

A QUESTÃO INDÍGENA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fabiola Barrocas Tavares

Centro de Educação/CE – UFPB – lia.miu@bol.com.br

A disciplina, História da Educação, no curso de Pedagogia, tem sofrido, durante o período hegemônico do capitalismo a nível mundial, uma pressão forte, para superficializar seus conteúdos, tendo em vista ter sua carga horária reduzida nas recentes propostas de reformulação elaboradas nos PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos. Em termos gerais, as novas grades curriculares dos cursos de pedagogia possuem apenas duas disciplinas de história da educação, com carga horária total, em média, de 120 horas/aula, onde se tenta abordar dois conteúdos muitos vastos; a História da Educação em seu desenrolar na sociedade ocidental, tendo como período principal do renascimento aos nossos dias e a História da Educação na sociedade brasileira, priorizando o período republicano. Ambos os temas tendem a ser trabalhados dentro de períodos históricos, como educação na Idade Moderna, Educação Contemporânea, Educação na República Velha, Educação e Populismo, etc, tal como se apresentam nos livros adotados, que já viraram manuais do conteúdo. Isso ocorre de modo freqüente, por muitos fatores, entre eles, o pouco tempo que nos resta não possibilita uma abordagem mais problematizadora da realidade humana, entre europeus e brasileiros, em sua construção social, política, pois a impossibilidade do tempo nos impede de tratar a Educação como tema, abordando entre outras questões o gênero, as instituições, as didáticas, ou mesmo em relação às mentalidades educacionais, relativas tanto ao coletivo como aos educadores em seus aspectos individuais. Assim perdemos a complexidade da Educação e produzimos apenas uma informação descritiva do passado, sem conexão com o presente, muitas vezes, restrito ao âmbito pedagógico, que gera dificuldades para a compreensão, a crítica e a relativização dos conhecimentos acerca do processo educacional.

Aliada a essa pressão, tanto pela superficialização do conteúdo, como pela descontextualização do método, induzida pelo modelo neoliberal, que busca promover uma desqualificação da formação docente, evitando promover pela história um vínculo identitário, ainda há uma outra força, essa em sentido contrário ao produzido pelo grupo hegemônico, promovida pelos movimentos populares, a cobrar da História da Educação uma postura mais definida com relação à construção da educação em sua dimensão

conflituosa. Os movimentos sociais, principalmente os relacionados aos negros e aos ligados ao campo, vêm impondo, através de conquistas legais e dotações orçamentárias, advindas de outras pasta além do MEC, às instituições de ensino superior formadoras dos educadores, uma atitude mais definida com relação à história das camadas subalternas. O movimento negro, por exemplo, fez incluir nos livros didáticos do ensino fundamental a história da África através de decreto lei. O MST, por sua vez, vem conduzindo, em prol da educação do campo, uma luta árdua com muitas conquistas, que vão além do conteúdo no currículo, buscando criar cursos específicos e instituições próprias para a formação de seus professores. O movimento indígena, por sua vez, vem, com suas especificidades, conquistando espaço dentro da estrutura do Estado, desde a LDB 9394/96, onde ficou assegurado, nas disposições gerais, o direito à educação bilíngüe e a contratação de professores indígenas. A FUNAI, órgão tutorial e antigo responsável pela educação dos povos indígenas, tem perdido suas funções, inclusive a instrutiva, o que vem criando uma situação um tanto indefinida com relação à educação dos povos indígenas. Essa situação foi configurada na relação com os poderes governamentais, através do decreto-lei que determina ser o estado, o agente responsável pela organização e manutenção das escolas, bem como pela contratação dos profissionais e formação dos professores, para exercerem atividades pedagógicas nas aldeias. Contudo, ainda perdura a interferência das prefeituras, que, na luta pelos recursos do FUNDEF, não abrem mão das escolas indígenas, apesar dessas estarem, na maioria das vezes, localizadas na zona rural e ser a escola rural atualmente algo em extinção dentro da política educacional. Assim ficam as escolas indígenas sem saber a quem recorrer, pois ora integram o corpo da rede municipal de ensino, quando se refere aos dados do senso escolar, ora fazem parte do sistema educativo estadual, quando revelam a realidade regional dos diversos povos indígenas no Brasil. No nível do sistema federal, o currículo dos PCNs inscreve todos os saberes escolares de todas as salas de aula da educação básica no Brasil. Dentro dessa indefinição, pairam questões salariais, contratuais, de manutenção das escolas e, principalmente, de qualificação e formação docentes, pois toda essa situação gerou uma nova realidade educacional que as instituições públicas, retirando a FUNAI, tinham pouco ou quase nenhum conhecimento. O próprio movimento indígena também não estava preparado para tanta novidade, já que agora teria de fazer contatos com o poder local, no caso, os instituídos no muni-

