



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Ivan Dutra Belo

**(RE)TOMANDO A ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA ENTRE OS PATAXÓ HÃHÃHÃE**

Salvador

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Ivan Dutra Belo

**(RE)TOMANDO A ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA ENTRE OS PATAXÓ HÃHÃHÃE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia por Ivan Dutra Belo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia, sob orientação da Professora Cecilia Mccallum.

Salvador

2014

B452 Belo, Ivan Dutra
(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os
Pataxó Hãhãhãe / Ivan Dutra Belo. - 2014.
142f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cecilia Mccallum
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

1. Índios Pataxó - Educação. 2. Índios Hãhãhãe - Educação. 3. Antropologia.
4. Escolas indígenas - Brasil. I. Mccallum, Cecilia, II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD 371.82998081



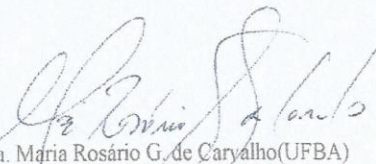
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA



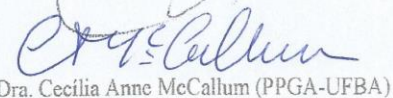
Ata da Reunião da Defesa Oral da Dissertação de **IVAN DUTRA BELO** intitulada: “**(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe**”

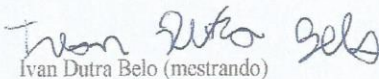
Aos dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e quatorze, às 14h, na Sala da Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, foi instalada a Banca Examinadora da Defesa Oral da Dissertação de Mestrado de **Ivan Dutra Belo**, intitulada : “**(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe**” A sessão foi aberta pela orientadora Prof. Dra. Cecília Anne McCallum (PPGA/UFBA), que procedeu à composição da Banca Examinadora formada por ela, pela Profa. Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (UFBA) e pelo Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB). Em conformidade com o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Antropologia foi concedido o prazo de trinta minutos para que o mestrando fizesse a apresentação da sua dissertação. Em seguida, os membros da banca iniciaram suas arguições, para o que dispuseram, individualmente, de trinta minutos. O primeiro arguidor foi o Prof Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder, seguida pela Profa. Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho e, finalmente, pela Profa. Dra. Cecília Mccallum. Finalizadas as arguições, foi concedido um novo prazo de trinta minutos para que o mestrando fizesse a sua réplica. Após a réplica, a Banca se reuniu e considerou a dissertação de **Ivan Dutra Belo** como APROVADA. Nada mais havendo a tratar, eu, Profa. Dra. Cecília Anne Mccallum, lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pelo mestrando.

Salvador, 18 de novembro de 2014


Prof. Dra. Maria Rosário G. de Carvalho (UFBA)


Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB)


Prof. Dra. Cecília Anne McCallum (PPGA-UFBA)


Ivan Dutra Belo (mestrando)

*Dedico este trabalho a João Belo (in
memoria) , meu pai, protetor e
inspirador.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer brevemente à algumas pessoas que me apoiaram e ou que me acompanharam ao longo do processo do curso de Mestrado e da elaboração desta dissertação. Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha mãe Rosângela, por ter me passado o exemplo de força persistência e por todo o afeto e cuidado que me deu, e continua a dar, ao longo de minha vida. Também não teria sido possível se não compartilhasse minha vida com minha companheira Liliana, a quem devo alguns anos de cuidado e dedicação, uma companheira não só da vida cotidiana e extra cotidiana, com quem dividi e ainda dividirei grandes momentos da minha vida. Ela também foi umas das minhas principais interlocutoras durante a elaboração deste trabalho.

Não Poderia deixar de mencionar os amigos, sem os quais a vida não teria o mesmo sabor, aos meus grandes amigos: Luã, Luis Felipe, Lucca, Bruno, Pedro. Companhias que me roubaram certo tempo na elaboração deste trabalho, mas sem os quais não conseguiria renovar os pensamentos e a vitalidade para encarar a solitária tarefa da escrita. Meus companheiros de graduação e pós -graduação: Leonardo, João, Lucas, Hugo, Marília e outros colegas com os quais pude trocar idéias, aprender e me divertir.

A orientação e inspiração deste trabalho também é fruto do trabalho de professores atenciosos e dedicados, com os quais pude dialogar e aprender muito. Agradeço aqui à professora Rosário, pelo rigor das críticas, que só me fizeram crescer, mas também pelo cuidado e generosidade que tem comigo e outros colegas estudantes. Aprendi muito com Rosário e devo à minha participação no PINEB o interesse pelo tema, a inspiração, a oportunidade de conhecer colegas pesquisadores e os seus trabalhos e a possibilidade de realizar este trabalho. A Cecília, minha orientadora, agradeço por toda a paciência e confiança que teve em mim, bem como as importantes indicações e críticas colocadas de forma incisiva, porém sempre em seu tom suave e generoso.

A realização deste trabalho também não seria possível sem o empenho de companheiros indígenas com os quais tive o imenso prazer de trabalhar. Agradeço aqui a Lusinete, pela recepção calorosa, pelo empenho em contribuir com a minha reflexão neste trabalho e o interesse que compartilhamos sobre as questões da educação escolar indígena. Aos professores Paulo, Edimar, Margarida, Ariléia, Sarah, Juidinai e Flávio, pela disposição e interesse em colaborar com meu trabalho; à professora Maria Muniz, pelo seu interesse em colaborar com meu trabalho e em registrar seu papel fundamental na história do povo Pataxó Hãhãhãe; e à dona Maura Titiá, uma guardiã da memória deste povo, que sempre está disposta a compartilhá-la com os interessados como eu.

Certamente não será possível aqui destacar a colaboração de todos como gostaria, mas registro aqui a importância destas pessoas ao longo deste processo. Muito obrigado a todos!

BELO, Ivan Dutra. **(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.

RESUMO

Esta dissertação trata da educação escolar indígena, tendo como foco de análise a experiência da comunidade Pataxó Hãhãhãe, localizada na porção sul do Estado da Bahia. Reconhecido na Constituição Federal de 1988, o direito dos povos indígenas à sua reprodução cultural fez a escola dispensada aos povos indígenas virar alvo de debate e tem se constituído como tema de significativa discussão na Antropologia. Este trabalho tem como foco a análise da característica central deste processo de educação formal voltado aos povos indígenas: a interculturalidade. Para tanto, são abordados os temas da história da escolarização e seu contato com os povos indígenas no Brasil, bem como a discussão conceitual sobre a interculturalidade, no âmbito da literatura antropológica, e as experiências destes povos com a escola. O argumento defendido aqui é que os múltiplos processos de apropriação intercultural da escola pelos povos indígenas, são estruturados pelas relações históricas de poder e dominação. Posta tal premissa, a análise da experiência histórica dos Pataxó Hãhãhãe com a escola, busca registrar novos dados ao debate antropológico em torno do tema, bem como contribuir com a discussão do mesmo.

Palavras-chave: Educação escolar Indígena; Pataxó Hãhãhãe; Interculturalidade; Escolarização; Movimento indígena.

BELO, Ivan Dutra. **(Re)taking school: reflections on indigenous education among Pataxó Hãhãhãe**. UFBA, 2014. 142f. Thesis (MA) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia- UFBA, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This dissertation deals with the indigenous education, which the analysis focused on the experience of Pataxó Hãhãhãe community, located in the southern portion of the state of Bahia. Recognized in the 1988 Federal Constitution, the right of indigenous peoples to their cultural reproduction made the school afforded to indigenous peoples become the subject of debate and has constituted as the subject of significant discussion in anthropology. This work focuses on the analysis of the central feature of this formal education process geared to indigenous peoples: interculturalism. Therefore, the issues are addressed in the history of education and their contact with indigenous peoples in Brazil, as well as the conceptual discussion of interculturalism within the anthropological literature, and the experiences of these people with school. The argument put forward here is that multiple intercultural processes of appropriation of school by indigenous peoples, are structured by the historical relations of power and domination. Put such a premise, the analysis of the historical experience of Pataxó Hãhãhãe with the school, seeks to record new data to the anthropological debate on the issue and contribute to the discussion of the same.

Keywords: Indian School Education; Pataxó Hãhãhãe; interculturalism; Schooling; indigenous movement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A construção do Objeto e a Trajetória da pesquisa.....	13
Antropologia e Educação.....	15
A Escola Pataxó Hãhãhãe.....	18
A Organização do trabalho.....	20
CAPÍTULO I - A ESCOLARIZAÇÃO E SUA CHEGADA AOS ÍNDIOS: de projeto civilizador a projeto emancipador.....	26
1.1. Escolarização, Civilização e Poder.....	28
1.2. Escolarização como projeto civilizador (também) para os índios.....	35
1.3. Os estudos sobre educação na etnologia indígena brasileira: um breve histórico.....	47
CAPÍTULO II- INTERCULTURALIDADE EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS.....	54
Parte 1: Considerações sobre as noções de cultura e interculturalidade.....	54
2.1. Antropologia e globalização: (re)pensando cultura e identidade na "aldeia global".....	55
2.2. Etnicidade, Reconhecimento e Interculturalidade	63
Parte 2: Considerações sobre estudos de educação indígena no Brasil	73
2.3. Diversidade das apropriações da educação escolar.....	73
CAPÍTULO III- OS PATAXÓ HÃHÃHÃE E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	86
Parte 1: Contexto histórico e relações políticas	87
3.1. Os Pataxó Hãhãhãe - Panorama Histórico.....	87
3.2. As "retomadas" e as relações interétnicas.....	96

3.3.Ocupação Contemporânea do Território.....	101
Parte 2: Configurações e sentidos do processo de escolarização.....	104
3.4.O processo histórico de escolarização.....	104
3.5. A escola hoje.....	113
3.6.Os desafios do Plano Político Pedagógico da Escola.....	114
3.7. O Cotidiano Escolar.....	117
3.8. Escola e relações interétnicas.....	119
3.9. A formação e geração dos professores.....	123
3.10. A Escola (inter)Cultural.....	126
Considerações Finais.....	131
Referências Bibliográficas.....	136

Lista de abreviaturas e siglas

- ANAÍ- Associação Nacional de Apoio ao Índio**
- CIMI- Conselho Indigenista Missionário**
- CF- Constituição Federal**
- CPI- Comissão Pró-Índio**
- CTI -Centro de Trabalho Indigenista**
- ESP-Escola de Sociologia e Política**
- FUNAI- Fundação Nacional do Índio**
- FUNASA- Fundação Nacional de Saúde**
- IFBA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**
- LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação**
- LICEEI- Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena**
- LINTER- A Licenciatura Intercultural Indígena**
- MEC- Ministério da Educação Cultura**
- MIAC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**
- OEA-Organização dos Estados Americanos**
- OIT- Organização Internacional do Trabalho**
- ONG- Organização Não Governamental**
- OPAN -Operação Anchieta**
- PICP -Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu**
- PINEB- Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro**
- PNE -Plano Nacional de Educação**
- SEC-BA- Secretaria da Educação da Bahia**

SPI- Serviço de proteção ao índio

SPILTN- Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

STF- Supremo Tribunal Federal

TCC- Trabalho de conclusão de curso

TI- Terra indígena

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNI-União das Nações Indígenas

USP- Universidade de São Paulo

Introdução

Esta dissertação trata da temática da educação escolar indígena no Brasil, com foco no caso dos Pataxó Hãhãhãe. A Investigação adentra como eles vivenciam o processo de escolarização, identifica as principais questões que envolvem a educação intercultural e estabelece uma exploração introdutória acerca dos sentidos que este processo adquiriu para este povo em sua experiência histórica.

O nome Pataxó Hãhãhãe refere-se a um povo multi-étnico, que convive na Terra Indígena Caramuru- Paraguaçu. Trata-se de indígenas das etnias Kariri Sapuyá, Tupinambá, Kamakã, Baenã e Pataxó. Ocupam hoje um território na porção sul do estado da Bahia, com cerca de 52.000 ha cercado por três municípios: Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacã. No ano de realização da pesquisa de campo em 2013, os dados disponíveis sobre a população apontaram o número de 2375 habitantes (FUNASA, 2010), número ainda incerto, pois o aumento da população principalmente após o julgamento do STF, favorável aos indígenas, em 2012, tem atraído novos índios para a reserva (durante a realização do trabalho de campo ouvi constantemente os indígenas se referirem a um número consideravelmente superior, nos levantamentos feitos por eles). Trata-se de uma história particularmente violenta, com deslocamentos intensos, em decorrência dos conflitos com os invasores de seu território. Tal história é ainda muito viva na memória da comunidade.

A criação da reserva ocorreu em 1926, quando indígenas de diferentes porções da região foram compulsoriamente expulsos de seus territórios e confinados numa reserva criada pelo então Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Posteriormente, foram expulsos da própria reserva, através dos intensivos arrendamentos de seu território e invasões. A partir de 1982, se iniciou um processo de reocupação deste território no qual os indígenas buscavam recuperar o direito sobre a área, mas também superar um passado de sofrimento lançando mão de todos os recursos disponíveis para isso. Dentre estes recursos, a escolarização tem sido ferramenta importante.

A construção do Objeto e a Trajetória da pesquisa

O ponto de partida desta investigação foi a minha participação no âmbito do PINEB¹, no projeto de pesquisa/extensão intitulado “Os índios da reserva Paraguassu-Caramuru na Contemporaneidade (1926-presente): parentesco, território, identidade e memória mediante o uso de tecnologias sociais”, realizado entre os anos de 2011 e 2012. Através deste projeto tive oportunidade de conhecer, não apenas a bibliografia que trata deste povo e das questões envolvidas no projeto, mas também de conhecer seu território e muitos indígenas envolvidos no mesmo.

O primeiro lugar que visitamos na Terra Indígena Caramuru- Paraguaçu, foi a escola. A partir deste momento, despertou em mim uma curiosidade sobre o tema da escolarização entre os povos indígenas. Quando me deparei com a escola indígena em formato de oca, logo me veio a ideia de compreender aquele contexto que acabava de conhecer. Fiquei especialmente curioso com o fato de a escola funcionar em uma TI compartilhada por diferentes grupos étnicos. Como funcionaria a interculturalidade da escola indígena, pressuposta pelo artigo 231 da Constituição Federal de 1988?

“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”.(BRASIL, 1988)

Naquele contexto, considerando as distintas etnias que ali vivem, qual seria a relação destas pessoas com conhecimento escolar dito "universal" ou "ocidental", ao passo que lutam para manter suas tradições? Haveria contradições? Incompatibilidade?

Intrigado tais questões busquei, paralelamente ao desenvolvimento do projeto, trabalhos que abordassem a educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe, e assim descobri que os trabalhos antropológicos sobre o grupo assim denominado são escassos e não havia ainda nenhum estudo sobre a educação escolar indígena neste território. Isso me motivou a realizar um

¹ Programa de Pesquisas sobre povos indígenas do Nordeste Brasileiro. Ao longo do meu curso de graduação tive a oportunidade de conhecer e somar a este núcleo de pesquisa. A participação no mesmo foi fundamental não apenas para a elaboração desta pesquisa, mas foi de importância fundamental para minha formação acadêmica e o interesse pelas questões que envolvem os povos indígenas.

projeto de pesquisa para a investigação do tema, que resultou em dois trabalhos no âmbito de uma única pesquisa.

O primeiro foi o meu TCC, no âmbito da graduação em Ciências Sociais, no qual elaborei uma investigação teórica, baseada na ampla bibliografia relacionada ao tema (BELO, 2013), buscando compreender de modo mais amplo a educação escolar indígena no Brasil e como podemos interpretá-la à luz da Antropologia.

O segundo trabalho corresponde a esta Dissertação de Mestrado, na qual pude aprofundar e precisar a investigação teórica aos dados etnográficos de outros pesquisadores que abordam o tema no âmbito da Antropologia e os produzidos por mim durante a pesquisa de campo com os Pataxó Hãhãhãe, podendo assim me utilizar deste primeiro passo para uma compreensão mais sólida do contexto deste povo, contribuindo com uma apresentação e reflexão iniciais sobre o tema.

A construção do objeto de pesquisa partiu de algumas questões que envolvem a prática da educação escolar indígena, neste sentido busquei analisar as discussões sobre as noções de escolarização e interculturalidade. Como sabemos, os povos indígenas tiveram reconhecida a necessidade a uma "educação intercultural, bilíngue e diferenciada" na Constituição Federal de 1988.

O problema da pesquisa emergiu na busca de uma análise acerca da possibilidade da efetiva concretização desta educação intercultural, bilíngue e diferenciada. O problema surge da possibilidade de compatibilidade entre o processo de escolarização e a interculturalidade, já que a escolarização ao longo da história, especialmente a partir do século XIX, buscou atuar fortemente no sentido de homogeneizar e normalizar os indivíduos, ao passo que atua no sentido de ratificar as distinções sociais, contribuindo para a reprodução das condições de classe (BOURDIEU, 1979) e, no caso dos povos indígenas, na subordinação cultural à sociedade envolvente na relação interétnica estabelecida.

Embora grandes conquistas sociais tenham sido realizadas no âmbito indigenista, a minha hipótese era a de que parecia improvável que o Estado Nacional tivesse mudado tão radicalmente sua relação intolerante com os povos indígenas. Neste sentido, me interessei especialmente em

compreender a relação dos povos indígenas com a escolarização e em que medida eles conseguem adotá-la como um projeto intercultural.

O primeiro passo desta investigação constituiu-se de uma sistemática pesquisa bibliográfica, que buscou explorar os diversos âmbitos deste complexo tema. Da escolarização à interculturalidade e às diversas experiências dos povos indígenas com a escolarização diferenciada, a investigação empreendida buscou compreender estes temas em suas principais discussões teóricas e em suas perspectivas históricas, a fim de estabelecer uma mapa conceitual das questões implicadas ao tema.

Durante este processo pude identificar que as premissas desta investigação se encontram em fronteira, não apenas por abordar o limiar entre a educação escolar e a educação tradicional indígena, mas também por se encontrar entre as áreas do conhecimento da Educação e da Antropologia. Como poderia a Educação ajudar a Antropologia a compreender este tema? Quais diálogos foram feitos entre as disciplinas neste tema de fronteira? Afinal, como os pensadores da educação tem compreendido a interculturalidade, tema familiar a Antropologia e como esta última tem compreendido os processos educacionais, especialmente os escolares? Tal diálogo ainda está em construção no âmbito acadêmico.

Antropologia e Educação

De que forma os estudos antropológicos têm se preocupado com a dimensão da educação? Como e quando a escolarização passou a ser alvo de interesse antropológico? Estas foram as questões preliminares desta investigação, pois apesar de no âmbito da Antropologia, aspectos da educação (especialmente a informal) serem abordados periféricamente, ao longo da história da disciplina a investigação da escolarização nunca foi tema privilegiado. Iniciei este processo com a investigação destas questões e de como ocorreu e ocorre o diálogo entre estas duas disciplinas.

A discussão começa com a questão da alteridade. Segundo Elias (1993), conceito de cultura surge em oposição ao conceito de civilização. Como veremos no primeiro capítulo desta

dissertação, a educação no mundo ocidental foi integrada a um crescente processo de estratificação social e passou a fazer parte da reprodução do mesmo, contribuindo com o processo civilizatório através das práticas pedagógicas. Tal processo esteve intimamente ligado à ideia iluminista francesa de civilização, fazendo com que a escolarização passasse a ser apreendida não só como formadora de um trabalhador, mas de um cidadão portador da mais alta cultura (numa acepção hierárquica de cultura). Neste sentido, a alteridade na educação ocidental é um contraponto à perfeição, ao que deve ser seguido como o melhor e único caminho.

É neste sentido que a Antropologia pode dialogar com a educação, da mesma forma que dialogou, criticamente, com a noção de civilização no ocidente. Gusmão (1997) assim descreve o encontro entre a antropologia e a educação nos contextos coloniais: enquanto a Antropologia buscava compreender o "outro" da civilização ocidental, na situação colonial, mediante a ciência, a educação efetuava a aproximação como prática, à medida que tentava civilizar este "outro" através do processo educativo. A crítica da Antropologia à escolarização ocidental era a mesma elaborada para os demais aspectos da atividade colonial, a exemplo da economia e da religião, como processos de homogeneização cultural impostos aos nativos colonizados.

Neste aspecto, a antropologia desenvolvida nos EUA, com Franz Boas (1858-1942) e seus seguidores, acabou sendo a mais engajada nesta discussão. Boas tecia críticas ao sistema educacional americano, que ele considerava como não abarcando a diversidade cultural que caracterizava o país. Mead (1901-1978) e Benedict (1887- 1948) também estiveram atentas aos processos educativos em seus trabalhos de campo. Ao conferirem atenção aos processos de socialização das crianças nos distintos contextos etnográficos que investigaram, estudaram e participaram de debates com as teorias psicológicas do desenvolvimento humano, que naquele momento (e ainda hoje) eram componentes essenciais do pensamento educacional. Tais debates influíram nas definições dos parâmetros curriculares norte-americanos. Na França, embora o próprio Durkheim tenha reconhecido o papel da educação como importante instituição na vida social, os estudos antropológicos relacionados a este tema, ao contrário dos sociológicos, tiveram relativamente pouca, ou nenhuma expressão.

Os diferentes modos de lidar com a diversidade separavam os antropólogos e educadores, embora o contexto histórico de suas práticas convergisse. As próprias práticas do fazer antropológico e educacional geraram um novo contexto, que terminou por relacioná-los. Com o

fim dos estados coloniais, nos anos 1960, e a decorrente instabilidade para distinguir claramente *nós* dos *outros*, a antropologia passou a flexibilizar "o outro" dentro das fronteiras das próprias "sociedades complexas", o que fez com que outras disciplinas também buscassem o recurso investigativo da etnografia, e entre elas está a Educação. Por outro lado, a prática da escolarização que permitiu a formação dos estados nacionais e possibilitou a escolarização de muitos "nativos", que passariam a reivindicar seu espaço legítimo dentro do sistema educacional, forçou a Educação a pensar a alteridade no processo de escolarização e as maneiras sob as quais esse pensamento se refletiria em novas práticas pedagógicas.

Diante deste processo, as fronteiras entre as duas disciplinas nunca estiveram tão borradas. Algo que se reflete na produção acadêmica recente, nos campos das duas disciplinas. Temos visto a pedagogia interessada em "práticas educacionais indígenas" e em educação diferenciada (na qual podemos incluir educação especial, rural, indígenas, para jovens e adultos, entre outras), bem como a Antropologia fazer etnografias em salas de aula, no contexto urbano da escolarização formal, bem como nos contextos interculturais. O que sugere ser o momento de um diálogo maduro que, longe de considerar a apenas Antropologia como ciência e a Educação apenas como prática, possa elaborar reflexões e coordenações conjuntas.

Diálogos neste sentido já começaram a ocorrer, como é o caso do ensino de ciências em contextos interculturais, as chamadas "etnociências". Essa experiência de "etnoeducação", assim como de educação diferenciada dos povos indígenas têm em comum o fato de compartilharem o espaço de educação intercultural. Por outro lado, a tensão passível de ser detectada nessas novas formas de educação resulta, justamente, da necessidade de adequar o diálogo intercultural a uma instituição educacional que nunca se preocupou, no passado, com a diversidade, a não ser em saber a melhor forma de eliminá-la.

Neste sentido, é de fundamental importância compreendermos a escolarização e sua história, para entendermos como é possível ocorrer a interculturalidade na escolarização, pois "Na prática educativa para a diversidade está em jogo o compreender a natureza da instituição escolar e a que se destina em sociedades como a nossa." (GUSMÃO, 2011, p. 39)

Neste sentido, o diálogo entre a Educação e a Antropologia tem se encaminhado para a observação das dinâmicas de apropriação da escolarização como forma de diálogo intercultural,

exatamente o que pressupõe a educação escolar indígena atualmente. Além disso ambas as áreas tem se mostrado as mais interessadas academicamente na temática da educação escolar indígena. Cabe, portanto, observar os diversos aspectos deste processo como as práticas pedagógicas e produção de material didático, as estruturas curriculares, os sentidos da escolarização e por fim, em que medida a interculturalidade é entendida e como ela faz parte deste processo.

Após localizar inicialmente o tema da investigação e os caminhos de abordagem do tema, passei a me preparar para compreender mais sobre o contexto da educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe. Como refletirei mais adiante, o trabalho de investigação teórica do tema foi de fundamental importância para definir a minha abordagem do tema e como eu poderia produzir dados inéditos sobre o contexto Pataxó Hãhãhãe. Passo agora ao meu contato com a comunidade e o processo de produção dos dados.

A escola Pataxó Hãhãhãe

Após iniciar meu contato com a discussão teórica acerca do tema, passei a tentar compreender o contexto etnográfico Pataxó Hãhãhãe, a história deste povo, suas relações cotidianas e o seu processo de escolarização, prosseguindo assim para a produção de dados etnográficos.

Depois da primeira visita a TI Caramuru- Paraguaçu, no ano de 2011, realizei mais três visitas em 2013, uma em julho de 2013 e outras duas em outubro e dezembro do mesmo ano. Cada uma destas visitas durou 7 dias, totalizando 21 dias de trabalho de campo. Fiquei hospedado em uma pequena pousada no município de Pau Brasil, deslocando-me diariamente a TI.

Selecionamos, especialmente aqueles agentes mais ambientados à escola e à sua história. Neste sentido, decidimos selecionar estudantes e professores da escola da TI, como os principais interlocutores desta investigação. Na Escola Estadual Caramuru- Paraguaçu tivemos oportunidade de conversar e realizar observação participante com estudantes, professores, funcionários e pais dos estudantes. Selecionei alguns deles para realizar entrevistas (três ao total)

e grupos focais (dois, um com professores e outro com estudantes). Além da escola, visitei a casa de dona Maria Muniz, uma das anciãs da T.I. e a primeira professora da comunidade e dona Maura, mãe de Fábio Titiá, que coordena uma associação cultural e de Paulo Titiá, professor da escola, com quem também tive oportunidade de conversar e entrevistar.

Embora a extensão do trabalho de campo não tenha sido grande, pudemos identificar correspondências entre as questões abordadas nas discussões teóricas sobre o tema e em outras etnografias que abordam o mesmo, com algumas das questões pensadas pelos Pataxó Hãhãhãe. Pude também pensar em questões inéditas que surgiram, principalmente, no diálogo com os professores, refletindo sobre seu processo de escolarização.

A história da escolarização na reserva de certa forma é recente, desde a reocupação do território em 1982, que a escolarização passou a ser promovida por agentes individuais, mais propriamente por Maria Muniz, indígena que teve oportunidade de ser escolarizada e adquirir formação em nível médio no município onde morou antes de retornar a reserva em 1982, iniciando uma busca autônoma de escolarização das crianças e jovens da comunidade. Da iniciativa dela até hoje, há três gerações de professores, com distintas experiências de escolarização. Diante destas distintas experiências vivenciadas em momentos históricos pelos quais passavam os índios da reserva, existem diferentes expectativas em relação a escola diferenciada.

Não é a motivação desta investigação buscar estabelecer um "diagnóstico", ou avaliação da educação intercultural entre os Pataxó Hãhãhãe, a tentativa aqui é, na verdade, colocar a interculturalidade em questão, ou, sob perspectiva. Entender que esta noção permeia a vivência Pataxó Hãhãhãe, não como um conceito estanque aplicado a esta realidade, mas como ele se constrói na experiência dos indígenas com a sua escola. Essa investigação considera os problemas vivenciados por eles neste processo e as soluções que eles consideram.

O esforço aqui realizado é apresentar ao leitor o fato de que a escolarização entre os povos indígenas, em seus diversos contextos históricos e em seus diferentes "regimes de saber" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), assume algumas características comuns, e outras muito específicas, vinculadas às necessidades de cada comunidade. É preciso observar como, ao longo da história, a escolarização era compreendida pelos agentes responsáveis pela sua condução, bem

como, os seus objetivos e as consequências de sua implementação; a fim de compreender como os povos indígenas, em suas diversas experiências históricas, se relacionaram com estes "regimes de saber" e o que surgiu deste encontro, nem sempre amistoso. Em quais perspectivas está envolvida a escolarização intercultural, quais os pressupostos teóricos e práticos atrás de sua formulação?

A experiência Pataxó Hãhãhãe é bastante rica, no sentido de uma apropriação da escolarização enquanto ferramenta de superação da opressão vivenciada pelos indígenas. No entanto, não apenas a apropriação foi importante, mas a reflexão sobre a melhor forma de operá-la, também é de extrema relevância para pensarmos a educação escolar indígena.

Este trabalho é resultado do esforço de compreensão das questões relativas a escolarização entre os povos indígenas do Brasil, tendo como estudo de caso a experiência de educação escolar na comunidade Pataxó Hãhãhãe. Para tratar deste tema é fundamental a compreensão do que vem a ser a educação intercultural, buscada pelos povos indígenas. Buscamos analisar neste trabalho a compreensão da interculturalidade que a comunidade tem de sua educação escolar e como acham que ela deve ser. Podemos condensar os aspectos norteadores desta pesquisa na seguinte questão: como ocorre a escolarização no contexto Pataxó Hãhãhãe e o que eles pensam e esperam dela?

A Organização do trabalho

A organização deste trabalho reflete a forma como o objeto desta investigação foi formulado. Neste sentido, a intenção é apresentar ao leitor um ordenamento das principais questões que envolvem o tema, como o melhor caminho para chegarmos à compreensão da experiência Pataxó Hãhãhãe com a escolarização intercultural e como a reflexão sobre esta experiência pode encontrar ressonância nas principais questões que envolvem esta temática.

A construção do trabalho se deu no sentido de apresentar ao leitor as principais questões que fundamentam a compreensão das experiências históricas dos povos indígenas com a escolarização e como estas experiências foram e são abordadas pelos estudos antropológicos. O

que podemos observar enquanto experiência dos povos indígenas, através da literatura antropológica, com a educação diferenciada? E por fim, qual a experiência dos Pataxó Hãhãhãe e o que podemos refletir a partir dela?

O capítulo I aborda o processo histórico pelo qual passou a escolarização que conhecemos. A partir daí, podemos compreender os diversos momentos que os povos indígenas vivenciaram no passado em relação à escolarização e como vivenciam atualmente os dilemas da educação intercultural, no contato construído com a sociedade hegemonicamente estruturada pelo modelo de escolarização moderno.

Para tanto, iniciamos esta sessão com a seguinte questão: Quais foram e quais são os principais pressupostos da escolarização? Traçamos um breve histórico da escolarização no dito mundo ocidental, a fim de compreender como operou e, fundamentalmente, como opera a escolarização e entender o que poderia vir a ser a escolarização intercultural construída pelos povos indígenas no Brasil. É fundamental observarmos criticamente a relação da educação com os povos indígenas, como apontamos anteriormente, por muito tempo a educação não buscou garantir a diversidade ou pensá-la, a não ser a melhor forma de eliminá-la. Buscamos dimensionar essa relação da escolarização com a diversidade através de uma breve análise de sua história e de como ela opera hegemonicamente.

De que forma a escolarização chegou aos povos indígenas e como e porque a "educação, intercultural, bilíngue e diferenciada" passou a ter um reconhecimento constitucional? Buscando responder estas questões, a segunda parte do primeiro capítulo trata da história da escolarização entre os povos indígenas no Brasil. Da catequese jesuítica ao reconhecimento do direito à educação intercultural, um longo processo histórico ocorreu e muitas mudanças ocorreram nas diversas experiências históricas dos povos indígenas com a escolarização. O objetivo desta sessão é revelar as antigas e novas relações estabelecidas entre os povos indígenas e a escolarização, nos permitindo identificar momentos em que estas relações se cruzam e constituem múltiplas influências atualmente.

Por fim, é fundamental apresentar estudos antropológicos sobre a educação indígena, especialmente na antropologia brasileira. Como o tema foi abordado ao longo da história pelos antropólogos? Quais as mudanças de abordagem ocorreram de acordo com o contexto histórico e

quais temas receberam mais ênfase? Esta sessão se encerra com este tema para contextualizar o leitor com a próxima sessão, que fundamentalmente tratará da interculturalidade na perspectiva antropológica e destacar através de algumas etnografias realizadas, alguns pontos centrais da experiência dos povos indígenas com a escolarização.

O capítulo II elabora um arcabouço teórico para analisar a temática. A partir da análise do termo “interculturalidade” (termo usado na definição da Constituição Federal de 1988 ao tratar da educação diferenciada voltada aos povos indígenas), empreendemos uma busca conceitual desta definição. Neste capítulo é apresentada sua trajetória histórica e seus pressupostos. É feita uma discussão crítica sobre este conceito, ao constatar que o pressuposto do mesmo é traduzir o resultado do encontro e do diálogo entre diferentes culturas, podemos indagar as formas como a interculturalidade ocorre na prática.

A partir disso, é exposta uma breve discussão sobre o conceito de cultura e como o mesmo foi pensado e repensado na Antropologia, reconhecendo que o diálogo entre os povos indígenas e o Estado Nacional pressupõe diferentes perspectivas e entendimentos deste termo. Por fim, buscamos compreender as reflexões teóricas acerca desta noção, especialmente na literatura antropológica, e como tem sido pensada e operada em diversos contextos etnográficos.

A primeira sessão aborda conceitos fundamentais para entendermos a noção interculturalidade. Neste sentido, o conceito de cultura é o mais fundamental. Embora tenha ganhado muita atenção teórica ao longo da história da teoria antropológica, a noção de cultura não é mais tão evocada como conceito analítico, como fora no passado da disciplina. As discussões sobre as limitações desta noção, ao longo da história da Antropologia, acabou trazendo certo receio quanto a seu uso, já que não há consenso claro na literatura antropológica. Embora seu uso seja feito com mais cautela atualmente, este conceito parece passar despercebido quando tratamos da interculturalidade, ou ao menos é abordado de maneira pouco reflexiva pelas políticas públicas que utilizam-se da noção.

Nesta sessão é apresentado um panorama da discussão sobre os conceitos de cultura e a identidade étnica, que surgiram num contexto em que a Antropologia passou a se interessar pelos processos de contato e hibridização cultural, gerados a partir de contextos pós-coloniais e de integração da economia global.

Neste sentido, destacamos importantes contribuições de autores que discutem a noção de interculturalidade no desvelar dos fundamentos e pressupostos que estão presentes no uso da mesma. Assim, observar os problemas e as dinâmicas das relações sociais vivenciados pelos povos indígenas que, inevitavelmente, operam esta noção em sua relação com Estado Nacional (e com outros interlocutores) e os seus distintos entendimentos, é fundamental para a compreensão da complexa experiência dos povos indígenas com a escolarização.

Além destes desencontros conceituais, presentes no diálogo dos povos com seus interlocutores, podemos observar que o processo histórico de contato vivenciado pelos povos indígenas é determinante no entendimento do que é a educação intercultural e do que ela deva ser. Neste sentido, consideramos fundamental destacar, nesta mesma sessão, experiências distintas com a educação intercultural, advindas de contextos sócio-históricos distintos, vivenciados pelos povos indígenas do Brasil.

