

ESSA MESMA ARMA CONTRA ELES, CAPITALISMO, PODER, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INDÍGENA

THAT SAME WEAPON AGAINST THEM, CAPITALISMO, POWER, LANGUAGE AND INDIGENOUS EDUCATION

Vitoria Vilas Boas da Silva Bomfim¹

Livia Barbosa Pacheco Souza²

Roberto Carlos Farias de Oliveira³

José Maurício Diascânio⁴

RESUMO: Diante do exposto, o estudo objetiva revisar na literatura a importância da educação da população indígena como forma de arma para lidar com os colonizadores. Trata-se de uma revisão bibliográfica de literatura realizada através do google acadêmico, através das seguintes palavras-chave: “população indígena” e “educação”. Combinados entre si pelo operador booleano AND. Como critérios de inclusão: artigos disponíveis na íntegra, nos idiomas português, espanhol e inglês, que abordassem a temática. Como critérios de exclusão: artigos que não contemplavam o tema e estudos repetidos nas bases de dados. Emergiram as variáveis educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior. Podemos perceber que os colonizadores tentaram dificultar a aprendizagem dos povos indígenas com objetivo de impor a sua cultura para eles.

Palavras-Chave: População Indígena. Educação. Colonização.

ABSTRACT: Given the above, the study aims to review in the literature the importance of educating the Indigenous population as, a form of weapon to deal with the colonizers. This is a bibliographic review of literature carried out through google academic, through the following keywords: "indigenous population" and "education". Combined with each other by the Boolean AND operator. As inclusion criteria: articles available in full, in Portuguese, Spanish and English, which addressed the theme. As exclusion criteria: articles that did not contemplate the theme and repeated studies in the databases. The variables early childhood education, primary and secondary education and higher education emerged. We can see that the colonizers tried to make it difficult for indigenous peoples to learn in order to impose their culture on them.

Keywords: Indigenous Population. Education. Colonization.

INTRODUÇÃO

A Educação Indígena no Brasil é um direito constitucional assegurado aos índios a cargo da FUNAI, Fundação Nacional do Índio. Segundo a FUNAI, a população residente nas aldeias é de 512 mil pessoas, distribuídas entre 225 organizações étnicas com cento e

¹Centro Universitário Jorge Amado, Brasil Pesquisa Brasil, Brasil.

²Universidade Federal da Bahia, Brasil.

³ Escola Superior de Artes Ana Célia Helena, Brasil Universidad Tecnológica Intercontinental.

⁴Universidade Federal de Alagoas, Brasil Universidad Iberoamericana.

oitenta idiomas extraordinários. No Brasil, segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 734 mil seres humanos autodenominaram-se indígenas em 2000. Apesar da pequena quantidade de indígenas no Brasil, as áreas de reserva ocupam 12,5% do território nacional (Melià, 1999).

Em 2005, o Censo Escolar Indígena indicou um aumento substancial na quantidade de instrutores indígenas atuando nas suas comunidades nos vinte anos restantes. No entanto, o Censo aponta que ainda faltam faculdades nas aldeias, principalmente em excesso escolar. Esse gargalo faz os empresários indígenas pressionarem as autoridades dos nossos órgãos para que as políticas públicas indígenas, previstas em dispositivos legais, se expandam. As estipulações técnicas e monetárias como o desenvolvimento de escolas, fontes para a confecção de um tecido didático de excelência e a qualificação de especialistas são as pretensões predominantes para garantir o andamento do processo acadêmico (Scandiuzzi, 2009).

Para a qualificação profissional, há um excesso de publicações do corpo docente que qualificam os instrutores indígenas na educação de 1.^a a 4.^a séries. Além deles, as publicações educativas de maior escolaridade em Graus Indígenas têm professores formados para atuar na instrução básica (5.^a a 8.^a séries) e excesso escolar. Atualmente, instrutores de cerca de noventa corporações étnicas estão a analisar o Curso Específico para Povos Indígenas em Universidades Federais e Estaduais das regiões mais excepcionais do país. Por outro lado, algumas Universidades já vêm a reservar vagas para humanos indígenas em diversas publicações como medicina, enfermagem para grupos indígenas, com um processo de resolução único (Ladeira, 2004). Diante do exposto, o estudo objetiva revir na literatura a importância da educação da população indígena como forma de arma para lidar com os colonizadores.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica de literatura realizada através do Google acadêmico, através das seguintes palavras-chave: “população indígena” e “educação”. Combinados entre si pelo operador booleano AND. Como critérios de inclusão: artigos disponíveis na íntegra, nos idiomas português, espanhol e inglês, que abordassem a temática. Como critérios de exclusão: artigos que não contemplavam o tema e estudos repetidos nas bases de dados (Ercole et al., 2014).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação Infantil

