

## Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas<sup>1</sup>

Antonella Maria Imperatriz Tassinari\*

Izabel Gobbi\*\*

### Resumo

No Brasil, o sistema de ensino passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da conseqüente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A legislação brasileira reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão nos currículos do ensino público e privado, como forma de valorizar a diversidade cultural. Em relação às escolas indígenas, estabelece que devem utilizar as línguas maternas e os processos nativos de aprendizagem e propõe a formulação de currículos diferenciados. Este artigo traz um balanço das conseqüências e desafios das mudanças ocorridas na legislação brasileira no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas, evidenciando os principais descompassos entre o que postula a legislação e o que vem sendo colocado em prática.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação escolar indígena. Saberes indígenas.

### School education policies aimed at indigenous people

In Brazil the education system underwent broad reformulation as a result of the promulgation of the National Constitution in 1988 and the subsequent approval, in 1996, of the new Law of National Education Directives and Bases. Brazilian laws recognize indigenous knowledge and propose their inclusion in public schools curricula. They also recognize that indigenous people have their own teaching and learning process which each school needs to take into account and propose the formulation of differentiated curricula. This presentation will attempt to assess the consequences and challenges brought about by these changes, with respect to the treatment of indigenous knowledges in the regular schools as well as in the indigenous schools, focusing the gaps between the law and the practice in the schools.

**keywords:** Public policies. School education. Indigenous people. Indigenous knowledge.

\* PhD em Antropologia Social, professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

\*\* Mestre em Ciências Sociais (Antropologia Social), antropóloga da Fundação Nacional do Índio (Funai).

## Introdução

No Brasil, o sistema de ensino passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da conseqüente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Este artigo procurará fazer um balanço das conseqüências e desafios destas mudanças no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas e nas escolas convencionais.<sup>2</sup> Nosso foco está voltado para o reconhecimento dos saberes indígenas e sobre indígenas nas políticas públicas relativas à educação escolar.

No caso da educação escolar indígena, não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (SANTOS, 1989).

Para a discussão que se segue, será oportuno citar alguns aspectos da legislação, a começar pelos artigos da Constituição de 1988 que se referem aos saberes indígenas:

Art. 210 § 2º: 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.

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Já os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se referem aos saberes indígenas e sobre indígenas são:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

### Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (MEC, 1997) encontramos a questão da pluralidade cultural como um dos temas transversais. Dentre os objetivos indicados pelos PCNs para o ensino fundamental está o de:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nos PCNs há o entendimento de que tratar a temática da pluralidade cultural nas escolas é contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação “em suas mais perversas manifestações” (MEC, 1997, p. 24) e contribuir, igualmente, para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (MEC, 1997, p. 59). Cabe aqui uma crítica formulada por Valente (2003), que discute minuciosamente a questão da pluralidade cultural presente nos PCNs e demonstra que, ainda que o texto cause boa impressão numa primeira leitura, há que se reconhecer que a demasiada atenção dada à diferença cultural e à sua possibilidade de articulação no espaço escolar acaba “despolitizando” e mascarando relações de poder e dominação presentes na sociedade brasileira.

De qualquer forma, há avanços inegáveis nos PCNs quanto ao reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira e, no caso das escolas indígenas, por reiterar que estes povos têm pedagogias próprias. Sobre a temática indígena, os PCNs fazem a seguinte consideração:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafir-

mar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (MEC, 1997, p. 39).

Tal preocupação também está presente na legislação referente à educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) assegura que as práticas educativas devem “promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (MEC, 1998, p. 13) e, para que isso seja possível, um dos princípios regentes deve ser “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” (MEC, 1998, p. 13).

Dentre os objetivos gerais estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil está o de estimular na criança a capacidade de “conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (MEC, 1998, p. 63). O RCNI recomenda que a pluralidade cultural deva estar na pauta dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação infantil e que a criança, na construção da sua identidade e autonomia, deve ser estimulada a aceitar-se e a aceitar os outros como diferentes.

