

ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: trajetórias indígenas frente aos programas educacionais

SCHOOLING AND INDIGENOUS VOCATIONAL EDUCATION:
indigenous trajectories face to educational programs

ESCUELA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO:
trayectorias indígenas frente a programas educativos

Sueli Soares dos Santos Batista
(CEETPS, Brasil)

Emerson Freire
(CEETPS, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.391>

Resumo: o presente estudo traz à luz programas educacionais para comunidades indígenas problematizando seus pressupostos e limites e contrapondo-os às trajetórias individuais e coletivas de etnias que sofreram diferentes impactos da ação tutelar por meio de tentativas de escolarização e profissionalização. Analisa-se de que forma com esses programas, e apesar deles, tem sido possível para essas comunidades e para esses indivíduos construir suas trajetórias singulares e transformadoras. Considerando a relação paradoxal entre cosmologias diferentes que não pode ser resolvida simplesmente por propostas educacionais, a abordagem para tentar entender a complexidade desse processo foi a pesquisa documental e o trabalho com a memória dos indivíduos e coletividades indígenas quanto às suas trajetórias de escolarização e formação para o trabalho.

Palavras-chave: Educação para o trabalho, Educação profissional, Expansão da escolarização, Política da educação indígena.

Abstract: the paper problematizes assumptions and limits of educational programs for indigenous communities' face to face individual and collective trajectories of ethnic groups that have suffered different impacts of tutelary action by schooling and professionalization attempts. It analyses how these communities and individuals can build their singular and transforming trajectories from, and despite, these programs. Considering the paradoxical relationship between different cosmologies could not be solved simply by educational proposals, this paper uses document research and individual and collective memories approaches, trying to understand the complexity of this process concerning on their schooling trajectories and training to work.

Keywords: Education for Work, Professional Education, Expansion of Schooling, Indigenous Education Policy.

Resumen: este estudio saca a la luz programas educativos para comunidades indígenas, problematiza sus supuestos y límites y los contrasta con las trayectorias individuales y colectivas de los grupos étnicos que han sufrido diferentes impactos de la acción tutelar a través de intentos de escolarización y profesionalización. Analiza cómo estos programas, y a pesar de ellos, ha sido posible para estas comunidades y para estos individuos construir sus trayectorias únicas y transformadoras. Teniendo en cuenta la relación paradójica entre diferentes cosmologías que no se puede resolver simplemente con propuestas educativas, el enfoque para tratar de comprender la complejidad de este proceso fue la investigación documental y trabajar con la memoria de los individuos y las comunidades indígenas con respecto a sus trayectorias de educación y capacitación para el trabajo.

Palabras clave: Educación para el trabajo, Educación Profesional, Expansión de la Escolaridad, Política de Educación Indígena.

*Nossos pensamentos se expandem
em todas as direções e nossas
palavras são antigas e muitas.*

(Davi Yanomami Kopenawa)

Introdução

O tema da escolarização indígena é espinhoso e controverso. Quando se aborda neste contexto, a necessidade de uma formação para o trabalho, o tema se torna ainda mais complexo à medida que a escola e o trabalho foram colocados para as comunidades indígenas como imperativos e ferramentas de um progresso tão silenciador quanto inevitável.

O mundo da escola e o mundo do trabalho, no sentido dado pelos projetos civilizadores em diferentes épocas, estiveram integrados à medida que se tratava sempre de educar os indígenas para serem produtivos. Não é por mero acaso que na sua primeira denominação em 1910, o posterior Serviço de Proteção aos Índios (SPI) será designado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)).

Procurando se contrapor a essa trajetória de trabalho e formação para o trabalho compulsório dos indígenas, que historicamente desconsiderou suas especificidades, em 2007 foi lançado pelo governo federal um programa de educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. Só com muito cuidado, o documento-base desse programa, insere a palavra *profissionalização*, procurando colocá-la entre aspas e buscando para ela um sentido diverso de uma formação para o trabalho em uma perspectiva tecnicista. Esse compreensível cuidado com os termos se faz perante as evidências históricas e legais que mostram que a educação profissional no Brasil tem sido tratada a partir de três grandes concepções norteadoras: uma perspectiva compensatória e assistencialista, outra centrada na racionalidade técnico-instrumental e ainda outra orientada para a formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos (MANFREDI, 2002). Embora se possa identificar a ênfase em uma dessas diferentes concepções em diferentes momentos históricos, elas estão confrontadas e mesmo mescladas em diferentes propostas de profissionalização. É inegável que, em relação às comunidades indígenas, as concepções assistencialista e compensatória, aliadas em diferentes contextos à racionalidade técnico-instrumental têm sido as determinantes.

Assim como no caso da educação profissional e tecnológica, a formação integral do aluno e o fim da dualidade estrutural entre educação técnica e educação humanística não se consolidam prioritariamente apenas pelas diretrizes curriculares nacionais que se tornaram comuns a partir dos anos 1990. A educação escolar indígena não se torna emancipatória apenas em decorrência de programas governamentais e marcos regulatórios.

Sobretudo quando se consideram as descontinuidades das políticas educacionais visando uma educação profissional integrada e emancipatória sempre colocadas em

cheque por reformas e contrarreformas educacionais, é necessário que se tenha cautela ao defender irrestritamente propostas que se apresentam como novas, sem considerar a historicidade e a complexidade do objeto sobre os quais se debruçam.

As questões que pretendemos discutir neste artigo se referem aos limites de se pensar que, de certa forma, todos os programas educacionais voltados para as comunidades indígenas ignoraram completamente a realidade dessas comunidades e fracassaram também de maneira completa, alcançado alguma efetividade apenas a partir dos anos 1970. De alguma maneira, a visão generalista compromete a própria concepção de que as comunidades indígenas puderam resistir a esses programas e criar alternativas de formação num contexto de adversidades.

Para melhor caracterizar o que estamos chamando de políticas para a escolarização e formação para o trabalho nas comunidades indígenas, no presente estudo apresentamos aspectos de três programas voltados para a escolarização indígena que têm como pressuposto fundamental a formação para o trabalho. Trata-se de apresentar inicialmente o programa concebido em 2007 que se coloca como registro de um momento de síntese histórica e de superação de profissionalização indígena de maneira antes equivocada. Com o intuito de problematizar esse documento e contemplar os projetos anteriores por ele criticados, retomamos programas educacionais dos anos 1950 e 1960 que refletem as contradições dessas políticas educacionais, não só por sua formulação, mas porque a relação entre escola, formação para o trabalho e as comunidades indígenas é algo complexo e contraditório que não se resolve com uma proposta melhorada, nem essas comunidades se submetem a essas propostas de maneira simples, sem conflitos e reelaborações.

A possível avaliação dessas propostas requer, para além dos limites deste estudo, um trabalho de pesquisa nas comunidades que foram atingidas de alguma forma por elas. É o que Cohn (2014) defende como a importância da pesquisa etnográfica nas comunidades indígenas para ver de perto e concretamente a maneira como a escola e a escolarização se encontram nessas comunidades. No caso deste estudo, a base da abordagem para tentar entender a complexidade desse processo não é a etnografia, mas a pesquisa documental e o trabalho com a memória dos indivíduos e coletividades indígenas quanto às suas trajetórias de escolarização e formação para o trabalho.