A presença da escolarização infantil em terras indígenas não pode tomar barramento de área tendo em vista as justificativas históricas e famosas movimentações da cidade, com os acontecimentos do pós-guerra, o êxodo rural e a ascensão de meninas ao mercado de trabalho (seja por meio por necessidade de sobrevivência ou por uso de um direito recebido de igualdade), que estabelecem variações consideráveis com a existência nas aldeias ou nas Terras Indígenas. Enquanto a escolarização da primeira infância na metrópole se impõe como carência de assistência, preparo físico e alimentação, suprindo, sobretudo, os pré-requisitos de provedor e cuidado frente ao genitor ausente da mãe trabalhadora (dispersão do grupo doméstico, a vontade de ajudar com a subsistência porque, na metrópole comprase todo o lote) nas terras indígenas Kaiowá e Guarani por mais que as atividades levadas a cabo pela política de colonização tenham, em decorrência da perda territorial (física e antropológica), dificultando na manutenção do modelo monetário, ainda que ressignificado, e por isso ao empregador social fragilizando as habituais relações de parentesco e reciprocidade, mas os idosos, as mulheres e os jovens continuam nas aldeias (Venere & Velanga, 2008).

Nesse sentido, considerando a tendência não mais apenas dos seguros públicos, que devem ser intensificados após a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), mas também a percepção por parte de setores dos órgãos indígenas de que “a creche e as propostas pedagógicas nelas desenvolvidas teriam[...] posição preponderante na superação do desconhecimento e da opressão que representariam o nosso aparelho social e representariam verdadeiramente algo vasto na conquista da equidade” ao afirmar a “pré-escola” como uma formação docente indígena precisa e diferenciada (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Res.03/99/CNE) é que defendemos uma problematização desse tema (NASCIMENTO et al., 2006).

A creche domiciliar escolar, no âmbito das aldeias Kaiowá e Guarani, segue parâmetros excepcionais do percebido na sugestão para a educação infantil. Enquanto está alternativamente suavizada, segue os padrões organizacionais da escolarização formal, com todas as suas peculiaridades e consequências, a primeira, como notamos anteriormente, baseia-se fundamentalmente num cotidiano absolutamente aberto e embutido no ritmo da convivência, em contato consistente com a natureza e os “fazeres” do próprio bairro. A

escola formal, ainda que desenvolvida por meio de professores indígenas, constitui-se em algum outro grupo/espço social (organização do espaço, tempo, atividades diferenciadas, convivência única - horários e afazeres que devem ser habilidosos por todas as crianças dão o tempo igual); entretanto, reconhecemos que o instrutor indígena imprime um atributo do seu trabalho pedagógico, pelo fato de ser um tradutor que transita com familiaridade positiva por fronteiras culturais e lógicas exclusivas de conhecimento (Rosemberg, 2005).

Porém, se aprendermos a ideia de subcultura, como “um território de variações que deseja traduções eternas, o problema integral é quem interpreta quem (ou quem representa quem) e por quais significados políticos”, uma pergunta extra fica neste momento de reflexão: seriam eles professores indígenas, desde a educação infantil, organizados para atender (ou substituir) a socialização fundamental habilidosa dentro do lar com os seus valores e tradições? (Silveira & Bonin, 2012).

3.2 Ensino Fundamental e Médio

Em agosto de 2003, dirigentes habituais e inúmeros representantes de empresas do povo Ticuna, do Amazonas, encaminharam requerimento ao Ministro da Educação, Cristovam Buarque, reivindicando a inclusão daquele país na lista de beneficiários do Diversidade na Universidade, Programa que se acelerou naquele ano. Já atendia Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Possivelmente pelo fato da sua população gigantesca e, certamente, pelo fato do longo trabalho de formação de professores, os Ticuna afirmaram que ao considerar que 2002 eles já estavam prontos para receber auxílio para um vestibular para atender um número de seres humanos mais jovens com ensino médio completo, porém com dificuldades para ingressar na universidade. Universidade (Félix et al., 2017).

