

MARIA DA PENHA CUNHA DE ALMEIDA

A EDUCAÇÃO E O ÍNDIO

Petrópolis,
1985

ÍNDICE

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	9
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FORMAL	11
1. METODOLOGIA	11
1.1. QUESTÕES DE MÉTODO	11
1.2. DEFINIÇÕES OPERACIONAIS	12
1.3. TEORIA E EXPLICAÇÃO	12
1.4. HIPÓTESES	13
2. QUADRO TEÓRICO	14
2.1. PLATÃO	14
2.2. THOMAS MORUS	14
2.3. EMILE DURKHEIM	14
2.4. KARL MARX	15
2.4.1. ERICH FROMM	16
2.4.2. HERBERT MARCUSE	17
2.5. ALTHUSSER E ANTONIO GRAMSCI	18
2.6. JEAN-JACQUES ROUSSEAU	20
3. HISTÓRICO	21
3.1. HISTÓRICO DA POLÍTICA INDIGENISTA	21
3.2. EDUCAÇÃO FORMAL MISSIONÁRIA	22
3.2.1. IGREJA CATÓLICA	22
3.2.2. IGREJA PROTESTANTE	22
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	25
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO TRADICIONAL E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE EDUCAÇÃO FORMAL	27
1. EDUCAÇÃO INFORMAL	27
1.1. EDUCAÇÃO TRADICIONAL	27
1.2. ASPECTOS DA CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA	28
2. EDUCAÇÃO FORMAL	29
2.1. A ESCOLA	29
2.2. EDUCAÇÃO E A FUNAI	29
2.2.1. ESTATUTO DO ÍNDIO	32
2.2.2. A CONVENÇÃO 107 DE GENEBRA	32
3. POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCAÇÃO	33
3.1. DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL	33
3.2. EXPERIÊNCIAS CONCRETAS	34
3.2.1. KRAHÓ	34
3.2.2. KAXINAWÁ, APURINÃ, KULINA, KATUQUINA, JAMAMANDI	34
3.2.3. TXUKARRAMÃE	35
3.2.4. XAVANTE	36
3.2.5. BORORO	36
3.2.6. TIKUNA E MARUBO	37
3.2.7. PALIKUR, GALIBI E KARIPUNA	38
3.2.8. WAYANA-APARAÍ E TIRYÍÓ	38
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	39
CONCLUSÃO	40
BIBLIOGRAFIA GERAL	44
ANEXO	46

À meu pai, cuja ausência o faz a cada dia mais presente a quem devo o ensinamento da arte de viver com paixão e emoção, através de quem conheci sentimentos éticos que marcam, definitivamente, tudo que escrevo, com quem aprendi a ter uma postura crítica diante da sociedade humana e muita persistência no desenvolvimento de minhas aptidões intelectuais; a chama viva de todos os ideais que jamais se transformarão em ideologias, o canto permanente às utopias e a luta para a concretização real desses sonhos.

À Mônica, minha irmã, companheira e amiga de todos os instantes de minha vida, continuação de minha própria existência, a quem devo a certeza da amizade, afeto, companhia e amor nos piores e melhores momentos.

PREFÁCIO

Neste trabalho, de caráter ensaístico, procuraremos chegar a uma política indigenista educacional que tenha como premissa básica o intercâmbio cultural e não relações de dominação/subordinação.

Devido ao tema "Educação Formal em Área Indígena", consideramos os índios em contato permanente com a sociedade nacional, posto que estes pleiteiam e sentem a necessidade de uma educação formal para o contato com o mundo do branco.

A escola indígena não ignorará a educação informal, nesse sentido a contribuição dos "velhos" que detêm a tradição oral é importante visando um melhor intercâmbio cultural. Respeitando as antigas tradições de liderança não geramos cisões políticas, isto é, novas lideranças que detenham o poder da escrita do branco. Os conhecimentos formais são necessários para a própria sobrevivência física dos grupos indígenas em contato permanente com a sociedade nacional devido as relações econômicas que se estabelecem, visando a obtenção de bens manufaturados não fabricados pelas comunidades. A educação formal faz-se necessária para que se efetive com clareza e discernimento a luta por direitos políticos e econômicos na comunhão nacional.

O objetivo desse trabalho é propor que a escola indígena veicule uma contra-ideologia, de acordo com o pensamento de Gramsci, e ao mesmo tempo garantir, em termos legais, o não paralelismo da escola indígena, ou seja, a continuidade dos estudos em outros estabelecimentos, porque senão estaremos sempre marginalizando por impossibilitarmos a continuidade desses estudos quando requerida.

Em termos "teóricos" analisamos o pensamento de alguns filósofos e sociólogos, visando a utilização dessas "teorias" na concepção de um programa de educação indígena. Partimos de Platão e sua educação elitista, sendo que o que importa para nós, é a relação intrínseca que ele estabelece entre ética/educação, o que tentaremos explicar ao longo do texto; em Platão, embora em termos idealistas concebe-se a paixão pelo conhecimento, e sem essa paixão não existiria ciência nem ensino. Analisaremos o Emílio de Jean Jacques Rousseau, dando ênfase à natureza e a importância desta para a vida do homem; sua visão de liberdade e de uma educação que liberte o homem dos mecanismos que o afastam de sua unidade originária com a natureza, como os estudos meramente especulativos e teóricos. Em Durkheim encontraremos o papel socializador da educação e cada povo tendo sua educação específica, finalmente analisaremos a postura marxista quanto à educação, de forma superficial.

Utilizamos o trabalho de pesquisadores e antropólogos em diversas áreas indígenas, sendo que essas áreas foram escolhidas quase que "arbitrariamente", as escolhemos tendo em vista o material científico elaborado por excelentes profissionais de modo que acreditamos que isso contribua para a elaboração de um plano "geral" da educação formal para áreas indígenas. Entre os Krahô temos o trabalho de Maria Elisa Ladeira, consideramos que boa parte dele pode ser aproveitada para outros grupos indígenas no que concerne ao conteúdo didático de educação formal; no Acre analisamos a experiência da escola Kaxi, no POXIN temos o trabalho de Vanessa Lea do Museu Nacional, entre os Txukarramãe; quanto aos Xavantes analisamos a experiência de uma professora da FUNAI no Posto indígena Kuluene, Mariana Ferreira; entre os Bororo, o trabalho da antropóloga Renata Viertler da USP, entre os Karipuna, Galibi e Palikur, a tese de Eneida de Assis Correa da UNB, entre os Tikuna, o trabalho de João Pacheco de Oliveira e as Obras de Roberto Cardoso de Oliveira; entre os Wayana-Apari e Tiryó, as informações do CEDI (Centro Ecumênico de Divulgação e Informação/SP).

Este é um trabalho preliminar que poderá levar a uma política de educação formal para grupos indígenas; a antropologia é campo de especificidades, mas achamos que este trabalho possa contribuir para o início de trabalhos práticos nas áreas e posterior supervisionamento e controle da divisão de educação das atividades educacionais em áreas indígenas. A omissão da FUNAI com a desculpa de falta de verba deixa as crianças índias nas mãos de escolas de municípios ou de instituições religiosas onde não se respeita as diversidades culturais nem as próprias organizações sociais dos grupos indígenas; esses não tem sensibilidade nem conhecimento para aprenderem a educação e cultura que já existem ali, ensinam o medo, o pecado, a punição, a subserviência e o conformismo.

INTRODUÇÃO

É nossa intenção com esse trabalho sobre Educação Formal em Áreas Indígenas, contribuir de maneira genérica para a formulação de programas educacionais adequados aos grupos indígenas em contato permanente com a sociedade nacional. Pela complexidade do tema não pretendemos fixar parâmetros rígidos quanto aos métodos educacionais, ou formas específicas de atividades pedagógicas; estamos cientes da necessidade imprescindível de trabalhos específicos de campo, e este é o trabalho do antropólogo que pretenda formular um programa educacional compatível com determinada área, mas antes disso consideramos necessário um trabalho "genérico", para pautar uma política educacional efetiva aos grupos indígenas.

Estamos conscientes do perigo que corremos ao analisar este tema, mas o erro pode muitas vezes levar ao avanço científico do que a mera repetição de fórmulas academicamente já aceitas que não contribuem para o progresso da ciência; hoje há uma clara dicotomia entre o espírito científico/filosófico, porque sabemos que não se pode prescindir da especialização; a antropologia, a sociologia, desde o século passado se separaram da filosofia por este motivo; entretanto a filosofia ainda pode contribuir para que entendamos a educação em sentido lato e para que através dela possamos contribuir para o advento do homem integral, que desenvolve todas as suas potencialidades.

Durante o trabalho utilizaremos conceitos ou teorias de autores mal vistos por determinada linha de pensamento, isso não significa que estamos em cima do muro, mas sim que qualquer humanismo tem por base a liberdade de pensamento e expressão, e o espírito crítico só provém do conhecimento, o que permite distinguir idéias.

O academicismo muitas vezes tolhe a liberdade do pesquisador, e este não é o caminho do marxismo humanista. Os socialistas que cobrem a leitura de certos autores como "perda de tempo" se assemelham aos fascistas que queimavam livros em praça pública.

As vezes tenta-se falar da ética, e as críticas surgem aos montes, isto porque ética é concebida como moral burguesa e na verdade não é, ética é concebida como valores cristãos, e não é, porque ética está relacionada com conceitos acerca do Bem e do Mal, e para o universal não existe resposta, tudo depende da sociedade em pauta, dos valores da época. Costumamos defender os direitos do homem e isso é ética, costumamos defender a liberdade do homem e isso é senso ético, costumamos nós horrorizar com a miséria que mata milhões de fome e lutar contra ela, e isso é espírito ético. Educação tem muita relação com essa maneira de encarar a ética, e será dessa forma que nos preocuparemos com esta questão.

Muito se fala de idéias preconcebidas, mas pouco se pensa a respeito dos conceitos de cada ciência, as limitações e restrições impostas a cada pensamento, isto facilita o nascimento de novas idéias ou embota o pensamento? A atividade crítica fortalece a ciência e o erro sem escamoteamento é bem melhor, mais salutar, que as palavras dúbias, a falácia. A generalização é um risco que se deve correr, melhor o surgimento de alguma verdade relativa ou o erro, que o eterno engodo das palavras vazias, dos truques de interpretação.

Esse trabalho ensaístico não agradará nem aos filósofos, nem aos antropólogos e nem aos pedagogos, aos primeiros por não se deter em questões metafísicas, por não ser "racionalista", no nosso modo de conceber o racionalismo, aos segundos por extrapolar indevidamente o estudo do micro, por prescindir do estudo meticoloso de campo, sabemos que isso é imprescindível mas não é o objetivo do nosso trabalho, e aos últimos por criticarmos os teóricos da manutenção do status quo, da manutenção da escola "democrática", da educação como investimento.

Não pretendemos agradar a nenhuma categoria em particular, mas acreditamos que a antropologia é daqueles que se engajaram na luta pelos direitos dos povos indígenas, pelo direito a seu território tradicional, e a existência minoritária dentro de uma sociedade dita nacional, e entre estes nos incluímos.

Cabe agora uma pergunta de resposta fácil. Quanto os antropólogos têm contribuído para a consecução prática desses objetivos? Muito, porque lutam diariamente e diretamente em contato com as lideranças indígenas, pela terra, por melhores condições de saúde e educação, pelo reencontro de sua antiga autonomia. Nossos relatórios trazem dados precisos sobre riquezas de regiões inexploradas, indicam possíveis pistas de pouso em regiões de difícil acesso, saímos de lá, acreditando que o atendimento médico melhorará, que a terra será demarcada, reestruturamos o manual de campo e em pouco tempo somos doutores e a terra continua "delimitada", somos lutadores, lutamos pela preservação e direito dos povos indígenas.

Os satélites podem fornecer nossas informações, mas nós fazemos isto, somos fontes de informações "estratégicas" e essas informações chegam às mãos certas, nas mãos do Estado capitalista e o resultado é sempre um só, medidas unilaterais e arbitrarias. Somos coniventes? Não, estamos do lado de cá, separados por uma linha tênue, não desmerecemos o trabalho do antropólogo, ao contrário, sabemos que sem esse trabalho do antropólogo muitos grupos indígenas já estariam extintos, mas é importante questionar e levantar por exemplo a importância do direito autoral que favorece os grupos indígenas na publicação de livros, teses sobre sua organização social.

Cabe aqui analisar o avanço do capitalismo sob as populações indígenas, o uso do dinheiro, que modifica a estrutura social, nesse caso nos posicionamos do lado daqueles para os quais a integração parece ser a única forma de sobrevivência física e étnica, nesse caso melhor a "integração econômica" (1), que o mero manejo dessas populações pelo órgão oficial, porque então estarão sempre sujeitos à política em voga e dependendo do paternalismo oficial.

Esse trabalho tem caráter ensaístico, porque o que se pretende é levantar questões e propor algumas soluções práticas, mas gerais, o que acarreta exceções, que neste caso são sempre muitas. Não imporemos regras nem métodos inflexíveis, pretendemos formar um todo que auxilie na programação de uma educação formal aplicável após levantamentos específicos para cada comunidade, este é um ponto de partida.

Os programas devem advir de pesquisas específicas, nossa proposta é uma proposta crítica, educação é vida, como acreditava Dewey mas não tão somente vida democrática, vida em sentido lato, a educação é um processo socializador, mas também lhe compete a mudança, quando esta educação se refere a povos de diferentes culturas, como grupos indígenas/sociedade nacional, deve haver um intercâmbio cultural, entretanto isto depende de questões políticas e econômicas, porque se as relações forem de subordinação/dominação, não haverá educação realmente livre, nesse sentido procuraremos dar ênfase à sociedade civil de Gramsci e dentro dela, a escola como instituição capaz de veicular uma contra-ideologia.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- (1) RAMOS, Alcida. *Integração Econômica*, Artigo UnB, Brasília, mimeo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

E

HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FORMAL

1. METODOLOGIA

1.1. QUESTÕES DE MÉTODO

Procuraremos simplificar conceitos, isto porque este trabalho se destina a várias áreas como Filosofia, a Antropologia e a Pedagogia, usando uma terminologia simples, facilitaremos a compreensão para profissionais das áreas em pauta.

A ciência ao nosso ver, é melhor definida em termos do método que do assunto a ser estudado, o nosso método, como das ciências sociais em geral, é o método da observação tanto direta como indireta, outro passo no caminho da investigação científica será a classificação, vamos "reunir" coisas que possuem semelhanças e nosso terceiro passo será a generalização, mas sabemos que haverá exceção, ainda mais no campo antropológico que é um campo de especificidades, nossas generalizações, portanto, serão, afirmações de probabilidade.

Leach afirma que ao ler Malinowski temos a impressão de que ele afirma algo de importância geral, mas ele apenas escreve sobre os ilhéus de Trobriand e isso também ocorre com seus sucessores, para Firth, o homem primitivo é um habitante de Tikopia, para Fortes é um cidadão de Gana, e conclui que a dificuldade em alcançar generalizações comparativas está diretamente ligada ao problema da fuga ao etnocentrismo, Leach distingue duas variedades de generalizações, uma que ele reprova, a de Radcliffe-Brown, a outra que ele admira, do trabalho de Lévi-Strauss, seguiremos estas últimas:

"Em lugar de comparação, tenhamos generalizações; em vez de colecionar borboletas, procuremos fazer um trabalho inspirado em suposições." (1)

Leach também se preocupou com a questão do erro, como já colocamos na introdução:

"A generalização é indutiva: Consiste em perceber possíveis leis gerais nas circunstâncias de casos especiais; é trabalho de adivinhação, um jogo, em que se pode estar errado ou certo, mas se por acaso estivermos certos, ter-se-á aprendido algo completamente novo." (2)

Seguindo os passos de Lévi-Strauss como etnógrafo sabemos que nenhuma sociedade é perfeita, nenhuma é totalmente má ou boa, e com o estudo de novas sociedades se abrem novos caminhos para o homem:

"Nenhuma sociedade é perfeita. Todas comportam por natureza, uma impureza incompatível com as normas que proclamam e que se traduz concretamente por uma certa dose de injustiça, de insensibilidade, de crueldade, como avaliar essa dose? A pesquisa etnográfica, consegue-o sempre." (3)

No que se refere ao quadro teórico ao longo do texto analisaremos o Emílio de Rousseau e isto tem muita importância dentro da perspectiva do nosso trabalho, porque Lévi-Strauss se refere a ele como o mais etnógrafo dos filósofos, afirmando o seguinte:

"Rousseau, tão desacreditado, mais mal conhecido do que nunca, exposta à acusação ridícula que lhe atribui a glorificação do Estado Natural . . . pois ele diz exatamente o contrário e é o único que continua a mostrar que se devem resolver as contradições em que vagueamos na esteira de seus adversários; Rousseau, o mais etnógrafo dos filósofos, mesmo sem nunca ter viajado por terras longínquas, a sua documentação é tão completa quanto podia ser num homem de seu tempo e vivifica-a . . . por meio de uma curiosidade, cheia de simpatia, para com os costumes rústicos e o pensamento popular; Rousseau, nosso mestre, Rousseau, nosso irmão . . ." (4)

Quanto ao fato de Rousseau preconizar a volta ao estado primitivo achamos que não é assim, Lévi-Strauss pensa o mesmo:

"Rousseau tinha, sem dúvida razão em crer que teria sido melhor para nossa felicidade, que a humanidade ocupasse "um justo meio entre a indolência e Estado Primitivo e a petulante atividade do nosso amor próprio" que este estado era "o melhor para o homem" . . . Fica claro que existe estado médio, que não é de forma nenhuma, um estado primitivo." (5)

Falamos acerca da novidade e da necessidade de não repetir conceitos educacionais já repetidos, já aceitos, já testados, nesse sentido Darcy Ribeiro nos diz:

"Aprendi com o mestre Anísio Teixeira — e a duras penas tento cumprir esse preceito — que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas idéias e a elas se apegando, fechando-se a inovação já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor." (6)

Outra questão que devemos formular aqui, é sobre a necessidade de transformações significativas na infraestrutura societária para que então possa surgir uma nova escola, que não sirva de aparelho ideológico de Estado, ou seja, a necessidade de uma revolução que preceda a escolarização, para que não haja a reprodução da estrutura de classes, a esse respeito diz Darcy Ribeiro:

“Seus acólitos nativos desembestam por esses caminhos pregando a revolução socialista como requisito prévio indispensável para a escolarização. Este gênero de raciocínio catastrófico que quer o caos agora, prometendo a utopia depois, na verdade não deve nem pode fazer revolução nenhuma; e, se fizesse, não saberia compor, depois, o sistema educacional que não consegue propor agora.” (7)

1.2. DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

Um problema básico relativo à metodologia é a questão da definição operacional, a padronização de conceitos é uma necessidade primordial, pois, se nossos conceitos não forem observados por outros então teremos um estudo subjetivo e não científico, desse modo levantaremos as seguintes definições de termos utilizados ao longo desse trabalho:

ÍNDIO – É todo indivíduo de origem pré-colombiana, que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico que se distingue da sociedade nacional por características culturais ou pela identidade contrastiva, verificada pelo teor de oposição entre nós e os outros (8), o critério de identificação étnica denomina-se auto-identificação.

GRAU DE INTEGRAÇÃO – É o grau em que os índios se encontram inseridos nos costumes da sociedade nacional, mas que não é passível de precisa medição. A política indigenista de integração admite três graus de integração:

- a) Isolados – Grupos indígenas desconhecidos ou arredios, que mantiveram escassos contatos com a sociedade nacional;
- b) Em via de Integração – São os grupos indígenas em contato permanente ou esporádico com membros da sociedade nacional. Esses índios são os que recebem educação formal;
- c) Integrados – Quando incorporados à comunidade nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. Não existem comunidades indígenas integradas no Brasil.

ÁREA OU RESERVA INDÍGENA – É uma área destinada a servir de habitat a um grupo indígena com meios suficientes para sua subsistência física e cultural, que se localiza dentro do território imemorialmente indígena, estas áreas são primeiramente delimitadas por grupos de trabalho e posteriormente demarcadas por decretos.

FUNAI – Órgão tutelar criado pela Lei 5.371 de 05/12/67 sob o nome “Fundação Nacional do Índio” em substituição ao antigo Serviço de Proteção aos Índios, fundado em 1910. A Lei 6.001 de 19/12/73 dispõe sobre a atuação efetiva da FUNAI em benefício de seus tutelados. Só que há uma defasagem entre o que vem sendo realmente feito e o que a lei na realidade prescreve. (9)

EDUCAÇÃO INFORMAL – Consideramos como educação informal, o processo socializador promovido no cerne das próprias culturas indígenas sem as nossas “formalidades”, sem que isso determine falta de rigor ou educação, vários autores já descreveram a etiqueta de vários grupos indígenas (10), são instruções, rituais quanto a caça, pesca, coleta, artesanato etc. . . e sistema político, social e econômico de modo que novas gerações se formam para a vida comunitária através da educação informal.

EDUCAÇÃO FORMAL – É a educação promovida pelo Estado ou entidades ligadas ao Estado, ou por instituições religiosas visando a formação “moral”, intelectual e social dos indígenas para que venham a participar como cidadãos na sociedade nacional.

PARALELISMO – (no ensino) – A escola indígena não deve ser paralela ao ensino oficial, pois isso gera um problema de marginalização a longo prazo; os índios não podem “concluir” os estudos na aldeia, onde, quando há educação, há no máximo até a 4.ª série primária, e a continuidade? O ensino paralelo não permite a continuidade. A educação formal nas áreas indígenas deve ser diferente da oficial mas não paralela em termos legais, porque assim os indígenas que o desejarem poderão cursar as outras séries em escolas oficiais.

FRICÇÃO INTERÉTNICA – É um conceito enunciado por Roberto Cardoso de Oliveira, em diversas obras, em especial “O Índio e o Mundo dos Brancos”:

“Chamamos de “fricção interétnica” o contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizadas por seus aspectos e, no mais das vezes, conflituosos, assumindo esse contato muitas vezes proporções totais, envolvendo toda a conduta tribal e não-tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica, entretanto essa “situação” pode apresentar as mais variadas configurações.” (11)

ETNIA – A noção de etnia se associa a noção de grupo, a etnia tem base estritamente social, devemos desligá-la de “biologismos”. (12)

1.3. TEORIA E EXPLICAÇÃO

O primeiro passo quanto a metodologia já foi dado, com a definição dos termos que utilizaremos durante esse ensaio sobre educação formal nas áreas indígenas. O segundo passo seria da observação, como sabemos, não realizamos estudos de campo para o presente trabalho, por questões pessoais e financeiras, mas a observação indireta é também válida em antropologia, a esse respeito é interessante levantar o que Marcel Mauss pensava, e Roberto Cardoso de Oliveira (13) diz que Mauss foi sempre um “observador” peculiar, a rigor era um coletor de observações dos outros, sejam etnógrafos, cronistas, viajantes ou missionários. Daí o papel fundamental que empresta à crítica daquelas observações, como um meio de estabelecer um “coeficiente de erro” que elas próprias (crítica interna) ou os documentos em que estão registradas (críticas externas) comportam.

