido das lideranças (*Harãktejê*), enquanto que os demais são do partido *Kàjktejê*. Perguntei a ele se a hierarquia existente entre os dois partidos se fazia sentir nas questões relativas à escola, e ele me respondeu que não. A liderança *Harãktejê* só seria exercida, segundo ele, nas questões relativas à organização da aldeia. Dentro da escola, a estrutura seria “coisa do *kupen*”, dessa forma não haveria uma interferência das formas de liderança indígenas. Na fala de Cornélio, já citada, ele também fez questão de ressaltar que a sua condição de cacique da aldeia não interfere nas suas atividades dentro da escola, como professor. Essa posição de Cornélio é compartilhada por vários outros indígenas, na aldeia. Em outra oportunidade, ao ser indagado sobre possíveis influências da estrutura hierárquica da aldeia dentro da escola, um Canela me respondeu que isso não ocorria porque a escola “é coisa de vocês”, ou seja, o mundo não-indígena, na figura da escola, não deve se misturar com o mundo indígena, na figura na organização social Canela.

As pessoas do partido *Kàjktejê*, segundo o informante, estariam mais interessadas em ler, estudar, para poderem trabalhar como professores ou como agentes de saúde, na aldeia. E, nesse sentido, os *Harãktejê* “estariam ficando para trás”. Assim como a grande maioria dos professores na aldeia são *Kàjktejê*, em outras esferas eles também seriam minorias. Os agentes de saúde também seriam, em sua maioria, *Kàjktejê* e também todas as pessoas que sabem dirigir, na aldeia. À primeira vista essa presença maciça de pessoas *Kàjktejê*, ocupando cargos em instituições trazidas pelo *Kupen*, ou

indiretamente ligados a elas poderia representar uma forma de obter algum prestígio perante a comunidade, uma vez que cabe aos *Harãktejê*, dentro da organização social Canela, ocupar tal papel.

O papel da escola entre os Canela

A presença da escola entre os Canela está diretamente ligada á uma questão relacional maior. Trata-se de uma rede de aprendizado que é vista pelos indígenas como uma forma de comunicação e inserção no mundo dos *kupen*. Essa inserção não significa a perda das raízes culturais, e é vista apenas como uma via de estabelecimento de relações em um contexto que transcende os limites da aldeia e atualmente, possui dimensões globais. Os Canela buscam na escola essa via de acesso, às vezes repetindo o discurso ocidental de que a educação escolar trará benefícios materiais – “subir na vida”. No entanto, cada vez mais esses indígenas buscam uma educação de qualidade, mas que não traga alterações radicais no seu modo de vida.

Um número razoável de jovens canela (cerca de 40) estudam na cidade de Barra do Corda, e em grande maioria são alunos do ensino médio, pois, não existem essa turmas na escola da aldeia. Grande parte dos alunos que estudavam na cidade, fazendo de quinta a oitava série, retornou para a aldeia, em 2006, logo que essas turmas foram implantadas na escola. A outra parte dos alunos que permanecem na cidade, constantemente retornam à aldeia para participar de festas e ficar próximos aos seus parentes. Em seus discursos, eles só estariam estudando na cidade porque “é o jeito”, e se existissem turmas de nível médio na aldeia eles voltariam. Para eles, o fato de a escola da aldeia representar o seu mundo, suplanta as dificuldades práticas que essa instituição enfrenta, pois, lá eles podem ser eles mesmos e manter-se junto às suas tradições.

No que diz respeito à alfabetização das crianças, o fato de o processo ser iniciado primeiro em português, apareceu como uma dificuldade de ordem prática, pois não existiriam cartilhas na língua canela. Assim, as crianças aprendem o português escrito e falado para depois aprenderem a escrita canela. As crianças, geralmente, ingressam nas turmas de alfabetização na aldeia, com idades entre 6 e 7 anos e, nessa idade elas já possuem grande fluência na língua canela falada.

Os professores indígenas não vêem o ensino do português como um fator prejudicial. Essa visão dos professores indígenas tem como fundamento o fato de a língua canela ser a única forma de comunicação usada na aldeia. No entanto, o fato de os professores Canela lecionarem apenas nas turmas de alfabetização pode representar, como já foi colocado em capítulo anterior, uma tentativa de facilitar o processo de alfabetização e, posteriormente, de outros valores, através da utilização do português, tal como previsto pela FUNAI no passado. Uma vez que todas as turmas posteriores à alfabetização são de responsabilidade de professores não-indígenas.

A presença dos professores não-indígenas entre os Canela não é vista pelos demais professores e restante da comunidade como algo nocivo. A contratação desses professores foi feita para que a escola Canela pudesse atender aos alunos de quinta a oitava série. Como não existiam professores indígenas capacitados para tal, eles não representaram perda de cargos na aldeia. A presença dos professores não-indígenas, na visão de alguns indígenas, traz algumas vantagens, como foi citado. Uma delas seria o aumento na fluência do português falado pelos alunos através das aulas. A outra seria o suporte que eles estariam dando aos professores índios no que diz respeito à realização de algumas tarefas burocráticas da escola, como fazer planos de aulas, por exemplo. Os professores não-indígenas estariam compensando a falta de um acompanhamento pedagógico que não é realizado pela secretaria de educação e auxiliando os professores indígenas no seu dia-a-dia na escola.