Cientes dessa pretensão, os próprios Ticuna pressionaram as autoridades do país e criaram um excesso de formação de professores em três aldeias com instrutores indígenas formados em instrução e alguns poucos instrutores não indígenas diplomados. A grande procura por esse grau de escolaridade também ocorreu entre os diversos povos indígenas mais populosos ou com histórico de cursos anteriores de formação de instrutores, como no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio Negro, no Amazonas. A moção indígena propõe que parte do dinheiro do Programa Diversidade na Universidade seja investido na implantação de faculdades especiais em excesso em terras indígenas (Gobbi & Tassinari,

2009).

No dia 1.º. Seminário sobre Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas, realizado em outubro de 2003, em Brasília, representantes de 22 etnias, organizações indígenas e indigenistas, universidades, secretarias de Educação do país, Funai e Funasa elaboraram documento, entregue ao diretor do Ministério da Educação Escola Secundária, Marise Nogueira Ramos. Nesse documento, propunham o advento do ensino médio bilíngue e intercultural, guias voltados para o desenvolvimento sustentável, entre diversas necessidades de cumprimento de regras particulares para a formação docente indígena (Ladeira, 2004).

No entanto, as hostilidades para a construção de faculdades excessivas nas aldeias indígenas tiveram, como contrapartida lógica e pontual, a vontade de formar instrutores indígenas especializados em formação docente intercultural, multilíngue, diferenciada e de excelência, e esses temas marcaram os debates do Seminário de Políticas de Educação Secundária para os Povos Indígenas, em 2003. Uma nova parcela de necessidades foi outrora justaposta barrando a conclusão da provedora na anterior, ou seja, além da dedicação ao desenvolvimento da escolarização indígena de educação indispensável, que estava (e ainda está) longe de estar totalmente disponível em todas as aldeias do país, os instrutores desejavam ser qualificados para as escolas secundárias, que se têm multiplicado (Gruber, 2003).

Na época, a Funai citou que, mesmo quando o órgão criava algum tipo de auxílio para os universitários indígenas que iam para as cidades cursar os seus estudos, as dificuldades eram enormes, tanto econômica, social e culturalmente. A ampla coordenadora de Educação Indígena do MEC reconheceu como um desastre a saída de seres humanos mais jovens ou de toda a família para a metrópole em busca do aprendizado a que têm direito. No entanto, o treino de treinadores num grau maior não obteve mais a dedicação pública necessária para reverter a difícil situação dos estudantes universitários e escolas locais (Lima, 2007).

Um dos caminhos traçados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC era provocar pesquisas para levantamento de assuntos que optassem pelo cruzamento de dados novos e antigos, colhidos pelo Inep, para descobrir quem foram esses universitários indígenas e onde estavam, entre diversos fatos que devem auxiliar a cobertura da secretaria (Chamorro & Combès, 2018).

3.3 Ensino Superior

De 2008 a 2012 – os primeiros 5 anos dessa técnica de resolução precisa na UFRGS – 364 indígenas de áreas especiais dos Estados Unidos se inscreveram. Embora as vagas não estejam mais restritas ao Rio Grande do Sul ou às organizações étnicas indígenas residentes no estado, os humanos Kaingang prevalecem a si mesmos nos vestibulares, com 92% destes inscritos, acompanhados de 6% do povo Guarani, com candidato quíchua, do Peru, que já foi recebido por meio de um bairro guarani, no sul do Brasil. As diferentes organizações étnicas que participaram desses primeiros concursos foram Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng, que juntas representam 1,4% de todo o leque de candidatos (Freitas, 2011).

Um dos componentes encontrados nas fichas de vestibular já foi o grande aumento na procura por vagas, devido ao fato de nos primeiros 12 meses quarenta e três índios se candidatarem e no ano seguinte esse número praticamente dobrou, mantendo uma média de oitenta candidatas até 2012. Outra verdade a destacar é a presença feminina em desenvolvimento ao longo destes 5 anos de processo de decisão. Se no primeiro vestibular houve 14 inscrições femininas e 29 masculinas, nos anos seguintes os números de masculinos e femininos aproximaram-se até que as inscrições femininas ultrapassaram as masculinas em 2012, quando foram 48 femininas e 31 masculinas recebido (Paladino, 2012).