Na segunda parte deste capítulo observamos um breve histórico das abordagens teóricas dos estudos sobre educação indígena, observando em diferentes trabalhos a diversidade de projetos que os povos indígenas desenvolveram, através de sua experiência histórica com a escolarização. Observamos que em determinados contextos, os povos indígenas fazem da escolarização uma ferramenta de reafirmação étnica, enquanto que em outros contextos a relação com a escolarização ocorre como uma relação de "abertura para o outro", ou seja, busca-se relacionar com a escola enquanto parte de outro de "outro mundo" a ser absorvido e não como algo que "devemos tornar nosso" ou "torná-lo como parte de nós", "à nossa semelhança". Essa diversidade de relações reflete a discussão sobre a interculturalidade, já que diferentes experiências históricas dos povos indígenas, põem em questão, ou melhor, põem sob perspectiva esta noção.

O capítulo III, trata da experiência histórica Pataxó Hãhãhãe, que lhes proporcionou uma relação particular com a escolarização e com a interculturalidade. Não obstante tal relação seja relativamente recente (menos de 40 anos), o conhecimento da escolarização lhes foi apresentado desde a fundação da reserva, em 1926. Há registros documentais da presença de escola no SPI, embora a memória sobre tal evento seja muito mais marcada pela exclusão à mesma. Para compreender, portanto, a relação dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização é

preciso compreender o seu cotidiano fortemente marcado pela memória dos antepassados e do sofrimento ligado às expulsões dos seus territórios e à luta pela sua reconquista.

Neste sentido, o capítulo é iniciado com uma abordagem sobre história dos Pataxó Hãhãhãe, observando através de análises dos registros documentais e dos dados etnográficos a história dos intensos deslocamentos deste grupo de origem multiétnica e de como foi redefinido seu território, observando as relações entre as etnias presentes na reserva. Ao compreendermos o contexto histórico da formação étnica do grupo, podemos conhecer a origem do contanto com a escolarização, o desejo de apropriar-se desta, e como está estabelecido o diálogo com o Estado Nacional em relação a escolarização, quais os principais problemas identificados por eles e as perspectivas em relação ao que a escola é e o que ela deveria ser. Portanto, o objetivo é ambientar o leitor para que possa compreender a análise da sessão seguinte.

A segunda parte do capítulo trata do processo de escolarização iniciado a partir de 1982, com a forte atuação da professora Maria Muniz, durante a primeira retomada² realizada pelos Pataxó Hãhãhãe. O cotidiano da escola, as percepções, questões, projetos e aspirações relacionados à escola dos indígenas, também são discutidos. O objetivo é apreender o que é a escola diferenciada presente na TI, qual a sua importância, quais as perspectivas em relação à mesma. Neste sentido, destacamos as aspirações da comunidade, especialmente dos agentes mais engajados com o projeto da educação intercultural. Tentamos abarcar a forma como nossos interlocutores valorizam a escola e relatam sua construção, observando todas as relações estabelecidas entre os diferentes povos naquele contexto e como elas reverberam na escola.

A conclusão busca revigorar as questões centrais refletidas neste trabalho: como o diálogo com a interculturalidade na educação escolar tem ocorrido nas experiências dos povos indígenas? O que os Pataxó Hãhãhãe tem enquanto experiência neste sentido? Tais questões abriram espaço para a realização de duas missões neste trabalho, entender a discussão Antropológica a cerca da interculturalidade no contexto indígena e analisar a experiência Pataxó Hãhãhãe.

² Retomada é um termo comumente usado pelos povos indígenas, especialmente da região nordeste do Brasil, para referir-se ao processo de reocupação de terras que foram ocupadas por grileiros e invasores.

Esta dissertação é resultado de uma reflexão antropológica do tema da educação escolar indígena. Uma cuidadosa revisão teórica e uma reflexão a respeito de aspectos centrais que envolvem o tema, talvez tenha sido o maior esforço empreendido nesta investigação. No entanto, a dedicação a realizar essa cuidadosa reflexão sobre a temática ajudou a promover uma reflexão sobre a experiência dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização. Neste sentido, foi fundamental para a discussão elaborada aqui a produção de dados inéditos sobre este tema entre os Pataxó Hãhãhãe.

Acreditamos que esta investigação forneça subsídios essenciais para compreensão do processo de escolarização dos povos indígenas do Brasil. Embora não seja rica em termos de volume de dados etnográficos, podemos afirmar que foi possível realizar uma boa análise a partir da dedicação à reflexão do tema, que possibilitou a localização e conexão de diversos aspectos relacionados a este. A experiência em campo, embora limitada, foi de fundamental importância para a elaboração do trabalho, que contribui com uma boa análise através das questões levantadas, além de produzir dados relevantes sobre este contexto, que certamente podem subsidiar novas e investigações mais profundas sobre a temática neste contexto etnográfico, ou trabalhos comparativos que podem se apoiar nestes dados.

É diante deste complexo desafio de ir e vir incessante do geral ao particular que é possível compreender as questões pertinentes a este trabalho. A busca da contextualização dos principais aspectos relacionados à temática da educação escolar indígena nos ajuda não apenas pensar o contexto da educação escolar entre os Pataxó Hãhãhãe, mas também nos leva a refletir de que forma podemos compreender a interculturalidade e como pode ocorrer a apropriação da escolarização. Poderíamos tomar como exemplo o encontro destes povos com a escolarização e suas soluções diante dela como inspiração para reavaliar esta instituição? Esta questão é fundamental para nos apropriarmos de uma instituição fundamental da vida moderna, tão próxima de nós, que por vezes se torna opaco o seu papel definidor das relações sociais vigentes e dos nossos projetos individuais e coletivos.

CAPÍTULO I - A ESCOLARIZAÇÃO E SUA CHEGADA AOS ÍNDIOS: de projeto civilizador a projeto emancipador

A trajetória histórica dos Pataxó Hãhãhãe foi de importância fundamental na definição de sua relação com a escolarização. O contato com as instituições do Estado, fizeram com que as distintas etnias indígenas tivessem contato com os projetos de tutela e de controle ao longo da história. Embora os povos indígenas tenham vivenciado distintas experiências históricas através do contato com as instituições do Estado colonial e do Estado Nacional, podemos identificar elementos comuns nestas experiências. Neste sentido, é de fundamental importância observarmos os diversos contextos históricos e de contato dos povos indígenas com os projetos do Estado.

A luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003) dos povos indígenas para a garantia de sua cidadania, do direito a sua autodeterminação e ao acesso a direitos sociais mais compatíveis com seus modos de vida partiram de um longo processo histórico de dominação e violência simbólica vivenciado pelos povos indígenas em sua relação com a sociedade envolvente. A escolarização como instrumento deste processo, não foi apenas fonte de violência simbólica contra os povos indígenas, no sentido de intencionar a subscrição do sistema de valores e conhecimentos dominantes da sociedade nacional aos povos indígenas (BOURDIEU, 2009), mas realizou entre eles a conscientização de que os lugares de poder da sociedade envolvente estão ligados a estes instrumentos de poder. Neste sentido, os povos indígenas, em geral, compreendem que apropriar-se da escolarização é algo fundamental, já que o contato com uma sociedade que tem a escolarização como elemento stratificador traz desvantagens aos que não são escolarizados. No entanto, em sua apropriação da escolarização, os povos indígenas lutam para que a mesma não opere com violência simbólica.

Tal processo histórico é complexo, pois está duplamente determinado; pelo domínio do saber escolarizado e pela postura do Estado em relação aos povos indígenas. É fundamental, portanto, partirmos de uma análise do conhecimento escolarizado não apenas enquanto forma de saber, mas também, fundamentalmente, de poder. A escolarização ao longo da história assumiu um lugar de domínio legítimo do conhecimento e como instituição especializada na educação

dos indivíduos. A exclusão dos indivíduos do acesso à escolarização, sobretudo hoje, provoca marginalização e a restrição do acesso a lugares privilegiados na estrutura das relações sociais. Aqui é abordado, através da contribuição fundamental de autores que analisaram a escolarização e sua relação com o poder, a fim de compreendermos o processo de escolarização dos povos indígenas em situação colonial e de dominação por parte do Estado.

Em seguida, passamos a observar as experiências dos povos indígenas com a escolarização ao longo da história, numa perspectiva institucional, ou seja, passamos agora a observar quais os projetos do Estado para os povos indígenas ao longo da história e qual era o papel da escolarização nestes projetos do Estado colonial ao Estado Nacional brasileiro, observando especialmente o Serviço de Proteção ao Índio - SPI- e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Analisamos a postura do Estado em relação aos povos indígenas e o emprego da escolarização ao longo dos distintos processos históricos até a configuração da política atual, que vem sendo construída a partir das diretrizes instituídas na constituição de 1988.

Por fim realizamos uma revisão de como os estudos antropológicos brasileiros abordavam a educação escolar indígena, a fim de compreendermos o processo que levou às abordagens atuais do tema. O crescimento do número de trabalhos sobre o tema acompanhou a mudança constitucional, o objetivo da última sessão deste capítulo é, portanto, observar do ponto de vista histórico, qual a importância que o tema adquiriu na literatura antropológica e como podemos pensar a educação escolar indígena a partir das contribuições da teoria antropológica.

O objetivo deste capítulo é, portanto, estabelecer os pressupostos para a compreensão da educação escolar indígena no Brasil, é de grande importância o domínio destes pressupostos para compreender a discussão sobre a escolarização no contexto Pataxó Hãhãhãe, especialmente para papel que a atuação do SPI teve na TI e como a relação intensa com uma sociedade escolarizada também trouxe dimensões importantes. Consideramos que a contextualização histórica do tema, dividida em três eixos, a saber; a história da escolarização, a história da escolarização entre os povos indígenas no Brasil e a história dos estudos antropológicos sobre o tema, é de fundamental importância para discutirmos a educação escolar indígena.

1.1. Escolarização, Civilização e Poder

Carlos Rodrigues Brandão (2007) problematiza o conceito de educação naturalizado pelo senso comum, geralmente vinculado à ideia de educação escolar, buscando apresentá-lo de uma forma ampla, ou seja, enquanto processo de formação cultural do indivíduo. Nesta perspectiva, a educação é inerente a qualquer contexto de socialização.

Enfatizando a historicidade da educação escolar, o autor traça um breve histórico da escolarização no dito mundo ocidental. Neste sentido, diferentemente de sociedades ditas tradicionais, de pouca densidade demográfica, nas quais, em certa medida, o saber vindo do cotidiano é comum e compartilhado, o saber nas antigas civilizações passou também a ser concentrado em diversos núcleos da estrutura social, de tal forma que o conhecimento passou a ter um espaço próprio. Esta concentração, segundo o autor, identifica a escolarização como fenômeno de sociedades acentuadamente desiguais:

Os estudos mais recentes da História têm indicado que a palavra escrita parece ter surgido em sociedades estado enriquecidas e com um poder muito centralizado, como entre os egípcios ou entre os astecas. Ela teria aparecido primeiro sendo usada pelos escribas, para fazer a contabilidade dos bens dos reis e faraós. Só mais tarde é que foi usada também pelos poetas para cantarem as coisas da aldeia e de sua gente. Assim também a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 33-34)

Neste sentido, podemos observar que a escolarização nasceu em contextos sociais de elevada desigualdade e a restrição ao seu acesso marcou a história da humanidade durante muito tempo. A expansão da escolarização portanto é um fenômeno moderno, com suas origens ligadas ao fortalecimento dos Estados Nacionais. Neste contexto, é possível identificar que a reprodução ideológica esteve fortemente ligada à escolarização nas mudanças estruturais ocorridas no processo histórico denominado modernização.

O historiador Benedict Anderson (2008) investigou o processo de formação dos Estados nacionais europeus e a profusão do nacionalismo. O autor identificou a formação das Nações como *comunidades imaginadas*, ou seja, a partir de uma série de estratégias os grupos dominantes conseguiram criar um sentimento de pertença dos ocupantes de um território politicamente determinado, a este. Dentre estas estratégias, a escolarização cumpria papel fundamental; ensinar uma língua oficial e reproduzir obras literárias consideradas como representantes da *nacionalidade*, ou da identidade nacional.

Cynthia Greive Veiga (2002) analisa a "construção da modernidade" a partir do papel estratégico que a escolarização assume. A autora se apioa nas importantes contribuições dos trabalhos de Foucault (2007) e Norbert Elias (1993). Os autores analisam, com metodologias semelhantes, o processo de construção dos discursos e as mudanças institucionais que marcaram o estabelecimento das dimensões que passariam a compor a vida "moderna".

Ao analisar a construção histórica do "homem ocidental moderno" na Europa, Norbert Elias aponta para a fundamental elaboração da noção de *civilidade*, que a partir da idade média alcançou boa parte do mundo europeu e passou a servir de elemento de distinção positiva, como reflexo de uma valorização frente a outros povos. Elias observa que a civilidade presente na configuração dos "bons costumes", adotados nas relações das cortes feudais, acabaram se expandido para outros extratos da sociedade, em um período de profundas mudanças, elevando o sentimento de repugnância frente a determinados comportamentos. O autor destaca o papel do Estado que, sendo detentor do monopólio da violência e dos saberes oficiais, promoveu as condições para tal expansão. Esta, sem dúvida, foi condição fundamental da suavização das relações sociais, analisando que boa parte dessas mudanças ocorriam dialeticamente entre o comportamento dos indivíduos e a estrutura social. Tornava-se interessante/adequado que as relações fossem mais suaves e que houvesse segurança no cotidiano, no emergente contexto econômico e político.

Esta configuração colocou a escolarização como parte fundamental do *processo civilizador*. Neste sentido, foi possível aos europeus reconhecerem a extensão de um conjunto de costumes e formas de estar no mundo que não se limitavam apenas ao reconhecimento de uma nacionalidade, mas que se estendia a um amplo conjunto de povos, possibilitando a concepção da noção de *civilização*. Esta noção, que acaba tomando tom de naturalidade, posteriormente, foi

construída ao longo da idade média e culminou como elemento central da construção da chamada modernidade. A escolarização, como parte deste processo, tinha agora a missão de *civilizar* o mundo como ressalta Veiga (2002):

o conceito de civilização expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo e descreve aquilo que constitui o seu diferencial: “o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão de mundo”. Esta maneira de referir a si mesmos, dos povos ditos civilizados foi, sem dúvida nenhuma, uma realização da escolarização. A monopolização dos saberes pelo Estado deu conta de realizar a difícil tarefa enfrentada pelas elites políticas e intelectuais ao longo do século XIX, ou seja, a de estender a todos as técnicas das civilidades, sem, contudo, desfazerem-se das práticas de diferenciações que tanto marcaram a sociedade da corte. (p. 99)

Foucault (2007) também constrói um problema de investigação parecido com o de Norbert Elias, ou seja, compreender o contexto das mudanças que configuraram a sociedade industrial moderna a partir da mudança das reconfigurações das relações de poder que nela se estabeleciam. Em *Vigiar e Punir*, o autor busca compreender os dispositivos de poder que passaram a reconfigurar a modernidade. Ele identifica a disciplina, ou o *poder disciplinar* como principal forma de mudança nas tecnologias de poder.

O autor interpreta que o *poder disciplinar* se mostrou como forma mais eficiente de tecnologia de poder do que as punições com alto grau de violência que eram aplicadas na idade média. O grande eixo comparativo de sua análise é a punição. Ele compara o poder punitivo dos suplícios aplicados como punição na idade média frente às novas configurações de aplicação de poder nas prisões modernas. O autor observa que a configuração das instituições, organizadas de forma a disciplinar os indivíduos a partir do controle dos corpos, do espaço e do tempo, acaba por ser mais eficaz do que as punições com grande violência, motivo pelo qual estas práticas passaram a ser abandonadas na modernidade.

O autor identifica dentre estas *instituições disciplinares* a escola moderna que, segundo ele, passava a disciplinar/adestrar os indivíduos, através da constante vigilância e das *sanções normalizadoras*, para as demandas das fábricas e demais conjuntos de instituições de controle que a vida moderna estabelecia. Neste contexto, a escolarização tem papel de *normalizar* o indivíduo, ou seja, fazer com que ele internalize a disciplina e torne-se "dócil", ou

"civilizado" para a vida em uma sociedade notadamente marcada pelas relações de poder. Outro aspecto fundamental é o fato da escola ser o lugar por excelência da relação entre saber e poder que aí se estabelece. Os saberes que são reconhecidos e reproduzidos pelos indivíduos também passam por intenso controle, no qual qualquer desvio é punido e os acertos são recompensados.

Através da escolarização como instituição disciplinar e civilizatória, as sociedades modernizadas passaram a adotá-la como valor universal. Neste sentido, a ideologia da escolarização obrigatória passou a crescer conforme a própria escolarização se definia como novo elemento legitimador das desigualdades sociais. Ser ou não escolarizado passou a ser mais um sinal de distinção social.

O filósofo Ivan Illich, observa que:

a escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última.(ILLICH, 1985, p. 24)

Crítico à escolarização, Illich a classifica como um dos elementos definidores da "pobreza modernizadora", explica o autor: "Permitimos que o Estado ausculte as deficiências educacionais universais de seus cidadãos e crie uma repartição especializada para tratá-las" (idem, p. 38). Isso fez com que a educação passasse a ser reconhecida apenas como escolarização, ou seja, o saber legítimo tem que ser reconhecido e certificado pelas instituições escolares, a tecnocracia moderna apoia-se na validade do conhecimento escolarizado para definir as ações do Estado e os direitos sobre determinadas ocupações. Ou seja, este processo que se instituiu a concepção limitada de educação, fortemente difundida no senso comum hoje, que a limita à escolarização, conforme identifica Brandão (2007).

O reconhecimento do poder legítimo e do lugar legítimo de fala é ratificado pela escolarização: "Partilhamos, portanto, da ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os outros e o que não é; exatamente como as gerações passadas que faziam leis para definir o que era sagrado e o que era profano."

Illich conclui, diante deste papel da escolarização, que um processo de desescolarização poderia vir a beneficiar uma construção de conhecimento genuína, pois não estaria atrelada a

estas estruturas de poder e desigualdade que a escolarização institui: "Sem dúvida, o processo educacional se beneficiará da desescolarização da sociedade, mesmo que esta exigência soe para muitos escolarizantes como traição ao iluminismo. Mas é o próprio iluminismo que está sendo extinguido nas escolas." (ILLICH, 1985, p. 38)

Bourdieu e Passeron (1982) também tratam da escolarização e das dinâmicas de poder da sociedade contemporânea. O primeiro dedicou grande parte de sua produção de pesquisa aos estudos sobre a escolarização na França, seu argumento principal sempre se manteve, mesmo que as pesquisas fossem trazendo novas questões e formas de abordagem, no sentido de revelar que a escolarização se estabeleceu como instrumento fundamental de manutenção de privilégio de determinadas classes ou etnias dominantes.

Para Bourdieu e Passeron, existem duas funções estratégicas na sociedade capitalista para o sistema educacional: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Para Bourdieu e Passeron: "Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural" (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 26). Também defendem que uma violência simbólica é assegurada como legítima pelo sistema de ensino dominante. Esta legitimidade atribuída pelo sistema de ensino faz com que este consiga reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a "cultura", [...isso é], a ideologia da classe dominante.

É desta forma que, através da ação pedagógica contínua, se efetiva uma *violência simbólica*. Ao reproduzir a ideologia da classe dominante, descartando automaticamente a cultura dos dominados, preserva-se o *status quo* a partir de uma manutenção ideológica que se perpetua outorgada pela instituição escolar. Deste modo, o processo de inculcação gerado pelo processo de escolarização tende a compor um *habitus* relativamente homogêneo nos indivíduos escolarizados, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento dos sinais de autoridade. No entanto, o *habitus* das diferentes classes não é totalmente homogeneizado na escola, pois a mesma não é a única que o compõe.

A partir da noção de *capital cultural*, Bourdieu compreende que o mundo da produção se relaciona com a escolarização e que a composição do sistema escolar, incluindo avaliação, passa por critérios subjetivos que favorecem os alunos que apresentam determinado *habitus*, e que é resultado da sua condição de classe.

O *capital cultural* é compreendido pelo autor como um recurso passível de ser transmitido (em geral, buscando a preservação e ampliação do mesmo) entre as gerações em diversas formas, deste modo às classes mais escolarizadas e com maior acúmulo de *capital cultural*, tendem a reproduzir suas posições de classe tendo como importante instituição legitimadora, a Escola, a seu favor. Deste modo, a posição ideológica de que o sistema escolar traria ampla possibilidade de ascensão social, por tratar-se de um sistema “neutro” e dependente do mérito pessoal foi refutado por Bourdieu, como também fez Illich (1985).

Neste sentido, Bourdieu e Illich revelam que a escola opera como uma instituição que tem por fim reproduzir a estrutura social vigente, marcada por fortes desigualdades entre as classes sociais, ou seja, a escolarização não é um meio de superar as desigualdades mas uma forma de instituí-las.

A escolarização que compõe os sistemas nacionais de educação é um importante meio de integração homogeneização e hierarquização dos indivíduos a partir da conformação de um *habitus* escolarizado e "civilizado", estabelecido pela internalização dos mecanismos de poder empregados pelo processo disciplinar. Desta forma, podemos concluir que a escolarização enquanto componente da organização social da "modernidade" tem papel pouco flexível de caráter universalista e *normalizador*. O *habitus* promovido pela escolarização inculca nos indivíduos as hierarquias sociais, determina a língua legítima, o sotaque legítimo e adequado, fazendo com que sejam reconhecidos por todos e reproduzidos durante o processo educacional e nos discursos de poder. Os discursos institucionais, ou dos agentes do Estado sempre carregam o domínio de um saber escolarizado legítimo. Portanto a escolarização tem papel fundamental no reconhecimento dos lugares de poder o domínio do saber legítimo (ou seja o saber instituído pela dominação lingüística, como tal), como reflete Bourdieu:

Para que uma forma de linguagem se imponha entre outras (uma língua, no caso do bilingüismo, um uso da língua no caso de uma sociedade dividida em classes) como a única legítima, para que se exerça, em suma, o efeito de dominação reconhecida (isto é, desconhecida), é preciso que o mercado lingüístico esteja unificado e que os diferentes dialetos de classe ou de região se comparem praticamente à língua legítima. A integração numa mesma "comunidade lingüística" (dotada de instrumentos de coerção necessários para impor o reconhecimento universal da língua dominante: escola, gramáticos etc.) de grupos hierarquizados, animados por interesses diferentes, é a condição de instauração de relações de dominação lingüística. (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Neste sentido, é relevante destacar aqui que o poder simbólico exercido pela escolarização faz com que todo o conjunto de indivíduos que compartilhem de um espaço dominado, reconheça a língua legítima e os saberes legítimos, mesmo que não tenha acesso aos mesmos. A falta de domínio deste saber ou desta “língua legítima”, gera exclusão e reconhecimento de inferioridade e incapacidade de ocupar os lugares de poder. Este fato é importantíssimo para compreendermos a motivação de muitos povos indígenas em dominar a escolarização, já que a relação destes com o Estado e com a sociedade envolvente sempre foi assimétrica e marcada pela dominação simbólica.

Diante da contribuição destes autores podemos considerar que a história da escolarização acabou definindo como uma instituição de poder incorporada à estrutura social das sociedades ditas modernas. A instituição da escolarização impacta sobre a vida dos escolarizados e dos não escolarizados. Como importante instituição da estrutura social esta instituição não apenas reproduz a estrutura de classes, como está em constante disputa dentro da correlação de forças. Neste sentido, compreendemos que ela se faz importante instituição para todos os seguimentos sociais imersos em uma sociedade escolarizada.

É sobre o processo de escolarização entre os povos indígenas no Brasil que passaremos a abordar. O processo de escolarização entre os indígenas brasileiros, fez parte de um projeto maior do Estado com estes povos. O projeto de dominação simbólica foi marcado fortemente pela intenção de suprimir as diversas culturas dos povos indígenas e tutelá-los. Este projeto contrastou-se com o desejo dos indígenas de apropriar-se da escolarização, buscando o rompimento com a violência simbólica historicamente vinculada a esta instituição e negando o papel de subalternidade neste processo ou a *pobreza modernizadora* resultante da falta dela numa sociedade hierarquizada pela instituição escolar (ILLICH, 1985).

Esta luta está presente na experiência dos Pataxó Hãhãhãe, mas não apenas deles, outros povos indígenas fizeram parte da luta por uma educação escolar intercultural. Esta luta por uma escolarização intercultural tem início na relação dos povos indígenas com esta instituição ao longo da história brasileira. É deste processo que passaremos a tratar agora.

1.2. Escolarização como projeto civilizador (também) para os índios

Uma das primeiras iniciativas de periodização do processo histórico de escolarização dos povos indígenas foi empreendida por Mariana Kawall Leal Ferreira (1992), em sua dissertação de mestrado orientada pela professora Maria Aracy Lopes da Silva (1949 - 2000). Nela, a autora constrói uma periodização das principais mudanças na escolarização entre os povos indígenas do Brasil em quatro fases: (1) a primeira fase abrange grande parte da história do contato entre os povos indígenas e os colonizadores portugueses, das missões católicas, predominantemente jesuítas até a criação do SPI em 1910. (2) A segunda fase abrange a criação das políticas educacionais para indígenas no âmbito do SPI e, posteriormente, da FUNAI, destacando a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. (3) A terceira fase cobre o surgimento das organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena no fim da década de 1960 e nos anos 1970. (4) A quarta fase marca a iniciativa dos povos indígenas em garantir a autonomia na gestão da sua escolarização, a partir dos anos 1980.

É possível identificar um direcionamento na condução das estratégias educacionais dispensadas aos povos indígenas de maneira que, o reconhecimento de que os povos indígenas eram “empecilho” à “civilização” ou ao “progresso” e a ideia de que a escolarização era o meio pelo qual esses povos poderiam alcançar civilidade, moralidade e serem integrados ao mundo civilizado, eram comuns aos três primeiros períodos, especialmente nos dois primeiros. Neste sentido, observamos que a escolarização dispensada aos povos indígenas era vista pelos colonizadores como um ato de generosidade, já que a difusão desta instituição entre seu povo os fazia “civilizados”, o compartilhamento desta com os povos indígenas era entendido como ato altruísta. Essa era a ideologia fundamental dos jesuítas, que acreditavam na escolarização como meio de catequização e portanto salvação dos indígenas.

Podemos observar que o primeiro período, o mais longo (abrangendo o século XVI ao XX), foi definidor da relação estabelecida entre os povos indígenas e a escolarização. Neste sentido, a articulação que a escolarização estabeleceu com o cristianismo é de fundamental importância para a compreensão da vivência que estes povos tiveram com a Escola. A educação

conduzida pelos jesuítas utilizava-se de todo seu conhecimento teológico nas estratégias de conversão dos povos indígenas ao cristianismo. Ambientar-se ao mundo cristão era ser civilizado, por isso os jesuítas lançavam mão da utilização de técnicas teatrais nas pregações, e no ensino exemplificavam no esforço de interessar os “gentis” ao "mundo de Deus". A formação da língua geral também atesta o empenho dos jesuítas na comunicação entre os povos indígenas e os portugueses, afim de que o processo de cristianização fosse mais efetivo.

No entanto, os jesuítas tiveram certa dificuldade na conversão dos indígenas. Esta dificuldade agravava-se na medida em que os tratos violentos e a dominação sobre seus territórios aumentavam. Não obstante, os jesuítas persistiram na cristianização dos indígenas, tendo na catequese principal fonte estratégica, para conseguir o sucesso em suas conversões, até 1759, com a expulsão dos missionários da Campanha de Jesus.

No século XIX a escolarização entre os povos indígenas passou a ser conduzida por outras missões de catequese como as conduzidas pela “Ordem Menor dos Frades Capuchinhos, e, em menor escala, as Ordens Salesiana e Dominicana, que, amparadas pelo Decreto n.º 426 de 24 de julho de 1845³, do Governo Imperial, passam a desenvolver suas atividades de “catequese e civilização” (SOUZA, 2001, p.20). A escolarização conduzida por estes missionários no império, principalmente pela Ordem Menor dos Frades Capuchinhos, embora se aproximasse em muitos aspectos com a catequese jesuíta, buscava ser mais branda. O que acabou facilitando a relação com os indígenas, embora não evitasse por completo as revoltas (AMOROSO, 2001).

Os Capuchinhos “suavizaram” as relações com os índios. Os internatos passam a surgir como estratégia recorrente deste processo de escolarização, era interessante que os indígenas morassem nos aldeamentos, já que os mesmos, criados no II Reinado, tinham por objetivo a sedentarização, mudança de hábitos e gradativa assimilação da população indígena ao conjunto da sociedade nacional. O principal meio para ter sucesso na assimilação destes povos continuava a ser sua conversão ao catolicismo, no entanto o elemento instrucional da escola

³ Neste decreto, o Ministério dos Negócios do Império regulava a atuação dos missionários das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Suas atribuições passavam por tornar os aldeamentos atrativos aos indígenas, “promover o casamento entre eles e pessoas de outra raça” e “*Ensinar a lêr, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção*”.

passava a ter maior importância, pois a escolarização dispensada aos indígenas agora intencionava a “conversão pelo trabalho”.

Oficinas de artes mecânicas, o estímulo à agricultura e o alistamento e treinamento militar, passavam a fazer parte da vida dos indígenas nos aldeamentos. Este período se caracterizou pela abertura de estradas e a apropriação dos territórios indígenas, ao passo em que se buscavam usar de sua força de trabalho em detrimento do esforço de conversão (AMOROSO, 2001). Este caráter de instrução ao trabalho estabelecido na experiência de escolarização do império ganhou força nas políticas seguintes. Após os traços iniciais da política indigenista, estabelecidos no Império, principalmente relacionados ao caráter instrutivo das escolas para índios, as atribuições do Ministério dos Negócios do Império passaram a compor as atribuições do Ministério da Agricultura Comércio e Obras Públicas, em 1860.

O início do século XX trouxe a primeira política indigenista oficial da república brasileira, a partir da criação, em 1910, no âmbito do então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MIAC), do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN):

Criado pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon, o SPILTN baseava-se no ideário positivista leigo, implicando num afastamento entre política indigenista e ação catequética. “Considerando os indígenas como “brasileiros pretéritos”, as ações do SPILTN visavam ‘proteger’ essas populações em sua situação transitória rumo à sua incorporação à sociedade nacional. (TASSINARI, 2008, p.221).

Mesmo com um distanciamento das instituições religiosas, os indígenas não deixaram de fazer parte do projeto civilizatório nacional. Frente à ideia de que os povos indígenas eram empecilho ao “progresso” nacional e deveriam ser eliminados, ideia defendida por Herman Von Ihering (1850-1930), Cândido Rondon (1865-1958) defendia que os indígenas deveriam ser protegidos e pacífica e progressivamente integrados à sociedade nacional.

Deste modo o SPILTN, que mais tarde tornou-se apenas SPI – Serviço de Proteção aos Índios (1918), classificava os grupos indígenas entre “mansos” e “bravos” e atuava na atração deles, principalmente destes últimos (que passavam por um processo de “pacificação”), confinando-os em territórios que se configurariam em “reservas indígenas” para dar início ao

processo de sedentarização dos mesmos. No processo de sedentarização propriamente dito, quando os índios já estavam confinados nas reservas, a escolarização era o passo principal. Os índios aprendiam na escola a língua nacional (português), matemática (para o comércio), além de técnicas agrícolas e industriais. Um detalhe interessante era o fato dos currículos das escolas administradas pelo SPI nas aldeias terem o mesmo currículo das escolas rurais, o que mostra a clara intenção em integrar os indígenas como trabalhadores rurais.

Desta forma, o processo civilizatório intencionado aos indígenas se dava por meio de sua tutela, até que se tornassem “trabalhadores nacionais”. Neste sentido, pode-se entender que o processo civilizador para os povos indígenas dava-se a partir da escola como *instituição disciplinar* (FOUCAULT, 2007). Deste modo, ao controlar e disciplinar os indígenas o Estado estaria os capacitando a fazer parte do mundo “civilizado” para participar deste numa posição subalterna.

A condução dessa política indigenista que visava tornar os indígenas “cidadãos brasileiros”, também foi influenciada pelo contexto político do período. O processo de modernização do país na década de 1930, com Getúlio Vargas e o Estado Novo, propiciaram um movimento de “marcha para o Oeste”, visando à integração nacional a partir de forte militarização. Neste mesmo período, o SPI passa a não mais pertencer ao Ministério da Agricultura, onde fora originado, para compor o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), depois para o Ministério da Guerra (1934) e de lá volta para o Ministério da Agricultura (1939), onde permanece até sua extinção nos anos 1960. A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991 (LUCIANO, 2006).

Nas reservas estabelecidas em região de fronteira, a escola deste período tinha forte reforço ideológico nacionalista direcionado aos indígenas. Assis (1981) e Tassinari (2001) observaram o caso dos índios do vale do rio Uaçá, na região de fronteira com a Guiana Francesa e puderam identificar a participação ideológica da escola na tentativa de fornecer subsídios para que os indígenas se sentissem parte da *comunidade imaginada* (ANDERSON, 2008) do Brasil, ou seja, nacionalizar os indígenas que ali viviam. A nacionalização dos indígenas era não só fazê-los se identificar com a Nação, mas fazê-los perder suas identidades enquanto indígenas.

Paralelamente a estas formulações da política indigenista brasileira na década de 1930, nos Estados Unidos da América, houve uma discussão e tentativa de práticas distintas. Ao fazer uma análise da relação do conceito de interculturalidade relacionado à formulação de políticas públicas de educação para povos indígenas, Celia Collet (2006) identifica que as primeiras iniciativas ocorrem nos EUA, na década de 1930. A autora identifica que um relatório publicado, tratando das condições de vida dos povos indígenas condenava, dentre outras coisas o modelo escolar de internato. A partir daí surge a primeira iniciativa de educação intercultural:

No lugar dos internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário e familiar, começaram a surgir escolas diurnas integradas à comunidade, onde os alunos podiam estudar sem ter que deixar seu grupo e seu modo próprio de vida. Para essa nova política, a escola deveria ser o centro da comunidade. Mulheres, crianças, homens e idosos deveriam voltar suas atividades para esta instituição, que promoveria, antes de tudo, o “espírito comunitário”. [...] o novo currículo também se pautaria no discurso da *valorização da cultura indígena*. Nele foram incluídas disciplinas como história, arte e língua indígena. Além disso, os alunos seriam incentivados à produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e à manutenção de seus costumes, religião e organização social. O ensino bilíngüe foi considerado o fundamento do projeto de educação intercultural. (COLLET *apud* GRUPIONI, 2006, p.175)

O projeto, no entanto, não conseguiu ser realizado por uma série de dificuldades estruturais da política indigenista norte americana. A discussão do tema, no entanto, não parou com este projeto. Nos anos 1950 a discussão sobre a educação destinada aos povos indígenas, ganha corpo político internacional com a conferência realizada pela UNESCO em 1951, que recomendou a proposta de educação bilíngüe para os povos indígenas e a convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de número 107, que trata da proteção e integração de povos tribais e semi-tribais de países independentes. A Convenção 107 da OIT corroborava com a indicação estabelecida na conferência da UNESCO, em relação à adoção da educação bilíngüe, e ampliava os seus princípios, incluindo; “A universalização do direito à educação formal aos povos indígenas (art. 21)”, “A consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas (art. 22)”, “A incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato (art. 24)” e “O combate ao

preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas (art. 25).”

