

ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

SOME ASPECTS OF KRAHÔ INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Jane Guimarães Sousa 1
Wallace Rodrigues 2

Resumo: Este artigo busca pensar um pouco sobre a escolarização dos indígenas no Brasil atual, principalmente em relação aos Krahô, no estado do Tocantins, região da Amazônia Legal. Este trabalho trata-se de uma pesquisa teórica de cunho qualitativo e realizada por meio de revisão bibliográfica, complementada com algumas de nossas observações em uma aldeia Krahô. Os resultados revelam a necessidade de se pensar uma escola indígena com um Projeto Político Pedagógico próprio, que respeite um calendário e um currículo diferenciado para cada povo indígena, contemplando as particularidades linguísticas e culturais de cada etnia e suas questões culturais, espaciais e sociais.

Palavras-chave: Ensino. Educação Escolar Indígena. Krahô.

Abstract: This paper seeks to think a little about the schooling of indigenous peoples in today's Brazil, especially in relation to the Krahô peoples, in the state of Tocantins, region of the Legal Amazon. This work is a qualitative theoretical research carried out through a bibliographic review, complemented with some of our observations in a Krahô village. The results reveal the need to think of an indigenous school with its own Pedagogical Political Project, which respects a different calendar and curriculum for each indigenous peoples, contemplating the linguistic and cultural particularities of each ethnic group and their cultural, geographical and social questions.

Keywords: Teaching. Indigenous School Education. Krahô.

Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, pela 1
Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professora da FACIT (Araguaína) e da
Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus de Araguaína. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6223974998837706>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3688-0439>. E-mail: jainegs@yahoo.com.br

Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países 2
Baixos), Pós-doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Professor
adjunto da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus de Araguaína,
atuando no Curso de Letras, PPGL e PPGDire. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5195497710570480>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>.
E-mail: walace@uft.edu.br

Introdução

Este artigo busca refletir sobre a educação escolar indígena, focando mais precisamente na escolarização de um grupo étnico da Amazônia Legal, os Krahô, habitantes do estado do Tocantins.

Através de algumas reflexões sobre a educação escolar indígena no Brasil, chegaremos à educação escolar Krahô, buscando pensar um pouco sobre como tal educação é ofertada na atualidade e como ela pode fomentar a diversidade de línguas e culturas indígenas existentes em nosso país.

Este artigo tem cunho qualitativo e baseia-se em uma bibliografia nas áreas da educação, da antropologia, do direito, entre outras áreas, para dar conta de compreender as implicações da educação indígena no Brasil e, mais especificamente, entre os Krahô.

Pensando sobre a trajetória escolar indígena no Brasil

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil é bem longa, tão longa quanto os primeiros contatos entre indígenas e europeus. Essa educação passou por catequizações religiosas, moldes culturais, linguísticos e por interesses particulares. Conforme Ângelo (2002),

Ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado “brasileiro-europeu” que pensava numa escola, com a finalidade de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos (ÂNGELO, 2002, p. 34).

Tal processo de submissão desencadeou muitos danos linguísticos, culturais e populacionais para as sociedades indígenas. Ângelo (2002) atesta que a Educação Escolar Indígena foi utilizada para catequizar os indígenas, como aliada na discriminação e na visão ideológica acerca do índio, o que influenciou a formação do povo brasileiro. A autora diz-nos que:

São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas (ÂNGELO, 2002, p. 35).

De acordo com Meliá (1999), os povos indígenas não só superaram a prova do período colonial, como também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Mas como o conseguiram? E até que ponto sustentaram sua alteridade e sua identidade? Segundo Meliá (1999), esses povos indígenas conseguiram manter sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. De outra forma, continua havendo no cotidiano desses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. Com relação à educação indígena, Grupioni (2008, p. 274) afirma que a mesma está relacionada “às práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena”.

Toniazzo (2002) informa que foi em 1549, nove anos após a fundação da Companhia de Jesus, fundada pelo Papa Paulo II, chegavam ao Brasil os primeiros Jesuítas: Pe. Manuel de Nóbrega, Pé. Leonardo Nunes, Pe. João de Azpilcueta Navarro, Pe. Antonio Pires e irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jacome, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Foi desde então que a educação na colônia assumiu um papel de agente colonizador.