O terceiro passo metodológico seria a explicação, para isso levantamos hipóteses que serão testadas durante o ensaio, para que possam ser confirmadas ou não sobre a educação formal nas áreas indígenas. Para chegarmos as hipóteses, além do conhecimento dos documentos por nós examinados, realizamos uma análise teórica sobre a filosofia da educação desde Platão até Gramsci, esta análise não é pretenciosa, engloba apenas os aspectos centrais de cada autor quanto a educação e seus objetivos e formas pedagógicas de aplicação. Analisamos o trabalho de filósofos, sociólogos e pedagogos; nosso intuito é que o material teórico gere um programa de educação mais realista e voltado para a educação indígena em si, mas ao mesmo tempo uma educação humanista, que não prescindia dos ideais humanos de liberdade e justiça, embora esses sejam termos gerais, universais e "indefinidos", a teoria os definirá, naquilo que entendemos por tal.

Considera-se teoria como idéias não comprovadas o que é um erro ou então chama-se teoria de especulação, dividindo-se teoria e fato, mas a teoria se origina das conclusões reunidas pela experiência, teoria é ordenamento de fatos, ela vincula descobertas entre si e estimula novas pesquisas, como esta nossa, bem como a pesquisa contribui para a formulação de novas teorias. Segundo Malinowski temos que:

"As idéias preconcebidas são perniciosas em qualquer tarefa científica, mas os problemas antevistos constituem a principal qualidade de um pensador científico e esses problemas são revelados pela primeira vez ao observador por seus estudos teóricos." (14)

Na análise teórica abrangeamos a reflexão sobre trabalhos de filósofos, sociólogos etc. . . como Platão, Morus, Durkheim, Marx, Fromm, Marcuse, Althusser e Gramsci; visando dar uma parcial noção da filosofia da educação desde seus primórdios, de modo a termos com relação ao problema específico de educação indígena, uma visão ampla e geral da educação, para então planejarmos projetos libertários e realistas.

1.4 HIPÓTESES

As hipóteses são suposições provisórias que refinam a teoria e nos ajudam a encontrar as relações e explicações para o problema em questão, em termos práticos com relação à educação formal nas áreas indígenas em contato permanente com a sociedade nacional, tentaremos confirmar as seguintes hipóteses:

- 1) Para a educação formal em áreas indígenas é possível a programação de um sistema educacional diverso da "Escola Capitalista", mesmo sendo essa "escola" administrada pelo órgão oficial de tutela, desde que a formação de sua estrutura social, cultural, espacial, na formação do pessoal de recursos humanos, na elaboração do material didático, seja levada em conta a possibilidade dessa escola veicular uma contra-ideologia;
- 2) Essa nova "escola indígena" não implicará em paralelismos, pela legislação-lei 6001, o órgão tutor deve proporcionar as quatro primeiras séries nas aldeias. Se a meta do Estatuto do Índio é a integração econômica, senão quisermos que os grupos indígenas estejam sujeitos aos paternalismos oficiais, embora pareça que transformamos índios em "capitalistas", a meta da educação indígena deve ser o não paralelismo, na medida do possível desde que logicamente, o programa deverá ser adaptado a cada grupo indígena segundo seus costumes e tradições, em termos legais é que não deve haver paralelismo, o que implicaria em marginalização.
- 3) Desde que estamos preocupados com uma nova educação para os grupos indígenas de modo que eles possam sobreviver étnica e fisicamente, e se inserir na economia regional, na situação de fricção interétnica as informações repassadas pelo sistema educacional a respeito de sociedade nacional devem estar livres de comprometimentos diversos, como o missionário.
- 4) A educação formal específica para cada grupo indígena deve ser baseada ou adaptada de acordo com a educação informal do mesmo, quanto ao calendário: férias, horários, conteúdo didático etc. . . por isso a necessidade imprescindível de estudos específicos para a programação educacional.
- 5) Em uma situação de fricção interétnica cabe denunciar o ensino bilíngue, não como forma de respeito a cultura indígena, mas através do manuseio da língua, o jogo de poder como forma de manter a ideologia colonizadora. Chega-se ao português escrito sem maiores dificuldades, a língua indígena é utilizada como elemento de transição apenas, cria-se um desequilíbrio sócio-cultural grave no grupo indígena por origem agrário, pois as funções sociais são invertidas, os "velhos" detentores da tradição oral, perdem parte de suas funções, e novas "lideranças", surgem, o ensino bilíngue é uma faca de dois gumes, caberia nesse caso a opção do grupo, desde que somente grupos em contato permanente com a sociedade envolvente receberiam essa nova educação, e pelos exemplos que levantamos parecem que preferem o ensino de português; isso não significa que prescindam da língua indígena, falar é uma coisa, escrever outra.
- 6) A educação formal, portanto a escola, para que não seja uma "intrusa" colonizadora, deve ser planejada de dentro para fora, nesse sentido a educação informal é a mais importante, entretanto ela não permite amplas generalizações, pois a educação informal é o processo socializador em cada cultura tribal, e este processo não deve ser interrompido, ameaçado ou prejudicado pela educação formal, surge uma verdadeira possibilidade de intercâmbio cultural.
- 7) Esse intercâmbio cultural entre cultura nacional/cultura indígena só pode ser levado a efeito se realmente o programa educacional contiver recursos humanos suficientes e gabaritados para atuar nas áreas transmitindo a educação formal e aprendendo a informal. O pessoal que vem sendo recrutado para dar aulas nas aldeias é, geralmente, desqualificado, parentes de fazendeiros, caçadores, coletores, seringueiros, prefeitos, etc. . Como solucionar essa questão? Acredito que antropólogos seriam muito mais eficazes na tarefa de elaborar os

projetos educacionais e na prática, professores recrutados por concurso e treinados na FUNAI; dessa forma se quebraria a aliança que na maioria dos casos se forma entre chefe do PI/Professora/Mulher do chefe do PI, de forma que os índios tivessem alternativas dentro da política da aldeia.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1. PLATÃO

O início da filosofia da educação se deu com Platão em 400 a.C. Os diálogos platônicos possuem como tema principal a questão política e o papel que a retórica pode desempenhar na ética e educação.

Platão concebe uma ligação interdependente entre sistema político/educacional, portanto uma boa educação depende do sistema político da cidade; defende a monarquia ou aristocracia como melhor forma de governo, pois nesse sistema político os “guardiães”, que representariam a elite receberiam uma educação especial, proposta em a República, ginástica para o corpo e Música (literatura) para a alma, sugere também a utilização de uma censura que proíba o recitar de poemas de Homero e outros, acerca de depravações morais dos Deuses.

As disciplinas básicas no ensino do guardião seriam: a aritmética, necessária tanto à guerra quanto ao comércio, a geometria, que nos levaria a contemplar a essência, a astronomia, pois a observação das estações é essencial tanto ao militar, como ao piloto e agricultor e a dialética, como matéria por excelência, porque ela nos permite chegar à verdade, ao real conhecimento. Platão acreditava que a sabedoria já existisse na interioridade do homem, seria o conhecimento a priori, tão definido pelos idealistas:

“... devem estar em erro certos educadores que dizem infundir ciência na alma que não a possui, como quem dá vistas a olhos cegos.” (15)

Platão critica a educação democrática onde o discípulo não respeita o mestre, e também por acreditar que o excesso de liberdade leva a escravidão, e portanto a tirania surja da democracia.

Platão propõe uma educação elitista e aristocrática na República, em termos políticos seria uma educação autoritária com uso de censura como meio de formar “bons caracteres”, sendo que em termos sociais prega a escravidão dos “ignorantes”, no entanto na época em que foi escrita a obra, e até hoje quando a vemos permanece vivo o espírito clássico que a motivou, ou seja, o sentido da educação lata, aquela que proclama a justiça como única forma de se chegar à felicidade do gênero humano, fora as idéias preconceituosas, temos a necessidade de libertar o homem do domínio das trevas, como na alegoria da caverna, onde aquele que se liberta da “ilusão” e se eleva na visão da realidade, liberta os homens que são prisioneiros das sombras, ou seja, do desconhecimento.

2.2. THOMAS MORUS

Morus é considerado o primeiro real socialista, suas idéias estão relacionadas à liberdade e não pode haver educação plausível sem liberdade, pois educação é o reflexo de um sistema político; a Utopia é um hino a felicidade do homem, mas não um sonho ou quimera, representa a vontade do homem em mudar e criar um mundo melhor.

Morus sofreu influência dos humanistas cristãos de seu tempo, como Colet, mas recebeu a influência benéfica de Erasmo de Roterdã, o humanista cético e universalista. A utopia acusa os terríveis problemas da época, na Inglaterra como a pobreza imerecida e as punições drásticas contra o roubo, as guerras inconseqüentes e a perseguição religiosa, embora o próprio Morus fosse um caçador de heréticos, no entanto sabia que as perseguições religiosas geravam instabilidades, embora acreditasse que somente o cristianismo representava a verdadeira religião. Exceto os criminosos que eram escravos, na utopia todos eram iguais, e essa igualdade era obtida através da abolição da propriedade privada:

“Eis o que inenovelmente me persuadi que o único meio de distribuir os bens com igualdade e justiça e de fazer a felicidade do gênero humano, é a abolição da propriedade, enquanto o direito de propriedade for o fundamento do edifício social, a classe mais numerosa e estimável, não terá por quinhão senão miséria, tormentos e desesperos.” (16)

A Utopia representa uma crítica violenta à Inglaterra da época, uma crítica à miséria em contraste com o luxo; o destino do homem na Utopia é uma vida com seis horas de trabalhos diários e o resto do tempo dedicado ao lazer e educação, a Utopia é o desejo concreto de desenvolvimento das instituições humanas para que possa haver liberdade e justiça, onde cada um desenvolva suas potencialidades sem estar irremediavelmente sujeito as questões de sobrevivência prática, e educação é principalmente isto, visão crítica, e o desejo de mudanças para que as instituições melhorem, melhorando assim o destino dos homens.

2.3. EMILE DURKHEIM

Para Durkheim cada povo tem a educação que lhe é própria, assim sendo a educação seria a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não amadurecidas para a vida social, não individual como para Kant, Herbert e Spencer.

Aos individualistas que pensam que Durkheim mata o indivíduo, é bom lembrar que Durkheim na divisão social do trabalho propõe uma filosofia onde a gênese é a libertação do indivíduo na exaltação da pessoa humana, embora não

concordemos com a solidariedade orgânica proposta por ele, porque não vislumbra o conflito de classes e sim a harmonia e distribuição de trabalho, é viável, individualizar, socializando.

Kant acreditava em uma educação perfeita, universal, Durkheim sabia que a educação varia de povo para povo e de tempos em tempos:

“Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, e tornar-se uma coisa de sociedade. Hoje, esforça-se para fazer dele, uma personalidade autônoma. E em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo . . . Na cidade de Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar . . . Na idade média, a educação era cristã, antes de tudo. Na renascença toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia.” (17)

Há em Durkheim um espírito literário que fica bem refletido na seguinte passagem:

“Há . . . um fator impossível de dissimular, e cuja consideração se impõe ao espírito dos educadores. É o de que não se deve reconhecer à maioria o direito de impor suas idéias aos filhos dos indivíduos em minoria.” (18)

Ora essa passagem inclui a decisão das minorias, como as minorias étnicas que analisamos agora, a minoria não pode ter apenas o direito de se transformar em maioria, isto é antidemocrático. No caso das populações indígenas e a educação formal este é um exemplo que deve ser seguido a risca, um exemplo de não preconceito.

Durkheim apesar das idéias anti-preconceituosas, do espírito libertário, não foi um teórico da mudança, como a concebemos, o intuito de educação era socializar novas gerações dentro dos padrões tradicionais e respeitando a “vocaçào” de cada um, essa teoria não nos serve de todo.

2.4. KARL MARX

Entre 1857/58 Marx publicou um artigo denominado “Fundamento para a Economia Política” onde se encontram os elementos básicos do primeiro e segundo livros do Capital.

No prefácio à primeira edição de O Capital, Marx falou da relação desta obra e a Crítica da Economia Política:

“A obra que entrego agora ao público é a continuação de meu escrito: “Para a Crítica da Economia Política” publicado em 1859 . . . Na medida em que a implicação dos fatos tenha permitido de alguma forma, muitos pontos que foram desenvolvidos anteriormente são apenas mencionados enquanto que outros pontos desenvolvidos nesta obra são meramente mencionados.” (19)

O objetivo da crítica é a produção material burguesa, e a crítica à economia política, pois para os economistas políticos produção distribuição, troca e consumo formam um silogismo completo, para Marx a produção é também imediatamente consumo, consumo duplo, subjetivo e objetivo, pois ao produzir, o operário gasta suas faculdades e produzir é consumir os meios de produção utilizados. O consumo cria a necessidade de nova produção; distribuição não é apenas distribuição de produtos mas antes distribuição de instrumentos de produção. A totalidade das relações de produção formam a infraestrutura econômica da sociedade, o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual, e portanto as superestruturas. Dentro das superestruturas, temos a escola, e o pensamento marxista gerou interpretações pedagógicas como as de Althusser e Gramsci. No nosso trabalho o cerne da questão educacional numa perspectiva marxista será o da possibilidade da escola veicular uma contra-ideologia, e a questão da ética, por estranha que pareça.

Ética é uma postura do homem diante da vida e vale a pena compararmos o que, arbitrariamente denominamos “ética Marxista” e “ética Hegeliana”, na medida em que estamos preocupados com um outro tipo de ética, não a ética burguesa, a moral cristã e a ideologia missionária imposta aos índios pelos diversos tipos de seitas religiosas. Nem Marx nem Hegel escreveram tratados sobre ética, mas acreditamos estar implícita em cada uma de suas teorias uma “ética”.

Hegel sempre esteve do lado do vencedor, do forte esta é sua dialética do senhor e escravo que mais tarde seria interpretada por Marx em sentido revolucionário, pois para Hegel o escravo tinha bem merecido o seu lugar por não ultrapassar o limiar do autêntico humanismo.

Marx critica o cristianismo por não ter sabido fundar seu reino aqui, na terra, eliminando a transcendência chegamos ao ateísmo de Marx. Justiça, bem e mal são formas mutáveis no processo histórico. O comunismo representa o fim da eterna querela entre o homem/natureza e o homem e o próprio homem. As filosofias da divinização do homem por serem sociais não se descuidam do indivíduo, a questão da alienação do trabalho (20) visa justamente que o indivíduo desenvolva todas as suas potencialidades.

A extinção do estado no comunismo é uma questão de importância crucial, embora na prática esse passo não tenha sido dado:

“O primeiro ato no qual o Estado aparece realmente como representante de toda a sociedade, a tomada de posse dos meios de produção em nome da sociedade, é ao mesmo tempo, seu último ato, propriamente dito como Estado.” (21)

Quanto à educação propriamente dita, no reino da liberdade afirma Lênin:

“Passar-se-á à educação, à instrução e a formação de homens universalmente preparados e desenvolvidos, de homens que saibam fazer tudo.” (22)

Esta forma de educação poderia fazer crer que se quisesse formar o homem enciclopédico, o que não é verdade, pois Marx afirma:

“É uma questão de vida ou de morte, sim, a grande indústria obriga a sociedade sob pena de morte, a substituir o indivíduo parcelado, vítima de uma função produtora de pequenas partes, pelo indivíduo integral, que saiba enfrentar as exigências mais diversificadas do trabalho e que só dê, em funções alternadas, livre expansão a diversidade de suas capacidades naturais ou adquiridas.” (23)

Como a superestrutura ideológica é reflexo da infraestrutura econômica, parece que Marx recusa preceitos morais, e é verdade, ele recusa o moralismo burguês e cristão, mas termos como “exploração patente” suscitam sentimentos “éticos”, as concepções morais dos homens são condicionadas por seu estado social e portanto não há verdade eterna conduzindo o homem, Marx acreditava na igualdade intelectual entre os homens, sendo que todo o “mal”, toda desigualdade, que não significa diversidade de personalidade ou talento, provém das condições sociais. O código moral do proletariado, segundo Lênin é bem simples:

“Quando os homens falam de moral, nós respondemos, para o comunismo a moral reside totalmente nessa disciplina solidária e coerente e nessa luta corrente das massas contra os exploradores, não acreditamos em uma moral eterna e denunciemos todas as fábulas relativas à moral . . . Nossa moral está inteiramente subordinada aos interesses da luta de classe do proletariado . . . a moral serve para que a sociedade se eleve e se liberte da exploração do trabalho.” (24)

A moral verdadeiramente humana não comporta coações, repressões, sanções, é espontaneamente vivida, e assim o homem poderá ser livre para:

“ . . . fazer uma coisa hoje, outra amanhã, caçar de manhã, e pescar a tarde, e ocupar-se de criação a noite, e ainda fazer crítica após o jantar sem por isso, se tornar jamais um caçador, um pescador, um pastor ou um crítico.” (25)

No reino da liberdade não se trabalhará para viver, mas o próprio trabalho será vida pois a produção será a objetivação do indivíduo.

2.4.1. ERICH FROMM

O Instituto de pesquisas sociais de Frankfurt, de que Erich Fromm fez parte (26), foi fundado em 1924, mas com a ascensão do nazismo na Alemanha em 1933, transferiu-se para Genebra, depois Paris e finalmente, Nova York.

Fromm era um psicanalista que com o tempo, se tornou bem mais marxista que freudiano, pois para Freud o homem poderia vencer a repressão sem modificações sociais, Fromm não acreditava nisto, ele estabelece uma dicotomia entre ideal e ideologia (27), e procura nos dar três exemplos de ideais que se converteram em ideologia, o Cristianismo, a Psicanálise e o Marxismo. A tarefa da teoria crítica seria mostrar como os autênticos ideais do cristianismo primitivo foram transformados em ideologia, a psicanálise atacava a moral de sua época e hoje serve ao conformismo burguês, e também da mesma forma o socialismo autêntico foi vencido pelo espírito do capitalismo, como vemos no sistema soviético, onde a burocracia militar, autoritária do Partido é que detêm o poder, e o povo é o povo, como nos regimes autoritários. O sistema soviético não é aquele preconizado por Marx no Capital. Fromm como Bertrand Russel (28), vai se mostrar contrário a qualquer espécie de nacionalismo, para ele a raça humana progride de Estados Nacionais para Culturas Mundiais, a política de integração como é concebida pelo órgão oficial é exemplo dessa idéia unificadora de homens, que pode ser usada como máscara para o domínio bélico. O nacionalismo realmente mata o humanismo, devido aos preconceitos etc. . . mas o verdadeiro humanismo só seria possível se houvesse um real sincretismo cultural e não houvesse as relações de poder. Fromm tem idéias pré-concebidas acerca de povos diferentes e línguas, diz ele:

“Há muitas experiências efetivas para as quais uma determinada linguagem não tem palavras, enquanto outra língua pode ser rica em expressões para tais argumentos . . . De modo geral, podemos dizer que raramente atinge a consciência a experiência para a qual a língua não dispõe de palavras.” (29)

Dá ênfase a linguagem, como daria à moderna civilização ocidental, certos grupos indígenas não possuem a palavra que denota “amor”, isso não significa que as experiências amorosas não atinjam a consciência.

Em “Medo à Liberdade” (30), Fromm vai tocar diretamente num assunto que muito interessa ao nosso trabalho que seria a questão religiosa, já que como sabemos a educação formal nas áreas indígenas está na mão da Igreja, ainda em sua grande maioria, não queremos estabelecer polêmica contra a Igreja, esta era a polêmica no século passado, e nós estamos em fins do século XX, para Fromm a liberdade do homem veio quando expulso do paraíso, se rompe então o estado de harmonia com a natureza sem que o homem consiga transcendê-la, daí advém o medo, a essa liberdade. Na época feudal, o camponês praticamente não tinha liberdade, viviam submetidos aos desígnios de seus senhores, mas tinham proteção, com o capitalismo veremos que a situação do proletariado será ainda pior.

A reforma de Calvino e Lutero foi na essência uma religião de classe média e inferior urbanas e de camponeses, porque o espírito da reforma era de independência e “liberdade”. Tanto a Igreja católica medieval, como o calvinismo e luteranismo negam ao homem a salvação só pelas virtudes pois a graça de Deus é indispensável.

A teologia de Lutero representa os anseios da classe média ressentida com a classe endinheirada pelo capitalismo crescente, Lutero deu liberdade ao homem nos assuntos de religião, e despojou a Igreja de sua autoridade, passando-a ao indivíduo, pois o próprio homem interpretava o texto sagrado, daí a necessidade de alfabetização dos fiéis, e a luta no Brasil dos protestantes para a tradução das bíblias Em Txukarramãe, Bororo, Hixkaryana etc. . . .

Para Lutero a natureza humana é má pela sua própria constituição e o homem deve se humilhar e perder seu orgulho para receber a graça Divina. O evangelho agora podia ser lido pelo povo de classe média e inferior, e era a

esperança de liberdade como o fora para os escravos no cristianismo primitivo. Mesmo estando contra a Igreja, Lutero ensinava a submissão do camponês às autoridades mundanas, tinha pavor de rebeldes:

“Nada pode ser mais venenoso, daninho ou diabólico do que um rebelde”. (31)

A teologia de Calvino, que iria se tornar tão importante para os países anglo-saxões como o luteranismo para a Alemanha, exibe o mesmo estado de ânimo, opondo-se a Igreja e tendo suas raízes na impotência e incapacidade humanas, só quem despreza esse mundo pode se preparar para o mundo vindouro. Os adeptos de Calvino pertenciam a classe média conservadora, na Inglaterra, França e Holanda, e não entre os prósperos capitalistas.

Uma distinção capital de Calvino com a doutrina de Lutero é a predestinação. Deus predestina alguns pela graça e decide que outros serão condenados, independentemente de suas ações, e Deus assim o fez para mostrar seu poder ilimitado sobre o mundo e os homens; o homem deve ser modesto, justo, moderado, piedoso e principalmente ter sucesso na vida secular, pois isto pode ser sinal de salvação. O calvinismo salienta a necessidade de um esforço humano incessante, representa a compulsão para o trabalho, através do protestantismo o homem se preparou para seu papel na sociedade capitalista.

Em outra obra (32), Fromm reproduz o que Marx escreveu em *O Capital* acerca da relação entre educação e economia:

“O sistema fabril produziu o germe da educação futura, uma educação que, na educação de todas as crianças em certa idade, combinará o trabalho produtivo com a instrução e humanidades, não apenas como método para incrementar a eficiência da produção, mas como único método para produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.” (33)

Era nesta educação, que era contrária a toda espécie de alienação tanto quanto ao produto, a produção em si, a natureza e a própria espécie humana é que Marx acreditava, numa educação que desenvolvesse todas as potencialidades humanas.

Posteriormente neste trabalho analisaremos a questão da educação missionária no Brasil, tanto Católica como Protestante, de maneira sucinta, desde que, senão fugiríamos à temática principal da tese, nesse sentido faz-se necessário analisar algumas teorias de Fromm relacionadas ao surgimento e desenvolvimento do cristianismo, de maneira superficial, como nos permite o material trabalhado por nós.

Na época do surgimento do cristianismo (34) primitivo, haviam os chamados fariseus, que representavam a classe letrada e endinheirada, e os camponeses primitivos entre os judeus, chamados de Am Ha-aret (pessoas da terra), estes últimos estavam fora da sociedade judaica em si, e integrados no conjunto do Império Romano. As pessoas da terra, ansiavam por um mundo melhor e também tinham ódio aos ricos, poderosos, cultos, tanto fariseus quanto romanos.