Estes aspectos da legislação brasileira estão em conformidade com a legislação internacional, no que se refere à questão do tratamento, na educação escolar não-índia, de temas relacionados à temática indígena. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) teve sua convenção n. 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada em 27 de junho de 1989 pela Conferência Internacional do Trabalho, 76ª Sessão, e ratificada por vários Estados, sendo o Brasil o último Estado – membro a ratificá-la. Tal convenção, em seu artigo 31, postula que, dentre outras medidas:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e de

## Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

mais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (OIT, 2003, p. 21)

A partir desse breve apanhado, se percebe que a legislação brasileira reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão não apenas nas escolas indígenas, mas também nos currículos das escolas convencionais e propõe a todas as escolas uma parte curricular diversificada para se adequar às características culturais e econômicas de sua clientela. Especialmente às escolas indígenas, propõe ações específicas para o desenvolvimento de programas de ensino interculturais.

A seguir, ao analisarmos os avanços e dificuldades da execução dessa legislação e dessas diretrizes, procuraremos refletir sobre a dificuldade mesma do reconhecimento de outras tradições de saberes e processos de ensino e aprendizagem.

### 1. Desafios do ensino sobre indígenas nas escolas convencionais

No que tange às escolas convencionais, Gobbi (2006) analisou detalhadamente, em sua dissertação de mestrado, a maneira como a temática indígena é retratada em livros didáticos de História destinados às séries 5ª a 8ª do Ensino Fundamental, que foram avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1999 a 2005, mediante o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>, livros estes que são distribuídos às escolas públicas de todo o país.

Os livros oficiais – analisados, comprados e distribuídos pelo Governo Federal – ocupam um lugar fundamental no sistema educacional brasileiro e representam um importante investimento financeiro por parte do Governo. Além disso, como já dito, a legislação brasileira, no que concerne à educação, postula que as escolas e instituições de educação infantil devem trabalhar com questões relativas à diversidade cultural.

Na maioria dos livros didáticos analisados pela autora são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados – “as referências às culturas não-européias são sempre em relação ou em comparação às culturas européias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras” (GOBBI, 2006, p. 61). O tom evolucionista permeia a abordagem dos livros didáticos, nos quais a temática da “evolução”, da história em “etapas” é bastante recorrente. Podemos exemplificar com algumas afirmações encontradas em tais livros, como a que está a seguir e que foi extraída de um capítulo que tinha como tema a formação da sociedade brasileira:<sup>4</sup>

Os índios que viviam no Brasil quando os portugueses desembarcaram, em 1500, eram muito primitivos. Ainda estavam na Era da Pedra Lascada, isto é, não sabiam fazer ferramentas de ferro ou de outros metais. Eles influenciaram na língua, na alimentação e nos nomes de localidades e acidentes geográficos.

Nessa citação, os indígenas são considerados primitivos, quando comparados aos portugueses, em função de não fabricarem determinados instrumentos. Segundo Lévi-Strauss (1976), esta é uma “visão ingênua”, que resulta “de uma total ignorância da complexidade e da diversidade das operações implicadas nas técnicas mais elementares” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 352). E, ainda, todos os diferentes povos “possuem e transformam, melhoram e esquecem técnicas suficientemente complexas para permitir-lhes dominar seu meio; sem o que já teriam desaparecido há muito tempo” (p. 357). Ressaltamos que essas observações de Lévi-Strauss, da obra *Raça e História*, foram feitas na década de 1950 e que, portanto, já poderiam estar amplamente incorporadas aos textos didáticos.

Na citação a seguir, afirma-se que os povos indígenas estão “em extinção”, além da referência aos indígenas como uma “espécie”, atribuindo uma diferenciação biológica, “racial”, entre índios e não-índios, quando, na realidade, as diferenças são culturais:

Comparados a nós, os índios que viviam no Brasil eram menos desenvolvidos quanto à utilização de técnicas e instrumentos. Nós possuímos conhecimentos técnicos muito mais desenvolvidos que os deles. O contato, que no caso do Brasil começou a acontecer em 1500, demonstra, no entanto, que, em virtude da superioridade técnica e das diferenças sociais entre brancos e índios, estes últimos sempre levaram a pior. [...] Hoje, os índios são uma espécie em extinção!

