



As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. As informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos são escassas e fragmentadas. Neste texto, pretendemos localizar as principais fontes históricas para delinear uma trajetória da educação indígena no país, bem como apresentar uma visão panorâmica das relações dessas sociedades com a escola e o impacto que sofreram com a introdução da escrita.

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só foi começar a surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa do litoral, quando a população do território que hoje constitui o Brasil somava aproximadamente 10 milhões de indivíduos, de acordo com as estimativas feitas por estudiosos da Escola Demográfica de Berkely (DENEVAN, 1976). As primeiras escolas *para* indígenas – e não *de* indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000 a). A chegada dos portugueses ao litoral brasileiro implicou um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias. Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas. A desqualificação do discurso indígena, que perdurou por quase cinco

séculos, só começou a ser reformulada recentemente, quando o antropólogo Lévi-Strauss descobriu que várias etnias conceitualizavam sua visão de mundo e faziam filosofia (LÉVI-STRAUSS, 1962).

Quais eram esses processos próprios de aprendizagem que permaneciam invisíveis aos olhos europeus? A resposta pode ser dada consultando dois tipos de fontes: a tradição oral, cuja transmissão faz parte ainda de algumas culturas que sobreviveram ao etnocídio, e os relatos escritos por missionários e funcionários que testemunharam os primeiros contatos e, depois de observarem como índios e índias educavam suas crianças, registraram o que viram.

Lastro histórico

Existe farta documentação manuscrita e iconográfica, muito rica em informações, que não foi ainda suficientemente interrogada, entre outras razões pelo fato de não ter sido sequer devidamente catalogada ou inventariada, o que dificulta a sua consulta. São documentos dispersos e fragmentados, produzidos por observadores que registraram diferentes aspectos do relacionamento dos povos indígenas com a escola ao longo de todo esse período. Muitos desses documentos já foram localizados e identificados em arquivos de âmbito estadual (MONTEIRO, 1994) e nacional (FREIRE, 1995-1996) – alguns publicados, outros inéditos –, mas os dados neles contidos não foram ainda cruzados e confrontados. Numa primeira tentativa de ordenamento, é possível agrupá-los, tomando como referência a natureza da documentação e a periodização tradicional da história do Brasil.

No período colonial, o funcionamento da escola pode ser observado em documentação produzida pela prática administrativa, comercial, religiosa e exploradora da geografia do continente e, complementarmente, em depoimentos de índios e índias, registrando, por meio da tradição oral, o surgimento da instituição. Os missionários, sobretudo jesuítas, deixaram muitos registros: a correspondência com a administração colonial, as cartas enviadas aos superiores, as narrativas epistolares, os relatórios das visitas de inspeção às aldeias, as crônicas, além da legislação que regulamentava a catequese, produzida pela Coroa Portuguesa, as cartas régias, o regimento das missões, os livros de matrícula nas aldeias de repartição, as listas anuais elaboradas pelas Diretorias de Índios, os mapas de índios e índias ausentes das aldeias e outros documentos que podem ser encontrados em arquivos europeus e brasileiros.

No Brasil Império, as principais fontes são os relatórios das Diretorias de Índios (a partir de 1845), os documentos elaborados sobretudo pelos capuchinhos, que eram encarregados da catequese, os relatos de viajantes ao longo do século XIX e os relatórios do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (a partir de 1861). Valiosas informações – como dados estatísticos sobre estabelecimentos de ensino e estudantes que os freqüentavam – podem ser encontradas também em relatórios das Diretorias de Instrução Pública, em geral anexados às mensagens e falas anuais dos presidentes de províncias. Em alguns poucos casos, existem relatórios de visitantes e inspetores expressamente nomeados para avaliar as escolas. Grande parte desses documentos está sob a guarda do Arquivo Nacional, dos arquivos públicos estaduais e dos arquivos provinciais dos capuchinhos.

A documentação referente ao período republicano consiste, basicamente, em relatórios de órgãos governamentais, censos parciais e mapas escolares de instituições de ensino que funcionaram no século XX em aldeias indígenas ou em suas cercanias, além de informes elaborados por missões de diferentes confissões religiosas. Informações adicionais podem ser encontradas em ofícios, memorandos, ordens e planos de serviços, quadros, tabelas, memórias e relatórios produzidos por vários órgãos administrativos responsáveis pela execução da política de educação indígena. Essa documentação faz parte do Arquivo Central do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), do Arquivo Geral da Fundação Nacional do Índio (Funai), do Arquivo do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), dos papéis da Fundação Brasil Central, da Comissão Rondon e das Coleções Inspetorias e Postos. O Museu do Índio, no Rio de Janeiro, onde esse acervo pode ser consultado, organizou a microfilmagem de toda a documentação citada.

