

Capítulo 9  
Educação escolar  
indígena e suas  
interfaces com o  
campo da saúde

**Elciclei Faria dos Santos**

**Laura Daniel**

## Introdução

Falar de educação escolar indígena significa pensar na diversidade de povos indígenas que habitam o território brasileiro, possuidores de múltiplas culturas, línguas, crenças, valores e estratégias próprias de educação.

Estimativas demográficas apontam que no início da colonização existiam no Brasil cerca de cinco milhões de índios. Atualmente, segundo estimativa do censo realizado em 2001 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena se reduz a pouco mais de 700 mil índios. Ao longo do processo de colonização, muitos povos indígenas foram dizimados e outros resistiram – e resistem até hoje – ao longo de cerca de 500 anos, mantendo suas culturas e formas próprias de educar. Na busca de efetivar a colonização do território nacional e de integrar os índios à sociedade brasileira, diversas estratégias foram utilizadas pelos colonizadores. Uma que merece destaque foi a implantação de escolas em terras indígenas, a partir das quais diferentes projetos de educação escolar foram impostos aos povos indígenas.

A criação de órgãos específicos (SPI, FUNAI) responsáveis pela política de educação escolar para os povos indígenas não alterou a premissa de integração. Os que tiveram acesso à escola sob atuação desses órgãos foram submetidos a processos educacionais coercitivos, com proibição de usar a língua materna e de praticar a cultura herdada de seus ancestrais. Além disso, castigos corporais não foram incomuns nessas iniciativas.

Nesse contexto, a escola e a política de educação escolar indígena impostas pelo Estado brasileiro aos povos indígenas, fiéis à proposta de construção de uma sociedade nacional que se pretendia homogênea, instituíram um processo de depreciação sistemática das produções culturais nativas. O Brasil, um dos países com a maior diversidade cultural indígena, tem uma dívida histórica com os primeiros habitantes do território que, ao longo do tempo, em que pese a variedade de estratégias utilizadas pelo Estado para integrá-los, continuaram mantendo vivos seus modos próprios de educar e de viver.

Na década de 1970, a educação escolar indígena específica e diferenciada passou a ser uma das principais reivindicações do movimento indígena no Brasil. Nessa mudança de contexto, a escola tornou-se uma necessidade cotidiana, mediante a qual diversos membros dessas entidades buscavam a concretização dos seus – e dos povos por eles representados – projetos de futuro. Cada vez mais, a escola se transforma em espaço de defesa e luta pela manutenção de territórios e valorização do modo indígena de viver. O espaço escolar hoje é entendido como uma via de conquista da autonomia para os membros das culturas diferenciadas, detentoras de processos educativos próprios, distintos daqueles adotados no mundo não indígena.

A experiência prévia das autoras com a temática da educação escolar, particularmente com a educação escolar indígena, motivou a elaboração deste texto. Iniciaremos problematizando os princípios que orientam a educação escolar indígena, bem como suas interfaces com os processos formativos em saúde. Nessa trajetória, optamos por fazer um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, apresentando os marcos legais da relação do Estado com os povos indígenas, os quais estão expressos na legislação específica de educação escolar indígena.

## **A educação escolar indígena no Brasil**

A educação escolar indígena é tópico tema recente no Brasil, mas existe uma vasta literatura sobre o tema, sobretudo publicações que se reportam à formação de professoras e professores indígenas. Na área da saúde, o mais comumente encontrado são iniciativas de cursos de capacitação e treinamentos rápidos. Experiências voltadas para elevar a escolaridade e propiciar a formação técnica específica de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) ainda são incipientes.

Falar de educação escolar indígena no Brasil requer olhar para a História, na tentativa de compreender como vem se dando tal processo, desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da

Constituição Federal de 1988, cuja preocupação com a garantia dos direitos indígenas representou um marco de mudança na relação do Estado brasileiro com essas minorias étnicas.

Silva (1998) apresenta quatro fases da educação escolar indígena no Brasil. A primeira remonta o período marcado pela ação dos missionários católicos, principalmente os jesuítas, desde o início da colonização. Além de cristianizar os índios, essa política visava a exploração de sua mão de obra, assim como integrá-los à sociedade nacional.

A segunda fase da educação escolar indígena no Brasil se deu pela ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no período compreendido entre 1910 a 1967. A política desse órgão também visava, de forma menos explícita, integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Uma das estratégias utilizadas era o bilinguismo, que defendia o uso da língua materna nas escolas indígenas. Porém, este seria utilizado como uma forma de acelerar a transição do falar indígena para a Língua Portuguesa, mantendo-se assim os propósitos integracionistas da educação. Em outras palavras, segundo as premissas dessa política pública as línguas, indígenas estavam fadadas a desaparecer, e os povos indígenas passariam a compor a sociedade brasileira, como falantes monolíngues do português.

Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, a educação escolar indígena passou a ser de sua competência. A política de educação desenvolvida por este órgão também visava integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Foram mais de duas décadas de práticas de educação escolar pouco comprometidas com o contexto cultural de cada sociedade indígena, persistindo a desvalorização das línguas e das culturas indígenas em geral, e das práticas educativas particulares de cada etnia.

A terceira fase da educação escolar indígena no Brasil apontada por Silva (1998), teve seu início no fim da década de 1970, num contexto marcado pela ditadura militar, quando começaram a surgir projetos alternativos de educação escolar indígena. Tais iniciativas foram empreendidas por organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades de apoio à causa indígena, com assessorias especializadas de universidades como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal

do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras. O movimento indígena lutava por escolas que não trouxessem os modelos etnocêntricos da educação ocidental que descaracterizavam suas culturas e que desconsideravam suas línguas e seus modos próprios de educar.

Em meados da década de 1980, sob a assessoria de ONGs e outras entidades, os povos indígenas começaram a vivenciar experiências de educação escolar que culminaram na construção de currículos e regimentos escolares próprios e que, assumidos pelas comunidades indígenas, serviram de referência para outras iniciativas no país. A partir destas experiências, o movimento indígena se fortaleceu, ganhou visibilidade e intensificou a luta por projetos de educação escolar que atendessem às suas necessidades e demandas.

No fim dos anos 1980 e início da década de 1990, teve início a quarta fase da educação escolar indígena no Brasil que, de acordo com Silva (1998), refere-se à autogestão indígena de suas escolas, em suas comunidades. Esta fase é caracterizada pela luta do movimento indígena, que busca uma superação dos modelos ocidentais e integracionistas de educação escolar. Os projetos educacionais construídos no bojo destas iniciativas têm os indígenas como protagonistas, ou seja, visam o desenvolvimento de uma escola pensada *pelo índio e para o índio*.

Nesse campo de lutas mais amplas, os povos indígenas começaram a se apropriar da escola e a ressignificá-la como um espaço próprio, onde os projetos de educação escolar estão diretamente ligados aos projetos de vida de cada povo e podem contribuir para a conquista da autonomia que tanto desejam. Nesse contexto, os embates e conflitos com a chamada sociedade envolvente se intensificaram. Como resultado, podemos destacar a garantia de direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, que deu origem a outros instrumentos legais no que se refere à educação escolar indígena específica e diferenciada, criados no início da década de 1990.

Além de garantir aos povos indígenas o reconhecimento do direito de manter sua identidade cultural, a Constituição Federal assegurou, no artigo 210, o uso das línguas maternas no sistema escolar e a valorização dos processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico. Já

o artigo 215, responsabiliza o Estado pela garantia e pela proteção das manifestações culturais desses povos. Assim, a escola indígena passa a ser vista como um instrumento de valorização das culturas, das línguas, das tradições e dos saberes indígenas. Pressupõe-se também, que sendo valorizada, a cultura indígena pode ofertar base para o conhecimento de outras culturas, aí incluídas as culturas das sociedades não indígenas, sem que se institua uma relação de subalternização.

Tais conquistas legais suscitaram mudanças nos marcos jurídicos que regulam a questão indígena no país e, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) trouxe em seu texto dois artigos (78 e 79) que tratam especificamente da educação escolar indígena. É importante salientar que antes da promulgação desta lei, o Decreto n. 26/91 atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência de coordenar as ações de educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo às Secretarias de Educação dos estados e municípios a responsabilidade de executá-las.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, trouxe 21 objetivos e metas que visam superar o cenário de fragmentação e descontinuidade predominante nas experiências anteriores de educação escolar indígena, que representavam um sério entrave para a universalização da educação desses povos. Apesar deste avanço, persiste uma indefinição na distribuição de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios, o que tem dificultado a implementação de uma política nacional capaz de garantir o oferecimento de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas (Brasil, 2007).

O PNE prevê a criação e regularização da categoria “escola indígena”, dotada de autonomia no que se refere ao projeto político pedagógico, ao calendário escolar, currículo e material didático. Ele também garante a participação das comunidades nas decisões sobre o processo educativo, prevê a implementação de programas especiais, em colaboração com as universidades, para a provisão de formação inicial e continuada de professoras e professores indígenas, visando aprimorar a qualidade da educação básica nas escolas indígenas (Brasil, 2002).

O Censo Escolar Indígena de 1999 revelou a heterogeneidade nos níveis de formação do professorado indígena e apontava para a necessidade de implementar políticas específicas para permitir a elevação da escolaridade e profissionalização desses sujeitos, visto que:

(...) 28,2% ainda não completaram o ensino fundamental, 24,8% tinham o ensino fundamental completo, 4,5% tinham ensino médio completo, 23,4% tinham ensino médio com magistério, 17,6% tinham ensino médio com magistério indígena e 1,5% tinham ensino superior (Brasil, 2007).

O Censo Escolar de 2005 registrou que: 9,9% dos professores que atuavam nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% possuem o ensino fundamental completo; 64,8% possuíam ensino médio e 13,2% tinham o ensino superior. Esses percentuais representam uma significativa melhoria na formação desses profissionais indígenas, e são resultantes da implementação de políticas indigenistas, tanto por iniciativa dos sistemas de ensino quanto de organizações não governamentais (Brasil, 2007).