Segundo Cunha (2008), foi em meados do século XVI, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, que a educação escolar no país começou atingir comunidades indígenas. Pautada, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas e, posteriormente,

pela integração forçada dos índios à sociedade nacional, pelos programas de ensino do extinto Serviço de Proteção aos Índios.

Nunes (2006) aponta que o processo educacional instituído pelos Jesuítas naquela época nada mais era do que um processo educacional catequizador, em que os indígenas eram vistos como passíveis de civilização e, com isso, eram-lhes atribuídas alma, escrita e política.

De acordo com Ghiraldelli (2001, apud Albuquerque, 2007), essa educação escolar indígena de cunho religioso católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preconceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. Assim, as diretrizes educacionais dos jesuítas continuaram a influenciar os educadores brasileiros, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesuítas no Brasil, em 1759.

Segundo o RCNEI (1998), esse quadro da educação escolar indígena começou a mudar a partir da década de 1970, pois nesta época ocorreu uma mobilização de setores da população brasileira, que culminou na criação de entidades que davam apoio e colaboravam com os povos indígenas. Ainda, de acordo com este documento, foi por meio de um panorama de luta pelos direitos humanos e sociais que essa escola indígena, ou escola para os índios, começou a ser pensada. Diante disso, Albuquerque (2008) complementa que a educação escolar indígena surgiu não somente em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também como garantia a escolarização desses povos.

Conforme Maher (2005), o cenário da educação escolar indígena mudou bastante, pois saiu da pedagogia catequizadora para a pedagogia específica e diferenciada. Mas até pouco tempo – no final da década de 1970 – o paradigma predominante foi aquele denominado paradigma assimilacionista. Esse tinha por finalidade banir o indígena, sua língua, sua cultura, através de estratégias educacionais que pregava o saber linguístico e cultural da sociedade dominante. Com base no que foi dito, Maher (2005) afirma que:

[...] nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo modelo assimilacionista de submersão (MAHER, 2005, p. 87).

Segundo Maher (2005), no período em que o paradigma assimilacionista de submersão estava em vigor, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas comunidades e eram levadas para internatos católicos a fim de serem catequizadas, para aprenderem a língua e a cultura da sociedade brasileira e, assim, aprenderem a “ser gente”.

Essa educação catequizadora ficou calcada durante séculos e não se atentava para o desaparecimento da cultura e da língua desses povos. Ao longo desses anos, as posses de terras, os massacres e os trabalhos escravos marcaram a trajetória dessa educação para o índio. Contudo, acreditamos que o processo educacional desses povos indígenas sofreu um pouco com a influência do pensamento cartesiano-newtoniano, pois no período jesuítico o aluno era visto apenas como um receptor de informação que não podia questionar, nem expressar o pensamento divergente, somente aceitar passivamente a autoridade imposta. Valentini (2009) relata que:

Na república a Constituição de 1891 ignorou a existência de índios no país, tendo apenas um decreto que transferia ao Estado a responsabilidade de “instrução dos índios”. A situação dos índios tornou-se mais delicada e a imprensa veiculava a ideia de que o progresso era incompatível com a presença dos índios. Crescia também a disputa pelas terras indígenas (VALENTINI, 2009, p.7).

Além de sofrerem com as disputas de terras, os indígenas não eram considerados pela

sociedade envolvente como sujeitos e, basicamente, foram excluídos da história. Acreditamos que as disputas de terras, as perdas linguísticas e culturais impulsionaram os indígenas a tomarem força para lutar por seus direitos e tentarem reverter à situação do apagamento de suas culturas, do autoritarismo da sociedade envolvente, por meio de uma educação que valorizasse e respeitasse suas particularidades (língua e cultura).

Diante disso, em 1910, foi criado o SPI (Serviço de proteção ao índio), cuja finalidade era proteger e cuidar dos direitos dos povos indígenas. Valentini (2009) afirma que o SPI foi substituído pela FUNAI durante o regime militar, sob acusação de corrupção e maus tratos aos índios. Desde então, a partir de 1967 ficou aos cuidados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) responder por todas as questões indígenas no Brasil.