Depois de apresentar e discutir esses três programas, apresentamos e lançamos algumas reflexões sobre experiências singulares de comunidades e indivíduos indígenas que estiveram ao alcance destes programas elaborados nos anos 1950 e 1960. Aqui não se trata de avaliar a efetividade ou fracasso desses programas, mas de perceber como com eles e apesar deles, foi possível para essas comunidades e para esses indivíduos construir suas trajetórias singulares e transformadoras. É isso que, nos limites deste estudo, chamamos de protagonismo indígena. Ou seja, a capacidade de estar sob o olhar da tutela com seus programas e diretrizes, ser atingido por eles e nem por isso deixar de construir suas próprias trajetórias que podem contradizer, romper e até confluir com a política indigenista, se for o caso.

O protagonismo indígena, ou seja, a perspectiva de que os índios são agentes, atores e sujeitos históricos, não é uma abordagem antiga nos estudos historiográficos como pôde considerar Freitas (2017) ao analisar as representações dos indígenas na historiografia produzida no Brasil. Mais recentemente os historiadores enfatizam que as comunidades indígenas são produtoras e portadores de culturas a partir das quais constroem suas trajetórias singulares. Assim, a historiografia tem procurado interpretar os contatos inter-étnicos como fenômenos de resistência, adaptação e transformação cultural. Tratamos desses fenômenos e seus paradoxos, inicialmente, a partir de elementos da experiência de Davi Kopenawa que tendo sido funcionário do SPI, intérprete para os diálogos entre *yanomami* e os não indígenas, tentou se tornar uma agente de saúde, permaneceu em conflito com sua origem para depois retomá-la, defendê-la e se tornar um de seus maiores representantes.

Ao final deste artigo, a discussão continua a partir de outro contexto, no qual apresentamos relatos de mulheres *kaingang* e *terena* que viveram sua infância e juventude mediadas pela ação escolarizadora do SPI em postos indígenas em São Paulo, sem que tenham aberto mão completamente de suas etnias e práticas culturais, exercendo importante liderança na comunidade da qual fazem parte. Afinal, como afirmou Tassinari (2001), “as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele” (p. 254).

Programas educacionais para as comunidades indígenas: entre a ruptura e a continuidade

É de setembro de 2007 uma publicação conjunta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ambas vinculadas ao Ministério da Educação, apresentando um programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com enfoque na educação profissional para as comunidades indígenas. O documento em questão, que se auto proclama de “Proeja indígena” ousa falar de educação para o trabalho nas comunidades indígenas e para elas como resultado do atendimento a uma “demanda concreta dos povos indígenas e seus representantes”, num contexto das mudanças ocorridas após a Constituição de 1988 quanto aos pressupostos que regem as políticas educacionais para o mundo do trabalho e para os indígenas especificamente. Mostrar e propor a articulação possível dessas duas dimensões das políticas educacionais é o objetivo do documento.

No documento-base é apresentada a ideia de que é possível confluir princípios e direitos da educação indígena com os princípios da educação profissional. Isso porque a educação indígena estaria já sendo construída a partir da sociodiversidade, da interculturalidade, do direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, algo inerente ao pressuposto geral de uma formação e atuação cidadã no mundo do trabalho.

O Projeja Indígena defende que para fazer jus à necessária profissionalização indígena, nos termos de uma sociedade que se reconhece plural e democrática, é preciso que se priorize a conquista da autonomia indígena no atendimento de suas necessidades coletivas de saúde, de gestão territorial, de autogestão, de sustentação econômica e de recolocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios.

Para reforçar a concepção e implementação de um Projeja Indígena, o documento procura retomar a história da resistência indígena frente aos imperativos da tutela governamental. Dos tempos do SPI à Funai, os índios teriam sim resistido, mas de forma fragmentada e isolada, não tendo essas reações aberto “espaço para a sua manifestação e organização como legítimos interlocutores e sujeitos de direitos dentro da nação” (p. 25). Essa reação teria se tornado efetiva e determinante só a partir dos anos 1970, com a eclosão de “[...] lutas indígenas pela demarcação de suas terras e pela melhoria das condições de vida dentro delas” (p. 25).

Ao resgatar o histórico da educação escolar indígena o documento enfatiza o fracasso de programas anteriores a que foram submetidos muitos povos indígenas desde a década de 1970, atribuindo o fracasso desses tais projetos “à ignorância e ao desinteresse pelo modo de vida dos povos indígenas e dos reais problemas que lhes impunha a nação, como também ao equívoco da projeção da lógica evolucionista ocidental e dos interesses da sociedade de mercado sobre eles” (p. 51).

Ao reconhecer a gestão territorial como uma dos aspectos fundamentais da formação profissional nas comunidades indígenas, o documento não deixa de considerar o conflito que se faz entre as comunidades indígenas e o modelo de desenvolvimento econômico construído a partir da modernização da agricultura, da expansão do agronegócio, do acirramento da exploração mineradora e outras formas predatórias de esquadrihar os territórios e suas riquezas, deixando à margem as comunidades que tradicionalmente vivem da agricultura familiar e camponesa (BOFF, CONTE, 2016). De que maneira a educação profissional indígena, resultado de um possível alinhamento com uma educação técnica e tecnológica integrada e integradora, pode dar respostas efetivas para esse campo de tensões, é uma questão em aberto.

Programas educacionais para as comunidades indígenas nos anos 1950 e 1960

Passados mais de cem anos da criação do SPI, ainda nos debatemos frente à necessidade de uma educação escolar que atenda os indígenas em suas comunidades. Há que se superar a educação escolar e a formação para o trabalho nas comunidades indígenas como instrumento de transferência de conhecimento. Boff e Conte (2016) consideram que é necessário “[...] orientar-se para a formação de uma sensibilidade diferente, para outra perspectiva de relação com a natureza e desenvolvimento de saberes” (p. 379).

Compreender a escolarização dos indígenas é compreender o quanto essa escolarização era considerada tão prioritária quanto a sua preparação para o trabalho agrícola, não havendo a distinção entre mundo da escola e o mundo do trabalho. Estudos sobre a ação indigenista no Brasil mostram a tutela estatal em constante debate com elites intelectuais e urbanas, debate este atravessado por ideais nacionalistas e positivistas, por concepções científicas próprias da passagem do século XIX para o século XX, como o darwinismo social e o evolucionismo.

Parte-se da hipótese que a política indigenista desenvolvida pelo SPI é herdeira das inúmeras tentativas de adequar o Brasil, a sua multiplicidade étnica e cultural, a sua extensão territorial e potencialidade econômica numa lógica de desenvolvimento capitalista, lógica esta unívoca e homogeneizadora. A ação estatal foi crucial neste sentido. O indigenismo da Comissão Rondon, já entre 1900 e 1915, estava num projeto amplo de construção da nacionalidade, da formação e consolidação do Estado republicano, conjugando apelos humanitários e objetivos geopolíticos (PERES, 2011).