Os números mostram também que houve resposta parcial às carências da educação escolar indígena específica, já que muitas escolas indígenas existentes no Brasil têm, atualmente, professoras e professores indígenas atuando nas escolas implantadas nas terras indígenas de sua própria etnia, as quais ofertam ensino na língua materna. Porém, diversas etnias ainda não tiveram acesso a cursos de magistério indígena para formar seus próprios profissionais.

Os cursos de magistério indígena oferecidos têm duração média de quatro a cinco anos e são realizados de forma presencial e não presencial. Caracterizam-se como modalidade de formação em serviço e permitem que professoras e professores indígenas concluam a educação básica e tenham a formação específica intercultural para atuar nas escolas das aldeias. Ressalta-se que cerca de 10% do professorado indígena que leciona nas escolas indígenas ainda não concluiu o ensino fundamental e nunca recebeu formação específica. Tal realidade evidencia a necessidade de investimento em políticas de formação contínua que contemple as demandas indígenas. Em levantamento oficial, o Ministério da Educação

do Brasil informou que: “Norte e Nordeste constituem as duas regiões que concentram um maior número de professores indígenas com menor escolaridade: nessas regiões, o percentual de professores com o ensino fundamental incompleto é maior que a média nacional: 18,4% na região Norte e 12,6% na região Nordeste” (Brasil, 2007, p. 20).

Vale salientar que a formação mínima exigida para o exercício da docência em creche, educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) deve ser o ensino médio normal ou magistério indígena. A precariedade na formação do contingente de professoras e professores indígenas que trabalham nessas etapas de ensino nas escolas indígenas é grande, o que aponta a necessidade de “avançar na formação para a docência: 41,3% dos professores que atuam na creche, 42,5% dos da pré-escola e 40,6% dos que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2009, p. 20).

Além disso, o maior desafio das escolas indígenas hoje é o atendimento da crescente demanda de jovens e adultos que anseiam prosseguir seus estudos na segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio. A possibilidade de continuar os estudos nas próprias aldeias tem sido pauta de discussão do movimento indígena e foi amplamente discutido na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada no ano de 2009, em Luziania-GO.

No tocante à formação em nível superior, o número de professoras e professores indígenas graduados é bastante reduzido, pois apenas 21,2% dos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 51% dos que atuam no ensino médio possuem licenciatura. Os números revelam urgência na expansão da oferta de cursos de licenciatura específicos para atender os que estão atuando nessa etapa e modalidade de ensino (Brasil, 2009).

A necessidade de formação de outros agentes sociais indígenas merece atenção no campo da educação escolar indígena. No que se refere a cursos de educação profissional, registrou-se um percentual de 0,7% das matrículas para essa modalidade de ensino. Se considerar as matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, o percentual fica limitado em 0,1% das matrículas. Ainda que reduzidas, as matrículas computadas nos



cursos relativos à área da saúde, na educação profissional, são os mais frequentes, haja vista a ideia de que as sociedades indígenas poderiam ser grupos vulneráveis. Portanto, a formação de agentes de saúde dentro das próprias comunidades ganhou certo destaque. No entanto não se percebe o mesmo empenho para a diversificação de outros conhecimentos profissionalizantes (Brasil, 2009, p. 18).

Diante dessa realidade, o Estado brasileiro tem como desafio criar e implementar políticas de formação específicas para atender as necessidades crescentes por educação básica, nas terras indígenas. A essas demandas somam-se atualmente as reivindicações por oferta de cursos em nível superior, para formar professoras e professores indígenas com propostas pedagógicas interculturais, em que os saberes próprios das culturas dos distintos povos possam dialogar com os saberes de outras culturas, quer sejam indígenas ou não. Tais medidas podem promover estratégias de ensino-aprendizado culturalmente respeitosas e pedagogicamente consistentes, capazes de qualificá-los para atuar na educação básica como um todo, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio. Também podem confluir para o oferecimento de cursos diferenciados de educação profissionalizante nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as necessidades e demandas dos povos indígenas.

Esse cenário nacional esconde importantes diferenças entre as realidades locais, quer aquelas ligadas às especificidades de cada cultura indígena, quer aquelas oriundas das formas distintas de viabilizar o processo colonizatório, do qual a educação surgiu como elemento fundamental. Um exemplo dessas singularidades locais pode ser dado pela análise do campo educacional no Alto Rio Negro.

## **Educação indígena no Alto Rio Negro**

Weigel (2000), que analisou essa realidade, informa que a região é povoada por uma população indígena que estabeleceu um contato his-

tórico com os brancos conquistadores desde o primeiro século da Colônia e, mais tarde, com os grupos interessados em consolidar a nação brasileira, que buscavam fortalecer e ampliar os mecanismos de integração da Amazônia às estruturas da sociedade nacional.