Essas discussões realizadas no âmbito internacional, pouco afetaram o projeto de escolarização administrado aos índios pelo SPI. Ao longo dos anos 1940 e 1950 os aldeamentos criaram uma situação de sedentarismo e dependência dos indígenas à ação governamental. Deste modo, o órgão indigenista passou a dar menos importância, na década seguinte, aos postos e escolas já estabelecidos. Durante o período de vigência do SPI houve muitas denúncias de abusos dos chefes de posto ao trabalho dos indígenas e de suas alianças com chefes políticos locais, fatos que não tiveram alterações significativas até à extinção do órgão em 1967, tendo sua função substituída com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A FUNAI preservava o objetivo geral de integração dos indígenas à sociedade nacional através de sua tutela, no entanto algumas ações interculturais estabelecidas na convenção 107 da OIT passaram a fazer parte de suas ações educacionais, como o reconhecimento da alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem”, assim reconhecido no Estatuto do Índio, de 1973 (art. 49). Nestes termos, a educação bilíngüe, dentre outras estratégias de ensino no processo educativo, foram em algumas comunidades efetivadas. Vale lembrar que este período da política indigenista, também foi marcado por um diálogo mais aberto com a antropologia, trabalhos de antropólogos passaram a orientar as ações do órgão além destes comporem seus quadros.

A FUNAI vivia (e ainda vive) algumas contradições, talvez por surgir e operar por um bom tempo na vigência do regime militar. A primeira delas é que mesmo com a influência antropológica na formação dos quadros institucionais, o projeto de integração do SPI foi comum à FUNAI. A segunda contradição é o fato de que a mesma seguiu as indicações modernas da convenção 107 da OIT e aderiu a programas da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ no que se refere à educação escolar indígena, tornando obrigatório o ensino bilíngüe nas escolas indígenas e estimulando a formação de professores indígenas. No entanto, a FUNAI estabeleceu

⁴ A política da FUNAI está fundamentada em programas, como os de Desenvolvimento Comunitário (DCs), respaldados pela ONU e criados no período pós-guerra, pelos países capitalistas desenvolvidos, para criar melhores condições de vida nos países em desenvolvimento. Tais programas são adotados com vistas a instituir uma política indigenista aceita internacionalmente (Ammann, 1984, apud Ferreira, 2001:76).

parceria, em 1970, com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), organização missionária que realizava estudos lingüísticos com povos indígenas a fim de convertê-los ao cristianismo.

O SIL já tinha atuações no México e passou a atuar em diversos países da América Latina, chegando ao Brasil, a partir de um convênio com o Museu Nacional - que seria apenas para a realização dos estudos lingüísticos, mas o acordo foi desfeito após a descoberta de que o SIL estava atuando na conversão de indígenas – e, posteriormente, firmando acordo com a FUNAI (COLLET, 2006). A polêmica em relação ao caráter integracionista do SIL fez com que o acordo fosse interrompido entre 1977 e 1983, mas o acordo foi refeito após uma mudança formal na proposta do SIL.

O programa de educação escolar indígena da FUNAI seguia assim, basicamente com a mesma configuração do modelo do SPI, tornando-se alvo de inúmeras críticas de pesquisadores e movimentos indigenistas:

Em 1991, a FUNAI, devido a várias reivindicações da época, deixou de ser responsável por coordenar as ações referentes à Educação Indígena, por força do Decreto Federal nº 26/91, passando tal responsabilidade para o Ministério da Educação, em cooperação com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Reconhecendo-se, ao mesmo tempo, a escola indígena com suas características específicas, apesar de não ser especificado por esse mesmo Decreto qual o órgão responsável pela elaboração dos seus programas. (SOUZA, 2001, p.24)

O fim da administração da escolarização dos indígenas pela FUNAI ocorreu, não só pelas críticas de pesquisadores, mas pela intensa participação das organizações políticas indígenas e indigenistas diante da insatisfação com a condução dos processos educativos junto aos indígenas. Fato que passava a refletir um novo momento da história da educação escolar indígena.

O terceiro momento da educação escolar indígena no Brasil, segundo Mariana Ferreira (2001), trata do surgimento das organizações indígenas e indigenistas (não estatais) que passaram a reivindicar um processo de escolarização aos povos indígenas que respeitasse seus costumes e modo de vida próprios.

A opressão que foi imposta ao longo de séculos de extermínio, assimilação e integração dos povos indígenas, fez com que a apropriação da escolarização fosse um meio de reduzir os efeitos destas ações. Estar fora do alcance dos conhecimentos escolarizados passou a ser nocivo a estes grupos, sendo *violência simbólica* (BOURDIEU, 2009) a escolarização dispensada aos povos indígenas durante toda a história até então. Não obstante tal violência, a falta de acesso ao conhecimento escolarizado em uma sociedade escolarizada também produz efeito deletério (ILLICH, 1985) aos povos indígenas, fazendo com que os povos indígenas desajassem a escola, mas longe do viés violento.

O que as comunidades indígenas desejavam, portanto, era assumir o protagonismo de seu processo de escolarização, de forma a poder ter acesso ao saber do “outro”, sem ter que negar seus próprios conhecimentos e identidade. A noção de interculturalidade assumia o foco de sua luta política, traduzida num processo de escolarização mais adequado às suas condições de vida. Neste período tiveram início organizações políticas indígenas apoiadas por distintas organizações indigenistas, missionárias e ONGs internacionais.

Dentre estas organizações, Ferreira (2001) destaca a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Também neste período organizações de setores progressistas da Igreja Católica, que repensavam e reformulavam suas práticas em relação à escolarização indígena se estabeleceram prestando serviços educacionais aos indígenas, dentre elas destacam-se a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972.

Neste período também ocorreram assembleias indígenas em todo país, a partir de 1974, que resultaram na criação de diversas organizações indígenas, dentre elas teve destaque a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. A articulação destas organizações entre si e com assessorias prestadas por diversas universidades e pesquisadores gerou uma rede que surgiu da prática e política indigenista, paralela à oficial, que visava defender os direitos indígenas sobre seus territórios, bem como o acesso digno à educação e saúde.

Esta articulação parecia não acontecer somente no Brasil, mas em diversos outros países da América, que articularam um grande movimento internacional pelo direito à

diversidade nos processos de educação formal - culminando na busca por apoio de governanças internacionais como a ONU e a Organização dos Estados Americanos (OEA) e na organização de grandes fóruns internacionais como a Assembléia Geral do Conselho Mundial de Povos Indígenas - fortemente estabelecidos na década de 1980 (MONTE, 2001).

Estes amplos espaços de discussão, impensáveis num período próximo anteriormente, permitiram que os movimentos articulados conseguissem definir e fundamentar suas reivindicações. Nestes espaços, eram debatidas questões como a formação de professores indígenas, elaboração de material didático e práticas pedagógicas específicas, dentre outras demandas. Assim, a força desta rede de movimentos foi suficiente para garantir o reconhecimento destas reivindicações no período de elaboração de uma nova constituição democrática:

É preciso considerar que a [nova] Constituição foi elaborada e aprovada num contexto de redemocratização do país. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram junto à Assembléia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que assegurassem sua continuidade como grupos étnicos diferenciados. (TASSINARI, 2008, p. 232)

Desta forma, a Constituição de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas a “...sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...” (Art. 231). A educação escolar indígena passou a ser administrada no âmbito do Ministério da Educação Cultura (MEC) e as garantias constitucionais foram, mais tarde, estabelecidas legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, garantindo o direito a uma educação “diferenciada, intercultural e bilíngüe”.

A articulação internacional entre os povos indígenas e a abertura ao diálogo com outros movimentos, também possibilitou mais tarde a reformulação da convenção 107 da OIT, chegando-se na de número 169, no ano de 1989, sendo ratificada pelo Brasil em 2002, a nova convenção defende os direitos diferenciados e a autodeterminação (já reconhecidos na Constituição Federal Brasileira de 1988) como princípios fundamentais, em detrimento da tutela e da integração estabelecidos nas antecedentes. O reconhecimento, destas demandas por parte do Estado, ao menos formalmente em sua carta magna, inaugura um novo período da relação deste

com os povos indígenas, refletindo novos diálogos e demandando novas práticas em relação à educação escolar indígena.

Na quarta fase, o protagonismo indígena é muito maior se comparado à fase anterior, na qual a influência das organizações indigenistas nas demandas por educação escolar foi predominante. É possível identificar um forte empenho dos indígenas em participar de todos os processos que envolvem seus direitos, encontrando na escolarização um meio de fortalecer sua cidadania. Esta atual fase se delineou a partir dos direitos constitucionais (dispostos nos artigos 231, 210 e 215 da CF) e têm se efetivado através da seguinte conformação legal:

- a) O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.
- b) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicadas pelo MEC em 1994.
- c) A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- d) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena.
- e) Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.
- f) Criação em 2004 da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por dez representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.
- g) Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT. (LUCIANO, 2006.p. 153-154).
- h) Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- i) Na Bahia, é aprovada a Lei 18.629/2010, que institui a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público estadual.

Também faz parte do projeto dos indígenas ter suas configurações culturais e identitárias conhecidas e reconhecidas pela nação brasileira através da educação nacional. Esta

demanda se refletiu na lei 11.645/2008, que inclui como componente obrigatório nos currículos do ensino básico o estudo da história e culturas afro-brasileira e indígena.

A partir destes instrumentos legais, principalmente a criação da categoria “Escola Indígena” no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, foi possível contemplar as diversas demandas em relação à educação escolar indígena. A formulação de um referencial curricular da educação indígena, para que os estados e municípios, responsáveis pela administração da escolarização, tenham um referencial que garanta o direito à interculturalidade na educação indígena, bem como fomentar a formação profissional, para que professores indígenas, que dominam práticas pedagógicas locais, adquiram os conhecimentos do currículo básico e adaptem à dinâmica local, bem como, realizar o apoio na produção de material didático (elaborados em suas línguas maternas com participação direta dos indígenas).

No entanto, o acompanhamento da adequada implementação destas conquistas é algo relativamente recente. Mesmo passadas cerca de duas décadas após as mudanças previstas pela Constituição de 1988, a produção de dados em relação às escolas indígenas ainda não ocorre sistematicamente. A única avaliação existente foi encontrada em 1997, no departamento de educação da FUNAI (que já não era mais responsável pela educação escolar indígena), só ali foi possível o acesso a dados quantitativos, sem grande confiabilidade, sobre a educação escolar indígena no Brasil (GRUPIONI, 2008). Apenas em 2005 foi realizado um Censo Escolar Indígena, divulgado pelo MEC em 2006.

Este censo revelou que o ensino fundamental é o mais bem atendido em termos quantitativos e qualitativos, enquanto há uma deficiência ainda grande na oferta do ensino médio, apenas 2,9% cursavam ensino médio dentro das aldeias. Outro dado importante é o fato de haver considerável quantidade de estudantes no ensino superior, no entanto, não há registros consistentes sobre estes dados nas universidades. O mais preocupante para os povos indígenas ainda é o aspecto qualitativo das escolas nas aldeias:

Embora seja necessário reconhecer o esforço do governo em ampliar a oferta no ensino médio, os números ainda continuam irrisórios diante das demandas indígenas. Mas o problema da oferta não é o que mais preocupa os índios. O maior problema é a qualidade do ensino que é oferecida. As escolas de ensino médio continuam sendo as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são instaladas por pressão dos

índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futura das comunidades. As escolas seguem à risca, na maioria das vezes, o modelo urbano de ensino médio – disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos. (LUCIANO 2006, p.161)

A impressão que se tem é de que enquanto o ensino fundamental é mais flexível e aberto a mudanças necessárias para as comunidades indígenas organizarem e conduzirem seus processos de aprendizagem de acordo com seus horizontes socioculturais, o ensino médio é o diferencial na manutenção da hegemonia colonizadora da sociedade branca dominante. (p.162)

Essas discrepâncias ainda são os principais desafios dos indígenas na luta pela construção de um processo de escolarização autônomo e de qualidade. A formação de professores indígenas tanto no âmbito dos cursos oferecidos pelo estado, quanto por organizações indigenistas não governamentais, tem influenciado a organização dos professores indígenas como lideranças politicamente ativas nas lutas pelo acesso à educação escolar indígena com qualidade. Neste sentido, a luta cresce não apenas a favor do acesso à educação formal, mas também pela qualidade da formação dos professores indígenas, resultando na criação de cursos de formação superior intercultural para professores indígenas em diversas partes do Brasil, principalmente em convênio pelas instituições públicas de ensino superior.

Recentemente, a partir do ano de 2010, os indígenas passaram a efetivar o projeto dos Territórios Etno-Educacionais, que visa facilitar a comunicação entre os povos indígenas e as secretarias municipais e estaduais através da mediação do MEC, com o intuito de facilitar a promoção da educação escolar indígena no regime de colaboração dos entes federativos. Ao menos na Bahia, tal processo não tem feito grandes avanços em relação a seus objetivos (SILVA, 2012).

Um fato de grande relevância que pode ser destacado é a participação dos próprios indígenas, não apenas no ensino em suas comunidades, mas também na avaliação das mesmas e na elaboração de políticas públicas. Cada vez mais indígenas tem acesso ao ensino superior e isso possibilita que os mesmos também participem da elaboração das políticas educacionais,

além de muitos deles estudarem nas áreas de ciências humanas, destacadamente Antropologia, participando do debate acadêmico em torno do tema. Este fato tem mudado a forma como o debate acadêmico e político vem sendo realizado.

A participação dos indígenas no debate acadêmico é fruto da própria conquista e expansão do acesso à escolarização que passou a ocorrer fundamentalmente a partir dos anos 1980. Podemos observar que os estudos sobre educação escolar indígena no Brasil acompanharam fortemente os contextos históricos diversos que aqui tratamos. Neste sentido, seguimos com uma contextualização dos estudos antropológicos acerca da educação indígena no Brasil, para que possamos prosseguir com a avaliação do tema.

1.3.Os estudos sobre educação na etnologia indígena brasileira: um breve histórico

A partir do final da década de 1970 trabalhos sobre educação indígena tem sido produzidos no âmbito da Antropologia brasileira. Desde então, o número de trabalhos tem crescido significativamente, paralelamente ao interesse nos processos educativos de cunho intercultural.

Tassinari (2008), em *A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira*, produz um paralelo entre o desenvolvimento histórico da educação escolar indígena no Brasil e as contribuições da etnologia indígena. Ressente-se da dificuldade de diálogo entre a antropologia brasileira e os processos educativos (mesma dificuldade já apontada na abordagem de Gusmão sobre a relação entre a Antropologia e a Educação, em que a primeira é definida como ciência e a segunda como prática), em face do que se propõe a analisar as relações entre as políticas de educação indígena e as abordagens antropológicas ao longo de três períodos do século XX, a saber: "a década de 1930 e o modelo SPI", "a década de 1960 e o modelo FUNAI" e "a década de 1990 e as transformações decorrentes da constituição de 1988".

Como vimos anteriormente, a perspectiva da política de educação voltada aos povos indígenas no primeiro período, do SPI, objetivava o gradual processo de integração dos povos indígenas à sociedade nacional como trabalhadores. A escolarização funcionava, então, como importante elemento na "civilização dos indígenas", afastando-se da concepção catequética de educação e aproximando-se da ideologia orientada para o progresso nacional sob o estado moderno implantado por Getúlio Vargas, na década de 1930.

Neste mesmo período começava a se institucionalizar a Antropologia no Brasil, a partir da influência de importantes nomes da história da disciplina, tais como Lévi-Strauss, na USP, e Radcliffe-Brown, na Escola de Sociologia e Política (ESP). Dentre os principais autores que se destacavam nos estudos de etnologia indígena - Curt Numendaju (1883-1945), Hebert Baldus (1899- 1970) e Afred Metraux (1902-1960) -, Tassinari destaca Emílio Willems (1905-1997) e Egon Schaden (1913-1991) com trabalhos "inaugurais" sobre o tema.

Em um trabalho intitulado *Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais*, publicado em 1938, Willems argumenta que os indígenas não têm educação, mas que as escolas das aldeias também não davam conta de "civilizá-los".

O artigo de Willems baseia-se em pressupostos evolucionistas e compara "povos civilizados" e "povos de cultura pobre", "culturas superiores" e "povos periféricos" ou "povos naturais". Com tais premissas, não é de se estranhar que chegue a conclusões de que "não há um sistema educativo objetivo entre os chamados povos primitivos, existe apenas educação como transmissão. Não há pedagogia". [...] ainda assim vêm de Willems as primeiras críticas às escolas em aldeias indígenas. Segundo o autor, "a escola não diz respeito à vida nativa e não permite a inserção na vida colonial". Ela faz com que os alunos passem a desprezar a vida e os conhecimentos de seus antepassados sem, contudo, conseguir espaço fora da aldeia. (TASSINARI, 2008, p.224)

Com uma perspectiva teórica distinta (funcionalista), Schaden compreende que a educação formal não é a única instituição responsável por preencher a função educacional junto aos povos indígenas, assinalando que, além da escola, outras práticas, como os ritos de iniciação, operam educacionalmente e têm "constante preocupação de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural elaborado durante longo período de vida comunitária" (TASSINARI, 2008,p.224). Trata-se, sem dúvida, de uma posição avançada para a época.

O segundo período, que compreende o fim do SPI e o início da administração da política indigenista pela FUNAI, testemunha uma nova configuração teórica dos estudos etnológicos. O

foco agora incide sobre a mudança sociocultural. Os estudos pioneiros de Eduardo Galvão(1921-1976), Egon Schaden, Herbert Baldus e outros (bem como os de Cardoso de Oliveira e Darcy Ribeiro, que acrescentam novos elementos a essas abordagens e introduzem noções como "frentes de expansão" e "transfiguração étnica) abrem novas perspectivas.

Nesse contexto, Tassinari destaca o estudo de Florestan Fernandes, em 1966, sobre educação Tupinambá, como o primeiro estudo mais sistemático sobre educação indígena no Brasil. A partir, notadamente, dos relatos de cronistas:

o autor descreve os cuidados com as crianças, as classificações das faixas etárias femininas e masculinas e suas posições de *status* e aponta algumas características do processo educativo, com ênfase no “valor da tradição da ação e do exemplo”. Identifica certas esferas de transmissão de conhecimentos específicos, como as “escolas matrimoniais” (como denomina a aprendizagem de técnicas sexuais), ou a aprendizagem dos conhecimentos dos pajés. Ainda assim, prefere qualificar a educação tupinambá como "ensino informal e não sistematizado" (TASSINARI, 2008, p.225)

Este período também constitui um marco na institucionalização da Antropologia no Brasil. Mellati (2007) destaca que os cursos de pós-graduação em Antropologia Social promovidos por Darcy Ribeiro (1922-1997) e Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006) foram crescendo e influenciando a formação dos indigenistas do SPI e posteriormente da FUNAI. Também é neste período que florescem estudos comparativos que se renovam teoricamente, a exemplo do projeto sobre "áreas de fricção interétnica", coordenado por Cardoso de Oliveira, e o projeto coordenado por Maybury-Lewis sobre povos de língua Jê. A etnologia indígena passava a constituir um campo mais especializado, que buscava identificar categorias analíticas mais adequadas ao entendimento do contexto ameríndio. Assim, categorias como tempo, espaço, pessoa e corpo passaram a guiar as novas reflexões teóricas.

Dois trabalhos sobre educação indígena abrem o campo da etnologia brasileira para uma nova área temática, ou seja, a Antropologia da infância. Os trabalhos de Metraux & Dreyfus Roche, em 1958, e Melatti & Melatti, em 1979, sobre os Kayapó e os Marubo, respectivamente, são os primeiros a focalizar propriamente a criança indígena no Brasil: "Ambos descrevem os cuidados corporais dedicados a gestante e ao recém-nascido, as categorias nativas de "infância", algumas vivências infantis e as atitudes educativas dos adultos" (TASSINARI, 2008, p.228).

O terceiro período caracteriza-se pelas conquistas formais dos povos indígenas na constituição de 1988. A partir deste momento efetiva-se a possibilidade de uma escola diferenciada, com uma série de dispositivos que já tratamos no primeiro capítulo. Neste novo

contexto os estudos sobre educação indígena ampliaram-se substancialmente, compondo um tema estável no cenário da etnologia indígena que garantiu, por outro lado, a consolidação de núcleos de pesquisa sobre o tema, entre os quais o Grupo MARI de Educação Escolar Indígena, fundado por Lux Vidal, Aracy Lopes da Silva e outros pesquisadores da USP. A participação dos próprios indígenas na produção acadêmica sobre o tema também é algo que merece destaque.

Entender como é vivenciada a escolarização diferenciada (que, ao longo do seu processo histórico esteve relacionada a estruturas sociais desiguais, constituindo-se como dispositivo normatizador/homogeneizador), que passa a ter, em tese, os efeitos da *violência simbólica* (BOURDIEU, 2009) minimizados nos contextos escolares indígenas, a partir do princípio da interculturalidade, configurou-se como problema a ser investigado em diversas áreas do conhecimento, fundamentalmente nas áreas da Educação e da Antropologia, constituindo-se hoje como um tema de reflexão que vem crescendo e se consolidando no âmbito da Antropologia brasileira.

Da garantia constitucional de 1988 ao processo de implementação das escolas indígenas de proposta intercultural, não houve uma quantidade significativa de trabalhos antropológicos que tratassem do ensino diferenciado. Embora os trabalhos, no âmbito da Antropologia, que tratam do tema tivessem sido publicados antes mesmo da constituição de 1988, até os anos 2000 havia poucos trabalhos sobre a temática da educação indígena e o que havia disponível, em geral, abordava periféricamente o tema:

No âmbito da Antropologia são ainda poucos os trabalhos que tenham como tema central a questão da escola indígena enquanto espaço sócio-cultural [...]. Assim, muitas vezes os dados sobre a escola são analisados como parte simplesmente da vida cotidiana da aldeia, ou recebem uma breve menção à sua existência em capítulo introdutório, em que se fala também do Posto da FUNAI, de igrejas, e das possibilidades de acesso a cidades vizinhas [...]. (SOUZA, 2001, p. 35-36)

A partir dos anos 2000, porém, o número de trabalhos que tratam da educação escolar indígena como tema central têm crescido intensamente, tratando do tema em diversas perspectivas. Os temas abordados nas investigações, em geral, referem-se à história da

escolarização entre os povos indígenas, legislação, cidadania, currículo, formação de professores, interculturalidade, práticas pedagógicas, relações identitárias e estudos sobre a infância indígena.

Os levantamentos mais atuais sobre o tema encontram-se nas introduções de duas teses de doutorado em Antropologia, a saber, *Educação para manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real*, de Gersem José dos Santos Luciano (2011) e *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*, de Luís Donisete Benzi Grupioni (2008). Além de se referirem a um levantamento da produção sobre o tema, os autores analisam o conteúdo das mesmas, identificando as principais mudanças de abordagem no decorrer da produção acadêmica sobre o mesmo.

Grupioni (2008) realizou um levantamento das teses e dissertações de diversas áreas e encontrou um total de 156, distribuídas entre 116 dissertações e 40 teses, no período entre 1978⁵ (data da defesa do primeiro trabalho sobre a temática) e 2008 (30 anos depois). Estes trabalhos se distribuem principalmente na área de Educação (90), Antropologia e Linguística (ambas com cerca de 20 trabalhos) e outras áreas com produções menos recorrentes sobre o tema como Ciências Sociais, Sociologia, Geografia e Letras. O autor dá destaque ao acentuado aumento dos trabalhos sobre Educação Indígena nos últimos anos e atribui o aumento à importância e ao alcance que o tema tem obtido nas universidades.

Grupioni (2008) identifica os trabalhos de Eneida Correa de Assis (1981), Luiz Otávio Pinheira da Cunha (1990) e o de Mariana Kawall Leal Ferreira (1992), como trabalhos pioneiros paradigmáticos para a produção posterior sobre o tema. Uma característica importante é o perfil das produções, que passam, em geral, pela investigação de um contexto ou grupo indígena específico e frequentemente tem como objetivo intervenções práticas (muitos dos autores estão envolvidos com assessoria de educação para esses povos), ou reflexões sobre intervenções realizadas, ou em processo de efetivação. Neste mesmo sentido, Silva (2001) identificou que o desenvolvimento das pesquisas sobre a temática na Antropologia frequentemente não acompanhavam discussões mais densas ou teóricas a respeito dos diversos aspectos que envolvem a educação intercultural. Como bem reconhece a autora, pensar a

⁵ TUSPAL, Nancy Antunes. Educação indígena bilíngue, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 1978, 173 págs.

educação escolar indígena a partir da atual constituição é um desafio antropológico ainda em construção.

Luciano (2011) avalia as mudanças de abordagem sobre o tema ao longo dos anos e observa que nas primeiras produções havia uma preocupação muito grande com os efeitos que a escolarização trazia aos povos indígenas específicos, considerando a escola como instituição colonial que inevitavelmente trazia danos aos indígenas, que por sua vez eram interpretados “ora como heróis resistentes, ora como vítimas passivas”. Já a partir dos anos 1990, as conquistas legais dos povos indígenas, especialmente o reconhecimento na constituição de 1988, motivaram outras abordagens sobre a educação escolar indígena. Agora, os autores estavam mais preocupados com a relação entre a escola e a “conquista de direitos”, ou o exercício da “cidadania indígena”. Outro fato relevante apresentado por Gersem é o crescimento do acesso ao nível superior e aos cursos de pós-graduação, segundo ele, muito destes estudantes acabam se interessando em estudar a educação escolar indígena.

A escola indígena é um excelente ponto de partida para analisar muitos problemas que envolvem a relação dos indígenas com o Estado e a sociedade nacional, pois além de ser algo presente no cotidiano dos povos indígenas é uma instituição de fronteira (TASSINARI, 2001) com os saberes e modelos propagados pelo Estado Nacional, o que torna o diálogo assimétrico. Neste sentido o questionamento trazido por Silva nos põe a repensar:

O modelo corrente de educação intercultural bilíngüe será capaz de dar conta, satisfatoriamente, da diversidade e da especificidade a que se refere a lei? [e] Como evitar que práticas institucionais homogeneizadoras impeçam uma educação escolar diferenciada? (SILVA, 2001, p.40)

Entender se e como a *interculturalidade* pode operar no sentido de “reduzir” a força *homogenizadora* da escolarização é de grande importância para pensar a escola indígena. Para tanto, é importante “documentar e avaliar como as ideias ou a retórica da *interculturalidade* são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena.” (COLLET, 2003, p 126).

Além disso, é fundamental compreender o processo educativo dos povos indígenas a partir do contato com a escolarização, observando de que maneira a escola como espaço de

sociabilidade tem colocado novas relações entre os povos indígenas e como eles têm lidado com suas dimensões, compreendendo que a interculturalidade não se dá apenas no âmbito escolar, mas a própria presença da escola nas aldeias é resultado de um cotidiano rodeado de interações interculturais, geralmente assimétricas.

A partir do próximo capítulo, será analisada a noção de interculturalidade, partindo de uma investigação no âmbito da teoria antropológica, buscando refletir sobre o conceito de interculturalidade, seus sentidos e usos.

O capítulo que aqui se encerra, teve como objetivo elencar um conjunto de elementos estruturais do tema, para que seja possível avançar na discussão, lançando mão de ideias fundamentais para compreendermos a experiência Pataxó Hãhãhae. Os elementos aqui discutidos voltarão a aparecer quando estivermos analisando esta experiência. A contextualização histórica da escolarização e seus aspectos fundamentais aqui analisados, bem como a história de seu contato com os povos indígenas no Brasil e a contextualização dos estudos antropológicos do tema, nos ajudam a compreender diversos elementos da trajetória histórica dos povos indígenas do Brasil e dos Pataxó Hãhãhae em sua experiência com a escolarização.

CAPÍTULO II – INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS.

Parte 1: Considerações sobre as noções de cultura e interculturalidade

Tendo em vista a história da escolarização e da educação escolar indígena, bem como dos estudos desenvolvidos acerca do tema, é possível questionar como surgiu o debate sobre a interculturalidade. Observando a ligação entre os debates acadêmicos e as transformações políticas, surge a indagação de como a retórica da interculturalidade teria se desenvolvido entre o debate teórico e o embate político. É neste sentido que podemos considerar de fundamental importância analisar o conceito de interculturalidade através da discussão antropológica, tanto em sua origem quanto na análise de seus usos.

Conhecer a discussão sobre a interculturalidade e como os povos indígenas e seus interlocutores tem se apropriado do conceito, nos ajuda a compreender e refletir sobre as experiências com a educação escolar indígena. Esta discussão é de grande relevância para os Pataxó Hãhãhãe, o que faz da apropriação do debate acerca desta noção algo fundamental para compreendermos as experiências de luta por conquista de cidadania pelos povos indígenas.

Para tanto, na primeira parte do capítulo apresentamos uma abordagem que busca refletir a temática em questão a partir do arcabouço de discussões teóricas, no âmbito da literatura antropológica, sobre os conceitos de cultura e interculturalidade. Estando imbricados, tais conceitos elucidam o diálogo entre os povos indígenas e os Estados Nacionais e as organizações internacionais no que diz respeito às políticas direcionadas aos povos indígenas, em especial as políticas de educação intercultural.

Ao compreendermos a ligação entre a noção de cultura e de identidade, podemos abarcar a dimensão interétnica que compõe a relação da sociedade nacional e os povos indígenas. Tal dimensão interétnica mobiliza os conceitos de cultura e interculturalidade na fundamentação das políticas e direitos dos povos indígenas. Como vimos no capítulo anterior, a escolarização nunca esteve voltada para a compreensão e inclusão da diversidade e a educação voltada aos povos indígenas até a constituição de 1988 também seguiu o paradigma da homogeneização.

Não obstante, a interculturalidade aparece como elemento central na nova educação escolar voltada aos povos indígenas.

Cabe aqui, portanto, observamos como a noção de interculturalidade, bem como a de cultura que está em sua matriz, tem sido discutida no âmbito teórico e compreendida pelos indígenas, pelo Estado e por outros interlocutores. O procedimento, num primeiro momento, direciona-se para a análise das discussões, no plano da Antropologia, do conceito de cultura e sua relação com a noção de identidade. Posteriormente, segue uma análise dos sentidos e dos empregos das noções de interculturalidade e cultura, nestes diálogos interétnicos que envolvem a política indigenista.

2.1. Antropologia e globalização: (re)pensando cultura e a identidade na "aldeia global"

Durante a maior parte do século XX a teoria antropológica deu pouca ênfase aos contatos entre diferentes sociedades e os processos de troca e absorção do que se chama "cultura", com exceção do difusionismo, paradigma teórico contemporâneo ao evolucionismo social que buscava empreender uma ligação histórica (mesmo que inconsistente) entre as distintas sociedades, a fim de explicar os traços culturais comuns. Os antropólogos modernos esforçaram-se em construir narrativas sobre a cultura das sociedades estudadas, buscando colocar entre parênteses a influência ou o "ruído" do contato no estudo das sociedades ditas não-ocidentais. Ora, se considerarmos que grande parte dos estudos antropológicos ocorreu em situação colonial, e sob intenso contato entre essas sociedades, torna-se flagrante a contradição!

Os esforços da Antropologia concentraram-se na observação e registro dessas sociedades, sob o receio de que elas desaparecessem em decorrência da dominação cultural ocidental. A grande preocupação era retratar todos os elementos e traços culturais a partir de uma concepção de autenticidade. Dessa forma, as narrativas sobre essas sociedades tentavam dar conta da totalidade das "suas próprias" instituições, artefatos e cosmologias. No caso dos estudos

estrutural-funcionalistas, por exemplo, buscava-se penetrar no universo próprio dessas sociedades, ignorando-se as influências externas.

Os primeiros estudos que acolheram o contato como objeto teórico baseavam-se no conceito de aculturação, mediante o qual tratavam da dinâmica cultural, a perda gradativa, por parte de grupos "tradicionais", da sua "autenticidade cultural", à medida que absorviam elementos da cultura dominante e nela se integravam. Essa concepção teórica pode ser atribuída a Herskovits (1885-1963), como precursor, tendo sido também apropriada pelos estudos de Roger Bastide (1898-1974). Estes buscaram mostrar como o processo de contato promovia um gradual processo de assimilação cultural dos grupos dominados, ao passo que estes poucos influenciavam a sociedade dominante.

Influenciado pelo difusionismo, especialmente o Boasiano⁶ (JOÃO LEAL, 2011), Herskovits deteve-se sobre os processos que envolviam as dinâmicas de contato e absorção cultural, de forma empírica, atualizando criticamente, a teoria difusionista que havia "desaparecido" do cenário antropológico após duras críticas de Malinowski (1884-1942). A metodologia sincrônica do "presente etnográfico" que caracterizava os paradigmas então dominantes na Antropologia, atenuava a relevância do processo histórico (diacrônico) na composição cultural das sociedades. Neste sentido, os esforços de Herskovits foram direcionados para o processo de formação cultural, dando ênfase às influências culturais externas (algo inovador para o desenvolvimento teórico da Antropologia naquele momento, mas que só ganharia respaldo mais tarde, nas discussões elaboradas, principalmente, por Marshall Sahlins (1980).

João Leal (2011) tenta mostrar como os estudos sobre aculturação acabaram sendo precursores dos estudos sobre globalização no âmbito da Antropologia, compondo o que se identifica, hoje, como os estudos sobre sincretismo, hibridização e "Criolização". Refutando a concepção "enviesada" das críticas de alguns autores, identificados como "pós-modernos", Leal mostra que os trabalhos de Herskovits e Roger Bastide, localizados entre as décadas de 1930 e 1960, preocupavam-se com as dimensões de poder envolvidas nas dinâmicas culturais em

⁶ Resultante da influência dos estudos do antropólogo Franz Boas (1858-1942), que foi um antropólogo teuto-americano, um dos pioneiros da antropologia moderna e que tem sido chamado de "Pai da Antropologia Americana".

situações de contato, e que não se resumiam à mera absorção passiva das sociedades nacionais pelas tradicionais. Havia, da parte das sociedades tradicionais, ações de resistência e resignificação.

Após esses primeiros esforços, outros autores passaram a se preocupar com as dinâmicas políticas que envolviam estes processos. Os trabalhos de Max Gluckman e Edmund Leach, ainda no âmbito da escola teórica do estrutural-funcionalismo, preocuparam-se com o exame das dinâmicas de transformação social e dinâmica política, e representaram o início de uma etapa de renovação da abordagem teórica dos fenômenos de mudança cultural. Podemos considerar que duas novas tendências surgiram neste momento: o "Marxismo Estrutural" (desenvolvido na França e Inglaterra) e o que podemos chamar de "Transacionalismo" (desenvolvido na Inglaterra). Essas duas tendências acabaram incorporando outros autores clássicos das ciências sociais no debate antropológico, tais como Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920).