Finalmente, as mudanças ocorridas na escola indígena nas três últimas décadas do século XX podem ser avaliadas a partir de documentação recente produzida por diferentes fontes: os próprios povos indígenas, organizações de cidadania ativa, entidades religiosas, universidades, secretarias de educação (municipais e estaduais), conselhos estaduais de educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Ministério da Educação (MEC) e Funai. Destacam-se os diários de classe de professores e professoras de diferentes etnias, as atas e relatórios dos encontros (regionais e nacionais) de docentes indígenas e outros registros feitos por organizações de professores(as) bilíngües e agentes de saúde, assim como material didático-pedagógico e trabalhos de autores(as) indígenas destinados ao uso escolar.

Existem ainda relatórios de organizações de cidadania ativa e de entidades de apoio aos povos indígenas, documentos oficiais e publicações do MEC na década de 1990, incluindo diretrizes, normas, decretos, leis, censos escolares, pareceres e resoluções do CNE e documentos diversos sobre cursos de formação docente bilíngüe. Além disso, há também documentação de programas e projetos de implantação de escolas indígenas em todo o país, pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades em áreas indígenas e algumas teses de pós-graduação elaboradas a partir de uma etnografia da sala de aula.

A análise do impacto da escola sobre as populações indígenas, nos últimos cinco séculos, requer previamente reunir, organizar e trabalhar criticamente as informações registradas por essas fontes históricas, que documentaram o funcionamento da sala de aula, os currículos, materiais didáticos, conteúdos programáticos e as metodologias. No entanto, uma consulta, ainda que limitada, a alguns dos documentos conhecidos pode oferecer pistas iniciais para compreendermos o papel que a escola desempenhou em algumas áreas do litoral e da Amazônia. Nesse caso, podemos situar cartas de missionários e relatos de cronistas do século XVI, e dois documentos que retiveram um olhar mais cuidadoso sobre a experiência indígena com a escola: a crônica do missionário jesuíta João Felipe Bettendorff, do fim do século XVII, e os relatórios de Gonçalves Dias, do século XIX.

Sociedade sem escola

As observações dos cronistas, embora fragmentadas, dispersas e freqüentemente impregnadas de etnocentrismo, permitiram, por exemplo, reconstituir, quase cinco séculos depois, os princípios pedagógicos vigentes nas aldeias do Rio de Janeiro, localizadas nas zonas de lagunas e enseadas do litoral fluminense, de Cabo Frio até Angra dos Reis. Em artigo publicado em 1964, na Alemanha, Florestan Fernandes demonstrou a existência de um discurso pedagógico indígena sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, a natureza dos conhecimentos transmitidos

1 Quando identificados como povo, seus nomes são escritos em maiúsculas, mas, quando se refere às suas línguas – e também quando usados como adjetivos –, são grafados em minúsculas. É uma convenção determinada pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1954. Essa mesma convenção determina que os nomes não sofram flexão de número e gênero: os Munduruku, os cantores xavante, as mulheres tapirapé, as ceramistas waurá, e assim por diante. (Nota de Marina Kahn e Marta Azevedo.)

e as funções sociais da educação, comprovando que a filosofia não era monopólio dos povos da Europa e que os povos indígenas eram capazes de produzir saberes, só que em outro tipo de registro (FERNANDES, 1964).

Três valores, entre outros, norteavam a educação dos Tupinambá¹ antes do contato com o colonizador europeu: “o valor da tradição oral”, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; “o valor da ação”, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da filosofia educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições (FREIRE, 2003, p. 407).

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam todos”. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. Portanto, para os Tupinambá, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza, e não a pessoa ou a entidade que a realizava (FERNANDES, 1976, p. 80).

Essa síntese elaborada por Florestan Fernandes é passível de crítica pelo esquematismo e pela idealização quase inevitáveis num tipo de abordagem como essa. No entanto, seu mérito reside em ter chamado a atenção para a existência de um discurso construído pelos povos indígenas sobre suas próprias práticas pedagógicas, encontrado ainda hoje na tradição oral de muitas etnias residentes em território brasileiro, mas também, de forma explícita ou implícita, na documentação histórica produzida pelos primeiros jesuítas. É o caso, por exemplo, do conflito entre indígenas e europeus relativo aos procedimentos para corrigir o erro no processo de ensino/aprendizagem (FREIRE, 2003, p. 407).

No século XVI, o princípio educativo indígena mais criticado foi aquele detectado por um missionário jesuíta, quando registrou, surpreso, que pais e mães indígenas “amam os filhos extraordinariamente”, lamentando, porém, que “nenhum

gênero de castigo têm para os filhos, nem há pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho” (CARDIM, 1980, p. 91). Outros cronistas observaram comportamento similar em diferentes aldeias tupinambá do litoral, como ocorreu com Pero de Magalhães Gandavo, provedor da Fazenda na Bahia, entre 1565 e 1570, para quem pais e mães indígenas “criam seus filhos viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo” (GANDAVO, 1980, p. 128). Esse tipo de relação, na qual as crianças são socializadas sem repressão, é observável ainda hoje, no século XXI, nas três aldeias guarani do Rio de Janeiro: uma delas (Sapukai) localiza-se em Angra dos Reis, e as outras duas (Itatim e Araponga), no município de Paraty. O comportamento atual dos Guarani e o discurso que o sustenta podem ser resumidos no depoimento de uma jovem mbyá, mãe de três filhos: “Mbyá puro não bate na criança. Nunca. Não precisa bater nem brigar, só falar” (FREIRE, 2000 b, p. 8).