Os interesses dos missionários de diferentes ordens religiosas que atuavam na região do Alto Rio Negro giravam em torno da cristianização e de interesses econômicos, como o acúmulo de riquezas e a exploração de mão de obra indígena, numa situação que se perpetuou ao longo do século XVII. Estando a serviço do Reino Português, os missionários religiosos recebiam como benefício do Estado, a *côngrua*<sup>1</sup> (Weigel, 2000).

Até meados do século XVIII, entre as ordens religiosas que atuavam no Rio Negro destacam-se os padres das mercês, as carmelitas e os capuchinhos. A partir do século XIX, há registro da atuação dos franciscanos, que pretendiam fundar colônias missionárias na missão do rio Uaupés, mas por inabilidade no trato com os rituais sagrados do povo Tariana, foram expulsos por esses índios (Weigel, 2000).

Aliados do Estado, os missionários religiosos estiveram a serviço da Coroa Portuguesa e de seus interesses econômicos durante o período colonial em que atuaram no Alto Rio Negro. Ainda que diversas congregações religiosas se sucedessem na catequese naquela região, não houve mudanças essenciais nos propósitos e estratégias de atuação nos séculos subsequentes.

Por fazer fronteira com a Venezuela e a Colômbia, a região do Alto Rio Negro tem sido tratada pelos governantes, desde o Império, como estratégica para a segurança nacional. Para tanto, as autoridades governamentais solicitavam, incentivavam e apoiavam os empreendimentos de seus aliados religiosos que articularam formas de educação para os índios, por meio da catequese e do ensino das *primeiras letras*.

---

<sup>1</sup> Designa-se *côngrua*, a tradição cristã paroquial de dever moral e religioso do crente contribuir financeiramente para a honesta e digna sustentação do seu pároco. Estando ele todos os dias e todas as horas ao serviço da paróquia, ministrando os sacramentos e o ensino religioso, os paroquianos contribuía para que o pároco servisse em disponibilidade total. No Alto Rio Negro, os missionários religiosos a serviço do Reino Português, recebiam este benefício do Estado (Weigel, op.cit.).

Aqui é importante também voltarmos um pouco na História e nos remetermos aos jesuítas, que integraram-se, desde o início, à política colonizadora do rei de Portugal e foram os responsáveis quase exclusivos pela educação no Brasil durante 210 anos. Entretanto, os jesuítas logo compreenderam que não seria possível converter os índios à fé católica sem, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a ler e a escrever.

A *escola de primeiras letras* foi um dos instrumentos de que lançaram mão para alcançar seu objetivo mais importante: a difusão e a conservação da fé católica, mas também esta era a escola que serviria aos interesses do Estado. Dessa maneira, o *ensino das primeiras letras* tinha finalidade de caráter elementar para os filhos dos colonos e dos índios. Segundo Aranha (1996), “desde o início da colonização o índio se encontrava a mercê de três interesses, que ora se complementam e ora se chocam: a metrópole deseja integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta quer convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus, e o colono quer usá-lo como escravo para o trabalho”.

No sentido de aprofundar e consolidar entre os indígenas um estilo de vida adequado aos interesses dos grupos sociais dominantes, o Estado brasileiro acolheu o trabalho dos missionários salesianos<sup>2</sup> e apoiou, a partir da década de 1920, a fundação de escolas no Alto Rio Negro (Weigel, 2000).

O primeiro centro missionário salesiano foi fundado em 1915 no Alto Rio Negro. Em 1919, dom Pedro Massa, prefeito apostólico substituto de monsenhor Giordano, denominou esses centros de *núcleos de civilização*. Os centros eram construídos em locais estratégicos, próximos aos núcleos indígenas mais populosos. Eram construções imponentes que reuniam escola, internato, oficina, maternidade, ambulatório, hospital, dispensário, igreja, residência dos religiosos e até estações meteorológicas. No início da década de 1950, os salesianos já haviam construído sete grandes sedes de missão: São Gabriel (1915), Barcelos (1924), Santa Izabel (1942), no rio Negro; Taracua (1924) e Iauaretê (1929), no rio Uaupés; Pari-Cachoeira

---

<sup>2</sup> Os salesianos são membros da “Sociedade de São Francisco de Sales ou Congregação Salesiana”, fundada por dom Bosco no fim do século XIX, para educar a juventude na cidade italiana de Turim (Barsa, 1962, p.263).

(1938) no rio Tiquié; e Assunção do Içana (1953) no rio Içana (Weigel, 2000).

Assim como a instalação das missões na região do Alto Rio Negro foi diferenciada, os processos educativos utilizados pelos missionários salesianos também o foram. Os irmãos e irmãs, oriundos de outros países, se deslocaram para essa região sem o domínio da língua portuguesa, dispostos a enfrentar distâncias, adversidades geográficas, diferenças climáticas e outros desconfortos, na busca de efetivar o projeto educacional de dom Bosco, na perspectiva de formar *o bom cristão e o bom cidadão*.