A diversidade linguística das povoações indígenas era encarada como algo que conspirava contra a unidade nacional pensada a partir de “um só país, uma só língua, uma única nação”. O que se buscava era o mapeamento e a divulgação do que deveria ser considerado como um patrimônio nacional brasileiro (OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Ao final dos anos 50, mediante o fracasso da escolarização das crianças indígenas, o SPI iniciará a tentativa de implementar programas educacionais que superassem a experiência existente até então. As escolas dos postos indígenas passaram a ser criticadas pelo SPI como “apenas alfabetizadoras” por não prepararem adequadamente as crianças e jovens indígenas para o mundo do trabalho.

Para compreender as relações entre educação e trabalho na escolarização indígena como uma proposta educacional de caráter mais sistemático é importante considerar o *Programa Educacional Indígena* produzido e implementado entre os anos 1950 e 1960. Pôde-se constatar neste programa, através dos documentos do SPI, que a proposta central era ensinar e desenvolver atividades agrícolas e artesanais, imaginando-se que assim se resgataria as culturas indígenas, preparando-se as crianças, jovens e mulheres para o trabalho, promovendo assim a independência destes grupos indígenas ao garantir a sua inserção na economia regional (BATISTA, 2016, 2017). Essa é uma espécie de ideia reguladora que atravessa as iniciativas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que vão do *Programa Educacional Indígena* entre nos anos 1950 e 1960 até o *Programa Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas*, elaborado e proposto em 1967 (SPI, 2016; MUSEU DO ÍNDIO, 2016).

A elaboração e implementação desse *Programa Educacional Indígena* aponta para a necessidade de se analisar as permanências e continuidades deste projeto educacional numa outra versão do “novo” programa elaborado em 1967, meses antes da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Há que se considerar nesses programas o impacto que essas concepções de educação para o trabalho tiveram ou até continuam tendo nos projetos educacionais indígenas na atualidade.

Às vésperas da criação da Funai, em substituição ao antigo SPI, foi apresentado ao Ministério do Interior o chamado *Primeiro Programa Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas*, proposto pelo Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) em 1967.

Embora não sendo a primeira iniciativa em termos educacionais do órgão tutelar, a designação de “Primeiro” decorre da descontinuidade da proposição e execução de outros programas de educação indígena não muito distantes deste. Como se reconhece na elaboração desse documento assinado pela antropóloga Heloísa Alberto Torres, então presidente do CNPI, a política de proteção aos índios se apresentara até o Império de maneira dispersa e até contraditória, conhecendo uma sensível mudança com a República por meio da iniciativa racionalizadora do SPI (ABA, 2017; FREIRE, 2011). Entretanto, tanto o antigo órgão tutelar criado em 1910, como o CNPI criado em 1939 encontravam nos anos 1960 problemas administrativos e financeiros de toda ordem que impactavam danosamente na vida das comunidades indígenas. A descontinuidade dos programas educacionais era apenas um aspecto das limitações da política tutelar.

Embora se tenha registro de outros programas educacionais para os indígenas ao longo do SPI, esse *Programa* foi o primeiro em que efetivamente se fez um levantamento das populações indígenas para as quais se desenvolveriam os projetos pilotos com acompanhamento de técnicos com experiência em projetos e planos de educação de base. Não é casual que o Programa vai se chamar inicialmente “Plano de Educação” e depois se configurará em algo que se pretende mais abrangente como um programa de desenvolvimento e organização das comunidades indígenas em torno da produção agrícola.

Os anos 1960 e 1970 foram marcados pelas reivindicações e tentativas de institucionalização de movimentos populares e tendências emancipadoras no campo da cultura e da educação, com a atuação, além do MEB, dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), que materializaram projetos artísticos e culturais com ênfase na criação e preservação de uma cultura nacional e autóctone, dos Centros Populares de Cultura (CPC) e dos movimentos estudantis universitário e secundarista (FREITAS, 2007, p.50)

É possível constatar no texto do *Programa* de 1967, não só a influência desses movimentos, mas a participação efetiva de seus atores. O documento traz uma marca importante das concepções do MEB que era, naquele momento, voltado para o trabalhador rural e tendo quadros vinculados à Ação Católica Brasileira (ACB). Além da preocupação com a alfabetização das comunidades rurais, o MEB se propunha a realizar um trabalho social mais amplo, procurando conscientizar o homem do campo de sua possibilidade de atuar sobre a sua realidade e transformá-la (CEDIC-PUC-SP, 2017).

Tentando superar a incapacidade técnica e conceitual, o que o documento denuncia também é a tutela indígena submetida às políticas locais clientelistas e paternalistas. Mas a contradição da tutela não se resolve com a formulação desse programa técnica, conceitual e politicamente melhorado. Ainda há que, nos limites da sua proposta, alcançar a “exploração racional dos territórios” e a integração “científica” ainda que “justa” do índio

à sociedade brasileira (PROGRAMA, p. VII). A contradição entre a adaptação e a emancipação das comunidades indígenas continuaria como um problema não totalmente avaliado e enfrentado.

Para a elaboração do *Programa* foi feito um censo demográfico em seis comunidades do primeiro núcleo de comunidades indígenas *kaingang* e *guarani* do sul do país que receberiam a iniciativa. Descobriu-se, neste censo, que a população até 20 anos representava 54% da população total e a estrutura do *Programa* coloca essa população jovem no centro de sua proposta. A formação propedêutica propriamente dita, concebida a partir dos conteúdos de linguagem e de aritmética é abordada de maneira consideravelmente breve no *Programa*. É revelada preocupação com o caráter multiétnico dessas comunidades e a necessidade de buscar métodos de alfabetização mais adequados favorecendo o seu desenvolvimento oral de “modo adequado”, ou seja, “em português, entendendo-se por ‘adequado’ a capacidade de se expressar, sem sotaque capaz de discriminá-la, na situação de contato” (PROGRAMA, p. 17). Muito distante de uma proposta de uma educação bilíngue e intercultural, o *Programa*, de uma forma geral apresenta uma preocupação superficial com esse processo de alfabetização (BERGAMASCHI, SILVA, 2007).

No item dedicado exclusivamente à iniciação profissional, o caráter instrumentalizador desse projeto educativo se mostra de maneira ainda mais explícita, ao se voltar para os interesses econômicos alcançados pela produtividade laboral do indígena desde a mais tenra idade. Os objetivos dessa iniciação são assim elencados: a) iniciação profissional do educando nas técnicas básicas de agropecuária e artesanato; b) constituição de “empresas de trabalho”, sob forma cooperativista e com finalidade lucrativa; c) correlação dessa iniciação profissional com os recursos e planos de desenvolvimento econômico da comunidade e da região (PROGRAMA, p. 22).

Entre um estágio mais geral e outro mais focado nas especialidades os meios para se atingir os objetivos dessa iniciação profissional seriam a “organização de hortas e jardins, cartonagem, encadernação, trançado, cerâmica, madeira, tecelagem, metais, eletricidade, indústrias caseiras, etc.” (PROGRAMA, p. 22). Ao final dessa iniciação profissional, nos dois últimos anos, a criança, ou o jovem, deveria receber orientação para organização de cooperativas de produção e consumo.