Gobbi também encontrou muitas informações contraditórias e confusas nos livros didáticos analisados, observando que:

[...] ora os autores, nas informações veiculadas, concebem os indígenas como seres inferiores, “primitivos”, menos “avançados” ou mais “atrasados” do que os não-índios, que, por sua vez, seriam “superiores” técnica e culturalmente, ora criticam essa perspectiva. [...] ora afirma-se que as culturas indígenas foram destruídas, que seu processo histórico foi interrompido, dando a impressão de que os povos indígenas teriam sido completamente extintos, ora afirma-se que estes ainda resistem, vivem no tempo presente. (GOBBI, 2006, p. 65)

### Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

Do mesmo modo, destaca-se a constatação de que a maior parte das referências aos povos indígenas, naqueles livros, encontra-se nos capítulos dedicados à colonização portuguesa, em que o foco principal costuma ser o “branco” colonizador e seu contato com os habitantes do continente, sendo que, nos capítulos dedicados, especificamente, à temática indígena, a maioria das informações sobre as diversas culturas dos povos indígenas aparece no tempo pretérito.

Os livros didáticos trazem algumas referências à “ocupação da Amazônia”, à atuação dos jesuítas junto aos grupos indígenas e às missões. Gobbi observa que da maneira como o assunto costuma ser tratado dá a entender que a Amazônia era um imenso vazio demográfico, não era habitada por nenhum grupo humano, quando, ao contrário, sabe-se que era ocupada por diversos deles, articulados em extensas redes de relações.

Importante destacar, ainda, que em tais livros didáticos nem sempre os indígenas são concebidos como passivos em relação à colonização, entretanto, alguns autores não deixam de atribuir a eles uma idéia de demérito. E, além disso, “em muitos casos, a agência indígena é apresentada na figura daqueles que lutaram contra outros índios ou negros, formando bandeiras ou atuando como ‘capitães do mato’”, de tal modo que “assim retratada, essa não passividade indígena é também apresentada de forma negativa” (GOBBI, 2006, p. 73), como exemplifica a seguinte citação:

Os índios, depois de integrados à sociedade colonial, funcionavam como capitães-do-mato na perseguição de negros escravos fugidos e trabalhavam também na pecuária, uma atividade que lembrava a caça para eles.

Também foram encontradas as seguintes considerações:

Vejamos, por exemplo, o que aconteceu com inúmeras tribos indígenas. Ao entrar em contato com os civilizados, os componentes das tribos ouvem falar de um Deus único e verdadeiro, de um Deus feito homem que morreu na cruz para salvar os homens, em santos e em milagres. Aprendem a rezar e a participar da missa. Mas as velhas crenças que possuíam não desaparecem de sua memória, não somem completamente. Nas suas cabeças, as novas crenças são incorporadas às antigas. Há junção, não substituição. Para muitos índios, os santos são o mesmo que os antigos espíritos das florestas. E, então, a nova religião torna-se uma espécie de “salada mista”, um “balaio de gatos” danado!

De acordo com Gobbi:

Está evidente a forma pejorativa como os autores se referem ao que chamaram de “religiosidade popular”. Este é mais um exemplo da dificuldade que demonstram em abordar a agência indígena: ou sua cultura é “destruída” ou vira um “balaio de gatos”. Parece não haver construção possível. No outro caso de menção à participação indígena, ou eles eram dizimados ou ajudavam na dizimação dos outros. Ou seja, para estes autores, não há atuação indígena que seja legítima. (2006, p. 75)

Alguns livros didáticos até mencionam a diversidade cultural entre os indígenas, porém, muitas vezes, essa informação fica em descompasso com as demais informações sobre estes povos, já que é seguida de uma série de outras mal fundamentadas. Destacamos, a seguir, mais algumas imprecisões que foram encontradas nos livros analisados e que aludem a supostos “graus de evolução” ou “estágios de cultura” e, ainda, a uma falaciosa questão “racial”:

A diferença entre as duas sociedades era decorrente do grau de evolução que os europeus tinham acumulado [...] há diversos grupo humanos, em vários estágios diferentes [...].

As tribos selvagens contemporâneas são geralmente grupos de clãs que, sendo mais estáveis, obscurecem e até mesmo substituem a família como instituição [...].