Com relação ao SPI e as novas adaptações relacionadas à educação, saúde indígena e questões jurídicas, Jesus (2007) afirma que:

O SPI foi extinto na década de 1960 e, em 1967, foi criada a FUNAI, que funciona até hoje. Inicialmente atuava em várias áreas, como saúde, educação e questões jurídicas, mas, com a criação do setor da educação indígena no Ministério da Educação e Cultura, a educação ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação. Nesta década, o setor de saúde indígena passou a ser de responsabilidade da FUNASA (JESUS, 2007, p. 37).

A história da educação escolar indígena foi árdua, mas cabe destacar que essa realidade está mudando de forma gradual e significativa. Essas mudanças tomaram forma depois da criação de leis que regem os direitos educacionais, linguísticos e culturais desses povos minoritários. Cohn (2005) afirma que a educação escolar indígena se efetiva de forma significativa a partir da década de 1970, quando especialistas de diferentes áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar a elaboração de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (COHN, 2005).

Por mais que a educação escolar indígena tenha iniciado-se na década de 70, cumpre destacar que a história da educação escolar indígena só começa a se concretizar a partir dos anos 80, pois foi a partir desse período que se sucederam projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área (RCNEI, 1998).

De acordo com Maher (2005), nesses últimos vinte anos, pôde-se notar uma modificação importante no panorama da educação escolar indígena, e isso ocorreu devido a introdução de um novo paradigma, o paradigma emancipatório. Para Maher (2005), é sob os princípios deste paradigma emancipatório que:

[...] é construído o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas se pretende também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, os saberes e as práticas culturais indígenas (MAHER, 2005, p. 91).

Enquanto para nós o bilinguismo é facultativo, para as comunidades indígenas o que ocorre é a existência de um bilinguismo compulsório. A essas populações não é dada nenhuma opção: após o contato, eles se viram obrigados a aprender a nossa língua. Mesmo consideran-

do a hegemonia do inglês no mundo atual, ainda assim, podemos nos manter monolíngues, se quisermos (MAHER, 2005, p.91).

Compreendemos que o Brasil é um país multilíngue e multicultural. Isso ocorre devido à diversidade de línguas e culturas existentes neste país. Segundo Teixeira (1998), por mais que o português seja a língua oficial deste país, há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como uma segunda língua, que se fala em casa, ou às vezes, até como primeira língua. Japonês, alemão, italiano, Krahô, Waiãpi, Kaingang, Tikuna, são alguns exemplos. Diante dessa vasta pluralidade linguística, há também uma imensa pluralidade cultural, que parte dos diferentes povos que falam essas línguas.

Dentre as línguas apresentadas anteriormente, quatro fazem parte de línguas indígenas, que, de acordo, com Teixeira (1998) são línguas que já eram faladas antes mesmo da chegada dos europeus. A autora afirma que essas línguas eram em média 1.300, mas que, devido a um processo violento de destruição, hoje são apenas 180. Dentre estas, há grupos que mantêm a língua materna com vitalidade e há grupos que mantêm a língua com diglossias. Segundo o documento RCNEI (1998, p.32), “o Estado deve não mais garantir a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas”.

Em relação às línguas das sociedades indígenas, Monserrat (2006) destaca que se deve elevar o status dessas línguas. Além disso, deve-se criar condições para introduzi-las na escola e inserir medidas necessárias para a sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento e revitalização. Monserrat (2006) salienta sobre a incompatibilidade semântica entre a educação escolar indígena e a educação interna das culturas indígenas. Segundo a referida autora, as línguas indígenas, quando utilizadas na escola, em geral, veiculam conteúdos curriculares que são quase ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao português (MONSERRAT, 2006).

Essa incompatibilidade semântica apresentada por Monserrat (2006), não deveria acontecer, uma vez que, a escola deve contemplar a interculturalidade existente nas duas línguas e culturas. Assim, com base nessas discussões, Candau (2011) defende que a interculturalidade deve promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos gerados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. No mais, a escola deve fortalecer o diálogo intercultural, pois segundo Candau (2011) quando se promove o diálogo intercultural:

[...] se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à viabilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem a matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradas de sua especificidade (CANDAU, 2011, p. 24-25).

Com relação ao status de uma língua majoritária ou minoritária, o RCNEI (1998) afirma que toda língua possui sua complexidade: toda língua tem um sistema que organiza sons, tem um sistema que permite construção de palavras, tem regras e princípios que permitem construir frases e discursos. Contudo:

[...] não há língua primitiva toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (RCNEI, 1998, p. 118).

