



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11066 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 01 - Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia

**ESCOLA DE QUEM E PARA QUEM? NAVEGANDO PELOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA**

Dilma Costa Ferreira - UFT-PPPGE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Idemar Vizolli - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Kelly Almeida de Oliveira - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

**ESCOLA DE QUEM E PARA QUEM? NAVEGANDO PELOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA**

Autora

Coautor

Coautora

## **INTRODUÇÃO**

O processo educacional indígena apresenta características próprias de suas culturas e que devem ser contemplados na matriz curricular das escolas em que eles estudam. Nessa perspectiva, este texto, por meio de um estudo bibliográfico, apresenta como tema para discussão os sentidos atribuídos à escolarização por indígenas em comunidades Pataxó Hãhãe, Guarani Mbya, Mëbêngôkre Kayapó e Xikrin, tendo como questão de pesquisa: Que sentidos o processo de escolarização tem para os indígenas participantes das pesquisas? Estabelecemos como objetivo compreender os sentidos atribuídos ao processo de escolarização desses povos.

Tomamos a categoria sentido, como o significado que a pessoa atribui ao que vê e escuta, pensa, sente, vive e é, ao que percebe do mundo, das pessoas e dos fenômenos, ao que lhe toca e atravessa na experiência de si na imanência, como referenciado pela Fenomenologia Existencial de Merleau-Ponty (2018) intimamente relacionado a percepção que "(...) constitui-se uma fusão de sujeito-mundo, uma vivência verdadeira de uma experiência simultaneamente imediata e anterior a uma reflexão, num hipotético e espontâneo acordo sujeito e mundo (...)" (FREITAS; ARAÚJO; FRANCA; PEREIRA; MARTINS, 2012,

p. 147). O próprio corpo é, “(...) o ponto de vista sobre o mundo, o mediador entre a consciência e o mundo” (FREITAS; ARAÚJO; FRANCA; PEREIRA; MARTINS, 2012, p. 148). Desse modo, o sentir, perceber e pensar do corpo no mundo ou corpo/mundo estabelece uma relação de sentido com o mundo vivido.

Nessa perspectiva, do corpo que vive, sente e experiencia. O sentido que transparece da intersecção de minhas experiências com o outro, uma engrenagem que retoma experiências passadas, presentes e futuras, pensamos os sentidos atribuídos à escolarização indígena pelos sujeitos indígenas, os quais perpassam pelo crivo das subjetividades e intersubjetividades.

## **METODOLOGIA**

O fundamento teórico da pesquisa foi inspirado em Merleau-Ponty (2018); Melià (1979); Weigel (2003); D’angelis (2017); Feitosa, Vizolli (2019; 2022) e outros. E o percurso metodológico nos princípios da Fenomenologia Existencial de Merleau-Ponty (2018), “um método de transcendência e desvelamento do ser, do mundo e do ser-no-mundo. É um constante conhecer-se e este conhecimento passa pelo corpo, entendido não como um simples organismo, mas como cultura transcendendo o aspecto físico”. (FREITAS; ARAÚJO; FRANCA; PEREIRA; MARTINS, 2012. p. 150).

Realizamos um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com busca no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por teses e dissertações utilizando como descritores “educação escolar indígena”, “escolarização indígena”, “escola indígena” e como filtro as áreas de conhecimento do CNPQ Ciências Humanas; Educação, com recorte temporal de 2010 a 2022.

Na BDTD encontramos 278 dissertações e 116 teses, as quais abordam como assuntos: educação, povos indígenas-educação, educação escolar indígena e educação indígena. Já no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, vinculada à Plataforma Sucupira, utilizando os descritores “escolarização indígena” e “sentidos da escolarização indígena” e “escola indígena”, utilizando como critérios de refinamento da busca a grande área ciências humanas e áreas de conhecimento, avaliação e concentração a educação, encontramos 1237 trabalhos, sendo 904 dissertações e 333 teses.

Para compor o *corpus* deste trabalho, escolhemos quatro dissertações que tematizam a educação escolar indígena, escolarização indígena, e direta ou indiretamente evidenciar sentidos da escolarização atribuídos pelos sujeitos das pesquisas de grupos indígenas Pataxó Hãhãhaãe, Guarani Mbya, Mëbêngôkre Kayapó e Xikrin, sujeitos das pesquisas analisadas. Os critérios de seleção foram trabalhos que fizeram referência ou se ativeram aos sentidos atribuídos pelos indígenas à escolarização, a partir da leitura dos títulos e dos resumos.

As quatro dissertações de mestrado cuja temática reverbera o escopo do presente estudo são: *A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização para*

*famílias de uma aldeia Guarani Mbya*, produzida por Belieiro (2021), pela Universidade Federal de São Paulo; *(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe*, realizada por Belo (2014) pela Universidade Federal da Bahia-UFBA; *Etnografia de uma escola Xikrin*, produzida por Beltrame (2013); e *Silêncios na escrita: uma etnografia da escola Kayapó em tempos ecocidas*, escrita por Vidal (2020).