Numa perspectiva racionalizadora do trabalho, com a busca de um conhecimento mais apurado e específico dessas populações que passam a ser vistas como “comunidades indígenas”, o *Programa* preserva o antigo desejo dos idealizadores do SPI e de seus continuadores ao longo dos anos 1940, 1950 e 1960, ou seja, de fazer os índios se tornarem “agricultores esclarecidos”. Inclinar o índio ao trabalho desde cedo seria a alternativa para uma escola que teria sido durante largos anos supostamente “apenas alfabetizadora”, como se pretendia no *Programa Educacional Indígena* dos anos 1950 e início dos anos 1960.

Algo que podemos considerar como relevante para aprofundar quanto à concepção de programas dessa natureza é a maneira como, mesmo pretendendo a integração e/ou a emancipação indígena, procura-se alcançar esses objetivos em si e entre si contraditórios,

com uma visão ontológica do trabalho, numa perspectiva de exploração econômica e de progresso, nem sempre confrontadas com as concepções próprias das populações indígenas.

Paradoxos: memórias das trajetórias indígenas frente à escolarização e à profissionalização

Eduardo Viveiros de Castro (2015), ao apresentar seu conceito de *perspectivismo ameríndio*, proposto em conjunto com Tânia Stolze Lima, relembra uma parábola de Lévi-Strauss sobre a conquista da América, que é reproduzida aqui:

Nas Antilhas, alguns anos após o descobrimento da América, enquanto os espanhóis despachavam comissões de inquérito para saber se os indígenas possuíam alma ou não, estes tratavam de submergir prisioneiros brancos, para verificar, com base numa longa e cuidadosa observação, se seus cadáveres apodreciam ou não (LÉVI-STRAUSS, 2013, p.361).

Lévi-Strauss gostara tanto da anedota a ponto de repeti-la em *Tristes Trópicos*, mas marcando uma diferença irônica, como observa Viveiros de Castro, a de que em suas investigações etnoantropológicas “os europeus invocam as ciências sociais, ao passo que os índios mostravam maior confiança nas ciências naturais” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 36) e mais, que enquanto os europeus se perguntavam se os índios não eram meros animais, os índios se contentavam com a suspeita de que os europeus poderiam ser deuses. A conclusão de Lévi-Strauss, conforme nota o antropólogo brasileiro, é de que dado “o nível idêntico de ignorância, o último procedimento era, com certeza, mais digno de homens” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 72).

Essa condição paradoxal do encontro na anedota relatada contada, já de início aponta para a complexidade em relação à produção de conhecimento, que conduziu à hipótese perspectivista “segundo a qual os regimes ontológicos ameríndios divergem daqueles mais difundidos no Ocidente precisamente no que concerne às funções semióticas inversas atribuídas ao corpo e à alma” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 37). São cosmologias diferentes, que geram conhecimentos outros, inclusive a partir do próprio encontro intercultural.

O problema, para Viveiros de Castro é que se nega há tempos aos não-modernos o reconhecimento de uma capacidade de imaginação teórica, mantendo-se “[...] o pensamento selvagem perpetuamente na antessala do conhecimento verdadeiro (a Ciência), cada vez que ele parece querer ultrapassar os limites modestos e confortáveis da enciclopédia e da categorização” (2015, p. 73).

É compreensível, então, os paradoxos que se apresentam e as estratégias de resistência aos processos de escolarização e profissionalização em comunidades indígenas. Recusa-se, muitas vezes, ao pensamento indígena a categoria de conhecimento outro que não o ocidental moderno. Por isso, “a profunda ideia lévi-straussiana de um *pensamento*

selvagem deveria ser tomada como projetando uma outra *imagem do pensamento*, muito mais que outra *imagem do selvagem*" (p. 74).

Viveiros de Castro vê esse problema se apresentar com mais clareza, no caso do xamanismo ameríndio, que ele considera como um modo de agir que implica um modo de conhecer, diferente da epistemologia objetivista que prevalece na modernidade ocidental. Nesta, para o etnógrafo, "a categoria objeto fornece o *telos*: conhecer é 'objetivar'" (p. 50), ou seja, é a possibilidade de distinção de um objeto por um sujeito do conhecimento. Tanto objetos quanto sujeitos fazem parte de processos de objetivação: ou o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que produz. No caso do xamanismo ameríndio, o processo é inverso: "conhecer é 'personificar', tomar o ponto de vista daquilo que dever ser conhecido" (p. 50). É descobrir o "*quem das coisas*", para lembrar Guimarães Rosa, como faz o antropólogo. Ora, sem aprofundar demasiadamente, percebe-se que são tipos de agenciamentos diferentes, de difícil, senão impossível, tradução. Pois, como afirma Viveiros de Castro, "não podemos pensar *como* índios; podemos, no máximo pensar *com* eles" (p. 231). Mas, a propósito: "Tentando só por um momento pensar "como eles" – se há uma mensagem clara do perspectivismo indígena, é justamente a de que não se deve jamais tentar atualizar o mundo tal como exprimido nos olhos alheios" (2015, p. 231).

É nesse sentido que desterritorialização, invasão cultural, contaminações do ambiente e das comunidades indígenas apareceram e continuam a aparecer como uma realidade constante nesse processo de interculturalidades, em que a escolarização e a profissionalização ocupam papel paradoxal. É o que percebemos nos programas educacionais dos anos 1950 e 1960 aqui apresentados e discutidos, bem como na proposta que se coloca como parte de uma ruptura, como é o caso do Proeja Indígena concebido em 2007.

Se tomarmos um caso emblemático, de um xamã destacado por sua luta pelas causas indígenas no cenário nacional e internacional, como Davi Kopenawa Yanomami, é perceptível a complexidade dessa condição paradoxal da escolarização e profissionalização ao enfrentar cosmologias diferentes. Sua trajetória vai de aspirante a agente de saúde a xamã yanomami. Um aparente fracasso de escolarização e profissionalização, de certa perspectiva, converte-se em uma cosmopolítica, para usar um termo retrabalhado por Viveiros de Castro a partir de Isabelle Stengers, da causa indígena.

"Porta-voz destacado da causa yanomami", "xamã respeitado", "homem de personalidade complexa e carismática", entre outras caracterizações é a forma como Davi Kopenawa é apresentado no livro que publicou em coautoria com o antropólogo Bruce Albert (2015).

Logo de início, no livro, na parte I, bem intitulada Devir-Outro, Davi Kopenawa ressalta uma diferença para ele fundamental em relação ao conhecimento e sua produção. Essa diferença, que retoma de certa forma a anedota das Antilhas de Lévi-Strauss, aparece já na aquisição do nome desse yanomami, defensor incansável da sua terra e do saber xamânico, revelando o paradoxo e a contradição da sua condição indígena atravessada por inúmeras

experiências de resistência ao apagamento e ao esquecimento não só do pensamento de seu povo, mas da ameaça sempre renovada de desterritorialização e extermínio.