Ainda, conforme o referido documento, antigamente o Estado brasileiro só pensava em uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria passar os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

A política indigenista criada a favor dos direitos educacionais dos povos indígenas cumpre com a responsabilidade de integrar aos indígenas os seus direitos linguísticos e culturais em suas escolas. Assim, a “Convenção Nº 107 de Genebra”, que foi realizada em 05 de junho de 1957 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), visou medidas para “a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais dos países independentes” (OIT, 1957). Essa Convenção de Nº 107 define em seu artigo 21 que: “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 o resto da comunidade nacional.”

A lei nº 6001/73 (Estatuto do Índio) estabelece, no Título V, “Da Educação, Cultura, Saúde”, dois artigos, que falam sobre a questão da educação escolar indígena, sendo:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

A partir da década de 80, com a redemocratização do Brasil, os povos indígenas decidiram lutar por seus direitos linguísticos, culturais e educacionais junto ao governo federal. Com a Constituição Federal de 1988, algumas conquistas políticas favoreceram os povos indígenas. Isso pode ser confirmado no seu art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No que diz respeito à educação escolar bilíngue, deve-se priorizar nos anos iniciais o ensino da língua materna, o currículo específico que parta da realidade da comunidade local, para em seguida inserir a língua Portuguesa.

De acordo com Grupioni (2008, p. 49), face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas. Houve um esforço, por parte do governo brasileiro, em buscar construir consensos, que pudessem resultar num conjunto de ideias e proposições a balizar suas ações nessa área.

Assim, Pereira (2003, p. 52) afirma que ultimamente tivemos muitos avanços no campo da escola indígena, sobretudo no que diz respeito à dimensão legal. Mas, no que se refere à prática efetiva dessa escola, um longo caminho ainda deve ser traçado. Na verdade, a escola indígena está amparada pelas leis de maiores pesos e destaques do País, a Constituição e a LDB. Diante disso, a autora finaliza que mesmo diante de tantos avanços, muitas questões ainda devem ser pensadas e resolvidas.

Grupioni (2008, p. 49) faz um apanhado geral do “discurso de consenso propagado no

âmbito” das políticas que regem a educação escolar indígena. Para o autor, esses discursos encontram-se explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal, vejamos:

A proposta que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo [...] (GRUPIONI, 2008, p. 50).

De acordo com Scriber e Cole (apud Netto, 1994) existem três maneiras tradicionais para classificar a transmissão de conhecimento entre gerações de grupos étnicos: a educação informal, a educação formal em ambientes não institucionais e a educação formal da escola. Com relação à educação escolar, eles apontaram que:

Nós podemos provisoriamente definir a educação formal como qualquer processo de transmissão cultural que é (I) organizado deliberadamente para desempenhar propósitos específicos de transmissão, (II) extraído de cópias da vida diária localizada num ambiente especial levada a cabo de acordo com rotinas específicas e (III) feita sob a responsabilidade do grupo social maior (SCRIBNER, COLE apud NETTO, 1994, p. 79-80).

Com base no que foi exposto, Netto (1994, p. 80) expõe que dos três aspectos básicos das definições apresentadas acima, dando destaque para o item (III) que propõe que a educação escolar seja “extraída de cópias da vida diária e localizada num ambiente especial”. Ainda segundo Netto (1994), esse fato, necessariamente, implica no ato de isolar o próprio educando do meio ao qual terá de inserir-se tão logo esteja preparado para isso. Assim, o autor continua sua afirmação relatando que:

Extrair “cópias da vida diária”, por sua vez, implica aprender por simulação do contexto; a escola recria a natureza, a sociedade e as relações que se estabelecem entre elas. O ambiente especial da escola forma-se de cenários diversos em que todos simulam papéis provisórios e arbitrários que desaparecem tão logo se abandone esse ambiente (NETTO, 1994, p. 80).

No que se refere à educação escolar, Jesus (2007, p. 108) afirma que, de acordo com o seu entendimento, educação escolar significa “todo processo de aprendizagem, apropriação, recriação, transformação e de novidade que ocorre na busca de saberes práticos e teóricos que visem de maneira crítica à construção de uma sociedade comprometida com a vida”.

