



(Foto: Marcelo Camargo/Agência Brasil. Reprodução)

Indígenas Kayapó em Tocantins.

Os indígenas pedem passagem

* Maria Rosário de Carvalho

Resumo

Em 1971, como estudante de ciências sociais, observei a extrema penúria da população indígena pataxó na Aldeia de Barra Velha, na Bahia. A assistência da Funai era recente e insuficiente. Três décadas depois, a população cresceu e a aldeia se tornou um centro para 23 grupos locais. A escolarização avançou, com muitos jovens indígenas ingressando em universidades. A Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 promoveram o ensino bilíngue e intercultural, valorizando as culturas indígenas. Apesar dos desafios, o movimento indígena superou obstáculos e fortaleceu a educação diferenciada, com apoio governamental e criatividade na implementação.

Palavras-chave: Indígenas; Educação; Educação indígena; Povos originários.

Ao final de 1971, estudante do curso de ciências sociais da UFBA, eu tive a minha primeira experiência de campo, em equipe, entre os indígenas pataxó da Aldeia de Barra Velha, no extremo-sul da

Bahia. Não foi difícil, mesmo para jovens inexperientes, constatar que a população de 273 habitantes se encontrava em situação de extrema penúria, o que, conseqüentemente, afetava sua organização social. A

assistência, por parte da Funai, era muito recente e incipiente, similarmente ao que ocorria em outras áreas indígenas do contexto etnográfico do Nordeste. Hoje, passadas três décadas e meia, mudanças

significativas ocorreram: o contingente demográfico se elevou para pouco mais de 8 mil indivíduos, a pequena aldeia de Barra Velha se transformou em aldeia-mãe para 23 grupos locais, e o processo de escolarização formal, desencadeado mais intensamente nos anos 90 do século XX, já não se restringe ao ensino fundamental e médio. Jovens, em número relativamente expressivo, já ingressaram em universidades, públicas e particulares, e outros tencionam fazê-lo.

O leitor atento haverá de supor que esse contexto de mudanças não terá sido produzido sem muitas dificuldades e esforços e que, ademais, ele não terá sido capaz de alterar, significativamente, a situação econômico-social reinante no já longínquo 1971. Não obstante, haverá de admitir que, se não há o que comemorar, pelo menos ainda há o que registrar. Estou me propondo, pois, neste pequeno artigo, proceder à descrição dos fatores que têm ensejado, e impulsionado, a educação escolar indígena no Brasil, considerando, simultaneamente, o cenário político-institucional e as ações dos atores indígenas; e à avaliação das repercussões da cultura escolar sobre as tradicionais culturas indígenas.

A Constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas, no plano do ensino fundamental, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como o apoio e o incentivo à valorização e difusão das suas manifestações culturais [i] [1]. À luz de tais disposições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabeleceu

que o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolveria, e apoiaria técnica e financeiramente, programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com anuência das comunidades indígenas, para lhes ofertar educação escolar bilíngue e intercultural, visando proporcionar-lhes a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências [ii] [1].

A reação indígena foi proporcional à força da lei. Nas várias áreas, desencadeou-se rico e intenso movimento de implementação do ensino fundamental diferenciado, conduzido por professores indígenas e com conteúdos específicos aos contextos locais. A tenacidade dos diretamente envolvidos, certa dose de criatividade e improvisação e o apoio de instâncias governamentais e não-governamentais ensejou que os obstáculos, que se apresentavam como intransponíveis, fossem superados, gradativamente. Um dos primeiros foi o fato de os

“A Constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas, no plano do ensino fundamental, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como o apoio e incentivo à valorização e difusão das suas manifestações culturais.”

professores indígenas recrutados não terem completado o 2º grau, do que resultava que o grau de escolarização de alguns deles coincidissem com o do curso básico (da alfabetização a 4ª série) oferecido nas aldeias, ou as séries (5ª a 8ª) do curso de ginásio da cidade vizinha [2]. Urgia, portanto, que eles obtivessem treinamento especializado em magistério indígena, o que foi feito através de cursos para professores leigos e, na sequência, de Programas de Formação para o Magistério Indígena, sob a orientação geral do MEC e das secretarias estaduais de educação (Figura 1).



Figura 1. Indígenas pataxó da Aldeia de Barra Velha, no extremo-sul da Bahia.