O nome Davi foi atribuído por uma missão religiosa americana que se estabeleceu nas cercanias do rio Toototobi, no extremo norte do Amazonas, próximo à fronteira com Venezuela, onde Davi nasceu. Recebeu esse nome antes que seus familiares pudessem ou quisessem fazê-lo. Frequentando a escola da missão, já adolescente e órfão, Davi foi avaliado como ainda enfrentando “alguns problemas”, mas mostrando “progresso espiritual” e caminhando bem em suas leituras (p. 275).

Davi se tornou *Davi Yanomami Kopenawa* não como alguém que recebe um nome que simplesmente se acrescenta à pessoa, como um rótulo, mas como algo que se inscreve na sua experiência como um todo. Ao sair de sua terra nos anos 1970 para “virar branco” foi incorporado aos servidores do SPI e depois da Funai, ora como ajudante de cozinheiro, ora como intérprete, como “quase agente de saúde” e chefe do posto indígena. Por volta de novembro de 1975, Davi foi convidado pela Funai a fazer um curso para se tornar agente de saúde. Ele afirma que “[...] era muito aplicado. Queria mesmo saber como curar ao modo dos brancos”, porém tinha dificuldade em entender o que eles explicavam. Assim relata essa experiência: “Eu era muito jovem e ainda imitava muito mal a fala deles. Além disso, da escrita eu só sabia o pouco que tinha aprendido ainda criança, na escola da missão Toototobi, em minha própria língua. Eu não conseguia ler as peles de papel dos remédios” (p. 300-301).

Pressupõe-se, pelo relato de Davi, que ele fora reprovado no curso por dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Sua trajetória com os brancos na juventude foi repleta de frustrações, seja pela experiência de ver e ter de socorrer os índios atingidos pelas mais diversas enfermidades trazidas pelos brancos, seja por vivenciar a fúria dos mineradores rasgando os caminhos da floresta, seja por ter admirado e tentado ser branco, recebendo em troca apenas a tuberculose que acabou contraindo, além de ser despedido da Funai depois do suposto fracasso como “quase agente de saúde”. Entre 1975 e 1976, quando Davi contava com 20 anos, a Funai providenciou uma certidão de nascimento e uma carteira de identidade com o sobrenome “Xiriana” que é uma denominação dos *yanomami* que vivem muito distante de onde ele nasceu e, a contragosto, teve de mantê-lo e “aprender a desenhá-lo porque os brancos já o tinham desenhado numa folha de papel” (p. 71). Quando Davi, aos 27 anos começa sua iniciação xamânica, conquista finalmente um nome para chamar de seu. Um nome conquistado como disse ele “por conta própria” (p. 71):

Durante o ritual xamânico dos *yanomami*, sob o efeito do pó retirado da árvore *yakoana hi*, Davi viu descer sobre ele os espíritos das vespas *kopena*, que a ele disseram: “Estamos com você e iremos protegê-lo. Por isso você passará a ter esse nome: Kopenawa!” (p. 72). Quando em 2008 essa autodenominação xamânica foi reconhecida legalmente, Davi que chegara a esquecer sua carteira de identidade em Toototobi, já havia se tornado desde 1980 Davi Yanomami Kopenawa, o chefe do posto indígena, o líder da sua comunidade, o xamã zelando pela saúde e integridade dos *yanomami* num sentido amplo, tornando-se, gradativamente, interlocutor da causa indígena com o “povo da mercadoria”, como ele

definia os brancos, seja no Brasil, seja fora dele (p. 612), não em tom pejorativo, mas por essa característica que lhe parecia mais marcante e distintiva em relação ao seu povo.

É interessante observar que nessa trajetória de Davi Yanomami Kopenawa o aparente fracasso de aprendizagem, tanto na escolarização quanto na sua profissionalização, é convertido em força motora para sua atuação política. Primeiro, porque, evidentemente, essa ideia de fracasso nem passa por seu modo de pensar, segundo, porque o processo é entendido como necessário pela luta por seu povo. Mais ainda, sua trajetória permite perceber que a noção de aquisição de conhecimento via escolarização e profissionalização lhe servem apenas enquanto processo para manutenção de sua cultura, uma vez que a maneira como ele concebe o conhecimento, a educação para trazer para nossos termos, e o trabalho é outra, parte de outra perspectiva.

“Educação” não vem pela escolarização, mas pela perpetuação da cultura que se conforma na relação terraflorista (tudo junto) e é passada pelos espíritos ancestrais, e o trabalho não tem a mesma conotação pois, diferente do mundo ocidental, ele não é central para os *yanomami*, principalmente no sentido de produção de mercadorias.

Embora, como se disse, seja um caso emblemático o de Davi Yanomami Kopenawa, inclusive pelas dimensões internacionais que alcançou em relação à causa indígena, os paradoxos e as resistências parecem se manifestar em outras experiências de menor repercussão em outras etnias, ainda que de modo diferente, mais distantes da floresta amazônica, por exemplo.

Etnias *kaingang* e terena em São Paulo: experiências e narrativas de mulheres indígenas remanescentes da escola do SPI e da FUNAI

O SPI ao longo de sua história, apesar de muitos revezes financeiros e administrativos, construiu uma extensa estratégia de controle das povoações indígenas por meio de documentação que visava registrar detalhes demográficos, econômicos, sanitários, territoriais, trabalhistas e educacionais. De uma maneira mais específica delimitamos este estudo nas aldeias de Icatu e Vanuíre, em São Paulo devido ao acesso a essas comunidades e à documentação existente no Museu dos Ferrovários de Bauru e no Museu Índia Vanuíre em Tupã, além de importante acervo documental no Museu do Índio que contempla filmes, fotografias e relatórios escolares dessas comunidades. Para compor o sentido dessa documentação e confrontá-la com a experiência cotidiana nessas aldeias, consideramos a necessidade de ouvir os indivíduos que viveram na época do SPI e têm atravessado a experiência com a Funai.

As aldeias de Icatu e Vanuíre foram dois postos indígenas criados pelo SPI no início do século XX para receber a etnia *kaingang*. Esses postos tornaram-se multiétnicos abrigando várias etnias como *terena*, *guarani*, *krenak* entre outras. Esses antigos postos reconhecidos por essas comunidades como *aldeias* se localizam entre as cidades de Braúna e Tupã, a

cerca de 200 km de Bauru-SP, onde se entrecruzaram no começo do século XX três diferentes companhias férreas: a *Noroeste*, a *Paulista* e a *Sorocabana*.

O que se apresenta nesse artigo é o estudo que temos realizado junto a essas comunidades, construindo uma tessitura entre a narrativa do SPI e as narrativas dos indivíduos que nasceram e viveram a escolarização na vigência deste órgão tutelar. Os relatos que ora apresentamos e analisamos neste estudo são de duas mulheres da mesma família, sendo uma *kaingang* e outra *terena*. O fato é que reconstruída nesse espaço multiétnico, a identidade *kaingang* ou *terena* se dá não simplesmente por vínculo familiar. Houve muitas uniões conjugais entre as duas etnias. Os indivíduos, considerando a preservação da língua, a afetividade e os hábitos específicos dessas diferentes etnias, acabam escolhendo a que etnia se sentem mais vinculados. Essa escolha, embora importante, não precisa ser necessariamente definitiva.