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

A educação escolar indígena tem sido objeto de discussões em reuniões e pesquisas científicas, sobretudo, a partir dos anos 1980 com reivindicações dos povos indígenas por uma educação escolar que atenda suas necessidades e se funde nas especificidades socioculturais e anseios de cada povo.

Historicamente, a escolarização indígena é atravessada por fases que não consideraram os sentidos e significados que estes lhe atribuem. Na primeira fase, que se situa no período colonial, a escolarização, comandada por jesuítas, teve como objetivo a catequização e “civilização dos índios”, obrigando-os a esquecerem seus costumes e língua, especialmente, instrumentalizando-os para o trabalho escravizado. Isso significa que, no Brasil Colônia, a catequese e o ensino escolar estavam a serviço do aniquilamento cultural e consequente assimilação da cultura não indígena (FERREIRA, 2001, D’ANGELIS, 2017, *et al.*), de dominação do Estado e da sociedade burguesa, sobre os povos originários.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Órgão que atuou na gestão da educação escolar indígena e, posteriormente, foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Este adotou uma política de ensino, de caráter missionário, delegando ao Instituto Linguístico de Verão (SIL) e demais entidades de cunho religioso a oferta do ensino escolar, com enfoque no bilinguismo. Houve a tentativa de formular uma política sutil de dominação e sobreposição da cultura hegemônica, alegando preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (FERREIRA, 2001), mas na verdade se “(...) manteve a prerrogativa integracionista como o único caminho possível para os indígenas e pulverizou as ações educativas escolares” (BELIEIRO, 2021, p. 30).

O que marca a terceira fase do processo de escolarização para indígenas são os movimentos e organizações dos povos em defesa dos seus direitos, dos territórios, assistência à saúde e educação, bem como a formação de projetos alternativos de educação escolar. Por força e luta dos movimentos, criou-se leis complementares para a educação escolar indígena, mediante articulação dos movimentos indígenas e atuação de diferentes entidades não governamentais e instituições pró-índio (FERREIRA, 2001).

Ainda assim tais legislações não são verdadeiramente efetivadas, de modo a reverberar os sentidos que os povos em sua diversidade atribuem à escolarização, que a nosso ver,

deveria servir como instrumento de empoderamento para a luta na relação com o Estado Brasileiro, tornando-a mais equânime a medida em que os grupos, conferindo sentidos e significados diversos, se apropriam dos conhecimentos proporcionados pela escola.

Todavia, reconhecemos que, “São muitos os sentidos e significados que os povos indígenas têm atribuído à escola através de suas políticas culturais” (DE SANTANA, COHN, 2017, p. 122), que vão desde o discurso que parece comum a vários povos indígenas no Brasil de que a principal motivação é “aprender as coisas do branco”, até a concepção de escola como lugar em que se discute e aprende língua e a própria cultura concomitante ao aprendizado de conhecimentos tidos como universais e a qualificação para o trabalho nos moldes não indígenas. Sentidos que se transformam à medida em que as relações com o Estado Brasileiro, com os “brancos” e as condições históricas dessas relações e os interesses de cada um em questão na relação com o meio, mudam (WEIGEL 2003).

Belo (2014, p. 113), em investigação entre os Pataxó Hãhãhãe, acredita que a escolarização, por meio do saber letrado, possibilitou a luta pela reconquista do território garantindo aos indígenas “uma relação menos assimétrica no embate pela reconquista do seu território”. Todavia as apropriações e significações da escola entre os Pataxó Hãhãhãe são diversas e tem sido um dos locais mais movimentados da TI onde ocorrem apresentações artísticas, palestras e reuniões de lideranças, trabalhos de saúde. Usos que apontam o local como “(...) um centro das questões políticas e o espaço da “cultura Pataxó Hãhãhãe” (BELO, 2014, p. 120).

Nessa perspectiva, a escola para os Pataxó Hãhãhãe, conforme destaca Belo (2014, p. 120) tem significado “(...) local onde muitas vezes podem se informar e compreender as questões políticas que envolvem a comunidade, como o conflito por terras com os não-índios e a própria dinâmica política interna do território”. Um local que propicia e discute questões políticas inerentes a própria vivência da comunidade no embate com não índios na luta pela retomada de seus territórios, bem como suas dinâmicas internas.

Além disso, é um instrumento que proporciona a aquisição de conhecimentos formativos, possibilitando acesso ao trabalho remunerado mediante qualificação certificada que somente a escolarização proporciona, mas também de acesso a recursos econômicos e simbólicos promovendo paridade e empoderamento político e social na relação com os não indígenas.