Desta forma, a escola deve ser, também, um local de valorização das peculiaridades de cada povo e das riquezas deste, fazendo com que as crianças reconheçam sua cultura na escola e orgulhem-se dela. Rodrigues (2017) diz-nos que:

[...] para além das razões morais (e legais) de valorização das culturas dos afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar, há uma necessidade ética em combater qualquer tipo de

discriminação, tendo a escola papel fundamental nesta função, principalmente durante a formação infantil, quando as crianças começam a socializarem-se e a conhecerem-se enquanto indivíduos (RODRIGUES, 2017, p. 92).

Neste sentido, a escola indígena deve ser, também, um local de promoção da própria herança cultural e linguística de cada povo através da constante utilização dos mais velhos e conhecedores da cultura dentro do ambiente escolar e fora dele também.

Educação escolar indígena Krahô

A educação escolar indígena Krahô foi implantada há muitos anos, mas não podemos precisar exatamente quando. Melatti (1978) afirma que em 1968 houve a substituição do SPI pela FUNAI. Essa substituição não gerou grandes mudanças na comunidade Krahô. Segundo o autor, a maior mudança se deu na implantação da Guarda Rural Indígena. Ainda conforme Melatti (1978), vinte e oito jovens Krahô se tornaram soldados dessa Guarda e começaram, todos eles, a prestar serviços no território de sua própria comunidade. De acordo com Melatti (1978), a presença da Guarda resultou em muitas modificações na aldeia:

[...] os vinte e oito guardas começaram a ganhar um salário equivalente ao salário mínimo, mas não podiam trabalhar em suas roças, por causa do serviço que tinham que prestar ao Posto. Por isso, o Posto criou uma cantina, onde os guardas passaram a comprar para alimentar suas mulheres e filhos (MELATTI, 1978, p. 26).

Ainda conforme o autor, como os guardas eram todos jovens e, portanto, os melhores corredores nas corridas de tora, o encerramento dos rituais e das corridas mais importantes passaram a ser deixados para os domingos, dia de folga dos guardas. Com relação à escola, Melatti (1978) afirma que, esses guardas passavam os dias úteis no Posto e assim podiam frequentar a escola, já que havia tempo disponível para isso.

Segundo Melatti (1978), a escola quando mantida pelo antigo SPI funcionava intermitentemente e nunca ensinou a ler nenhum aluno indígena. E isso ocorria porque os professores só sabiam o português e como as crianças só sabiam a língua indígena, era impossível aprender qualquer coisa. Ainda de acordo com Melatti (1978), os guardas, ao iniciarem seus trabalhos na FUNAI, tinham todos a idade de aproximadamente 17 anos, e todos já falavam português; com eles, a escola teve então resultados, pois as crianças começaram realmente a aprender a ler e escrever.

A educação escolar indígena era uma responsabilidade da FUNAI até o final da década de 90. Atualmente, é o Ministério da Educação (MEC) que se responsabiliza pela implantação e administração das escolas indígenas no país. No ano de 2000, o Governo do Estado do Tocantins implantou várias escolas indígenas nas aldeias da reserva indígena Krahô. A Secretaria de Educação do Estado atribuiu às Secretarias do município de Araguaína e Pedro Afonso a responsabilidade da administração e supervisão das escolas Krahô. O município de Araguaína ficou com a responsabilidade educacional de sete escolas, enquanto Pedro Afonso ficou com cinco, de acordo com o Diário Oficial do Estado do Tocantins, de 27 de junho de 2001.

Em 2011, durante o curso de Magistério Indígena, ministrado pela SEDUC-TO, conversamos com muitos professores Krahô a respeito da implantação das escolas em suas aldeias. Esses professores nos afirmaram que as escolas de suas aldeias vêm utilizando, ao longo dos anos, estratégias pedagógicas que contribuem para o ensino, fortalecimento e manutenção das práticas culturais e tradicionais do povo Krahô.

Ainda, constatamos que a língua portuguesa é ensinada na escola Krahô a partir da primeira fase do ensino fundamental, mas que o contato com esta segunda língua ocorre antes mesmo da fala. Diferentemente de alguns povos indígenas que têm a língua portuguesa como

língua dominante, na comunidade Krahô, a língua que predomina na cultura deste povo é a língua materna, ou seja, a língua Krahô.

Vemos que uma escola indígena com calendários, livros didáticos, projeto político pedagógico, currículo diferenciado, específico e intercultural significa o profundo respeito à identidade racial e étnica dos povos indígenas.