Assim que chegaram à escola Canela os professores *kupen* foram logo batizados e inseridos no sistema de parentesco Canela. Eles são todos muito bem integrados à sociedade na aldeia, fato que ocorre com os visitantes com os quais os Canela simpatizam ou têm que conviver, o que torna a sua convivência relativamente tranqüila na aldeia. Pelo menos um dos professores *kupen* já possuía experiência em escola indígena, pois havia lecionado em uma escola Guajajara. Tal experiência possui reflexos em algumas atividades da escola Canela, como a observância das atividades da aldeia, ao propor o calendário de atividades escolares, por exemplo. Nos períodos em que estive na aldeia me foi informado que tal calendário, elaborado pelo professor não-indígena seria analisado para uma possível aprovação pela secretaria de educação. Antes disso, segundo o professor que propôs o calendário, o mesmo havia sido levado às

lideranças para que as datas pudessem ser confirmadas e o calendário tivesse o aval dos mesmos.

Pude comprovar as reclamações levantadas por vários professores indígenas, durante o encontro de professores indígenas, na cidade de Imperatriz, referentes à ausência do estado no acompanhamento da escola, mesmo ela estando diretamente ligada à secretaria de educação do Maranhão. A FUNAI, apesar de não ser mais o órgão responsável direto pela gestão escolar possui um papel importante dentro do quadro educacional Canela. A diretoria regional da FUNAI de Barra do Corda era que viabilizava, na maioria dos casos, a distribuição de material didático nas escolas indígenas da região. A FUNAI também atua como principal canal de comunicação entre a aldeia e a cidade. Dessa forma, a distância entre a escola Canela e seus professores e a secretaria de educação é relativamente grande, em contraste com a FUNAI.

É sabido que os recursos para educação indígena no estado são escassos. No entanto essa falta de assistência da secretaria de educação concorre para que não seja implementado um esquema de ensino a partir das expectativas dos próprios indígenas, nas aldeias. Outra consequência disto é o pouco reconhecimento, por parte dos indígenas, da autoridade da secretaria de educação como órgão responsável pela gestão das políticas de educação escolar. A falta de articulação entre a secretaria de educação e a FUNAI também inviabiliza uma melhor sistematização das ações das políticas indigenistas de educação. O longo tempo de trabalho com os índios propiciou à FUNAI informações, mesmo que de maneira assistemática, sobre os indígenas e, conseqüentemente, de suas realidades escolares. A utilização desse conhecimento, atualmente, está vinculada à ação de outros agentes, o que complica um pouco mais ainda, pois, trata-se de uma adaptação que envolve perda de poder (Sousa, 2001:260). No caso, por parte da FUNAI.

Com a descentralização da condução das políticas indigenistas de educação da FUNAI para as secretarias estaduais de educação, teoricamente, a distância entre os gestores e os indígenas, público alvo, deveria ter sido encurtada. Mas, como pôde ser observado, no caso do Maranhão, essa distância parece ter aumentado. A ausência do estado junto aos povos indígenas, prestando assistência às escolas é defendida pelo estado como forma de os indígenas agirem com maior liberdade. Dessa forma eles poderiam adequar melhor essa instituição aos seus interesses. A ausência do estado

também pode ser resultado direto da diminuição de recursos para as políticas indigenistas através do “enxugamento” dos aparelhos do Estado, e o discurso de autodeterminação indígena surge apenas como uma justificativa para esse processo. O que está em questão, no entanto, é o fato de essa distância estar realmente possibilitando aos Canela desenvolverem, minimamente, a sua forma de educação escolar. Como não há um acompanhamento constante dos órgãos ligados à educação, a escola Canela busca adequar o seu funcionamento à demanda da aldeia. A alteração e inclusão de disciplinas na grade curricular é um exemplo.

Contudo, os Canela ainda não se apropriaram da instituição escolar de forma que ela se configure em uma “escola indígena”, no sentido que eles assumam a sua administração, controlando-a de dentro. Baseio essa colocação na experiência do *Prince Albert Indian Student Education* (PAISEC) em que os indígenas, numa comunidade indígena no Canadá, se apropriaram da escola de maneira efetiva, tornando-a

an Indian-controlled institution that meets the particular needs of Indian children in a culturally effective manner. (Dyck, 1997:9)

A experiência da escola indígena de Prince Albert, relatada por Noel Dyck, demonstra o que pode ser alcançado através da prática do autogoverno indígena (Ibid). A direção da escola foi passada para os indígenas, na figura do *Prince Albert District Chiefs Council* (PADCC), no ano de 1985, que a administrou durante mais de dez anos, até o seu fechamento, no ano de 1997, devido o corte de verbas por parte do governo canadense. Os indígenas insistiam, desde o início da década de 1970, junto às autoridades canadenses, para que pudessem estar diretamente envolvidos com a gestão da instituição escolar.

Na escola Canela, os indígenas ocupam a posição de professores, mas não estão diretamente ligados à administração da escola e os diálogos que são travados com a secretaria de educação são fortuitos. Assim, a escola Canela funciona através da regulação administrativa de não-índios. A contratação de mais professores não-indígenas, dessa forma, pode ser interpretada como uma forma do estado assegurar o seu controle ou, minimamente, manter o elemento “estado” dentro das escolas indígenas. Porém, no caso Canela, os professores não-índios, até onde pude observar,

buscam acatar as decisões da comunidade. Dessa forma, o controle exercido, pelos Canela, vem das deliberações das lideranças, feitas no pátio da aldeia.

O fato de os professores não-índios submeterem algumas de suas decisões ao conselho da aldeia remete ao que Crocker (1962) chamou de “conservantismo Canela”. Ele aponta que um dos fatores responsáveis para que os Canela mantenham suas tradições é uma certa flexibilidade que eles possuem para adaptar-se a novas circunstâncias. No entanto, ao encarar essas novas circunstâncias, o conselho da aldeia pode tomar decisões radicais, caso haja alguma ameaça iminente à forma social Canela. Tais decisões visam

(...) the good of the tribe in order to provide solutions which, though outside of the traditions, do keep peace, do maintain order, and do establish new adjustive patterns. (Crocker, 1962:346).