A primeira tendência partia da crítica ao conceito de estrutura social pelo estruturalismo, buscando relacionar a noção de estrutura social com a noção marxiana de modo de produção, a fim de compreender como as sociedades tradicionais eram incorporadas no sistema capitalista e, particularmente, como as relações de produção deste sistema econômico a elas se incorporavam, transformando as culturas destas sociedades em ideologias que mascaravam as relações de produção e exploração.

As relações sociais chaves em questão, denominadas modo(s) de produção, não devem ser confundidas com a organização superficial das relações sociais tradicionalmente estudadas pelos antropólogos sociais britânicos: linhagens, clãs, metades, e todo o resto. Estas formas superficiais daquilo que os britânicos chamavam "estrutura social" são vistas como *modelos* nativos de organização social que foram comprados pelos antropólogos como a realidade, mas que na verdade escondem, ou ao menos correspondem só parcialmente, às relações assimétricas de produção que são ocultas e que impulsionam o sistema. (ORTNER, 2011, p. 434)

Esta forma de compreender as relações culturais pautadas pelo processo de expansão da economia global influenciou também o surgimento de outra importante escola antropológica contemporânea: a Economia Política.

A segunda tendência, por sua vez, terminou por incluir no âmbito da teoria antropológica uma perspectiva teórica voltada para as ações dos indivíduos, principalmente a partir da contribuição de Max Weber. Leach (1995), por exemplo, investigou como os *sistemas políticos da alta Birmânia* eram influenciados pela dinâmica decorrente das relações entre o estado colonial e as populações tradicionais. O autor revelou como os indivíduos manipulavam suas identidades políticas a depender do espaço político no qual estavam localizados, da forma que lhes fosse mais conveniente. Esta abordagem, deu origem a um conjunto de estudos que tomavam em conta as ações dos indivíduos no desenvolvimento das relações políticas implicadas no espectro mais amplo de relações, ficou conhecida como Transacionalismo. O antropólogo norueguês Fedirik Barth (1928-) é considerado o seu precursor, bem como das discussões do que veio a se denominar teoria da etnicidade,

Orientado e inspirado por Leach, Barth (2000) desenvolveu uma discussão inovadora em *Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras*, no final da década de 1960. O autor propôs uma nova forma de compreender os grupos étnicos, afastando-se de uma concepção essencialista de cultura, que equaliza raça/cultura/linguagem/sociedade ("uma raça= uma cultura=uma linguagem= uma sociedade"). Ele considera que a principal característica de um grupo étnico incide em sua organização social, ou seja, concerne à dinâmica política na qual o grupo está inserido, juntamente com outros grupos, em um determinado nicho ecológico. A manutenção da identidade de um grupo não se explica pelo seu suposto isolamento, mas, inversamente, por seu contato com grupos distintos. Inquestionavelmente, a perspectiva introduzida por Barth foi o marco para os estudos sobre identidade na Antropologia.

À luz de uma série de estudos empíricos, o autor constata que os grupos étnicos "elegem" determinados traços culturais como sinais diacríticos de sua identidade, usando estes como parte de estratégias de diferenciação que são manipulados pelos atores ao longo de suas ações nos diversos contextos sociais nos quais interagem. Neste sentido, ele considera que os grupos étnicos criam uma *identidade contrastiva* com outros grupos mediante os sinais diacríticos selecionados. Deste modo, ele faz uma distinção entre cultura e identidade e compreende que as mesmas não são reciprocamente definidoras, havendo um alto grau de independência entre elas.

A partir da publicação de Barth e seus colaboradores, segue-se um “boom” sobre o tema. Um dos autores mais citados nos estudos sobre etnicidade, para além do próprio Barth, é Abner Cohen (1921-2001). Através de outra coletânea, publicada por Cohen (1974) (*Urban Ethnicity*), há um impulso teórico que acaba influenciando mais abordagens com o foco para as diferenças culturais e identitárias dentro de territórios nacionais.

Outra contribuição para o debate, especialmente no âmbito da Antropologia brasileira, provém de Cardoso de Oliveira (1976) que, inspirado por Barth, desenvolveu uma discussão sobre as noções de identidade e grupos étnicos. Ele considera que tanto o conceito de identidade como o de etnicidade têm em comum o essencialismo, e critica ambos, propondo que a *identidade étnica* não se compõe de elementos inerentes à pertença de um indivíduo a um determinado grupo cultural, mas que emerge em um contexto de interação com outros grupos culturais. Esta interação comporta diferentes interesses e se configura de distintas formas.

A partir destas contribuições podemos perceber que a teoria antropológica, no que se refere ao estudo das sociedades em contato, saiu de uma deliberada inobservância do contato como elemento constitutivo da cultura e da organização social e passou a se focar nas dinâmicas de contato e suas consequências. Este movimento levou à um progressivo desuso do tão controverso e debatido conceito de cultura, no âmbito da Antropologia, em detrimento do crescimento das abordagens baseadas no conceito de identidade. Essa mudança também gerou uma discussão no âmbito da disciplina.

Ao elaborar uma revisão crítica da teoria de Barth, Diego Vilar (2004) observa que a sua contribuição no que se refere à concepção da relação entre os grupos como sendo definidora de suas identidades étnicas, não obstante a sua pertinência suscita uma questão a ser pensada por todos os que estudam a temática: até que ponto o utilitarismo, ou a escolha racional pressuposta na Antropologia barthiana acaba por invisibilizar importantes aspectos da cultura? Segundo Vilar, à medida que Barth avalia as identidades no âmbito de uma relação custo-benefício estimada pelos agentes que as manipulam, e, ademais, separa a cultura da identidade, tomando-as como relativamente autônomas, ele desenvolve uma teoria baseada no pressuposto de que os humanos agem sempre tentando maximizar seus benefícios em ações nunca determinadas pela influência da cultura, mas por suas próprias escolhas.

Alguns anos antes da crítica de Vilar, alguns autores já refletiam sobre a questão. Em *Da cultura residual mas irreductível*, Manuela Carneiro da Cunha (1986) reconhece que com o afastamento da noção de grupos étnicos vinculada à ideia de raça, o conceito de etnia passou a ser relacionado àquele de "cultura". Neste artigo, a autora argumenta que a etnicidade se configura como uma linguagem, entendendo a mesma como um sistema de comunicação entre culturas imersas em um sistema social abrangente.

Carneiro da Cunha considera que a cultura tem papel fundamental na comunicação étnica, ou na etnicidade, de forma que os elementos constituintes da cultura são selecionados tendo em vista a comunicação, o que intensifica a cultura, por um lado, e reifica, por outro, pois a cultura comunicativa da etnicidade passa a constituir um elemento de identificação. Mesmo em casos de intenso contato e aculturação, uma mínima identificação cultural é suficiente para fazer com que os grupos étnicos se apropriem de elementos culturais para assegurar sua "ideologia étnica". Portanto, a etnicidade opera como uma linguagem que depende da cultura para lhe conferir sentido, mesmo que compreendamos esta última com maior flexibilidade do que as perspectivas culturalistas e estruturalistas costumavam compreender.

Em resposta à crítica de Villar, Cardoso de Oliveira (2006b) defende que a famosa introdução de Barth ao livro *Grupos étnicos e suas fronteiras* deveria ser lida juntamente com os textos que seguem, pois os exemplos empíricos demonstrariam que a cultura não é apenas um epifenômeno da identidade, servindo-lhe apenas de elemento diacrítico, como pensa Villar sobre a perspectiva de Barth. Cardoso de Oliveira defende que a distinção analítica entre as noções de identidade e cultura é uma ferramenta poderosa para a compreensão dos fenômenos de identidade étnica, não obstante na prática ambos os aspectos encontrem-se imbricados, cabendo à observação empírica atentar para a dinâmica e ligação entre os mesmos. Nas palavras do próprio autor

A imbricação da identidade na cultura, por exemplo, não tira o poder analítico de seus respectivos conceitos de maneira a podermos recorrer a cada um deles, tal como Barth e seus colaboradores puderam fazer ao se defrontarem com situações em que a mudança de cultura nas etnias observadas não resultava na mudança das identidades dos portadores dessas mesmas culturas; são identidades que, a rigor, só podem ser vistas como modalidades de organização. Porém, o fato de a mudança cultural não levar à mudança identitária - num mecanismo de causa e efeito - não quer dizer que a dimensão da cultura deixe de desempenhar um papel - a ser avaliado pela investigação etnográfica - não

apenas na configuração diacrítica da identidade, isto é, como marcadora dessa identidade, mas também na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros expressas em formulações discursivas, portanto como fatos culturais. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006b, p. 37)

Neste sentido, a dimensão cultural não é algo a ser descartado, sendo importante observar como as dinâmicas das identidades contrastivas se relacionam com a cultura que, por sua vez, também é constituída ou modificada no contato.

Cardoso de Oliveira assinala a relevância da dimensão do reconhecimento nesta dinâmica identitária. O autor observa que os povos indígenas no Brasil tem uma identidade estigmatizada, produto de uma relação de desrespeito⁷. A partir dos casos de "desrespeito" entre os Terêna e Tikúna, ele afirma que a identidade atribuída aos mesmos pelos regionais, que exerciam relações de exploração econômica e dominação política sobre os indígenas (configurando-se como uma relação de *fricção interétnica*), era estigmatizante e internalizada pelos próprios indígenas, que não conseguiam construir uma relação de autoestima e auto reconhecimento. Ora, isso demonstra que as identidades atribuídas aos grupos étnicos nem sempre são favoráveis e que as experiências de desrespeito compõem suas próprias representações e identidades.

Os estudos de etnicidade demonstram que a globalização e a intensificação dos contatos entre diferentes grupos culturais não homogeneizou identidades (muito menos fez com que os preconceitos desaparecessem diante das diferenças). No entanto, alguns autores também defendem que as culturas não são totalmente integradas, do que não resultam, conseqüentemente, processos de aculturação plenos, mas sim novas formas culturais constituídas pelo contato. Podemos considerar uma parte significativa da produção antropológica de M. Sahlins (1930-) como passo de grande importância para a defesa deste argumento.

Nos artigos de Sahlins, *O "Pessimismo Sentimental" e a experiência etnográfica*, partes I e II (1997), um importante conceito antropológico é defendido dos ataques constantes: o conceito de cultura. Sahlins refuta a ideia de não validade epistemológica e comprometimento

⁷ Nos termos de Axel Honeth (2007), as experiências de desrespeito seriam aquelas nas quais o diálogo fosse impossibilitado, afetando a auto estima individual e coletiva e motivando as "lutas por reconhecimento" . Apresento um aprofundamento deste debate na minha monografia (BELO, 2013).

político da noção de cultura, resgatando sua história. Mostra que desde sua primeira acepção buscou demarcar a diferenciação entre os povos, não no sentido de legitimar a subordinação de uns aos outros, mas como uma ideia contra-hegemônica, afirmativa de outras possibilidades de existência e compreensão do mundo, que não apenas o ideal iluminista do "homem racionalista e utilitarista".

A partir de uma série de exemplos etnográficos registrados, sobretudo, por outros autores, ele conclui que mesmo que o processo de integração e dependência de povos tradicionais ao sistema capitalista mundial seja inevitável, estes povos reelaboram suas instituições, relações e significados do mundo. De uma perspectiva inovadora e instigante, ele argumenta que não são os "nativos" que são incorporados ao sistema global e sim o sistema global que é incorporado ao "mundo nativo". Dessa forma, os povos não-ocidentais se apropriam dos elementos culturais ocidentais e os incorporam aos seus próprios sistemas significativos. Nos termos de Sahlins, eles estão "indianizando" estes elementos.

A compreensão do autor é que o processo de globalização tem gerado uma mútua integração e diferenciação, que promove a constituição de culturas hibridizadas e novas significações dos elementos culturais entre os povos. Não perdendo de vista a face predatória da dominação hegemônica do sistema capitalista mundial, o autor chama a atenção para a necessidade de compreensão das dinâmicas culturais que sempre ocorreram, e continuam a ocorrer.

As considerações aqui desenvolvidas sobre as noções de identidade e cultura no contexto da globalização são fundamentais para o entendimento das dinâmicas interculturais que configuram o contexto social da escolarização entre povos indígenas. A escola indígena pode ser entendida como zona de tensão entre a tentativa de homogeneização cultural promovida pela escolarização historicamente instituída pelo Estado ou a *indianização* da escolarização promovida pelos indígenas. Nestes termos, há lugar para distintas compreensões da escola indígena.

As discussões acerca da interculturalidade, presentes na análise da temática da educação escolar indígena, devem ser pensadas a partir das dimensões do contato, levando o questionamento ao conceito de cultura, já que não nos interessa aqui os aspectos culturais em

uma perspectiva sincrônica, da abordagem do “presente etnográfico”, mas sim compreender que a relação intercultural estabelecida na relação de contato. Para tanto é fundamental compreender os processos de contato, levando em consideração a dimensão do conflito e de dominação que foram muito marcantes na história do contato entre os povos indígenas e a sociedade envolvente.

2.2.Etnicidade, Reconhecimento e Interculturalidade

Cardoso de Oliveira (2006a) considera que os povos indígenas vivenciam uma situação de "diálogo intolerante" com o Estado e a sociedade nacional. Ele se posiciona de forma crítica à ideia de uma racionalidade comum, que garanta o diálogo simétrico entre distintos grupos culturais no Estado liberal de direito. Ele fundamenta as crítica a partir do caso dos povos indígenas, especialmente os Terena, povo indígena com o qual ele teve a sua primeira experiência de campo. Esse diálogo se lhe afigura desigual e incapaz de efetivar a participação política indígena em sua plenitude.

O autor argumenta que o problema não é resolvido mediante um consenso racional, pressuposto da concepção liberal de democracia, já que as cosmologias dos distintos horizontes culturais estabelecem diferentes pressupostos para a ação da racionalidade. Para exemplificar, ele cita o caso dos Tapirapé - um povo de língua tupi habitante do Estado do Mato Grosso - em relação ao infanticídio e ao diálogo com missionários. Os Tapirapé faziam do infanticídio um controle tradicional da população para respeitar os limites do ecossistema disponível, o que é perfeitamente racional, porém não moralmente aceitável para os missionários cristãos.

Embora essa prática tenha sido erradicada por meio do diálogo pacífico, e não obstante Cardoso de Oliveira suponha que a solução das incompatibilidades culturais passe, necessariamente, pelo diálogo, ele enfatiza que esse diálogo é estruturado desigualmente. Neste sentido, o autor questiona: "Qual a possibilidade de um sistema de fricção interétnica construir uma efetiva comunidade de comunicação e argumentação [...]"(CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.176) ?

Ele considera que o pressuposto de uma "ética discursiva", nos termos propostos por Apel e Habermas, que supostamente possibilitaria uma comunidade comunicativa, no âmbito da

qual, através de princípios racionais universalmente compartilhados, seria possível elaborar um diálogo político não se aplica aos casos de relação entre a sociedade nacional e os grupos étnicos.

Do mesmo modo discorda da possibilidade proposta por Gadamer do estabelecimento de um diálogo a partir de um esforço hermenêutico que possa garantir uma *fusão de horizontes*, em contextos de grande distância cultural entre os indígenas e a sociedade nacional. O aspecto que se lhe apresenta como mais comprometedor destas propostas é a relação de *fricção interétnica* (CARDOSO DE OLIVEIRA, p. 20), que tem caracterizado as relações entre os povos indígenas e as várias expressões da sociedade nacional. O autor entende que o estabelecimento de uma comunidade comunicativa em uma situação de fricção interétnica é bastante problemática, ou mesmo inexecutável.

A partir da influência dos estudos do filósofo argentino Enrique Dussel (1934-), Cardoso de Oliveira reconhece a impossibilidade de um diálogo interétnico com vistas ao estabelecimento de uma relação simétrica entre os interlocutores, uma vez que os dominadores não têm apenas maior força política, mas também são os que controlam os termos do diálogo, ou seja, os pressupostos racionais que conduzem o debate são estabelecidos pelo grupo culturalmente dominante. Desse modo, a posição do autor se aproxima do ponto de vista de Taylor (2000), considerando que "o traço essencial da vida humana é seu caráter fundamentalmente 'dialógico'" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006a, p.28). Ele conclui que todo diálogo formalmente democrático se estabelece a partir das "regras do discurso hegemônico", baseado na "monologia" da filosofia moderna.

Para ilustrar seu argumento, Cardoso de Oliveira apóia-se no exemplo de índios norte-americanos em disputa com museus que guardam artefatos de sua cultura. Os indígenas tiveram que se apropriar do discurso hegemônico a fim de formular uma tradução de sua ética e justificar o retorno dos artefatos à posse de suas comunidades, em face de sua maior relevância moral. Ele chama atenção para o fato de que muitos dos indígenas que participavam do debate estavam socializados no "mundo dos brancos" e, muitas vezes, escolarizados (com formação superior inclusive), o que possibilitou que tal tradução cultural pudesse ocorrer. O autor questiona a possibilidade de situação semelhante ocorrer no Brasil, uma vez que a distância cultural não teria a mesma chance de ser diminuída. Neste sentido, ele conclui que não se pode estabelecer uma "ética discursiva" como solução democrática para os conflitos interétnicos, sem evidenciar os limites da mesma.

Diante da dificuldade de diálogo entre os indígenas e os estados nacionais na América, especialmente na América Latina, o autor reconhece que o processo de globalização tem sido fundamental, na medida em que há um processo no qual os Direitos Humanos são apropriados através de uma ética globalizada, na qual o respeito às diferenças compõe a esfera da dignidade humana. Graças a essa ética global, que abarca, de forma ampla, o discurso indígena, tal como se pode perceber nos fóruns e organizações transnacionais, é possível que os indígenas agreguem forças para amenizar o “diálogo injusto” estabelecido com os estados nacionais. Essa nova configuração política permitiu que os povos indígenas passassem a ser considerados como *sujeitos morais* e dignos do *bem viver* usufruído pelos povos dominantes, ou seja, o reconhecimento da cidadania indígena teve de partir do seu “reconhecimento internacional” para fundamentar seu reconhecimento nacional.

Cabe destacar, contudo, que a globalização tem um efeito contraditório em relação aos povos indígenas. Por um lado, a integração da economia mundial faz com que os países latino-americanos expandam suas fronteiras agrícolas sobre os territórios indígenas e exercessem pressão contra a demarcação dos seus territórios; por outro, possibilita a articulação da luta em sua defesa, através de tecnologias de comunicação tais como internet, de comunicação direta (sem mediação do Estado Nacional) com organizações internacionais, como a ONU, e de apoio à sua causa, bem como a articulação política entre os próprios indígenas, nos planos nacional e transnacional.

Deste modo, os povos indígenas do Brasil encontram-se em uma situação complexa e paradoxal diante do diálogo com a sociedade nacional, já que por um lado lutam pelo seu reconhecimento pelo Estado Nacional e por outro também exigem um diálogo intercultural.

A interculturalidade em sua definição inicial pressupõe um diálogo entre duas partes supostamente simétricas, mas as iniciativas interculturais se deram em contextos de diálogo assimétrico. Portanto, longe de propiciar um diálogo simétrico, a interculturalidade representa na experiência dos povos indígenas uma troca, não apenas entre duas partes distintas e independentes, como em um diálogo diplomático, mas realizada numa base assimétrica entre grupos hegemônicos e povos que lutam para serem reconhecidos como "iguais" nos termos da cidadania. Ao procurarem obter esse reconhecimento não deixam de, simultaneamente, se afirmar como diferentes, com saberes e identidade próprios, que não querem abandonar em detrimento do reconhecimento de sua cidadania.

Diante disso, é importante compreender os distintos sentidos que a noção de interculturalidade pode carregar, especialmente nas situações em que a mesma está atrelada às políticas públicas voltadas aos povos indígenas e outras comunidades consideradas "tradicionais". Como vimos no capítulo I, o primeiro projeto de educação intercultural já havia sido pensado nos Estados Unidos na década de 1930, com um projeto de diálogo simétrico entre a sociedade envolvente e os indígenas, mas o mesmo acabou não entrando em vigor.

A introdução da discussão sobre a interculturalidade nas ações dos Estados Nacionais voltados aos indígenas teve maior repercussão nos anos 1950, após a conferência realizada pela UNESCO em 1951, que recomendou a proposta de educação bilíngüe para os povos indígenas e a convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de número 107, que trata da proteção e integração de povos tribais e semi-tribais de países independentes. A educação bilíngüe como prática intercultural estava atrelada ao objetivo da integração dos povos indígenas a sociedade nacional. Assim, precisamos compreender quais diferentes objetivos e compreensões da interculturalidade estão em jogo nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

É diante desta preocupação que alguns autores como Catherine Walsh (2010) e Claudia Briones (2007), observaram os diferentes sentidos que estão em jogo na utilização desta noção. Walsh (2010) elaborou uma tipificação das distintas compreensões da interculturalidade. A autora afirma que o uso do termo passou a ser "moda" a partir da década de 1990: "Porém, por ser este um termo da moda, usado numa variedade de contextos e com interesses sociopolíticos por vezes opostos, a compreensão de seu conceito muitas vezes fica muito larga e difusa". Esta tipificação consiste em três diferentes conotações do emprego desta noção: a relacional, a funcional e a crítica.

A conotação relacional trata da concepção mais literal da palavra, ou seja, pressupõe encontro entre culturas, seja em eventos recentes ou históricos. Deste modo, a interculturalidade significa o encontro entre saberes, práticas, tradições em condições simétricas ou assimétricas, como observa Walsh

Desta maneira, se assume que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina, pois sempre existiu aqui o contato e a relação entre os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e a sociedade branco-mestiça crioula, do que poderia ser conhecida a evidência na própria mestiçagem, nos

sincretismos e nas transculturações que são parte central da história e “natureza” latino-americana-caribenha. (WALSH, 2010, p. 2)

A autora critica esta perspectiva por minimizar os efeitos conflitivos das relações interculturais, especialmente nas relações de dominação histórico-colonial tão presentes no contexto da América Latina, por exemplo. Tal perspectiva, acaba por transmitir o pressuposto de naturalização das diferenças nos encontros culturais e nas sociedades hibridizadas, invisibilizando a violência simbólica (BOURDIEU, 2009) frequentemente presente nesses contextos.

A autora apóia-se nas reflexões feitas por Fidel Tubino (2005) sobre a interculturalidade para definir o segundo sentido comumente atribuído ao termo: "interculturalidade funcional". Aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância - a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, p. 14).

Isto faz parte do que vários autores têm definido como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando de seu significado efetivo, tornando-a funcional a esta ordem e, assim, aos ditames do sistema-mundo e à expansão do neoliberalismo. Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior. (WALSH, 2010, p. 2-3)

A respeito desta "nova lógica multicultural do capitalismo global", Claudia Briones (2007) observa que a partir das décadas de 1980 e 1990, quando a sanção do "Décenio para a cultura e o desenvolvimento" em 1984 e o "Decénio dos povos indígenas" em 1994, apontaram

que as noções de "cultura" e "diversidade cultural" passaram a ser promovidas em escala global como um valor em si, como um recurso para o desenvolvimento e como um direito inalienável.

Neste sentido, as diferenças culturais não se vêem como temporais, senão como capital social permanente, sobre cuja base se podem dirimir diversas questões que vão desde a promoção de populações vulneráveis até à administração seletiva da multiculturalidade segundo a lógica da transnacionalização econômica. Organizações financeiras e políticas envolvidas com as políticas neoliberais passaram a conduzir a diversidade cultural como um capital, investindo em projetos que a teriam como alvo. A "preservação das culturas" se tornou uma ideologia fundamental, pois trata-se de um "patrimônio". Como chama a atenção José Augusto Laranjeiras Sampaio, sobre a ideia de "cultura" nesta perspectiva:

Não é preciso enfatizar muito que, aqui, "culturas" não são percebidas como conjuntos semânticos resultantes de processos sociais históricos, vale dizer, necessariamente dinâmicos, mutáveis, mas sim como algo dotado de uma certa "substância original"; substância esta perceptível em "traços" ou "elementos" culturais bastante "palpáveis" como "a língua", "os rituais", "os conhecimentos tradicionais", consubstanciados em visões próprias ou "etnoconhecimentos", costumeiramente associados às nossas ciências, em especial as "da natureza", da Botânica à Astronomia. (SAMPAIO, 2009, p. 160)

Neste contexto surge a "gestão da diversidade cultural" como elemento importante nas políticas nacionais.

Nestor Canclini (1997) observa a patrimonialização da cultura atua como um dos "poderes oblíquos" da pós-modernidade. Ele observa que a "cultura" neste contexto assume uma taxonomia própria, enquanto patrimônio. Determinadas categorias de manifestações, hábitos, práticas, passam a ser classificados como "cultura". Neste sentido, só assumem tal classificação estes aspectos dos "diferentes", enquanto o que não é colocado como cultura, mas neste sentido o seria, acaba sendo desconsiderado como tal. O universal, o natural, o moderno não são vistos por esta perspectiva como "cultura". Isso faz com que se possa identificar a diversidade cultural e a situação de vulnerabilidade que muitos dos "diferentes" vivem, mas não permite que se observe a relação entre as duas coisas. A medida do que é, ou não, "cultural" é definida por um só "lado".

A interculturalidade não deveria ser um conceito para tratar apenas de alguns, mas de todos, pois todos nós vivemos em contextos de hibridização cultural, portanto todos somos interculturais. Neste sentido, falar em diferenças culturais, sem levar em consideração as

estruturas de poder que as classificam e hierarquizam, é naturalizar algumas discrepâncias presente na vida cotidiana, no compartilhamento do mundo.

É diante disso que Walsh (2010) define o terceiro sentido possível da interculturalidade, a interculturalidade crítica. Esta última, ainda não manifestada, é uma perspectiva utópica.

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importantes, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos - que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Por tanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença - as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Por isso, o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, inclusive no dos branco-mestiços ocidentalizados [...] (WALSH, 2010, p. 3)

A autora reconhece que as recentes constituições da Bolívia e Equador, são os projetos políticos que mais se aproximam de uma interculturalidade crítica, pois na medida em que reconhecem em sua Constituição que “Será responsabilidade do Estado [...] potencializar os saberes ancestrais para assim contribuir com a realização do bem viver, o *sumak kawsay*” (Art. 387, da constituição da Bolívia), estão buscando um diálogo simétrico, que tenta possibilitar uma abertura epistemológica ao definir os princípios de sua Nação Plural.

No Brasil, este diálogo não tem se mostrado tão efetivo. Ao tratar da questão da propriedade intelectual dos povos indígenas no Brasil, Carneiro da Cunha (2009) observa que a noção de cultura tem sido apropriada como ferramenta de um diálogo interétnico. Deste modo, as políticas voltadas aos povos indígenas têm como fundamentação políticas de "inclusão social" e de cidadania a partir de uma determinada compreensão do conceito de cultura. Este sentido atribuído ao termo, no entanto não é definido a partir de um diálogo entre o Estado Nacional ou

as organizações transnacionais e os indígenas, ela é imposta aos povos indígenas, que passam a se apropriar da mesma como ferramenta deste diálogo, a fim de conseguir os benefícios destas propostas.

Como vimos no primeiro tópico deste capítulo, o conceito de cultura vem sofrendo diversas críticas ao longo da história da Antropologia, passando a ser um consenso atual na teoria antropológica que enquanto expressão de uma totalidade, fechada e autêntica, como supunha uma compreensão sincrônica da perspectiva malinowiskiana já não encontra nenhuma ressonância enquanto categoria analítica. No entanto, esta noção enquanto fundamento do diálogo interétnico promovido pelas políticas de identidade, ou políticas culturais, parece encontrar sua aceitação mais plena.

Esta compreensão, é, de certa forma, anacrônica no âmbito da Antropologia. O conceito de cultura é a ferramenta pela qual, busca-se prover benefícios aos povos indígenas como a questão dos direitos de propriedade intelectual. Carneiro da Cunha (2009) analisa a categoria cultura, como uma categoria de "ida e volta". Neste sentido, este conceito que fora levado aos chamados povos tradicionais através do conhecimento antropológico que o analisou no passado, hoje é operacionalizado por estes como elemento de luta política.

Era desse tipo de ida e volta que eu falava. Enquanto a antropologia contemporânea, como Marshall Sahlins apontou, vem procurando se desfazer da noção de cultura, por [ser] politicamente incorreta (e deixá-la aos cuidados dos estudos culturais), vários povos estão mais do que nunca celebrando sua "cultura" e utilizando-a com sucesso para obter reparações por danos políticos. A política acadêmica e a política étnica caminham em direções contrárias. Mas a academia não pode ignorar que a "cultura" está ressurgindo para assombrar a teoria ocidental. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 313)

Analisando a questão da propriedade intelectual voltada ao reconhecimento dos saberes dos povos indígenas, a autora observa que a noção de propriedade individual que rege o direito da propriedade intelectual surgiu através de um longo processo histórico que esteve ligado ao desenvolvimento do mercado editorial. No entanto, esta concepção dominante também assumida pelos representantes dos Estados Nacionais, bem como a do "saber ocidental" ou "universal" em diálogo parece compreender o saber ocidental e a propriedade intelectual como "naturais" das sociedades ocidentais.

Diante desta compreensão, os porta vozes do "mundo ocidental unificado" parecem projetar-se nas comunidades com as quais estabelecem diálogo. Logo, se há um saber universal, o saber tradicional é o seu oposto, enquanto que se há a noção de propriedade individual sobre este saber universal a propriedade do saber tradicional deve ser coletiva. Neste sentido, a autora reconhece que ao impor sua compreensão sobre os termos do diálogo, os povos indígenas independentemente dos distintos "regimes de saber" em diálogo, devem compreender-se como portadores coletivos de um saber tradicional, ou seja, "devem ter" propriedade coletiva sobre sua "cultura".

No entanto, essas declarações introduzem questões nas quais se afirmam a especificidade e a diferença do conhecimento tradicional. E esse é o segundo sentido em que os conceitos metropolitanos exercem sua dominação. Esses conceitos supõem, ao falar em "conhecimento tradicional" no singular, que um único regime possa representar uma miríade de diferentes regimes históricos e sociais de conhecimento tradicional. Eles unificam o conhecimento tradicional à imagem da unificação operada historicamente no conhecimento científico. Ainda mais especificamente, pode-se ver a imaginação metropolitana em ação no modo como os povos tradicionais são levados a representar seu conhecimento e os direitos que lhe podem ser associados.[...]

Não é muito difícil detectar como diversos setores imaginam o conhecimento indígena. Numa formulação simples: o conhecimento indígena é conceitualizado como o avesso das ideias dominantes. Assim, os povos indígenas parecem estar inextricavelmente condenados a encarnar o reverso dos dogmas individualistas e de posse do capitalismo. São obrigados a carregar o fardo da imaginação do Ocidente se quiserem ser ouvidos. Mas ao passarem a viver num mundo de propriedade intelectual eles têm poucas chances de libertar dele a sua própria imaginação. Os conceitos não chegam a mudar propriamente, de modo que a imaginação indígena fica restrita à reversão de escolhas ou à inversão de agentes. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 328)

Carneiro da Cunha utiliza o termo cultura com aspas ("cultura") para diferenciar as diferentes dimensões que o mesmo tem neste contexto. "Cultura" é a categoria empregada no diálogo intercultural e o termo sem aspas representa o sentido da categoria analítica em seu sentido antropológico contemporâneo (o sentido empregado por Sahlins, como vimos anteriormente, é o que a autora reconhece como o uso mais coerente enquanto categoria analítica).

A compreensão dos conceitos de cultura e de interculturalidade, define, portanto os termos do diálogo entre os povos indígenas e os agentes com os quais dialogam, conforme observa Carneiro da Cunha

Falei aqui da imaginação limitada que está na base dos dispositivos nacionais e internacionais sobre o conhecimento indígena. Em última análise, essa imaginação remete a uma noção de "cultura" da qual o conhecimento é apenas uma das manifestações, Em outras palavras, o modo de conceber os direitos intelectuais indígenas depende de como é entendida a "cultura".(p. 342)

Diante destes diferentes sentidos em jogo, Carneiro da Cunha coloca algumas questões que para esta investigação parecem especialmente relevantes.

Como é que povos indígenas reconciliam prática e intelectualmente sua própria imaginação com a imaginação limitada que se espera que eles ponham em cena? Como é que esses povos ajustam contas com os conceitos metropolitanos, em particular com as percepções metropolitanas de conhecimento e de cultura? Com isso chamo a atenção tanto para os usos pragmáticos de "cultura" e "conhecimento" por parte de povos indígenas como para a coerência lógica que é capaz de superar contradições entre as imaginações metropolitana e indígena. Como é que indígenas usam a performance cultural e a própria categoria de "cultura"? (p. 356)

As duas faces deste diálogo, sejam, a forma como os agentes que dialogam com os povos indígenas compreendem a interculturalidade e a cultura e a forma como os próprios povos indígenas as compreendem, certamente são uma dimensão da problemática da educação escolar indígena. Ao passo que, manter sua "educação tradicional" é fundamental para os povos indígenas realizarem sua autonomia e não sofrerem violência simbólica ainda mais intensa e desenvolver sua cultura, ter acesso à educação formal é fundamental para dialogar com o mundo não-indígena, diminuir a assimetria nas intensas relações interétnicas e para o exercício da cidadania. Esta complexa relação vem sendo observada nos estudos sobre educação escolar indígena. Passamos agora a observar como a interculturalidade vem sendo entendida e como ela vem se realizando em contextos distintos.

Parte 2: Considerações sobre os estudos da educação escolar indígena no Brasil.

O objetivo aqui é identificar, em diferentes contextos etnográficos, a interculturalidade da educação escolar indígena. Podemos inferir que em casos de intensa fricção interétnica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2007), em que os indígenas sofreram um histórico de contato com grande violência simbólica, estes buscam fazer da educação escolar indígena além de um meio de garantir sua cidadania e diminuir a assimetria das relações interétnicas, uma ferramenta para reconstruir sua cultura através do fortalecimento de sua "cultura", ou seja, os indígenas buscam através da luta pela autonomia na condução do seu processo de escolarização, fortalecer sua identidade étnica e (re)estabelecer outras formas de sociabilidade, operando uma revitalização cultural (PALITOT, 2009). E nos casos em que o contato não imprimiu violência simbólica suficiente para gerar um processo de intensa transformação cultural, os indígenas buscam na escolarização uma incorporação do *regime de saber* (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) dos não-índios ao seu *regime de saber*, o que pode significar escolher o contato com a escolarização não-diferenciada.

Compreendemos aqui, que este encontro com a escolarização é um encontro intercultural, seja com a escola diferenciada, ou não. Portanto, cabe observarmos o que é esta interculturalidade em cada contexto investigado, levando em consideração o processo histórico dos povos indígenas do Brasil com a escola e o que pode significar a interculturalidade no âmbito desta, os problemas enfrentados e os objetivos a serem alcançados com a escolarização intercultural.

2.3. Diversidade das apropriações da educação escolar

A conquista da escolarização diferenciada foi possível graças às reivindicações organizadas de diversos povos indígenas, através de seus movimentos sociais organizados e da parceria com indigenistas e outros. Neste sentido, podemos dizer que o desejo de se apropriar da escolarização como meio de diminuir as assimetrias nas relações de contato com a sociedade

envolvente, bem como de estabelecimento de uma experiência de alteridade, parece ser ponto de consenso dos indígenas. Uma educação que não realizasse violência simbólica aos mesmos, no sentido de tentar substituir ou subscrever o seu próprio *regime de saber* (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) parece ser um ponto igualmente consensual.