Portanto parece que o cristianismo primitivo na essência difere do cristianismo de hoje ou medieval, porque em sua raiz era um movimento messiânico, e interessa-nos saber de sua transformação:

“Em meados do século II, o cristianismo começou a conquistar adeptos entre as classes média e superior do Império Romano . . . O Cristianismo difundiu-se em círculos e gradualmente penetrou na aristocracia dominante. Ao término do século II, o cristianismo havia deixado de ser a religião dos artesãos pobres e dos escravos. E, quando com Constantino, tornou-se religião do Estado, já havia se constituído na religião de grandes círculos da classe dominante do Império Romano.” (35)

O cristianismo ser religião do Estado, foi uma política estratégica usada pelo Império Romano, pois o culto ao Imperador já estava realmente desacreditado, assim ficava também mais fácil controlar as províncias sem ferir suscetibilidades nacionalistas, esta transformação mudou a base da religião, a fé cristã no segundo advento de Cristo ficou para trás, e se passou a pensar só no primeiro advento e na salvação eterna, isto é, após a morte, em vez dos projetos de futuro dos primeiros cristãos, agora era viver do passado, a salvação era espiritual não histórica. Este evangelho que se ocupa apenas da salvação espiritual, levou à Igreja de hoje, e com relação aos índios, ao conformismo e subserviência, a não ser parte da Igreja, a CNBB, etc. . . . que muito tem lutado pelo direito dos índios no País.

2.4.2. HERBERT MARCUSE

Marcuse é considerado o herdeiro intelectual do pensamento da Escola de Frankfurt, em seu livro “*Eros e Civilização*” (36) muito influenciou os jovens na década de 60, Marcuse defende a liberdade e propõe que o corpo humano não seja instrumento de labuta mais de prazer.

Para ele os instintos básicos do homem são reprimidos porque o princípio de prazer milita contra as leis da civilização, e para o progresso da civilização há que haver trabalho forçado, impondo à vida social pesado ônus:

“Os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão só funções pré-estabelecidas, enquanto trabalham não satisfazem suas necessidades próprias, mas trabalham em alienação.” (37)

No caso de Freud a felicidade humana já está condenada pela morte, que é a causa das sociedades repressivas e pela não consumação de um desejo pré-histórico, desejo edípico. Para Marcuse a causa da infelicidade não é o complexo de Édipo mas a auto-sublimação imposta nos indivíduos. A proposta de vida de Marcuse é na essência libertária, ele mesmo critica a ditadura educacional exercida por aqueles que se supõe tenham conhecimento.

No interesse deste trabalho é importante ouvirmos o que Marcuse dizia dos jovens, pois em 60 ele vai ser uma das chaves dos movimentos jovens das universidades em especial na França:

“Por natureza, a juventude está na primeira linha dos que vivem por Eros contra a morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o “atalho para a morte”, embora controlando os meios capazes de alongar esse percurso . . . hoje a luta pela vida, a luta por Eros é uma luta política.” (38)

A submissão dos instintos para Marcuse culmina com sua sujeição a função procriadora, canalizada para o âmbito das instituições monogâmicas.

Marilena Chauí (39) fala do sexo e da questão de repressão sexual em nossa sociedade, da mesma forma que Marcuse, recusa a auto-sублиmação:

“O advento da cultura aparece em dois momentos de ruptura com a natureza: na expulsão do Paraíso e no Dilúvio.” (40)

A expulsão significa a ruptura com a natureza, e tem o sentido cultural da vergonha, do pecado, o dilúvio ocorre porque o homem buscava mais o princípio do prazer e não de realidade, a sodomia, a poligamia se generalizava, a arca restabelece a ordem cultural. No cristianismo sexo e morte parecem ser inseparáveis, já em religiões orientais há a preocupação com a plenitude sexual, procura-se o domínio do corpo e não o domínio do intelecto, procura-se o prazer como adversário da morte.

Freud salientou que aqueles que praticam as chamadas “perversões” rejeitam na verdade o ato sexual de procriação; assim expressam a rebelião contra a subjugação da sexualidade à ordem de procriação e contra as instituições que garantem esta ordem. As “perversões” defendem a sexualidade como um fim em si mesma. Portanto nossa literatura ocidental vai dar ênfase ao amor romântico, infeliz, que é no fundo realista já que para haver civilização ocidental há de haver repressão sexual. Para Freud a luta antagônica entre princípio de realidade e princípio de prazer sempre existirá, para Marcuse não.

Marcuse é o defensor da liberdade em sentido pleno, e se angustia diante da sociedade repressiva na qual vivemos. Vê uma saída otimista para o homem contestando o pessimismo freudiano. Nesse sentido neste trabalho é importante que consideremos as propostas de Marcuse diante da vida e da educação, não queremos para os índios uma educação ditatorial como ele denomina, mas sim libertária, ao mesmo tempo Marcuse nos ensina a deixar para trás todos os preconceitos e isto é a primeira lição para quem quer trabalhar entre grupos indígenas.

2.5. ALTHUSSER E ANTONIO GRAMSCI

Althusser mostrou que o sistema educacional reproduz (41) a estrutura de classes, a escola, portanto, veicula a ideologia da classe dominante contribuindo assim de duas formas para a produção social do capitalismo, por um lado reproduzindo as forças produtivas e por outro, as relações de produção existentes.

A causa determinante da condição de classe e da falsa consciência é a infraestrutura econômica, a escola vai reproduzir a falsa consciência e com isto as relações sociais de produção.

Althusser admite a importância estratégica da educação como instrumento de dominação, mas não vê nos aparelhos ideológicos de Estado, como a escola, importância para a libertação da classe oprimida, para ele a luta de classes se trava e se decide no campo econômico e político, ou seja, na infraestrutura, não nas superestruturas. Na tese de doutoramento de Mírian Grispun da UGF, temos que:

“Porque, se é verdade que os AIE (aparelhos Ideológicos de Estado) representam a forma pela qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente medir-se, as ideologias não nascem dos AIEs, mas das classes sociais em luta, de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc...” (Althusser) (42)

Já Antonio Gramsci vê uma saída para a escola e outras instituições da sociedade civil. Gramsci atribuirá à escola e outras instituições a função de minar as estruturas capitalistas, ele é o teórico das superestruturas e como tal permite uma teoria dialética da educação.

Segundo Gramsci a sociedade civil expressa o momento de persuasão e de consenso, que conjuntamente com o momento da repressão e violência, que seriam expressos pela sociedade política, asseguram a manutenção do Estado. Na sociedade civil e dominação se expressa na hegemonia, na sociedade política sob a forma de ditadura. A estratégia da classe oprimida seria então visar o controle da sociedade civil, com o objetivo de solidificar uma contra-hegemonia, que será veiculada pelas escolas e meios de comunicação de massa.

Gramsci em “Maquiável, a Política e o Estado Moderno”, (43) analisa várias questões relacionadas à política, e segundo ele, Maquiável na verdade pretendia com “O Príncipe”, educar politicamente “quem não sabe”, ou seja, a classe revolucionária, o povo, a nação italiana.

De acordo com Gramsci o Estado deve ser concebido como educador desde que tente criar um novo tipo de civilização. Com relação a ligação entre Estado/Ética, tendo em vista a importância desta última em torno deste trabalho, Gramsci afirma o seguinte:

“Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e da cultura é o seguinte: Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de levar a grande massa da população a um determinado nível cultural, e moral (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, e portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: Mas na realidade, no fim predominam uma multitudine de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes.” (44)

Para Gramsci só há uma saída, que é a verdadeira saída socialista a extinção do Estado, só colocando fim ao Estado pode surgir um "estado" ético, tendente a eliminar as divisões internas entre dominados e a criar um organismo social unitário técnico-moral. Nesse sentido Gramsci diz que o direito não espelha a sociedade porque senão os violadores do direito seriam seres anti-sociais, mas é a classe dirigente que impõe as normas de conduta que propiciam seu desenvolvimento. (45)

Gramsci, portanto, só acredita em Estado ético após as modificações socialistas, e aponta o direito da sociedade capitalista como anti-ético.

Gramsci faz severas críticas às "revoluções passivas", como ele as denomina:

"Outro elemento histórico a ser citado é o desenvolvimento do cristianismo no seio do Império Romano, assim como o fenômeno atual do gandhismo na Índia e a teoria de não resistência ao mal de Tolstói que tanto se aproxima da primeira fase do cristianismo (antes do édito de Milão). O gandhismo e o tolstoísmo são teorizações ingênuas e com tintura religiosa de "revolução passiva". (46)

Precisamos analisar o que Gramsci denomina "revolução passiva", para ele são "teorizações ingênuas", nesse sentido é bom conhecer um pouco de Tolstói e de seu horror à guerra e analisar se a doutrina marxista implicaria necessariamente na prática revolucionária, na guerra, na luta armada, não há o termo "guerra" no marxismo, e esta parece não ser uma falha accidental, a política marxista internacional na época da 1.ª Grande Guerra tentava evitar uma guerra mundial (47), as "guerras" só são encaradas como benéficas quando tendem a libertar a classe oprimida. Até que ponto a luta de classes pode ser literalmente entendida? Isso é uma questão ética, que nos preocupa, porque em nome da liberdade, de ideais verdadeiros, várias revoluções foram feitas, e em todas elas os autênticos ideais foram traídos ou ignorados, muito sangue humano inutilmente desperdiçado. No Manifesto Comunista temos:

"Nas lutas contra a aristocracia, a burguesia é forçada a dar ao proletariado armas que este mesmo proletariado usará contra ela". (48)

Essas "armas" seriam armas intelectuais? Acreditamos que sim. Nas cartas a Kugelmamm fica clara a perspectiva marxista de revolução ativa, e esse será o motivo do afastamento dos dois amigos. A cisão doutrinária entre guerra e paz se iria desenvolver nas primeiras décadas do século XX, entre a Democracia Social Alemã e Lênin, em 1914, Lênin exigia que os socialistas trabalhassem para a derrota de seus próprios países, a fim de aproveitar a guerra em benefício da causa. Engels não considerava a guerra como trampolim, reconhecia na guerra um mal terrível, e que devia ser banida ou contida na medida do possível. Sobre a corrida armamentista em 1880, declara em artigo:

"A paz continua porque a técnica dos armamentos está constantemente mudando, conseqüentemente, ninguém está preparado, todos os partidos tremem à idéia da guerra mundial, que de fato é a única possibilidade com seus resultados absolutamente incalculáveis." (49)

Em "Guerra e Paz" Tolstói tecerá todas as críticas às guerras, e mais tarde convertido a um tipo peculiar de cristianismo, escreverá "O Reino de Deus está dentro de Vós". Tolstói após uma crise nervosa se volta a este cristianismo pessoal. Tolstói escreve sobre os horrores da guerra, e nega a existência dos "grandes homens da História", seus personagens são os camponeses, o povo, era um pacifista, mas tinha declaradas preocupações sociais:

"Os sinos tocarão, os intelectuais se vestirão com sacos bordados a ouro e começarão a rogar em favor do morticínio. Recomeçará a horrível tarefa, familiar e antiga, . . . os oficiais de exército se alvoroçarão por toda parte, em busca de dobro de pagamento e de rações, esperando ganhar balangandãs, fitas, cruzeiros, faixas e estrelas variadas, por assassinares seres humanos . . . e centenas de milhares de pessoas simples e boas, arrancadas de seu trabalho pacífico, separadas de suas esposas, mães, filhos, com armas mortíferas nas mãos marcharão, terão frio e fome, ficarão doentes. Alguns morrerão de moléstias e outros chegarão por fim ao lugar onde outros homens os matarão aos milhares. E também esses sem saber porque, matarão milhares de outros homens que nunca viram e que não lhes fizeram nem poderiam ter feito nada de mal." (50)

E é desta ética que falamos, ética relacionada a educação de homens que lutam por ideais, sem serem idealistas, lutam na prática, ativamente, mas sem sangue, horror, miséria, desespero e morte, a morte não pode ser solução para a vida, nós que somos tão "civilizados" somos monstros sedentos de sangue e lágrimas. Essa desilusão para as saídas drásticas como a guerrilha e outras, se encontram em muitos pensadores, desiludidos com a violência que só gera violência, e que por fim acaba transformando ideais em ideologias:

"Embora o estalinismo tenha provado que uma economia socialista pode operar com sucesso do ponto de vista econômico, também provou que ele não é, em si, um meio tendente a criar um espírito de igualdade e cooperação; mostrou que a posse dos meios de produção pelo "povo" pode tornar-se o disfarce ideológico para a exploração do povo por uma burocracia industrial, militar e política." (51)

Não acreditamos no regime soviético, e depois de tantos erros, tanta perseguição e morte fica um sentimento de desilusão e descontentamento:

"Talvez esteja aí uma possibilidade de ajudar, a única para certas consciências exaustas do absoluto, brigadas com Deus e a "revolução" "socialista". O que não é possível é ignorar a miséria regada a arroz e farinha, só porque não se acredita em Deus ou na revolução socialista. Pode ser que no fim do caminho não nos espere nem Deus nem um filósofo de barbas brancas, e que o fim do caminho seja desconhecido, meio amargo, assim nos sentimos, mas porque não iremos até o fim?" (52)

Esse fim não pode ser a morte, nem a destruição, nem o horror da guerra, é claro que devem haver mudanças, nos chamarão de reacionários, ou falsos socialistas, que importa os jargões, somos marxistas humanistas, e o homem em especial o homem simples está farto de morte, sangue e miséria. Felipe Gonzalez diz que o povo não quer revoluções

sangrentas, mas estas são geralmente planejadas nos salões de intelectuais, assim nos mostra Tolstói, que no fim ficou um tanto místico, demais para muitas pessoas, inclusive nós, mas isso não desmerece sua obra que deixa viva a esperança de paz. O dia que houver respeito à vida talvez haja mais liberdade para o homem.

2.6. JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Dentre as obras de Jean-Jacques Rousseau, aquela que nos interessa sobremaneira, neste trabalho, será o “Emílio”, publicado em 1762.

Quando da sua publicação a obra suscitou veementes críticas da Igreja e de intelectuais, como Voltaire e Diderot, sua publicação é posterior ao “Contrato Social”, e ele representa uma continuação do pensamento político e social manifestado pelo autor naquela obra. Rousseau pretende com o “Emílio” levar a termo o advento do “homem natural” que não será degenerado pelas instituições sociais que são contrárias a ordem da Natureza, portanto faz-se necessária ao homem uma educação adequada através do Emílio ganha forma uma filosofia ingênua mas confiante na recriação do mundo sob os ideais de justiça e liberdade:

“O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, e o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social.” (53)

Rousseau criticará durante a obra as instituições sociais que desnaturalizam o homem destruindo sua unidade originária.

Rousseau favorece a natureza sobre a cultura e o desenvolvimento humano, posto que para ele, a natureza vence sempre o homem e não devemos sempre remar contra a corrente, devemos aceitar as regras da natureza para sermos felizes, isso não integralmente, mas necessariamente. Para ele o exemplo de educação pública está na República de Platão, e a educação da sociedade só serve para criar homens de duas caras, resta a educação doméstica ou natural, onde todos os homens são iguais e sua vocação comum é o estado de homem, porque a natureza chama os homens para a vida humana, todas as filosofias de divinização humana são contrárias ao pensamento rousseauiano.

Rousseau considera seu aluno Emílio, como um homem abstrato, exposto aos acidentes da vida humana, para ele todos os usos da sociedade moderna significam sujeição, embaraço e constrangimento, e o homem civil nasce e morre em escravidão:

“O destino do homem é sofrer em qualquer época . . . Felizes os que conheceram na infância os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida, ninguém se mata com as dores da gota; somente as da alma suscitam o desespero.” (54)

Para Rousseau as crianças não devem aprender um amplo repertório, não devem falar demais, e a educação deve visar a prática:

“Na água, porém, se não nada, afoga-se, e não se nada sem ter aprendido.” (56)

A felicidade do homem natural está na liberdade bem regrada, na saúde e na obtenção do necessário à vida, quanto ao fato do homem lutar contra a natureza querendo vencê-la diz Rousseau:

“O homem é muito forte quando se contenta em ser o que é; é muito fraco quando quer erguer-se acima da humanidade. Não ides imaginar que ampliando suas faculdades, ampliais vossas forças;” (57)

Emílio só tem conhecimentos naturais e físicos, não sabe a história nem o que seja moral, conhece as relações entre os homens e as coisas:

“As coisas, as coisas. Nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas.” (58)

Na adolescência Rousseau preconiza o estudo da história, mas a história real, não aquela que só registra nomes e datas, mas as relações e causas dos fatos sociais e políticos, posto que a razão de uma revolução antecede a batalha ou guerra:

“Os piores historiadores para um rapaz são os que julgam. Dêem-lhes fatos, unicamente fatos, e que ele próprio o julgue. Assim é que aprende a conhecer os homens.” (59)

Rousseau é contrário aos estudos especulativos e teóricos:

“Quando vejo que na idade de maior atividade, limitam os jovens e estudos puramente especulativos, e que depois, sem a menor experiência, eles são subitamente jogados na sociedade e nos negócios, acho que não chocam menos a natureza que a razão, e não me surpreende mais que tão pouca gente saiba conduzir-se.” (60)

Rousseau só confia na observação, ele não se baseia no que imagina mas no que vê, e ele observa toda gente, diversos povos, e só considera comum ao homem o que é de todo homem, independente de idade, povo, classe, nação, etc. . . . nesse sentido é que Rousseau é o mais etnógrafo dos filósofos, aboliu o preconceito e o etnocentrismo. Rousseau critica o método de Locke quanto à educação.

“Locke quer que se comece pelo estudo dos espíritos, e que se passe em seguida aos corpos. Este método é o da superstição, do preconceito, do erro: não é o da razão, nem o da natureza bem ordenada; é fechar os olhos para aprender a ver.” (61)

É interessante notar o que Rousseau considera acerca da religião, ele defenderá a religião natural, sui generis, posto que possui um Deus pessoal, e criticará o preconceito entre as seitas:

“Eu considerava essa diversidade de seitas que reinam sobre a terra e que se acusam mutuamente de mentira e de erro; eu me perguntava: qual a boa? Cada qual me respondia: a minha. Cada qual dizia: só eu e meus partidários pensamos certo; todos os outros erram. E como sabeis que vossa seita é a boa? porque Deus o disse. E quem vos disse que Deus o disse? meu pastor que o sabe muito bem.” (62)

Rousseau criticará a catequese por causa dos preconceitos, não se pode nem deve obrigar um povo a mudar de religião:

“Penso que solicitar alguém a abandonar aquela em que nasceu é solicitá-lo a fazer mal e por conseguinte fazer mal a si mesmo.” (63)

Rousseau aconselha como fundamental para uma boa educação as viagens não somente para centros culturais como Paris, Roma, mas para o interior para que conheça o povo, os costumes, de cada região, e conclui:

“Um parisiense acredita conhecer os homens e só conhece os franceses . . . É demais ter de vencer ao mesmo tempo os preconceitos dos autores e os nossos e chegar a verdade. Passei minha vida lendo relatos de viagens, e nunca encontrei, dois que me dessem a mesma idéia do mesmo povo.” (64)

A liberdade para Rousseau não é nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre, sendo que o homem vil carrega consigo a escravidão. Esse homem vil é aquele que veste as máscaras sociais, que preconiza suas instituições e foge da natureza e sua ordem.

3. HISTÓRICO

3.1. HISTÓRICO DA POLÍTICA INDIGENISTA

Os primeiros missionários destinados ao trabalho de catequese e conversão chegaram em 1549 (65) com Tomé de Souza e pertenciam à Companhia de Jesus. Podemos distinguir dois períodos missionários, o das missões volantes e do aldeamento. O primeiro período vai de 1549 a 1559 e o período de aldeamentos de 1559 até a Regência que regulamentou a “liberdade” dos índios. Coube a Mem de Sá providenciar o deslocamento dos índios para os aldeamentos desde que nas próprias aldeias não se convertiam. Nesses aldeamentos várias tribos se extinguíram por problemas de doenças e epidemias como varíola, o sarampo e a tuberculose. Os jesuítas se levantavam contra a escravização dos índios pelos colonos e isso foi salutar na medida em que preservou vidas indígenas e sua “liberdade”.

A legislação portuguesa sempre oscilou entre liberdade e escravidão para os índios, pois mesmo quando a lei previa liberdade haviam os casos especiais. Em 1880 D. Sebastião decretou que nenhum índio seria escravo, a não ser os ferozes ou guerreiros.

No séc. XVII ocorreram as bandeiras paulistas para o aprisionamento de índios para trabalhar nas lavouras de São Paulo, nesse período a legislação proibia a escravatura, muitas vezes essas bandeiras se voltaram contra aldeamentos jesuítas da Bacia do Paraná, até que os padres armaram os índios que venceram os paulistas em 1641. No fim do séc. XVII começaram a descobrir ouro em Minas, Goiás e Mato Grosso e então os bandeirantes deixaram em paz os índios e foram explorar o ouro.

Uma lei de setembro de 1663 permitiu a entrada de outras ordens religiosas no Brasil, para que também trabalhassem na catequese. As missões religiosas se desenvolveram tanto que cartas régias tiveram que ser emitidas para estabelecer a “jurisdição” das missões. Os jesuítas ficaram com a margem direita do Amazonas, os Capuchos da Piedade com a margem esquerda até o rio Urubu, e aos carmelitas tocou o rio Negro. As leis pombalinas alteraram a política educacional conferida aos índios. O diretório de índios criado no séc. XVIII por essa nova legislação regulamentava que cada aldeamento possuiria duas escolas uma para meninos outra para meninas, o objetivo era aporuguesar os índios, os missionários foram retirados da área (1757), todos os aldeamentos foram transformados em vilas e a administração era exercida pelos próprios índios. Cada vila teria um diretor, que era um orientador, os índios pagavam ao diretor como salário 1/6 da colheita, e também pagavam o dízimo, imposto para a Igreja Católica.

Os diretores abusavam do trabalho indígena, pois seu salário dependia dessa exploração, os índios eram castigados fisicamente, sendo o cargo extinto em 1798 através de carta régia.

No Império (66) surgiu um documento importante para a política indigenista, foi “apontamentos para a Civilização de Índios Bravos do Brasil Império”, redigido por José Bonifácio de Andrada e Silva sendo membro da Assembléia Constituinte que foi dissolvida por D. Pedro I, surgindo então a constituição outorgada que não levou em conta a problemática indígena. Dentre as recomendações de Andrada e Silva, destaca-se o conselho de que os missionários deveriam aprender a língua e costumes indígenas para que se evitassem os erros de “educação”. Outras recomendações foram feitas nesse documento como que os índios não fossem expulsos de suas terras, vacinações contra varíola. Evitar o uso de cachaça etc. . . .

A partir da República com a separação do Estado/Igreja surgem as missões protestantes as quais nos referimos depois, na República destaca-se a influência do positivismo na política indigenista.

Os positivistas acreditavam em três estágios de humanidade, o fetichista, o metafísico e o positivista. Portanto os índios do estágio fetichista deveriam passar ao positivista.