O sistema educacional adotado pelos salesianos em suas escolas consistia no curso primário (cinco anos de estudo), ensino religioso e formação para o trabalho. De acordo com o tipo de oficina existente em cada Missão, os meninos poderiam desenvolver atividades de carpintaria, marcenaria, olaria e alfaiataria; as meninas aprendiam bordado, artesanato e corte e costura. Todos se envolviam com agricultura nas roças dos colégios. Às meninas, cabia ainda a responsabilidade pelas atividades da cozinha, limpeza e lavagem de roupa (Weigel, 2000).

O sistema de internato adotado pelos salesianos permitia que o processo educativo atuasse de forma mais efetiva sobre as crianças e jovens, visto que estes ficavam reclusos, durante longo tempo, facilitando a inculcação de conhecimentos e valores das culturas e religião ocidentais. Fundamentados nas ideias de dom Bosco, a educação da juventude ali praticada buscava aproximar mestres e discípulos a partir do cultivo da arte e dos esportes. Vale salientar que os internatos salesianos tinham um sistema rígido de disciplina e controle, que incluíam castigos físicos e morais àqueles que descumprissem as normas ou falassem suas línguas indígenas maternas.

A educação escolar levada a cabo pelos missionários religiosos no Alto Rio Negro visava catequizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional. A partir da década de 1970, o Estado brasileiro retira o seu apoio às missões salesianas, que deveriam assumir, a partir de então, os altos custos dos internatos com seus próprios recursos. Isso se tornou inviável e os internatos foram transformados em escolas comuns. A partir desse período, os missionários salesianos passaram a priorizar a criação

de escolas nas comunidades para alfabetizar e ensinar a contar (Weigel, 2000).

No fim da década de 1940 o protestantismo se instalou no Alto Rio Negro, sobretudo na área dos Baniwa do rio Içana. A missionária americana Sofia Müller, da New Tribes Mission, conseguiu converter muitos índios fazendo pregações na língua Baniwa. No processo de conversão dos índios, a própria Sofia desenvolveu práticas pedagógicas de ensino de leitura em língua indígena, visando disseminar a leitura da Bíblia. Como se observa, a implantação de escolas não fazia parte do projeto dos protestantes; a alfabetização era praticada apenas como meio de cristianização dos indígenas. Somente em meados da década de 1970, alguns chefes de comunidades protestantes conseguiram que os missionários evangélicos organizassem uma escola regular (Weigel, 2000).

Na década de 1980 já existia a figura da professora e do professor indígena atuando nas escolas missionárias católicas, bem como nas poucas escolas missionárias protestantes. Nessa mesma época foi criado o Órgão Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, que ficou responsável pela organização e administração do sistema escolar naquele município. Com isso, as escolas das comunidades indígenas foram oficializadas, passando para a jurisdição municipal (Weigel, 2000).

Depreende-se que o processo de escolarização indígena na região do Alto Rio Negro desenvolvido até meados da década de 1980, foi prejudicial para os interesses e necessidades dos diferentes povos que lá habitam, particularmente por servir aos propósitos ideológicos e econômicos do Estado, dos missionários católicos e protestantes, dos militares e dos comerciantes.

Assim, podemos inferir que o processo de educação escolar indígena no Alto Rio Negro pode ser situado nas quatro fases da educação escolar indígena no Brasil, que teve um significativo avanço a partir da Constituição Federal de 1988, conforme já referido.

A influência do Movimento Indígena no Alto Rio Negro, marcado pela criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), instituiu uma consistente movimentação em torno da defesa dos direitos à diferença étnica. Diversas iniciativas podem ser citadas como formas

de operacionalização das lutas indígenas. Uma das mais importantes foi a criação de várias associações indígenas que passaram a constituir uma rede capilarizada de entidades filiadas a FOIRN, com marcada atuação política descentralizada, de base comunitária. Esse conjunto de entidades selecionou pautas de atuação política, tais como a luta pela demarcação de suas terras; a implantação de projetos de desenvolvimento sustentável; a revitalização de culturas e línguas tradicionais dos grupos étnicos nessa região; as lutas pela implantação de um sistema diferenciado de atenção à saúde indígena; e, de particular interesse para esse texto, as iniciativas que visavam estabelecer uma educação diferenciada e respeitosa das culturas indígenas locais.

Como vimos, no processo civilizatório do Alto Rio Negro, a aliança entre cristianização e escolarização deixou profundas marcas nos modos de vida das populações locais, tendo a escola representado um dos principais vetores de violência do colonizador. Assim sendo, as lutas pela autonomia indígena priorizaram a atuação nesse campo como um dos pólos de interesse dos líderes do associativismo, estabelecendo-se uma nítida necessidade de demarcar fronteiras claras entre a educação salesiana e a educação indígena (Albuquerque, 2007).