Nos dias atuais, essa proposta indígena contra castigos físicos aplicados às crianças é vista com simpatia e parece ser universalmente aceita por todas as correntes de pensamento. No entanto, a pedagogia européia da época, acostumada com o uso da palmatória e com outras formas de violência física, considerou a ausência de castigo como uma “omissão”, um “atraso”, um “vício”, porque não corrigia o erro e, por isso, obstruía o processo de aprendizagem. Aos olhos do colonizador, tratava-se de negligência e falta de princípios pedagógicos, e não do resultado de uma reflexão coletiva sobre a natureza do processo de aprendizagem, com a construção até mesmo de um metadiscurso, capaz de pensar e justificar uma determinada prática educativa.

Os portugueses consideravam que as instituições e os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu eram “universais”. Ao não encontrarem vestígios dessas instituições nas sociedades indígenas, concluíram que tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem, legando esse preconceito etnocêntrico à sociedade brasileira, que o internalizou até os dias atuais. Para eles, não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal – obviamente o deles – e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas. Assim, a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada.

A escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias



Escola para índio(a)

Em meado do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já tinham as primeiras escolas para indígenas – “as escolas de ler, escrever e contar”, fundadas por jesuítas. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis aprendiam a ler e escrever” (FREIRE, 2002 b, p. 90).

O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, não havendo registro da existência de docentes indígenas durante todo o período colonial. Da mesma forma, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídos da sala de aula. A Língua Geral – cuja base era o tupinambá – foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação lingüística não-tupi, até meado do século XVIII, no litoral brasileiro, bem como no estado do Grão-Pará. A partir de então, o uso do português na escola se tornou obrigatório. Dessa forma, a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas (FREIRE, 2004).

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação

não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com conseqüências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Um missionário jesuíta, João Daniel, testemunhou no século XVIII a resistência das índias do Pará, que teimavam em usar, de forma exclusiva, sua língua materna, recusando-se a migrar para qualquer outra língua. O padre responsável pela escola mandou dar-lhes “palmatoadas”, para que mudassem de comportamento, mas elas “antes se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue” (DANIEL, 1976, t. I, p. 272). Gandavo registrou que, quando as crianças eram punidas na escola, pais e mães ficavam irritados, “se melindravam e ressentiam” (GANDAVO, 1980, p. 129). Por isso, o índice de evasão escolar era altíssimo, conforme observou um superior jesuíta do século XVI, Luiz da Grã, para quem os castigos esvaziavam as escolas, pois “só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta para fugirem” (GRÃ, 1931, p. 142).

Desde os primeiros momentos, e ao longo de todo o período colonial, a documentação registra fugas constantes e freqüentes de indígenas, aprisionados, amarrados e forçados a voltar para a escola, como sinaliza a carta de Pero Correia, de 1554: “Y quando alguno es perezoso y no quiere venir a la escuela, el hermano lo manda buscar por los otros, los quales lo traen preso...” (LEITE, 1957, p. 70).

Embora a escola destinada a índios e índias seja uma instituição com quase cinco séculos de existência, no Brasil nunca foi feita uma avaliação sistemática de seu desempenho, nem pelos agentes envolvidos no momento de sua atuação, nem posteriormente, de forma retrospectiva. A seguir, alguns dados e trechos de dois documentos que caminharam nessa direção: um do século XVII, produzido pelo jesuíta Bettendorff, e o outro, já no século XIX, elaborado pelo poeta Gonçalves Dias.

Bettendorff: escolas de ler e escrever

Portugal teve dois estados no continente americano: o estado do Brasil e o estado do Maranhão e Grão-Pará.² Em ambos, foram mantidos colégios e seminários para filhos e filhas de colonos, mas também, como já foi visto, os jesuítas

2 O Estado foi reorganizado várias vezes, recebendo diferentes denominações: a – Estado do Maranhão e Grão-Pará (1654-1751), às vezes denominado pela documentação da época apenas como Estado do Maranhão; b – Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1772), às vezes denominado apenas como Estado do Grão-Pará; c – Estado do Grão-Pará e do Rio Negro (1772-1823), comumente denominado apenas por Estado do Grão-Pará.

criaram, em meados do século XVI, no Brasil, e, a partir do século XVII, no Maranhão e Grão-Pará, as primeiras escolas para indígenas – *as escolas de ler, escrever e contar*. Sobre o modelo implantado na região Norte, muito similar ao do litoral, nos dá notícia o padre Bettendorff, em crônica cujos originais – inéditos até 1910 – estão conservados no arquivo da Torre do Tombo, em Portugal. Seu autor viveu quase 40 anos na Amazônia (de 1660 a 1698), sendo responsável pelo *ensino do ABC* a crianças indígenas de várias aldeias. Mas, na aldeia de Mortiguara, habitada em 1697 por *umas três mil almas*, a população adulta, incluindo o próprio cacique, passou a freqüentar as aulas. Na falta de material para o exercício da escrita e da leitura, recorreu-se à improvisação com recursos locais.

Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são estes, hoje, os mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em as folhas grandes de pacobeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras. (BETTENDORF, 1990, p. 156)

Qual a extensão dessas escolas no período colonial? Até que ponto elas estavam generalizadas pelas aldeias? Qual o papel que desempenharam na eliminação de línguas e culturas indígenas? Em que medida elas cumpriram o objetivo que se propuseram de ensinar a ler e escrever, catequizar e capacitar para o trabalho? Alguns balanços gerais tentaram responder parcialmente essas perguntas. Um dos primeiros, realizado ainda no século XVI pelo citado padre Luiz da Grã, informa sobre o destino da primeira turma de estudantes dos jesuítas, que “andavam fugidos pelo mato”, o que era motivo de “maior desgosto” para os missionários, pois “tais rapazes, depois de conhecerem a civilização cristã, traíam-na”. Após dois séculos e meio de catequese, o padre João Daniel chega a conclusão similar, constatando que a religião e os costumes europeus ficaram “pouco intrinsecados” nos corações e nas mentes de ex-alunos das escolas de ler e escrever (LEITE, 1938, t. I, p. 40).

De todas as formas, a verificação dos resultados da ação pedagógica aplicada aos povos indígenas requer pesquisas mais sistemáticas em outras fontes que avaliaram a escola. É o caso, para o século XIX, dos relatórios e diários de viagem de Gonçalves Dias, que registraram, após a Independência do Brasil, a resistência de

uma parte expressiva da população indígena ao processo de incorporação à sociedade nacional. Diante dessa situação, a política do Império vai seguir o modelo colonial da catequese missionária e das escolas de ler, escrever e contar.

Visitas de Gonçalves Dias

O poeta Antônio Gonçalves Dias foi nomeado, em 1861, pelo presidente da Província do Amazonas, para o cargo de visitador das escolas públicas de primeiras letras de suas freguesias, com o objetivo de avaliar o desempenho da instituição e redigir “um relatório circunstanciado acerca do progresso ou regresso da instrução primária naqueles lugares, com declaração das causas que tenham podido concorrer para aquele resultado” (DIAS, 2002, p. 8).

Ele viajou, então, pelo rio Solimões até os limites com o Peru e a Colômbia e pelo rio Negro até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, visitando escolas em cada localidade, onde encontrou uma população majoritariamente indígena, que sequer falava o português. Em alguns lugares, assistiu a aulas; em outros, entrevistou docentes, folheou cadernos de estudantes, confrontou o número de estudantes formalmente matriculados com os que estavam presentes, reelaborou dados estatísticos do censo escolar, verificou horários de funcionamento, calendário escolar, currículo, livros didáticos, observou os mobiliários e utensílios e registrou a situação do professorado: formação, seleção, salário, aposentadoria. No fim, elaborou dois relatórios, contendo suas apreciações.

O primeiro relatório avalia as escolas do rio Solimões, onde a escola estava relativamente disseminada, com menção específica às escolas de Coari, Tefé, Alvarães, Nogueira, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga, além de observações gerais sobre os itens avaliados.

O segundo relatório, sobre o rio Negro, foi escrito a lápis, de modo quase ilegível, debaixo de chuva e sob o balanço da canoa; só ficou conhecido em 1943, quando foi transcrito por Lúcia Miguel Pereira, que levou três meses para decifrar a parte mais importante de seu conteúdo (PEREIRA, 1943). Ambos foram reeditados em 2002 pela Academia Brasileira de Letras (MONTELLO, 2002).

A avaliação referente ao Solimões tece considerações sobre o pouco tempo disponível para visitar as escolas, ficando totalmente na dependência da demora do vapor em cada lugar. Nas freguesias onde a carga e a descarga de mercadorias eram feitas rapidamente, o contato com a escola tornava-se bastante superficial. O autor questiona a eficácia de uma tal avaliação, argumentando que as visitas – ocasionais e transitórias – eram insuficientes e, dessa forma, “o visitador não pode por si mesmo

tomar cabal conhecimento da escola; nem estudar os seus defeitos ou apreciar os esforços do professor, e o progresso de seus discípulos [...], ficando à mercê de informações extra-oficiais que podem não ser isentas de favor ou de ódio” (DIAS, 2002, p. 19). Em conseqüência, ele sugere um mecanismo de supervisão permanente, com a contratação de inspetores locais, residentes nas próprias aldeias.