Não muito diferente dos Pataxó Hãhãhãe, entre os Guarany Mbya, os processos escolares e a “noção de escolarização é atravessada por ritos, seres cósmicos e lógicas sensíveis que desconstruem os sentidos puramente racionais dos modelos de educação indígena que têm povoado a América Latina” (LOPES, 2019, p. 1).

E os sentidos e significados que emergem dessa concepção são diversos, dentre os quais destacamos: servir como meio de superação de barreiras resultantes do contato com não indígenas e consequentes imposições do Estado; possibilitar aos alunos o afastamento do

preconceito sofridos em escolas citadinas (não indígenas); e servir como instrumento de qualificação para o mundo do trabalho capitalista que nasce das relações com a ocidentalidade (BELIEIRO, 2021).

É importante acrescentar que conforme as observações de Belieiro (2021), a escola, além de servir como forma de qualificação para inserção no mercado de trabalho e fortalecimento da oralidade na língua materna e nacional, possibilitando o entendimento nas demandas com não indígenas. “(...) O sentido dado a escola, não descarta o significado das relações sociais e religiosas tradicionais e cotidianas das famílias” (BELIEIRO, 2021, p. 90). Disto compreendemos que a escola é um instrumento que só existe na relação com novas formas e possibilidades de sobrevivência frente as demandas pós contato, mas, é ressignificada pelos moldes indígenas.

Entre os Xikrin, conforme coloca Beltrame (2013, p. 37), “(...) esperam que suas crianças recebam a mesma escolarização que as demais e, para tanto, a postura exigida delas naquele espaço deve ser a mesma das crianças nas outras escolas”. A escola, por sua localização geográfica, já evidencia que essa instituição é local em que se aprende “conhecimentos do branco”, sendo esse um dos sentidos que lhe atribuem.

Mesmo a escola sendo reconhecida com local em que se aprende conhecimentos dos “brancos”, para este povo “(...) quando atingem certa maturidade, estes saberes são deixados de lado para que os conhecimentos Xikrin, e as relações que estes engendram comecem a ser demonstradas” (BELTRAME, 2013, p. 9). Evidenciando o lugar dos conhecimentos indígenas e dos não indígenas.

Entre os Mëbêngôkre Kayapó, Vidal (2020), aponta que os problemas e desafios enfrentados pela escola na aldeia, um deles é a ausência de projetos políticos pedagógicos próprios de autoria do grupo, conforme previsto em legislações vigentes. Desse modo percebe-se que a não efetivação dessas legislações parece ser algo recorrente quando se trata da escola e oferta de educação escolar para povos indígenas.

Destaca-se ainda as dificuldades em se estabelecer uma escola fora dos moldes colonizadores visto que “não há possibilidade de se pensar uma referência de escola para os povos indígenas, pela qual a asserção em si já não seja uma armadilha de colonização” (VIDAL, 2020, p. 20).

A escola nessa perspectiva é uma instituição externa, que no caso Mëbêngôkre Kayapó não foi completamente apropriada por eles, e há pouca autonomia na gestão de seus processos formativos escolares. O que conforme D’Angelis (2017, p. 217) “(...) é uma meta destinada ao fracasso, por ser impossível de realizar-se. Entendemos que toda escola indígena é uma submissão ao Estado e, portanto, à sociedade dos não-índios”. Sob essa perspectiva, refletir sobre a autonomia da escola indígena na prática, parece algo inatingível, pois sua existência por si só implica submissão as normas do Estado.

Disto compreendemos que o existir da escola na comunidade, não desvinculada do modelo eurocêntrico de organização, já implica uma reorganização do cotidiano das famílias e conseqüentemente das crianças. Entretanto a participação da comunidade no ensino escolar de suas crianças, se dá na observação das ações do professor e comportamento das crianças em momentos que antecedem as idas para os rios ou para as caças, ao passarem pela escola para observar as atividades. “(...) acompanham seus filhos atentos e observam o que o professor *kubê* diz ou escreve no quadro” (VIDAL, 2020, p. 66), reverberando o cuidado com as crianças, dispensados pelas famílias e velhos do grupo.

Isso evidencia que mesmo em meio a uma organização hierarquizada da escola seguindo padrões ocidentais, aspectos também observados por Feitosa e Vizolli (2022, p. 117) “o comportamento dos estudantes na escola e em sala de aula refletem aos primeiros ensinamentos emanados da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó”. As crianças atentamente, observam, escutam, participam das atividades e respeitam os que lhes ensinam, guiados pelos ensinamentos da educação indígena, e afirmados pela participação de membros da comunidade na escola, revelando o cuidado com os infantes.