Uma das bandeiras iniciais do Movimento, foi pelo reconhecimento da especificidade do ser indígena, já que a Igreja, tal como diversos outros agentes de colonização, subsumiam essa questão ao âmbito da produção rural. Assim sendo, comunidades, escolas e professores indígenas eram tidos como rurais, negando-lhes, portanto, o direito à diferença étnica garantido nos dispositivos legais de proteção aos povos indígenas em nosso país. Tratava-se, portanto, em primeiro lugar, de fazer reconhecer a existência e uma posição específica de aprender e ensinar como indígena.

Vencida essa etapa, que correu em paralelo com a bem-sucedida demarcação das terras indígenas no Alto Rio Negro, a reflexão aprofundou-se rumo à necessidade de rever a formação dos professores e, em consequência, de todo o processo formador nas escolas da região, caminhando na direção de uma escola capaz de valorizar os saberes indígenas, gerar conhecimentos locais, promover o interesse e a vinculação dos jovens à sua cultura ancestral e contribuir para a superação da subalternidade

atribuída pelo colonizador e, não raro, incorporada pelos indígenas escolarizados (Albuquerque, 2007).

Multiplicaram-se os cursos de formação de professores, os projetos demonstrativos, as assembleias, reuniões, petições, projetos, livros e diversas outras estratégias construídas com apoio de diversas parcerias não governamentais e com a diretriz política da FOIRN. Este cenário propiciou um decisivo redimensionamento na política educacional do município de São Gabriel da Cachoeira, o qual passou a contar com criativas estratégias de formação escolar, concretizando a ideia de uma educação culturalmente sensível e produzida participativamente, segundo as prioridades indígenas.

Como se vê, a educação escolar indígena teve um significativo avanço, tanto na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), quanto na formação de professoras e professores indígenas, em nível médio.

Segundo Albuquerque (2007), nesse novo contexto, o movimento indígena rionegrino tirou como meta a tomada completa da gestão das escolas situadas em terra indígena e o exercício autônomo da definição de prioridades educacionais, dos currículos e de programas de formação dirigidos às prioridades definidas pelos grupos indígenas, e não mais pelos interesses das agências de contato interétnico. Esse processo, ainda em curso, tem se confrontado com barreiras burocráticas e ideológicas das instituições de ensino, mas vem avançando, lenta, mas progressivamente. Nos últimos anos, os cargos de gestão – incluindo-se aí a direção dos cargos majoritários no sistema escolar – têm sido cada vez mais ocupados por indígenas, o que redundou num criativo processo de inovação curricular e pedagógica no sistema educacional do Alto Rio Negro.

No final da década de 1990, a FOIRN e as associações filiadas, em parceria com o Instituto Socioambiental, instituíram um programa piloto de educação escolar indígena que tem funcionado como projeto demonstrativo das potencialidades de uma educação indígena radicalmente diferenciada, operando escolas nas aldeias dos povos Tuyuca e Baniwa/Coripaco. Nessas aldeias, uma singular experiência de valorização das línguas e das culturas tradicionais tem contribuído com a formulação de políticas públicas de educação indígena e reforçado uma articulação efetiva entre a política indígena, as famílias aldeadas e a corporação de

professores – todos indígenas – para ofertar apoio aos projetos sociais das comunidades específicas que buscam, em última instância, superar a tutela exercida pelas agências colonizadoras, promover a autonomia política, a autogestão do processo educativo a curto ou médio prazo, a superação da discriminação, o fortalecimento da autoestima dos indivíduos e coletividades e, de forma indireta, a autossustentabilidade (Programa de Educação Indígena Rio Negro, FOIRN/ISA, 1997).

Desse protagonismo indígena no alto Rio Negro, destacamos a realização da I Conferência Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira em julho de 1997, com a participação de 300 pessoas – professoras, professores e lideranças comunitárias locais. A partir daí, foram definidas ações prioritárias e empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação, das quais se destacam: organização interna da Secretaria de Educação; organização da Rede Escolar de Ensino (Municipal); capacitação e qualificação de recursos humanos; organização do sistema municipal de ensino; infraestrutura das escolas (Santos, 2001).

As experiências de educação escolar empreendidas no Alto Rio Negro não se deram de forma tão pacífica. Os desafios encontrados para a implementação de projetos inovadores de educação trazem à tona conflitos de interesses socioculturais, políticos e econômicos. Santos (2001) diz que ao assumir a Secretaria de Educação do município em 1997, não pensou que fosse tão difícil implantar uma política de educação escolar indígena, haja vista que trabalhou durante dez anos no Movimento Indígena local e conhecia a realidade das comunidades indígenas locais. Mesmo consciente dos desafios, conclui dizendo que:

Queremos contribuir para uma convivência mais harmoniosa e digna com nossos irmãos indígenas. Sabemos do tamanho do desafio, da complexidade e da longa jornada. Mas também temos consciência da necessidade de construir um novo processo histórico para os nossos povos, que supere a triste lembrança trágica dos 500 anos de dominação, destruição e morte (p. 129).