A prática pedagógica dos professores Krahô possui um papel fundamental na manutenção e no registro da Língua e da cultura do seu povo, mas apesar desta ser um meio de fortalecimento da língua e da cultura Krahô, a escola da aldeia Manoel Alves luta pela elaboração do projeto político pedagógico, uma vez que este aproximará a educação escolar Krahô à realidade do povo Krahô, pois atenderá às necessidades da aldeia; o calendário respeitará suas festas culturais e os livros didáticos contemplarão a língua e a cultura deste povo.

As escolas Krahô não dispõem de um PPP (Projeto Político Pedagógico) diferenciado que vai ao encontro de suas realidades linguísticas e culturais. Essa dificuldade relacionada à ausência de um PPP não é enfrentada apenas pela comunidade Krahô e sim por todas as comunidades indígenas do estado do Tocantins. Vimos na aldeia Manoel Alves que o PPP e o Calendário Escolar fornecidos pela SEDUC-TO (Secretaria da Educação do Estado do Tocantins) são os mesmos usados nas escolas da cidade. Com relação ao calendário escolar, observamos que os professores, coordenação e direção dessa escola indígena não deixam de realizar suas atividades culturais devido às exigências com o cronograma enviado pela Secretaria da Educação.

No entanto, apesar dos materiais didáticos não serem diferenciados/ bilíngues, o PPP não refletir a realidade deste povo e os calendários não serem específicos para cada aldeia, pois estes seguem o cronograma cultural da sociedade brasileira, constatamos que a falta dessas políticas educacionais não tem acarretado grandes problemas educacionais para a escola 19 de Abril.

Os rituais, as caçadas, e as corridas de tora fazem parte da cultura do povo Krahô. Independente de ser aluno, professor ou diretor, todos devem participar das atividades da aldeia. Muitos funcionários indígenas reclamam do calendário imposto pela SEDUC, pois para eles as atividades da aldeia devem ser inseridas no calendário escolar.

A falta de entendimento por parte da Secretaria com as atividades do povo Krahô, segundo Giraldivin (2010), faz com que a comunidade da aldeia viva em uma situação de conflito entre as atividades tradicionais e aquelas que são postas pelas escolas. Em algumas aldeias, as lideranças indígenas conseguem fazer prevalecer a autoridade que emana do pátio e fazem a escola interromper suas atividades durante a realização de festas e rituais. Em outras, as escolas conseguem impor o ritmo e o calendário das atividades da comunidade. Mesmo naquelas aldeias onde:

As escolas atendem o comando da autoridade do pátio, algumas atividades tradicionais como caça, pesca, coleta, agricultura, corrida diária de toras, são deixadas de lado para não interromper as atividades escolares (GIRALDIVIN, 2010). Cumpre destacar que já presenciamos muitas atividades da escola 19 de Abril serem substituídas pelas atividades da aldeia, mas isso, segundo os próprios professores indígenas, não tem prejudicado as atividades “normais” da escola, pois tudo que é realizado na aldeia reflete nas ações da escola. “Quando a aldeia toda quer fazer uma festa não pode né, entrar na escola não” (PROFESSOR INDÍGENA KRAHÔ).

De acordo com Albuquerque (1999), é necessário pensar em uma escola que parta das concepções do mundo, do homem e das formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa desses povos, uma vez que as culturas e as línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas que estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento.

Diante do que foi exposto, é necessário pensar numa escola com um Projeto Político Pedagógico que apresente um calendário e um currículo diferenciado, o qual deve contemplar as particularidades linguísticas e culturais de um povo indígena. Este é um dos anseios do povo

Krahô, aliás, de todas as comunidades indígenas do estado do Tocantins. Diante disso, algumas lideranças Apinayé e Krahô, bem como professores e diretores da escola 19 de Abril, pediram apoio ao Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar indígena Apinayé/Krahô. O Professor Francisco Edvigés Albuquerque, o qual aceitou o pedido desses povos e, desde então, muito tem contribuído para as discussões a respeito das ações a serem tomadas para sanar esse problema relacionado à produção de Materiais Didáticos, calendário, currículo e o PPP escolar indígena Krahô.