No caso dos pataxó do extremo-sul, cujo processo acompanhei um pouco mais sistematicamente, dois fatos particulares terão funcionado como catalisadores, quais sejam, a vívida impressão que a experiência político-administrativa dos indígenas estabelecidos no Parque Indígena do Xingu causou ao jovem cacique Aduato Ferreira, quando, em 1995, através de intercâmbio promovido pela Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), ele retribuiu visita dos kayabi e observou que os próprios indígenas administravam o Parque, preenchendo os cargos de chefe-de-posto, enfermeiro e professor. Ao retornar, divulgou o que presenciara e passou a mobilizar a comunidade que, então, liderava, para seguir o padrão xingano [2]; e o impulso advindo do grupo pataxó estabelecido, desde os anos 1950, no município mineiro de Carmésia, de onde, desde então, passou a estabelecer contatos com os parentes dispersos, predominantemente com os "troncos" ainda hoje radicados em Barra Velha, tornada matriz de referência para os demais. Os pataxós de Carmésia haviam tomado a dianteira na formulação e execução de uma educação diferenciada, que remonta a 1995, no âmbito da qual os denominados professores de cultura, ou seja, depositários da história indígena, não-alfabetizados ou em processo de alfabetização, eram especialmente valorizados, e os conhecimentos que haviam acumulado eram ciosamente registrados pelos iniciantes professores indígenas [3] (Figura 2).

Em dezembro de 1997, para uma grande plateia formada por professores indígenas da Bahia, que davam início ao seu próprio curso de formação, Apinhaera, uma professora de cultura radicada em Carmésia, explicou, didaticamente, o que era uma escola indígena diferenciada - "...onde primeiro tem que aprender o que é nosso, como pescar, preservar a natureza, fazer um cesto..." - após o que comentou que havia reorientado o comportamento da filha, inclusive a sua dieta alimentar, exortando-a a fazer uso da comida cultural, com o que "a gordura dela ficou fortalecida", assim como reorientou a sua própria identidade, etnizando-a e rejeitando designativos estigmatizantes [3].

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, formuladas em 1999, reconheciam, em consonância com a expressa vontade indígena, que o conjunto de saberes e procedimentos historicamente produzidos pelas sociedades indígenas -

língua, cosmologia, memória histórica, saberes relacionados à identidade étnica, organização social, manifestações artísticas etc. - comporia a base conceitual, "afetiva e cultural" do conteúdo da aprendizagem e formação curricular, devendo ser priorizado no processo educativo, e se articularia ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento ocidental [4].

Os Programas de Formação para o Magistério Indígena concluíram, a partir de 2000, as suas primeiras turmas, e prosseguem formando alunos no ensino fundamental diferenciado. Em distintos contextos, festivas solenidades celebraram o êxito alcançado. Assim ocorreu entre os munduruku, no Tapajós, que aproveitaram a ocasião para anunciar o ensino médio regular, através de sistema modular, que eles julgam poder lhes proporcionar, em futuro próximo, cursar uma universidade [5]; entre os guarani, no Mato Grosso do Sul, cujo Projeto Ará Verá,



(Foto: Tribo Pataxó Aldeia Sede. Reprodução)

Figura 2. Grupo pataxó do município mineiro de Carmésia.

que prepara professores para a educação indígena, com o apoio institucional da secretaria de educação estadual e das universidades Católica Dom Bosco e Federal de Mato Grosso do Sul, formou uma segunda turma de 53 professores [6]; entre os kootiria, do Alto Rio Negro, que celebraram a primeira formatura da escola Khumuno Wu'u, considerada um marco na educação indígena da região e apoiada por um conjunto de instituições, tais como Unicef, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Instituto Socioambiental (ISA) e Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira [7]; e entre vários povos do Nordeste, que lograram, em 2002, formar 72 professores indígenas.

A nova meta seria, agora, o ensino universitário. Em 2001, a Organização dos Povos Indígenas de Roraima (OPIR) solicitou do Conselho Nacional de Educação uma posição sobre um conjunto de pleitos, entre os quais a necessidade de formação de professores indígenas ao nível universitário, de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação; apoio da Universidade Federal de Roraima para a elaboração de proposta e viabilização de cursos de formação para uma habilitação plena dos professores indígenas; uma instância nacional passível de articular os vários níveis da educação indígena; e um fundo de financiamento específico para a educação indígena [8]. O voto do relator, aprovado por unanimidade, concluiu que as instituições de ensino superior, compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais, devem se comprometer

com a meta 17 da educação indígena tal como posta na Lei 10.172/01, ou seja, formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas ao nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente. O último pleito, considerado digno de apreciação e efetivação, foi julgado impróprio à jurisdição do Conselho Nacional de Educação, que, todavia, observou que a Resolução CNE/CEB 3/99 contempla a educação escolar indígena, no nível básico, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef).