O saber ler e escrever indica um estágio mais avançado de cultura [...].

Quando os primeiros historiadores portugueses, franceses, alemães e holandeses passaram a noticiar os povos do Brasil, diziam que os índios do século XVI eram divididos em duas raças: os Tupinambá, povos que dominavam a agricultura e a caça, e os Tapuia, povos coletores.

Os indígenas americanos, antes da chegada do “branco”, habitavam em todo o território, mas não tinham consciência de fazerem parte de um mesmo grupo racial. Do norte ao sul da América, os “brancos” trataram separadamente com os antigos habitantes. Muitas vezes, fizeram o possível para impedir que os grupos indígenas tomassem consciência das semelhanças que possuíam com outros grupos de outros territórios.

Gobbi considera que os autores parecem desconhecer que diferentes grupos indígenas mantinham contatos entre si: trocavam, guerreavam, classificavam uns aos outros e, por vezes, essa classificação consistia em, inclusive, atribuir ao outro um estatuto que não era o de humano, ou seja, atribuíam a si próprios a humanidade e, aos outros, o que a negava. A saber:

### Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

É indubitável que os homens elaboraram culturas diferentes por causa do afastamento geográfico, das propriedades particulares do meio e da ignorância que tinham do resto da humanidade; mas isto só seria rigorosamente verdadeiro se cada cultura ou cada sociedade tivesse nascido e se desenvolvido isoladamente de todas as outras. [...] Jamais as sociedades humanas estão sós; quando parecem mais separadas, ainda o é sob forma de grupos ou feixes. Assim, não é exagerado supor que as culturas norte-americanas e sul-americanas tiveram seu contato rompido com o resto do mundo durante muitas dezenas de milhares de anos. Mas este grande fragmento da humanidade destacada consistia numa multidão de sociedades, grandes e pequenas, que tinham entre si contatos muito estreitos. E, ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também muito importantes, devidas à proximidade: desejo de se oporem, de se distinguirem, de serem elas mesmas. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 332-333)

A partir da análise de Gobbi (2006) dos livros didáticos de História destinados às séries 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do Ensino Fundamental e mais recentemente recomendados pelo MEC, mediante o novo PNLD, verifica-se a permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores,<sup>5</sup> como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a descon sideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura.

Uma primeira dificuldade reside no fato de tais permanências e avanços, quase sempre, aparecerem lado a lado, ou seja: num mesmo livro didático foram encontradas concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem.

Dito isso, o que aparenta é que muitos autores, para se adequarem a uma demanda e, também, uma exigência do próprio PNLD, qual seja, de que os livros didáticos não devem expressar “preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”, além de que devem estar atentos “a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos” (MEC, 2004), incluíram em tais livros algumas informações mais apropriadas, mas não se preocuparam em adequar o restante do texto, em dar coerência ao que é informado. Os autores, em geral, assumem idéias “anti-racistas”, mas não são capazes de escrever um texto que faça a crítica a tais

pressupostos, ou seja: os livros didáticos, em sua maioria, continuam reproduzindo uma idéia evolucionista e etnocêntrica de História.

São vários os exemplos nos quais foi observada a ausência de uma preocupação com a fundamentação teórica do que é informado. É evidente o hiato que há entre a produção acadêmica sobre a Etnologia Indígena contemporânea e as informações veiculadas nestes livros:

Diante da variedade de estudos acerca das populações indígenas e diante do fato destas populações serem nossas conterrâneas e contemporâneas, o tratamento dispensado às mesmas mereceria um cuidado maior por parte dos autores de livros didáticos. E, aprofundando um pouco mais a questão, é possível concluir que a responsabilidade recai, igualmente, naqueles que avaliam e recomendam tais livros, e que estão a serviço do Estado brasileiro. (GOBBI, 2006, p. 104)

## 2. Desafios das escolas indígenas

No que tange às escolas indígenas, consideramos que o aspecto mais inovador da legislação é o reconhecimento de que os indígenas possuem “processos próprios de aprendizagem” que precisam ser levados em conta pela escola e procuraremos mostrar que o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas.