Mesmo assim, em suas visitas, ele teve tempo para verificar, em algumas localidades, o plano de ensino, a administração e o regime das escolas, observando os compêndios e livros de leitura usados, os métodos de aulas e as condições de exercício do magistério.

Gonçalves Dias considera como um dos mais graves problemas justamente a formação docente: “A primeira falta que se nota é a insuficiência dos mestres. Nada se tem feito para criar um pessoal habilitado para o ensino público” (DIAS, 2002, p. 5), ele escreve, depois de mostrar as mais variadas situações: professores sem estudantes no rio Negro; estudantes sem professor no Solimões; estudantes e professores sem escolas em pelo menos uma freguesia; uma escola onde o professor não comparecia desde o início do ano porque alegava ter direito à aposentadoria; outra escola com apenas dez estudantes, quando a lei provincial fixava o número de 12 como mínimo para receber subvenções dos cofres públicos; salários atrasados de professores em mais de nove meses; exercício do magistério por outros funcionários: diretor de índios, juiz, subdelegado de polícia, inspetor de quartelão, pároco e até sacristão, nem todos com capacidade profissional.

Outro problema extremamente grave continuava sendo a evasão escolar. Pela legislação então vigente, o ensino primário já era obrigatório, sendo passível de multa pais e mães que não cumprissem a lei. No entanto, em todas as escolas visitadas, o número de estudantes presentes representava aproximadamente a metade das matrículas, por dois motivos: de um lado, a migração, com constantes mudanças de residência – “a gente menos remediada retirou-se com os filhos para outros lugares” –, e, de outro, as exigências do trabalho, que impunham “uma espécie de férias de cinco meses: de agosto a dezembro [...] toda a pobreza e ainda os chamados ricos correm à pescaria, levando toda a família consigo e principalmente os filhos, que por mais verdes que sejam sempre podem e sabem governar a canoa” (DIAS, 2002, p. 12).

O visitador constata que os padrões de povoamento na Amazônia indígena não favoreciam o funcionamento daquele modelo de escola, o que levou ao fracasso da alfabetização porque as crianças desaprendiam no longo período de recesso o que haviam aprendido no curto período escolar. No entanto, ele admite que o Estado não

pode obrigar pais e mães a enviar suas crianças à escola, porque isso seria “ordenar-lhes que mudem radicalmente a sua norma de vida”. Quanto à imposição de multa, ele esclarece: “Hoje impô-la a um índio é tomar-lhe a palhoça e portanto obrigá-lo a procurar nova residência, ao que eles já de si são tão propensos” (DIAS, 2002, p. 22).

O relatório critica a ausência de papel, caderno, livro e outros objetos indispensáveis e registra, em uma escola de Fonte Boa, o uso de mesas e bancos emprestados, questionando também o currículo, especialmente o de aritmética, bastante defasado, pois ensinava ainda as tabuadas portuguesas com o seu antigo sistema de pesos e medidas, quando, em Portugal, já se havia adotado o ensino do sistema decimal. Em São Paulo de Olivença, o visitador observou “a escola funcionando, os meninos nos seus lugares, escrevendo; todos vestidos segundo as possibilidades da terra...” (DIAS, 2002, p. 14), mas isso em condições precárias, pois “a escola não tem bancos nem mesas, nem nada do que lhe convém que nela haja [...]”. Acrescenta, no entanto, que havia objetos que a lei determinava que fossem fornecidos pelo governo: “papel, traslados, compêndios, enfim o que é de mister para o aluno dentro da escola, isso há” (DIAS, 2002, p. 16).

Uma das conclusões mais importantes de Gonçalves Dias está relacionada ao ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. Numa operação que pode ser precursora do trabalho etnográfico de sala de aula, quando inspecionou os cadernos de estudantes, observou que estavam com “muitos erros de ortografia e lastimável emprego de letras grandes”, verificando, em seguida, que os erros não estavam apenas nos cadernos, mas nos próprios livros de onde as cópias eram feitas. O problema consistia em que livros impressos eram “modelos de cacografia em vez de traslados” (DIAS, 2002, p. 23).

O visitador concluiu que o sistema de ensino não funcionava porque a língua empregada na escola – o português – não era a língua falada pelas comunidades locais. O uso do português, como língua oficial, era obrigatório na escola, mas a maioria da população desconhecia essa língua e falava, além de um idioma materno, a Língua Geral ou nheengatu. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias recomenda ao presidente da província que mantenha o português, pois “a vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituares da Língua Geral, que falam sempre em casa e nas ruas, e em toda parte” (DIAS, 2002, p. 16).

Nessas aldeias, o meio acabou convertendo-se em mensagem. A função da escola não era tanto transmitir conhecimentos e valores que não podiam ser veiculados num idioma desconhecido pela população, mas impor a própria língua, como explicita o visitador:

No falar a língua portuguesa já vai uma grande vantagem, e tal que, quando mesmo os meninos não fossem à escola para outra coisa, ainda assim conviria na atualidade e ficaria ainda sendo conveniente por bastante tempo que o governo com esse fim criasse e sustentasse as escolas primárias do Solimões.