Na perspectiva de construir um novo processo histórico para os povos indígenas, uma frente mais recente de atuação é a capacitação técnica



profissionalizante, restrita até então à formação de professoras e professores, que passou a abranger a formação técnica dos agentes comunitários indígenas de saúde, atualmente em curso, sendo desenvolvida através de parceria da FOIRN com diversas entidades governamentais.

## **A formação técnica profissionalizante dos Agentes Indígenas de Saúde**

Na tentativa de analisar a educação escolar indígena em interface com a saúde, faremos um breve relato do surgimento da categoria Agente Indígena de Saúde (AIS), no contexto das aldeias e algumas experiências no campo da formação deste ator social.

O Agente Indígena de Saúde surgiu no mesmo contexto que o Professor Indígena, nas últimas décadas do século XX. Consta nos Relatórios dos Encontros da antiga Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), hoje Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), que as demandas dos povos indígenas por educação e saúde diferenciadas pressupunham também a formação específica dos AIS.

No campo da saúde indígena, a necessidade de formação de membros das próprias comunidades para atuar como Agente Indígena de Saúde tem sido constantemente apontada nas Conferências de Saúde Indígena. Tais reivindicações visam garantir provisão da atenção básica de saúde às comunidades indígenas, a ampliação dos canais de diálogo entre estas e o Sistema Único de Saúde e garantir o respeito às singularidades das culturas indígenas. Dentre as vias priorizadas para buscar tal respeito, a formação de indígenas para atuar na prestação de cuidados de saúde tem sido uma das metas mais perseguidas (Rocha, 2007).

A FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) define as competências e habilidades do AIS da seguinte maneira:

1. Elaborar plano de trabalho com base na identificação das necessidades relacionadas ao processo saúde-doença do seu local de atuação.
2. Desenvolver ações de promoção à saúde nas diferentes fases do ciclo vital.

3. Realizar ações de promoção à saúde utilizando os recursos dos serviços e práticas existentes.
4. Desenvolver ações básicas de atenção à saúde individual, familiar e coletiva, com ênfase na prevenção das doenças transmissíveis e no monitoramento do meio ambiente.
5. Planejar seu trabalho, atuando individualmente ou em equipe, avaliando e reorientando o processo de implementação da atenção básica (BRASIL, 2005).

Referindo-nos ao que já foi descrito sobre a realidade da escolarização indígena nas aldeias, pode-se constatar que a maioria dos AIS ingressou no campo da saúde como voluntário e possuía formação escolar precária. A realidade tem mostrado que grande parte desses profissionais encontra-se na mesma situação escolar, após décadas de serviço.

Algumas experiências de capacitação de AIS tiveram origem nas reivindicações dos povos indígenas, as quais resultaram em parcerias e ações de Universidades, instituições religiosas, ONGs e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), conforme ocorreu na região do Alto Rio Negro, no Amazonas.

Destaca-se aqui o processo de capacitação dos AIS do Alto Rio Negro realizado nas décadas de 1980 pelo Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tais iniciativas configuravam-se como ações que visavam capacitar os indígenas para atuar sobre os problemas básicos de saúde da população atendida. Há registros de experiências resultantes de parceria entre a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Organizações Indígenas e outras entidades de saúde (Rocha, 2007).

Durante esse período surgiram outras experiências de cursos de capacitação de AIS na região Amazônica – como a dos Tikuna, no Alto Solimões – no Parque do Xingu e em outras regiões do país (Rocha, 2007). Vale destacar que as demandas por capacitação dos AIS surgiram das próprias comunidades indígenas que, insatisfeitas com o precário atendimento à saúde que recebiam dos não índios, buscavam formação para os membros das suas comunidades.

## Formação técnica profissionalizante em Saúde no Alto Rio Negro

Ainda que a população indígena da região do Alto Rio Negro possua o maior índice de escolaridade frente aos demais povos do estado do Amazonas, sabemos que a maior parte dos indígenas escolarizados concluiu apenas o ensino fundamental. Em se tratando dos Agentes Indígenas de Saúde desta região, apenas uma minoria concluiu o ensino médio, o que requer iniciativas de ações afirmativas para elevar a escolaridade desses profissionais.

No Alto Rio Negro, uma das formas de contribuir para a redução na lacuna de escolaridade indígena, particularmente no campo da saúde, foi a elaboração da proposta do *Curso Técnico de Agente Comunitário Indígena de Saúde: Ensino Médio Indígena Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Para tal fim, buscou-se orientação na legislação brasileira para a Educação Profissional de Nível Técnico, nos marcos legais e parâmetros curriculares do Curso para Agentes Comunitários de Saúde não Indígenas e no Curso Técnico de Vigilância em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), órgão da Fundação Oswaldo Cruz.

Um dos objetivos do projeto é formar um profissional para intervir e transformar os processos de trabalho em saúde indígena, discutindo de forma crítica seus princípios e contradições, além de compreender que as condições de vida e saúde são permeadas por condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais que intervêm nos níveis de doença que possam ocorrer nas populações.

