Revista Eletrônica
Ñanduty
PPGAnt - UFGD

PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 2317-8590
Dourados - MS - Brasil
www.ufgd.edu.br/nanduty

# "OS JOVENS NÃO QUEREM ESCUTAR. ELES SÓ QUEREM LER"
## A ESCOLA PARA OS KRAHÔ

ODAIR GIRALDIN*

**RESUMO**

Neste artigo apresento informações sobre o processo de escolarização entre os Krahô. A questão motivadora da pesquisa é: em que medida a escolarização atual, um processo advindo de uma educação pensada, planejada e executada para índios e não uma educação indígena, ainda que cumprindo discursivamente o dever de ser "específica e diferenciada", é apropriada por aquele povo indígena? Estaria a escola atuando como *loci* de formação de um *habitus* não indígena? A partir dos dados atuais da pesquisa analiso, por um lado, a política pública de oferta de educação escolar indígena no contexto local, através das ações implementadas pela SEDUC–TO e, por outro lado, analiso as ações indígenas no processo de relação com a escola e suas implicações na sociabilidade Krahô. Fruto de pesquisa em andamento, os resultados apresentados aqui têm como objetivo motivar os debates em torno da educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** educação indígena; Krahô; Tocantins.

**ABSTRACT**

In this article, I expose information about the schooling among the Krahô. The motivation for this research is: how the current schooling among them, a process made of a thank, planned and executed education for indigenous, not a indigenous education, still executing in a open way the duty of being "specific and differentiated", is appropriated for that indigenous people? Is the school acting like a formation *loci* of a non-indigenous *habitus*? Based on the current research data, we analyze, for one side, the public politics of education offer in the indigenous school in the local context through the implemented action of Education Secretary of Tocantins State, and for other side, the indigenous action in the process of their relation with the school and the implication of that in the Krahô's sociability. From a research in course, this initial results showed here expect motivating discussions about indigenous education in the intercultural relations.

**Key-words:** indigenous education; Krahô; Tocantins

## Introdução: História dos Krahô e a escolarização

A região do rio Manoel Alves Grande, afluente da margem direita do rio Tocantins, na divisa atual entre os estados do Tocantins e Maranhão, é habitada pelo povo indígena Krahô. As informações sobre eles, na documentação escrita dos séculos XVIII e XIX, menciona-os como Mecamecrãs (Nimuendajú, 1946). Os Krahô são falantes da língua Krahô, da família linguística Jê, e do tronco Macro-Jê.

Os primeiros contatos dos Krahô com a população de origem portuguesa aconteceram no final do século XVIII. Naquele período eles viviam no sul do Maranhão, próximo ao rio Balsas e seus afluentes, na região de Pastos Bons (Ribeiro, 1841). Hábeis guerreiros, eles resistiram por muito tempo à invasão de seu território.

* Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade Federal do Tocantins e Bolsista Produtividade 2 do CNPq. Atua como docente do curso de História do Campus de Porto Nacional e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. Coordena o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI - www.uft.edu.br/neai), onde desenvolve ações de pesquisa e extensão. Emails: giraldin@uft.edu.br / odair.giraldin@pq.cnpq.br

Porém, dali foram expulsos pelos criadores de gado que cobiçavam suas terras (Cabral, 1992).

No início do século XIX, uma de suas aldeias foi atacada por 20 soldados e 150 voluntários paisanos. Como resultado do ataque, 70 Krahô foram aprisionados e vendidos como escravos em São Luís do Maranhão. Então eles procuraram a paz, a qual era garantida pelos brancos sob a condição deles não atacarem mais as fazendas. Eles eram, nesse tempo, aproximadamente 3 mil (Nimuendajú, 1946: 24).

Foi nessa época que eles chegaram às margens do Tocantins. Ali, foram contatados e começaram relações amigáveis com o fundador da cidade de São Pedro de Alcântara (hoje Carolina), Francisco José Pinto de Magalhães, e se mudaram definitivamente para as margens do rio Tocantins. Depois da morte de Magalhães, os Krahô retiraram-se para o sul e para oeste sendo encurralados pelos fazendeiros. Em 1825 Cunha Matos afirmava que eles estavam em três aldeias com 200 guerreiros na faixa de terra de São Pedro de Alcântara, que Goiás tinha cedido ao Maranhão em 1816. Dali muitos se mudaram para a ilha de São José (no rio Tocantins) e depois para o lado oposto do rio. Em 1829 os Krahô, atacados por tropas oficiais do Maranhão, formaram uma união com os Apinajé que se manteve até 1923 quando animosidades se iniciaram devido aos problemas que os Apinajé tiveram com um homem Krahô que vivia entre eles, acusado de feitiçaria (Nimuendajú, 1946: 25).

Por muito tempo crescia a ideia de transferência dos Krahô rio acima, para a foz do Rio do Sono. Segundo Nimuendajú (1946: 25), o plano de transferência tinha dois objetivos. Primeiro, havia o desejo de se livrar dos aliados de outrora, cujos roubos de gado os faziam ser um crescente aborrecimento. Segundo, que eles poderiam ser colocados em oposição a seus antigos inimigos, os Xavante e Xerente, que ainda permaneciam uma ameaça à Carolina. Em 1848 o missionário Capuchinho Frei Rafael de Taggia conseguiu essa transferência fundando a missão de Pedro Afonso, na foz do Rio do Sono com o Tocantins. Mas ele era incapaz de manter os Krahô permanentemente naquele lugar, onde uma epidemia em 1849 e outra em 1850 provocou tanta destruição que, em 1852, sua população havia caído para 620 pessoas.