As graduações escolhidas pelos indígenas matriculados nos métodos de decisão de 2008 a 2012 são as seguintes: 59% optaram pelos cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Veterinária; 24% para os níveis de Pedagogia, História, Biologia, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática e Letras, e os demais para Agronomia, Direito, Serviço Social, Engenharia Mecânica e Jornalismo. Esse é o movimento que predomina em algum ponto do país: o *hobby* em guias nas localidades de saúde, educação, direito e ciências da terra, áreas que dialogam de vez com as políticas indigenistas (David et al., 2013).

No final de 2012, a UFRGS contava com 38 seres humanos indígenas em cursos de graduação: 32 pertencentes ao povo Kaingang, 5 ao povo Guarani e um ao povo Quechua, todos oriundos de diferentes terras indígenas do Rio Grande do Sul. A maioria dessas áreas fica a alguma distância de Porto Alegre, um incômodo em termos de permanência na universidade. Acostumados a morar perto das suas famílias, com vida de bairro, esses universitários dizem que a falta de familiares e entes queridos é um dos motivos da sua não

permanência (Cajueiro, 2008).

Outro elemento que impede os universitários indígenas de permanecerem na metrópole e no colégio é a questão econômica, como disse um aluno Kaingang do curso de História, lembrando os seus primeiros dias em Porto Alegre: “aqui, se faltasse 5 centavos para comer, você não consome mais.” Para atender às necessidades apontadas por lideranças indígenas, o colégio instituiu então o auxílio-permanência, que contempla duas iniciativas: uma de caráter tecdual e outra de caráter pedagógico (Colin, 2015).

O apoio pedagógico, que consiste essencialmente na nomeação de um instrutor mentor e de um colega monitor, apresenta ainda diversos problemas: a morosidade na nomeação do formador e do monitor; o tempo e o agradecimento quiseram estabelecer uma relação maravilhosa e afetiva entre orientadores, videocassetes e alunos indígenas; e a falta de compreensão sobre as abordagens pelas quais alunos e professores são designados, agora nem sempre envolvendo empatia, porém aspectos sensíveis e racionais. No entanto, existem diferentes exemplos que mostram relacionamentos trabalhando e contribuindo para uma maior permanência tremenda (Santos, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que os colonizadores tentaram dificultar a aprendizagem dos povos indígenas com objetivo de impor a sua cultura para eles. porém, com a criação de políticas públicas a população indígena passou a ser incluída mesmo que com muita dificuldade no processo de estudos e educação, podendo ter saberes suficientes para lidar com as questões do dia a dia e lutar pelos seus direitos sem serem enganados devido à ausência de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- 1.CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Trilhas de Conhecimento, 2008.
- 2.CHAMORRO, Cándida Graciela; COMBÈS, Isabelle. Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.
- 3.DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na Ensino Superior para indígenas. Educação e pesquisa, v. 39, p. III-125, 2013.

4. DE SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais. CLACSO. Buenos Aires, 2007.
5. ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. Revista Mineira de Enfermagem, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.
6. FÉLIX, Ana Cláudia et al. Educação indígena. ATUAÇÃO DOCENTE NA DIVERSIDADE, p. 20, 2017.
7. FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 599-615, 2011.
8. GOBBI, Izabel; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. Educação, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.
9. GRUBER, Jussara. Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas. Em Aberto, v. 20, n. 76, 2003.
10. LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, 2004.
11. LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, 2004.
12. MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, v. 19, p. 11-17, 1999.
13. NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio J.; AGULERA URQUIZA, Antônio H. Entender o Outro—A criança indígena e a questão da Educação Infantil. Reunião Anual da ANPED, v. 29, p. 15-18, 2006.
14. PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. Práxis Educativa (Brasil), v. 7, p. 175-195, 2012.
15. ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena, p. 15-24, 2005.
16. SANTANA COLIN, Yasmani. Educação superior intercultural para os povos indígenas na América Latina: experiências, tensões e desafios. Revista Colombiana de Educación, n. 69, p. 97-119, 2015.
17. SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. R. bras. Est. pedag., p. 401-422, 2012.
18. SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. UNESP, 2009.

19. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 329-339, 2012.
20. VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Tellus*, p. 175-191, 2008.