No início do séc. XX, 1910, cria-se o SPI (Serviço de Proteção aos Índios); Rondon que ao instalar a ligação teleférica entre Cuiabá e Amazonas tivera contatos pacíficos com os índios, é convidado para dirigir a instituição de assistência aos índios, e exigiu para isso que aceitassem os princípios positivistas, ou seja, pouco a pouco os índios

“progrediriam” para a civilização. Determina-se que a proteção será dada nos territórios indígenas, surgem os postos indígenas, o desmembramento da família indígena é proibido e se garante aos índios os direitos do cidadão comum.

O SPI não tinha verba nem pessoal gabaritado, e terras indígenas foram invadidas, índios explorados por empresas particulares etc. . . para corrigir esses abusos e deficiências em 1967, embasados na Convenção de Genebra de 57, de que falaremos depois; cria-se a Funai (Fundação Nacional do Índio). A legislação admite a colaboração de missionários, desde que se evitem os “erros do passado”, como a separação dos pais e da aldeia, para fins de catequese, ou a reprovação dogmática de seus costumes.

3.2. EDUCAÇÃO FORMAL MISSIONÁRIA

3.2.1. IGREJA CATÓLICA

Para analisar a função da educação formal missionária dada pela Igreja Católica aos indígenas no Brasil devemos nos lembrar da ideologia missionária (67). A ideologia imposta ao Brasil no séc. XVI foi transmitida pelos jesuítas que alteraram a organização social dos grupos indígenas gerando a desagregação social.

A ideologia Católica é uma ideologia de conquista, porque o caráter religioso se entremeia ao político. O mundo cristão não podia suportar a perda de territórios tradicionais imposta pela reforma protestante, com o aparecimento de novos territórios e descobrimentos, a Igreja Católica pretende ganhar terreno e a luta entre o “Bem” e o “Mal” seria o estandarte dessa ideologia, onde o bem era Deus, os conquistadores, os jesuítas, e o mal, eram as terras novas, o diabo e os índios. Os jesuítas deveriam então difundir a palavra de Cristo, para isso fazia-se necessário a homogeneização do índio, a educação jesuítica portanto tende a apagar as diferenças culturais e a forma utilizada para isso são o Teatro, a Procissão que visavam civilizar o índio. Nos colégios da Companhia de Jesus o latim era a língua do sagrado e do saber, o português a língua dos folguedos e o tupi a língua utilizada entre os índios, a catequese foi uma forma de violentar as culturas indígenas, como vem sendo até hoje, quer sejam missões católicas ou protestantes.

Segundo Gramsci, temos que:

“Para compreender bem a posição da Igreja na sociedade moderna, é preciso compreender que ela está disposta a lutar só para defender as suas liberdades corporativas e particulares (de Igreja como Igreja, organização eclesial), os privilégios que proclama como ligados a própria essência divina, para a defesa desses privilégios a Igreja não exclui nenhum meio, nem a insurreição armada nem o atentado individual . . .” (68)

É interessante notar o que Disraeli disse a respeito dos cristãos:

“Os cristãos são os hebreus mais inteligentes, pois compreenderam o que se devia fazer para conquistar o mundo.” (69)

Dentre os grupos indígenas cujas educações formais foram analisados por nós, existem cinco áreas que receberam ou recebem educação missionária Católica. As aldeias Tikuna através da Prelazia do Alto Solimões, nesta área sabemos da ocorrência de surtos messiânicos (70), movimento da cruz etc., que em muito diferem da religião católica em si, por partir dos próprios índios, por conterem propostas de libertação e “salvação” para um povo a muito tempo oprimido. Entre os Galibi temos a educação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), como sabemos a influência do CIMI é a influência progressista da Igreja, vem sendo benéfica na medida em que os missionários se preocupam com os problemas reais dos índios como terra, saúde etc. . . . A nova Igreja que volta as costas a classe média e a elite é de novo como no cristianismo primitivo, parece crer em autênticos ideais e não em falsas ideologias, boa vontade individuais existem.

A missão salesiana atua entre os Xavantes desde sua atração, em 60, temos queixas antigas sobre esta atuação, mas o que merece destaque foi a catequese que fez com que os Xavantes mudassem de área para ficar ao lado da Missão, que já atendia aos Bororo, se não fosse a luta desse grupo indígena para a reconquista de seu território tradicional, fatalmente teriam perdido parte de suas terras.

A missão franciscana atua no PQTUM entre algumas aldeias Tiryiô, sabemos que é a vontade dos índios desde 1980, expulsar da área indígena os missionários franciscanos, mas a Fab e a Funai são contra, pois o governo não dispõe de recursos financeiros para empenhar na educação e saúde dessa área, mas os freis franciscanos nada tem feito a esse respeito, ano após ano, alguns índios morrem de tuberculose, sem qualquer tratamento ou prevenção.

Temos, no Acre, terra dos antigos seringais, que hoje se transformaram em fazendas, com a vinda da nova frente agropecuária do sul, a prelazia do Acre, a situação dos Kaxinawá, Kulina, Apurinã, etc. . . é de extrema miséria, o que vem sendo feito pela prelazia, não sabemos, pois o que parece ter melhorado em muito as vidas desses índios não foi a atividade missionária, mas a implantação de uma cooperativa, de modo que não venham a ser explorados pelo sistema de barracão, como sempre foi; o índio estava sempre vendendo ao patrão, mas esse projeto foi realizado e implantado pelo antropólogo: Terri Vale do Aquino.

3.2.2. IGREJA PROTESTANTE

Parece que com a introdução das Igrejas Protestantes na educação formal missionária indígena o fenômeno do bilinguismo, como o entendemos aqui neste trabalho (o bilinguismo já existia de outra forma em fins do séc. XVIII), pois se falava Tupi ou Nhegatu nas missões jesuíticas, mas aqui nos referiremos a um bilinguismo mais elaborado, não generalizante e preconceituoso como o jesuítico, mas muito mais prejudicial, ao nosso ver. A política referente às

Línguas adotadas no Brasil é a do reconhecimento de uma só língua oficial, o português. Quanto ao ensino bilíngüe e seu controle por entidades protestantes, Ribeiro nos dá uma visão ao dizer que:

“Lutero teve a idéia inesperada mais brilhante, fantástica mesmo, de que ler é uma forma suprema de rezar. Em consequência fez das velhas igrejas, escolas . . . Isso representou uma ruptura total com toda a burocracia da Igreja que fazia do sacerdote, um funcionário divino, único capaz de interpretar os textos sagrados. Lutero assegurando o direito de interpretação pessoal a cada pessoa, dava a comunidade religiosa a responsabilidade de educar os fiéis. Assim onde quer que o protestantismo se expandiu, ele se alastrou como um movimento alfabetizador.” (71)

Dentro deste contexto, analisaremos as atividades do SIL (Summer Institute of Linguistics) que trabalha no Brasil desde 1956, sendo que até 1985 já alfabetizou diversos grupos indígenas pelo sistema bilíngüe. O SIL já analisou mais de 45 línguas indígenas sendo que todo esse trabalho vem sendo feito em convênio ora com o Museu Nacional (1959), ora com a UnB (1963) e ainda com a Funai (1967).

Os estudos realizados pelos cientistas do SIL tem servido de base para a elaboração do material didático no idioma indígena. O SIL iniciou um projeto de treinamento de monitores bilíngües em fev. 70, com a criação da escola normal indígena no PI Guarita no R.G. do Sul para os Kaingang, desde então o SIL vem sempre utilizando de monitores bilíngües para auxiliar na educação bilíngüe.

Existem dois métodos para a elaboração de cartilhas bilíngües, o primeiro baseia-se na teoria linguística Tagmêmica, baseada na crista da onda (núcleo) e na margem (periferia), primeiramente introduz-se o fonema com desenho, focalizando a sílaba tônica, depois constrói-se outras sílabas por analogia e no terceiro passo estabelece-se a relação entre som e símbolo, no quarto passo ensina-se o reconhecimento de traços distintos entre os símbolos, e no quinto o aluno aprende a identificar os traços característicos de cada palavra ensinada.

O segundo método é chamado psico-fonêmico (Townsend) onde faz-se a listagem de substantivos e verbos pela ordem de ocorrência freqüente de letras, eliminando os símbolos, segue-se inserindo palavras novas com letras novas. Esse segundo método é mais vantajoso, por ser mais simples e não ser necessário a utilização de professores experientes.

O interesse da educação bilíngüe é chegar ao português, a língua reflete a cultura, faz parte dela, na primeira fase de alfabetização bilíngüe o SIL apresenta literatura, baseada em textos situados dentro da cultura indígena, lendas, tradição oral do grupo etc. . . . Na segunda fase, o conteúdo dos textos é oriundo de fora da cultura, observações das cidades, técnicas agrícolas etc. . . . Na terceira fase, o texto é elaborado contendo dados de fora da cultura, obtidos indiretamente, sem contato direto, experiência, dados históricos, geográficos eetc. . . Na quarta fase a teoria linguística e sua aplicação na tradução de textos. Dessa forma o SIL acha que o sistema educacional se torna mais indígena sendo que os materiais didáticos provisórios serão pouco a pouco modificados, mas o que nos parece haver na realidade, é uma clara relação de dominação, embora saibamos dos méritos para a pesquisa linguística em si, a alfabetização bilíngüe visa um objetivo, o português escrito e a língua possibilita isto com maior facilidade. Temos que pensar que uma cultura, uma visão de mundo será totalmente modificada, pois uma cultura agrafa com língua agrafa será agora relatada por histórias escritas, e a tradição oral? A memória tribal? O papel político dos conhecedores do passado, dos costumes, tradições, lendas míticas? Esse, na maioria das culturas, os velhos, perdem para a nova liderança que surge, que se transformam em chefes de Pis, porque detêm o saber da escrita, ganham salários, o que gera problema na aldeia, uns detêm agora mais que outros, a relação de poder é inteiramente modificada. O SIL é uma instituição de caráter filantrópico, americana, científico e religiosa, tem por base de seus estudos lingüísticos a transmissão da religião protestante, novamente a conversão, só que através da alfabetização, em todos os grupos indígenas com os quais membros do SIL trabalharam a Bíblia, e foi traduzida para a língua nativa, são esses grupos:

QUADRO REFERENTE À ATUAÇÃO DO SIL ENTRE
GRUPOS INDÍGENAS:

NOME DO GRUPO INDÍGENA	ESTADO	INÍCIO DA ATUAÇÃO (aproximadamente)
1. PALAI	Pa	1982
2. APINAYÉ	Go	1958
3. APURINÁ	Ac	1963
4. ASSURINI	Pa	1961
5. ATROARI	Am	—
6. BAKAIRI	Mt	1962
7. BORORÓ	Mt	1957
8. CANELA	Ma	1968
9. CINTA LARGA	Ro	1971
10. DENI	Am	1965
11. GUAJAJARA	Ma	1960
12. GUARANI	Pr, Rs	1962
13. HISKAYANA	Am	1959
14. JAMAMANDI	Ac	1963
15. JUMÁ	Ac	1972
16. KADIWÉU	Mt	1958
17. KAINGANG	Pr	1958
18. KAIWÁ	Sc, Rs	1957
19. KAMAYURÁ	POXIN, Mt	1963 (72)*
20. KARAJÁ	Go	1958
21. KARIPUNA	Ap	1975
22. KARITIANA	Ro	1972

NOME DO GRUPO INDÍGENA	ESTADO	INÍCIO DA ATUAÇÃO (aproximadamente)
23. KAYABI	POXIN, Mt	1960
24. KAYAPÓ	Pa	1965
25. MAKU HUPDA/YAHUP	Am	1976
26. MAKU NADE'B	Am	1965
27. MAMAINDE	Ro	1962
28. MAXACALI	Mg	1959
29. MUNDURUKU	Pa	1961
30. MUARA PIRAHÁ	Am	1960
31. NAMBIKWARA	Mt, Ro	1959
32. OIAMPÍ	Ap	1973
33. PALIKÚR	Ap	1965
34. PARECIS	Am	1960
35. PARINTINTIN	Am	1961
36. PALMARI	Am	1964
37. RIKIBATSÁ	Mt	1962
38. SATARÉ	Am	1960
39. SRUI	Ro	1970
40. TERENA	Mt	1957
41. URUBU	Ma	1961
42. WAURÁ	POXIN, Mt	1965
43. XAVANTE	Mt	1958

Dessa relação analisaremos posteriormente a educação formal fornecida por missionários e Funai de três grupos que ali constam, Karipuna onde o SIL começou a atuar em 1975, Palikúr com os quais o SIL começou a trabalhar em 1965, sendo que hoje a educação desses índios está entregue a MNTB (Missão Novas Tribos do Brasil), de caráter protestante, e os Xavantes com os quais o SIL trabalhou em 1958, sendo que sempre desde o contato parecem terem recebido educação católica, dada pela Missão Salesiana, mas em várias áreas isto acontece, por períodos, ou sempre, como no POTUM, a convivência numa mesma área, só que em aldeias diferentes de diferentes ideologias missionárias, o que gera conflito entre as aldeias, cisões políticas, problemas relativos a casamentos etc. . . . Portanto estes membros do SIL devem ter trabalhado no PI Kuluene onde hoje a Missão Evangélica da União Missionária Para a América do Sul, atua, ou seja, o SIL guarda espaços para a atividade missionária protestante.

Tentamos demonstrar neste ponto que a atividade missionária protestante veio juntamente da alfabetização e para que a palavra de Cristo chegasse mais prontamente aos índios, a educação bilíngüe serviu como ponte, através da cultura e língua nativa fala e atua a ideologia missionária protestante e capitalista.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) LEACH. *Repensando a Antropologia*, s.n.t., mimeo., p. 20.
- (2) Id., *ibid.*, p. 28.
- (3) LÊVI-STRAUSS. *Tristes Trópicos*, s.n.t., mimeo., p. 484.
- (4) LÊVI-STRAUSS. *Tristes Trópicos*, s.n.t., mimeo., p. 490
- (5) Id., *ibid.*, p. 491.
- (6) RIBEIRO, Darcy. *Nossa Escola é uma Calamidade*, Ed. Salamandra, Rio de Janeiro, 1984. p. 7.
- (7) Id. *ibid.*, p. 36.
- (8) OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*, Editora da Universidade de Brasília, 1976.
- (9) TEIXEIRA, Anísio. *Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras*, Revista brasileira de estudos pedagógicos, junho, 1962.
- (10) FRIKEL, Protásio. *O código de civilidade Kaxúyana*, s.n.t. mimeo.
- (11) OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Reconsiderando Etnia e um Conceito Antropológico de Identidade*, Série Antropologia Social n.º 6 e 12, UnB, 1974.
- (12) OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*, Editora da Universidade de Brasília, 1976.
- (13) MAUSS, Marcel. *Antropologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais n.º 11, Organizado por Roberto Cardoso de Oliveira, Ed. Ática, São Paulo, 1979.
- (14) MALINOWSKI, Bronislaw. *The Subject and scope of this Inquiry in Argonauts of the Western Pacific*, Routledg and Kegan Paul, Londres, E.D. Dutton & Co., New York, 1922, p. 45.
- (15) PLATÃO. *A República*, Ed. Ouro, Rio de Janeiro, 1980, p. 272.
- (16) MORUS, Thomas. *A Utopia*, Coleção Universidade, Ed. Ouro, Rio de Janeiro, p. 69.
- (17) DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*, Ed. Melhoramentos, 12.ª edição, Rio de Janeiro, 1983, p. 35.
- (18) Id., *ibid.*, p. 49.
- (19) MARX, Karl. *O Capital – Para a Crítica da economia Política*, Ed. Victor Civita, Abril Cultural, São Paulo.
- (20) MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, 1844, s.n.t. mimeo.
- (21) ENGELS. *L'origine de la famille, della proprietà privée e de l'Etat*, Paris, 1931, p. 229.
- (22) LÊNIN. *La Maladie Infantile du Comunismo*, Paris, 1920, p. 27.
- (23) MARX, Karl. *O Capital*, Livro 1, Volume 1. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, p. 166.
- (24) LÊNIN. *Discours au Troisième Congrès de la Federation des Jeunesse Communistes de Russie*, s.n.t. mimeo.
- (25) MARX, Karl. *Ideologia Alemã*, s.n.t., mimeo.
- (26) BENJAMIN, Walter. HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. HABERMAS, Jurgen. *Textos Escolhidos*, Os Pensadores, Ed. Victor Civita Abril Cultural, 1983.
- (27) FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*, Ed. Zahar, 7.ª edição, Rio de Janeiro, 1979.
- (28) RUSSEL, Bertrand. *Educação e Ordem Social*, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1978. p. 112.
- (29) FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*, Ed. Zahar, 7.ª edição, Rio de Janeiro, 1979.
- (30) FROMM, Erich. *O Medo à Liberdade*, Ed. Zahar, 13.ª edição, Rio de Janeiro, 1981.
- (31) FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Ed. Zahar, 9.ª edição, Rio de Janeiro, 1979.
- (32) FROMM, Erich. *Meu Encontro com Marx e Freud*, Ed. Zahar, 7.ª edição, Rio de Janeiro, 1974.
- (33) MARX, Karl, *O Capital*, Tradução S. Moore, 1889, New York, p. 489.
- (34) FROMM, Erich. *O Dogma de Cristo*, Ed. Zahar, 5.ª edição, Rio de Janeiro, 1978.
- (35) Id., *ibid*, p. 50-51.
- (36) MARCUSE, Hebert. *Eros e Civilização, uma Interpretação filosófica do pensamento de Freud*, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1981.
- (37) Id., *ibid.*, p. 42.
- (38) Id., *ibid.*, p. 23.
- (39) CHAUF, Marilene. *Essa nossa (desconhecida) Repressão sexual*, Ed. Brasiliense, 6.ª edição, São Paulo, 1984.
- (40) Id., *ibid.*, p. 76.
- (41) ALTUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Ed. Martins Fontes, São Paulo, Biblioteca das Ciências Humanas.
- (42) GRISPUN, Miriam P.S.Z. *O Espaço Filosófico da Orientação Educacional da Realidade Brasileira*, Tese de Doutorado, UGF, Rio de Janeiro, 1974, p. 126.
- (43) GRAMISCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Ed. Civilização Brasileira, 4.ª edição, Rio de Janeiro, 1980.
- (44) Id., *ibid.*, p. 11.
- (45) Id., *ibid.*, p. 152.
- (46) Id., *ibid.*, p. 76.
- (47) GALLIE, W. B. *Os Filósofos da Paz e da Guerra*, Editora Universidade de Brasília, Artenuva, 1977.
- (48) MARX, Karl, *Manifesto Comunista*, s.n.t., mimeo.
- (49) GALLIE, W. B. *Os Filósofos da Paz e da Guerra*, Editora Universidade de Brasília, Artenuva, 1977, p. 93.
- (50) TOLSTOI. *O Reino de Deus está Dentro de Vós*, s.n.t.
- (51) FROMM, Erich. *Psicanálise de uma Sociedade Contemporânea*, Ed. Zahar, 9.ª edição, Rio de Janeiro, 1979, p. 257.
- (52) GABEIRA, Fernando. *Hóspede da Utopia*, Editora Nova Fronteira de Brasília, Rio de Janeiro, 1981, p. 113.
- (53) ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*, Ed. Difel, São Paulo/Rio de Janeiro, 1979. 3.ª edição, p. 13.
- (54) Id., *ibid.*, p. 23.
- (56) Id., *ibid.*, p. 129.
- (57) Id., *ibid.*, p. 63.
- (58) Id., *ibid.*, p. 191.
- (59) Id., *ibid.*, p. 266.
- (60) Id., *ibid.*, p. 279.
- (61) Id., *ibid.*, p. 287.

- (62) Id., *ibid.*, p. 339.
(63) Id., *ibid.*, p. 357.
(64) Id., *ibid.*, p. 533.
(65) MELATTI, Julio Cezar. *Breve Histórico da Política Indigenista Brasileira*, Apostila, 1978, UnB, Brasília, mimeo.
(66) Art. 12. *Das Leis do Império do Brasil*, 1850, Tomo II, parte 1.ª secção 44.ª.
(67) NEVES, Baeta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*, s.n.t., mimeo.
(68) GRAMSCI, Antonio. *Maquiável, e Política e o Estado Moderno*, Ed. Civilização Brasileira, 4.ª edição, Rio de Janeiro, 1980, p. 289.
(69) Id., *ibid.*, p. 290.
(70) NEVES, Baeta. *O Combate dos Soldados de Cristo da Terra dos Papagaios*, s.n.t., mimeo.
(71) RIBEIRO, Darcy. *Nossa Escola é uma Calamidade*, Ed. Salamandra, Rio de Janeiro, 1984, p. 37.

EDUCAÇÃO TRADICIONAL E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE EDUCAÇÃO FORMAL

1. EDUCAÇÃO INFORMAL

1.1 EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Aqueles que detêm o poder sobre as minorias não têm interesse em estudar o sistema educacional aplicado nas aldeias indígenas. Segundo Fernandes (1), a sociedade Tupinambá é uma sociedade fechada tradicionalista, demonstra Fernandes, que, entretanto, há uma ampla gama de ajustamentos e realizações individuais que asseguram a normalidade da vida grupal. Na nossa sociedade o individualismo é a tônica que gera a competição. Nas sociedades tribais a pessoa não está destituída de todo, há uma integração sócio-cultural.

A educação na antiga sociedade Tupinambá (2), não visava a preparar o homem para a experiência nova, mas a aprender a realizar-se como pessoa útil ao grupo e a si mesmo. A educação ideal em uma situação de contato seria aquela que preparasse os indivíduos para a escolha e que respondesse as exigências de perpetuação da ordem social do grupo. Para o Tupinambá a base educativa era assimilação do indivíduo ao grupo, sem destruí-lo como pessoa; a estrutura Tupinambá convertia a educação em meio de mobilização e de utilização de aptidões individuais; a educação Tupinambá repousava na tradição, mas havia o caráter dinâmico e adaptativo; a educação Tupinambá repousava também no valor da ação e no valor do exemplo.

Meliá (3) demonstra com seu trabalho que o processo educativo nas sociedades indígenas apresenta tantas diferenças em relação à nossa educação, que as sociedades tribais foram consideradas na maioria das vezes como desprovidas de educação, o que leva a idéia de "levarmos uma educação ao indígena", o que é absurdo. A educação que a sociedade Nacional tem imposto aos nossos índios visa a preparação de mão-de-obra barata a ser utilizada nas próprias missões onde "O padre se transforma em patrão". Meliá critica a alfabetização como tendo um duplo papel, isto é, sendo assimilada como etnocêntrica e também como necessária ao sistema social nacional. (4)

Silvio Coelho dos Santos escreveu um texto relacionado à educação e tendo como enfoque as populações indígenas do Sul (5). Coelho dos Santos objetiva esclarecer as possibilidades e limites da educação formal fazendo críticas a educação monolíngüe, o que não corresponde ao nosso pensamento, privilegia a escola bilíngüe como meio de reativar a educação formal entre os índios. Tece considerações sobre a subordinação desses grupos à sociedade regional e aos órgãos responsáveis pela tutela, a educação para Santos seria um instrumento estratégico para garantir a submissão ou diluição desses grupos étnicos na sociedade nacional; este é o instrumento de uma política indigenista "eficiente". Santos considera que:

"A educação deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações objetivando a continuidade dos valores e instituições fundamentais." (6)

Portanto, a preocupação de Santos é a educação Informal, que ela não seja interrompida ou prejudicada pela educação formal. As sociedades tribais possuem maneiras específicas de educar e para ele o ensino monolíngüe estaria coerente com o anseio de espoliação da sociedade envolvente; assim a escola, o professor, o programa de ensino, representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos.