(DIAS, 2002, p. 16)

Dez anos depois de Gonçalves Dias, Couto de Magalhães, com diferente perspectiva, faz outro balanço, porém trágico, das escolas indígenas do Pará, Mato Grosso e Goiás, províncias por ele governadas em diferentes períodos, e conclui que a metodologia etnocêntrica por elas aplicadas “é um atentado contra o senso comum”. Em 1871, ele cria o Colégio Isabel, destinado a alunos e alunas de diferentes etnias do Araguaia, buscando, de forma pioneira, “conservar-lhes o conhecimento da língua materna [...], seus costumes, sua alimentação e seu modo de vida”. Tratou-se de uma experiência isolada, sem maiores conseqüências para o sistema escolar da época, que acabou, ao que parece, contrariando os objetivos do seu autor (MAGALHÃES, 1876, p. 136).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

De qualquer forma, as evidências históricas indicam que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial lusa. Nos séculos XIX e XX, a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no Império como na República, foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem.

Devoradora de identidades

É oportuno observar o papel que a escola destinada aos povos indígenas desempenhou num passado mais recente. Para isso, é fundamental consultar a documentação anteriormente mencionada, o que não escapa aos objetivos deste texto. No entanto, podemos indicar algumas pistas, a partir de um breve exame da legislação que regulamentou o seu funcionamento.

No que diz respeito aos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 4.024/61) e, dez anos depois, a reforma proporcionada pela Lei 5.692/71 acabaram conservando e consolidando as políticas educativas do período colonial. Não deram qualquer tratamento específico a esses povos, em consequência, mantiveram as práticas escolares que visavam à eliminação das diferenças culturais, porque o então pensamento hegemônico considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional. A legislação reformista não modificou o objetivo central da educação escolarizada, de responsabilidade do SPI, e depois da Funai, que continuou sendo a “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional”. O índio era tratado como uma “categoria transitória, fadada à extinção” (MEC, 1998, p. 31).

Com base nessa política integracionista, as ações programadas em diversas aldeias, no contexto do Plano de Alfabetização Funcional de Adultos, tiveram um forte componente de irracionalidade: tentou-se exigir de índios e índias que desenvolvessem duas habilidades lingüísticas em português – ler e escrever –, língua na qual não dominavam as outras duas habilidades – entender e falar – que constituem requisitos para a alfabetização. Tecnicamente, houve retrocesso em relação às práticas dos jesuítas, que, antes de alfabetizar em português – o que foi realizado de forma seletiva –, tratavam de fazer com que os povos indígenas aprendessem a falar essa língua.

Para esses povos, a escola foi, durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos (FREIRE, 2001 b). Nesse sentido, depoimentos de docentes indígenas de vários estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades (FREIRE, 2002 c). As condições começaram a mudar recentemente, quando, em 1988, foram criadas as bases legais para a construção de uma nova escola indígena em substituição ao modelo colonial da velha escola para indígenas. Durante quase todo o século XX, até a Constituição de 1988, não mudou substancialmente a política oficial relativa às escolas indígenas. Talvez as conclusões do documento do III Encontro de Professores

Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em julho de 1990, possam ser generalizadas para outras regiões. No documento, é reconhecido que “a maioria das escolas indígenas segue currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI, 1991, p. 1).

A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença. Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em língua materna e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência. Uma avaliação do papel da escola nos últimos 15 anos deve indagar até que ponto os povos indígenas estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e de afirmação cultural.

Erro assumido?

Apesar das oscilações e da diversidade dos graus de tolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de política educacional apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. A extinção de cerca de mil línguas resultou ainda no desaparecimento dos saberes que veiculavam – em virtude do processo de *portugalização* imposto, primeiramente, pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas (FREIRE, 2004).

Hoje, no Brasil, a população indígena está calculada em 550 mil pessoas, falando cerca de 180 línguas diferentes. Nenhuma delas tem mais de 40 mil falantes em território brasileiro. Somente cinco delas têm mais de 5 mil falantes, e aproximadamente 50 línguas têm menos de cem falantes. Parte dos grupos são predominantemente monolíngües, mas uma relativa maioria é competente também

em português, apresentando uma diversidade de situações de bilingüismo. Nesse caso, o português circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Goza de alto prestígio como língua escrita, de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas são, em maior ou menor grau, consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora da comunidade, com seu raio de ação cada vez mais limitado (RODRIGUES, 1988, p. 106).