No entanto, a política de educação escolar indígena é fruto de uma política de identidade, na medida em que coloca a escolarização como meio de "resgatar e valorizar" a "cultura" dos povos indígenas. Sampaio (2009) pôde analisar esta dimensão da escola indígena na oportunidade em que teve experiência enquanto membro de cursos de formação intercultural superior para professores indígenas no Estado de Minas Gerais. O autor chama a atenção para o fato de que a compreensão dos povos indígenas de Minas Gerais, do que seria o "resgate cultural" se aproxima muito da concepção da sociedade envolvente, por conta da *violência simbólica* vivenciada neste contexto.

Para as sociedades indígenas em questão, o "resgate cultural" tende com frequência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de "cultura" e em função de sua própria incorporação da "visão lacunar" que delas tem a consciência nacional. Em especial para muitos dos professores indígenas que conheci ainda como ingressantes em programas de formação "específica" e "diferenciada", a empreitada do "resgate cultural" parecia impor-se-lhes como um desafio e uma missão inquestionavelmente necessários. Egressos, em sua maioria, de escolas regionais "indiferenciadas" ou daquelas até recentemente mantidas pelo regime tutelar do indigenismo oficial e, enquanto tais, já percebidas por eles como agências de "destruição" de suas culturas, tinham incorporada uma aguda consciência de seu papel como agentes transformadores do sistema escolar até então vigente, mas sem disporem de uma perspectiva crítica da ideia do "resgate cultural" que, ao contrário, lhes era apresentada, ainda que muitas vezes sob formas bastante indiretas, como requisito indispensável à própria implementação de uma educação indígena de fato "específica" e "diferenciada"...

Vê-se então assim como que, curiosamente, as ideias de "especificidade" e "diversidade" podem vir a servir justamente ao seu oposto, pois o que se impõe pela demanda do "resgate cultural" é a adequação de sociedades indígenas de fato diferenciadas a um padrão; a um estereótipo de "cultura indígena" imposto pelo sistema ideológico dominante.

O que cabe indagar deste movimento é como a introdução destes valores na educação escolar indígena, faz com que os diversos povos indígenas se apropriem do espaço escolar, elaborando diferentes estratégias de apropriação de recursos da sociedade envolvente, bem como

passa a ser um elemento de reforço de suas identidades. Neste sentido, como elucidado por Sampaio, ao passo em que os indígenas reconhecem a escolarização formal como agente de “destruição de sua cultura”, reproduzem esteriótipos ideológicos inculcados pela própria sociedade nacional ao considerar o modelo ideal do que deva ser uma escola intercultural. Este tipo de contradição expressa a necessidade de um processo de reflexão sobre os processos históricos de dominação que vivenciaram e sobre o que se deseja da escola, por parte dos povos indígenas.

Este processo de reflexão é necessário a fim de não haver confusão entre o que é esperado do Estado Nacional para os povos indígenas e o que eles esperam para si, pois o resultado da sobreposição destas perspectivas, provavelmente irá representar uma *violência simbólica*. O resultado da apropriação da educação indígena a partir de uma “política de identidade” gera, como alerta Nancy Fraser (2007): "a reificação e cristalização das identidades e um padrão elaborado pelos dominantes do grupo a ser seguido pelos demais", identificado no contexto etnográfico dos povos indígenas do nordeste como "regime de índio" (CARVALHO, 2011).

Diante disso, a estratégia dos povos indígenas tem sido recorrer aos dispositivos das políticas de reconhecimento, que acabam por cristalizar suas identidades a partir de uma noção reificada de cultura, que entra na escola diferenciada através do princípio do "resgate das tradições". Collet (2006) identifica a ocorrência deste processo na experiência dos Bakairi com a escolarização, evidenciando o processo de incorporação do ensino diferenciado entre os Bakairi como um processo de busca por recursos da sociedade nacional, amparados pela exploração de elementos culturais:

O movimento de resgate cultural iniciado em final da década de 70 convergia com este projeto intercultural de escola, ajudando a reafirmá-la como principal espaço de valorização da chamada ‘cultura bakairi’, categoria que incluiria o que Laura Rival chamou de “tradições culturais folclorizadas”, fruto da descontextualização das atividades e do seu ensinamento “como se fossem narrativas do passado”. (COLLET, 20, p 255-256)

Esta representação de cultura enquanto "tradições culturais folclorizadas" é uma experiência generalizável entre os povos indígenas, que apóiam-se estrategicamente nesta ideia de cultura para negociar acesso aos recursos frente ao Estado e à população regional:

O primeiro aspecto a ser adotado foi o do discurso da 'educação escolar indígena intercultural diferenciada e bilíngüe', que passou a ser dominado pelos professores e utilizado quando de seu interesse, principalmente quando a via da educação 'padrão' não oferecia espaço para realizarem seus projetos. Assim, por exemplo, a justificativa de que eles eram 'diferenciados' possibilitou que ampliassem as suas séries escolares sem contarem com profissionais ainda devidamente qualificados para tanto. (COLLET, 200, p.249)

Neste sentido, a luta pelo fim da *violência simbólica*, característica dos períodos em que os indígenas tinham sua educação escolar regida pelas instituições tutelares, passou a ser substituída pelos conflitos em torno de "quais conhecimentos tradicionais transformar em 'cultura'?". Este processo trouxe novos questionamentos aos indígenas, que passaram a estabelecer negociações internas sobre isso algumas das principais questões passaram a ser quais são os legítimos elementos da cultura do grupo que serão escolarizados? Quais os agentes que definem isso? Como definem?

Diante deste cenário também surgem questões aos que passam a investigar esse processo: Existem conflitos no processo de apropriação de uma "cultura" escolarizada? Como os povos indígenas tem se relacionado com esta política de identidade?. O esforço comparativo que segue, revela ao menos dois perfis distintos de relação dos povos indígenas com a instituição escolar.

No contexto dos povos indígenas do nordeste brasileiro, geralmente, há estabelecido um longo histórico de contato com a sociedade nacional, o que resultou em uma grande absorção de aspectos da cultura nacional e a perda de parte de seus traços culturais, muitas vezes através de *violência simbólica*, sendo comum o fenômeno designado como "emergência étnica". Já na região amazônica, em alguns casos, houve formas de contato menos incisivas ou violentas ao longo da história, além de um tempo de contato mais recente em termos históricos, de modo geral. Assim, muitos povos não vivenciaram a perda de alguns traços culturais contrastivos

(como a língua materna e determinadas práticas religiosas e rituais), de maneira tão contundente como boa parte dos povos indígenas do nordeste brasileiro.

Destacarei agora alguns pontos em comum, a partir da análise comparativa de distintos contextos etnográficos, a fim de identificar diferenças e pontos em comum na relação com a escola diferenciada. Ana Cláudia Souza (2001) e América César (2002) investigaram as experiências de escolarização entre os Os Pataxó de Barra Velha e Cora Vermelha, Bahia, respectivamente. Souza (2001) identifica que a escola fortalece sua identidade étnica, por levar ao currículo escolar elementos culturais que promovem a conscientização e valorização da mesma. Deste modo, a "domesticação" da escola indígena de Barra Velha colabora para a construção de uma espécie de "ideologia Pataxó":

Na sua fase atual, o nascimento de uma ideologia nativista na comunidade pataxó, que se afirma a partir da escola, constitui um sintoma da sua vitalidade étnica. A identidade indígena opõe-se, assim, à dos membros da sociedade regional brasileira. Tal projeto de reafirmação étnica é, também, manifestação formal e formalizada dos traços culturais da etnia pataxó, isto é, das características diacríticas de pertencimento a esse povo, as quais atualmente funcionam, para ele, como *bandeira étnica*. (SOUZA, 2001, p.60)

Desta forma, podemos entender que a experiência de "domesticação da escola" pelos Pataxó, tem servido ao fortalecimento ou "resgate de sua cultura", sendo imprescindível o aporte da escola à sua reprodução cultural. Não obstante este papel, a escola também assume importantes funções como instituição de fronteira (TASSINARI, 2001), na medida em que a apropriação do conhecimento ocidental instrumentaliza os Pataxó na luta pelos seus direitos. Sobre isto, Souza aborda a importância da escola como acesso aos recursos e instrumentos da sociedade nacional a partir de depoimentos de alguns professores indígenas Pataxó que obteve durante sua investigação

Depoimento 1:

Só através da educação que ele vai chegar a ter um ponto de vista amplo, para saber explicar ao seu próprio parente. Eu como sempre aconselho que o maior orgulho que nós temos é de, amanhã ou depois, saber que tem índios formados para saber defender os nossos direitos. (SOUZA, 2001, p. 79)

Depoimento 2:

o preparo da criança e do adolescente da 1ª à 5ª série, pra poder ter a preparação pra quando ele chegar lá fora ele estar preparado pelos dois lados.(ibid, p, 80)

Esta escola intercultural vivenciada pelos Pataxó de Barra Velha é definida duplamente em relação ao outro. Na medida em que é uma instituição "exógena" e na medida em que "reforça" a identidade étnica pataxó, através da afirmação de suas tradições em oposição à "cultura do branco". Neste sentido, a busca dos Pataxó através de sua escola diferenciada é romper com os laços de dependência aos não-índios, fazendo com que os indígenas se apropriem de seu processo de escolarização e a partir daí superar as relações de dependência e submissão.

América César (2002) investiga o processo de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha, identificando o movimento político-educacional da criação/resgate da língua indígena, resultando em um projeto de valorização da memória e de afirmação política através da escola. Passando a incluir no seu currículo o resultado de uma investigação dos índios com suas parcerias sobre a língua indígena, reforçando assim a identidade étnica dos indígenas estudantes na área indígena. Neste sentido, a luta é reforçar e valorizar a memória e a identidade da comunidade, que deseja, não apenas por uma questão utilitarista promover este "resgate", a fim de ostentá-los como uma linguagem na política de identidade, mas também como meio de satisfazer uma "sede pela memória" da comunidade e a vontade de "orgulhar-se como índios".

A partir dessas experiências de "domesticação da escola pelos Pataxó", podemos perceber que a escola tem uma importante função: não apenas marcar as diferenças étnicas e oferecer um fortalecimento identitário aos indígenas, mas tendo uma repercussão sobre o projeto independência dos não-índios; através da apropriação dos conhecimentos ocidentais e das oportunidades de angariar através da *política de identidade* acesso a recursos da sociedade englobante; mas também em seu projeto de alteridade e na sua autoestima.

Estevão Palitot (2009) identifica uma experiência semelhante entre os Potiguara, no Ceará. O autor identifica que os Potiguara vivem um processo de revitalização cultural, baseado em uma reetnificação, partindo da ideia de etnificação cunhada por Peres:

O que estou chamando de etnificação refere-se a este congelamento da identidade no âmbito de ideologias étnicas que podem inscrever-se na ossatura institucional do Estado e das redes de movimentos sociais e organizações civis, baseadas em uma consciência reflexiva da cultura e que fundamentam esforços deliberados de revitalização cultural promovidos em comunidades argumentativas em que a ‘ancestralidade’ precisa ser representada convincentemente diante de interlocutores difusos. (PERES, 2003: 37, apud PALITOT, 2009, p. 144).

Deste modo, o autor identifica que a apropriação da educação escolar indígena entre os Potiguara, acaba ocorrendo segundo um diálogo entre diversos interlocutores que acabam por estimular a etnificação como resposta, fazendo com que o discurso da etnificação, bem como as práticas nela envolvidas sejam algo constante na vida dos Potiguara. Deste modo, a vivência do discurso étnico bem como suas práticas decorrentes fazem surgir um processo que ele identifica como revitalização cultural:

Do mesmo modo, nas retomadas nas aldeias da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, na construção de ocas cerimoniais nas aldeias e na constituição de organizações, como a Organização dos Professores Indígenas Potiguara, a Associação Cultural Indígena Toré Forte e a Organização dos Jovens Indígenas Potiguara, e até mesmo nas arenas de interação turística (cf. GRÜNEWALD, 2001), podemos falar de movimentos de afirmação política e étnica num campo intersocietário onde, cada vez mais, a exibição de uma cultura própria faz parte das posturas e expectativas políticas que os agentes esperam uns dos outros.

Assim, esses segmentos dos potiguaras procuram vivenciar a diferença cultural no cotidiano, usando colares, pintando-se e realizando o toré com frequência e investindo-se numa busca religiosa do contato com os antepassados. Um processo de criação, atualização e incorporação da memória, desenvolvido por eles como uma maior especialização em si mesmos, um aprofundamento naqueles traços que os unem internamente e os singularizam na relação com outros grupos. Apesar dessas mobilizações inegavelmente, responderem às contestações dos não-indígenas, os potiguaras pretendem que isto seja posto em segundo plano, pois o investimento na cultura tradicional deve ser realizado com regularidade, incorporando nos sujeitos o que fora objetificado como uma cultura própria e distintiva. (PALITOT, 2009, p. 129-130)

Outro perfil que podemos observar é o dos casos nos quais os indígenas elaboram outra forma de lidar com a escolarização. No caso dos Povos do alto Rio Negro, investigados por Luciano (2011) o autor identifica que os interesses destes povos não estão sendo correspondidos em seu projeto de educação diferenciada, já que ele identifica que o foco na dimensão étnica da

escola, ou seja, em seu aspecto de valorização e reprodução cultural, acabaria por prejudicar a aprendizagem dos conhecimentos ocidentais, na medida em que estes são deixados em segundo plano nas escolas.

Luciano argumenta que, as necessidades dos povos indígenas do alto Rio Negro, dizem mais respeito ao contato e, portanto, a interculturalidade da escola deva focar-se na aprendizagem dos conhecimentos ocidentais do mundo moderno que os cerca:

Entretanto nossos estudos revelam que ao ingressar na escola os índios já trazem consigo sua bagagem cultural e currículo identitário que foi aprendido no contexto social, isto é, oriundo do seu povo. Assim, é fácil compreender que os indígenas do Alto Rio Negro não ingressam nas escolas para aprender as culturas de seus povos e nem para construir suas identidades, embora, reconheçam que a escola indígena deve contribuir para o fortalecimento das culturas e identidades dos indivíduos e grupos indígenas. Tal discussão mereceu destaque em nossas reflexões que concluíram estar sobre a escola a responsabilidade de promover um ensino que viabilize o acesso adequado aos conhecimentos técnicos e científicos que os povos indígenas precisam e desejam. O anseio dos indígenas quando ingressam na escola é conhecer e apropriar-se das tecnologias do mundo moderno e que desenvolvam habilidades que venham favorecer suas atividades cotidianas em vistas do seu bem viver, articuladas complementarmente aos seus modos próprios de vida. (LUCIANO, 2011, p. 336-337)

O autor considera inclusive que a escola diferenciada neste contexto pode ser uma via do próprio rompimento das atividades educativas tradicionais:

Ao longo do trabalho busquei demonstrar como ao longo de discussões e tentativas de implementação das escolas indígenas foi cometido um equívoco, querendo que a escola “modelo atual” resolvesse ou fosse responsável pela educação tradicional dos indígenas, da qual ela é totalmente incapaz por sua própria natureza institucional quando ela deveria fazer esforço para possibilitar o acesso adequado aos conhecimentos próprios de interesses dos indígenas. Em consequência deste equívoco as famílias e as comunidades indígenas foram transferindo suas responsabilidades e tarefas pela educação tradicional de seus filhos e membros à escola. É necessário, portanto, urgente recomposição desses papéis, para superar o equívoco e possibilitar novos avanços na construção de novas estratégias e possibilidades em ambos os campos. (LUCIANO, 2011, pág. 340-341).

Assim, o autor entende que a possibilidade de abarcar a instituição escolar interculturalmente acaba sendo uma difícil tarefa, dada as naturezas incompatíveis entre a instituição escolar e as "práticas educativas tradicionais". O autor propõe o entendimento da interculturalidade para além do espaço escolar, onde sejam garantidas às experiências dos indígenas ambos os espaços educativos.

Neste mesmo sentido podemos destacar o trabalho realizado por Tassinari (2012), no qual, a autora analisa as experiências de infância e de escolarização em diferentes sociedades e chega à noção de *sociedade contra a escola*⁸, a partir do argumento de que, mesmo em sociedades indígenas onde a escola não é diferenciada a mesma não consegue ter "o poder destrutivo" esperado, pois em algumas sociedades indígenas compreende-se o saber da escola como um elemento de alteridade, portanto não havendo espaço para uma simples substituição de uma prática educativa por outra, ou de saberes tradicionais pelos escolares, mas sim uma complementaridade onde o fundamento do saber estaria na "abertura para o outro"⁹.

A base desta noção de "abertura para o outro" surgiu em estudo comparativo, semelhante ao exercício levantado nesta sessão, onde Tassinari e Cohn fizeram um levantamento das experiências de educação escolar indígena entre os Karipuna e os Membegokré Xikrim. Enquanto os Karipuna, da região do Uaçá, tinham um longo processo histórico de contato com a instituição escolar, optaram pela escola intercultural (como os Pataxó), os Membegokré Xikrim que pouco tiveram contato com esta instituição e escolheram a presença desta numa versão não-diferenciada em sua aldeia (semelhante ao que Luciano (2011) observou enquanto esteve entre os povos do Alto Rio Negro).

Os Karipuna tem sua identidade indígena ou sua indianidade sempre questionada (o que não os fez descartar a escola enquanto elemento importante para suas estratégias de reprodução social). Incorporaram, assim como os Pataxó, o desejo por um "resgate cultural" e reafirmação étnica na escola, ao passo que os Membegokré Xikrim que são reconhecidos como "índios puros" e tem legitimada sua identidade, também desejam ter a escola em sua aldeia, mas em moldes formais não-diferenciados, o que lembra a situação apontada por Luciano em relação aos povos do Alto Rio Negro.

⁸ Termo que faz alusão a célebre obra de Pierre Clastres "A sociedade contra o Estado".

⁹ Expressão utilizada por Levi-Strauss em "História de Lince".

Deste modo, creio que não podemos desconsiderar a história feita e a que está por se fazer sobre a escolarização entre povos indígenas no Brasil. Na medida em que por mais que a escolarização enseje práticas já absorvidas e internalizadas por muitos povos indígenas, por meio de suas distintas experiências históricas, podemos observar distintos caminhos que cada povo vem tomando a partir da autonomia sob o espaço escolar.

Neste ponto é interessante observar a apropriação da escolarização não-diferenciada entre os povos indígenas. Embora tenham historicamente reproduzido práticas pedagógicas autoritárias características de sua trajetória histórica, a escolarização também pode fazer parte de uma dinâmica de construção do conhecimento que não entre necessariamente em conflito com seus *regimes de saber indígenas*. Enquanto em alguns casos, a escola diferenciada é aquela que tem potencial de competir com a educação tradicional, como entre os Povos do Alto Rio Negro, em outras experiências, como a dos Membegokré Xikrim, isso não ocorre.

Deste modo, é importante observar aqui, que embora a escolarização não diferenciada tenha operado historicamente no sentido de subscrever os regimes de saber indígenas, agora que os últimos tem a possibilidade de ter contato a primeira, sem o grau de *violência simbólica* que sempre a caracterizou, os indígenas podem ter uma experiência com a escolarização, que mesmo sendo "normal", ou não-diferenciada, já é uma experiência intercultural em seu sentido pleno.

Um aspecto relevante que vimos é a busca do reconhecimento da cidadania dos povos indígenas através das *políticas de identidade* (FRASER 2007), um dilema que atravessa o pensamento social contemporâneo e que deixa fortes influências sobre as políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Eles buscam o reconhecimento de sua identidade e de sua condição cultural diferenciada e desejam realizar este reconhecimento por meio da aproximação com a escola diferenciada.

Desta forma, muitos povos indígenas acabam presos a um conjunto de políticas diferenciadas, que acabam sendo uma importante forma de obter o reconhecimento de sua cidadania através da reificação de sua identidade, ou seja, através da "cultura" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Neste sentido, estão buscando se apropriar de elementos fundamentais da sociedade nacional, sem os quais a experiência de contato se torna muito mais sublaternadora (ILLICH, 1985). Enquanto outros povos indígenas, na possibilidade de autonomia sobre a

escolarização, fazem a escolha por uma escolarização não-diferenciada, mas quer ao mesmo tempo também não exerce *violência simbólica*, mas a possibilidade de acesso ao “mundo do outro”.

Por fim, não podemos deixar de perceber que, em todos estes distintos contextos etnográficos, a educação escolar indígena parte de um necessário encontro com a alteridade, o que acaba por romper com a ideia de que a escolarização tenha que necessariamente abarcar uma interculturalidade formalizada, ou que, seja necessariamente a partir de uma escola diferenciada. O encontro com a escolarização, seja ele qual for, possibilita a apropriação dos elementos relevantes aos indígenas, sem que necessariamente sejam destrutivos aos seus "regimes de saber" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Deste modo, creio que é importante levar em consideração uma avaliação mais contextual da educação entre os povos indígenas, deixando de focar apenas a possibilidade da escolarização abarcar os saberes escolarizados e os ditos tradicionais no seio de sua prática institucional.

A noção de "instituição de fronteira" (TASSINARI, 2001), portanto, deve ser vista de forma mais ampla, não apenas focando-se na instituição escolar, mas no contexto e na forma que esta instituição é apropriada por cada povo indígena. É necessário dar ênfase às ambiguidades e os conflitos inerentes aos espaços fronteiriços, o que dificulta precisar linhas divisórias que as escolas indígenas instituem. Deste modo, concluímos que não há como resolver todos os impasses e contradições em um único “modelo perfeito” de educação escolar indígena e que o mais apropriado é a busca do diálogo, que leve em consideração o protagonismo e a autodeterminação de cada povo indígena.

Nossa proposta neste capítulo foi promover uma reflexão sobre o conceito de interculturalidade, que vem sendo operado no diálogo entre os povos indígenas e seus interlocutores, especialmente o Estado, no sentido de compreender como a retórica deste conceito tem ocorrido. Para tanto, lançamos mão da discussão sobre o conceito de cultura no âmbito da Antropologia, especialmente das abordagens acerca do contato entre sociedades culturalmente distintas.

Observamos que o conceito de cultura passou por diversas abordagens ao longo da história da disciplina, partindo de um conceito estático, que buscava representar “um retrato” da

cultura “antes que ela desaparecesse”, chegando em um conceito que considera seu aspecto dinâmico, que considera as diversas formas de mudança cultural. Neste sentido, surge a noção de identidade, que vem a complementar a análise das relações de contato, na medida em que se dedica à compreensão dos mecanismos de diálogo entre distintas sociedades. Abordamos também o fato do Estado se apropriar do conceito de cultura já superado no âmbito da Antropologia, o conceito estático de cultura e que os povos indígenas buscam dialogar com o Estado a partir desta noção de “cultura”(CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Portanto a noção de interculturalidade abordado pelo Estado, também segue um entendimento anacrônico, já que se apoia em um conceito “atrasado” de cultura.

Embora atualmente haja diálogo entre Estado e os povos indígenas, este permanece um “diálogo intolerante” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Neste sentido, nos cabe destacar uma abordagem crítica da interculturalidade, na medida em que esta deva reconhecer que os povos indígenas sofreram e sofrem processos de mudança cultural através da imposição cultural promovida pela sociedade envolvente e que desde os tempos coloniais o Estado vem impondo a forma de diálogo (que geralmente é violento e intolerante) aos povos indígenas, ocorrendo em um contexto assimétrico.

Tendo isso em vista, só podemos compreender a interculturalidade e as diversas formas de apropriação que os povos indígenas fazem dela a partir do entendimento do processo histórico em que este conceito entrou em diálogo com os povos indígenas e quais os seus pressupostos. Pudemos observar que os povos indígenas, graças à mobilização política, tem conseguido certo grau de protagonismo e autonomia na condução do seu processo de escolarização (sobretudo a partir da década de 1990). Embora a *violência simbólica* ainda ocorra e faça parte do processo de socialização dos povos indígenas, levando-lhes a absorver e reproduzir diversos conceitos essencializados sobre o que deve ser “de índio” (SAMPAIO, 2009); os povos indígenas tem conseguido através desta autonomia, adaptar as escolas aos seus interesses comunitários. Enquanto alguns povos indígenas promovem uma *revitalização cultural* (PALITOT, 2009), no âmbito da escola, outros povos buscam a escola não-diferenciada, como modo de absorver e se apropriar dos conhecimentos escolarizados, que não fazem parte do “seu mundo”, buscando assim uma experiência com a alteridade através da escola.

Neste sentido, a educação escolar indígena vai muito além do ambiente escolar e das práticas pedagógicas adotadas nele, tem relação com o projeto que cada povo indígena tem para com a escola. Entendemos portanto, que a análise deve ir além do modelo de escola, deve abarcar as expectativas e anseios de cada povo compreender seu processo de escolarização. Passamos agora à análise da experiência dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização.

CAPÍTULO III - OS PATAXÓ HÃHÃHÃE E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Este capítulo apresenta a etnografia propriamente dita. Embora o período de campo e os registros etnográficos não tenham sido muito extensos e volumosos, respectivamente, conseguimos produzir bons dados sobre o tema neste contexto etnográfico. Analisamos, a partir da história e dos dados etnográficos do Povo Pataxó Hãhãhãe, a forma como eles entraram em contato com a escolarização, seu interesse nesta instituição e as consequências em ter ou não acesso a esta instituição.

Conforme vimos no capítulo anterior, a relação de cada povo indígena com a escolarização depende do processo histórico vivenciado por ele e das necessidades de cada comunidade. Desta forma, este capítulo começa por uma contextualização histórica e etnográfica dos Pataxó Hãhãhãe e, em seguida, procedemos à análise da experiência da comunidade com a escolarização, sua importância para este povo e do que a comunidade espera dela.

A primeira parte tem como objetivo apresentar a trajetória histórica dos Pataxó Hãhãhãe. Este povo nasceu da experiência comum de diversos povos confinados em reserva administrada pelo SPI. É um povo que cria seus vínculos culturais e sua identidade em uma experiência intercultural, tanto na relação dos povos indígenas entre si, quanto na relação desrespeitosa vivenciada com os não-índios da reserva (chefes e funcionários do posto indígena do SPI) e os de fora dela (os fazendeiros e trabalhadores rurais das propriedades circundantes). A trajetória dos povos que compõem esta etnia também é marcada por uma experiência de grande violência física e simbólica, vivenciada por estes povos em um conturbado processo de constantes invasões e ocupações de suas terras e uma consequente diáspora deste povo.

A segunda parte deste artigo aborda a história do processo de escolarização vivenciada por este povo e como ocorre atualmente a experiência com a escola. Nesta parte procedemos à análise dos dados de campo produzidos durante a pesquisa, a fim de compreender como se estrutura a escola indígena, o seu valor perante a comunidade; de que forma ela é reflexo das relações sociais estruturantes deste contexto e qual a influência que exerce sobre ele os principais desafios e a compreensão do que ele é e de como ela deveria ser.

Parte 1: Contexto histórico e relações políticas

3.1. Os Pataxó Hãhãhãe - Panorama Histórico

Os Pataxó Hãhãhãe vivem numa região rural e suas principais atividades econômicas são agricultura e pecuária. Além desta atividade, a renda da comunidade é composta pelas aposentadorias, os salários dos professores e funcionários da Escola Indígena e do posto de saúde, além dos beneficiados por programas sociais do governo, como o Bolsa Família. Trata-se de um povo com uma extraordinária história de resitência, que formou-se no encontro intercultural e fortaleceu sua identidade como povo a partir de um intenso processo de mobilização política para o reestabelecimento e reconquista dos territórios que tradicionalmente ocupavam.

Diante da escassez de trabalhos antropológicos e históricos sobre os Pataxó Hãhãhãe, pudemos estabelecer um *corpus* de informações e análises históricas de diversas origens sobre os mesmos, fundamentalmente, a partir dos esforços da dissertação e laudo antropológico elaborados por Maria Hilda Paraíso (1982) e de uma publicação, sobre a história do indigenismo, do Museu do Índio- FUNAI¹⁰, que reúne uma vasta documentação sobre os povos indígenas da região, tendo como núcleo os documentos referentes à administração do Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (PICP) pelo SPI durante seu período de funcionamento (de 1910 a 1967). A contextualização histórica brevemente delineada aqui, se apoia fortemente neste material, especialmente o último referido. Os dados etnográficos de uma antropóloga com longa experiência entre os Pataxó Hãhãhãe, Jurema Souza (2002 e 2007), que elaborou uma monografia e uma dissertação de mestrado através de experiências de trabalho de campo também nos são de grande importância nesta tarefa.

Há relatos considerando a presença, no sul da Bahia, desde 1651, dos distintos povos cujos dependentes compõem os Pataxós Hãhãhãe, quando da expedição de Francisco da Rocha que objetivava o afastamento dos autóctones das proximidades da então Vila de Ilhéus. Registros

¹⁰ Museu do Índio. Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967)/Sonia O. Coqueiro (coord.), M. Elizabeth B. Monteiro, Sheila M. G. de Sá, Carlos A. M. Perez, Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002. – (Coleção Fragmentos da História do Indigenismo, 1). 428 p.

mais consistentes surgem no início do século XIX feitos por viajantes estrangeiros e, de forma mais intensa, a partir da segunda metade deste século, quando os índios entram em severos conflitos com a população regional por seus territórios, por conta da expansão cacaueteira.

Monteiro (2002) realizou um levantamento documental, além da análise do acervo composto pelos documentos administrativos do SPI, produzindo uma concisa narrativa histórica sobre os povos indígenas da região sul da Bahia desde o processo de colonização até o ano de 2002. A autora remonta ao período colonial para compreender a formação do PICP:

Durante todo o século XVIII, uma vasta região compreendendo o sul da Bahia, centro de Minas Gerais e oeste do Espírito Santo, esteve protegida e interdita pela Coroa portuguesa, conformando uma “zona-tampão” destinada a impedir o livre acesso às regiões auríferas. Para os índios, essa área de isolamento, que impediu a continuidade da expansão da área de conquista a partir do litoral em direção ao interior, propiciou a formação de um refúgio preservado legalmente.

Com o fim do ciclo da mineração, nas últimas décadas do século XVIII, a região foi liberada a todo tipo de exploração, provocando a intensificação dos contatos com os grupos indígenas que ali se instalaram, predominantemente do tronco lingüístico Macro-Jê. Viviam na área os remanescentes Tupinikin, os Kiriri-Sapuya; os Kamakan-Mongoió e os Pataxó, entre os rios Cachoeira e Pardo; os Kotoxó nas vertentes da serra dos Aimorés; os Botocudo ou Aimorés, que dominavam as bacias dos rios Pardo, Jequitinhonha, Mucuri e Doce, além dos Monoxó, Kumanaxó, Malali, Makoni.

A chegada, cada vez mais intensa, dos colonos fazia com que os grupos se subdividissem ainda mais para facilitar a fuga. Boa parte desses grupos foi aldeada por missionários religiosos ou particulares como uma forma de liberar terras, formar mão de obra e garantir mecanismos de controle sobre as populações indígenas. Na Bahia, há registros de aldeamentos no rio de Contas para os índios Gren (Gerén); ao sul de Ilhéus os Tupinikin foram reunidos pelos jesuítas no aldeamento de Nossa Senhora da Escada de Olivença; os Mongoió no Saco do Rio Pardo e no Santo Antônio da Cruz, nas proximidades de Vitória da Conquista; os Kamakan em São Pedro de Alcântara (Ferradas) e no Catolé; os Kiriri-Sapuya em Pedra Branca e Santa Rosa (atuais municípios de Santa Terezinha e Pau-Brasil) (MONTEIRO, 2002, p. 368).

No entanto, os aldeamentos não permaneceriam por muito tempo. A expansão da lavoura cacaueteira, na década de 1860, no vale do rio Pardo decretou, em médio prazo, a extinção dos

aldeamentos do sul da Bahia. A expansão desordenada nos anos seguintes se refletiu, em especial, sobre os territórios indígenas que ofereciam menor resistência a esse movimento de interiorização. A questão passou a ter maiores dimensões à medida que o plantio de cacau se expandiu e os conflitos entre índios e fazendeiros e seus capatazes tornaram-se constantes.

Os diversos povos das famílias Maxacali (Kapoxó, Kumanaxó, Makuni, Malali, Maxacali, Panyame), Kamakã (Kamakã, Kutaxó), Pataxó e da grande família dos Botocudos (em especial os Guerenno que diz respeito ao nordeste), conhecidos por Aiomoré em todo período colonial, são conjuntamente responsáveis, com suas devastadoras incursões sobre as povoações costeiras, pelo mais completo fracasso econômico das capitânicas de Ilheus, Porto Seguro e Espírito Santo durante todo o período colonial. Vivendo em geral em pequenos bandos no interior das matas [...], esses povos resistiram por três séculos à conquista do seu território, que só se efetivaria a partir do início do século XIX, num sangrento processo que, em seu limite, duraria até as primeiras décadas do nosso século, já em pleno apogeu da lavoura do cacau no sul da Bahia, quando foram contactados os últimos bandos pataxó ainda isolados. (CARNEIRO DA CUINHA, 1992, p. 434)

Em 1926 o governo deu início à criação de uma reserva, que teve por finalidade reunir os índios da região em um território distante da zona de interesse econômico dos agricultores regionais, na tentativa de sanar os conflitos.

Lei n. 1.916, de 9 de Agosto de 1926

O Governo do Estado da Bahia:

Faço saber que a Assembléa Geral Legislativa decreta e eu sanciono a lei seguinte:

Art. 1º - Fica o Governo autorizado a reservar 50 leguas quadradas de terras em florestas geraes e acatingadas, comprehendidas nos limites fixados pelo Decreto do Poder Executivo, de 9 de Março do corrente anno, destinadas á conservação das essencias florestaes naturaes e ao gozo dos indios tupynambás e patachós, ou outros ali habitantes.