Pude presenciar uma dessas “radicalidades” do conselho da aldeia, durante o meu campo. Os mais velhos estavam muito preocupados com os jovens que, após a chegada da energia elétrica, não iam mais ao pátio durante a noite para socializar-se com os adultos e participar das danças e cantorias, pois preferiam ficar nas suas casas assistindo às novelas e ouvindo músicas em seus aparelhos de som. A bebida e o uso de drogas também era visto pelos mais velhos como prejudiciais, assim como desavenças familiares. Sendo assim, foram colocados no pátio central da aldeia dois grandes troncos aonde eram amarrados todos aqueles que desobedecessem as regras sociais. Vi pelo menos três jovens sendo punidos dessa forma. Um por bebedeira e os outros dois porque eram irmãos e haviam brigado. Os próprios parentes levaram esses jovens para o castigo, que consiste em passar algumas horas atado ao tronco para sentir-se envergonhado de seus atos através da humilhação pública. Os mais velhos me diziam que todos poderiam ser punidos, homens ou mulheres, inclusive os *kupen*, caso exibissem alguma atitude desrespeitosa para com a unidade social da aldeia.

Considerações Finais

As escolas para indígenas, que outrora eram instituições abertamente assimilacionistas, atualmente, pelo menos no âmbito teórico, se intitulam como símbolos do respeito à diversidade cultural brasileira. O campo da educação escolar indigenista no Maranhão se configura em um espaço de disputas de posições, retornos a velhas práticas, resistências e alguns avanços. As políticas de educação escolar indígena vêm sendo construídas, neste estado, através de processos dinâmicos onde nem sempre se articulam os discursos e as práticas, objetivos e estratégias governamentais, o que traz à tona a complexidade da institucionalização desse tipo de política.

Como coloquei na introdução do trabalho, configuram-se três momentos na gestão e execução das políticas indigenistas de educação no Maranhão. No primeiro momento os órgãos oficiais tentam atender às disposições legais que apregoam uma política educacional indigenista menos assimilacionista e mais pluralista. A participação dos próprios indígenas no Maranhão, neste campo, tem sido quase nula. O estado elabora políticas de ação baseadas em determinações oriundas de suas próprias percepções sobre os indígenas, ou baseadas nas vozes de indígenas de outras regiões do Brasil. Quando essas políticas são apresentadas aos indígenas ou postas em discussão, em situações específicas, como foi o Encontro de Professores Indígenas do Maranhão, configura-se o segundo momento: o do enfrentamento. Esse enfrentamento resulta da óbvia relutância dos indígenas em aceitar a imposição de “políticas específicas” que vão contra muitas das suas aspirações, uma vez que foram forjadas à sua revelia ou sem o mínimo conhecimento prévio delas. Esse momento de enfrentamento, por outro lado, possibilita o surgimento de vias de “negociação” onde concessões, de ambos os lados, podem ser barganhadas. O terceiro momento surge a partir da situação escolar indígena *in loco*. É neste momento que os indígenas podem exercitar, de maneira mais condizente com as suas realidades, uma educação escolar diferenciada, utilizando para tal suas próprias concepções de mundo e de relacionamento com elementos externos à sua rede de significados.

Este trabalho representou um esforço inicial de demonstrar como se dão as relações entre os índios Canela no Maranhão e as escolas mantidas pelo estado, atualmente. O limitado tempo de campo não permitiu um maior aprofundamento nas percepções indígenas sobre a presença dessa instituição em seu meio social, mas permitiu apontar para algumas questões de ordem relacional entre os lados envolvidos, no caso, o Estado, na figura dos órgãos indigenistas e os professores indígenas.

Em grande medida, a relação entre índios e órgãos indigenistas ainda trilha um caminho regido por um diálogo descompassado. No Maranhão, as políticas de educação indigenistas são executadas de maneira a não levar em conta, na maioria das vezes, as realidades culturais dos próprios indígenas, uma vez que não existe o diálogo entre as partes. A dificuldade orçamentária representa uma parcela considerável de culpa dentro desse quadro, uma vez que o custo de visitas às escolas indígenas é relativamente alto, para que se possa ter um acompanhamento satisfatório das atividades da escola. Cabe ressaltar que esse acompanhamento não deve revelar apenas aspectos quantitativos e relativos às condições infra-estruturares das escolas, e sim aspectos resultantes das atividades da escola entre a comunidade indígena.

Também considero de grande importância o conhecimento da realidade sócio-cultural das nações indígenas, por parte do estado, considerando que são eles os alvos de suas políticas. Esse conhecimento prévio pode evitar que surjam situações conflituosas e a recusa de algumas políticas, por parte dos indígenas. O seletivo para professores indígenas, realizado no Maranhão, por exemplo, não agradou grande parte dos professores indígenas no estado. Eles alegaram ter perdido espaço para professores não-índios, que passaram a ser recusados nas escolas. Já no caso Canela, os professores não-índios parecem ter sido bem aceitos e, em algumas falas de professores Canela, são apontados como um bom recurso para que os alunos aprendam melhor o idioma português, e não vêem isso como uma ameaça ao seu próprio idioma.