Com o processo de redemocratização do país, os povos indígenas passaram a ter um papel mais ativo na formulação da política indigenista, por meio de organizações representativas. No espaço de 20 anos, entre 1980 e 2000, foram criadas cerca de 183 organizações indígenas, só na região amazônica, entre as quais se destacam as associações de docentes indígenas (ALBERT, 2001). Várias delas tiveram atuações decisivas nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, conquistaram aliados de peso e conseguiram que a Constituição promulgada em 1988 reconhecesse, em um capítulo denominado “Dos Índios”, “a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (artigo 231).

No capítulo intitulado “Da Educação”, o texto constitucional assegurou explicitamente às comunidades indígenas a utilização, no ensino fundamental regular, de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (artigo 210). Pela primeira vez em cinco séculos, o Estado assumiu, em seu discurso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira, renunciando à política destinada a eliminar as diferenças culturais e admitindo que elas devem ser não apenas toleradas, mas até estimuladas. No entanto, algumas definições e o detalhamento desses direitos foram remetidos para a legislação complementar e ordinária.

Uma primeira definição foi feita em 1991, por decreto presidencial que retirou da Funai, órgão subordinado ao Ministério da Justiça, as funções relativas à educação formal. O MEC ficou responsável pela integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e pela coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. As secretarias estaduais e municipais de educação ficaram encarregadas da execução dessas políticas.

Depois da Constituição de 1988, ocorreram dois momentos importantes no que diz respeito à legislação: o primeiro em 1996, com a aprovação da nova LDB pelo Congresso Nacional, e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma

educação bilíngüe, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Essa nova escola, cujo objetivo é o reconhecimento da diversidade cultural e lingüística, pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (MEC, 1998).

A LDB (Lei 9.394/96) menciona a educação indígena em dois momentos: quando trata do “Ensino Fundamental” (artigo 32), garantindo o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, e quando explicita, nas “Disposições Gerais” (artigos 78 e 79), o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngüe e intercultural, o que implica formação diferenciada de docentes, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua, tudo isso elaborado com apoio técnico e financeiro da União. A lei garante ainda a liberdade para que cada escola indígena defina seu próprio projeto político-pedagógico (GRUPIONI, 2002 a).

Já o PNE (Lei 10.172/01) é mais detalhado, apresentando um capítulo inteiro sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes: o diagnóstico da escola indígena, numa perspectiva histórica; as diretrizes gerais; e, finalmente, os objetivos e metas. Reafirma a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação indígena, que pode ser delegada aos municípios, e assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera a implementação de programas contínuos de formação de professores e professoras, a profissionalização do magistério indígena, com a criação da categoria de professor(a) indígena como carreira específica do magistério. Estabelece ainda a ampliação de linhas de financiamento para que a União, em colaboração com os estados, possa equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos. Propõe, sem estabelecer prazos, adaptar programas do MEC de auxílio ao desenvolvimento da educação: merenda escolar, transporte e TV Escola, além de criar programas voltados à produção e publicação de material didático pedagógico específico.

No entanto, o que interessa destacar são as metas para as quais o PNE propõe prazos, para verificar, em seguida, em que medida vêm sendo cumpridos.

Um ano – até janeiro de 2002 – foi o tempo previsto para: criação da categoria oficial de “escola indígena”, implantação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares e estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura escolar.

Dois anos – até janeiro de 2003 – foi o prazo estabelecido para: reconhecer e regularizar as escolas indígenas existentes; formular um plano para implementação de programas especiais para a formação docente indígena em nível superior, com colaboração das universidades; e, finalmente, criar, estruturar e fortalecer, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

Cinco anos – até janeiro de 2006 – foi o prazo previsto para equipar as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

Dez anos – tempo calculado para universalizar a oferta de programas equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental e ampliar os programas de quinta à oitava série (GRUPIONI, 2002 c). O cumprimento dessas metas propostas pelo PNE está se processando de forma desigual nas quase 1.400 escolas indígenas espalhadas por todo o país.

Abismo entre real e desejável

Dos povos que resistiram ao processo de extermínio, a maioria está hoje em contato com a sociedade nacional em diferentes graus de intensidade. Muitos passaram, portanto, pela experiência traumática e etnocêntrica da sala de aula, cujo desprezo manifesto em relação às línguas e às culturas indígenas estará presente na imagem da escola que índios e índias vão construindo. Por exemplo, os Kaingang, da região Sul do Brasil, demonstram profunda desconfiança. O professor kaingang Bruno Ferreira, integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, em recente avaliação sobre a educação formal, considerou que:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAIKANG, 1997, p. 214)

No entanto, a imagem que os povos indígenas construíram da instituição 'escola' não foi processada exclusivamente a partir do que acontece dentro das salas de aula, nas aldeias, mas da observação sobre o que acontece lá fora, nas

escolas das principais cidades do país. Seguindo a máxima de que a árvore é conhecida por seus frutos, algumas avaliações sobre a escola brasileira partem do tipo de estudante que forma, observando o modo como se comporta com a sua comunidade (FREIRE, 1995).