Neste período o então SPILTIN já havia sido criado e já atuava entre os indígenas da região:

Desde 1910, o SPILTIN vinha fazendo contato com os grupos indígenas da região e denunciando a apropriação violenta de parcelas de seu território tradicional por colonos e grandes produtores. Em relatório do ano de 1910, o inspetor Pedro Maria Trompowsky Taubois informa o tenente-coronel Rondon sobre a instalação da inspetoria da Bahia e sobre os trabalhos de atração e pacificação dos diferentes grupos indígenas da região, onde viviam “1.800 almas”. (SPI, 1910). Nas instruções elaboradas para regular as formas de atração e contato com os índios no posto instalado pelo SPILTIN no rio Pardo, ficam claras as preocupações do órgão indigenista em estabelecer relações de amizade e “um pacto de paz recíproca” com os civilizados, pondo fim às perseguições que aqueles vinham sofrendo. (MONTEIRO, 2002, p. 369)

A primeira demarcação do território ocorreu entre 1927 e 1930. Nesta primeira fase, após a criação do P.I. Catarina-Paraguaçu (depois denominado Caramuru) os grupos indígenas que ocupavam a reserva eram compostos majoritariamente pelas etnias Pataxó Hãhãhãe e Baenã, no

entanto outras etnias que ajudaram no processo de demarcação, como os Kariri Sapuyá, também passaram a viver no território conformando a seguinte disposição:

o Caramuru, estabelecido ao norte, para o recolhimento e 'pacificação' dos "índios apanhados na mata" (Nimuendaju 1938:2), ou seja, os *Pataxó hãhãhã e Baenã*, integralmente carentes da assistência do SPI, e o Paraguassu, ao sul, reservado aos índios de Olivença, expulsos dessa aldeia, nas proximidades de Ilhéus, transformada em zona de veraneio dos coronéis, aos *Kariri-Sapuyá*, igualmente expulsos, por plantadores de fumo e café, e, posteriormente, por uma frente pecuária, da Aldeia da Pedra Branca, na porção sul do recôncavo baiano, assim como outros índios originários de outros aldeamentos baianos, que haviam sido extintos pela Lei No. 198, do Poder Executivo do Estado da Bahia, em 21/08/1897.(CARVALHO & SOUZA, 2000, p.2-3)

Neste período as terras indígenas já passavam a ser alvo do interesse de poderosos agentes da região, que estavam querendo expandir suas posses sobre as terras dos indígenas, muitas vezes elaborando maneiras de insuflar situações de repressão para se beneficiarem de algum modo:

No período compreendido entre essa data e 1936, povoações de pescadores, pequenos comerciantes, fornecedores e agentes intermediários da administração do posto Indígena criado pelo SPI se estabeleceriam nas proximidades da Reserva, adquirindo, entre outros, o direito de extrair e explorar economicamente o ouricuri, palmeira abundante na região. Até então considerada pouco atrativa para as frentes de expansão cacaueteira, as terras da Reserva passam a ser assediadas pelos coronéis de Itabuna e Ilhéus, investida que culmina com a acusação de estar o chefe do Posto Indígena, juntamente com os índios, não-falantes do português, e os pequenos agentes econômicos estabelecidos no entorno da Reserva, organizando uma célula comunista, imputação que encontra acolhida face às repercussões decorrentes da Intentona Comunista de 1935. Reprimida policialmente a suposta 'célula', graças ao concurso dos coronéis, que, em troca, foram recompensados com a redução da área da Reserva de 50 mil para 36 mil hectares.(CARVALHO & SOUZA, 2000, p.2)

A partir deste momento a sustentabilidade do PICP, passou a ficar comprometida, dados os constrangimentos sofridos pelos indígenas por invasores. Neste contexto, surgiu uma iniciativa que tinha como intuito sanar este problema:

A falta de recursos que se acentuou ao longo dos anos e, principalmente, a invasão desenfreada das terras indígenas fez com que os postos indígenas passassem por uma série de dificuldades. A alternativa adotada foi o incremento

do número de arrendamentos como forma de assistir os índios e de captar recursos para gerir os postos, o que os tornaria financeiramente autônomos. (MONTEIRO, 2002, p. 371)

Guimarães de Sá (2002) considera que esta estratégia, ao contrário do que previa o seu objetivo, acabou iniciando uma crise ainda maior de sustentabilidade do posto e acabou culminando com a quase completa desassistência aos indígenas, bem como a quase total usurpação de seu território. Segundo a autora, o "processo de demarcação das terras dos índios, acordado entre o Governo Federal, representado pelo SPI, e o Governo do Estado, já previa a proposta do arrendamento das terras do posto como uma forma de solução mediadora dos conflitos locais¹¹" (p.377). No entanto, a primeira década de abertura aos arrendamentos, aliada à corrupção dos administradores do posto e suas ações violentas perante os indígenas, representou significativas perdas aos indígenas:

A partir de meados da década de 1940, já com a maior parcela das terras do posto arrendadas a particulares, e com a continuada procura por essas terras, principalmente na área do cacau, verificam-se vários conflitos entre arrendatários já estabelecidos na área e invasores em busca de novos espaços de produção. Crescem os litígios entre os arrendatários e os índios, em processo de organização e resistência, visando a garantir os poucos espaços que lhes eram dedicados, e que vinham sendo invadidos. (p. 378)

Com o acirramento dos conflitos, o P.I.C.P. começa a perder o controle do seu próprio espaço para os grandes arrendatários, que de forma organizada intensificam a invasão da área e a campanha pelo retorno das terras do posto para o Estado. Soma-se ao fato a ação dos agentes do SPI, que praticavam uma administração voltada para o gerenciamento dos arrendamentos e dos recursos naturais existentes na área em detrimento de uma ação indigenista mais eficaz na defesa dos interesses dos índios. (p.378)

A perda gradual das terras sob controle do SPI, a defasagem das taxas de arrendamento cobradas, o aumento do número de arrendatários que se recusavam a pagá-las e a extração irregular de madeiras nobres da área da Reserva geraram uma situação de "desordem administrativa" que culminou com a desativação do P.I. Paraguaçu, o aniquilamento das

¹¹ O arrendamento era prática corrente do SPI que, de maneira irregular, cedia grandes áreas aos arrendatários, em detrimento dos índios, que ficavam sem qualquer amparo. Apenas em 1973, com a sanção da lei 6.001 – Estatuto do índio passou a ser vedado o arrendamento das Terras Indígenas (cap. 1, art. 18). (CARVALHO, 2012, p. 11)

edificações do P.I. Caramuru e a fuga de várias famílias indígenas em busca de locais mais seguros para viver (MONTEIRO, 2002, p.372).



Ruínas do Posto Índígena Caramuru
Foto: M. Elizabeth Brêa - Museu do Índio

Em meados da década de 1950, dos 36 mil hectares reservados aos índios, apenas três se destinavam a esse fim. O restante da área encontrava-se arrendada a mais de setecentos arrendatários. Não havia área disponível; os índios eram obrigados a sair das terras devido à violência e à redução dos recursos para sua assistência. O gado do SPI teve de ser vendido sob a alegação de não haver mais pasto suficiente para manter as reses (Ibid). Com a intensificação desta situação nos anos seguintes (chegando a haver invasões armadas no ano de 1957), a administração do posto foi pressionada a adotar medidas que resgatassem sua legitimidade e controle sobre o território:

Nesse cenário surgem duas propostas para a solução dos “problemas do P.I.C.P.”: a regularização da situação dos ocupantes e o aumento da taxa de arrendamento. Com essas duas propostas o P.I.C.P. procura reequilibrar as

forças locais a seu favor, reafirmar o seu prestígio e repensar seu papel na solução dos conflitos. Seu principal capital é o fornecimento e administração das terras indígenas, enquanto espaços controlados por eles próprios, no mercado de terras regional. Seu objetivo maior, motor e argumento: a proteção aos “índios conquistados” do sul da Bahia, sua integração à comunhão nacional e a formação de novos trabalhadores nacionais.(Ibid)

A fonte de legitimidade, portanto, passava a ser muito mais econômica, a partir da exploração do território indígena. Regularizar a situação dos ocupantes significou, na prática, controlar e legalizar as invasões na área, através da realização de novos contratos de arrendamento. Os invasores tanto eram elementos regionais, estranhos ao posto, como antigos arrendatários em busca de novas áreas. Esse tipo de regularização se tornou uma atividade cíclica, acarretando o início do processo de transferência da área do posto para as mãos de particulares e representantes do poder regional (DE SÁ, 2002, p. 379).

As tentativas de controle mais rígidos das atividades do posto, especialmente o controle sobre os arrendamentos, eram burladas por de estratégias de dispersão destes e transferências entre arrendatários, que geraram a acumulação de terras. O tripé invasão, regularização da invasão e transferência de arrendamento e benfeitorias é o mecanismo que, associado ao contrato de arrendamento, operacionalizava a acumulação de terras dos arrendatários, que, posteriormente, pressionavam o poder regional, em especial a câmara dos vereadores e o governo, para a expedição de títulos na área do PICP (DE SÁ, 2002, p. 382).

Neste contexto, de total desgaste do poder do SPI sobre a terra indígena e de severas investidas dos fazendeiros sobre a mesma, o Ministério da Agricultura incumbiu um consultor jurídico de elaborar um relatório sobre a situação dos postos a fim de “regularizar a situação da área” e decidir sobre a propriedade do ato de extinção dos mesmos. O consultor fez um relato parcial da história da reserva e mencionou uma negociação entre o governo do Estado e o Ministério no sentido de manter 2.000 ha para os índios e devolver o restante à esfera estadual. A proposta não agradou ao governo da Bahia, que requeria a devolução integral das terras, uma vez que as reservas florestais haviam se esgotado e os índios “puros” eram em número muito reduzido (MONTEIRO, 2002, p.373).

Neste ponto, o PICP se encontrava em uma profunda crise financeira e administrativa, podendo ser observado em vários documentos do posto, reclamações e solicitação de verbas ao Ministério da Agricultura, o que se apresentou como paradoxo, já que dos 36.000 ha restantes, apenas 2.000 ha não estavam arrendados. As verbas advindas dos contratos de arrendamento não eram suficientes para manter as atividades do posto em apenas 2000 ha ocupados por indígenas? Documentos administrativos relatam falta de verbas e dívidas com os comerciantes que forneciam alimentação aos indígenas. "Cabe aqui ressaltar que os principais fornecedores, junto aos quais o posto se encontrava inadimplente eram comerciantes regionais que detinham contratos de arrendamento na área indígena"(DE SÁ, 2002, p. 384). Em muitos casos, "para honrar seus compromissos com os fornecedores, a chefia do posto se via obrigada a vender o gado pertencente ao Patrimônio Indígena" (Ibid).

A crise do posto levou ao seu fim, bem como a quase total expulsão dos indígenas que viviam no território administrado pelo mesmo:

Quando o SPI não pôde mais operacionalizar a equação do tripé invasão, concessão de contrato de arrendamento e transferência de contrato, por absoluta falta de novas áreas, para reproduzir o padrão adotado, inviabilizou-se na região e no mercado de terras. Em um processo que teve sua culminância já no período da FUNAI, as forças sociais locais contrárias à instalação do posto lograram seu intento, expulsaram os índios, inviabilizaram a administração, pressionaram os agentes do poder local e conseguiram a titulação das terras indígenas em seus nomes particulares. [Deste modo] O que inicialmente teria sido um mecanismo de mediação dos conflitos tornou-se um instrumento de perda de controle efetivo da área. (DE SÁ, 2002, p. 386)

Em 1976, um convênio celebrado entre a FUNAI e a Universidade Federal da Bahia –UFBA, propiciou a realização de um levantamento etnográfico, sócio-econômico e fundiário da área compreendida pelos postos indígenas Caramuru e Paraguaçu pela Prof^a Maria Hilda B. Paraíso. Na ocasião, foi constatado que a quase a totalidade das terras estava em mãos de arrendatários, excetuando-se uma pequena gleba na região denominada Panelão, ocupada por índios Kiriri-Sapuya, sob a liderança de Samado dos Santos, e outra por um pequeno contingente de Pataxó Hãhãhãe e Baenã, vivendo nos antigos barracões e nas ruínas da casa-sede do Posto Caramuru. Alguns remanescentes viviam como empregados nas cidades vizinhas – Itaju do Colônia, Camacã, Pau-Brasil e Jacareci – ou em fazendas próximas. Outros haviam se deslocado

para cidades mais distantes ou postos indígenas, como o de Barra Velha, em Porto Seguro/BA, ou a Fazenda Guarani, em Carmésia/MG. A maioria das posses dos arrendatários era de grandes módulos voltadas, na parte sul e leste, para o plantio de cacau, e ao norte e oeste para a pecuária extensiva (MONTEIRO, 2002, p.374).

Após a conclusão dos estudos na área, foi recomendada uma demarcação de 10.000 ha de terras "como forma de salvaguardar uma parcela do território que permitisse a reorganização daquelas populações" (Ibid). No entanto, os fazendeiros e arrendatários impediram, de forma violenta, o trabalho de demarcação da FUNAI. Diante desta situação o órgão indigenista e as lideranças indígenas entraram com um processo no STF, no ano de 1982, solicitando a nulidade dos títulos concedidos aos fazendeiros e arrendatários no território indígena. No entanto, o julgamento demorou, por diversas razões, muitos anos para ser concluído, até 2012, 30 anos após a entrada do processo. O mesmo foi julgado e o resultado foi favorável aos indígenas.

3.2.As "retomadas" e as relações interétnicas

Durante o período em que o processo não foi julgado (1982-2012), os indígenas organizaram diversas reapropriações do território ocupado, as chamadas "retomadas". A primeira delas ocorreu ainda no ano de 1982, na então Fazenda São Lucas, na região próxima ao antigo P.I. Catarina-Paraguaçu (hoje denominada região do Caramuru):

A retomada desencadeou um grande deslocamento dos índios que viviam em condições precárias nas cidades vizinhas e trabalhavam nas fazendas, gerando problemas de acomodação, assistência, convivência e abastecimento de água na São Lucas. A FUNAI garantiu o fornecimento de cesta básica, como forma de complementar o alimento que obtinham nas pequenas roças plantadas na fazenda. Entretanto, os maiores problemas decorreram da reação dos fazendeiros, que, de todas as formas, tentaram inviabilizar a permanência dos índios na região, impedindo, por exemplo, o acesso às fontes de água potável. A fome, a miséria e a ausência das condições básicas de vida conformaram um quadro propício à propagação de doenças, dentre elas o cólera, que fez entre suas vítimas Barretá, uma das índias "conquistadas" que ainda vivia no P.I. Caramuru. (MONTEIRO, 2002, p.375).

Após a primeira retomada, a chegada dos indígenas que sofreram a diáspora, durante o período dos arrendamentos e expulsão de suas terras, estimulou os antigos ocupantes e seus descendentes a se organizarem e promoverem novas "retomadas" para abrigar os parentes que chegavam e os que estavam por vir: "A retomada de 1982 foi um marco na organização política, social e cultural dos Pataxó Hãhãhãe. Famílias indígenas com diferentes histórias e distintas origens étnicas, todas elas ligadas à antiga Reserva, se reconheceram, em sua luta, como um mesmo povo". (CARVALHO, 2012, p.16)

Não obstante se reconheçam como "um mesmo povo", fato que os fez adotar o etnônimo englobante Pataxó Hãhãhãe, as diversas etnias ou "famílias étnicas" que compõe este povo, diferenciam-se internamente:

[...] os Pataxó Hãhãhãe, ou melhor, os "índios da Reserva Caramuru-Paraguassu" constroem suas identidades internamente, considerando suas trajetórias e lugares de origem e marcando oposição em face uns aos outros, sob a forma de grupos étnicos, apreendidos segundo o contexto de ocupação no território compartilhado e a época; e externamente, operam com um etnônimo único, englobante, em oposição aos regionais. (SOUZA, 2007, p. 37)

Esta diferenciação se dá internamente por conta da relação com os não índios próximos aos indígenas. Os regionais, em geral, não reconhecem a legitimidade de muitos dos indígenas presentes na reserva, ou, se reconhecem, acabam por não reconhecer a legitimidade da extensão territorial.

"Os índios daqui são aqueles que a gente viu o capitão pegando no mato e trazendo amarrado, botando sapato no pé e dando sal pra comer". Este discurso, de uma moradora da cidade de Itajú do Colônia, refere-se, especialmente, aos índios *Honrak* e *Bahetá*, respectivamente Baenã e Pataxó. Ambos costumam ser referidos, pelos regionais, como "os legítimos", "os brabos", "amuados". Durante o processo de desativação do posto indígena originário, estes índios foram dos poucos que continuaram a ser "assistidos" pela FUNAI, justamente por serem considerados como "legítimos". Assim, os não-índios reconhecem, tácita e explicitamente que, por suas origens e precedência no território, esses índios têm especial direito à sua ocupação. Mas, por outro lado, e tomando em conta constituírem eles o menor contingente demográfico entre as etnias locais, argumentam, sem disfarçar a sua malícia, que os mesmos "são pouquinhos, não precisam de tanta terra", e que "foram mal acostumados, nem plantam nada". (SOUZA, 2007, p.40-41)

Em determinados momentos também é operada certa deslegitimação de determinados grupos dentro da aldeia, isso ocorre por motivos relacionados a qualquer um dos aspectos citados, mas as categorias de "índio puro e índio misturado", parecem ser definidoras da relação entre as etnias presentes na reserva (CARVALHO e SOUZA, 2001). Estas categorias são evocadas para afirmar maior ou menor legitimidade da ocupação do território, por parte das etnias presentes na reserva.

A "mistura" é identificada como efeito deletério para os indígenas, tal posição, no entanto encontra dimensões ambíguas, pois ao passo que a experiência negativa do contato retira a "autenticidade e pureza" dos indígenas, podemos identificar que os indígenas também evocam os hábitos "civilizados" adquiridos no contato positivamente.

A história de constantes deslocamentos fez com que os índios da reserva Caramuru-Paraguaçu tivessem muitas experiências de contato com os não índios e com outras etnias. Prudente (2013) observa que dona Adnólia, uma Pataxó Hãhãhãe, que hoje vive em aldeia velha, em um território Pataxó, revela esta dimensão ambígua entre os hábitos negativos e positivos adquiridos, em um dos seus relatos:

Ao relatar sua história de deslocamento, Adinólia [...] lembra que não comiam doce, nem peixe de couro, e que a comida, em casa, era preparada sem sal. Com tempero salgado, só provava o acarajé que sua mãe lhe trazia, como agrado, quando vinha da feira, onde ia vender parte da produção familiar. Ela acha graça ao comentar que comiam feijão sem sal e, sobretudo, ao lembrar que ela mesma o achava bom, saboroso. Diz que, agora, se acostumou ao tempero salgado, como também a sua mãe. Para nossa informante, se a comida insossa, por um lado, perde em sabor e parece risível, o sal, hoje, torna o corpo mais suscetível a doenças.

É curioso que ela tenha enfatizado esse elemento. Trata-se, claramente, de uma ênfase seletiva; o sal opera uma distinção, ainda que não estivesse totalmente ausente da sua alimentação na infância. O que é significativo é que aquele feijão sem sal era como ela diz "comida de índio", à qual seu paladar estava habituado. É uma metáfora gustativa para o seu deslocamento. Esta metáfora, podemos ver, encontra amparo em sua experiência direta, mas só pode alcançar caráter distintivo através de outras relações significativas. (PRUDENTE, 2013, p. 71)

Tais narrativas sobre a experiência do deslocamento são recorrentes nos relatos dos Pataxó Hãhãhãe, resultam de uma série de experiências de deslocamento e da necessidade de

adaptação à sociedade englobante. Estas experiências misturam a duplicidade de um complexo processo vivido pelos indígenas, reconhecer-se como índios, buscando exaltar sua história e seus traços culturais, ao passo que enxergam a aparente ingenuidade e ignorância da “vida de índio”. Essa ambiguidade é resultado do longo esforço do SPI em “civiliza-los”, bem como das experiências ao viver entre os não-índios e muitas vezes subalternos a estes, nos períodos de diáspora, fatos que promoveram acentuada experiência de *violência simbólica* (BOURDIEU, 2009).

Estes relatos, especialmente dos mais velhos, que viveram a diáspora suscitam muito interesse por parte dos mais jovens (já nascidos na T.I.), em conhecer como era “a vida antes das retomadas”. Histórias dos mais velhos, como as de seu Leôncio, ancião que havia falecido recentemente enquanto esta pesquisa foi realizada, é um dos exemplos da curiosidade que suscita nos mais jovens, que tem desejo de registrá-las e passá-las adiante.

Neste contexto, as experiências de deslocamento das distintas gerações dos Pataxó Hãhãhãe fizeram com que os mesmos tivessem caminhos de mudança. Os diversos locais e as diversas relações sociais experienciadas pelos indígenas, conformando-lhes distintos *habitus* (BOURDIEU, 1982) fizeram com que novas relações políticas entre eles se estabelecessem no retorno ao território, a filiação étnica parece ser ainda o fator mais relevante nestas complexas e diversas relações. Diante disso, os indígenas buscam estabelecer uma divisão/ocupação do território com base na memória social da comunidade.

Uma forte tensão política interna ocorreu após a primeira retomada em 1982. Parte dos indígenas passou um longo período tentando se estabilizar na região, enquanto outros foram transferidos pela FUNAI para a terra de Almada, no município de Ilhéus. Ainda em meados dos anos oitenta, parte dos indígenas que resistiam na região retomada cedeu à pressão dos fazendeiros e se deslocaram a uma área da FUNAI no município de Camamu, o que originou conflitos entre este e o grupo que ainda resistia, gerando uma cisão entre eles (problema que parece ter sido superado atualmente) (CARVALHO, 2012, p.18). As dificuldades enfrentadas pelos Pataxó Hãhãhãe os pressionavam a protestar e exigir a solução do impasse envolvendo seu

território, o que culminou com a morte do índio Galdino¹², em Brasília, no ano de 1997 e iniciou uma grande comoção nacional, motivando os índios a realizarem novas retomadas.

As novas ocupações dos indígenas inicialmente seguiam uma distribuição relativamente igualitária, até os anos 2000, quando ocorre um:

rompimento de alianças políticas estratégicas entre as duas famílias étnicas hegemônicas, no sentido de detentoras de maior força política e controle sobre os recursos humanos e materiais, a saber, os Kariri-Sapuyá e os Tupinambá. A partir de então o cenário se altera: os Baenã, usualmente mais ligados politicamente aos Kariri-Sapuyá, passaram a efetuar retomadas próprias, que alternavam com o seu afastamento do cenário político; os Kamacã, por sua vez, sentindo-se negligenciados, também procuraram retomar seus “locais de origem”, ainda que sempre em aliança com os Kariri-Sapuyá, muito possivelmente em função dos diversos casamentos existentes entre essas duas famílias étnicas. (SOUZA, 2007, p. 35)

As relações interétnicas são um elemento central na vida dos Pataxó Hãhãhãe. A história de cada etnia é conhecida publicamente entre todos e é inclusive a forma pela qual se atesta a ligação dos indivíduos ao território. Neste sentido, os indígenas buscam ocupar o território reconquistado nas retomadas através de uma distribuição espacial que remonta a organização inicial do período de criação do posto pelo SPI. Os casamentos entre as etnias também é um elemento que acaba tendo forte influência sobre a dinâmica de ocupação do território e da composição das famílias e das alianças políticas, como aponta Souza (2007).

Estas relações são intensamente permeadas pela memória social do grupo. Cada grupo étnico deve dominar "a história do seu povo", pois isso é o que garante a legitimidade da presença no território e diante das outras etnias, bem como funciona como forte argumento para a ocupação dos espaços do território. Deste modo, os anciões e os protagonistas da primeira retomada são agentes extremamente importantes neste processo, pois ajudam a definir através da memória as dinâmicas de ocupação do território. No entanto, tal importância dos mais velhos, por vezes não tem sido proporcional na divisão das novas conquistas, algo reivindicando por eles e por outros membros da comunidade.

¹² Galdino foi morto por jovens da classe média brasileira que atearam fogo em seu corpo enquanto dormia num ponto de ônibus do centro da capital.

3.3.Ocupação Contemporânea do Território

Souza (2007) realizou um levantamento sobre a ocupação territorial dos indígenas na região até o ano de 2007:

a) Córrego do Mundo Novo – índios: Kamacã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá

Primeira área retomada, em 1982, e garantida através de ações judiciais de manutenção de posse, e, ou, pagamento de indenizações aos posseiros ilegais.

b) Rancho Queimado – índios: Kariri-Sapuyá

c) Serra da Bananeira - índios: Kariri-Sapuyá

d) Bahetá - índios: Pataxó Hãhãhã [e Baenã]

A área da sede do antigo “posto de atração” e mais uma fazenda já foram negociadas e se encontram, presentemente, ocupadas pelos Pataxó Hãhãhã.

e) Ourinho – índios: “Índios de Olivença” (Tupinambá), Kariri-Sapuyá, Pataxó de Barra Velha

f) Taquari – índios: Kariri-Sapuyá

g) Toca da Onça – índios: Tupinambá, Kariri-Sapuyá

h) Panelão – índios: Kariri-Sapuyá

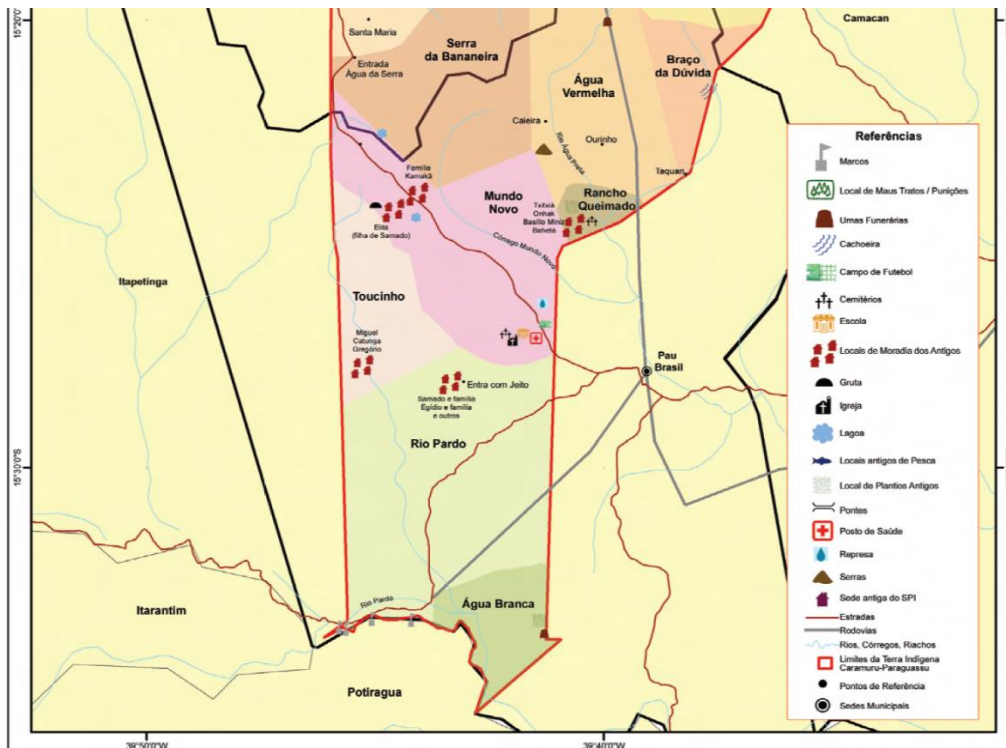
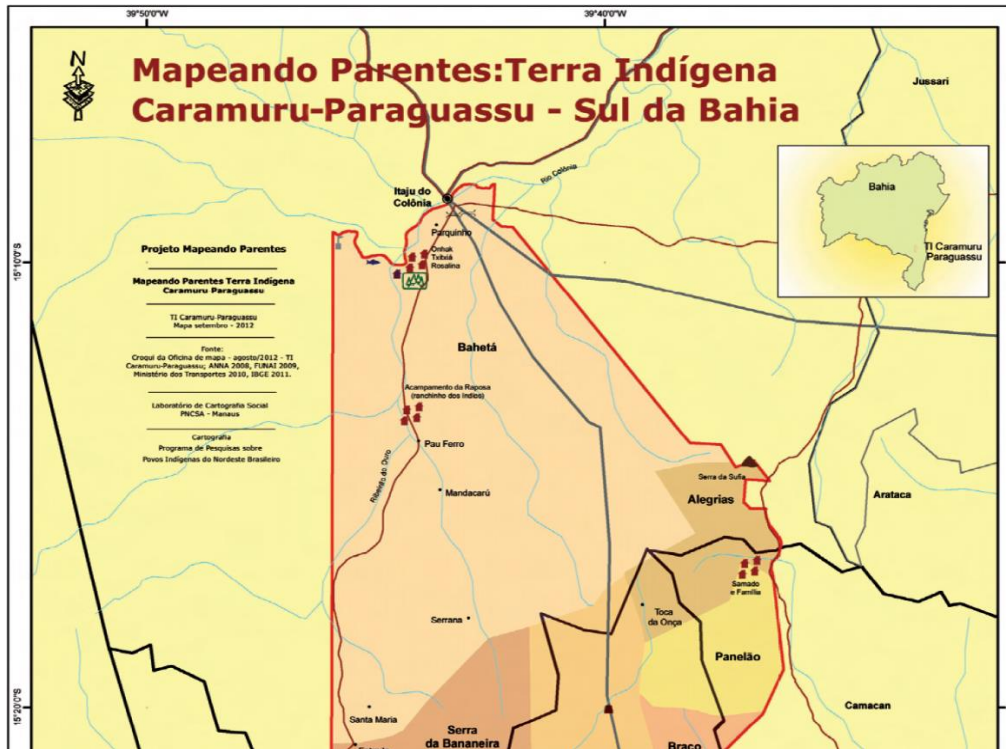
i) Córrego do cedro – índios: Kariri-Sapuyá

j) Água Vermelha – índios: Camacã, Kariri-Sapuyá, Tupinambá, Baenã, Pataxó Hãhãhã

I) Cabeceira do Mundo Novo - índios: Kamacã

As retomadas realizadas pelos indígenas geraram muita violência e discriminação nos municípios próximos, principalmente no município de Pau Brasil, onde os moradores promoveram diversos atos violentos contra os indígenas que frequentavam o comércio, as escolas e os hospitais locais. Até os anos 2000 estes atos eram constantes, no entanto, o maior investimento nas ações das chamadas retomadas no final da década de noventa, e em toda a primeira década dos anos 2000, propiciou a algumas famílias reforçaram a luta e a perspectiva de um futuro estável e próspero.

Neste sentido, o incremento na renda das famílias indígenas, seja através da comercialização da produção gerada no território, seja mediante o acesso a políticas públicas, alterou, positivamente, a relação com os moradores dos municípios circunvizinhos, que tiveram seu comércio revigorado com o aumento da capacidade de aquisição por parte dos índios (CARVALHO, 2012, p.23). Atualmente, as relações entre os índios e os regionais foi "suavizada". No entanto, a discriminação ainda é manifestada frequentemente, por parte dos últimos. Abaixo segue o mapa resultante das oficinas de cartografia social no âmbito do projeto "Os índios da reserva Paraguassu-Caramuru na Contemporaneidade (1926-presente): parentesco, território, identidade e memória mediante o uso de tecnologias sociais".



As últimas regiões retomadas fizeram pressão a favor prioridade dada ao julgamento do processo pelo STF, em 2012. Hoje, os Pataxó Hãhãhãe encontram-se em uma fase de reestruturação e reordenamento do território, que depois de expandido, passa por aparente dispersão e falta de controle. Deste modo, os indígenas tem buscado elaborar formas de garantir o controle sobre a ocupação do mesmo. A preocupação com a qualidade de vida, como atendimento de saúde e transporte e educação adequados, continuam a ser uma constante e a busca pelo atendimento de todas as regiões da reserva é uma das lutas promovidas pelos indígenas.

Parte 2: Configurações e sentidos do processo de escolarização

3.4.O processo histórico de escolarização

O contato dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização iniciou-se com os trabalhos do SPI. As descrições dos registros documentais da administração do posto publicadas pelo Museu do Índio comprovam esta atividade na reserva, selecionamos algumas delas para ilustrar e revelar indícios de como a mesma era realizada:

"Ordem de serviço n. 19 sobre construção de escola rural e casas para os índios do posto. P.I.A. Paraguaçu, 29 ago. 1943." (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 66)

"Memorando-circular de Raimundo Dantas Carneiro a Sílvia dos Santos instrui sobre a necessidade de que "a instrução primária seja ministrada nesse Posto [Caramuru] com todo rigor". Com o objetivo de atrair os jovens índios para as aulas, sugere que "é de boa prática instituídes a merenda escolar e prêmios semestrais ou anuais". I.R.4. Recife, 22 jan. 1947 ." (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 97)

"Relação das escolas pertencentes à I.R.4 e respectivos professores, encaminhada pelo Memorando n. 126, com indicação da Escola Padre José de Anchieta e da professora Olívia Brasileiro da Silva, do P.I.A. Paraguaçu. I.R.4. Recife, 20 maio 1959."(MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 247)

"Circular n. 1 da chefia ao P.I.C. Caramuru remete um exemplar do Programa Educacional Indígena de 1960, "para ser fielmente observado pela(s) Escola(s)

desse Posto”. I.R.4. Recife, 19 maio 1960." (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 258)

Memorando n. 131 da chefia encaminha ao P.I.C. Caramuru cópia da Norma Padrão de Ação n. 3, de 20.07.1964, do diretor do SPI Cap.Luís Vinhas Neves, a ser observada nos postos indígenas. Cabe ao encarregado do posto, entre outras atividades: “manter e incentivar a organização do pomar, horta, bem assim a avicultura, tanto do posto como da comunidade indígena”; “manter um livro de assentamento das ocorrências diárias” e realizar um relatório mensal; “deverá organizar a Polícia Indígena do Posto”; “encaminhar os índios destinados aos diversos trabalhos do Posto, juntamente com um capataz ou feitor”; fazer funcionar a escola do posto de acordo com as necessidades dos menores índios e coibir venda de bebida alcoólica aos índios. I.R.4. Recife, [20 jul. 1964]." (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 285)

"Ofício de José Brasileiro da Silva informa sobre a desativação da escola do posto e propõe o reinício de suas atividades para atender às crianças indígenas. P.I.C. Caramuru, 2 out. 1966." (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 295)

Podemos observar que a escola do posto esteve em funcionamento até pouco antes do fim da atuação do órgão indigenista na região. Deste modo, a escolarização foi conhecida pelos indígenas, embora nem todos passassem por este processo. Suponho que, na verdade, apenas uma minoria fosse escolarizada, pois ao conversar com muitos dos mais idosos, muitos não se lembram ou não ouviram falar de escola no período do SPI e os que se lembram falaram que a escola do SPI era "apenas para os filhos do dono de posto". Apenas um senhor me contou que fora alfabetizado em uma escola do SPI. Dona Maura Titiá, que viveu no posto, diz que não teve oportunidade de ser escolarizada e revela a importância que a mesma tem:

.... Eu aprendi só, malmente, rezar, fazer oração, e saber respeitar a natureza, foi isso que eu aprendi pra poder defender minha vida e criar meus filhos, e hoje eu faço tudo pra poder meus filhos aprender a ler que é pra eles saber defender o direito deles. (Maura Titiá, entrevista concedida à equipe de pesquisa do projeto Mapeando Parentes, em 2012)

Não obstante, Dona Maura não tenha sido escolarizada, a mesma fornece indícios de como a educação não formal era realizada pelos administradores do Posto:

.... eu não fui criada com uma mãe só, eu fui criada através de chefe de posto, parteira que veio antigamente, rezadeira de antigamente, minha criação, minha

cultura foi toda confundida, com muita coisa. Eu não sabia se eu pegava a minha linguagem, eu tinha vergonha, que eles diziam que era língua de bicho, eu não sabia se eu pegava a língua da parteira, que era uma negra, eu não sabia se eu pegava a cultura da rezadeira, da parteira, então nosso povo lá da Bahetá foi criado assim dessa maneira. Chefe de posto orientando pra outro jeito, mulher de chefe de posto que dizia: “Vocês têm que aprender falar o português, saber trabalhar, que vocês não têm mais terra, e o governo não vai sustentar índio mais não, índio vai ter que trabalhar no Estado”.