cípio; com o poder estadual, como as Secretarias Estaduais de Educação por exemplo, e com poder federal, na figura do próprio MEC, com a procuradoria jurídica, entre outros órgãos. Associada a essa nova gama de relações político-institucionais, permaneceram algumas das formas anteriores de mediação com a instrução, onde continuou a existir a influência da FUNAI, de ONGs, de algumas universidades e de grupos religiosos, católicos e protestantes.

A ampliação das relações de poder que envolve a escola indígena tem proporcionado à organização de associações de professores indígenas, que buscam mediar os diversos interesses em jogo com os distintos agentes. Nesse campo de negociação entra como um dos objetivos a formação dos professores. Esses, agora, são inicialmente selecionados por serem de origem indígena e integrados à causa de seu povo. Esse critério busca tanto promover o resgate da cultura, da língua, dos saberes, da luta dos povos indígenas e em especial de cada povo, aliado como os conhecimentos do campo da Pedagogia, onde se situam as questões relativas aos fatores culturais, históricos, lingüísticos, sociológicos, psicológicos e metodológicos dos processos de ensino-aprendizagem. Essa formação mais específica, para atuar nas escolas das aldeias, exigida pelo movimento indígena, reporta-se ao pertencer identitário, que exige do professor assumir de forma afirmativa os costumes, a língua, as crenças e as formas de pensar e agir da cultura indígena, algo que só o próprio índio pode ensinar ao seu semelhante.

Essa formação tem enfrentado na academia muitas resistências, pois para uma grande parte do corpo docente o currículo do Curso de Pedagogia destina-se à formação do professor, para atuar de forma generalista na realidade brasileira, com o objetivo de destinar-se a preparar o educador da cidadania. Essa postura nega a especificidade das diversas realidades presentes em nosso país, empobrecendo assim a compreensão de que existe em nosso Brasil distintas cidadanias, o que necessariamente remete à diversidade de práticas educativas.

As novidades com relação à educação dos povos indígenas brasileiros têm deixado perplexa a academia, já que se percebe uma certa indefinição com relação ao papel que essa tem a desempenhar. Preenchendo esta indefinição, grupos de atores já estão atuando, como os indígenas, as ONGs, o MEC, a FUNAI, as Secretarias Estaduais de Educação e os grupos religiosos. Boa parte dos cursos de pedagogia das universidades, tanto públicas quanto privadas, ainda não subiu a este palco, porém nos bastidores, há

envolvimento de professores e alunos que vêm promovendo quase em surdina um trabalho desafiador para a instrução dos povos indígenas.

Essas questões também chegam ao campo da História da Educação, tendo em vista ser este um dos conteúdos curriculares dos Cursos de Pedagogia. Nesses a História vem buscando de modo mais incisivo, situar as diversas relações entre as práticas sistemáticas educativas e os grupos sociais, em suas complexas relações expressadas pela construção humana através do tempo.