Neste capítulo do nosso trabalho procuraremos demonstrar a importância da educação Informal, através de trabalhos de autores como Fernandes, Meliá e Santos. Sabemos que qualquer projeto de educação formal deve, em primeiro lugar, levar em consideração a educação do próprio grupo, para que haja um intercâmbio cultural; neste caso o corpo docente é importante, porque acreditamos, como demonstraremos depois, que somente antropólogos tenham a real capacidade de exercerem esta atividade sem etnocentrismos ou sem prejudicar a organização social do próprio grupo, por conhecê-la de perto, e também por serem capazes de aprender a língua do grupo, sem posições ideológicas, para então aprender com eles, métodos e técnicas que possam auxiliar a nossa ciência, seja com relação a agricultura, apicultura, medicina natural, ecologia, etc. . . . De modo que realmente o intercâmbio se processe, de maneira eficaz, para ambos os lados e não de forma unilateral e pejorativa.

Para Cardoso de Oliveira (7), os termos Tuxáua e Capitão, vieram de "fora", sendo que o verdadeiro chefe tribal é substituído muitas vezes por alguém ligado ao órgão tutor, como o SPI e atualmente a Funai, sem respeito aos mecanismos de ascensão ao poder tradicionais. A escolha de um chefe que saiba ler e escrever passa a ser uma estratégia política na relação entre índios/brancos.

A vida em sociedade requer a prescrição de normas aprovadas pela tradição e esta é a educação informal; a roça na grande parte das vezes é a escola comunal pois é lá que a criança, sob a vista dos pais, é iniciada no conhecimento do trabalho agrícola; nos rios aprende a pescar, na aldeia, o preparo de alimentos, o cuidado com a maloca e com os irmãos menores.

Na maior parte dos grupos indígenas há divisão de tarefas por sexo, a partir do que nós chamamos sete a oito anos. Aos 7 anos uma menina já sabe preparar o beju, as refeições, lavar a roupa, preparar o peixe, e o menino é introduzido nos mistérios da pesca, da fauna, da caça.

1.2 ASPECTOS DA CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA

É importante o aparecimento de trabalhos antropológicos sobre a educação tradicional dos grupos indígenas, mesmo em sociedades com muitos anos de contato com o mundo do branco, pois é a educação informal que fornece a base para a formulação de um projeto de educação formal, compreendendo o processo de expansão da sociedade capitalista e a mudança provocada na vida dos grupos indígenas alcançados por essa frente.

A educação informal se caracteriza pela ação exercida junto às gerações mais novas pela comunidade, sem rigor institucional, enquanto que a educação formal tem caráter institucional e age como reprodutora da estrutura de classes. A ideologia transforma as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas para toda a sociedade; a educação é um direito de todos, mas na verdade se fornece um tipo de educação, incompatível com o real, isto é, com a região e a comunidade onde a educação se realiza.

Entre os indígenas não se leva em conta que já existe uma comunidade educada, ou seja, não se considera a educação informal, quando se fala que os valores nativos devem ser respeitados; fala-se com a voz do "bom" colonizador e não como se o grupo social em causa tivesse uma educação própria; toma-se valores, ritos e mitos como superstições e se substitui estas últimas pela religião. Acerca da contraposição entre superstição/religião, nos diz Nietzsche:

"O supersticioso tem qualquer coisa de mais "pessoal" que o crente. Uma sociedade supersticiosa será aquela onde se encontram muitos indivíduos e prazer em tudo que é individual. Desse ponto-de-vista a superstição sempre indica um progresso sobre a fé; torna claro que a inteligência se liberta e reclama seus direitos. Os Partidários da velha religião e da velha religiosidade lastimam-se de corrupção, mas foram precisamente eles que até aqui determinaram o uso, no modo de exprimir e que criaram para a superstição uma reputação má, mesmo entre os mais livres espíritos. Aprendamos: A superstição é sintoma de emancipação." (8)

As instituições tradicionais não possuem escolas ou templos mas há curandeiros, mestres do saber, xamãs, parteiras, e ao passar por cima desse conhecimento, o educador invade e contribui para uma desorganização social; a educação indígena é uma questão política e não uma questão puramente cultural; não pode haver trabalho neutro em relação às minorias étnicas. Devemos procurar saber da importância do índio na vida dos brasileiros. (9) Em oposição a imagem pejorativa do índio surge uma outra visão a partir da atitude rousseauiana que imagina o "bom selvagem", um ser puro, isento de maldades e vícios sociais; essa visão romântica e deturpada encontrou expressão nos escritos de diversos autores no início do século, como José de Alencar, mas sabemos como essa visão se distancia da realidade. Não há sociedade perfeita como não há homem perfeito.

A tecelagem de redes para dormir é de origem Tupi, embora nem tudo seja produto da difusão cultural, pois os homens como homens que são têm necessidades semelhantes; a farinha que faz parte do cardápio diário das famílias nordestinas e outras é também de origem indígena; assim como hábitos relacionados à pesca, à caça, ao parto natural, a utilização de ervas anticoncepcionais, pois muito antes de nossas mulheres, há mais de mil anos as mulheres Kayapó utilizavam meios anticonceptivos, sem contra-indicação, como outras tribos também utilizam.

As sociedades indígenas que se dedicam mais à agricultura são chamadas de "sedentárias", sendo que aquelas que se dedicam mais à coleta, são chamadas de "seminômades". A propriedade nas comunidades indígenas são da coletividade, isto com relação à terra, mas os bens de uso pessoal como facões, arcos, flechas, machados, muitas vezes têm seu proprietário individual.

Em termos políticos é muito difícil falar de "chefia"; existem às vezes, chefes ou conselho de anciãos, não são senhores absolutos nem relativos posto que devem para tudo consultar a comunidade; uma das atribuições dos "chefes" atualmente é a negociação com o mundo do branco. Na totalidade dos grupos indígenas do Brasil a esfera política pertence aos homens; existem em quase todas as aldeias a "casa do homem" onde eles se reúnem para conversar sobre os acontecimentos e problemas da aldeia, e em particular, lembrar o passado e manter viva a tradição oral do grupo. (10)

Em termos agrícolas é enorme a contribuição que os indígenas vêm nos dando e ainda podem dar; eles conhecem inúmeras espécies de plantas e sementes desconhecidas pela nossa ciência. Existem dois tipos de agricultura: a intensiva, própria da nossa sociedade, e a extensiva, utilizada por índios e camponeses. O critério para esta distinção é a energia gasta/tamanho da terra. Com a agricultura intensiva temos em geral a monocultura, onde há um aumento de energia por unidade produzida, que resulta em um saldo negativo do balanço energético. As formas diversificadas de cultura, como a dos indígenas, apresentam um saldo positivo em termos energéticos.

As abordagens ecológicas processadas por técnicos americanos na década de 80 nos mostram que analisando a problemática da energia no mundo, através do balanço energético na agricultura (11), a agricultura indígena extensiva e diversificada é melhor em termos energéticos e a agricultura intensiva tecnológica que mantém uma única cultura utilizando mais e mais energia, já que o ecossistema tende à diversificação, é desfavorável, quando não se trata de alimentar grandes concentrações populacionais. A urbanidade depende da intensificação agrícola, nossa posição não é saudosista, mas realista. No caso dos grupos indígenas a agricultura extensiva é viável, e a coivara não é uma prática

devastadora, pois pode ser realizada durante muitos anos sem sérios prejuízos para o ecossistema, desde que haja rotação de terras e culturas.

Os Gorotire (12), por exemplo, possuem um conhecimento enorme sobre a vida dos insetos em geral, e em especial, das abelhas. Esse conhecimento é integrado mas também especializado; foram catalogadas 56 espécies de abelhas desconhecidas de nossa ciência.

Com relação à agricultura e plantio é grande a contribuição que os indígenas podem nos oferecer. A monocultura, como já nos referimos, exaure o solo, portanto, uma roça Gorotire tem no mínimo 150 plantas diferentes; as cinzas produzidas com a coivara, são utilizadas, sendo que as cinzas de cada produto têm uma qualidade e cada planta prefere como adubo uma determinada cinza.

Esses foram apenas pequenos exemplos de como a educação pode viabilizar um real intercâmbio cultural que favoreça nossa ciência assim como os indígenas possam aprender conosco técnicas novas de nossa sociedade que lhes interesse.

2. EDUCAÇÃO FORMAL

2.1. A ESCOLA

A escola indígena como a conhecemos tem caráter de frente ideológica, onde o interesse dos poderosos ganha a aparência de interesse de todos; essa escola ajuda a destruir as tradições indígenas.

A educação do mundo capitalista atua como poderoso fator de qualificação; no sentido de "enquadrar" a atividade pedagógica torna as pessoas iguais, e isso convém à felicidade de todos. Essa pseudo-igualdade contém os interesses dos poderosos. Qualquer forma de educação que é levada pelas agências do governo aos povos indígenas possui caráter colonizador. A escola é portadora de uma cultura própria, antagônica à realidade social desses povos; o ensino é desvinculado do aluno e não o prepara para a vida prática.

Para os índios a escola do branco é uma intrusa que chega e não vai embora, mas que se torna necessária na medida em que possibilita o trato com os colonizadores, e esse conhecimento é que os auxiliará na situação de fricção interétnica, e em especial o ensino do português e da matemática elementar.

É necessário que pesquisemos as reais causas das evasões escolares, que não são aquelas que os relatórios mencionam como faltas por doenças, viagens para coleta, caça e pesca, trabalho nas roças, pois, geralmente os alunos evadidos são aqueles que no decorrer do curso vão apresentando dificuldades e inadaptação quanto aos programas, portanto, o conteúdo desses programas e a forma como vêm sendo apresentados é que deve mudar. A educação formal, mesmo quando vem recrutando monitores indígenas, provoca marginalização, porque estes participantes inculcam valores externos e são cooptados pelo "programa"; esses novos agentes de educação se opõem aos agentes tradicionais e a monitoria gera índios "diferentes", uma estrutura de poder à parte, com salários pagos pela Funai, de modo que podem adquirir bens da comunhão nacional que os demais não podem; esses bens passam a ser reivindicados por todos, o que gera conflito e competição. A ideologia comunal passa a ter caráter competitivo. Não somos contrários à utilização de monitores indígenas mas sim ao pagamento em salário, talvez, pudessem ser pagos em artesanato ou outras técnicas de acordo com cada cultura.

Faz-se necessário que mencionemos o problema da subnutrição como uma das proclamadas causas falsas de evasão ou de atraso no desenvolvimento escolar. É preciso esclarecer que quando surge esse problema na comunidade isto se deve a carências alimentares determinadas pela perda do equilíbrio ecológico causada pelas frentes de expansão nacionais que destroem fauna e flora; os índios culturalmente defendem o ecossistema de depredações; entre os índios analisados aqui, somente os do Acre podem ter esse tipo de problema. Este esclarecimento é importante, porque segundo certos autores, como Piaget (13), o atraso dos indígenas se devia à falta de inteligência, ou seja, a motivos biológicos e culturais, posto que não atravessavam a fase de operações concretas que corresponde aos sete anos na etapa de desenvolvimento cognitivo. Essa é uma posição biologista e pejorativa que devemos rebater.

As zonas de fronteira são consideradas zonas estratégica militarmente, e nessas áreas há interesse de permanência e fixação de populações. A escola vem sendo utilizada nessas áreas como veículo de fixação em especial pela Aeronáutica, como entre os Tiryiô. Nesta área a escola age como aparelho ideológico de estado bem como a Igreja; este também é o caso dos Karipuna, Galibi e Palikur que vivem em área de fronteira.

2.2 EDUCAÇÃO E A FUNAI

A infra-estrutura da Funai, em particular da Divisão de Educação (14), será demonstrada em um quadro onde temos as delegacias regionais parques, ajudâncias, a localização dessas e os Estados da União que fazem parte da jurisdição de cada delegacia regional. Teremos o número de pessoas, recursos humanos, contratados pelo órgão oficial de tutela para prestar assistência educacional às populações indígenas, o número de escolas em cada área e a população indígena assistida por essas escolas.

Sabemos que existem muitas tribos arredias ou isoladas da sociedade nacional e é óbvio que esta população não será computada para os nossos fins específicos pois pensamos em termos de educação formal, portanto os números do

quadro que se segue devem ser analisados sob esse prisma, e também contamos com uma substancial defasagem uma vez que elaboramos o quadro de acordo com dados fornecidos pelo senso de dezembro de 1983, que é o último trabalho estatístico elaborado e utilizado pelo setor de educação da Funai. Teríamos então:

QUADRO GERAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA OFERECIDA PELA FUNAI

DRs, Ajud., parques	Sede	Estados sob Jurisdição	Pessoal	Esc.	Índios
a) 1.º DR	Manaus	Am	08	10	39.771
b) 2.º DR	Belém	Pa, Ap	23	13	7.491
c) 3.º DR	Recife	Ba, Pe, Se, Al, Pb	42	29	23.301
d) 4.º DR	Curitiba	Pr, Sc	18	10	5.830
e) 5.º DR	Cuiabá	Mt, Ro	11	07	1.357
f) 6.º DR	São Luis	Ma	32	27	9.472
g) 7.º DR	Aragarças	Go, Mt	20	14	4.470
h) 8.º DR	Porto Velho	Ro, Ac, Am, Mt	34	24	5.710
i) 9.º DR	Campo Grande	Ms	26	119	20.438
j) 10.º DR	Boa Vista	Rr, Am	—	—	19.515
l) 11.º DR	Gov. Valadares	Mg, Es, Ba	08	05	6.952
m) 12.º DR	Bauru	Sp, Pr	09	08	2.574
n) 13.º DR	Porto Alegre	Rg	30	12	6.372
o) PQARA	S. Isabel do Morro	Go, Mt	19	06	1.670
p) PQXIN	Paratinga	Mt	04	04	2.456
q) AJARINA	Araguaína	Go	22	13	2.340
r) AJAVAG	Vilhena	Mt, Ro	05	—	1.032
s) TOTAL	—	—	311	201	160.756

Segundo o quadro acima, temos a maior população indígena assistida por um mínimo de pessoal técnico no Estado do Amazonas, ou seja, 39.771 índios para 10 escolas e 08 professores, essa é uma situação precária em termos educacionais. Outro número que nos chama a atenção é relativo à 9.ª DR em Campo Grande, Mato Grosso do Sul; lá o grau de aculturação dos índios é maior e o número da população indígena com relação ao número de escolas é vexaminoso: 20.438/19, sendo que o número de professores é de 26. Sabemos que vários desses grupos indígenas recebem aulas em escolas de município, mas somos contrários a esta omissão da Funai; os índios deveriam poder optar pela escola de município ou não, uma vez que sabemos que nessas escolas eles são discriminados devido aos interesses econômicos conflitantes.

Totalizando temos 201 escolas para o atendimento de uma população indígena de 160.756 índios e portanto esse dado nos mostra pouco espaço físico e de recursos humanos para uma grande população carente de assistência educacional. Sabemos que grande parte dessa população estuda em escolas municipais, já nos referimos a isto; nelas índios são discriminados, muitas vezes são recusadas as matrículas, há o boicote da merenda escolar para os alunos índios e outras formas de discriminação. Para 201 escolas temos 311 pessoas cuidando da assistência educacional para a Funai; teríamos uma proporção de 1.54 professor por escola, mas as áreas são diversas. Há aldeias onde vivem de 500 a 700 índios como no Mapuera/norte do Pará. Como um professor poderia atender a essa demanda?

A situação da 3.ª DR também é precária: a população indígena é de 23.301 índios distribuídos em 29 escolas; em cada escola teríamos aproximadamente 803 índios. No sul a situação é a mesma: na 4.ª DR teríamos aleatoriamente 5.830 índios para 10 escolas, o que corresponde a 583 alunos por escola.

Esses dados estatísticos não significam que na verdade tenhamos uma mentalidade estatística. Utilizamos o recurso numérico para demonstrar a que ponto chega o colapso da educação indígena fornecida pela Funai, e para tanto por menorizamos esses dados a seguir:

O quadro acima nos mostra a pior situação educacional na 1.ª DR, com 3.977 alunos por escola, sendo que para cada professor teríamos em média 4.971 alunos. No Mato Grosso teríamos 193 alunos por escola. Na 9.ª DR temos 1.075 alunos por escola, sendo que destes 786 são assistidos por 1.3 professores. Em termos de relação professor/escola no PQARA temos a melhor situação: 3.1/87 alunos; mesmo assim o número de escolas é deficiente porque teríamos 278 alunos em cada escola.

Segundo esses dados é notória a precariedade e ineficiência da educação formal nas áreas indígenas. Em termos de infra-estrutura seria necessário à Funai para atender apenas o que determina o Estatuto do Índio, as quatro primeiras séries do primeiro grau, aumentar o espaço físico em que a educação vem se processando, se possível criar novas escolas em aldeias que não as possuem com o intuito de evitar deslocamentos que tanto interferem no processo de educação

QUADRO DA EDUCAÇÃO (dados aproximados)

ÁREA	ALUNOS/ESCOLA	PROFESSOR/ESCOLA	ALUNOS/PROFESSOR
1.º DR	3.977	1.2	4.971
2.º DR	567	1.7	325
3.º DR	803	1.4	554
4.º DR	583	1.8	323
5.º DR	193	1.5	123
6.º DR	350	1.1	296
7.º DR	319	1.4	223
8.º DR	237	1.4	167
9.º DR	1.075	1.3	786
10.º DR	—	—	—
11.º DR	1.390	1.6	869
12.º DR	321	1.1	286
13.º DR	531	2.5	212
PQARA	278	3.1	87
PQXIN	614	1	614
AJARINA	180	1.6	106
AJAVAG	—	—	206

informal e que são uma das causas das evasões escolares. Em segundo lugar a Funai deveria aumentar o quadro de professores em áreas indígenas, dada as relações alunos/professores. Essa afirmativa não parte apenas de uma perspectiva quantitativa mas principalmente qualitativa; os professores devem estar gabaritados para compreender a organização social dos grupos indígenas que se proponham a "educar", para tanto devem estar livres de comprometimentos escusos como parentesco com o chefe do Posto Indígena, prefeitos, fazendeiros, seringalistas, etc. . . . De modo que possa defender os interesses da comunidade. Uma das qualificações necessárias seria o aprendizado da língua nativa, quando for o caso, sem a qual seria impossível aprender os costumes do grupo; esse treinamento deveria ser oferecido, após o curso, pela Funai, em convênio com o SIL.

A divisão de educação da Funai deve manter estrita supervisão quanto ao desempenho desse pessoal em campo, além de relatórios semestrais acerca do desenvolvimento do programa educacional. Essa divisão deve programar visitas de seus técnicos, de surpresa, às áreas para o controle do trabalho levado a efeito em campo, sendo que nessas visitas a equipe deve ouvir as reivindicações dos índios e trazer à divisão de educação sugestões para possíveis modificações no programa educacional tanto no que concerne à didática, como ao conteúdo, ou às pessoas relacionadas com a transmissão de educação formal em área indígena.

A Funai vem sendo sempre acusada pela Associação Brasileira de Antropologia, e no que diz respeito à educação, em 11.2.82 a Funai foi acusada pela ABA de realizar discriminação ao proibir que alguns índios concluíssem seus estudos em Brasília:

"A Funai foi acusada pela ABA, de 'Promover discriminação odiosa ao negar aos jovens índios que conseguiram transpor os obstáculos quase insuperáveis das escolas tribais, a oportunidade de prosseguirem seus estudos em Brasília'. Em documento assinado pela presidente e coordenadora da Comissão de Educação para as Populações Indígenas da ABA, Eunice Durhan e Maria Araci Lopes da Silva, a entidade acusa a Funai de 'incongruente, contraditória e arbitrária em sua política oficial de integração do índio'. No documento a Associação Brasileira de Antropologia acusa de 'precário o sistema educacional formal implantado em áreas indígenas no País', afirmando que de 77 até hoje, período em que foram aguardadas melhorias no setor, a situação da educação junto às populações indígenas tornou-se ainda mais grave, caracterizando-se pela ausência completa de pessoal qualificado para a tarefa árdua e complexa de ministrar educação formal às crianças índias. Segundo a ABA, 'as escolas estão nas mãos de pessoas que não possuem os conhecimentos mínimos indispensáveis de antropologia e lingüística, sem qualquer informação sobre a cultura, costumes e tradições das tribos com as quais trabalham.'"(15)

O primeiro passo para propiciar uma melhor educação formal seria a questão da continuidade dos estudos e a questão do não paralelismo, embora com as adaptações pertinentes. Outro ponto crucial é o dos recursos humanos; como sabemos ele não é qualificado. Acreditamos que na implantação dos projetos educacionais a contribuição do antropólogo é fundamental. Posteriormente, através da Funai, se formaria pessoal gabaritado. A relação Mulher/chefe de posto/professora é pernicioso porque não gera soluções alternativas; na supervisão deve-se dar importância ao conteúdo do ensino tanto em termos da informação repassada quanto à contribuição indígena para a nossa sociedade. Através desse conhecimento se enriquece a ciência e se possibilita um verdadeiro intercâmbio cultural. Quanto a evasão, devemos partir de uma premissa básica: Se há evasão é porque o ensino não corresponde aos interesses da comunidade.

2.2.1. ESTATUTO DO ÍNDIO

Segundo o Estatuto do Índio, título I, artigo 4, os índios são considerados "isolados" quando vivem em grupos desconhecidos ou que possuem vagos informes sobre a sociedade nacional. Geralmente, a não ser no caso de atividade missionária, esses índios não recebem assistência educacional, portanto os índios considerados nesse trabalho seriam aqueles em contato permanente ou intermitente com a sociedade nacional, que conservam parte de suas tradições (16) mas aceitam algumas práticas comuns aos demais setores da comunhão nacional, das quais vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento. Analisaremos no Estatuto do Índio as leis estabelecidas quanto a educação formal em área indígena. O título V do Estatuto trata dos seguintes artigos que tentaremos analisar:

Artigo 47

"É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão."

O artigo 47 representa aquilo que Anísio Teixeira denominava como a diferença entre valores reais e valores proclamados; sabemos que o patrimônio indígena não vem sendo assegurado, na medida em que seu patrimônio maior, suas terras não são devidamente demarcadas.

Artigo 48

"Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações o sistema de ensino em vigor no País."

Quantos ensinamentos existem no País? É possível para o índio enfrentar as discriminações de que são vítimas nas escolas de municípios? Ahamos que não; cabe a Funai a responsabilidade da assistência educacional indígena, que em termos legais, possibilite a continuidade futura dos estudos.

Artigo 49

"A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira."

Este artigo salvaguarda o ensino na língua nativa, a preservação da língua nativa serve a que sociedade? A sociedade tribal agrafa ou à sociedade nacional? Que desequilíbrios sócio-culturais provocam esta mudança? O modo como vem se processando o ensino bilíngüe, nos leva a crer que ele vem sendo utilizado como fator de transição e não como forma de manutenção de tradições.

Artigo 50

"A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais."

Este artigo nos fala de integração, mas não de integração econômica (15), fala do aproveitamento de aptidões individuais, possivelmente transformando índios em assalariados, exército de reserva, mão-de-obra barata para os seringalistas e fazendeiros. O artigo nos sugere marginalização, não integração.