Outro fator, que pude observar e que considero de grande importância dentro das relações estabelecidas entre o Estado e os indígenas, através da escola, é a questão mitológica que rege grande parte das relações entre os Canela e os não-índios e que justifica a demanda pela presença constante do não-índio ou do Estado como provedor de bens e serviços. Sendo intencional ou não, a distância existente entre a escola na aldeia e a secretaria de educação permite, de maneira efetiva, que as escolas

indígenas possam funcionar mais livremente, quero dizer, com maior liberdade adaptativa à realidade cultural em que se encontram. Adaptações essas que surgem através de propostas dos próprios indígenas, na maioria dos casos. Na escola Canela, essa “liberdade adaptativa” convive com a visão mitológica do não-índio provedor, decorrente da sua história de contato interétnico. Daquele que “tem que mostrar como se faz, senão as coisas se acabam”. Dessa forma, também existe uma demanda pela presença do gestor das políticas, na aldeia mostrando que não basta que políticas de ação sejam elaboradas à revelia de inúmeros fatores que concorrem para a sua aceitação ou não. No caso da educação escolar o que, para o estado, pode ser interpretado como maior liberdade para os indígenas gerirem as suas escolas, para os indígenas pode não ser visto da mesma maneira.

Os Canela vêem na escola uma fonte de saber do não-índio que, ao mesmo tempo em que lhe fornece as ferramentas necessárias para lidar com o mundo “fora da aldeia”, também fornece as ferramentas de afirmação de sua identidade, através das fronteiras que surgem dos contatos que são estabelecidos com um mundo não-indígena, por meio da escola. Como disse uma professora Timbira, já citada nesse trabalho:

Nós nunca vamos deixar de ser índios por ser um doutor, nunca vamos deixar de ser quem somos porque estudamos em uma sala de aula.

Retomando a afirmação de que a escola “é coisa de *kupen*”, ao não buscar assumir a escola de forma efetiva os Canela estariam exercendo uma distância desejada entre a sua realidade cultural e uma instituição alienígena, tentando não se envolver de maneira ativa. Isso corresponde a uma forma de resistência, pois, ao limitar a influência mútua entre os dois mundos eles estariam buscando uma forma de usufruir da instituição escolar, sem que ela se torne parte integrante, por completo, de seu universo sócio-cultural.

Acredito que este trabalho possa servir como uma fonte de referências, mesmo que a partir de impressões iniciais, sobre as formas como os Canela estão interagindo com a instituição escolar, a partir da sua própria visão sobre o mundo não-índio e de seu histórico de contato com esse mundo. E, de forma análoga, pode também possibilitar aos próprios Canela repensar alguns aspectos das suas relações com o Estado, estabelecidos através da escola. Tentei apontar alguns aspectos da dupla relação

de controle que desponta no ambiente escolar Canela onde, por uma via, o Estado busca afirmar a sua posição enquanto gestor através do fomento de políticas indigenistas que se originam a partir da não audição das vozes dos indígenas, e por outra, os indígenas apropriam-se e alteram, como podem, alguns aspectos dessa política, na aldeia, configurando-a em uma ferramenta de afirmação de sua tradição cultural.

Anexo I

Mito de origem dos grupos Timbira colhido entre os Canela

Sim, antes os nossos primeiros eram valentes e mandavam na aldeia. Só os guerreiros é que mandavam e governavam a aldeia. E sempre que as outras tribos valentes atacavam a aldeia, um guerreiro sempre matava os atacantes. Logo, ele sozinho começou a governar a aldeia. Ele fez a aldeia grande e lá ficaram. E os pequenos faziam arapuca, mas os outros vinham primeiro e pegavam o *ahtore* que estava preso e já estavam se dirigindo palavras ruins, e aqueles que pegaram o *ahtore* na arapuca, começaram a brigar com os outros e começaram a atirar flechas, com o arco pequeno começaram a se flechar. E um índio chamado *Caprôôe* foi flechado *Caprôôre* caiu deitado e eles o flecharam no cotovelo, bem no meio do coraçãozinho, bem no lugar onde dá choque foi flechado. A flecha tinha sido feita com Talo de Najá e lá mesmo onde caiu, ele morreu. Quando chegaram os outros, eles o descobriram. Ai seus pais começaram a discutir e a se flecharem e a gritarem uns para os outros, e logo que acabaram de atirar flechas todos ficaram inimigos, e tiraram logo seus próprios nomes e assim que tiraram iam andando. Estes são os *Krêêjê* e saíram. Outros são *Py Kopjêê* e saíram. E também outros chamados *Crahô* e também saíram. E também outros puseram *Hakàhpoti* (Xavante) e saíram e entraram no Cocal. E outros chamaram *Apanyêkra* e ficaram bem perto. E outros chamaram *Xààkâm* e ficaram no Mucura. Mas o *Môrtum-re* ficou aqui nesse lugar. E eles eram muito poucos e andavam aqui. E as outras tribos ficaram longe e voltavam para lutar com os daqui. E eles mesmos se matavam e sempre ficavam inimigos e sempre se matavam e sempre, sempre se dividindo e assim ficaram até quando o governo soube tudo e parou com tudo. E o governo os separou e ele os segurou. Mas ainda assim hoje quando alguém sai sozinho e lá chega, eles o matam. Mas aqui não matamos ninguém, ninguém de outra tribo. É... na aldeia do *Me môrtum re* não se mata ninguém de outra tribo. Aqui se tem pena dos outros.

(Azanha, 1984:57-58).