O curso está organizado segundo os princípios orientadores da educação escolar indígena, priorizando o ensino pela pesquisa, a valorização dos saberes locais e a geração de conhecimentos pelos próprios educandos, de modo a gerar conhecimentos sobre o cenário político, sociocultural e ambiental local, com interveniência na saúde das populações.

O curso está sendo desenvolvido em cinco polos de formação e seus conteúdos vêm sendo trabalhados na perspectiva interdisciplinar, de modo que os eixos formadores (cultura; território; cuidado; informação, educação e comunicação em saúde; e planejamento e programação em saúde) propiciarão habilitação aos AIS para empreender o monitoramen-

to das condições de vida e saúde, rumo à promoção da sanidade e da valorização das culturas de origem dos educandos.

A experiência representa um desafio para a equipe envolvida no processo formador, assim como na captação de novos recursos humanos e financeiros que, acrescidos aos já existentes, possibilitem a sua realização no tempo previsto. O curso proporcionará a elevação da escolaridade e a formação técnica profissional dos AIS, que terão uma ampla compreensão do processo de trabalho relacionado à prevenção de doenças e promoção da saúde de seu povo, em suas aldeias.

## Considerações finais

O século XXI inicia-se com uma enorme dívida do Estado brasileiro para com as populações indígenas, a qual foi herdada dos séculos passados. Desta forma, urge a implementação de políticas públicas e apoio a iniciativas exitosas no campo da educação escolar e saúde indígena.

Buarque (2004) salienta que, no fim do século XV, a civilização deu seu primeiro grande salto rumo à universalização territorial – a Terra tornou-se redonda e integrada em todas as direções. Quinhentos anos depois, no final do século XX, a civilização deu o salto definitivo para a globalização plena. Mas se a universalização se fez com o mundo dividido entre índios e europeus, senhores e escravos, a globalização se completou com o mundo dividido entre incluídos e excluídos, ricos e pobres.

A grande questão social do século XXI será interromper a marcha das últimas décadas em direção a uma humanidade dividida, em que alguns viverão mais, com mais saúde e inteligência, e outros terão a mesma expectativa de vida atual, com pouca saúde e inteligência limitada (Buarque, 2004, p. 8).

O direito dos povos indígenas relacionados à educação, à saúde, à legalização de suas terras e a uma vida digna, ainda que tenha avançado nas últimas décadas, está aquém do que estabelece a legislação brasileira. As leis existem, mas esbarram na burocracia, na falta de vontade

política e na falta de articulação de órgãos competentes para cumprí-las e transformá-las em realidade.

A luta e o protagonismo do Movimento Indígena organizado são de suma importância para que seus direitos sejam colocados em prática, ou seja, saiam do papel e aconteçam de fato no cotidiano da vida dos diferentes povos indígenas que vivem no Brasil. O estabelecimento de parcerias entre os povos indígenas e entidades/instituições tem sido importante para impulsionar a criação de políticas públicas que venham de encontro ao atendimento de suas demandas, no que se refere à educação escolar e saúde indígena.

Neste sentido, entendemos que a experiência do *Curso Técnico de Agente Comunitário Indígena de Saúde: Ensino Médio Indígena Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, que tem como objetivo geral elevar a escolaridade e propiciar a formação técnica específica de 250 Agentes Indígenas de Saúde pertencentes ao Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) do Alto Rio Negro, é uma iniciativa piloto que vislumbra efetivar uma interface entre a educação e a saúde indígena.

Na medida do possível e guardadas as devidas proporções, o referido curso busca minimizar as injustiças sociais que ainda atingem os povos indígenas do Alto Rio Negro, sobretudo no que se refere ao descaso das autoridades competentes responsáveis pela formação do Agente Indígena de Saúde. Assim, espera-se que ao concluir o curso, este profissional tenha uma sólida formação que lhe permita refletir criticamente sobre sua prática diária e intervir de forma autônoma e consciente como protagonista do processo de trabalho que está desenvolvendo, sendo assim um agente de transformação e promotor da saúde de seu povo.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Judite G. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2. ed., 1996.

- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Funasa. *Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro. Relatório de Gestão*. São Gabriel da Cachoeira, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde*. Série A, Normas e Manuais Técnicos, 2. ed. rev., Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Estatística sobre educação escolar indígena no Brasil*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Um olhar sobre a educação indígena com base no censo escolar 2008*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2009.
- BUARQUE, Cristovam. A questão social do século XXI. In: *Texto preparado para VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra-Portugal, 16 a 18 de setembro de 2004.
- DOCUMENTO: *Proposta para o Curso de Formação Técnica dos Agentes Indígenas de Saúde do DSEI Rio Negro*, do Conselho Distrital de Saúde Indígena do DSEI – Alto Rio Negro, 2007.
- GARNELO, Luiza. *Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- ROCHA, Eron. *Uma etnografia das práticas sanitárias no Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro: noroeste do Amazonas*. Dissertação de Mestrado, Manaus: Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Araci Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena D. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento indígena do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito-Ecuador: Ed. Abya-Yala, 1998.
- WEIGEL, Valéria A.C.M. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.