O primeiro relato de M.R., da etnia *kaingang* foi por nós coletado seguindo os procedimentos da metodologia da história oral a partir de um roteiro de perguntas que visava entender a experiência em Icatu quanto à escolarização e o cotidiano de trabalho na aldeia na época do SPI. M. R., nascida em Icatu em 1944, narra suas experiências infantis de brincadeira com bonecas feitas com palha de milho, de trabalho na roça, de fazer panelas de barro junto com a sua mãe, de ir caçar com o pai, de estar na escola como um espaço de encontro com outras crianças da aldeia. Sua narrativa está permeada das experiências com os animais silvestres que ainda existiam perto da aldeia, do gado que criavam e que era do seu pai mesmo e não propriedade do SPI. Fala da experiência de buscar água longe, de tomar mel de manhã e buscar o leite na escola que a Dona Calucinda, antiga auxiliar de ensino no posto, separava para distribuir às crianças.

Fazia parte dessa escola, as aulas de costura para as mulheres. Essa experiência aparece no relato de M.R. quando conta como também costurava quando era menina porque sua mãe a havia ensinado. Interessante que mesmo que ainda que as aulas de costura fizessem parte do currículo das escolas do SPI, as mulheres indígenas com as quais tivemos contato de maneira mais sistemática para esta pesquisa ou mesmo em conversas informais, em nenhum momento mencionaram algum tipo de interesse posterior em costurar, ficando essa experiência relegada a um segundo plano.

A centralidade da escola aparece no seu relato sem que se perceba uma limitação dessa experiência escolar para sua aprendizagem da língua *kaingang*. M. R. relata que "os nomes das bonecas era tudo no idioma nosso". Quando fala da escola, M.R. lembra com carinho do encarregado do posto indígena e de sua esposa, a Dona Calú, que "[...] *cuidava muito bem dos alunos. Muito, muito, muito! Não é igual a essas professoras que tem hoje. Ela cuidava muito bem. Nossa! Ela foi um amor pras crianças*". Percebe-se em sua fala que o caráter assistencialista da tutela deixou marcas importantes.

M. R. fala de suas primeiras experiências de namoro com rapazes indígenas e não indígenas sob o olhar rigoroso dos seus irmãos quando o seu pai já havia falecido. Suas experiências amorosas e conflitantes com o universo familiar que resistia à aproximação com indivíduos não indígenas, ocorreram no mesmo período em que começou a trabalhar

todos os dias na roça, por volta dos 17 anos. O trabalho começava às 5h30 da manhã e só parava ao entardecer, por volta das 17 horas. M. R. afirma emocionada que ela e sua irmã trabalhavam como homens. Produziam junto com os irmãos e o cunhado, amendoim, feijão, arroz, milho. Plantavam para consumir e para vender gerando renda para si próprios.

Em meio à brincadeira e ao trabalho, à frequência à escola, às festas e bailes ocorridos dentro e fora da aldeia, uma lembrança marcante de M. R. é a sua relação com a língua *kaingang* cultivada dentro de casa com seus pais e também durante as tarefas diárias em que o pai a ensinava a falar “no idioma”. Lembra que todas as bonecas feitas de palha com as quais as meninas brincavam tinham nomes indígenas. A capacidade de M. R. falar na língua *kaingang* é celebrada por ela, mesmo que esse valor tenha sido reconhecido pela comunidade muito recentemente à medida que é uma das poucas *kaingang* que ainda falam a língua.

O fato de ser considerada “a mais inteligente da casa” não diz respeito ao desempenho escolar que, aliás, não conseguiu obter. Sua aprendizagem e uso da língua *kaingang* também não lhe garantiu uma melhor colocação profissional dentro da escola indígena, na qual por volta dos 30 anos trabalhou como merendeira. Antiga servidora nos tempos da Funai, M. R. hoje acompanha com admiração a atuação do seu filho como diretor da escola indígena.

Enquanto uma das poucas falantes da língua *kaingang* na aldeia, M.R. é protagonista no estudo da sua língua auxiliando pesquisadores a registrá-la e a compreendê-la, como é o caso da sua contribuição em pesquisas como as de Silva (2011). Mas a maior preocupação de M. R. não é atender simplesmente os pesquisadores que chegam à aldeia para estudar a língua *kaingang*, mas a oportunidade que tem de ensinar a seus netos.

No primeiro contato que tivemos com M. R., para coletar o seu relato oral, ela estava prestigiando a festa de final da escola indígena da aldeia em que as crianças e os professores também indígenas cantaram para os moradores e visitantes algumas músicas nas línguas *kaingang* e *terena*. A escola, na narrativa de M. R., tem uma centralidade que não se perdeu com o tempo, antes foi potencializada não como espaço de assistência, mas de conhecimento e preservação das culturas das diferentes etnias.

A equipe do Museu Índia Vanuíre apoiou importante projeto de construção da memória de famílias *terena* e *kaingang* em Icatu e Vanuíre, no ano de 2014. O projeto chamado “Dois povos – uma luta: famílias de Icatu”, foi concebido pelos professores *terena* e *kaingang* que atuam na Escola Estadual Indígena Maria Rosa.

A escola manifestou ao Museu o desejo de ver registradas as histórias das famílias da aldeia, seus costumes, suas experiências multiétnicas e como têm se sentido mais *kaingang* ou mais *terena* ao longo do tempo. Esses registros se fizeram em vídeo pelos funcionários do Museu que apoiaram o projeto. Nestes relatos, as senhoras mais idosas narram que têm nome indígena e também nomes comuns a brasileiros, as histórias de sua infância, de como conseguiram aprender a língua de seus pais, de como foram alfabetizadas ou não. Falam de suas experiências escolares e de trabalho ainda meninas, seja na roça, seja na casa dos

chefes do posto, seja na casa dos imigrantes vizinhos nas fazendas vizinhas desenvolvendo atividades diversas, seja no trabalho agrícola, seja em serviços domésticos. Esses relatos não só ilustram, mas quase sempre se contrapõem ao que é revelado pela historiografia ou pela documentação.

Dessa iniciativa, desenvolvida em conjunto entre a escola e o Museu Índia Vanuíre, coletamos o segundo relato do qual apresentamos alguns trechos para reflexão. Da etnia *terena*, sobrinha de M.R, essa senhora indígena nasceu em 1949. *Leiri* se apresenta como da etnia *terena* e gosta de relatar como os *terena* chegaram em Icatu, famosos por serem habilidosos com o gado e também por serem os primeiros presos a chegarem no posto indígena, já que ali também indígenas de outras etnias considerados rebeldes ficavam detidos. O relato que ora parcialmente apresentamos e discutimos foi coletado pela equipe do Museu Índia Vanuíre e está em vídeo disponível no acervo do Museu e também com as famílias que participaram do projeto da escola, cujo nome se deve ao grande respeito da comunidade junto a uma indígena xavante que *Leiri* se orgulha de ter convivido, a índia Maria Rosa. Ela foi uma xavante com importante liderança na aldeia e que, desde os anos 1980, dá o nome à escola. Maria Rosa foi capturada pelos *kaingang* antes mesmo da chegada da ferrovia na região e entre eles permaneceu, falecendo com mais de cem anos. *Leiri* relata como ajudava Maria Rosa em tarefas importantes dentro da aldeia.