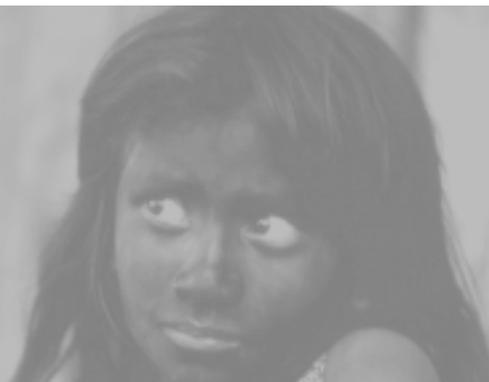
Nesse sentido, é exemplar a reação manifestada pelo professor guarani Algemiro Poty, responsável pela Escola Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, ao receber um livro paradidático editado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos povos indígenas para a cultura regional.³ Por isso, sua distribuição começou pelas escolas dos Guarani de Angra dos Reis e Paraty. Algemiro Poty, depois de rápida leitura, agradeceu educadamente o exemplar que lhe foi dado, sugerindo, no entanto, com leve tom de ironia, uma ampla distribuição às escolas do ‘juruá’ (do branco), onde poderia ser mais útil.

*O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do ‘juruá’, que trata o guarani como inferior. A escola do ‘juruá’ não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.*⁴ (FREIRE, 2001 b, p. 116)

3 Intitulado *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*, o livro foi elaborado a partir de documentação manuscrita encontrada em arquivos fluminenses por pesquisadores(as) do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (FREIRE & MALHEIROS, 1997).

4 Os argumentos de Algemiro Poty foram tão convincentes que a Uerj decidiu seguir a recomendação, criando novas atividades de extensão, destinadas a professores e professoras do ensino fundamental de vários municípios do Rio de Janeiro, com o objetivo de repensar a questão indígena em sala de aula. Dessa forma, nos últimos três anos, o Pro-Índio da Uerj realizou inúmeras oficinas, começando justamente com o professorado não-indígena de Angra e Paraty, cuja população tem contato sistemático com os Guarani.

*“Nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, somente o professor guarani pode dar aula em uma escola indígena”
(Prof. Algemiro Poty)*



Algemiro Poty, o professor guarani com maior experiência no Rio de Janeiro, contesta esse modelo etnocêntrico e monocultural de escola, ainda dominante, que escamoteia a cultura indígena à população brasileira e aos próprios povos indígenas, dificultando, dessa forma, o diálogo intercultural. Ele reivindica uma escola indígena diferenciada e específica: “A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena” (FREIRE, 2001 b, p. 116).

Dessa forma, a escola indígena desejada é aquela redefinida pelo professor guarani, que se transforma num lugar de resistência cultural. No entanto, isso não significa que índios e índias lutem para viver confinados em um gueto. Seu discurso representa uma abertura ao diálogo, ao conhecimento de outras experiências e à interação com a cultura nacional. Mais de 60 líderes indígenas reunidos em outubro de 1993, em São Paulo, na IV Assembléia Nacional da Nhemboaty Guassu Guarani – organização que congrega os Guarani que vivem no Brasil –, aprovaram um texto definindo uma representação de escola, com um conjunto de propostas, entre as quais destacamos duas:

- a escola deve ensinar às crianças a história do povo Guarani para garantir a continuidade da nossa cultura;
- no entanto, deve também ensinar sobre o mundo do povo branco, para que não sejamos prejudicados e enganados, para que possamos lutar melhor, negociar e exigir nossos direitos.

A natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena como para a nacional. O conceito de interculturalidade neste contexto significa, sobretudo, “a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental” ou “diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas”. Entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social.

Essa postura se opõe à posição integracionista e aposta na possibilidade de reforçar a autonomia cultural, entendida como a possibilidade necessária de um grupo de decidir livre, crítica e conscientemente sobre seu futuro, definindo quais elementos de outras culturas pretende incorporar e quais pretende recusar, em função de suas necessidades e realidades concretas. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.

Algumas escolas indígenas já mostram sinais de relativa *eficácia* escolar de acordo com os objetivos propostos no projeto político-pedagógico. Crianças lêem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de pesquisa, valorizando, sobretudo, os saberes das pessoas mais velhas; nas salas de aula, circula uma expressiva produção de material didático na língua do grupo, muitos manuscritos, com excelente qualidade de caligrafia e de desenhos, elaborados com participação de toda a comunidade, até mesmo de pais e mães; a escola se articula, ainda, estreitamente, com projetos comunitários. É o caso das escolas do alto rio Negro e, mais precisamente, dos projetos desenvolvidos pelo Instituto Socioambiental com a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro na área Baniwa e Tuyuka. É o caso também das experiências desenvolvidas no Acre, pela Comissão Pró-Índio, e no alto Solimões, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües. O tempo da experiência das escolas-piloto é ainda curto para avaliar se a escola indígena, com esse perfil, pode se gerir, mas existem fortes evidências de que ela começa a se disseminar por outras comunidades.