Anexo II

O Mito de Awkhê

Awkhê estava no ventre de sua mãe, quando começou a chamá-la para ir tomar banho. Ele então saiu de seu ventre como peixe, transformava-se em peixe, tomava banho, andava à vontade até enjoar, depois disso chamava sua mãe para ir embora. Chega então o tempo de Awkhê nascer. Ele nasce sem dor. Sua mãe estava deitada durante a noite, quando percebeu ele já havia nascido. O menino depois que nasceu se transformou em uma grande cobra, sua mãe não acordou, quando ela percebeu se assustou. Ela ficou com medo e jogou Awkhê longe, ela estava muito espantada. Ele então cai e chora. Sua mãe então pergunta para ele porque ele havia nascido daquela maneira, se perguntando por que o filho não nasceu normal. Ela então o pega novamente, lavando-lhe com água, amamentou e foi criando o menino.

Quando Awkhê estava na idade de 10 a 12 anos, ele começou a “fazer o mal” com seus amigos. Chamava sua mãe para tomar banho, a mandando chamar seus parentes e seus amigos para irem ao brejo. Foram então para o brejo (...). Seus irmãos e parentes iam à frente para esconderem-se dele, ele então corria na frente e achava seus irmãos, mas ninguém o achava. O menino se escondia por trás dos matos e se transformava em onça. Seus parente e amigos procuravam por ele e, quando achavam, era a onça, ele então rosnava e todos se assustavam. Sua mãe reclamava dizendo para ele não fazer mais aquilo com seus amigos e irmãos porque eles tinham medo então, ele se transformava em índio novamente.

Awkhê cresceu mais um pouco, tinha entre 15 e 18 anos. Os tios de Awkhê combinaram com seus avós para matarem ele, todos estavam certos de que Awkhê deveria morrer porque se deixassem que ele crescesse daquela maneira, poderia fazer coisas ruins com seu povo. Chamaram ele para uma caçada. (...) Awkhê foi com toda a turma para a caçada. Quando chegaram debaixo de um morro muito alto seu avô lhe levou para cima deste morro. (...) chegando lá ele enganou Awkhê: “vem meu neto, vem ver um negócio lá embaixo!”. Quando ele foi olhar do que se tratava foi empurrado e caiu, mas, antes de chegar no chão ele encostou-se a uma folha de samambaia e se

transformou em folha seca desta planta, caindo bem devagar. Ali mesmo se transformou em gente e voltou para a casa de sua mãe.

(...) Combinaram novamente de matar Awkhê, só que desta vez seria queimado. Awkhê já havia escutado a combinação, já sabia o que iria acontecer. Contou então para sua mãe que seus tios iriam lhe matar, que eles iriam lhe queimar. Ninguém havia contado para ele, mas ele, mesmo assim, já sabia. Falou então para sua mãe não chorar, porque ele iria voltar a viver quando seus tios o matassem. Mandou que sua mãe fosse até o local de suas cinzas e juntasse tudo, tirando algodão para fazer o fio do algodão, coloca em cima para ele voltar a viver. Ele então passou urucum no corpo, ficou todo vermelho para poderem matá-lo. Sua mãe chorou passando urucum em seu filho. Acabaram de pintar, levaram ele. Já haviam feito fogo por trás da aldeia, muito fogo. Chegaram todos os índios, todos esperando ele. Quando Awkhê chegou levaram ele para a frente onde haviam feito o fogo. (...) Todos se juntaram e empurram-no para cima do fogo. Quando ele caiu dentro do fogo fizeram mais coivara para poder queimar bem.

Então, todos se mudaram para outro local, com medo dele e só sua mãe ficou na aldeia. Ela então foi onde estavam as cinzas de Awkhê para junta-la com fio de algodão. Quando ela terminou de fazer o que Awkhê havia dito ela saiu atrás dos outros que haviam se mudado.

Passaram-se alguns dias até ela retornar ao local da morte do filho. Quando ela retorna, acha uma casa muito bonita. Ele havia voltado a viver novamente. Awkhê ficou na porta esperando a sua mãe, mas ela ficou com medo dele e começou a chorar. Awkhê deu comida a sua mãe, neste momento fez a espingarda e o arco. Fez a catana, o facão. Fez o arco e outros materiais dos índios. A mãe dele ficou sentada numa sombra, ele pegou o arco para atirar nela, testar se era mais rápido que a espingarda. Ele, então, arremessa a flecha, mas, antes da flecha chegar até sua mãe ele a pega. Carregou então a espingarda e mirou para sua mãe, atirando logo depois. O tiro acertou e derrubou sua mãe, ele então disse: “esse é ligeiro!”. Fez sua mãe reviver de novo.

Os outros índios que haviam se mudado vieram porque a mãe de Awkhê não havia voltado. Mandaram um rapaz para tentar achá-la e explicar o que estava acontecendo. Já tinha muito gado ao redor da casa de Awkhê, todos para dar aos índios criarem. O rapaz veio, viu o gado, ficou com medo e voltou para contar que tinha visto

bichos. Mandaram outro rapaz, este então viu Awkhê vivo, sua mãe sorrindo e o gado. Voltou imediatamente e contou o que viu, que Awkhê havia tornado a viver. Todos concordaram e vieram até ele. Quando chegaram conversaram com Awkhê. Neste momento chegaram também os “civilizados”, tinham chegado os brancos. Awkhê colocou a espingarda e o arco um ao lado do outro: “o que vocês vão querer, essa ou essa?”. (In: Silva Junior, 2006:16).