Artigo 51

"A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quando possível, sem afastá-los do convívio familiar e tribal."

Este artigo salvaguarda o direito do indígena à educação informal; sabemos que muitos grupos recebem aulas em escolas de município, o que o afasta das aldeias, outras vezes são forçados a se mudarem de cidade, buscando a continuidade dos estudos. No rio Negro há até hoje o sistema de internato utilizado pela Igreja Católica, o que impossibilita a educação informal. A Funai deveria assumir os encargos da educação formal de modo que na medida do possível, não atrapalhe ou prejudique a educação informal.

Artigo 52

"Será proporcionada ao índio formação profissional de acordo com seu grau de aculturação."

Esse artigo garante a "formação profissional" do índio para uma específica forma de "integração", isto significa formar peões, bóias frias, remeiros, guias turísticos, enquanto que se utilizassem suas terras e riquezas poderiam muito bem se inserir na economia de mercado da região, mas não há interesse econômico neste prisma, a terra rica já possui seus "donos legais".

2.2.2. A CONVENÇÃO 107 DE GENEBRA

O Decreto n.º 58.824, de 14.7.66, promulgou a Convenção 107 de Genebra, de 5.6.57, sobre as populações indígenas e o trabalho, a parte VI, refere-se à Educação e meios de informação, e nos diz o seguinte:

Artigo 21

"Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com os membros da comunidade nacional."

Esse artigo defende uma idéia muito aceita por nós, porque evita o que denominamos no início do trabalho de "paralelismo"; o paralelismo leva ao interrompimento da educação formal, independentemente da vontade das populações indígenas. O próprio Darcy Ribeiro (16) considera que as escolas indígenas devem ter programas variados segundo o grau de aculturação dos grupos, sendo que para os mais aculturados as escolas deverão se aproximar ao máximo do ensino adotado no país.

Artigo 22

“Os programas de educação destinados às populações indígenas serão adaptados, no que concerne aos métodos e técnicas, e ao grau de integração social, econômica e cultural dessas populações na comunidade nacional.”

Esse artigo é pertinente, pois é lógico que o programa de educação formal deve ser adaptado à realidade social indígena e não algo vindo de fora para dentro, o que seria um contra-senso.

Artigo 23

“Será ministrada às populações interessadas, às crianças, ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna, ou em casos de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.”

Procuramos ao longo do trabalho contestar o ensino bilíngüe, que vem sendo utilizado como forma de dominação colonialista, e não no intuito de preservar costumes e tradições.

Artigo 24

“O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas, conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrarem na comunidade nacional.”

O ensino primário que preconizamos deve dar ensejo aos conhecimentos que auxiliem na situação de fricção interétnica, ou seja, conhecimentos de português, que é a língua que possibilita uma reivindicação política, conhecimento de matemática que auxilie no comércio com os neobrasileiros, e conhecimento da estrutura geográfica, histórica e política do País, em nível elementar, para que saibam de seus direitos e deveres.

Artigo 25

“Deverão ser tomadas medidas de caráter educativo nos demais setores da comunidade nacional e, especialmente nos que forem mais diretamente ligados às populações interessadas, a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas.”

Os meios de comunicação de massa podem fazer alguma coisa em relação ao preconceito, porque são nas regiões vizinhas às indígenas que há preconceito pejorativo, mas esses preconceitos se acentuam devido aos interesses conflitantes, no caso, a terra, se as reservas não são demarcadas justamente, o preconceito não desaparecerá.

3. POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCAÇÃO

3.1. DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

De acordo com o Estatuto do Índio, Lei n.º 6.001, de 19.12.73, a Funai visa a integração do índio à sociedade nacional; como somos adeptos da integração econômica, devemos questionar até que ponto essa integração não transforma índios em capitalistas, mas essa é a única forma que garante sua independência econômica, social e cultural, de modo que se libertem dos paternalismos oficiais ou de medidas drásticas promovidas por administrações ineficientes, desta forma terão autonomia para a preservação de seus usos e costumes sem se venderem como mão-de-obra barata às frentes de expansão nacionais.

O objetivo central da Funai seria a proteção, assistência e promoção das comunidades indígenas, mas a política indígenista se volta cada vez mais para um plano unilateral e desenvolvimentista, visando a integração do país como sociedade unitária e não pluralista.

A introdução da escola na sociedade indígena, primeiramente através de missões e depois pelo SPI e a Funai, visava a obtenção de sociedades mais “civilizadas”; a escola determinava a passagem da barbárie à civilização. Esta foi a nossa tentativa de “pacificação”. A alfabetização seria o motivo e a justificativa para integrar o índio à vida social; aprendendo a ler e escrever, ele se transformaria em um cidadão capaz, um consumidor de bens industriais, enfim em um homem moderno. As situações de fricção interétnica são irreversíveis, e neste caso, o aprender o português é uma arma eficaz para a luta política de nações minoritárias; no entanto o ensino bilíngüe destrói a cultura agrafa e transforma valores, não contribuindo em nada para a relação entre índios/brancos.

É assim que a alfabetização passa a ter um significado, porque o índio quer aprender a ler e escrever e a fazer conta para não ser enganado nas suas atividades comerciais e políticas. Essa é a motivação real para a alfabetização e o ensino em geral, a situação de conflito entre índios/brancos em todo o país, que gera a necessidade de uma educação formal.

Se o aprendizado do português tem sua motivação, o aprender a escrever a própria língua tem várias restrições. Os índios dificilmente pedem para serem alfabetizados em sua língua, porque não compreendem o porquê dessa alfabetização. A sociedade tribal repousa sobre a palavra oral e a escrita é um vazio, por sua falta de utilidade.

O SIL, introdutor da alfabetização bilíngüe, mantém em muitas aldeias lingüístas que produzem cartilhas para alfabetização indígena tendo em vista, de modo especial, a tradução da bíblia para a língua nativa. O SIL se justifica dizendo que o aprendizado de outras línguas é mera repetição, assim seria mais fácil chegar ao português através da língua nativa. O que se pretende desde o início é a comunicação escrita; desse modo a alfabetização bilíngüe deixa de ser um reforço à identidade e coesão grupal para se atualizar como meio de comunicação, e a comunidade indígena passa a ser uma sociedade letrada.

O SIL mantém convênio com a Funai. Somente entre 1973 e 1977 os membros do SIL estiveram expulsos das áreas indígenas devido a acusações de envolvimento com a CIA; essa expulsão foi revogada e os missionários voltaram a atuar nas áreas. Não queremos desmerecer a lingüística como ciência, ao contrário, ela é uma ciência que muito pode auxiliar a antropologia pois o comportamento social não prescinde da linguagem. Na antropologia se observa a importância da

linguagem nas ciências do homem, na sua história cultural, e como uma determinada civilização se expressa demonstra uma realidade social:

“Não há duas línguas que sejam bastante semelhantes para que se possa dizer que representam a mesma realidade social e o mundo em que vivem as diversas sociedades humanas, são mundos distintos, e não apenas, um mundo com rótulos diversos.” (17)

Os estudos lingüísticos possibilitam conhecimento de relações remotas entre grupos indígenas que apresentam sinais de origem comum, e também auxiliam no conhecimento da organização social desses grupos. A pesquisadora Bruna Franchetto diz o seguinte:

“A teoria lingüística . . . tagmémica é ainda hoje dominante na descrição das línguas indígenas no Brasil, e isso, deve-se, eu creio, ao monopólio que o Summer Institute of Linguistics (SIL) exerce sobre as áreas de pesquisa e a formação de lingüistas no País. O problema é que raramente essas línguas foram objeto de uma abordagem semântica ou etnográfica, ou seja, de uma abordagem que as considere não tanto como estruturas abstratas fonológicas e/ou gramaticais (prontas para a tradução da Bíblia) quanto como comportamento verbal, comunicativo, fluxo de discursos . . .” (18)

A educação indígena pela própria omissão dos órgãos competentes sempre estava ligada à Igreja. A Funai foi criada em 1967, só em 1972 criou-se uma divisão de educação no órgão. Na questão de prioridade financeira a educação tem em último plano. Sendo assim não há praticamente supervisão por parte da Funai quanto aos trabalhos das missões, ou mesmo do próprio pessoal recrutado para trabalhar em educação nas áreas pelo governo. Não havendo pessoal treinado, a maior parte da educação formal se encontra nas mãos da Igreja, tanto católica como protestante, e estas têm como função básica a conversão de fiéis e não educação como concebemos.

3.2. EXPERIÊNCIAS CONCRETAS

3.2.1. KRAHÔ

Maria Elisa Ladeira realizou excelente trabalho no que diz respeito à análise da educação formal e informal na aldeia Krahô, ao norte do Estado de Goiás. Utilizou-se de fichas de alfabetização em português que se aproximava ao máximo do falado na região. Visando um programa de educação levantou dois aspectos importantes: A sociedade Krahô como sociedade oral em contraste com a sociedade envolvente, e em segundo lugar, construir uma escola indígena Krahô, especificamente.

A escola Krahô se colocaria como um instrumento de conscientização e defesa própria, como instrumento de reflexão (19) crítico das condições vivenciadas na realidade. A escola deve respeitar e colaborar com a educação informal do grupo indígena, pois não é uma atividade exclusiva mas faz parte das atividades do mundo Krahô.

Através da escola os Krahô aprenderão a diversidade cultural existente entre os povos e dessa forma garantirão a diversidade do próprio grupo. A escola deve propiciar a autonomia dos grupos indígenas, isto é, a auto-suficiência econômica para que não dependam de paternalismos oficiais. A escola deve proporcionar a compreensão dos problemas vivenciados pelos membros da sociedade envolvente. Com relação à tecnologia educacional, Ladeira propõe a criação de um material didático para a iniciação à matemática, preparo de material especializado na língua indígena e na língua nacional, com incentivo à leitura e a escrita, abolição do sinal de entrada, uniformes, horários rígidos, etc. . . . e a gradativa adaptação dos programas às expectativas Krahô.

Ladeira também concebe como melhor o ensino do português que o ensino bilíngüe, pois valorizar a escrita como a melhor senão a única forma de transmitir saber, e acreditar que as culturas indígenas não tenham outras formas de resistência e que só poderão ser preservadas pela escrita é etnocêntrico. Transformamos o direito das minorias serem alfabetizadas em sua própria língua em uma imposição, não se deve impor nem a alfabetização em português nem em língua nativa? deve haver liberdade de escolha, isto não significa que o educador não tenha a obrigação de saber a língua do grupo, porque é dessa forma que ele pode entender a comunidade e transmitir e receber saber.

Ladeira nos mostra a opinião de um Krahô a respeito do ensino bilíngüe e para nós essa é a opinião de vários grupos indígenas:

“Pra quê? Pra que ensinar na língua? Na língua nós já sabemos.”

Ensinamos aos índios a escrita de sua própria língua porque somos os detentores do saber.

3.2.2. KAXINAWÁ, APURINÃ, KULINA, KATUQUINA, JAMAMANDI

Maria da Conceição de Oliveira (20) realizou um trabalho sobre a educação dos índios Kaxinawá, Apurinã, Kulina, Katuquina e Jamandi, do Estado do Acre, e achamos interessantes suas sugestões finais.

Esses índios vivem em contato permanente com a sociedade envolvente nos seringais, e agora, nas fazendas agropecuárias, onde há trabalho para peões, etc. A derrubada da mata e o trato com o gado, não requer muita mão-de-obra, como a empresa seringalista necessitava, daí a necessidade desses empresários de ganhar a terra e expulsar os índios de “suas terras”; todos os grupos do Acre vivem em constante conflito com a população nacional.

Conceição de Oliveira, realizou a pesquisa em Rio Branco, na casa do índio, onde os índios se hospedam às vezes em busca de remédios, tratamento ou de passagem em viagens. A elaboração do material foi dividida em cinco etapas:

1) Leitura de relatórios e documentos disponíveis sobre esses índios; 2) Registro de depoimentos dos índios sobre costumes, hábitos e trabalho; 3) Escolha de palavras-chaves conforme sua importância no universo cultural indígena; 4) Ordenamento das palavras conforme a complexidade fonêmica; 5) Elaboração de fichas utilizando o método Paulo Freire para a alfabetização de adultos.

Esses seriam os passos gerais para elaboração de fichas visando a alfabetização de membros de grupos indígenas, em português, segundo a autora:

“Vivamos a escola Kaxi, principalmente considerando o momento de luta daquele povo, realmente como arma a ser utilizada contra a dominação, exploração e abusos discriminatórios dos ‘brancos’, representados ali pelos ditos ‘patrões’.” (21)

Parece ficar clara a função política da escola indígena, pois dela depende a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. A Kaxi também utilizou monitores, já que havia dificuldade no entendimento da língua Kaxinawá; nesse sentido a utilização de monitores é primordial, pois ele ajuda na compreensão de termos e palavras que ainda o professor não conhece ou percebe, o pagamento desses monitores é que é a questão, deveriam ser pagos com algo próprio da cultura e não com salários.

3.2.3. TXUKARRAMÃE

Vanessa Lea (22) do Museu Nacional do Rio de Janeiro elaborou um trabalho acerca da educação formal e informal do grupo Txukarramãe, habitantes do Parque Indígena do Xingu, Estado do Mato Grosso.

Em relação ao trabalho antropológico em campo, se refere a autora:

“Parece-me haver algo de parasitário na relação do antropólogo que, mesmo retribuindo sua permanência na aldeia com bens manufaturados, leva com ele informação para ser consumida pela sociedade dominante.” (23)

Propõe que o antropólogo traga algumas técnicas ou informações para o grupo, sendo que estas poderiam ser veiculadas pela educação formal. Não se desmerece o valor do trabalho antropológico, mas a relação Sociedade tribal/sociedade Nacional é uma relação de Submissão/dominação. Os antropólogos auferem lucros diretos econômicos, acadêmicos e prestígio social. A luta política pelos direitos indígenas a longo prazo é travada por eles, mas em nome da ciência há uma exploração um tanto disfarçada. Com os levantamentos nas áreas indígenas, os interesses da cultura dominante prevalecem, e os índios são espoliados de suas terras que já não servem mais à caça, à coleta, à agricultura, mas aos tratores na exploração da madeira, aos barracões na exploração da seringa, às multinacionais na exploração de minério, às estatais para construção de hidrelétricas, etc. . . .

É imperativo que com relação à educação nos libertemos da influência direta da Igreja e do Estado, em sentido nacional, ou programa de educação oficial, pois ambos são comprometidos com interesses alheios à causa indígena. A Igreja, a não ser a progressista, tem sua razão de ser em promover a fé religiosa. Com a reforma, a necessidade de catequisar novos povos, novas fronteiras econômicas a serem abertas pela fé, a escola é um aparelho ideológico de Estado que reproduz a estrutura de classes, a escola capitalista não serve ao índio e acirra o processo de discriminação.

Vanessa Lea propõe para os Txukarramãe uma educação que leve em conta valores específicos do grupo indígena, preparando o material didático com a ajuda dos próprios índios. No Parque do Xingu, os hábitos de leitura e escrita dos brancos é objeto de fascinação pelos índios, símbolo de “poder”. O saber ler e escrever seria um meio de acesso ao poder dos “civilizados”. Há então rivalidades entre tribos, rivalidades estas anteriores ao contato, mas novos preconceitos surgem, por exemplo, os Txukarramãe de Kretire ridicularizam os Kayapó de Gorotire por não saberem ler nem escrever.

Os índios do Parque têm grande interesse em serem alfabetizados; a escrita é considerada útil porque através dela podem defender seus interesses, a escrita serve para não “esquecer” o que se deve dizer na relação com os funcionários da Funai. A forma do material didático são fichas plastificadas individuais, melhores que livros, porque não estragam e podem ser levadas na coleta, na roça, em viagens, sem se danificarem:

“Freqüentemente os alunos resolviam levar material para estudar em casa e, quando viajavam no mato por vários dias levavam-no para estudarem sozinhos.” (24)

O critério para assistir as aulas era o da motivação pessoal e a escolha do horário do “sol frio”, quanto ao sistema de monitoria diz a autora:

“Ficou claro que ninguém se interessaria em trabalhar como monitor sem remuneração.” (25)

As formas de pagamento de monitores podem introduzir na aldeia uma nova categoria de índios, os assalariados, e isto gera uma nova fonte de poder no grupo; o monitor poderia trocar aulas por artesanato, também comercializáveis, essa é a saída que propõe Vanessa, e neste caso haveriam alunos dispostos a pagar com artesanato as aulas?

Quanto ao conteúdo do programa de educação, um Txukarramãe diz o seguinte:

“Não adianta ensinar pessoas a ler ou escrever e deixar aí. Tem que ensinar também como Caraíba pensa. Precisamos aprender sobre cidade, fazenda, governo, saber como funciona.” (25)

Reivindicam também o conhecimento matemático:

“Não contamos em anos como entenderemos Caraíba?” (27)

Essa preocupação é devida às relações comerciais; a escola é muito importante para ajudar nesta relação. Sabe-se que os Txukarramãe enfrentam conflitos com os peões das fazendas “vizinhas”. Na verdade as fazendas tomaram áreas imemorialmente indígenas, para o comércio; para a luta por seus direitos a escola é imprescindível.

3.2.4. XAVANTE

Os Xavante habitam o norte do Estado do Mato Grosso; estão divididos em várias aldeias: São Marcus, Sangradouro, Couto Magalhães, Areões, Kuluene, Dom Bosco e Namuncurá. A missão salesiana do Mato Grosso é que foi responsável pelo início da conversão dos Xavantes; essa missão atua em São Marcus e Sangradouro, sendo que a aldeia de Kuluene, é atendida por uma missão protestante, Missão Evangélica da União Missionária para a América do Sul; o ensino é bilíngüe. Os Xavante de Kuluene têm muitas expectativas com relação à escola. Querem: professor/aluno/quadro-negro/carteiras/horário/livro de chamada:

“Para eles o ir à escola era simplesmente copiar do quadro, sem mais nem menos.” (28)

Essa consideração de Mariana Ferreira, professora da Funai, é absurda. Acreditamos que se o Xavante exige disciplina na escola, não é porque a escola para eles é ir e copiar, mas sim que sem disciplina a escola perde a credibilidade, faltam dados para comentar esse assunto, mas talvez os Xavante comparem a sua escola com as escolas oficiais do município; querem uma escola “igual” a do branco, por causa da discriminação. Se constatarmos que é assim que o Xavante quer a sua escola, devemos dar-lhes essa opção; a escola não é uma intrusa, mas parte das expectativas do grupo.

Os monitores Xavante estabeleceram um horário para as aulas, em dois turnos: um das 7 hs às 11 hs e outro de 14 às 17 hs. O chefe da aldeia se sentia lesado porque seu “secretário” falava e escrevia o português e por isso fazia questão que as crianças estudassem e se opunha ao ensino bilíngüe, isto é, à alfabetização em Xavante.

Os monitores Xavante são importantes porque auxiliam o professor quando este não conhece profundamente a língua nativa; assim, quando os alunos se referiam a alguma palavra em sua língua, como *mo’oni* (cará), esta palavra era incluída na ficha de palavras com a letra “M”: macaco, milho, *mo’oni*, etc. . . .

O programa de educação proposto pela professora da Funai, inclui os seguintes itens: 1) Ensino do português; 2) Noções de matemática para a compra e venda; 3) Geografia, noção da localização das aldeias; 4) Sua história e a história dos brancos; 5) Legislação da Funai (para adultos).

Notamos que neste programa de educação não há preocupação com o que denominamos “intercâmbio cultural”. Quanto à geografia achamos que os Xavante têm muito a nos ensinar neste campo como em muitos outros. O conhecimento da legislação da Funai é imprescindível em qualquer programa, para que conheçam bem suas prerrogativas, e entendam a defasagem entre o que está escrito em lei e o que é realmente feito, ensejando a luta para que as leis sejam cumpridas.

3.2.5. BORORO

Os Bororo habitam o norte do Estado do Mato Grosso, na 5.^a DR. Na educação informal Bororo o conhecimento das tradições é obtido através da limitação do comportamento dos mais velhos, e a memorização dos códigos cerimoniais (29), o desenvolvimento de práticas sociais como a pesca, a caça, coleta, plantio e manufatura, segundo a antropóloga Vietler, temos que:

“Educar para os Bororo é, pois, humanizar o imaturo no sentido mais pleno da palavra, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, corporais e psíquicas cuidadosamente entrelaçadas pelas tradições morais e estéticas.” (30)

Para o Bororo é ruim aquele que não conhece as tradições; o ser bom para eles, se assemelha o que para nós significa ser justo, associando esta noção a uma justa distribuição de bens. Só será chefe Bororo quem demonstrar coerência entre palavra e ato, os conhecedores devem atender aos desconhecedores, eles (os mais velhos) têm obrigação de prestar esse serviço à comunidade.

A escola formal gera um grande problema entre os Bororo, porque os jovens deixam de ter contato freqüente com os anciãos, detentores das tradições, e isto gera conflito entre gerações. A escola poderia assumir um papel de mediadora do mundo Bororo e Barae (branco), da mesma forma que os Xavante os Bororo exigem disciplina:

“Os Bororo de Tadarimana são extremamente sensíveis a eventuais falhas de funcionamento da escola; esta além de muito aceita deve funcionar sistematicamente.” (31)

Para Vietler parece que a escola é um valor em si mesma e não um meio de obtenção de conhecimento. Já nos referimos a esta questão quando da análise da educação Xavante.

Vietler afirma que quando a professora é mulher do chefe de posto, embora sob nosso ponto de vista esse seja um “arranjo” satisfatório. Há uma concentração de poder que se estabelece contra as lideranças indígenas, a independência do professor pode garantir soluções alternativas:

“Uma vez fora da escola, os jovens tendem a esquecer-las (técnicas) na medida em que não existem meios de integrar as poucas crianças Bororo que chegam a concluir o primário, na reserva, em escolas mais avançadas da região, salvo uma ou outra exceção.” (32)

Essa é uma questão complexa da educação formal em área indígena, a questão da continuidade que engloba o problema do não-paralelismo. A legislação oficial garante apenas os quatro primeiros anos do primeiro grau na aldeia, quando isso é realizado, o que já é muito, o órgão deve garantir a continuidade dos estudos através de bolsas, etc. . . . E para evitar a discriminação, o essencial é resolver os conflitos, ou seja, a questão da terra.

Só através da regularização de suas terras é que os índios terão de volta sua antiga autonomia e poderão decidir sobre suas vidas de modo a preservar os costumes que queiram e incorporar os hábitos ou técnicas que considerem de utilidade.

3.2.6. TIKUNA E MARUBO

Os portugueses conquistaram definitivamente o Solimões, entre 1709/1710, e visando defender a fronteira, o governo português ordenou que os jesuítas fundassem uma missão no Japurá e outra no Javari. Somente a última foi construída com o nome de São Francisco Xavier do Jarari, a partir de 1752. Os carmelitas disputavam essa área com os jesuítas, e dessa forma os jesuítas foram convidados a se retirarem dessa jurisdição. Do remanescente desse aldeamento surgiu a cidade de Tabatinga (1758). Nesse período a vida dos índios não foi muito modificada, a não ser a vida dos índios à noroeste. (Tikuna).