Uma observação rápida dos textos produzidos para a disciplina referentes a questão aponta duas tendências, uma de aporte antropológico outra de referência aos jesuítas. Na análise antropológica, a educação recebe a denominação de processos de aculturação ou de endoculturação. Nessa visão a cultura detém a totalidade e a centralidade das práticas sociais, tornando a educação um processo de inclusão e absorção dos indivíduos aos valores dos grupos. As práticas educativas, situadas entre os povos indígenas, são quase todas reduzidas à descrição dos ritos de passagem. A perspectiva antropológica guarda ainda um certo ranço dos conceitos de raça e de povos primitivos. Já os trabalhos dos jesuítas, na Educação, se reportam apenas ao período da colonização, muitas vezes visto de modo negativo, apontando na catequese a grande falta da companhia para com o povo indígena. Essa postura ignora as múltiplas contribuições desse processo educacional na promoção do encontro entre culturas distintas. Nega a importância das atividades desenvolvida pelas missões, quanto à troca de saberes no âmbito lingüístico, nas atividades artísticas de pintura, escultura e música, nas práticas agrícolas e em outros tantos conhecimentos. Também colabora com o discurso oficial português produzido para justificar a expulsão da Companhia de Jesus que os acusava de explorar mão de obra indígena. Não estou aqui negando toda a opressão colonizadora sofrida pelos povos indígenas brasileiros, na qual os jesuítas foram colaboradores importantes, porém tento apenas ressaltar outros aspectos dessa relação que perdeu por mais de duzentos anos.

Nessas duas visões, não se destaca a influência das culturas ameríndias na formação da identidade do brasileiro; a sua presença constante em nosso falar, já que pronunciamos um português vocálico; nas relações familiares, onde a criança muitas vezes assume um lugar de destaque e estão sempre acompanhando seus pais em qualquer evento; na religiosidade do nosso povo, em que o mundo dos espíritos se concretiza nas práticas dos kardecistas, dos

umbandistas, dos evangélicos; nas práticas populares dos mutirões; nos conhecimentos ditos simpatias; na forma hospitaleira de ser; sem falar de todo um saber profundo sobre a natureza, seus animais, suas ervas, entre outros; e por último; sem negar lhe a importância, não podemos esquecer do nosso hábito alimentar, que inclui entre outros alimentos de origem da cultura ameríndia a mandioca no cardápio de todo o Brasil.

Todos esses aspectos, que de forma tão presente constituem o nosso modo de ser brasileiro, são negligenciados em nossa cultura, sendo muitas vezes inclusive situados de maneira pejorativa e desrespeitosa, dentro e fora da academia. Nesse sentido se faz mister aprofundar na disciplina História da Educação a questão indígena, pois já que estamos formando os futuros educadores precisamos ao menos sensibilizá-los para perceberem a importância e a riqueza da cultura indígena, bem como fazê-los refletir sobre o necessário respeito para com os distintos povos ameríndios que ocupam o território definido como brasileiro. Precisamos também desmistificar a idéia de situar apenas no passado colonial a existência do indígena, pois permanece presente na estrutura pretérita da maioria dos textos relativos à essa questão a percepção de que a realidade desses povos não se constitui como algo concreto de nossos dias. Outro aspecto a se desconstruir se refere ao tipo imaginário de índio, representado por uma figura pelada, selvagem e ingênua, ou mesmo à visão preconceituosa, associada principalmente ao comportamento preguiçoso, à falta de higiene, à condutas imorais e irresponsáveis.

Desse modo estamos propondo um espaço maior na disciplina de História da Educação para abordar a problemática, que como vimos se mostra bem diversificada, que ontem e hoje, cerca os indígenas no Brasil. Sabemos, todavia, que tal proposta se opõe ao pragmatismo mercadológico do projeto educativo neoliberal para a formação de professores. Essa postura se faz presente nas propostas de reformulação curricular, em que se defende a eliminação da disciplina de Antropologia da Educação, a redução dos créditos destinados aos conteúdos de história, ou mesmo na condensação dos conhecimentos das áreas da sociologia, da antropologia e da história da educação na disciplina de Fundamentos Antro-Socio-Histórico dos Processos Educativos. Um outro exemplo dessa realidade pragmática e instrumental na formação dos educadores se constitui nos cursos de final de semana, nos quais se pretende favorecer, em tese, uma qualificação em serviço, principalmente, do quadro docente da rede municipal.