Mais um desafio, nova etapa de superação de obstáculos, novas conquistas. Em 6 de junho de 2006, com certo ufanismo, era anunciada a colação de grau da primeira turma de 198 professores indígenas da América Latina, um projeto pioneiro desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) mediante parceria com as secretarias estaduais de educação e ciência e tecnologia, a Fundação Nacional do Índio e a prefeitura de Barra dos Bugres. Iniciado em 2001, o projeto, desenvolvido ao longo de quatro anos de formação geral e um ano de formação específica, compreende as áreas de ciências matemáticas e da natureza, ciências sociais, e línguas, artes e literatura e atendeu, até o presente, um total de 298 professores indígenas falantes de 37 línguas e pertencentes a 44 etnias [9]. Logo depois, em janeiro do ano corrente, seria a vez de 15 indígenas das etnias guarani e pankararu, integrantes do Projeto

“Atualmente, 67 alunos indígenas estudam na instituição.”

Pindorama, concluírem o curso superior em letras, tecnologias e mídias digitais, serviço social, pedagogia, enfermagem, contabilidade, direito, administração e economia, uma reivindicação indígena atendida conjuntamente pela vice-reitoria comunitária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Pastoral Indigenista. Atualmente, 67 alunos indígenas estudam na instituição [10].

Um novocurso universitário, de agroecologia, deverá ser iniciado nesse primeiro trimestre de 2007, preliminarmente para 40 indígenas das etnias terena e kadiwé. Idealizado pelas próprias comunidades indígenas, o projeto está sendo estruturado pelos governos federal (Ministério do Meio Ambiente em parceria com os Ministérios da Educação, Justiça, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Fome) e estadual (Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul), em parceria com a Universidade Dom Bosco. O curso terá duração de três anos e meio e objetiva formar profissionais indígenas para a gestão socioambiental nas aldeias da Bacia do Alto Paraguai, no Mato Grosso do Sul, segundo os saberes tradicionais dos alunos [11].

Matalawê, jovem líder da mais populosa aldeia pataxó, Coroa Vermelha, foi um dos concluintes do curso superior da Unemat. Ele ganhou visibilidade

nacional por ocasião da missa “500 anos de Evangelização do Brasil”, celebrada pelo cardeal Angelo Sodano, secretário de Estado do Vaticano, em 26 de abril de 2000, quando, altiva e energicamente, subverteu a disposição espacial dos assentos reservados aos pataxó, na periferia do altar e nos últimos lugares, postando-se no centro, assumindo o controle do ritual e compelindo o sacerdote e personalidades convidadas a ouvi-los. Foi a contrarreação indígena à violenta repressão policial desencadeada contra a Marcha e a Conferência Indígena 2000, que reuniu, em Coroa Vermelha, representações de mais de 150 povos indígenas, e contra o Movimento Brasil 400 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular [12]. Graduado em Ciências Sociais, ele escolheu como tema da sua monografia a formação e posição de lideranças na terra indígena mediante o estudo de caso de Saracura, líder originário da Aldeia de Pedra Branca, na porção sul do recôncavo baiano, que Matalawê caracteriza como líder espiritualista, aquele que lidera o povo indígena a partir de um conhecimento espiritual [13].

Desde julho de 2006 Matalawê é secretário de assuntos indígenas do município de Santa Cruz Cabralia e já é capaz de empreender uma reflexão cuidadosa sobre os limites e responsabilidades decorrentes da nova posição: a grande expectativa da comunidade indígena, a impossibilidade de proceder a um planejamento anual devido à irregularidade nos repasses de recursos,

e a possibilidade que se apresenta de fortalecer a causa indígena, o que tem sido obstado pelas dificuldades que se interpõem à realização de um trabalho transversal e integrado entre as várias secretarias municipais. Mas ele faz questão de enfatizar o apoio da prefeitura municipal ao recente Encontro de Pesquisadores Pataxós em torno do Patxohã, “Língua do Guerreiro Pataxó” (léxicos indígenas aplicados à sintaxe do vernáculo), que, desde 2003, vem sendo implementada em todas as séries do ensino fundamental, e tentativamente reconstruída por um grupo de professores indígenas – a maioria dos quais se encontra, presentemente, realizando cursos universitários, na Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade do Norte do Paraná e em faculdades estabelecidas na região – que tem se encarregado, também, de disseminá-la através de um processo de aprendizagem coletivo no qual as crianças são agentes fundamentais [iii] [13].