Quando o índio olhou a espingarda, o demônio, totalmente carregada, ele pensou que a espingarda era hostil e ameaçadora. “Ela está com a boca aberta. Ela tem uma boca. Eu estou com medo!”. Awkhê ordenou que o cristão pegasse a espingarda e atirasse para mostrar ao índio. O cristão assim o fez e o índio caiu no chão. Ele sentiu as costas e uma dor se espalhando pelo seu corpo. As bolas de chumbo não o acertaram; foi apenas o chamuscado do disparo que o feriu. As forças mágicas da espingarda penetraram no corpo do índio. O índio tolo havia sentido dor sem ter sido atingido. O cristão não havia mirado no índio e, mesmo assim, ele caiu no chão sentindo dor.

Quando o índio se recuperou ele disse: “nós não precisamos desta espingarda. Ela é feroz; ela tem poderes que nós não precisamos”. Então Awkhê ordenou que o cristão pegasse o arco e a flecha, mas o cristão não sabia como lançar a flecha usando o arco. Awkhê ordenou ao índio que pegasse o arco e a flecha e atirasse. O índio assim o fez e lançou a flecha que cruzou o ar silenciosamente. O índio gostou do arco e da flecha e disse que gostaria de tê-los. Foi exatamente isso que Awkhê não gostou e ficou furioso com o índio. Na mesma hora ele ordenou que o cristão ficasse com a espingarda e o índio com o arco e a flecha.

Awkhê falou na língua indígena: “será por causa disso que você ira vagar sem rumo pelo mundo. Você irá viajar pelas florestas e a mata seca, arranhando e rasgando seu corpo, e pouco se importará com isso. Você viverá de qualquer jeito, da maneira que conseguir, viajando por esse mundo. Vá embora agora! Eu estou muito zangado com você”. (In: Crocker e Crocker, 2004:10).

Anexo III

Amapá realizará concurso público para professores indígenas

Acordo judicial foi vitória do movimento indígena no Estado. CIMI, 29/12/2005

O estado do Amapá decidiu, na semana passada, realizar concurso específico para professor indígena e, com isso, reconheceu o direito dos índios a uma educação pública diferenciada, que respeite suas especificidades. A decisão ocorreu após a Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (Opimo) entrar na justiça com um Mandado de Segurança Coletivo contra um Concurso Público Estadual para professores de 1ª a 4ª série que trabalhariam nas terras indígenas Pedra Branca do Amapari, Oiapoque e Parque Indígena do Tumucumaque – Laranjal do Jari.

Os professores indígenas questionavam o concurso porque, apesar de prever o preenchimento de vagas em escolas indígenas, não garantia exclusividade de professores indígenas para estas escolas.

A Opimo, com apoio da Assessoria Jurídica do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), impetrou um mandado de segurança na Justiça Federal do Amapá solicitando a anulação do concurso e a realização de um novo concurso, específico para as vagas para professores indígenas. O pedido é baseado no Plano Nacional de Educação, que permite a realização de concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas e prevê, como carreira específica do Magistério, a de professor indígena. Baseia-se ainda na Lei Estadual nº. 0851, de 30 de agosto de 2004, que determina que o Poder Executivo do Amapá deve utilizar de processos seletivos específicos como forma de oportunizar aos próprios indígenas o desempenho da função.

O juiz federal titular da 2ª Vara, João Bosco Costa Soares da Silva determinou ao governo do Estado a suspensão da convocação dos candidatos classificados que não fossem professores índios para as próximas fases do concurso; e a convocação e nomeação somente dos professores índios que tenham sido classificados.

Em vista disso, os não-índios classificados no concurso ajuizaram uma ação cautelar, obtendo uma liminar para garantir sua convocação para a fase seguinte. O

Governo do Estado do Amapá propôs a Opimo, então, um acordo para solucionar o caso.

No acordo, o governo do Estado do Amapá comprometeu-se a publicar, até o dia 28 de dezembro, edital de concurso público para contratação de professores indígenas. Os candidatos não-índios já classificados serão convocados para as próximas fases do concurso, para vagas em escolas que não estejam nas terras indígenas.

O governo do Estado comprometeu-se ainda a encaminhar à Assembléia Legislativa um anteprojeto de lei regulamentando o cargo de professor indígena e a solicitar urgência na sua tramitação.

Essa disputa judicial e o acordo são grande vitória para o movimento indígena. Ao reconhecer a necessidade de realizar concurso específico para professor indígena, o governo do Amapá reconheceu o direito dos índios à especificidade e à educação pública diferenciada.

Aspectos jurídicos

O Mandado de Segurança Coletivo nº 2005.31.00.001713-7 tramitou na 2ª Vara da Justiça Federal do Amapá com o pedido de medida liminar, para suspender os efeitos jurídicos do edital, na parte atinente ao preenchimento de vagas para professores indígenas e a suspensão da realização das fases subseqüentes do concurso.

Em 26 de outubro, o juiz federal titular da 2ª Vara, decidiu determinar ao governo do Estado do Amapá: a) a suspensão da convocação (ou invalidá-la, se já tivesse ocorrido) dos candidatos classificados que não fossem professores índios para as próximas fases do concurso; e b) a convocação e a nomeação, tão-somente dos professores índios que tenham sido classificados no certame, cuja origem étnica correspondesse ao local da vaga.

Os não-índios que foram classificados no concurso ajuizaram uma ação cautelar inominada na justiça estadual que tramita na 1ª Vara Cível e de Fazenda Pública da Comarca de Macapá (Processo nº. 9.279/2005), requerendo a sua participação no concurso e no curso de capacitação até as fases finais do concurso. O juiz deferiu a liminar para suspender a exigência de comprovação étnica antes da conclusão de todas as fases do concurso.