Wagner Titiá, índio, também fala sobre as "práticas educacionais" direcionadas aos indígenas no PICP:

Os índios não podiam falar a sua língua materna, originária pra os seus filhos, porque se o chefe de posto e a sua equipe visse, aquele índio era disciplinado. Como? Por isso que tem a história do pé de eucalipto, quando via que o índio tava falando o linguajar pra seu filho, “amarre no pé de eucalipto, deixa ele lá o dia todo, sem comer, sem beber” e colocava lá um punhado de quê? Quando não era o fel, era o sal, e ficava eles lá amarrado no pé de eucalipto, abaixo de uma sol tremendo. (Wagner Ramos Titiá, Baenã)

Os documentos do PICP, bem como os depoimentos dos indígenas confirmam o projeto educacional do SPI: tornar os indígenas trabalhadores nacionais e fazer com que os mesmos abandonassem os "costumes incivilizados", muitas vezes, contrariando os princípios rondonianos, pois se davam através de alto grau de violência física, além da simbólica. Neste processo, a escolarização em si era pouco valorizada enquanto instrumento de instrução dos indígenas, já que tinha o objetivo de fazer os indígenas falarem apenas o português e não necessariamente alfabetizá-los. Tal fato é mais uma evidência da exploração do trabalho indígena nos postos, nem mesmo o princípio integrador do SPI era respeitado, os indígenas eram tratados como subalternos dos chefes de posto.

O fim da administração do SPI culminara com a quase total dispersão dos indígenas pela região próxima. Ao se estabelecerem fora da reserva alguns indígenas tiveram oportunidade de se escolarizar em escolas dos municípios pelos quais passaram, embora a maioria não tivesse tal oportunidade:

A gente sofreu muito, tanto é que a gente não conseguiu [...] ter assim um grau de escolaridade porque a gente não tinha tempo, quando a gente chegava numa

fazenda que tinha escola e meu pai colocava a gente na escola, a gente tinha que sair uns três dia. E outra coisa, se eles soubessem que era índio, não podia ficar nenhum índio, era índio tinha que sair... (Zequinha, jul. 2002, depoimento dado ao Museu do Índio)

Dona Maria Muniz, que aos 10 anos saíra da reserva, acompanhando a família, mudou-se para o município de Palmira, onde conseguiu concluir o ensino básico e constituiu família. Durante a primeira retomada, de 1982, Dona Maria Muniz, que já atuava como professora no município de Itaju do Colônia, foi convidada pelo seu irmão, o cacique Nelson Sarakura, através de seu irmão Naílton Muniz, a ser professora da escola:

[...]depois que saímos da aldeia [Rancho Queimado], nos fomos para Jacarecá, passamos um ano em Jacarecá, ai depois fomos pra Palmira, ai lá eu me casei lá eu me formei, tive o primeiro filho, em Palmira, quando eu retornei para minha comunidade eu já estava com trinta e poucos anos.[...] só em 1982, foi que eu retornei para aqui, e em 1984 eu dei continuidade ao meu trabalho aqui na aldeia.(Maria Muniz, entrevista concedida em 07/10/2013)

Durante o período de escolarização promovido pela FUNAI, Maria Muniz era a única professora, toda a geração atual de professores indígenas foi alfabetizada por ela. Foi contratada como professora da FUNAI, mas realizou o trabalho com muito mais empenho do que qualquer outro professor, pois como ela afirma: “estava lutando pela prosperidade de seu povo”. Portanto, não media esforços para concretizar o sonho de ver seus parentes escolarizados para fortalecer a luta, sacrificando sua própria saúde em nome disso:

[...]eram duzentos e poucos alunos, quando cheguei aqui os dois professores que tinham aqui [da FUNAI], foram embora e me deixou a só neste trabalho. E ai com o decorrer do tempo, eu fui trabalhando, fui trabalhando e como a luta foi muito forte, muito pesada, eu tive uma estafa, ai baixei no hospital, passei três meses internada, entre a vida e a morte, mas eu naquela esperança de que não iria morrer porque ainda tinha um recado pra frente pra dar né? Então o pai Tupã, me abençoou que eu consegui vencer essa guerra[.] ai passei mais três ou quatro meses em casa para me recuperar e ai quando melhorei retornei novamente às minhas atividades[...](Ibid)

Além de não haver outros professores da FUNAI trabalhando na escola, o órgão indigenista também não conseguia contribuir com verbas para o adequado funcionamento das escolas. As aulas eram, multisseriadas, ministradas em salas improvisadas, sem material didático,

sem cantina ou merenda escolar. Isso obrigou a professora Maria Muniz a percorrer verdadeiras odisséias, em busca de recursos para a escola:

[...] e aí, foi muita luta porque, eu tinha que fazer a merenda escolar, eu tinha que correr atrás para adquirir a merenda escolar e depois de adquirir a merenda escolar eu tinha que fazer a merenda escolar [com fogão à lenha] [...] eu era quem varria a sala de aula, então eu fui assim uma pioneira, tanto que em um documento que eu fiz eu falei que eu era uma boia-fria, porque eu não tinha tempo para almoçar... não tinha porque era muito aluno, eu tinha que atender à todos [...] Já ensinei muito ali embaixo daquele pé de seriguela, que tem ali na escola, ensinei também em várias casas velhas, até hoje tem índio que mora naquelas casas velhas [...] até quando eu fiz um projeto para fazer duas salas de aula [...] Nesta época eu, quando eu enfrentei essas dificuldade ai, meus alunos passava fome, teve até aluno que deu passamento de fome e ai eu ficava apavorada [...] ai eu segui para Itabuna e conversei com eles lá [...] ai o pessoal do setor da merenda escolar ficou com dó de mim e liberam a merenda escolar [...] ai que não passamos mais necessidade, desta época pra cá nunca mais faltou merenda. Eu fui realmente, uma professora pedinte, porque quando chegamos aqui a condições aqui era pouca... pai não podia comprar um lápis, pai não podia comprar caderno, pai não podia comprar nada... e eu saía pedindo eu fui no município de Itape, município de Itaju do Colônia [...] eu pedi em vários local. Não tinha lugar para os alunos sentar, teve pais que fizeram aqueles bancão que dava pra sentar cinco, seis aluno... a prefeitura de Pau Brasil ná época jogou umas carteiras velha fora, que não prestava para o povo deles eu fui no lixo pegar essas carteiras pra arrumar elas [...] Então foi uma dificuldade muito grande [...], mas eu consegui chegar lá, né? Com a vontade de trabalhar, com a vontade de ver todo mundo aprender a ler e escrever, eu consegui, mesmo tendo essas dificuldades, mas eu consegui organizar minha escola[...]

Os alunos mais avançados das aulas multisseriadas da professora passaram a colaborar com Maria Muniz no ensino. Inicialmente os ajudantes eram de sua família e posteriormente a tarefa passou para os outros estudantes. Ela só ensinava até o primeiro seguimento do ensino fundamental (quarta série), tendo que matricular os estudantes, da quarta série em diante, em escolas dos municípios próximos:

[...] chegavam até a quarta série, ai da quarta série eu segui para Pau Brasil, para matricular em Pau Brasil, só que eu enfrentei barreira em Pau Brasil, a cidade de Pau Brasil na época não quis aceitar meus alunos daqui [por que?], por que era índio, a discriminação era muito forte ainda [...] ai eu fui matricular esses meninos em Camacã, que era Margarida, Aguinaldo, Lusineth, José Renildo, Reginaldo, que era meu próprio filho... um primeiro grupinho que terminaram a quarta série, mas sofreram muito para ir estudar em Camacã. [e o transporte, como era?]. o transporte eles sofreram muito, por que a FUNAI

conseguia transporte, depois já não tinha mais transporte...então os meninos pegavam um carro para Pau Brasil, para depois de Pau Brasil ir para Camacã, ai quando vinham de Camacã tinham que vir à pé de Pau Brasil para a comunidade, quando chegavam aqui já era 1 ou 2 horas da manhã e eu não ficava sossegada [...] [mas nunca aconteceu nada com seus alunos?]....nunca aconteceu, mas aconteceu porque sempre corriam né? Sempre eram escorraçados [...]

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes para conseguirem dar prosseguimento aos estudos eram reiteradas a cada conversa com os indígenas que estudaram fora da aldeia. Muitos episódios de violência e discriminação foram relatados, por muitos dos professores indígenas que contavam a sua experiência com a escolarização fora da reserva, especialmente no município de Pau Brasil. Após o Decreto Presidencial 26/1991 (que transfere a administração sobre a educação escolar indígena da FUNAI para o MEC), algumas escolas municipais passaram a funcionar na reserva, com a contratação de alguns professores indígenas. No entanto, havia grande insatisfação com a administração municipal. Segundo os indígenas, os prefeitos eram "anti-indígenas", o que levava a um descaso deliberado em relação às demandas da escola. Isso motivou os indígenas a solicitarem a estadualização da escola. No ano 2000, a escola foi estadualizada e em agosto de 2002 uma unidade escolar foi inaugurada na reserva: O Colégio Estadual da aldeia indígena Caramuru – Paraguaçu.



Em 2004, houve um incêndio no ônibus que fazia transporte escolar aos estudantes indígenas, o que fez com que os indígenas pressionassem o SEC-BA a implementar o ensino médio na reserva. Nesta ocasião, já havia ocorrido o primeiro Curso de Magistério Indígena na Bahia e alguns professores já estavam cursando ou haviam cursado. Neste ano foi implementado o ensino médio em regime de exceção, já que os professores não cumpriam o requisito exigido (curso superior com formação pedagógica na área).

Isso fez com que a formação dos professores se tornasse uma pauta de grande relevância para os Pataxó Hãhãhãe, especialmente entre os professores. A demanda por formação de professores é uma pauta nacional do movimento indígena e alguns cursos de formação intercultural surgiram em todo país. Na Bahia, dois cursos dão conta de suprir esta demanda: o

LINTER (IFBA) e o LICCEEI (UNEB)¹³. Atualmente há uma parte significativa dos professores do Colégio Estadual da aldeia indígena Caramuru – Paraguaçu cursando um destes dois cursos.

Outra demanda persistente é a melhoria das condições de transporte escolar. Uma empresa de Pau Brasil presta o serviço de transporte escolar que leva os índios das diversas regiões da reserva até o Colégio. No entanto, as condições da estrada são péssimas, especialmente em períodos de chuva, quando é necessário adiar as aulas por conta disso. Os indígenas da reserva têm lutado pela melhoria do acesso e permanência.



A persistente luta dos Pataxó Hãhãhãe pelo direito às suas terras e pela qualidade e autonomia de sua escolarização, reflete um extraordinário exemplo de resistência indígena à opressão exercida por uma sociedade escolarizada, desde seu contato com o SPI. A exclusão do conhecimento escolarizado, ou a opressão na escola, sofrida pelos poucos que tiveram esta experiência, bem como o domínio do conhecimento escrito como forma de fazer pressão sobre seu território por parte dos invasores e arrendatários fizeram com que os indígenas buscassem se apropriar desta instituição a fim de superar a “pobreza modernizadora” (ILLICH, 1985) imposta a eles.

¹³ Cursos de licenciatura intercultural indígena promovidos pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA, e pela Universidade do Estado da Bahia, a UNEB.

A luta pela reconquista do território passava a ser acompanhada pela luta para garantir acesso dos indígenas ao saber letrado. Ao longo do meu trabalho de campo, pude notar que grande parte do valor atribuído à escolarização, pelos Pataxó Hãhãhãe, advem do fato de a o saber letrado, possibilitado pela escolarização, ser capaz de garantir aos indígenas uma relação menos assimétrica no embate pela reconquista do seu território

Os deslocamentos vivenciados pelos Pataxó Hãhãhãe e o seu contato com a “pobreza modernizadora” (ILLICH, 1985), instituída pela massificação da escolarização na sociedade nacional, fez com que alguns deles, como Dona Maria Muniz, tivessem acesso a esta escolarização e observassem a importância desta para uma relação menos assimétrica no âmbito das relações sociais. O empreendimento persistente por parte dela, de seus irmãos e de outros indígenas nesta conquista foi incansável.

Como podemos observar desde a dificuldade para conseguir material didático, merenda escolar, professores e transporte, constantemente cobrados do poder público, até os constrangimentos e riscos envolvidos na relação com os não índios, foram e estão sendo superados pelo empenho deste povo. A reivindicação pela formação dos professores que resultou nos cursos de magistério indígena, não dizia respeito apenas à demanda da comunidade por mais professores, mas para que os próprios indígenas fossem capazes de se qualificar e assumir com autonomia a condução de sua escolarização.

Hoje, a comunidade conseguiu implementar todo o ensino básico na reserva e os professores participam da construção de uma formação superior intercultural, através dos cursos de formação intercultural promovidos por instituições públicas de ensino, que visam, não apenas qualificá-los para o ensino dos conhecimentos escolarizados, mas oferecer suporte para investigações pertinentes ao seu povo, valorizando os saberes da comunidade e passando uma consciência crítica em relação a história e aos saberes ditos universais:

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem por princípio a necessidade metodológica de se respeitar a especificidade da Educação Escolar Indígena, uma vez que deve ser fundamentado em referenciais curriculares não compartilhados pela educação escolar tradicional. Deve ser realizado com base no protagonismo indígena, a fim de salvaguardar a autonomia dos povos face à formulação de políticas públicas direcionadas aos seus interesses e demandas. A produção de novos conceitos e formas de organização da estrutura educacional deve ser efetivada por meio da pesquisa para a compreensão das condições

históricas e culturais das comunidades indígenas envolvidas no processo. O diálogo intercultural nesta instituição de ensino fortaleceu e vem fortalecendo o curso desta natureza e complexidade. (CARMUSO et al., 2014, p. 50)

A escola indígena da TI Caramuru- Paraguaçu configura-se uma escola intercultural. Esta escola é resultado da incessante luta pela escolarização, bem como pela garantia do reconhecimento e da identidade cultural diferenciada dos Pataxó Hãhãhãe, importante para sua autoestima enquanto identidade e memória coletivas e para sua comunicação com os agentes com os quais dialogam.

3.5.A escola hoje

Em 2013, a estrutura da "escolarização da reserva", segundo Marcos, diretor do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru – Paraguaçu, contava, além do Colégio, com a administração de mais 10 salas distribuídos pelo território, sendo 4 delas em um prédio na região da Água Vermelha, 2 em um prédio na região do Ourinho, 2 em um prédio na região do Taquarí e uma na Serra e mais 2 escolas administradas pela prefeitura de Camacã.

Neste mesmo ano (2013), o colégio Estadual da aldeia indígena Caramuru – Paraguaçu, que constituiu o *locus* privilegiado desta investigação, contava com 10 salas, copa, sala de leitura, laboratório de informática, secretaria e direção, totalizando 15 unidades. Também há próximo à escola uma central de rádio da reserva. No ano de 2013, o colégio contava com um corpo discente de 677 estudantes, distribuídos em 286, no ensino fundamental no turno matutino, 285 no fundamental e médio pelos turnos vespertino e noturno e 106, na modalidade EJA, no noturno. O corpo docente composto por 58 professores, destes 54 são indígenas e 4 não-índios, distribuídos em 3 turnos e entre as salas anexas. Destes, 35 são contratados como PST e 23 como REDA¹⁴. Esta situação precária de trabalho, resultante da instabilidade e insegurança dos contrato temporários de trabalho, além da impossibilidade de progredir na carreira como

¹⁴ PST e REDA, são duas modalidades de contratação temporária, ou por contrato, de natureza que não são cargos públicos ocupados via concurso, o que acaba por precarizar o trabalho dos professores e funcionários, pois nesta modalidade são inexistentes planos de carreira, bonificação e benefícios previstos aos servidores públicos.

professores, faz com que os professores pressionem constantemente o governo, exigindo concurso público específico para professores indígenas¹⁵.

O currículo da escola segue um modelo de escola rural, não obstante a categoria escola indígena exista e a mesma seja reconhecida como tal, isto não implica definições curriculares específicas desta condição, fazendo com que o mesmo seja adaptado a partir do currículo de escola rural. O currículo não está formatado, por exemplo, com as disciplinas de "cultura e língua indígenas". Deste modo, a escola realiza uma adaptação nas disciplinas que não compõe o núcleo do currículo escolar, passando um conteúdo diferente em disciplinas formalmente registradas como outras. O calendário também parece não ter sofrido alterações formais, embora nos períodos de retomadas a escola continuasse contando aulas, sem prejuízo de dias letivos.

A escola não apresenta material didático específico e não há livros didáticos específicos distribuídos pelo Estado, mas há iniciativas dos professores, que pesquisam materiais, bem como utilizam material de publicação, de iniciativa da comunidade em parceria com outros povos indígenas, ou com projetos vinculados às universidades. Encontramos diferenças no conteúdo das disciplinas, por vezes ministrado em uma disciplina específica como cultura indígena, ou língua indígena que também pode ser trabalhado em outras disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, dentre outras.

3.6.Os desafios do Plano Político Pedagógico da Escola

Do ponto de vista da relação formal com a administração do Estado, os Pataxó Hãhãhãe buscam garantir mais autonomia para gerir a escola. A substituição do diretor não-índio, Marcus, que tem boa relação com eles, no fim do ano de 2013, foi acordada e reconhecida mutuamente como um sinal de conquista da autonomia na gerência da instituição escolar. A estrutura formal da escola é um dos alvos no projeto político pedagógico em elaboração. Os professores desejam

¹⁵ Um decreto criando o cargo de professor indígena foi criado e os professores aguardam pelo lançamento do edital de concurso público para o Cargo de Professor Indígena.

alterar o calendário, afim de que seja respeitada a necessidade de ausência nas aulas em alguns períodos pelos estudantes.

As atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias dos estudantes é um fator que prejudica a frequência escolar de alguns estudantes. Os pais que trabalham com agricultura em alguns períodos precisam da ajuda dos filhos para realizarem as colheitas, já os que trabalham com pecuária tem horários mais flexíveis, pois a ordenha do gado é feita em horários que podem ser compatíveis com a frequência escolar.

A pecuária tem crescido como atividade econômica na reserva, a prática tem sido mais rentável do que a agricultura. Boa parte do abastecimento de leite do município de Pau Brasil é feito pelos indígenas. Tal atividade econômica também tem levado a casos de evasão escolar e ou abandono dos estudos por parte de alguns jovens, especialmente os rapazes, que deixam de estudar para dedicar-se à pecuária integralmente.

Flávio e Sarah, professores indígenas, se preocupam com as relações da pecuária na reserva. Sobre o fato de alguns estudantes estarem evadindo da escola por conta da pecuária, Flávio comenta:

Existem casos. Eu sei que a cada dia está crescendo [...], os alunos fizeram uma pesquisa ano passado pra gente trabalhar sobre a questão da renda aqui na comunidade e viram que, ano passado produziram 4.500 litros de leite ao dia. É uma preocupação, é uma renda, mas ao mesmo tempo é uma preocupação porque a questão do gado precisa de espaço, pra você criar gado precisa de espaço. É uma preocupação porque podem existir conflitos porque um tem um espaço aí o outro também quer ter um espaço [...] Os fazendeiros ficam assediando os indígenas eles saíram, mas ficam assediando [...] mas o governo tem investido com o PRONAF e as pessoas têm comprado gado com empréstimos que o próprio governo está financiando, mas sem contar com o assedio dos fazendeiros que assediam com gado [...] e isso não é bom na realidade. (entrevista concedida pelos professores Flávio e Sara em 8/10/2013)

Com a anulação dos títulos dos fazendeiros, em 2012, o território Pataxó Hãhãhã deixou de estar ameaçado em termos jurídicos. No entanto, o gerenciamento interno do território tem sido uma das, se não a questão mais evidente da comunidade no momento. Conflitos internos e a suposta falta de controle do território acusada por muitos é assunto cotidiano na

comunidade. A expansão do território e casos de arrendamento de gado tem chamado atenção, de Flávio, que se preocupa cada vez mais com a fragmentação na ocupação do território.

A professora Sara também aponta que o problema da evasão se concentra mais entre os jovens, pois além do desenvolvimento das atividades econômicas serem um dos fatores contribuintes para isso, o casamento também é um fator, principalmente para as moças, que em geral casam-se jovens e logo tem filhos, embora ela reconheça que a quantidade de casos de jovens que engravidam durante o período escolar esteja diminuindo. Algumas continuam frequentando a escola grávida, mas a maioria abandona, geralmente, por um período de 2 anos ou mais e voltam a estudar junto com os filhos.

O projeto político pedagógico em construção tem sido uma das principais preocupações dos professores indígenas. A discussão em torno do projeto político pedagógico pelos professores visa incorporar as demandas específicas do cotidiano da reserva na estrutura formal da escola, especialmente nos aspectos que influenciam a frequência escolar, em períodos de colheita de algumas frutas, como o cajá, como observou a professora Jiudinai:

[...] antigamente a gente trabalhava [mais] com a agricultura, sexta-feira, vinha um número muito restrito de alunos pra sala de aula, porque muitos iam coletar verduras e frutas para levar para as feiras. A gente respeitava esse período. Hoje, tem o cacau, tem a questão do gado, a questão do cajá, das frutas e, simplesmente, a gente faz de conta que não existe, entendeu? Não tem nada sistematizado que venha fazer um calendário especial, deveria aqui ter sim um calendário especial, mas ai nós professores não queremos... Por exemplo, nos meses de abril e maio, que é o fluxo do cajá, num desses meses ai a gente podia dar uma paradinha, mas ninguém quer, por que lá fora não trabalha entendeu? Então a gente precisa estar sistematizando. [...] são muitos alunos que vão para a colheita do cajá, por que o cajá chega a 30 reais, e todo ano tem. Então existe naquele período uma ausência muito grande. [...] e nós pensamos também em educação de alternância¹⁶, porque é tanta dificuldade que este povo tem de vir estudar, que educação de alternância seria também viável.[...] O projeto político pedagógico vai ajudar a gente, assim como o regimento, precisamos ter um regimento na escola. Por que, se você tem seu papel definido no projeto e no regimento, ai você automaticamente vai repensar. (Entrevista concedida por Jiudinai e Flávio no dia 19/12/2013)

¹⁶ Proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. Agora, o Ministério da Educação (MEC) não apenas aceitou a Alternância como também quer vê-la ainda mais disseminada. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. (PASSADOR, 2013,p. 25)

Jiudinai queixa-se da falta de disposição de alguns professores em promover a discussão sobre o plano político pedagógico da escola. Ela se mostrou preocupada em relação ao fato de haver uma interculturalidade efetiva na escola. Ela acredita que o foco nas retomadas e a constante tensão sobre o território não deixaram espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas interculturais. Embora o magistério indígena tivesse propiciado algum suporte, ela acha que, mesmo com as licenciaturas interculturais, os professores não têm conseguido por em prática o que considera uma educação verdadeiramente intercultural.

Neste ponto, podemos observar que a questão levantada por Sampaio (2009), sobre o "resgate cultural", como valor para os professores indígenas em Minas Gerais, é muito presente no discurso de Jiudinai. Ela considera que conseguiu junto com um conjunto de professores, facilitar um processo de "resgate da cultura", iniciado, mas que ainda há muito por fazer, como o estudo aprofundado de todas as línguas ligadas às diversas etnias presentes na reserva.

O plano político pedagógico visa, portanto, uma possível e necessária modificação no âmbito do calendário escolar. Neste sentido, podemos observar uma dimensão significativa na relação entre os Pataxó Hãhãhãe e os demais povos indígenas que contam com escolas em suas aldeias. Embora haja na constituição o reconhecimento do direito a uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, as escolas ainda devem seguir um currículo básico mínimo de 200 dias letivos obrigatórios, além de outros protocolos administrativos. Por tanto, observamos que estando no âmbito regulado pelo Estado a escolarização deve seguir determinadas orientações homogeneizantes e rígidas.

3.7.O Cotidiano Escolar

Muitas crianças estudam com os pais na escola, especialmente as mães, na maioria das vezes em turnos diferentes, já que os pais, geralmente, estão em séries mais avançadas, assim configurando um dos principais aspectos diferenciados da escola. Mesmo que formalmente não muito distantes de uma escola convencional, o fato da mesma estar inserida na comunidade faz muita diferença no cotidiano escolar, pois como reiteradamente afirmam "todos ali são parentes".

O cuidado e a fraternidade parecem ser mais intensos que em escolas não indígenas, bem como a intimidade e tranquilidade com a qual professores e estudantes se relacionam. Os problemas com indisciplina parecem ser muito menores nesta escola do que nas escolas não diferenciadas. A relação entre os estudantes parece ser mais tranquila. Ao conversar com alguns estudantes que estudaram fora da escola da reserva, muitos deles reiteravam a relação com os parentes como algo extremamente positivo. Alguns deles reclamaram também de conflitos que tiveram em outras escolas fora da reserva e de como a escola indígena é para eles um local de tranquilidade, onde "se convive com os parentes, é tudo diferente".

Os professores também têm facilidade em transitar pela escola, não se limitando às atividades em sala de aula, especialmente os que trabalham com as turmas pré-escolares e as séries iniciais. Os filhos dos professores também acompanham os mesmos na sala de aula durante a tarde ou à noite.

A escola é um espaço privilegiado de sociabilidade, na medida em que os estudantes que moram em diferentes locais da reserva podem se encontrar para fazer amizade na escola. A internet na escola também é outro fator que faz com que os estudantes procurem este espaço, bem como a quadra de esportes. Além de proporcionar as atividades educacionais e de lazer e ser um espaço de sociabilidade, a escola também acolhe eventos na aldeia. A escola foi o local no qual conseguimos reunir muita gente durante as atividades do projeto: *Os Índios da Reserva Paraguassu-Caramuru na contemporaneidade (1926-presente): Parentesco, Território, Identidade e Memória mediante o uso de Tecnologias Sociais*, por exemplo.

Hemerson, estudante universitário indígena, me disse certa vez que foi durante as reuniões que participou na escola que conseguiu "ter consciência sobre as coisas da comunidade". Neste sentido, a escola também atua como espaço privilegiado de importantes decisões coletivas e reuniões da comunidade. A escola também promove apresentações do grupo de toré¹⁷ da aldeia, formado principalmente por jovens. Desde apresentações artísticas e palestras, às reuniões de lideranças e trabalhos de saúde a escola é, aparentemente, o local mais

¹⁷ Dança ritual tradicional dos povos indígenas, especialmente os do nordeste, que tem um logo processo de transmissão do mesmo entre diversas etnias.

movimentado da TI. Parece que acabou tornando-se um centro das questões políticas e o espaço da "cultura Pataxó Hãhãhaã".

A experiência de Hemerson e outros estudantes da aldeia está ligada a um elemento muito relevante da vida cotidiana da comunidade, as relações interétnicas. O que eles apontam é que a escola é um 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.

3.8. Escola e relações interétnicas

Em sua dissertação de mestrado, Jurema Souza (2007) observou que as relações interétnicas entre os Pataxó Hãhãhaã acabam encontrando ressonâncias na escola. Os conflitos e as relações políticas de aliança ou rivalidade acabavam se reproduzindo intensamente na escola. Em depoimento dado por uma de suas informantes, Rosa, observamos o grau desta ressonância, especialmente no período em que as crises políticas dos períodos de retomada ou da ocupação posterior a retomada se agravavam.

Esse etnocentrismo interno à Reserva é, segundo Rosa, diretora da escola indígena, *"influenciado em casa, desde pequenas as crianças ouvem essas coisas em casa e reproduzem o preconceito na escola"*.

[...] Essas questões, segundo Rosa, provocam rivalidades entre as crianças, na escola, e dificultam o trabalho dos professores. Fica, assim, evidenciado que a escola reproduz as contradições e diferenças internas, seja no conteúdo didático da escola, seja no difícil relacionamento entre alunos de etnias diferentes. (SOUZA, 2007, p.85)

Quando perguntava aos professores sobre o ensino da língua ou da história indígena, apareciam algumas diferenciações marcadas nos seus discursos. Parte dos professores dizia estar desenvolvendo projetos de pesquisa sobre a língua a qual sua "família étnica" pertence, como por exemplo, o maxacali, ou o tupinambá. Deste modo, há certa diferença de interesses em relação ao domínio destes conteúdos, que parte de uma relação de identidade. A busca dos professores por seus troncos linguísticos "de origem" e do aprofundamento na "história do seu povo" parte de

uma profunda relação de identificação e memória social dos professores com uma ancestralidade que precede o compartilhamento da reserva. Isto também foi identificado por Souza (2007)

Uma das grandes questões discutidas pelos professores é como conciliar a história das distintas famílias étnicas com o conteúdo programático anual e a disposição individual dos professores. Ou seja, uma professora Tupinambá, por exemplo, manifesta claramente que não se sente à vontade para ensinar aos seus alunos Kariri- Sapuyá sobre “a saga dos índios de Pedra Branca”. Contudo, os professores escudam-se em uma retórica que procura minimizar os efeitos da diversidade étnica e que considera que se a história os compeliu a compartilhar um mesmo território, isso ocorreu há já algum tempo, e, portanto, urge minimizar as diferenças. Nesse tipo de racionalização, os Pataxó Hãhãhãe são um só um povo, ocupam um território de 53.099 ha e a história dos antepassados não deve acentuar as diferenças étnicas. (SOUZA, 2007, p. 85-86)

No período da realização do trabalho de campo, pudemos observar estas duas dimensões no discurso dos professores; a da identificação em relação à sua ancestralidade e memória do "seu povo" e a dimensão da escola como um "bem comum" da comunidade Pataxó Hãhãhãe, um povo que compartilha de uma história de luta conjunta. Acredito que por conta do período politicamente estável (após a decisão do STF favorável aos índios em 2012), sem retomadas ocorrendo e sem discussões extremamente polarizantes em torno da distribuição do território, pude observar que esta segunda dimensão preponderava.

No esforço didático dos professores, por exemplo, pudemos observar a preocupação em fazer os estudantes conhecerem a história do povo Pataxó Hãhãhãe, como forma de "conscientização" dos mesmos em relação ao contexto vivido na reserva, especialmente na relação com os não índios, muitas vezes hostis, que sempre questionam a legitimidade da ocupação dos indígenas no território e sua indianidade.

Por conta de muitos estudantes terem se escolarizado fora, ou por conta da intensa relação com os não índios, fora da reserva, alguns dos estudantes chegam à escola indígena com visões estereotipadas sobre “o que é ser índio” e acabam enfrentando certa dificuldade ao reconhecerem-se enquanto índios. Isso faz com que os professores indígenas tenham árdua tarefa de fazê-los questionar criticamente estes estereótipos e promover "orgulho de quem são", promovendo uma ação contra-hegemônica de combater a *violência simbólica*.

A escola tem, também, uma dimensão de interculturalidade nas relações internas da comunidade. Ao observar, principalmente, os estudantes adolescentes pudemos constatar que

muitos dos jovens recém chegados à reserva são acolhidos pelos que já nasceram lá, ou que já estão lá há mais tempo. Como muitos parentes se encontram fora da região, inclusive em outros Estados, a escola indígena acaba sendo um lugar de encontro especial, onde estes estudantes fazem amizades e trocam experiências. Muitos dos estudantes com os quais conversei afirmaram que se conheceram na escola e lá começaram sua amizade, pois nem sempre as oportunidades de encontro entre os indígenas que residem em diferentes partes da reserva é possível.

Acreditamos que a escola neste caso acaba sendo um local onde há uma quebra das tensões interétnicas presentes no contexto da TI, os mais jovens acabam tendo um espaço de interação que muitas vezes propicia a dissolução dos conflitos.

Por outro lado esses encontros também têm potencial conflitivo, pois muitos dos pais que chegam recentemente com seus filhos acabam tendo a compreensão de escola própria dos lugares de onde vieram, e onde, muitas vezes, também já foram escolarizados. Alguns pais e alunos, nestes casos, acabam por pensar que a escola indígena é mais "fraca", ou menos disciplinadora: "alguns pais não gostam de colocar seus filhos na escola da aldeia, principalmente os que chegaram agora, porque acham que a escola é ruim, por que não é muito rígida com a farda, ou porque acham que os professores índios tem menos capacidade", diz uma das estudantes. Uma professora rebate dizendo: "na verdade a escola indígena aqui na região é a mais bem preparada, aqui temos professores formados em todas as áreas, lá não. Teve até um aluno nosso que tinha chegado de São Paulo e disse que se surpreendeu com a nossa escola, disse que achou melhor que a que tinha estudado lá."

Rodrigo Muniz, um jovem que estudou na escola da reserva também comentou este fato, através da experiência que teve em estudar fora da aldeia: "fantasiam muito o ensino da cidade, na verdade a escola que temos aqui, muitas vezes é melhor". No entanto, ele também se queixa do fato de indígenas reproduzirem os preconceitos e estereótipos dos não índios de Pau Brasil.

Os eventos esportivos da escola acabam sendo um espaço de interação com os não índios dos municípios próximos. É evidente que a tensão da relação interétnica se transfere para os campeonatos esportivos, especialmente o handball feminino e o futebol masculino. O professor de educação física fala orgulhosamente do time da aldeia, formado na escola e os

campeonatos que vencem. Não obstante considere os jogadores da cidade menos habilidosos, reclama da agressividade nos jogos: "esses meninos da cidade jogam pra quebrar".

Este clima de rivalidade desleal parece não se reproduzir nas competições esportivas organizadas entre as demais etnias indígenas, nos encontros promovidos. Nos jogos indígenas, organizados pelos Pataxó, e os Pataxó Hãhãhãe tem destacada participação, sendo sempre convidados a participar. Acabam competindo, aprendendo e se aprimorando nos esportes "da cultura".

A dimensão interétnica da relação dos indígenas com os não-índios dos municípios próximos a reserva também se reflete no espaço escolar. Em oportunidade de conversar com alguns dos estudantes que estudaram fora da escola da TI, e que hoje estudam lá, é unânime a opinião negativa sobre a experiência. O preconceito e o forte sentimento contrário a convivência com os indígenas são os maiores problemas enfrentados pelos estudantes indígenas. Tais experiências contrastam negativamente com as experiências na escola indígena.

Observando a atual situação do processo de escolarização entre os indígenas podemos entender que há nivelamento entre os indígenas e os não-índios dos municípios próximos, em termos de acesso à escolarização. Isso é parte de um grande avanço em termos de acesso a escolarização dos povos indígenas, embora ainda haja evasão, especialmente entre os homens.

É possível observar a grande diferença entre as gerações no que diz respeito ao avanço do acesso a escolarização através do caso de seu João, porteiro da escola, ele afirma que "o índio precisa do conhecimento. Na época antiga, os índio era escorraçado por que não tinha conhecimento das lei, dos direito. [quando] Eu era pequeno, os pais não estimulavam a estudar, hoje tenho 6 filho e todos estuda, porque conhecimento hoje é tudo, né? Você perde tudo, só não perde o conhecimento."

Neste sentido, os indígenas parecem ter diminuído muito a relação de assimetria frente aos regionais. Atualmente, há indígenas trabalhando nos serviços públicos dos municípios próximos, há um médico indígena atuando em Pau Brasil e alguns enfermeiros, além de um professor que também ensina na escola municipal de lá e que promove também a "conscientização dos não-índios" em relação aos direitos dos indígenas sobre o território.