A mãe e os avós maternos de *Leiri* eram da etnia *kaingang*. O pai e os avós paternos de M.R. já falecidos eram da etnia *terena*. Por uma maior identificação afetiva com os pais e avós paternos, *Leiri* se afirma como *terena*. Seu relato é marcado pelas experiências de trabalho desde os 8 anos de idade. Ao ser questionada sobre sua infância não menciona a escola nem a auxiliar de ensino como fez M.R. Apesar da diferença de idade entre as duas, 6 anos, tia e sobrinha compartilharam a mesma sala de aula em sua trajetória escolar. Mas essa experiência escolar aparece para as duas de maneira muito distinta.

As lembranças da infância de *Leiri* são as das horas dedicadas ao trabalho na roça, com o gado e com os afazeres domésticos. Fala de seu pai que pouco via porque saía às 3 horas da manhã e voltava às 21 horas do trabalho com cavalos que realizava numa fazenda em Braúna. A mãe lavava roupas para a vizinhança e em algumas ocasiões as mulheres indígenas se reuniam para pescar e ficar no córrego próximo à aldeia. "Aqueles tempos foram bons", afirma *Leiri* lembrando da boa comida, quase tudo retirado daquilo que eles plantavam, dos animais que criavam em que não se comia tantas "coisas envenenadas", não se bebia refrigerante e comiam mais a comida indígena. No seu relato são registrados os momentos da dança do *kiki* que os mais novos já não dançavam, as músicas que cantavam e as histórias que as mulheres mais velhas, mães e avós, contavam da morte dos indígenas, seus antepassados.

Leiri afirma que desde pequena trabalhava na roça e que só descansava no domingo. "Meu serviço sempre foi o machado, o rastelo e a vassoura" afirma, e só parou de ir para a roça por que a idade não permitiu mais. Quando deixou de trabalhar na roça resolveu encontrar alternativas de trabalho e de sobrevivência para si e para sua família. Começou a produzir cerâmica no modo *terena* e a vender essas peças para os visitantes. Do mesmo

modo, passou com suas irmãs e filhas, a produzir artesanato sem se ater a um rigor quanto às tradições *terena* ou *kaingang*.

Nos últimos anos *Leiri* formou com a comunidade uma associação de mulheres artesãs indígenas. Algo que se percebe pelo seu relato é a preocupação com a projeção do trabalho dessas mulheres para fora da aldeia, no sentido de atrair visitantes e pesquisadores que possam ajudar os *kaingang* e *terena* a preservar a sua cultura.

Leiri revela que gosta de participar das festas organizadas pelo Museu Índia Vanuíre e lamenta que outros museus das cidades vizinhas, como Lins e Penápolis não procurem os moradores de Icatu para conhecê-los e ajudá-los. Perguntada sobre de onde tira as ideias para o artesanato que produz, afirma que “cria da sua própria cabeça”. Ao falar das plumagens coloridas que ela e outras mulheres de Icatu passaram a produzir, bem como da cerâmica *terena* que se orgulha de mostrar, *Leiri* faz questão de explicar a origem dos materiais, como tudo é feito, bem como a dificuldade crescente de encontrar esses materiais devido às mudanças ambientais no território habitado. O barro já não se encontra mais da mesma qualidade. As plantas, de cujas sementes se fazem colares, também são pouco encontradas nas imediações. Ao tentar de alguma maneira produzir sua cerâmica e seu artesanato com os materiais mais próximos disponíveis, procurando coletá-los em seu entorno como fizeram seus antepassados, o relato de *Leiri* não é atravessado simplesmente por um saudosismo, mas por uma percepção crítica da dependência progressiva da sua comunidade frente aos recursos externos e alheios a ela.

Para construir a memória de ocupação do espaço, as mulheres indígenas, tanto *terena* quanto *kaingang* de Icatu, junto ao pajé, conceberam e desenvolveram um projeto de uma antiga trilha existente na aldeia. Os *kaingang* morando de um lado da aldeia e os *terena* de outro, criaram um caminho interligando as duas partes, caminho este em que ainda se encontra uma mina d’água, antigo lugar onde as mulheres se reuniam para lavar roupa e para discutir problemas do seu cotidiano tais como as diferenças entre as etnias e os conflitos que surgiam à medida que os *kaingang* foram os primeiros a estarem ali.

A educação que *Leiri* valoriza em seu relato não é aquela que teve na escola indígena que simplesmente não menciona. O trabalho, também, não passa pela escolarização ou por qualquer tipo de “profissionalização”. O valor é concedido às suas tradições familiares, seu duplo pertencimento aos *kaingang* e aos *terena* e sua preocupação com a sobrevivência material de sua comunidade, sempre ensinando para as crianças e para as mulheres mais jovens que a riqueza cultural presente nessa tradição pode ser reinventada sem perder o vínculo com a origem. Embora pareça não radicalmente preocupada com a autenticidade e a fidelidade a esta ou aquela tradição indígena, *Leiri* utiliza em sua fala, o tempo todo, palavras em língua *kaingang* e *terena*, explicando a cada momento ao interlocutor o seu significado. Explora o vocabulário das línguas *terena* e *kaingang* de forma a ensinar ao visitante aspectos interessantes desse convívio.

Na perspectiva de *Leiri* todo o seu esforço não é somente no sentido de preservar suas raízes étnicas, mas de criar condições para atrair a atenção das escolas vizinhas para que tragam os alunos. Refere-se em seu relato aos sonhos: sonho de restaurar a trilha, de fazer

dela um lugar de visitação em que os estudantes possam encontrar o pajé, as índias *terena* e *kaingang* fazendo suas cerâmicas e suas comidas. Sonho também presente nos “filtros dos sonhos” que as mulheres produzem com cipó retirado nas imediações. Caminhar pela trilha é descansar na tranquilidade de um espaço silencioso e fresco, reencontrar as diferentes etnias no lugar comum a todos à margem do córrego, coletar cipós e sementes para o artesanato. Essa caminhada se faz com as mulheres quase sempre munidas de seus rastelos, machados e vassouras para que a trilha permaneça transitável.

O objetivo de *Leiri* com mais de 60 anos à época da entrevista, é poder continuar estudando e se preparando para conhecer a sua história, das etnias da sua comunidade para que possam atrair o interesse de outras comunidades indígenas e não indígenas. Além da preocupação com a geração de renda para si e para as outras mulheres, *Leiri* almeja, em nosso entendimento, a essa construção de uma identidade que não se dá apenas na relação com o passado, mas com as potencialidades que encontra no presente para traduzir o que seja essa tradição indígena da qual faz parte e que contribui para ressignificá-la, cotidianamente.

Confluir ou contradizer quando e se necessário. Resistir sempre!