O Solimões era área de atuação carmelita, e nesta época (1769), começou a vigorar a legislação pombalina que instituiu o chamado Diretório de Índios, que mantinha o poder dos missionários no plano espiritual e dava certa liberdade aos indígenas, entretanto requisiava trabalho compulsório.

Cardoso de Oliveira, em "O Índio e o Mundo dos Brancos" se refere à educação formal Tikuna:

"O falar bem o português (ao lado de se vestir e se paramentar com utensílios "civilizados") simboliza a passagem da condição de selvagem – condição esta da qual estão bem conscientes – graças a presença no Javari de grupos arredios, "ainda de arco e flecha", como dizem, para a de 'civilizados'." (33)

Cardoso de Oliveira também se refere à precariedade do ensino formal na área e ao mal funcionamento das escolas: "A total precariedade do sistema escolar de Muriaçu. Até hoje incapaz de alfabetizar realmente crianças indígenas da comunidade. Como os quatro anos primários jamais foram cumpridos por um Tikuna, não houve até agora, um diplomado pela escola do posto." (34)

João Pacheco de Oliveira (35) ao estudar a organização social Tikuna, se preocupou com a questão da educação formal na área; segundo seus relatórios na área do Solimões, entre as aldeias Tikuna, existem dez escolas, a saber:

1) Muriaçu: Escola construída pelo Exército e com professores pagos pela Funai através da Ajudância do Solimões.

2) Marajá: Escola em construção, que utilizará professores de São Paulo de Olivença.

3) Feijoa: Escola de crentes, professor Tikuna, bilíngüe, e nesta área existe outra escola ligada ao padre católico.

4) Murupiara: Escola da prefeitura ligada ao frei Eusébio, onde a professora é filha do arrendatário da terra.

5) Belém: Escola da prefeitura ligada ao frei Eusébio.

6) Cajarú: Escola na casa do "dono da terra" freqüentada também por "civilizados".

7) Vendaval: Escola onde os professores são pagos pela prefeitura de São Paulo de Olivença.

8) Campo Alegre: Duas escolas com professoras bilíngües treinadas pelo pastor.

9) Santo Antônio: Escola com professora da prefeitura.

10) Bom Jardim: Escola da prefeitura.

Pacheco de Oliveira critica a omissão da Funai quanto a educação formal e ao mesmo tempo critica a educação levada a efeito por missionários tanto protestantes como católicos; também dará importância crucial ao ensino do português:

"A escola é, portanto, um momento crucial para a criança não por que é lá que irá aprender a escrever, já que poucos realmente aprendem (podemos averiguar o baixíssimo nível de estudos através das provas de crianças que nos foram mostradas), mas porque é lá que ela irá aprender a falar o português." (36)

Um dos problemas mais sérios nessa área é a incapacidade dos professores de ensinar qualquer coisa que seja, devido ao seu próprio desconhecimento da língua e cultura nativas; esses professores, na maioria dos casos, não possuem nem o primário completo, e assim muitos Tikuna migram para estudar em outras cidades.

O ensino deve fornecer informações práticas e úteis, como técnicas agrícolas, sanitárias; entretanto a escola vem ensinando Geografia e História do modo mais abstrato possível.

Propõe Pacheco de Oliveira que o ano escolar seja adaptado ao ciclo agrícola do grupo, de modo que se permita o afastamento dos alunos quando necessário e mais ainda, propõe a criação de escolas da Funai não ligadas a facções religiosas.

Enquanto os Tikuna habitam o Solimões, os Marubo, com menos contato com a sociedade nacional, habitam o Javari e suas circunvizinhanças; contam hoje cerca de 463 pessoas (37). No início dos anos 50 surgiram notícias de Marubo no rio Ipixuna, afluente do Juruá. A MNTB, Missão Novas Tribos do Brasil, de caráter protestante, procurou estabelecer contato com eles, estabelecendo-se na bacia do Curuçá, em 1952. Através do auxílio da missão os Marubo contam com o apoio das "asas de socorro", para transporte em caso de doença, viagem, etc. . . .

Os Marubo do Ituí só contam com a escola dos missionários, sendo que o ensino inclui a alfabetização em Marubo, abrange noções de aritmética e recentemente vem ensinando português.

Os Marubo do Curuçá não contam com escola. Somos contrários a educação proporcionada pela missão, no caso de missão protestante, tem a questão do ensino bilíngüe, mas em termos de assistência médica sua atuação é eficaz, bem mais do que a Funai vem fazendo nas áreas, portanto como prescindir deles? Contam com as "asas do socorro, remédios gratuitos vindos dos Estados Unidos etc. . . . Mas é caro o preço pago por isto. A Funai deveria assumir seus compromissos legais, tanto na área da educação como na área da saúde.

3.2.7. PALIKUR, GALIBI E KARIPUNA

A reserva que abriga esses grupos indígenas tem uma população de 2.093 pessoas, sendo 561 Palikur, 860 Galibi e 672 Karipuna, distribuídos em várias aldeias. A partir da década de 70 a Igreja Católica passou a atuar de maneira específica no rio Uaçá (Amapá/norte); em 1972, com o missionário Nello Bufaldi, do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), órgão de linha progressista da Igreja, a situação no que diz respeito à educação melhorou sensivelmente.

Outras agências religiosas atuam na área como o SIL e a MNTB, que estiveram entre os Palikur de Ukumené. Sendo área de fronteira há trânsito da Guiana Francesa para o Brasil e em especial o inverso porque Saint Georges e Caiena são preferidas para o comércio pelos índios, por serem mais próximas que Belém e Macapá. No entanto a Funai tenta “fixar” essas populações, e um dos métodos para isto é a escola.

Em 1977 iniciou-se a demarcação da área, mas houve tentativa de modificar os limites e a demarcação foi suspensa em 1979. Os limites da reserva foram alterados com o traçado da BR-156, estrada que liga Macapá/Oiapoque; essa estrada facilitou a invasão do território indígena aumentando as colonizações próximas à reserva, o que propiciou a instalação de madeireiros e garimpeiros. A partir de 1945 o SPI pretendeu “nacionalizar” os índios devido a proximidade com a Guiana Francesa, ensinando o português especialmente, e nesse caso para o comércio o francês é que seria necessário, mas o índio fala o Patois, a língua da região.

Entre os Palikur, após uma tentativa fracassada de implantação de escola em 1964, somente na década de 70 é que se instalou escola na área (38). De 1967 a 1958 houve uma crescente participação da Secretaria de Educação do Amapá nas atividades dos índios do Uaçá; a Secretaria passou a manter as infra estruturas, pagar professores, etc. . . .

A partir de 1982 iniciou-se o ensino em patois ou creolo, através do CIMI, porque esses índios já estão perdendo a fala de sua língua. Esse programa do CIMI visava reavivar a história do grupo, e não concordamos com essa postura, porque os índios não possuem somente a língua como forma de resistência; privilegiar a linguagem é uma forma etnocêntrica de encarar as sociedades tribais e uma forma de enaltecer a cultura ocidental.

A língua Palikur pertence ao tronco Aruak e os Palikur são os únicos da região do Uaçá que mantiveram sua língua; o SIL trabalha entre os Palikur desde 1955, desenvolvendo o estudo da língua e a tradução de textos bíblicos com a elaboração de cartilhas bilíngües.

Os Palikur se dividem em cinco aldeias às margens do médio Urucaúá e a primeira escola entre eles foi fundada em 1935 pelo governo do Pará, numa tentativa de “incorporá-los” à Nação, mas essa escola só funcionou por alguns meses.

Em 1945, através do SPI fundaram-se escolas entre os Galibi e Karipuna, mas não entre os Palikur; somente em 1964 é que se fundou escola entre os Palikur, sendo que atualmente o ensino está sob responsabilidade da Funai e da Secretaria de Educação do Amapá. Os Galibi do Uaçá falam a língua original, que vem sendo substituída pelo Patois; a maioria dos homens adultos falam o português. Em 1945 com a escola do SPI era-se obrigado a falar português em lugar do Patois sob pena de castigos corporais. Desde 1964 a escola tem professora contratada pela Secretaria de Educação do Amapá, e a partir de 1976 a Funai vem mantendo professores nas aldeias.

No início de 1983, os índios decidiram ficar apenas com a escola “creola” do CIMI, em lugar do Mobral.

Os Galibi do Oiapoque se localizam abaixo de Saint Georges; são aprox. 23 pessoas, a educação era fornecida pela Secretaria do Amapá até que em 1981 onde a Funai criou a escola nova, que vai até o segundo primário.

Os Karipuna falam o Patois. Na década de 40 o SPI implantou a escola onde se aprendia o português; eles se localizam à esquerda do rio Curipi, distribuídos em quatro aldeias, com pop. aprox. de 672 pessoas. O programa inclui orações, festas cívicas, costura para meninas, etc. . . . Atualmente o ensino está sob a responsabilidade da Secretaria do Amapá, mas a partir de 1981 teve início a escola creola do CIMI. Várias famílias têm saído da aldeia para estudar nas cidades.

O principal problema da educação nesta área é a omissão da Funai, ela não cumpre o que estabelece o Estatuto, quatro primeiras séries nas aldeias, o que obriga os índios a se mudarem para cidades. O resto da responsabilidade fica ao encargo de Instituições religiosas. Os educadores nessa área além de aprenderem o Patois, devem ensinar o português pois este será a arma a ser utilizada nas suas reivindicações políticas em Brasília. Notamos a carência de professores para uma área enorme com grande população, e ainda o baixo nível de professores recrutados.

3.2.8. WAYANA-APARÁ E TIRYIÓ

Os Wayana-Apará e Tiryiό pertencem ao tronco lingüístico Karib e se localizam no rio Paru do Leste e Oeste, rio Citaré, no Pará, e estão incluídos nos limites do Parque Indígena do Tumucumaque, totalizando cerca de 480 índios.

A primeira escola (39) na área foi implantada pelo SIL em 1963, os estudos lingüísticos foram escritos na língua Apará, e a atividade religiosa era a meta desta escola e este ensino incluía a alfabetização bilíngüe.

A partir de 1978, um ano após a retirada oficial do SIL de todas as áreas indígenas do País, inaugurou-se entre os Wayana-Apará a escola da Funai para alfabetização em português.

Tiryiό é um termo genérico que abriga vários subgrupos da língua Karib, o habitat tradicional desse grupo são as serras do Tumucumaque (Pa), habitam as cabeceiras dos rios Panamá, Marapi, Paru do leste e do oeste. Atualmente se dividem em torno de três missões: A missão franciscana do Paru do Oeste, a missão protestante do Paloemeu (Suriname) e a missão protestante do Arapuru (Suriname). A missão franciscana do Paru do Oeste atua na área desde 1959, o atual responsável é o frei Angélico Mielert; a missão atua na catequese e “formação profissional” dos índios, e coordena a

educação escolar. A educação profissional consiste no ensino de profissões como tratorista, carpinteiro, ensino de técnicas agrícolas nas roças da Missão, e o aprendizado da profissão de vaqueiro para trabalhar na fazenda Moneni; aí o padre se transforma em "patrão". As mulheres índias são empregadas na cozinha.

A FAB mantém um posto na área por ser região de fronteira, a Funai, praticamente, não atua, pois considera que a FAB e a Missão já têm infra-estrutura suficientes, mas os Tiryiô não estão satisfeitos, solicitam desde 1980 a retirada dos franciscanos alemães e da FAB.

A alfabetização foi feita na língua Tiryiô e só em 1969 se iniciou o ensino do português; em 1972 instalou-se a escola monolíngüe da FAB, cujos professores são recrutados e pagos pela própria FAB; a Funai nem mesmo supervisiona a área. Em 1981 enviou-se um GT que praticamente nada apurou sobre as acusações dos índios contra os freis e a FAB; o referido GT não contava com a participação de nenhum antropólogo.

Nessa área de fronteira a questão da educação é complexa, mas dentro do território tradicionalmente Tiryiô é natural que tenham direito de expulsarem aqueles que não lhes convêm, como é o caso dos Freis da Missão. A Funai deveria instalar uma escola que recrutasse seus professores pela Divisão de Educação, sendo que os mesmos seriam pagos pelo órgão tutor. Os professores, como no caso dos Palikur, Galibi e Karipuna, por ser área de fronteira, deveriam ter uma melhor formação, deveriam ter noção de espanhol e Tiryiô de modo que fornecessem uma educação que auxiliasse os índios nos contatos diretos com a população do Suriname, como com a população regional brasileira. A educação deve ser adequar às necessidades dos Wayana-Aparaf e Tiryiô e a supervisão da escola deve ser feita de seis em seis meses com a visita de um GT que conte com antropólogo gabaritado, se possível o próprio antropólogo que venha a formular o projeto específico de educação, para que então possa ouvir a comunidade e reformular o projeto, se for o caso.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) ASSIS, Enilda Correa de. *Dissertação de Mestrado: Escola Indígena, uma Frente ideológica?*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UnB, 1981.
- (2) Tupinambá, Tribo extinta no litoral na época da colonização portuguesa, sec. XVI, Tronco Tupi.
- (3) MELIÁ, Barbolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*, São Paulo, 1979, s.n.t. mimeo.
- (4) Id., *ibid.*, s/p.
- (5) Grupos indígenas Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá.
- (6) ASSIS, Enilda Correa de. *Dissertação de Mestrado: Escola Indígena, uma Frente Ideológica?*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UnB, 1981, p. 53.
- (7) OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Índio e o Mundo dos Brancos*, Editora Universidade de Brasília, 2.^a edição, 1972.
- (8) NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia da Ciência*, Ed. Hemus Ltda., São Paulo, 1981, p. 58.
- (9) LARAIA, Roque de Barros. *Importância do Índio na Vida do Brasileiro*, s.n.t., mimeo, 1980.
- (10) MELATTI, Julio César. *Índios do Brasil*, Biblioteca Curt Nimuendaju, FUNAI, Brasília/D.F.
- (11) GROSS, Daniel. *Palestra sobre o Balanço Energético na Agricultura*, Prof. da City University of New York, UnB, 1981.
- (12) DARREL. *Palestra proferida na Sede do SIL sobre os Gorotire*, Brasília, agosto/1984, Projeto Kayapó.
- (13) PIAGET, Jean. *Os Pensadores*, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1983.
- (14) Divisão de Educação: Fazia parte do chamado DGO, Departamento Geral de Operações.
- (15) Povos Indígenas do Brasil, *Aconteceu*, CEDI, abril de 1972, São Paulo.
- (16) Estatuto do Índio. Ministério do Interior, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Brasília/D.F., 1975, p. 6.
- (17) SAPIR, Edward. *Linguística como Ciência*, s.n.t., mimeo.
- (18) FRANCHETTO, Bruna. *Relatório sobre Linguística na Aldeia Kuikuru/PQXIN*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1981.
- (19) LADEIRA, Maria Elisa. *Sobre a Alfabetização Indígena*, Artigo, Centro de Trabalho Indigenista, 1975, mimeo.
- (20) OLIVEIRA, Maria da Conceição & Diniz Keila. *Experiências Concretas/Região Norte*, Artigo da Comissão Pró-Índio do Acre, 1977, mimeo.
- (21) Id., *ibid.*, p. 35.
- (22) LEA, Vanessa. *Um Projeto de Alfabetização na Língua Portuguesa Elaborada para os Índios Txukarramãe (Kayapó) do PQXIN*, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1980.
- (23) Id., *ibid.*, p. 59.
- (24) Id., *ibid.*, p. 63.
- (25) Id., *ibid.*, p. 64.
- (26) Id., *ibid.*, p. 65.
- (27) Id., *ibid.*, p. 65.
- (28) FERREIRA, Mariana K. Leal. *Uma Experiência de Educação para os Xavante*, FUNAI? P.I. Kuluene/Mato Grosso, mimeo., p. 69.
- (29) VIETLER, Renate. *Tadarimana, Projeto de Desenvolvimento e Escola Indígena*, USP, Comissão Pró-Índio, São Paulo, mimeo.
- (30) Id., *ibid.*, p. 78.
- (31) Id., *ibid.*, p. 80.
- (32) Id., *ibid.*, p. 85.
- (33) OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Índio e o Mundo dos Brancos*, Editora Universidade de Brasília, 2.^a edição, 1972, p. 92.
- (34) Id., *ibid.*, p. 95.
- (35) OLIVEIRA, João Pacheco de. *Relatório Enviado à FUNAI*, Centro de Documentação, Brasília/D.F., 1980.
- (36) Id., *ibid.*, p. 18.
- (37) Povos Indígenas do Brasil. Volumes 2.5 e 3, Javari/Amapá. Centro Ecumênico de Documentação e Informação/CEDI, São Paulo, 1981/1983.
- (38) ASSIS, Enilda Correa de. *Dissertação de Mestrado: Escola Indígena, uma Frente Ideológica?*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UnB, 1981.
- (39) Povos Indígenas do Brasil, Volume 3, Norte do Pará, Centro Ecumênico de Documentação e Informação/CEDI, São Paulo, 1983.

CONCLUSÃO

Neste trabalho de natureza ensaística tentamos utilizar a filosofia da educação como uma das formas de se chegar a uma política indigenista educacional e para tanto analisamos de maneira superficial o pensamento de vários autores no campo da filosofia, sociologia e pedagogia; desde Platão até Antonio Gramsci, essa foi nossa perspectiva teórica com o intuito de chegarmos a uma educação formal entre os grupos indígenas que vise o pleno intercâmbio cultural, ou seja, que extrapole as relações de dominação/subordinação. Em termos práticos relativos a educação formal efetiva nas áreas indígenas, tentamos analisar várias experiências educacionais concretas entre índios considerados pelo Estatuto do Índio como em contato permanente ou esporádico com a sociedade nacional, são eles a saber: Krahô, Kaxinawá, Apurinã, Kulina, Katuquina, Jamamandi, Tkukarmãe, Xavante, Bororo, Tikuna, Marubo, Palikur, Galibi, Karipuna, Wayana-Aparai e Tiryiô. Naturalmente, estes poucos exemplos práticos deixam muito a desejar, pois nessa relação não mencionamos grupos indígenas com maior grau de aculturação como os Pankararé, Guarani, etc, pois esses necessitam mais do que nunca de uma educação formal eficiente e bem programada devido ao permanente contato com a sociedade nacional.

No Capítulo referente a metodologia levantamos sete hipóteses, isto é, sete afirmações de probabilidade, achamos que ao decorrer do trabalho conseguimos confirmá-las de modo que através dessas afirmações possamos planejar um novo tipo de escola para as áreas indígenas: A primeira hipótese afirma que, para a educação formal em áreas indígenas é possível a programação de um sistema educacional diverso da escola "capitalista", mesmo sendo essa escola administrada por órgão do governo desde que na formação de sua estrutura social, cultural, espacial, e na formação do pessoal recrutado para elaborar o material didático e difundir a programação seja levado em conta a necessidade dessa escola veicular uma contra-ideologia.

Nesse sentido com relação a educação em áreas indígenas parece que demonstramos essa possibilidade ao demonstrar como a educação para os índios pode ter a função de arma na luta política por seus direitos; daí a necessidade imprescindível do ensino da legislação oficial aos indígenas para que possam reivindicar seus direitos; sob esse aspecto como já ressaltamos temos o trabalho de Maria Elisa Ladeira entre os Krahô e o trabalho de Enilda Correa de Assis entre os Palikur, Galibi e Karipuna.

A segunda hipótese afirma que, essa nova escola indígena não implicará em paralelismos; sabe-se que a legislação garante apenas as quatro primeiras séries do primeiro grau para os grupos indígenas, entretanto se a meta do Estatuto é a integração, por nós entendida por integração econômica, a meta da educação deve ser o não paralelismo, mesmo sendo o programa adaptado a cada grupo segundo suas tradições, em termos legais é que não deve haver paralelismo, o que implicaria em marginalização.

Desse modo parece ter ficado claro através das pesquisas feitas por Cardoso de Oliveira entre os Tikuna e Eneida Correa de Assis entre os Paliku, Galibi e Kalipuna que os índios desejam a consumação do que está exposto em lei, ou seja, as quatro primeiras séries o que não é levado a efeito pela FUNAI e além disso a possibilidade de continuidade dos estudos como demonstramos com o episódio dos jovens estudantes em Brasília. Para que isso se concretize, o próprio Darcy Ribeiro achava que para os grupos em contato permanente com a sociedade nacional somente o não paralelismo poderia evitar futuras discriminações e marginalizações.

A terceira hipótese afirma que, se estamos preocupados com uma nova escola para os grupos indígenas em situação de fricção interétnica devemos saber que as informações repassadas pelo sistema educacional a respeito da sociedade nacional devem estar livres de comprometimentos diversos como o missionário.

Nesse sentido durante o trabalho procuramos levantar os prós e contras da educação missionárias católica e protestante e realizamos a crítica da terrível omissão da FUNAI com relação as atividades das instituições religiosas. A FUNAI, através da divisão de educação não tomou a si o encargo consciente e exposto em lei, da educação indígena e além disso como demonstramos anteriormente com inúmeros exemplos nem mesmo o controle e a supervisão dessas atividades ela não vem sendo capaz de coordenar. Para corroborar nossa hipótese como já citamos, temos o trabalho de João Pacheco de Oliveira no Solimões entre os Tikuna e a sua conclusão quanto ao fato da escola indígena ter que estar livre dos comprometimentos de facções religiosas que acabam gerando cisões entre grupos e verdadeiros conflitos; além do que a antiga noção de "conversão" ainda não foi extirpada desse contexto educacional missionário.

A quarta hipótese coloca que, a educação formal para cada grupo indígena deve ser embasada ou adaptada de acordo com a educação informal do mesmo, por isso a necessidade imprescindível de estudos específicos em cada área visando a programação educacional.

Desse modo para corroborar essa hipótese analisamos o trabalho de Renate Vistler da Comissão Pró Índio de São Paulo entre os Bororo, onde é dada importância fundamental à educação informal; durante todo o trabalho salientamos a necessidade de um verdadeiro intercâmbio cultural nesse sentido o levantamento de aspectos da contribuição indígena muito pode contribuir para o avanço da ciência e não somente para a implantação de uma verdadeira escola indígena que não venha de fora, mas que parta da própria organização social do grupo em questão; só assim a escola não seria a intrusa colonizadora que costuma ser mas um espaço aberto onde circularão todas as informações práticas e necessárias para a vida social, cultural e política dos grupos em situação de fricção interétnica.

A quinta hipótese comprova que, cabe denunciar o ensino bilíngüe não como forma de respeito e preservação da cultura indígena, mas como forma de manter a ideologia colonizadora, posto que a língua indígena é utilizada como elemento de transição e a escrita de línguas nativas gera desequilíbrios graves nos grupos indígenas por origem agrafos; pois as funções sociais são invertidas → os velhos, detentores da tradição oral perdem suas reais funções, portanto defendemos o ensino do português desde que não signifique prescindir da língua indígena, porque falar é uma coisa e escrever outra.

Durante todo o trabalho procuramos demonstrar que o ensino bilíngüe é uma faca de dois gumes, se por um lado parece que dessa forma estamos respeitando e preservando a cultura indígena por outro lado sabemos como a alfabetização bilíngüe se processa, ou seja, através da ideologia protestante que vê na palavra escrita e na livre interpretação de cada fiel das escrituras sagradas um meio de alcançar os seus fins, a conversão dos povos gentios; desse modo vemos todos os índios que foram alfabetizados pelo SIL com a bíblia nas mãos e todos os valores de sua religião tradicional camuflados ou disfarçados num ecletismo que não nos agrada por não ser verdadeiro, mas por ser imposto. A educação não deve ter como fim primordial a expansão de uma fé religiosa.