O Projeto de Apoio Pedagógico tem como proposta auxiliar os professores indígenas Apinayé/Krahô nas discussões a respeito do calendário diferenciado, currículo, PPP e produção de material didático. É importante destacar que as discussões/ações do Projeto de Apoio Pedagógico já estão acontecendo nas escolas das aldeias Krahô e Apinayé. Esse projeto é de fundamental importância para os Krahô, pois além de auxiliar na discussão e elaboração do calendário, currículo, PPP e material didático, o mesmo está contribuindo, também, para que a cultura tradicional Krahô seja efetivamente levada para sala de aula, por meio de oficinas que contemplam as atividades Krahô: corrida de tora, mitos, cantigas, rituais, artesanatos e pinturas corporais.

O Coordenador deste programa de Apoio Pedagógico Indígena, conta com a colaboração também do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas - NEPPI, Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/SECAD/INEP, Edital 001/2009, Projeto 014. Assim, tanto o programa do Observatório Indígena quanto as comunidades Krahô e Apinayé esperam colher os frutos dessa nova etapa escolar indígena.

Algumas considerações finais

Este texto buscou compreender algumas implicações acerca da educação escolar indígena, tendo como caso de estudo o povo Krahô. Estes habitantes do estado do Tocantins, na região da Amazônia Legal.

Fizemos um recorrido histórico-antropológico sobre as concepções educacionais para os indígenas brasileiros desde a colonização. Vimos que as condições da educação escolar indígena muda drasticamente a partir da Constituição cidadã de 1988, com leis e regulamentações que a sucedem. A partir de tal momento a educação escolar indígena busca respeitar as peculiaridades linguístico cultural das várias etnias existentes no Brasil.

No entanto, observamos, a partir de um olhar mais próximo de uma comunidade indígena localizada no Tocantins, os Krahô, que a escolarização deste povo ainda demanda material pedagógico específico, calendário específico e Projeto Político Pedagógico próprio.

Para finalizar, destacamos as ações extremamente relevantes do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas – NEPPI e do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/SECAD/INEP para a criação de material pedagógico específico para os Krahô, de apoio pedagógico junto às escolas e de pesquisa científica que embasa a necessidade de uma educação escolar indígena própria para cada povo.

Referências

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé.** Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português:** Aspectos da situação sociolinguística. (Dissertação de Mestrado) Orientador: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.

ALBUQUERQUE, F. E. **Português Intercultural.** Fortaleza – CE, Printicolor, 2008.

ÂNGELO, F. N. P. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil. In: **Cadernos**

de Educação Escolar Indígena — 3o. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, p. 34-40, 2002.

BRASIL. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 De Dezembro De 1973**. Cria o Estatuto do Índio, Brasília, DF: 1973.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CUNHA, R. B. **Educar**. Curitiba. Editora UFPR, n. 32, p. 143-159 2008.

GIRALDIN, O. Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribe. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, 2010. Vol. 2, número 2, p. 265-284.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

JESUS, N. do C. **Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada**. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2007.

MAHER, T. M. O Ensino De Língua Portuguesa Nas Escolas Indígenas. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

MAHER, T. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.

MELATTI, J. C. **Ritos de Uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**. ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

NETTO, W. F. “Da língua que se tem a língua que se quer”: a educação escolar indígena e sua língua de realização. **Em aberto**. Brasília, ano 14, n.63, jul./set.1994.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil: Análise e História do século XVI ao XIX**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107, de 24 de junho de 1957**. Cria medidas para a proteção das Populações Indígenas. Genebra:1957

PEREIRA, V. M. **A Cultura na Escola ou a Escolarização da Cultura? Um olhar sobre as práticas**

culturais dos índios Xacriabá. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte Faculdade de Educação – UFMG.2003.

RODRIGUES, W. A instituição escolar e a valorização cultural das minorias. **Revista TECER.** Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. V. 10, N. 19, 2017, p. 91-100. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/tec/article/view/1402/894>. Acesso em 11 mar. 2020.

TONIAZZO, S. L. L. **Projeto tucum e formação de professores bororo em meruri.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco-MS, 2002.

TEIXEIRA, R. F. As Línguas Indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L. D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 1998.

VALENTINI, A. de A. Histórico da Educação Escolar Indígena. Perspectivas em Educação. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação.** Edição nº 7 – Ano 03, 2009.

Recebido em 12 de março de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.