Estabeleceu-se um impasse, e o governo do Estado propôs a Opimo um acordo para solucionar o caso. Após muitas negociações, a gestora da organização indígena, Karina dos Santos, assessorada pelo advogado do Cimi, Paulo Machado Guimarães, chegou-se a um acordo, nos seguintes termos:

1. O Estado do Amapá comprometeu-se a publicar, até o dia 28 de dezembro, edital de concurso público para contratação de professores indígenas de 1ª a 4ª séries, para as terras indígenas Pedra Branca do Amapari, Oiapoque e Parque Indígena do Tumucumaque – Laranjal do Jarí;

2. A Opimo concorda com a convocação dos candidatos classificados, que não sejam professores índios, para as próximas fases do concurso público de professores, 1ª a 4ª series na forma determinado pelo MM. Juiz da 1ª Vara Cível e de Fazenda Pública da Comarca de Macapá (processo AC 9.279/2005), com exclusão das terras indígenas Pedra Branca do Amapari, Oiapoque e Parque Indígena do Tumucumaque – Laranjal do Jarí.

A Opimo e o secretário de Estado da Administração protocolaram conjuntamente uma petição, solicitando ao juiz federal a suspensão do processo e os efeitos da liminar e, após a publicação do novo edital, a homologação do acordo para que surta os efeitos legais do mandado de segurança, extinguindo o processo. O governo do Estado comprometeu-se ainda a encaminhar à Assembléia Legislativa um anteprojeto de lei regulamentando o cargo de professor indígena. Os advogados do Cimi Paulo Machado Guimarães e Cláudio Luiz Beirão, com apoio da estagiária Denise da Veiga Alves, atuaram no processo.

Retirado de: <http://www.consciencia.net/2006/0301-ap-indigenas.html>

Figuras

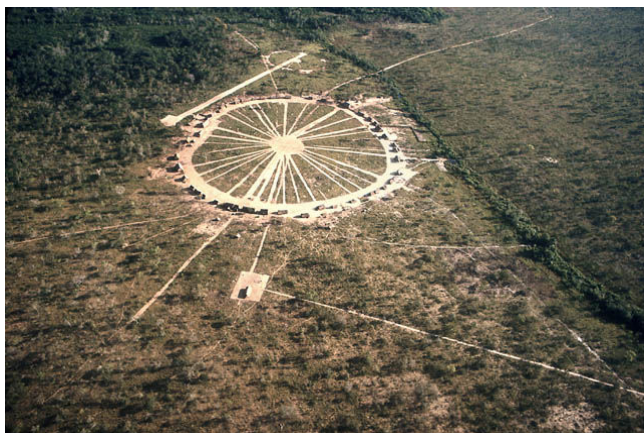


Figura 01 Visão aérea da Aldeia Escalvado, 1970
(foto: William Crocker).



Figura 02: Escola da FUNAI, 1971
(foto: William Crocker).



Figura 03: Escola Canela, 2006
(foto: João Marcelo Macena).



Figura 04: Alunos da segunda série da escola Canela,
2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 05: Professores Canela com dois pesquisadores não-índios (de camisa branca e de calção verde), 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 06: Professora não-índia, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 07: Professor Canela com seus alunos, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 08: Professores Canela (Beato, Cornélio e Ari) durante o Encontro de Professores Indígenas do MA, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 09: Grupo de idade dos jovens reunido no pátio central da aldeia, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 10: Cortes de cabelo, 2007
(foto: João Marcelo Macena).



Figura 11 Criança fazendo pintura com pau-de-leite e carvão,
2007 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 12: Pintura Corporal, 1975 (foto: William Crocker).



Figura 13: Pintura corporal, 2006
(foto: João Marcelo Macena).



Figura 14: Preparação da tora para corrida, 1969 (foto: William Crocker).



Figura 15: Preparação da tora para corrida, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 16: Corrida com tora, 1974 (foto: William Crocker).



Figura 17: Corrida com tora, 2006 (foto: João Marcelo Macena).



Figura 18: Detalhe da troca de tora durante a corrida, 2006 (foto: João Marcelo Macena).

Bibliografia

- ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- ASSIS, Eneida C. *Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 1981.
- ATHIAS, Renato. Temas, problemas e perspectivas: uma leitura a partir dos projetos apoiados pela OXFAM (1972-1992). In: LIMA, Antonio C. S. e Hoffman, Maria Barroso [orgs.]. *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista I*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.
- AZANHA, Gilberto. *A forma Timbira: Estrutura e Resistência*. Dissertação de mestrado apresentada na FFLCH da Universidade de São Paulo, 1984.
- BAINES, Stephen G. “*É a FUNAI que sabe*”: a frente de atração Waimiri-Atroari. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR, 1991.
- BALANDIER, G. *Sociologie Actuelle de l’Afrique Noire Dynamique Social en Afrique Centrale*. Paris: PUF, 1976
- BARTH, Fredrik. In: LASK, Tomke (org.) *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: contra capa, 2000.
- BARTH, Fredrick. Os grupos étnicos e seus limites. In: Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRAND, Antônio. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: LIMA, Antonio C. S. e Hoffman, Maria Barroso [org.]. *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