O sentido da escola para os Mëbêngôkre Kayapó converge ainda para o que observam Feitosa e Vizolli (2019) que está em “conhecer a sociedade dos outros”, não para ser o outro, mas para adquirir conhecimento a fim de se lutar contra as opressões e todo tipo de violência, oriundas do outro. Nessa perspectiva, a educação escolar indígena se apresenta como profícuo instrumento de luta.

As discussões aqui apresentadas indicam como resultados que são múltiplos os sentidos e significados da escola e a escolarização atribuídos pelos povos Pataxó Hãhãhãe, Guarani Mbya, Mëbêngôkre Kayapó e Xikrin, visto que cada grupo atribui sentidos à escola, conforme seus anseios e diferenças. Os quais variam em espaços e tempos diversos, desde o lugar onde se impõe, seleciona, hierarquiza e reproduz conhecimentos e cultura, a instrumento de empoderamento, resistência e luta pelo direito de continuarem existindo.

Todavia, revelam um elemento gerador: as relações estabelecidas com sociedades não indígenas. Elemento que a própria história da escolarização indígena também nos revela e que impulsiona os movimentos à luta por escola em seus territórios. Entretanto, numa tentativa de torná-la uma instituição que atenda aos seus anseios frente à essa nova realidade de contato, visto que não havia necessidade da escola fora do contato com a ocidentalidade, pois “a educação indígena é certamente, outra” (MELIÀ, 1979, p. 10).

Nesse interim, pensar a escola e o processo de escolarização indígena é um movimento importante, à medida que “(...) envolve ouvir o que os indígenas esperam dessa instituição” (BELTRAME, 2013, p. 19). Ações que podem revelar como os indígenas em suas comunidades significam a escola, quais as motivações para a aprendizagem escolar e que sentidos atribuem a esse processo, constituindo caminhos para pensar a escolarização indígena no Brasil.

## CONCLUSÃO

A educação escolar indígena, por força e luta histórica dos coletivos indígenas, tem caminhado para mudanças significativas, todavia, mesmo existindo uma legislação brasileira que preconiza o direito dos povos e comunidades indígenas a uma educação escolar com a previsão de participação ativa desses na gestão de seus processos escolares, havendo um mínimo de autonomia, na prática essa é uma possibilidade distante para muitos povos.

Contudo, o presente estudo possibilitou concluirmos que o processo de escolarização é considerado o caminho para aprender os “conhecimentos do branco”, contudo esses conhecimentos são significados nos moldes indígenas conforme as diversas realidades dos grupos. O segundo elo de significância da escolarização para os povos indígenas apontado pelos estudos, está em servir para o empoderamento político e social frente às demandas pós contato, em que a necessidade de escolarização se deu a partir dessa nova realidade que se desenhou na relação com a ocidentalidade.

Nessa perspectiva se evidencia a necessidade de efetivação da autonomia dos povos indígenas na gestão de suas escolas e processos escolares, visto que os modelos atuais não têm possibilitado, a nosso ver, um processo de escolarização que reverbere os sentidos atribuídos pelos indígenas. Isso implica luta constante contra a soberania do Estado e suas forças hegemônicas.

**Palavras-chave:** Educação. Escolarização Indígena. Sentidos.

## Referências

BELIEIRO, F. G. *A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização para famílias de uma aldeia Guarani Mbya*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2021.

BELO, I. D. *(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe*. UFBA, 2014. 142f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia- UFBA, Salvador, 2014.

BELTRAME, C. B. *Etnografia de uma escola Xikrin*. São Carlos: UFSCar, Dissertação de Mestrado, 2013.

D'ANGELIS, W. *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

DE SANTANA, J.V.J. Antropologia, Etnografia e Educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. Vitória da Conquista: *Práxis educacional*, v. 13, n. 25, p. 112-

138, 2017.

FEITOSA, L. B. VIZOLLI, I. Escolarização indígena Mëbêngôkre Kayapó Gorotire. *Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa Maria. V. 44, 2019.

FEITOSA, L. B., & VIZOLLI, I. (2022). Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire. *Tellus*, 22(47), 109–136.

FREITAS, M. H.; ARAÚJO, R. C.; FRANCA, F. S. L.; PEREIRA, O. P. & MARTINS, F. Os Sentidos do Sentido: uma leitura fenomenológica. *Revista da Abordagem Gestáltica – XVIII (2)*: 144-154, jul-dez, 2012.

LOPES, D. B. A Reviravolta dos Sentidos e das Coisas: um movimento Guarani - Mbyá em busca de escolarização indígena. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.8, n.1, 2019.

MELIÀ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. Edições Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

SILVA, A. L. F.; FERREIRA, M. K. L (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, A. G. *Silêncios na escrita: uma etnografia da escola Kayapó em tempos ecocidas*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2020.

WEIGEL, V.A.C.M. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, 2003.