Apesar das várias dificuldades das escolas indígenas do país, não se pode negar que houve um considerável investimento governamental para colocar em prática as exigências da legislação. No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação foram criados departamentos voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais para indígenas; foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas; foram desenvolvidos programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas e foram publicados livros didáticos em línguas nativas. (SANTOS; TASSINARI; WEBER, 2007)

Uma contradição que permeia esse investimento governamental é a necessidade de normatizar e regular programas de educação, enquanto políticas públicas gerais, mas que visam justamente respeitar a diversidade de cada contexto escolar. De fato, o grande desafio que cada escola indígena tem procurado resolver é o de adequar as especificidades de seus conhecimentos e processos nativos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado.

O censo escolar de 2002 (INEP, 2007) apontou a existência de 1.392 escolas indígenas no Brasil. Destas, pouco mais da metade (751 ou 54%) utili-

### Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

zava currículos diferenciados e somente 424 delas (30,5%) utilizavam material didático específico. Nestas escolas estavam matriculados 93.037 estudantes e o censo escolar registrou, ainda, 3.998 professores atuando nestas escolas, sendo a grande maioria formada por indígenas: 3.059 professores índios (76,5%) e 939 não-índios (23,5%). Desse alto número de professores índios, somente 17,6% haviam se formado em cursos de magistério específicos para indígenas.

Em 2005, o censo escolar registrou 2.323 escolas indígenas com 163.693 alunos matriculados e 8.431 professores.<sup>6</sup> Vale ressaltar que a quase totalidade dessas escolas funciona em aldeias indígenas, sendo que apenas 1,6% localizam-se em áreas urbanas. Apesar da legislação, somente 1.818 escolas declararam utilizar línguas indígenas e 965 declararam possuir material didático específico ao grupo étnico. Em 2007, o censo voltado para escolas indígenas registrou 2.422 escolas indígenas com 174.255 estudantes matriculados.

Nos últimos anos, as universidades públicas brasileiras vêm criando cursos superiores de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas. Atualmente, sete universidades oferecem cursos de licenciatura indígenas, com currículos voltados para a formação de professores para lecionar nas escolas indígenas.

Uma característica dessas iniciativas é o seu caráter emergencial. Para suprir lacunas das escolas indígenas, as políticas governamentais das últimas décadas ofereceram cursos pilotos de formação de professores indígenas em nível médio e, mais recentemente, em nível superior. Não há ainda uma política pública continuada voltada para a educação escolar indígena no país. (SANTOS ET ALI, 2007).

Verifica-se que o investimento governamental nas escolas indígenas foi concentrado na produção de material didático, na elaboração de currículos específicos e na formação de professores indígenas. Há, no entanto, uma grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem “os processos próprios de aprendizagem”, conforme previsto na legislação, e acreditamos que isso decorre da mesma dificuldade etnocêntrica de que sofrem os livros didáticos: a recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos que não são transmitidos pela linguagem oral e, principalmente, por intermédio da escrita.

Marcel Mauss (1969), no início do século XX, afirmava que geralmente atribuímos às “tradições” elementos relacionados à oralidade e possíveis de serem transmitidos de forma oral e, conseqüentemente, escrita. Mauss alertava que há muitos outros aspectos da tradição que nem sequer imaginamos, porque os incorporamos inconscientemente, que são transmitidos de outras maneiras e que se cristalizam, por exemplo, em posturas corporais.

Mais recentemente, Carlo Severi (2004) questionou a dicotomia geralmente postulada entre “tradições orais” e “tradições escritas”. Severi afirma que entre a oralidade e a escrita há um grande número de situações intermediárias nas quais não prevalecem nem a palavra dita nem os signos lingüísticos, mas uma articulação entre ambos, de cunho estético. Nestes casos, que Severi chama de “tradições iconográficas”, a memória social é elaborada e transmitida por intermédio de imagens e enunciações rituais. Se atentarmos para o poder das imagens e da gestualidade para a produção de uma memória coletiva, poderemos mais facilmente compreender como as tradições indígenas podem ser transmitidas quase sem recurso à palavra.