Estudos têm buscado encontrar, de maneira mais específica, pontos de contato e confluência entre educação profissional indígena no contexto da educação do campo (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2016; BOFF, CONTE, 2016) à medida que as contradições estão postas quando se observa o modelo de desenvolvimento econômico e os direitos territoriais, educacionais e culturais das comunidades indígenas.

Como considerou Cohn (2014), a implantação das escolas para os povos indígenas, procurando-se garantir da educação infantil ao ensino superior para as comunidades, embora não seja algo homogêneo, é uma das políticas indígenas mais difundidas. “Se em diversos lugares é hoje impossível ‘levantar uma aldeia’ sem que se garanta para ela uma escola” (p. 314), o processo de escolarização e de formação profissional para e nas comunidades indígenas não pode ser visto de maneira simplificada e dicotômica. A autora enfatiza que a escola nas terras indígenas tem exercido um papel central a produzir impactos culturais à medida que “o debate sobre as políticas culturais” e “os regimes de conhecimento indígenas não pode ser feito” sem passar por ela (p. 314).

Mas os impactos também são econômicos porque estão articulados à geração de renda e criação de postos de trabalho. Da mesma maneira há desdobramentos políticos na formação das lideranças e debates sobre a representatividade em mecanismos de controle social, construção de pautas na agenda dos direitos indígenas e ocupação de cargos na estrutura administrativa do Estado.

Essa constatação não nos impede, pelo contrário, nos obriga a investigar como essa ação escolarizadora e profissionalizante tem ocorrido. Cohn (2014) defende que só se pode ter a dimensão dessa realidade com um “olhar cuidadoso no local e no particular”. Neste

sentido, a autora afirma que a etnografia é o melhor instrumento para entender as demandas indígenas por escola, seja quanto às possibilidades de escolarização, seja pelos impactos desse processo nos regimes de conhecimento ameríndios.

Nos limites deste estudo, elegemos a memória e a narrativa de indivíduos e coletividades indígenas para tentar compreender a complexidade desse processo de escolarização não para encontrar a resposta à pergunta “quem efetivamente são”, valorizando a memória em sua função estritamente identitária, como criticou Cunha (p. 12-13). A memória, nesse caso, é a busca incansável para resistir a essa força identitária, cotidiana e promotora do esquecimento. Não há que se buscar no passado forças transformadoras que estão, na verdade, no presente, na experiência concreta em que há ressignificação desse passado ao mesmo tempo que se busca realizar as promessas que dele não foram cumpridas.

Um jogo de forças contraditórias também esteve presente na política de educação indígena integracionista. Quando se analisa simplesmente a historicidade dessa política como uma via de mão única, deixamos de perceber avanços e recuos, caminhos e descaminhos, tentativas e erros que ainda se projetam na atualidade. De alguma forma as comunidades indígenas sobreviveram (e continuam sobrevivendo) aos projetos educacionais do SPI e da Funai, não só porque esses projetos eram inadequados, mas porque, sobretudo, sofriram a ação e a reação dessas comunidades que o reinventaram, tendo também que se reinventarem nesse processo de resistência.

Referências

ABA. Associação Brasileira de Antropologia. **Histórico**. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 10 fev. 2020

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação e Trabalho na Escolarização Das Crianças Indígenas No Brasil (décadas de 1950 e 1960). Revista Projeto História, São Paulo, n.55, pp.79-111, Jan.-Abr. 2016

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Formando as bases da vida profissional: análise de um programa experimental para educação de crianças e jovens indígenas no Brasil nos anos 1960. **Anais da XVI Jornadas Trasandinas de Aprendizaje**. São Paulo Unimes, 21 a 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://unimes.br/jornadatrasandinas/wp-content/uploads/2016/10/ANAIS-DAS-XVI-JORNADAS-TRASANDINAS-DE-APRENDIZAJE-2016-3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios as escolas indígenas. **Revista Agora** (Unisc), v.13, p.124-150, 2007.

BOFF, Lenir A.; CONTE, Isaura Isabel. Colonização e educação no/do campo: conflitos e possibilidades na Amazônia Mato-Grossense. Dossiê Educação do Campo e Indígena. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF. V. 22, n. 48, p. 367-383, mai./ ago. 2019

CEDIC-PUC-SP. **Sobre o Movimento da Educação de Base**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/o-meb.html>. Acesso em: 04 abr. 2017

COHN, Gabriela. A cultura nas escolas indígenas. In: **Políticas culturais e povos indígenas**. CUNHA, Manuela C.; CESARINO, Pedro de N. (orgs). São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014, p.313-338.

CUNHA, Manuela C. Políticas Culturais e povos indígenas. Uma introdução. In: **Políticas culturais e povos indígenas**. CUNHA, Manuela C.; CESARINO, Pedro de N. (orgs). São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014, p. 9-21.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena entre os historiadores profissionais**. Disponível em: http://www.academia.edu/11609872/a_experi%C3%80ncia_ind%C3%80dgena_entre_os_historiadores_profissionais. Acesso em: 10 abr . 2017

KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos. In: **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 31-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proeja. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2007.

MUSEU DO ÍNDIO. **Acervo arquivístico (Fundo SPI)**. Disponível em: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>. Acesso em 20 jun. . 2016

OLIVEIRA, Edna C. de; OLIVEIRA, Iraldirene R. de. Em busca de uma formação profissional na educação do campo. Dossiê Educação do Campo e Indígena. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF. V. 22, n. 48, p. 300-323, mai/ago 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na formação do Brasil. **Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes. Volume 2.** Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Processo de Assimilação dos Terena.** Edição Museu Nacional, Série Livros I, Rio de Janeiro, 160 p.

PERES, Sidnei. SPI: etnicidade e indigenismo no Nordeste: cotidianidade e historicidade do poder tutelar. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967).** Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funai, 2011.

PROGRAMA **Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígena (CNPI, 1967).** Acervo Documental do Museu do Índio. 40 p.

SILVA, Maria Sueli Ribeiro da. A Língua Kaingang da Aldeia Paulista Icatu: uma descrição funcional. **Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.** UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

SPI. **Boletins internos (1940-1960).** Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=10718&Pes> q. Acesso em: 18 nov. 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. **Antropologia, história e educação.** São Paulo: Global, 2001, p.50.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Informações sobre os autores:

Sueli Soares dos Santos Batista

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora e pesquisadora da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí (FATEC/Jundiaí) e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. É Coordenadora do Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS), é membro do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude da Associação Nacional de História (ANPUH-SP).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8126-9615>

E-mail: suelissbatista@uol.com.br

Emerson Freire

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Filosofia pela Université de Paris 1, Panthéon Sorbonne, França; com Pós-Doutorado em Sociologia pela UNICAMP. Atua como professor na Faculdade de Tecnologia de Jundiaí (FATEC/Jundiaí) e no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e coordena o Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Tecnologia e Mercado (CTeMe), vinculado à UNICAMP. Foi vencedor do Prêmio Rumos Pesquisa do Instituto ItaúCultural em seleção nacional, prêmio este destinado ao fomento de pesquisadores em artemídia.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5449-2002>

E-mail: freire.emerson@uol.com.br

Submetido em: 09/04/2020

Aprovado em: 04/05/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)