- BRASIL. Constituição (1988): *Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 30/2000 e Emendas Constitucionais 6/94*. Ed. Atual em dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.
- BRASIL. *Decreto Presidencial de Nº 26 de fevereiro de 1991*. Brasília: mimeografado, 1991
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996). Disponível na internet. http://www.senado.gov.br/web/senador/tiaovian/atuacao/Lei_de_diretrizes_e_bases.pdf.
- BRASIL. *Lei nº 010172, 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível na Internet. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Data de acesso: 12 de dezembro de 2007.
- BRASIL. Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967. In: *Legislação e Jurisprudência Indígenas*. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1983.
- BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. In: *Legislação e Jurisprudência Indígenas*. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1983.
- BRASIL. Leis e Decretos. Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro 1911. Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. In: Oliveira, Humberto de. *Coletânea de leis, atos e memoriais ao indígena brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.
- BRASIL. Parecer nº 07/PGF/PG/FUNAI/06. Constitucionalidade da proposta de concurso específico para professores indígenas. Disponível na Internet. <http://www.funai.gov.br/procuradoria/docs/Parecer%20Concurso%20Professores.doc>. Data de acesso: 26 de março de 2007.
- CALDEIRA. Teresa Pires do Rio. *Antropologia e Poder: Uma resenha de etnografias americanas recentes*. In: *ANPOCS: Boletim informativo e bibliográfico de Ciências Sociais n.27*. Rio de Janeiro, 1989.
- COELHO, Elizabeth Maria Beserra. *A política indigenista no Maranhão provincial*. São Luís: SIOGE, 1990.

- COELHO, Elizabeth Maria Beserra. *Catequese como estratégia de civilização: a atração dos “selvagens” ao grêmio da igreja católica apostólica romana*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual de Antropologia. Gramado, 2002.
- CROCKER, William H. *Conservatism among the Canela: an analysis of contributing factors*. Artigo apresentado no 35th International Congress of Americanists na Cidade do México e submetido para publicação nos anais desse congresso, 1962.
- CROCKER, William H. e CROCKER, Jean. *The Canela: Bonding through Kinship, Ritual and Sex in an Amazonian Tribe*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, 2004.
- CROCKER, William H. e GREENE, Margaret E. Some demographic aspects of the Canela Indians of Brazil. In: *South American Indian Studies*, Number 4, March 1994, Bennington Vermont.
- CROCKER, William H. Os índios Canela de Hoje. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi n.º2*. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1958.
- CROCKER, William H. The Canela (the eastern Timbira), 1: an ethnographic introduction. *Smithsonian Contributions to Anthropology*, n.33. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1990.
- CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. *A Política Indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.
- DECRETO Presidencial de N.º 26 de fevereiro de 1991. Brasília: mimeo. 1991
- DYCK, Noel. *Differing Visions: administering indian residential schooling in Prince Albert 1867-1995*. Halifax: Fernwood Publishing, 1997.
- FERRAZ, Iara. *Lições da escola Parkatêjê*. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

- FERREIRA, Marivânia Leonor Furtado. *A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FRANCA, Leonel, S.J. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro, S.J. *Ratio Studiorum: o método pedagógico dos jesuítas*. Edições Loyola, São Paulo, 1986.
- FRANCHETTO, Bruna. Sobre Discursos e Práticas na Educação Escolar Indígena. In LIMA, Antonio C. S. e Hoffman, Maria Barroso [orgs.]. *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.
- FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua magestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1758. In: ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Directório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- GARNELO, Luiza. *Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- GIANNINI, Isabelle Vidal. A dimensão educativa do projeto de manejo socioambiental na área indígena Xicrin do Cateté. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- GONZAGA, Padre Luiz, S.J. Cabral, *Jesuítas no Brasil*, Editora Companhia Melhoramentos, São Paulo, 1925, p.88.
- HOWARD, Catherine V. A Domesticação das Mercadorias: Estratégias Waiwai. In: Albert, B., & Ramos, A.R. (orgs.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte- Amazônico*, São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- KYMLICKA, Will. *Ciudadania Multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

- LADEIRA, Maria Eliza. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MACENA, João Marcelo de Oliveira. *O Discurso das Políticas Indigenistas de Educação no Brasil*. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís; 2003.
- MADUREIRA, S.J., José Manuel de. *A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1929, p. 351.
- MARANHÃO. *Lei nº. 8423 de 20 de julho de 2006*. Cria o Conselho de Educação Escolar indigenista do Maranhão – CEEI-MA, dispõe sobre a sua competência e composição, e dá outras providências. [s.n.], 2006.
- MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. *Diagnóstico da educação indígena no estado*. [s.n.], 2002.
- MEC. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena – Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índios e Criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins*. Rio de Janeiro: Edição do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1967.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. In ZAMBONI, Ernesta (Coord.). *Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação Sociedade)*. 49- Educação Indígena e Interculturalidade, 1ª ed. 2000.
- NEVES, Luiz Felipe Baeta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- NINUENDAJÚ, Curt. *The Eastern Timbira*. California: University of California Press, 1946.
- O’GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *“O Nosso Governo”*: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT, CNPq, 1988.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de.. *Identidade, etnia e estrutura social* São Paulo: Editora Pioneira, 1976.
- RAMOS, Alcida Rita. *Indigenism: Ethnic Politics in Brazil*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998.
- REDFIELD, R; LINTON, R; HERSKOVITS “Memorandum for the study of acculturation” in BOHANNAN, Paul; PLOG, Fred (Org). *Beyond the frontier: Social process and cultural change*. 1967, Garden city: Natur Hist.
- REPETTO, Maxim. *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – DAN/UnB, 2002.
- RIBEIRO, Francisco de Paula. *Memórias dos sertões maranhenses*. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.
- SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Aracy Lopes da. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA Jr., Jonaton Alves da. *Awkhê ressignificado: Os movimentos messiânicos Canela*. Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão, 2006.
- SOUSA, Cassio Noronha Inglês de. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA,

Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, Pe. José Coelho de. *Os Jesuítas no Maranhão*. Fundação Cultural do Maranhão, São Luís, 1977.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal [org.]. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.