São poucos os trabalhos antropológicos que se dedicaram ao estudo dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos de indígenas no Brasil. Temos os trabalhos pioneiros de Egon Schaden (1945), Alfred Métraux & Simone Dreyfus (1958), Julio Cezar & Delvair Melatti (1979) e Silvio Coelho dos Santos (1975). Já na última década, um conjunto de pesquisadoras vem investigando as crianças indígenas, com uma perspectiva atenta à participação infantil nos processos de elaboração cultural, como os artigos da coletânea organizada por Ângela Nunes, Aracy Lopes da Silva e Ana Vera Macedo (2002) e os trabalhos de Ângela Nunes (1997 e 2003), Clarice Cohn (2000), Melissa de Oliveira (2004), Camila Codonho (2007), Hanna Limulja (2007), Myriam Alvarez (2004) e Lisiane Lecznieski (2005).

Podemos, igualmente, obter informações significativas nos trabalhos dedicados aos ritos de iniciação ou às noções de pessoa, que revelam aspectos importantes dos sistemas nativos de ensino e aprendizagem. Apontamos, a seguir, alguns aspectos que podem ser destacados como características de tradições nativas de ensino e aprendizagem e que são radicalmente diferentes dos pressupostos que embasam a educação escolar. Certamente, esses aspectos merecem ser mais bem investigados no desenvolvimento de futuras pesquisas.

Há exemplos de aprendizagem por meio dos sonhos e descrições de situações em que os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legítima e importante de saber. Há referências à aprendizagem por meio da embriaguez ou do uso de alucinógenos. Nesses casos, há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência. Descrições de ritos de iniciação que incluem reclusão, entre outros exemplos, indicam a noção de que a aprendizagem é “incorporada”, ou seja, reconhece-se que certos saberes só são adquiridos em condições corporais específicas, notando-se um investimento na produção dos corpos para a formação de pessoas éticas e morais. É preciso considerar que há saberes indígenas que não são transmitidos oralmente, mas que se apóiam em gestos e imagens. Nesse sentido, o silêncio também é fonte de conhecimento. Há também saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas das crianças mais velhas às mais novas.

### Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas

Acreditamos que as escolas indígenas dificilmente poderão incluir alguns desses “processos próprios de aprendizagem” em seus currículos, por se basearem em fontes de saber não legítimas para o conhecimento escolar. Seria absurdo sugerir o uso de alucinógenos em contextos escolares, por exemplo. No entanto, a escola deve reconhecer e respeitar esses diversos processos de transmissão de conhecimentos, evitando que as rotinas escolares venham prejudicar a sua realização.

Gostaríamos de salientar alguns exemplos da pesquisa de Tassinari (1998; 2001; 2003) junto aos Karipuna e Galibi-Marworno, utilizando também dados da pesquisa de Codonho (2007) com as crianças Galibi-Marworno. Desde 1995, Tassinari vem acompanhando o processo de elaboração de um currículo diferenciado para as escolas indígenas do Uaçá, onde uma das reivindicações indígenas é de que as crianças possam iniciar a escola com 4 anos.

Entre os Galibi-Marworno, as crianças até os 3 anos são consideradas “bebês” e incapazes de desempenhar atividades, passando boa parte do tempo no colo dos pais ou irmãos mais velhos. A partir dos 3 ou 4 anos, as crianças se engajam em atividades no âmbito de grupos de primos vinculados a um mesmo segmento residencial matrilocal. Esses grupos, pesquisados por Codonho (2007), fornecem o contexto de aprendizagem de conhecimentos sobre a sociedade e o meio ambiente, transmitidos das crianças mais velhas às mais novas. Essa transmissão se dá enquanto se envolvem em brincadeiras na mata próxima e nos rios e realizam pequenas expedições de coleta. Nesses grupos também são transmitidas e treinadas habilidades importantes para as atividades diárias, como nadar, remar, andar na mata, entre outras. Também a partir dos 3 ou 4 anos, as crianças acompanham os pais nas atividades diárias, sendo estimuladas por estes a realizar pequenas tarefas que vão se tornando mais complexas e exigindo mais habilidade e responsabilidade com o passar dos anos.