Os indígenas mostram-se muito orgulhosos em participar como empreendedores na cidade e em outras posições onde possam dialogar de posições que não sejam subalternas. Estes avanços deram-se no esforço deliberado dos indígenas em promover a escolarização em seu território, para que pudessem dialogar com a sociedade envolvente cada vez mais escolarizada, buscando afastar-se dos efeitos da "pobreza modernizadora" (ILLICH, 1985) trazida pela escolarização, ou melhor, pela falta dela em sociedades escolarizadas.

3.9.A formação e geração dos professores

Diferentes gerações de professores Pataxó Hãhãhã surgiram ao longo do processo iniciado com Maria Muniz, que fez um esforço extraordinário para concretizar o objetivo de escolarizar o seu povo. O contexto era bastante desfavorável aos indígenas, que viviam longe das terras da reserva, quando não, eram submetidos a trabalhar para os fazendeiros instalados no território. Escolarizar-se era uma forma de conseguir lidar com as questões judiciais do conflito, ou seja, somente apropriando-se de um lugar de fala legítimo (BOURDIEU, 2008), seria possível agir diante das regras do jogo, para a conquista do seu território.

Além disso, adquirir o conhecimento letrado fez com que os indígenas pudessem ter uma autoestima mais elevada. Na medida em que a discriminação étnica e a discriminação de classe (influenciada pela ausência de oportunidade de escolarização) eram enormes pesos na vida cotidiana dos indígenas, a falta do conhecimento letrado era um agravante nas experiências dos indígenas fora da reserva.

Relatos dos mais velhos frequentemente afirmam o tratamento discriminatório: "os índios antigamente eram tratados como bichos", ou referem-se às relações de poder desfavoráveis pelo fato de não terem o domínio do conhecimento escolarizado: "os índios perderam tudo, porque não tinham o conhecimento das leis", ou "antigamente os brancos enganavam muito os índios, por isso que perdemos tudo". Alguns dos pais dos estudantes, com os quais tivemos oportunidade de conversar, porém não entrevistar, também me disseram, reiteradamente, que a

escola tem muito valor, porque a mesma possibilita uma "esperteza maior" no trato com "os de fora".

Neste sentido, a forte preocupação dos indígenas era superar essa condição que os teria levado a perder seu território. Isso explica o esforço descomunal operado por Maria Muniz neste compromisso com a luta dos Pataxó Hãhãhãe. Podemos dizer que ela, juntamente com seus estudantes monitores, compõe a primeira geração de professores da reserva. Sem o esforço inicial de escolarizar seu povo, dificilmente os Pataxó Hãhãhãe teriam conseguido avançar tão rapidamente no domínio da escolarização.

A segunda geração de professores foi formada a partir dos esforços de Maria Muniz. Os estudantes monitores dela, que hoje tornaram-se a maior parte professores da escola da reserva. Estes professores cumpriram a primeira fase do ensino fundamental com ela e tiveram que dar prosseguimento aos estudos nos municípios próximos. Enfrentaram grandes dificuldades para estudar, desde a falta de qualquer apoio ao transporte escolar, passando pela negação, ou boicote aos seus estudos em Pau Brasil, sendo obrigados a estudar em outros municípios.

Esta geração teve também todo apoio de Maria Muniz e outros pais da comunidade, para que completassem seus estudos. Esta geração sofreu influência dos contatos e intercâmbios do movimento indígena, como o aprendizado do toré, o resgate ao uso de adereços tradicionais, como saias de fibra de palmeira e os cocares. O artesanato passou a ser ensinado e passado entre os Pataxó Hãhãhãe, embora eles não tenham tanto destaque nesta vocação, eles também fazem artesanato e as crianças e jovens que eram estudantes na ocasião passaram a ter contato com esta prática.

Esta geração de professores teve uma formação através de diferentes experiências. Estudaram na aldeia, na cidade com professores não-índios e, boa parte deles, também teve oportunidade de participar das turmas de Magistério Indígena, garantindo assim uma formação em nível médio e com certa preocupação com as questões relativas à interculturalidade.

Com a estadualização da escola e a implementação do ensino médio, a demanda por professores com formação superior passou a existir e isto também fez com que esta geração de professores buscasse a formação superior, muitos em cursos regulares de Pedagogia ou nas licenciaturas, em disciplinas específicas como Matemática, História, Biologia, etc... Foi também

a partir deste momento que o movimento indígena, em parceria com algumas das instituições públicas de ensino superior, conseguiu proceder à criação de cursos de Licenciaturas Interculturais em todo o país.

Na Bahia, o IFBA e a UNEB promovem cursos de Licenciatura Intercultural aos povos indígenas (a partir de 2009). Muitos professores Pataxó Hãhãhãe, participam destes cursos de formação, que com a criação do cargo de professor indígena e o concurso promovido no ano de 2013, passou a ser de fundamental importância para a atuação dos professores indígenas nas aldeias¹⁸.

Para esta segunda geração de professores, a discussão em torno da educação diferenciada passou a ter maior relevância. A importância em aprender a história da comunidade e de se "resgatar" ou valorizar a "cultura" passou a ser mais importante do ponto de vista escolar. Com a formação no magistério indígena e a participação intensa desta geração no movimento indígena, a pauta da educação, visando uma escola intercultural, passou a ser estabelecida como objetivo.

Deste modo, a noção de interculturalidade passou a ser pensada e discutida entre os indígenas. O conceito passou a ser incorporado ao "regime de saber" Pataxó Hãhãhãe, na medida em que as discussões teóricas nos cursos de formação para professores indígenas e as demandas das políticas de identidade passaram a ser cada vez mais presente entre os professores indígenas.

Podemos observar aqui que esta geração de professores, ou seja, a grande maioria dos professores atualmente, foi resultado de um amplo processo de busca pela escolarização empreendida pelos Pataxó Hãhãhãe e são responsáveis pela ampla escolarização das crianças e jovens da aldeia. Os Pataxó Hãhãhãe conseguiram em duas gerações escolarizar grande parte dos jovens indígenas da reserva e ainda, formando professores, advogados, médicos, enfermeiros, dentre outros profissionais que atuam na própria aldeia e fora dela.

Diante disso, uma terceira geração de professores tem surgido na aldeia. Uma geração de jovens que realizaram todo, ou quase todo seu processo de formação básica na aldeia e que

¹⁸ Este processo de institucionalização da educação intercultural gerou polêmica entre os indígenas. Houve certa polarização entre os que estão cursando as Licenciaturas Interculturais e os que não possuem tal formação. Esta tensão foi minimizada na medida em que o edital abriu exceção, permitindo que professores sem esta formação participassem da seleção.

hoje buscam formação superior nas Lis, ou em outros cursos convencionais. Este é o caso de Wallace e de Ariléia (filha de Margarida, que também é professora e foi aluna de Maria Muniz), os mais jovens professores da reserva.

Esta geração de professores tem a influência de um forte trânsito entre outras aldeias indígenas, especialmente entre os Pataxó e Tupinambá, dada a proximidade geográfica. Participam de encontros de jovens e do movimento indígena e também foram influenciados pela geração de professores anterior que os formou e que hoje são seus colegas na profissão. Esta geração traz um repertório formado por esses encontros e trocas com outras etnias, são representantes de um certa "globalização indígena", buscando abordar de forma ampla as questões indígenas e incorporando conhecimentos das etnias com as quais trocaram informações.

Podemos identificar uma grande transformação ao longo das gerações escolarizadas dos Pataxó Hãhãhãe. O avanço da autoestima deste povo e as conquistas políticas guardam muita relação com o domínio desta ferramenta. Os Pataxó Haãhãhãe, de fato, conseguiram utilizar “a arma do dominador” para sair de um lugar de extrema submissão à um lugar de protagonismo.

Hoje, eles enxergam o passado com orgulho do que foram, mas principalmente do que “não são mais”. Querem buscar no passado aquilo que foram obrigados a deixar para trás, ou que foi perdido no caminho, podendo ser reinventado o passado e o futuro. O que interessa é que os tempos de humilhação, exclusão e usurpação terminaram e não devem voltar.

3.10.A Escola Cultural

A relação dos Pataxó Hãhãhãe, com seu processo de escolarização é complexa, pois há diversos aspectos a serem analisados. O fato de ser uma comunidade multiétnica é um ponto importante, já que a avaliação e os sentidos da escola passam a ser ainda mais heterogêneos. A escolarização entre os Pataxó Hãhãhãe, tem sido de grande importância do ponto de vista do acesso a recursos econômicos e simbólicos. Os indígenas têm condições de sair das aldeias e

trabalhar nos municípios vizinhos. Além disso, têm na escola dentro da reserva um meio de melhorar sua autoestima.

No entanto, é preciso observar mais a fundo como os indígenas de diferentes gerações compreendem a escolarização vivenciada por eles e por seus parentes. Buscamos aqui observar os diferentes sentidos do processo de escolarização dos Pataxó Hãhãhãe. O mesmo tem como principal objetivo traçar um mapeamento destes sentidos e do momento vivenciado por eles em relação ao seu processo de escolarização.

O discurso dos mais velhos apresenta uma grande satisfação em perceber o crescimento da escolarização da comunidade, diante dos avanços adquiridos pela escola, das iniciativas dos professores e estudantes em buscá-los para compreender a história da comunidade. Já entre os mais jovens, há um contraste maior, entre os que se afirmam em sua indianidade; reiterando o orgulho que tem de sua ancestralidade e buscam se integrar e atualizar cada vez mais ao movimento indígena e aos jovens de outros povos indígenas e os que viveram muito tempo longe das aldeias e querem disfarçar, ou buscam não reforçar as suas dimensões étnicas.

Uma diferença importante nos discursos sobre a escola é a própria noção de interculturalidade, presente no discurso de muitos professores. Sempre que tivemos oportunidade de falar que a pesquisa se tratava da educação indígena, muitos deles compartilhavam comigo reflexões e ideias sobre o tema.

Uma interlocutora privilegiada que tive neste aspecto foi Luzinete, uma das irmãs de Maria Muniz, atualmente professora do colégio central da reserva. Ela considera que o curso de Licenciatura Intercultural do qual participa propicia uma visão crítica em relação à noção de educação intercultural e que isso pode vir a beneficiar aos professores indígenas como um todo. Acha que os professores devem investir mais neste aspecto, pois entende que a escola indígena ainda ressalta pouco o aspecto da "cultura". Ela considera que a estrutura curricular não oferece suficientemente a dimensão intercultural:

A gente precisa se apresentar mais com o cultural. Eu tenho uma ideia na cabeça e tomara que dê certo. Eu quero uma escola desvinculada da escola convencional, é o meu sonho, uma escola onde a gente vai trabalhar só cultura, oficinas de cerâmica com os mais velhos, ter uma sala reservada com a memória de toda nossa história, tipo um minimuseu. É um sonho e eu vou correr atrás disso [...] pretendo fazer aqui na aldeia, mas em um outro espaço.

Lá nós vamos ter dois períodos: a escola convencional, onde eles vão aprender todas as matérias e a escola cultural em outro momento onde ele vai trabalhar só cultura. [você acha que é mais eficiente assim, separar as duas coisas?] Com certeza, porque existe a grade curricular do estado, que de qualquer forma você tem um órgão maior que manda no currículo e sobra apenas cinquenta minutos para você trabalhar cultura indígena, apenas. (Luzinete, 19/12/2013)

Neste sentido, é interessante fazer uma observação sobre as experiências dos povos indígenas com a educação escolar, como vimos no capítulo anterior. Identificamos que parte dos povos indígenas brasileiros faz da escola um espaço de reprodução de sua identidade étnica em um processo de *revitalização cultural* (PALITOT, 2009), e que muitas vezes compartilham da ideia de que deve haver um *resgate cultural* (SAMPAIO, 2009). Já outros povos indígenas desejam uma escola formal, que não “misture” os conhecimentos indígenas com os saberes ditos universais, aprendidos na escola formal.

O caso Pataxó Hãhãhãe parece apresentar estas duas relações. Ao passo que Luzinete fala da incompatibilidade da escola com a interculturalidade, ela considera que a escola deve promover a "*conscientização da cultura*", considera que a escola tem dificuldades em atuar no seu princípio de interculturalidade. A solução proposta de Luzinete seria separar a "escola cultural" da "escola convencional". O projeto de escola almejado por Luzinete, visa separar os conteúdos regulares da escola, dos conteúdos da *cultura* indígena, pela convicção de que ambas as dimensões são igualmente importantes e devem ser tratadas com mesmo grau de atenção, o que ela acredita não ser possível com a estrutura atual de escola diferenciada.

A "escola da cultura", por ela proposta, deveria promover a *revitalização cultural*, na intenção de mudar o sentido atual da escola diferenciada. Para ela a escola deve promover não apenas uma representação da "cultura", mas uma vivência que transforme-se de fato em experiência, como certa vez me esclareceu:

Todo lugar que a gente ia [diziam]: "ah dança, apresenta!", ai eu comecei a entender ai eu falo para os meninos que essa dança, o nosso ritual é importante para a nossa comunidade, porque isso não é folclore. É uma coisa cultural uma coisa forte. Porque a gente não exige que o negro dance samba quando chega na nossa casa, que o italiano dance tango ou valsa, então por que a gente é obrigado a todo lugar ter que apresentar e ter que estar trajado? Não, eu vou do jeito que me puseram hoje, vão ter que me respeitar enquanto índia do século XXI, não vou voltar para trás. Toda cultura tem sua evolução e a cultura indígena não é diferente.[...] Isso agente não pode impor, cultura não é

imposição, eu não posso dizer que é aula de cultura e exigir que o aluno venha trajado, eu tenho que despertar no meu aluno essa vontade dele dizer assim: "hoje é uma aula cultural eu vou assim, eu quero ir assim".

Luzinete compreende que essa escola que ela planeja deverá operar esta mudança entre os estudantes através da superação dos estigmas, gerados pelo processo de *violência simbólica*, e da recuperação da autoestima:

Eu reconheço, porque teve um tempo em que eu odiava ser índia, porque você via que era tanto sofrimento, que nada dava certo para agente eu dizia assim: "eu odeio ser índia", tinha aquela coisa. Porque a sociedade faz com que você se sinta inferior e é esse sentimento que a gente precisa acabar dentro da escola indígena. Ao invés de ter vergonha de dançar, os alunos tem que ter orgulho de ser índio. [...] com a miscigenação a sociedade cobra muito, aponta quem tem menos característica. Então, as pessoas às vezes têm vontade de participar do cultural, mas tem vergonha às vezes da discriminação. Então, a gente tem que trabalhar assim com eles, dizer: "não, eu não pareço, mas isso não é culpa minha não, o culpado foi vocês que trouxeram branco aqui para misturar, se não eu não seria assim". Então, o papel da escola indígena é criar essa defesa, essa consciência.

Esta observação e solução de Luzinete corrobora com a ideia de outros professores indígenas, no sentido de reconhecer que a escola deve trazer esta autoestima e valorização da *cultura* e que a escola formal, diferenciada, não tem conseguido cumprir com este objetivo satisfatoriamente. Crítica à ideia de "resgate cultural", ela entende que a cultura indígena, não deve ser adequada à perspectiva hegemônica, que a compreende como uma essência que confere autenticidade e que atribui valor, inclusive econômico, a isso. A perspectiva de Luzinete é a da interculturalidade crítica (WALSH, 2010), que busca "revitalizar a cultura" (PALITOT, 2009) para que faça sentido na vida de seu próprio povo, observando as contradições do colonialismo e e suas consequências, buscando superar seus efeitos deletérios.

Neste sentido, podemos observar que a ideia do que deve ser a escola diferenciada em si, tem ganhado mais espaço com a estabilidade política diante do território reconquistado. O papel da escolarização está agora sendo intensamente repensando, especialmente com a formação dos professores nos cursos de LI.

Os sentidos da escola, são diferentes para cada indígena da reserva, levando em consideração as diferentes gerações e as diferentes posições sociais e políticas na reserva, bem como a relação entre os que estão por mais ou menos tempo vivendo nela. O que parece especialmente relevante aqui é a discussão crítica da comunidade, especialmente dos professores, sobre o processo de escolarização vivenciado por seu povo e as diferentes soluções que eles têm pensado, atuando como agentes políticos e até mesmo como lideranças, dada a importância que esse aspecto tem na vida e na história do povo Pataxó Hãhãhãe. Um povo cuja história levou a experimentar a interculturalidade relacional (WALSH, 2010), busca agora construir uma interculturalidade crítica (idem).

Podemos observar aqui que a interculturalidade mencionada na nossa constituição, tratando dos direitos indígenas, é uma noção que carrega diferentes sentidos e tem diferentes desdobramentos práticos. Para compreendermos a experiência Pataxó Hãhãhãe com a interculturalidade, foi fundamental estudar a retórica que a envolve. Assim como, entender a escolarização e sua atuação entre os povos indígenas no Brasil e investigar os fundamentos e as perspectivas do uso da noção de interculturalidade, permitiu uma compreensão desse conceito, bem como o de cultura, como algo dinâmico, profundamente ligado ao contexto histórico dos agentes que vivem e refletem sobre a sua própria condição intercultural.

No caso Pataxó Hãhãhãe, a escola intercultural é pensada e vivida através da forte influência de um processo de luta política. A retomada sob o território, iniciada em 1982 acarretou uma profunda relação com a escolarização, tanto no que diz respeito ao reconhecimento do acirramento da desigualdade imbricada em sua ausência, quanto do aumento da autoestima e diminuição das assimetrias nas relações com os não índios em sua presença. Diante deste processo, a interculturalidade aparece como tema político, acadêmico e existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar através da experiência dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização, que os povos indígenas tem conseguido se apropriar de uma das instituições que, como vimos, foi historicamente orientada no sentido de destruição de sua alteridade e identidade. No entanto, isso não significa que os indígenas tenham feito desta instituição um espaço de plenas realizações dos seus projetos comunitários. A escola permanece de alguma forma como *instituição de fronteira* (TASSINARI, 2001), uma fronteira borrada, ambígua, especialmente em casos de experiência histórica semelhante a dos Pataxó Hãhãhãe, como fronteira, ainda é um lugar de conflitos e negociações.

Os Pataxó Hãhãhãe resistiram à terrível experiência de contato que tiveram com a sociedade nacional que, dentre as formas de violência que vivenciaram neste contato, os impunha uma realidade social dominada pelo conhecimento letrado. A experiência de exclusão, no período da diáspora, intensificada pela falta de domínio do saber escolar, os motivou a lutar pelo domínio da escolarização, que como podemos observar no Capítulo I, sempre serviu ao propósito da homogeneização cultural e da reprodução das desigualdades sociais. A escolarização moderna tornou-se ideologia fundamental das sociedades contemporâneas, incorporando-se às estruturas de poder e tornando-se um *poder oblíquo* (CANCLINI, 1997), através do controle (cada vez maior) da vida dos indivíduos e determinando fortemente sua posição social (BOURDIEU, 1982).

Dentre os instrumentos que fazem parte do contato dos indígenas com os colonizadores europeus, a escolarização foi um dos que teve maior destaque, acompanhando firmemente a relação de dominação exercida pelos colonizadores. Neste sentido, podemos observar que além da própria natureza controladora e contrária à diversidade da escolarização, ela também serviu como pilar do projeto de integração que o Estado Nacional tinha para os povos indígenas no Brasil. A escola do SPI é um exemplo de como a escolarização se encaixou perfeitamente ao projeto integracionista durante seu período de atuação entre os indígenas.

Não obstante, as experiências históricas de contato com o SPI e os seus agentes, tenham sido distintas entre os diversos povos indígenas, nem sempre sendo tão deletérias como

entre os Pataxó Hãhãhãe, podemos observar que o projeto desta instituição era integrar os indígenas à sociedade nacional, especialmente como mão de obra. Neste sentido, é possível concluir que, de maneira geral, a atuação do SPI entre os povos indígenas não trouxe saldos positivos. A FUNAI, posteriormente, também não teve grandes avanços em relação ao seu projeto de escolarização, deixando o SIL, atuar por muito tempo entre diversas etnias, até uma mudança mais considerável com a constituição de 1988.

Diante deste “diálogo intolerante” (CARDOSO DE OLIVEIRA 2006) na relação com o Estado Nacional, os povos indígenas passaram a se articular politicamente e a buscar ajuda de organizações internacionais, que passaram a dar suporte à luta por reconhecimento (HONETH, 2007) promovida pelos indígenas, que finalmente na Constituição Federal de 1988, passaram a ter sua diferença reconhecida e formalmente respeitada.

Apenas diante deste contexto histórico que aqui recapitulamos, podemos afirmar que a luta dos indígenas por uma apropriação mais adequada da escolarização foi de fato uma conquista. Tal conquista formal, no entanto está longe de ser uma conquista absoluta e uma total descolonização dos indígenas. E para entender o grau destas conquistas precisamos observar os conceitos envolvidos na garantia deste direito a uma "escola diferenciada, intercultural e bilíngue". O conceito central neste caso seria o de interculturalidade. Tal conceito pressupõe uma radical mudança em relação à escolarização empreendida até então (desde à colonização até a perspectiva integralista da FUNAI pré 1988) entre os povos indígenas e mesmo da própria escolarização, observando sua trajetória histórica.

A noção de interculturalidade envolve o conceito de cultura. Como vimos, em uma definição inicial poderíamos dizer que a mesma é uma relação entre duas, ou mais, culturas. Consagrado no campo da Antropologia, o conceito de cultura foi o conceito mais revisado e com mais definições distintas ao longo da história da disciplina. A discussão conceitual do mesmo levou ao seu progressivo abandono. Noções como identidade étnica e etnicidade, passaram também a complementar as análises antropológicas, de certa forma se colocando como outro viés de interpretação da alteridade, que não através do conceito de cultura.

Tais conceitos vieram justamente dar conta de explicar situações de contato cultural que, inevitavelmente, tem desdobramentos políticos, de conflito e negociação, como no caso da experiência vivenciada pelos povos indígenas no Brasil.

Isto nos leva a questionar o sentido empregado pela noção de interculturalidade. Será que esta noção tem sido empregada na política de escolarização entre os povos indígenas, levando-se em consideração a hibridez cultural existente em sua diversidade e em seus distintos graus? Será que esta noção de interculturalidade tem levado em conta também a etnicidade presente no cotidiano indígena? Qual será o impacto deste conceito de cultura e ou interculturalidade sob os povos indígenas?

Tais indagações foram abordadas no Capítulo II, que discutiu os distintos sentidos do conceito de interculturalidade, o abordando de forma crítica tendo em vista a experiência colonial vivenciada pelos povos indígenas. A interculturalidade assume distintos sentidos, de acordo com os agentes que utilizam a noção em seus discursos. Os povos indígenas por sua vez têm que lidar com a concepção desatualizada de cultura ao relacionar-se com o Estado e as políticas públicas voltadas a eles. Politicamente os indígenas acabam sofrendo com o que Fraser(2007) chamou de “políticas de identidade”, ou seja, passam a ter que manter ou “resgatar” elementos de sua indianidade, muitas vezes definidos arbitrariamente ou baseados em visões estereotipadas de não-índios.

Através destas relações de negociação com o Estado Nacional, os povos indígenas promovem a absorção deste conceito em seu repertório originando distintas ações através da reflexividade sob ele empregada. A cultura, ou os diversos “regimes de saber” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), passam, portanto a incorporar a "cultura" (enquanto conceito presente na retórica política) em seu repertório, gerando uma variedade de interpretações e ações dos distintos povos indígenas nesta relação.

Sendo fruto desta noção de "cultura" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), a escola intercultural encontra entre os distintos povos indígenas diferentes sentidos, de acordo com suas experiências históricas e seu processo de hibridização cultural. Neste sentido, observamos que em alguns casos os indígenas têm refletido sobre o papel e o que esperam desta escolarização e chegaram à conclusão de que não desejam contato com a escola intercultural, mas sim com a

escola formal, não diferenciada, como a escola "do branco"; como forma de experiência com a alteridade que enriquece os indígenas dentro de seu próprio "regime de saber". Em outros casos a escolarização intercultural tem sido uma forma dos povos indígenas não apenas reduzirem suas relações assimétricas com a sociedade nacional, predominantemente escolarizada, mas também como forma de fortalecer sua *identidade étnica* e ou promover uma *revitalização cultural* (PALITOT, 2009).

Diante desta longa reflexão sobre a questão, podemos inferir que as experiências históricas de cada povo indígena e a forma como se apropriam da escolarização, determinam a interculturalidade vivenciada, ou a relação com a escolarização. Por essa razão foi tratado no Capítulo III, a história do Povo Pataxó Hãhãhãe, as relações interétnicas que eles vivenciam e como elas interferem em seu processo de escolarização. Foi almejada a compreensão da experiência Pataxó Hãhãhãe com a escolarização em sua especificidade. Só assim, seria possível contribuir com novos dados que viessem a ampliar a reflexão sobre este tema iniciada nos capítulos anteriores.

Diante da reflexão sobre questões inerentes ao tema, é possível compreender a especificidade da relação dos Pataxó Hãhãhãe com a escolarização, ao passo que estas informações nos ajudam a refletir ainda mais sobre a questão da escolarização entre os povos indígenas no Brasil. Mas podemos ir além disso.

A escolarização entre os povos indígenas no Brasil, em especial o caso dos Pataxó Hãhãhãe, é uma história de luta e resistência à opressão colonial, do Estado e da sociedade envolvente. Através da apropriação e ressignificação da escolarização, que antes os subjulgava e hoje fazem deles um meio de melhorar as suas condições de vida, sua autoestima e seu orgulho enquanto indígenas. A experiência dos professores indígenas com a escola não indígena acabou conformando-lhes um *habitus* (BOURDIEU, 2009) da cultura dominante, inculcando-lhes valores da sociedade hegemônica através da *violência simbólica*. O contraste entre a vivência cotidiana da opressão e os valores dominantes inculcados na escola fez com que eles pudessem compreender a *pobreza modernizadora* (ILLICH, 1985) e o lugar de fala legítimo (BOURDIEU, 2008).

Diante disso, os Pataxó Hãhãhãe, tem na escola um projeto de lutar contra a *violência simbólica* da escolarização, fazendo do seu próprio processo um caminho contra-hegemônico, ou seja, transformam a experiência da educação escolar em uma experiência de entendimento e valorização de sua identidade. Fazem da escola um lugar de saber sobre a sua história de luta, um lugar de união. No entanto, refletem se a estrutura escolar se torna limitante e pensam em alternativas para que, diante de suas peculiaridades, possam expandir a busca pessoal e coletiva por sua memória e pelo seu orgulho enquanto indígenas.

Cada comunidade, indígena, ou não, pode aprender muito com a experiência dos Pataxó Hãhãhãe. Um exemplo de que podemos nos apropriar destas ferramentas, dominá-las e questioná-las. Da mesma forma que fizeram com as terras para as quais foram levados e confinados pelo SPI, os indígenas lutaram por reocupar este mesmo território, que passou a ser fundamental para uma existência mais digna, o fizeram com a educação escolar. Inicialmente excluídos da escolarização, o que trouxe consequências negativas para eles, os mesmos se apropriaram deste espaço para fazer dele um meio de fortalecer a luta e valorizar sua identidade.

Assim como fizeram os Pataxó Hãhãhãe, poderíamos nós, não-índios, nos questionar: será que este modelo de escolarização tem conseguido realizar nossas ambições coletivas? Enquanto for preciso dominá-lo, faremos, mas podemos repensar o nosso modelo escolar e modificá-lo? Podemos pensar em outras formas coletivas de promover educação que não por meio da escolarização? Ou em formas de nos apropriarmos dela e assumirmos o seu protagonismo? Os Pataxó Hãhãhãe nos deram um exemplo de como podemos dominar os instrumentos de poder, subvertendo-os e abrindo novas veredas para a transformação das nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. In Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. et alli Silva, Aracy Lopes. & Ferreira, Mariana Kawall Leal. (orgs). São Paulo, Editora Global, 2001.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma "Frente Ideológica"?** Dissertação de Mestrado, PPGAS/UnB, Brasília, 1981.

BARTH, Fredrik. "Os grupos étnicos e suas fronteiras". In: LASK, Tomke (org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **O trabalho do antropólogo.** São Paulo: Editora UNESP, 2006a.

_____. Identidade étnica e a moral do reconhecimento. In

_____. Caminhos da identidade. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2006b.

CARNEIRO DA CUNHA, MANUELA. **Identidade: da cultura residual mas irreduzível.** in: Antropologia do Brasil, São Paulo, Brasiliense/EDUSP. 1986.

_____. *História dos índios no Brasil.* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CARMUSO, Carla et al., **CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** Porto Seguro, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA-CAMPUS PORTO SEGURO, 2014.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **De “índios misturados” a “índios regimados”.** In: Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades. CARVALHO; REESINK; CAINAC (Org). Natal, RN: EDUFRN, 2011.

_____. et all. **Mapeando Parentes: Identidade , Memória, Território e Parentesco.** Salvador, EDUFBA, 2012.

CESAR, América Lúcia. **LIÇÕES DE ABRIL: CONSTRUÇÃO DE AUTORIA ENTRE OS PATAXÓ DE COROA VERMELHA.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CHATES, Taíse. **A Domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola kiriri.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2011.

COHEN, Abner. Introduction: **The Lesson of Ethnicity.** In Urban Ethnicity, edited by A. Cohen, pp. ix–xxiv. Tavistock Publications, London. 1974.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação escolar Indígena: Breve histórico. In: GRUPIONI,(Org.). **Formação de professores indígenas : repensando trajetórias**

. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 115-129, 2006.

ELIAS, Norbert **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar. v. 2. 1993.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. PPGAS/USP, 227 págs, 1992.

FOUCAULT, Michel. Os Recursos para o bom adestramento. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; trad. Raquel Ramalhe. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** In. Teoria crítica no século XXI./ (org.) SOUZA, Jessé & MATTOS, Patrícia. São Paulo: Annablume, 2007.

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

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUSMÃ O, Neusa M. **Antropologia e educação: origens de um diálogo**. Cadernos CEDES, n. 43, p. 8-25, 1997.

_____.**Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades**. In. ; ponto-e-vírgula, 10: 32-45, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____.**Reconhecimento ou redistribuição? a mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade**.In. Teoria crítica no século XXI./ (org.) SOUZA, Jessé & MATTOS, Patrícia. São Paulo: Annablume, 2007.

BELO, Ivan Dutra. **Escolarização, Cidadania e Antropologia: elementos para compreender a educação indígena no Brasil**. Monografia, Universidade Federal da Bahia, 2013.

LEACH, Edmund. **Sistemas políticos da alta Birmânia**. São Paulo: Edusp, 1995.

LEAL, João. “**The past is a foreign country**”? **Acculturation theory and the anthropology of globalization**. *Etnográfica*, junho de 2011, 15 (2): 313-336.

LÉVI-STRAUSS, C. **História de lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LISBOA, João Francisco Kleba. “**Índios e o estado brasileiro: entre a tradição e a invenção**”. Anais do Congresso Latino-americano do Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico. 1., 2008 Ago, Florianópolis/SC. 2008.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: _____.(Org.).**Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global. 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). 2006.

MACIEL, Leia T. L.; SILVA, Giovane J. Nem “**programa de índio**”, nem “**presente de grego**”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). In. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MATTOS, Patrícia. **O reconhecimento, entre a justiça e a identidade**. *Lua Nova*, ano.63, 2004.

_____. **O reconhecimento social e sua refundação filosófica em Charles Taylor** In. *Teoria crítica no século XXI/ (org.) SOUZA, Jessé & MATTOS, Patrícia*. São Paulo: Annablume, 2007.

MONTE, Nietta L., **Textos para o currículo escolar indígena**. In Práticas Pedagógicas na Escola Indígena et alli Silva, Aracy Lopes. & Ferreira, Mariana Kawall Leal. (orgs). São Paulo, Editora Global, 2001.

MONTEIRO, John Manuel Monteiro. **O desafio da história indígena no Brasil**. In GRUPIONI, L.; SILVA, Aracy L. A temática indígena no Brasil. Brasília: MEC/MARE. 1995 p. 227

Museu do Índio. **Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967)**/Sonia O. Coqueiro (coord.), M. Elizabeth B. Monteiro, Sheila M. G. de Sá, Carlos A. M. Perez, Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002. – (Coleção Fragmentos da História do Indigenismo, 1). il. color. 428 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **"Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais"**. *Mana* [online]., vol.4, n.1, 1998..

ORTNER, Sherry B. **Teoria na antropologia desde os anos 60**. tradução por Cecilia McCallum. *MANA* 17(2): 419-466, 2011.

PASSADOR, Claudia. **A Educação Rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. Curitiba: Annablume, 2013.

PALITOT, Estêvão Martins. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro** / Max Maranhão Piorsky Aires (org.).__ Fortaleza. EdUECE, 2009.215p.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Relatório Pataxó Hãhãhã**. Salvador, Bahia, dat.

PEDREIRA, Hugo Prudente da Silva. **“Saber Andar”: Refazendo o Território Pataxó em Aldeia Velha**. Monografia, Universidade Federal ds Bahia, 2013.

RAMOS, Alcida Rita. **Nações Dentro da Nação: Um Desencontro de Ideologias**. 1993. Republicado em Zarur, G. (Org.) *Etnia e Nação na América Latina*, pp. 79-87. Washington: OEA, 1996.

RICOEUR, P. **O Justo**. Tradução Ivoneti Beneditti. Ed. Martins Fontes São Paulo 2008.

SAAVEDRA, G.; SOBOTKA E. **Discursos filosóficos do reconhecimento**. Porto Alegre: *Civitas*, v. 9, n. 3, p. 386-401, set.-dez. 2009.

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I e II).** *Mana* [online], vol.3, n.1, 1997.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro** / Max Maranhão Piorsky Aires (org.).____ Fortaleza. EdUECE, 2009.215p.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **Escola e Reafirmação Étnica: o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2001.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. **Trajetórias Femininas Indígenas: Gênero, Memória, Identidade e Reprodução.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. et alli Silva, Aracy Lopes. & Ferreira, Mariana Kawall Leal. (orgs). São Paulo, Editora Global, 2001.

_____. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** In ILH Revista de Antropologia. v. 10, n. 1 (2008), págs 217-244. 2008.

TAYLOR, Charles. **A política do reconhecimento.** In: _____. *Argumentos filosóficos.* São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **O que é agência Humana?** In. Teoria crítica no século XXI./ (org.) SOUZA, Jessé & MATTOS, Patrícia. São Paulo: Annablume, 2007.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.** In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., 2005, Lima. Anais... Lima: Universidad Andina, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002.

VIEIRA, Antonio **"Sermao do Espfrito Santo"**, in: *Sermoes.* São Paulo: Editora das Americas, vol. 'i, pp. 205-55. 1657 [1999].

VILLAR, Diego. **Uma abordagem crítica do conceito de "etnicidade" na obra de Fredrik Barth.** *Mana* [online], vol.10, n.1, pp. 165-192, 2004.93208373

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica.* La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.