O exemplo dos Pataxó, seguramente não o único, aponta para um cenário que se apresenta como favorável à valorização e revitalização das culturas indígenas, tributário, em larga medida, do processo de escolarização nos três graus. No entanto, seria temerário supor que inexistam situações dissonantes, como a que tem sido veiculada em relação ao Parque Indígena do Xingu (PIX). Vozes autorizadas de pessoas mais velhas, no PIX, têm lamentado

“Integração da escola à cultura indígena, de modo a contornar o risco da relação inversa, que faria, mais uma vez, malograr a tentativa de experiência intercultural.”

que os jovens não queiram mais saber dos costumes indígenas, notadamente da pajelança, e que busquem se comportar como os “jovens brancos”. Imputar, contudo, à escolarização a incapacidade de reorientar comportamentos de jovens positivamente impactados perante o efeito-demonstração de bens industrializados e equipamentos urbanos em um contexto, como o xinguano, presentemente ameaçado pela lavoura comercial de soja e a pecuária extensiva, assim como pela implantação de hidrelétricas, como a Paranatinga II, cujas obras, em curso, poderão alterar, irreversivelmente, o sistema adaptativo-ecológico e simbólico da bacia dos formadores do Xingu [14] seria, ademais, ingênuo, equivocado. O exemplo, ao contrário, demonstra, de modo dramaticamente eloquente, que a educação indígena não pode, absolutamente, ser dissociada da demarcação e integridade dos territórios, do atendimento à saúde, nutrição e preservação ambiental, mediante políticas e práticas continuadas, informadas e avaliadas pelos próprios indígenas.

Mas à guisa de reflexão final, é oportuno evocar o alerta-reflexivo do professor Lucas Ruri’õ, da aldeia Xavante de Idzö’uhu, na Terra Indígena de Sangradouro, Mato Grosso,

quando ele constatou, em 1998, que a escola estava ocupando maior espaço na vida dos alunos (ensino fundamental) do que a cultura indígena, e que, por isso, eles estavam, invariavelmente, pretextando não ter tempo “para deitar ao lado do seu pai ou do avô [quando o velho quer passar os seus conhecimentos, os filhos têm obrigação de deitar ao lado do seu pai, dos velhos para ouvir os mitos, a história] porque tem tarefa, tem aquele torneio, tem jogo, tem passeio” [iv] [15]. O que ele recomendava e praticava era a integração da escola à cultura indígena, de modo a contornar o risco da relação inversa, que faria, mais uma vez, malograr a tentativa de experiência intercultural.

Texto publicado originalmente em:

CARVALHO, M. R. Os índios pedem passagem. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, 2007.

* *Esse texto foi atualizado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.*

* **Maria Rosário de Carvalho é professora do Departamento de Antropologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordenadora do Programa de Pesquisas Sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) e do Fundo de Documentação Histórica Manuscrita sobre Índios da Bahia (FUNDOCIN), juntamente com Pedro Agostinho.**

Notas

- [i] Título VII – da Ordem Social, capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigos 210 e 215 da Constituição Federal, 1988 [1].
- [ii] Capítulo II, Título III, Art. Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 dez. 1996 [1].
- [iii] Entrevista concedida por Matalawê, a Sarah de Siqueira Miranda, bolsista AP do CNPq no PINEB, em 12 jan. 2007 [13].
- [iv] Depoimento de Lucas Ruri'ô, pertencente ao acervo da Associação Xavante Warã e disponibilizado por Hiparidi Toptiro, seu coordenador, a Machado [15].

Referências bibliográficas

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
2. SOUZA, A. C. G. *Escola e reafirmação étnica: o caso dos pataxó de Barra Velha, Bahia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
3. CARVALHO, M. R.; SAMPAIO, J. A. L. *Relatório apresentado ao curso de formação de professores indígenas na Bahia*. Aldeia de Barra Velha: MEC/ ANAI/UFBA, 1997.
4. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação, 1999.
5. *O Liberal*, Link: <http://www.oliberal.com.br/index.htm>. 18.01.2006.
6. *Clipping da 6ª*. CCR do MPF, divulgado na rede@anai.org.br. 16.05.2006.
7. I N S T I T U T O SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Homepage ISA*, 15 maio 2006.
8. Parecer CNE/CEP 20/2002. Despacho do Ministro em 9/4/2002, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2002, Seção I, p.14. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.
9. *Clipping da 6ª*. CCR do MPF divulgado na rede@anai.org.br 07.06.2006.
10. Redação Terra. 15.12. 2006
11. FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). *Homepage Funai*, 8 jan. 2007.
12. CÉSAR, A. L. S. *Lições de abril: construção de autoria entre os pataxó de Coroa Vermelha*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
13. MIRANDA, S. S. *A construção da identidade pataxó: práticas e significados da experiência cotidiana entre crianças da Coroa Vermelha*. 2006. Monografia (Graduação em Antropologia e Etnologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2006.
14. AGÊNCIA BRASIL. *Homepage Agência Brasil*, Brasília, 7 dez. 2007.
15. MACHADO, A. M. N. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, Lisboa, 2003.