Certamente, a reivindicação indígena de iniciar a escola com 3 ou 4 anos decorre das categorias nativas de infância e do reconhecimento das capacidades de aprendizagem das crianças desta idade. Porém, preocupa-nos a possibilidade da escola retirar a criança de seus contextos tradicionais de aprendizagem – os grupos de primos e a convivência com os pais. Esse é um exemplo das dificuldades concretas que as escolas indígenas vivenciam quando procuram pôr em prática os princípios da legislação.

Vemos que os impasses se tornam mais claros a partir de pesquisas voltadas à compreensão dos processos próprios de aprendizagem. No caso citado, a solução prática foi a inclusão das crianças pequenas na escola, atendendo à reivindicação indígena, mas em turmas de crianças de 3 a 7 anos, por um período mais curto (de 2 horas diárias) e menos regular. Mesmo assim, estamos cientes que a escola interfere na rotina dos grupos de primos, importante locus de transmissão de saberes.

### Considerações finais

Com este balanço das conseqüências e desafios que as mudanças na legislação brasileira acarretaram para o sistema de ensino, especificamente no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígenas e sobre indígenas nas escolas convencionais e nas escolas indígenas, foi possível fazer alguns apontamentos importantes para a reflexão. Verificamos que o MEC segue aprovando para as escolas convencionais, não-índias, livros didáticos que trazem forte carga preconceituosa. As orientações para a produção de tais livros – oriundas tanto de pesquisas acadêmicas quanto da legislação internacional (nesse caso, referimo-nos à Convenção n. 169 da OIT para Povos Indígenas e Tribais) e nacional, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a inclusão da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – não foram suficientes para modificar esse aspecto.

A atenção ao que se ensina na escola a respeito dos povos indígenas deverá merecer cuidado redobrado, na medida em que uma nova lei<sup>7</sup> torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo de “história e cultura afro-brasileira e indígena”:

Art. 26-A. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nesse sentido, considerando as ressalvas apontadas nos trabalhos de Valente (2003) e Gobbi (2006), será urgente investir na capacitação de professores e nos cursos de licenciatura para evitar que o ensino a respeito da pluralidade cultural continue a ser mera retórica e espaço para a perpetuação de preconceitos.

Sobre as escolas indígenas verificamos que o investimento governamental priorizou iniciativas pontuais e emergenciais, havendo ainda necessidade de políticas continuadas voltadas para a educação escolar indígena. Além disso, verifica-se grande falta de entendimento a respeito do reconhecimento dos “processos próprios de aprendizagem”. Procuramos apontar para um aspecto que acreditamos ser útil para o desenvolvimento de pesquisas futuras: o que habitualmente chamamos de “conhecimentos” – e que pode ser transmitido oralmente – é apenas uma parcela dos conhecimentos indígenas, cujas tradições geralmente se apóiam em fontes iconográficas e rituais. É necessário considerar que a produção e transmissão desses saberes depende de contex-

tos específicos de aprendizagem que envolvem recursos e pessoas que não reconhecemos habitualmente como fontes legítimas de saber: crianças, sonhos, transe, estados alterados de consciência.

Percebe-se, com o que foi exposto, por que a inclusão de saberes indígenas nas escolas, tanto naquelas indígenas quanto nas escolas convencionais, não pode se dar de forma imediata ou sem conflitos: trata-se de saberes ancorados em bases muito distintas e não reconhecidas como legítimas pela educação escolar. Nas escolas indígenas percebe-se que a atuação de professores indígenas é o caminho mais seguro para a introdução desses saberes e dos respectivos processos próprios de aprendizagem. Mas nas escolas convencionais corre-se o risco de banalizar as histórias e culturas indígenas, exotizando aspectos anedóticos de costumes nativos que facilmente se encaixam em estereótipos de “cultura”, mas deixando de lado o respeito às outras tradições de conhecimentos.

### Referências

ALVAREZ, M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, volume 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

CODONHO, C. **Aprendendo entre pares**: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

COHN, C. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. USP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 1999**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Guia de Livros Didáticos 2005** – volume 5: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

GOBBI, I. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

Antonella Maria Imperatriz Tassinari – Izabel Gobbi

INEP/MEC. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, XXX.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LECZNIESKI, L. Uma economia política de crianças. **Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu**. Tese de Doutorado. UFSC, 2005.

LIMULJA, H. **Uma Etnografia da Escola Indígena Fen´Nó à luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1998.