A sexta hipótese afirma que, a educação informal é a mais importante porque representa o processo socializador em cada cultura tribal e este processo não deve ser interrompido, ameaçado ou prejudicado pela educação formal, ao contrário, através da educação formal surge uma verdadeira possibilidade de intercâmbio cultural.

Essa hipótese contém o cerne de toda a nossa proposta educacional, ou seja, representa o desejo de transformar a educação formal de intrusa e colonizadora em uma educação aberta e que receba e dê informações sobre o nosso mundo de modo sistemático e prático. Que parta de dentro da organização social de cada grupo para fora, para a sociedade nacional de modo que possamos através dos conhecimentos indígenas tanto em termos ecológicos, médicos, agrícolas transformar nossa sociedade e da mesma forma através de um intercâmbio cultural que extrapole as relações de dominação/subordinação propiciar aos indígenas conhecimentos específicos que sejam requisitados por eles mesmos sobre nossa sociedade em termos políticos e sociais de modo que eles venham a entender os nossos problemas e os problemas de seus vizinhos neobrasileiros. Para isso sabemos que o fundamental é o preparo do corpo docente que irá levar a efeito esse projeto educacional.

A sétima hipótese afirma que, o intercâmbio entre cultura nacional/cultura indígena só pode ser efetivado se a educação contar com recursos humanos suficientes e gabaritados para atuar nas áreas transmitindo a educação formal e aprendendo a educação informal.

No decorrer do trabalho demonstramos a desqualificação do pessoal recrutado para essa árdua tarefa, geralmente para ser professora de posto deve-se ser parente do fazendeiro, prefeito, seringueiro, ou mulher do chefe de posto. Desta forma os índios ficam sem soluções alternativas e há uma verdadeira concentração de poder contra os seus próprios interesses. A escola ao contrário deve propiciar o diálogo e capacitar os índios na luta política por seus direitos, suas terras, uma assistência médica adequada, melhor mercado para seus produtos, liberdade para os que estão presos aos sistemas de aviamentos. O início desse processo educacional deve ser um trabalho de campo específico para cada área realizado por antropólogo e posteriormente esse projeto deve ser aplicado por um corpo docente requisitado pela FUNAI, através de concurso nas delegacias e treinamento tanto antropológico quanto lingüístico realizado na sede. Além disso quando nas áreas esses professores devem enviar relatórios trimestrais à divisão de educação, mas não os antigos relatórios numéricos, e sim relatórios com conteúdos, trazendo as reivindicações da comunidade bem como todos os aspectos da educação informal do grupo. De seis em seis meses um GT da divisão de educação liderado por um antropólogo deve fazer vistoria in loco da educação levada aos índios, dessa maneira far-se-á o controle e supervisão do trabalho desses professores e a FUNAI estará informada acerca das reivindicações dos grupos.

A nova escola indígena deve propiciar a conscientização da comunidade indígena em relação ao mundo dos brancos e deve possibilitar a gradual autonomia desses grupos através da compreensão dos problemas de seus vizinhos neobrasileiros.

Quanto ao conteúdo contido no programa de educação dessa escola indígena, um Txukarramãe é o que melhor se expressa: "Não adianta ensinar pessoas a ler e escrever e deixar aí. Tem de ensinar também como caraiá pensa. Precisamos aprender sobre cidade, fazenda, governo, saber como funciona."

No projeto de educação formal para grupo indígena levamos em conta essa necessidade expressa pelo Txukarramãe, ou seja, a necessidade de conhecer a estrutura da FUNAI, sua legislação e além disso a estrutura de nossa própria sociedade, a Presidência da República, os Ministérios, o Senado e a Câmara, suas funções e atribuições, a economia estatal e os interesses por trás disso.

O que nos chama atenção com relação às experiências educacionais concretas dos Xavantes e Bororo é a insistência quanto a ordem e a disciplina na escola. Não acreditamos, a priori, que os Xavantes e os Bororos queiram disciplina porque vejam a escola como valor em si mesma, achamos que sem "disciplina" a escola para esses grupos perde a credibilidade, talvez pela própria comparação com os modelos oficiais, talvez por sentirem necessidade disto dentro de sua própria estrutura social, talvez por quererem uma escola igual a do branco por causa da discriminação, somente um estudo profundo pode responder a questão, mas se afinal constatarmos que assim que os Bororo e os Xavante querem sua escola, sua opção deve prevalecer, esse é o retorno de autonomia a que tem direito.

Dos grupos analisados por nós, no que concerne a educação, os Marubo são os menos aculturados, isto é, são aqueles que menos contato tiveram com a sociedade nacional, na década de cinquenta foi efetivado o contato e em cinquenta e dois uma missão protestante já atuava entre eles e portanto incluía a alfabetização em Marubo, o que somos contrários, como já expusemos quanto ao ensino bilíngüe.

Os Tikuna, habitantes do Solimões, recebem educação através de diversas escolas, sendo que a maioria delas estão vinculadas ou a Prefeitura ou a Missões, a saber: Vendaval, Santo Antonio e Bom Jardim, com escolas administradas pela prefeitura, Murupiara e Belém administradas pela Missão Católica, Feijoal e Campo Alegre administradas pela Missão Protestante e somente Muriacú administrada pela FUNAI. O descaso e a omissão do órgão tutor ficam patentes nesse caso e em vários outros. As influências dos pastores, padres e da prefeitura de São Paulo de Olivença, na educação, por omissão da FUNAI não pode continuar porque esta escola não respeita os costumes indígenas e nem está preocupada em transmitir reais valores da nossa sociedade e apreender a educação informal do grupo, é uma escola de marginalização. O problema maior que se sente ao analisar a reserva Uaçá e o Parque indígena do Tumucumaque é a questão política, são áreas de fronteiras, e portanto, áreas de segurança nacional, assim os Tiiyió estão entregues em termos educacionais à FAB e aos freis franciscanos, enquanto os Palikur, Galibi e Karipuna foram entregues inicialmente a Igreja Católica até 1972, depois ao SIL e a MNTB, Missões Protestantes, na década de sessenta o governo através da secretaria do Amapá tentava nacionalizar os índios através da escola aporuguesando-os e proibindo a fala do patois.

Em termos práticos, tendo em vista o trabalho de Maria Elisa Ladeira entre os Krahô, poderíamos sugerir o seguinte programa educacional geral para ensino indígena, relativo a grupos em contato permanente com a sociedade envolvente, esse é um projeto genérico, e para sua aplicação prática, faz-se necessária pesquisas específicas e a adaptações para cada grupo indígena, teríamos as seguintes fases:

1.ª FASE

- a) Alfabetização na língua portuguesa
- b) Treinamento da palavra escrita através de elaboração de cartas e narrações
- c) Desenvolvimento de linguagem oral no Português.
- d) Iniciação à matemática, visando relações comerciais com a sociedade nacional.

2.ª FASE

- a) Introdução à gramática portuguesa
- b) Transmissão de conhecimentos sobre o Brasil e sua situação política, econômica, social e cultural.
- c) Transmissão de conhecimentos práticos com relação à geografia do Brasil.
- d) Introdução ao estudo da História brasileira, não em termos apenas teóricos, mas ressaltando as peculiaridades da região em que se insere a comunidade.

3.ª FASE

- a) Levantamento da História Indígena
- b) Levantamento da área indígena, suas potencialidades e limites
- c) Transmissão de conhecimentos a cerca do funcionamento da Funai e sua hierarquia
- d) Transmissão de conhecimentos acerca da legislação da Fundação e suas obrigações legais para com os grupos indígenas
- e) Conhecimentos sobre o Município onde a comunidade se encontra inserida, situação econômica, social, cultural.
- f) Transmissão de conhecimentos sobre outros grupos indígenas: Localização, características sócio-culturais, situação de contato e a questão da terra.
- g) Transmissão de conhecimentos acerca dos outros países que compõe o mundo dos brancos, características culturais, situação econômica e social.

4.ª FASE

- a) Levantamento das ervas medicinais do grupo
- b) Obtenção de conhecimentos sobre os rituais indígenas
- c) Obtenção de conhecimento sobre a divisão social do trabalho
- d) Levantamento do artesanato indígena
- e) Levantamento das tradições orais e míticas do grupo
- f) Levantamento das atividades econômicas do grupo: caça, pesca, coleta, agricultura, tipos de cultivo e coleta de alimentos prescritos e sua utilização.
- g) Levantamento do sistema de parentesco do grupo
- h) Levantamento dos "tabus" em geral
- i) Levantamento da etiqueta social do grupo
- j) Revitalização das forças endógenas da comunidade quanto ao espírito de luta e reivindicação frente à sociedade nacional.

O que consideramos da maior importância é que a educação indígena seja na verdade um processo de intercâmbio cultural, e isto só seria viável se não houvessem as relações de dominação/subordinação, por isso a necessidade da luta política para a demarcação das terras indígenas visando a obtenção da antiga autonomia perdida, de modo que não venham a depender dos paternalismos oficiais; naturalmente, como já frisamos, para que um programa de ensino seja

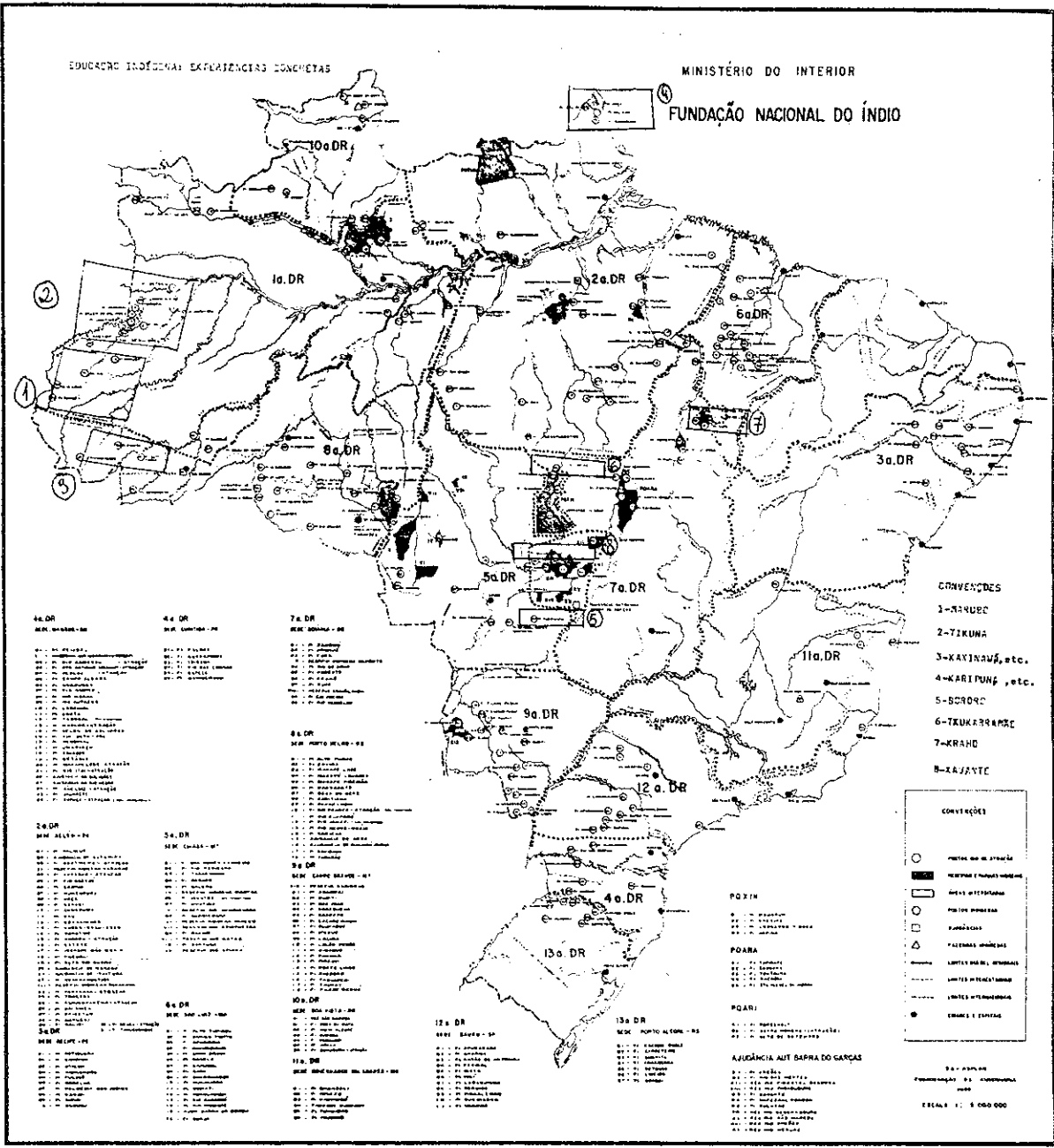
implantado em cada área indígena, trabalhos específicos são imprescindíveis, dada a especificidade antropológica, mas isto não impede que tentemos elaborar um programa geral, tendo em vista os trabalhos realizados por vários profissionais competentes em diversas áreas, procurando, então, os lugares comuns, foi esse o intuito desse nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ALTUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Ed. Martins Fontes, São Paulo, Biblioteca das Ciências Humanas.
- ASSIS, Eneida Corrêa de. *Dissertação de Mestrado: Escola Indígena, uma Frente Ideológica?*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UnB, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular: Contribuição ao Debate de Educação do Índio*, s.n.t., mimeo.
- BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*, Ed. Zahar, 2.^a Edição, Rio de Janeiro, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. *Essa Nossa (desconhecida) Repressão Sexual*, Editora Brasiliense, 6.^a edição, São Paulo, 1984.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*, Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3.^a edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo 1959.
- DARREL, *Palestra Proferida da Sede do SIL sobre os Gorotire*, Brasília, agosto/1984.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*, Ed. Melhoramentos, 12.^a edição, Rio de Janeiro, 1983.
- DURKHEIM, Emile. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, n.º 1, Ed. Ática, São Paulo, 1978.
- ESTATUTO DO ÍNDIO. *Ministério do Interior*, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Brasília/D.F., 1975.
- ENGELS. *L'origine de la famille, della proprietà privée et de L'Etat*, Paris, 1931.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo, USP 1966.
- FERNANDES, Florestan. *Educação numa Sociedade Tribal*, Museu Nacional Rio de Janeiro, 1940.
- FRANCHETO, Bruna. *Relatório sobre lingüística, na aldeia Kuikuru/PQXIN* Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1981.
- FROMM, Erich. *Meu Encontro com Marx e Freud*, Ed. Zahar, 7.^a edição, Rio de Janeiro, 1974.
- FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*, Ed. Zahar, 7.^a edição, Rio de Janeiro, 1979.
- FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*, Ed. Zahar, 9.^a edição, Rio de Janeiro 1979.
- FROMM, Erich. *O Dogma de Cristo*, Ed. Zahar, 5.^a edição, Rio de Janeiro, 1978.
- FRIKEL, Protásio. *O Código de Civilidade Kaxúyana*, s.n.t., mimeo.
- FREITAG, Bárbara. *Escola Estado e Sociedade*, Coleção Educação Universitária, Ed. Cortez & Moraes, São Paulo, 3.^a edição, 1979.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. *Uma experiência de Educação para os Xavantes*, FUNAI, P.I. Kuluene/Mato Grosso, mimeo.
- GIACCARIA, Bartolomeu & Heide, Adalberto. *Xavante, povo autêntico*, Ed. D. Bosco, São Paulo, 1972.
- GRISPUN, Miriam P.S.Z. *O Espaço Filosófico da Orientação Educacional na Realidade Brasileira*, Tese de Doutorado, UGF, Rio de Janeiro, 1974.
- GALLIE, W.B. *Os Filósofos da Paz e da Guerra*, Editora Universidade de Brasília, Artanova, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiável, a Política e o Estado Moderno*, Ed. Civilização Brasileira, 4.^a edição, Rio de Janeiro, 1980.
- GROSS, Daniel. *Palestra sobre o balanço Energético na Agricultura*, Prof. da City University of New York, UnB, 1981.
- GABEIRA, Fernando. *Hóspede de Utopia*, Editora Nova Fronteira, 4.^a edição, Rio de Janeiro, 1981.
- GABEIRA, Fernando. *Entradas e Bandeiras*, Ed. Codecri Ltda., Rio de Janeiro, 1981.
- GABEIRA, Fernando. *O Crespúsculo do Macho*, Editora Nova Fronteira, 22.^a edição, Rio de Janeiro 1980.
- HEGEL. *Phénoménologie de l'Esprit*, Trad. Hyppolite, Paris, Aubier, 1939/1941.
- LADEIRA, Maria Elisa. *Sobre a Alfabetização Indígena*, Artigo, Centro de Trabalho Indigenista, 1975, mimeo.
- Laraia, Roque de Barros. *Importância do Índio na vida do brasileiro*, s.n.t., mimeo., 1980.
- LEA, Vanessa. *Um projeto de Alfabetização na Língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do PQXIN*, Museu Nacional Rio de Janeiro, 1980.
- LÊVI-STRAUSS. *Tristes Trópicos*, s.n.t., mimeo.
- LEACH, Repensando a Antropologia, s.n.t., mimeo.
- LÊNIN. La Meladie Infantille du Comunismme, s.n.t., mimeo.
- LÊNIN. *Discours au Trosième Congrès de la Federation Jeunesse Communistes de Russia*, s.n.t., mimeo.
- LÊNIN. *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia*. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1982.
- MARITAIN, Jacques. *A Filosofia Moral*, Ed. Agir, 2.^a edição, Rio de Janeiro, 1973.
- Marcuse, Hebert. *Eros e Civilização, uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1981.
- MAUSS, Marcel. *Antropologia*, Ed. Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, 1979.
- MAUSS, Marcel. *A Prece*, 1909, s.n.t., mimeo.
- MANN, Peter. *Métodos de Investigação Sociológica*, Ed. Zahar, 4.^a edição, Rio de Janeiro, 1979.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*, São Paulo, 1979, s.n.t., mimeo.
- MALINQWSKI, Bronislaw. *A Vida Sexual dos Selvagens*, Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1982.

- MALINOWSKI, Bronislaw. *The Subject and scope of this Inquiry in Argoneuts of the Western Pacific*, Routledge and Kegan Paul, Londres, E. D. Dutton & Co., New York, 1922, mimeo.
- MORUS, Thomas. *A Utopia*, Coleção Universidade, Ed. Ouro, Rio de Janeiro.
- MELATTI, Julio César. *Histórico da Política Indigenista Brasileira*, Apostila, 1978, UnB, Brasília, mimeo.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*, Biblioteca Curt Nimuendaju FUNAI, Brasília/D.F.
- MARX, Karl. *O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann*, Ed. Paz e Terra 4.^a edição, Rio de Janeiro, 1978.
- MARX, Karl. *O Capital*, Livro 2.^o, Volume 3, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Trad. do alemão, 193.
- MARX, Karl. *O Capital*, Livro 3.^o, Volume 4, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Trad. do alemão, 194.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, 1844, s.n.t., mimeo.
- MARX, Karl. *Ideologia Alemã*, s.n.t., mimeo.
- MARX, Karl. *Para a Crítica de Economia Política*, Ed. Victor Civita, Abril Cultural, São Paulo, 1982.
- MARX, Karl. *Manifesto Comunista*, s.n.t., mimeo.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia da Ciência*, Ed. Hemus Ltda., São Paulo, 1981.
- NEVES, Baeta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios* s.n.t., mimeo.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A Sociologia do Brasil Indígena*, Editora da Universidade de Brasília.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Índio e o Mundo dos Brancos*, Editora Universidade de Brasília, 2.^a Edição, 1972.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*, Editora Universidade de Brasília, 1976.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Reconsiderando Etnia e o Conceito Antropológico de Identidade*, Série Antropologia Social n.º 6 e 12, UnB, 1974.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *Relatórios enviados à FUNAI*, Centro de Documentação, Brasília/D.F., 1980.
- OLIVEIRA, Maria da Conceição & Diniz Keila. *Experiências Concretas Região Norte*, Artigo da Comissão Pró-Índio do Acre, 1977, mimeo.
- PLANO INTEGRADO de AÇÃO DA FUNAI, 1974, DGO (FUNAI), Brasília/DF.
- POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Volume 2, 3 e 5 Javari e Amapá/Norte do Pará, Centro Ecumênico de Documentação e Informação/CEDI, São Paulo, 1981/1983.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, *Aconteceu*, CEDI, Abril de 1972, São Paulo.
- PLATÃO. *Os Pensadores*, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1983.
- PLATÃO. *A REPÚBLICA*, Ed. Ouro, Rio de Janeiro, 1980.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*, Ed. Forense – Universitária, Rio de Janeiro, 1969.
- PIAGET, Jean. *Os Pensadores*, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. *Nossa Escola é uma Calamidade*, Ed. Salamandra, Rio de Janeiro, 1984.
- RIBEIRO, Darcy. *Culturas e Línguas Indígenas no Brasil*, Biblioteca Curt Nimuendaju, FUNAI, Brasília/D.F.
- RAMOS, Alcida. *Integração Econômica*, Artigo UnB, Brasília, mimeo.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Emílio ou da Educação*, Ed. Difusão Européia do Livro, 1968.
- RUSSEL, Bertrand. *Educação e Ordem Social*, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.
- RADCLIFFE, Brown. *Antropologia*, Ed. Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, n.º 3, 1978.
- SOUZA, Eudoro de. *História e Mito*, Editora Universidade de Brasília, Brasília/D.F., 1981.
- SAPIR, Edward. *Linguística como Ciência*, s.n.t., mimeo.
- TEIXEIRA, Anísio. *Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras*, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, junho 1962.
- TSUPAL, Nancy. *Dissertação de Mestrado: Educação Indígena particularmente entre Karajá e Xavante*, Amazonas, 1978.
- TOLSTOI, *O Reino de Deus está dentro de Vós*, s.n.t.
- VIERTLER, Renata. *Tadarimana, Projeto de desenvolvimento e Escola Indígena*, USP, São Paulo, Comissão Pró-Índio, mimeo.

ANEXO





MARIA DA PENHA CUNHA DE ALMEIDA, se graduou antropóloga, socióloga e cientista política em junho de 1980 na Universidade de Brasília, curso de Ciências Sociais. Aprovada em concurso público, promovido pela Fundação Nacional do Índio, em agosto de 1980, exerceu o cargo de antropóloga da AESP, Assessoria de Estudos e Pesquisas, durante dois anos e meio, período no qual visitou diversas aldeias: no Sul, os Kaingang e Guarani do PI Palmas; no Nordeste a reserva Pankararé, em Pernambuco; na Amazônia os grupos Waiwai, Tiryó, Kaxúyana, Hixkarayana, e ao norte de Goiás, em Tocantópolis, e aldeia Apinayé de Mariazinha. Publicou através do CEDI, Centro Ecumênico de Divulgação e Informação, trechos de seu trabalho de eleição e delimitação dos Pis Nhamundá e Mapuera, no volume 3, referente aos Índios do norte do Pará. Atualmente, cursando pós graduação na Universidade Católica de Petrópolis, visando a obtenção de mestrado em Educação.