Apresenta-se, nessa perspectiva, um impasse para os cursos de Pedagogia, tendo em vista que, enquanto os movimentos sociais, e nesse caso especificamente o indígena, está cobrando um posicionamento a favor de sua causa na formação dos professores, o projeto neoliberal por sua vez, vem conduzindo à uma mudança curricular nos cursos de Pedagogia, que apesar de fundamentada em uma proposta multicultural e participativa, conduz a uma formação de pouco conhecimento e reflexão sobre as diferentes realidades educacionais brasileiras. Essa formação pode ser indutora de uma atuação na sala de aula, que muitas vezes, legitima a exclusão das camadas populares de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros e que desrespeita a diversidade cultural de nosso país. A simplificação posta pelo neoliberalismo ao tratar os seres humanos apenas como consumidores, vem gerando graves conflitos na sociedade atual, pois “nem só de consumo vive homem”. Nesse sentido precisamos clareza para definir as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, para no imediatismo das cobranças burocráticas não incorreremos no erro de optarmos por dar um rumo à formação de professores que conduza ao fortalecimento de práticas educativas ainda de caráter catequético.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Fernando de Souza Júnior. Os caboclos de Monte-mór: identidade e resistência Potiguara. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – II Curso de Especialização em Direitos Humanos. 2002.
- BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de Dezembro de 1973 – Estatuto do Índio
- BRASIL (1988) – Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Título VIII, Capítulo VIII.
- CAMBI, Franco. História da Educação. São Paulo, UNESP, 1999.
- EBY, Frederick. História da Educação Moderna, Porto Alegre, Globo, 1976.
- GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo, Ática, 1993.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Índios dos Brasil. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1.
- MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz. Etnohistória dos índios Potiguara: ensaios, relatórios, documentos. João Pessoa, PR/PB – SEC/PB, 1992.
- _____. A agonia dos índios Potiguara de Baía da Traição – PB. Brasília, 1989

- _____. Ensaios Indigenistas. João Pessoa. PRPB, Publicações Avulsas 03, 1993, pp13-34. A legitimidade de lideranças e organizações indígenas: o caso dos Potiguara na Paraíba.
- OLIVEIRA, Acary de Passos; BANDEIRA, Leda Costa; SOUSA, Maria Cira J. Meireles D. Conhecendo o índio. Goiânia: Ed. UCG, 1990.
- OLIVEIRA, Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro. 11 de Novembro de 1997. (Conferência realizada no concurso para professor-titular da disciplina Etnologia, Museu Nacional / UFRJ)
- PAULA, Eunice Dias; BRITO, Maria Édna; FOLHA, Maria Istéla; RODRIGUES, Maria Regina, ROSAS, Ninfa; SOARES, Raimundo; SILVA, Sandra Maria da. Memória e resistência: a sabedoria dos povos indígenas. Subsídios Educacionais CIMI – ANE, 2004.
- PONCE, Aníbal, Educação e Luta de Classe, São Paulo, Cortez, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1995.
- _____. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis. 5. ed. Vozes, 1986.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis. Vozes, 1987.
- SILVA, Aracy Lopes e GROPIONI, Luís D. (org.). A temática Indígena na Escola. Brasília. MEC / MARI / UNESCO, 1995. pg. 261 à 287.
- SULPINO, Maria Patrícia Lopes. Conceito de etnicidade: breve revisão teórica. João Pessoa. PAR’AIWA: revista dos pós-graduados de sociologia da UFPB. N° 2 – Junho de 2002.
- TEIXERA, Eliane Marta (org), 500 Anos de História da Educação, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

Sites da internet

- Ano 513° da Resistência Indígena Continental. Manifesto 15 de Outubro de 2005. http://www.artes.com/home/artescom/public_html/sys/header.ph
- ROVO, Mirian Keiko Ito, OLIVEIRA, Beatriz Santos. Por um regionalismo eco-eficiente: a obra de Severiano Mário Porto no Amazonas. Vitruvius, Texto especial 226 – abril 2004. <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp226.asp> (22/03/2006)
- Waimiri Atroari. Quem são os primeiros waimiri atroari – os primeiros contatos. <http://www.waimiri.com.br>
- <http://www.institutowara.org.br/wara.asp>
- <http://www.funai.gov.br>
- <http://www.cimi.org.br>
- <http://www.socioambiental.org>