LOPES DA SILVA, A.; LEAL, M. K. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MAUSS, M. Transmission de la Cohesion Sociale: Tradition, Éducation. **Oeuvres, vol. 3: Cohesion sociale et divisions de la sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969. p. 328-346.

MELATTI, J. C.; MELATTI, D. M. A criança Marubo: educação e cuidados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v.1, n. 1, p. 293-301, 1979.

MÉTRAUX, A.; DREYFUS-ROCHE, S. La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu. **Miscellanea Paul Rivet**. México, 1958.

NUNES, Â. **A Sociedade das Crianças A´uwê-Xavante – por uma antropologia da criança**. Dissertação de Mestrado. USP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Brincando de Ser Criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, ISCTE. Lisboa, Portugal: 2003.

OLIVEIRA, M. S. **Kyringué y Kuery Guarani: Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais e Resolução sobre a Ação da OIT Concernente aos Povos Indígenas e Tribais**. OIT- Brasília: OIT, 2003.

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

\_\_\_\_\_. **Os índios e a Constituinte**. Florianópolis: Editora da UFSC, Porto Alegre: Editora Movimento, 1989.

SANTOS, S. C.; TASSINARI, A.; WEBER, C. "Revisando a LDB e o Plano Nacional de Educação", comunicação apresentada em audiência pública da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa. 2007.

SCHADEN, E. Educação e Magia nas cerimônias de iniciação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. III, n. 8, p. 271-274, 1945.

SEVERI, C. Premessa. **Il percorso e la voce, un'antropologia della memoria**. Torino: Einaudi, 2004.

TASSINARI, A; OLIVEIRA, M. S. de; GOBBI, I. Aprendendo com a diversidade cultural: uma experiência de intercâmbio. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. 1. ed. São Paulo: Cortez, p. 154-174, 2006.

TASSINARI, A. **Contribuição à história e à etnografia do baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca**. Tese de Doutorado. USP, 1998.

\_\_\_\_\_. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; LEAL, M. K. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

\_\_\_\_\_. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Editora Global, p. 157-195, 2001a.

\_\_\_\_\_. No bom da festa. **O processo de con**

**strução cultural das famílias Karipuna do Amapá**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

TELLES, N. 1984. **Cartografia Brasília ou: esta história está mal contada**. São Paulo: Edições Loyola.

VALENTE, A. La. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

## **Notas**

- <sup>1</sup> Este trabalho foi primeiramente apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no período de 1 a 4 de junho de 2008.
- <sup>2</sup> Na falta de termo melhor, chamaremos de “escolas convencionais” aquelas que funcionam em todo o território nacional e seguem os parâmetros curriculares oficiais, como forma de diferenciá-las das escolas indígenas, que funcionam, em sua maioria, nas aldeias indígenas e podem optar por currículos diferenciados.
- <sup>3</sup> Somente a partir do ano de 1999 o novo PNLD passou a avaliar e recomendar os livros de 5ª a 8ª séries.
- <sup>4</sup> As citações dos livros analisados por Gobbi (2006) não contém referências bibliográficas propositalmente. Todos os grifos das citações são das autoras.
- <sup>5</sup> Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Telles (1984) e os trabalhos constantes nas coletâneas organizadas por Lopes da Silva (1987) e Lopes da Silva e Grupioni (1998).
- <sup>6</sup> O expressivo aumento do número de escolas indígenas entre 2002 e 2005 se explica não só pela construção de novas escolas, mas também pela criação da categoria “escola indígena” segundo a Resolução CEB03/1999 e o Plano Nacional de Educação/2001, que passou a definir várias escolas já em funcionamento, mas anteriormente classificadas como “escolas rurais”.
- <sup>7</sup> A saber, Lei nº 11.465, de 10/03/2008, que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

## **Correspondência**

**Antonella Maria Imperatriz Tassinari** - Rua Manoel Isidoro da Silveira, 71 Apt. 103  
CEP: 88062-130 - Florianópolis / SC.  
*E-mail:* antonell@cfh.ufsc.br

Recebido em 8 de novembro de 2008

Aprovado em 13 de fevereiro de 2009