Em 1859 os Krahô habitavam em três aldeias a quatro léguas de Pedro Afonso. A influência da missão nos costumes tradicionais parece ter sido pouca. Por outro lado, de acordo com suas tradições, os Krahô tiveram uma forte mistura com negros nos 27 anos do período da missão, que durou até 1875 (Nimuendajú, 1946: 25). No aldeamento de Pedro Afonso, Frei Rafael de Taggia estabeleceu as escolas de primeiras letras (Ladeira, 2001: 310).

De Pedro Afonso, após a morte do missionário Capuchinho, os Krahô iniciaram um deslocamento rumo nordeste, buscando retornar às suas terras ancestrais. Mas, acabaram estabelecendo-se finalmente nas terras próximas ao rio Manoel Alves Grande. No final da década de 1920 chegaram os missionários Batistas na região. A partir de Carolina e Itacajá (então chamada de Porto do Vau), passaram a tentar interferir na organização social e cultural dos Krahô, como a tentativa de abolir a corrida de toras (Nimuendajú, 1946: 26).1

Em 1940, por motivo de roubo de gado dos fazendeiros da região, duas aldeias Krahô foram atacadas e mais de 20 pessoas foram mortas. Dois fazendeiros, um de Pedro Afonso, outro de Carolina, foram julgados e condenados pelo massacre2. Em consequência do ataque, o governo demarcou uma área de terras para os Krahô (situada no município de Goiatins – TO) e um posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi instalado na região, havendo também a criação de escolas, nas quais alguns estudantes aprenderam os rudimentos da escrita em português. Mas essa escolarização do SPI não foi um processo homogeneizador, de modo que a maioria dos Krahô continuou sem alfabetização (Ladeira, 2001: 310).

Junto com os não índios e seus ataques, vieram também as doenças, que reduziram muito a população. No início do século XIX estimava-se entre 3 a 4 mil pessoas. Em 1852 existiam apenas

1. Em 1929 chegava à Carolina o pastor Francisco Colares, acompanhado pelo pastor Leão, com o objetivo claro de evangelização dos Krahô. No ano seguinte tentaram realizar as atividades missionárias com aquele povo indígena encontrando, inicialmente, alguma resistência. Dessa forma, o pastor Colares fixa residência na margem direita do Manoel Alves Pequeno, próximo à residência do Sr. Domingos Rodrigues, um fazendeiro da região que possuía bom relacionamento com os Krahô. A sede da fazenda do Sr. Domingos ficava próxima do rio, no local que dava passagem para tropas e boiadas. Por essa razão, o local era conhecido com Porto do Vau. (Informações recolhidas em diálogo com moradores da cidade de Itacajá – TO).

2. Veja, sobre os Krahô, os trabalhos de Melatti (1970 e 1978).

em 620 pessoas. Em 1930, habitavam quatro aldeias, com uma população de 400 pessoas. Em 1962, os Krahô tinham sua população estimada em 519 pessoas (Giraldin, 2004). Atualmente, sua população aumentou para perto de 1700 pessoas. Vivem em território demarcado e homologado com cerca de 320.000 hectares. Apesar do intenso contato e das transformações culturais, os Krahô são considerados como um dos povos indígenas Timbira que mais conservam sua forma tradicional de viver, sobretudo sua intensa atividade ritual (Melatti, 1978).

Os Krahô vivem, nos dias atuais, uma situação de ampliação dos contatos com os não indígenas sofrendo impactos de diversos grandes empreendimentos que circundam seu território. Ao leste estão as grandes plantações de soja nos municípios tocantinenses de Campos Lindos, Santa Maria e Recursolândia. A oeste o asfaltamento da BR 010 e as plantações de soja e eucalipto nos municípios de Pedro Afonso, Itacajá e Goiatins. Ao norte está a construção da Hidrelétrica de Estreito (na divisa do Tocantins com o Maranhão), cujo empreendimento poderá causar impactos sobre o território e seu modo de vida.

É nesse novo cenário que se estabelece uma nova fase da escolarização entre os Krahô, após o decreto 26/91, com a estadualização da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins. Nessa fase, ocorre um processo crescente de universalização do acesso à escola, com a oferta da primeira fase do ensino fundamental em escolas nas aldeias, através da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Transcorrido uma década do início dessa universalização do acesso ao ensino fundamental, o crescimento da demanda de alunos concluintes da oitava série (atualmente sétimo ano) faz surgir agora a demanda para o Ensino Médio. Nesse momento, começam as reivindicações de algumas lideranças jovens (sobretudo ligadas à escola) para a oferta de Ensino Médio nas aldeias.

Foi nesse momento que nós, como professor da Universidade Federal do Tocantins, coordenador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) e membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins e membro do CTI, nos inserimos nos debates em torno da formulação de uma proposta político-pedagógica dessa fase do ensino regular nas aldeias Krahô.

Em uma reunião realizada nos dias 07 e 08 de agosto de 2006, na aldeia Manuel Alves, no município de Itacajá, debateu-se como e onde deveria ser implantado o Ensino Médio. Os Krahô decidiram que queriam um Ensino Médio Integrado em sistema modulado (com aulas concentradas em três módulos anuais) a ser oferecido em dois locais: 1) dentro da área indígena, aproveitando a estrutura da Associação Kapey (uma "aldeia" construída para as atuações dos projetos desenvolvidos por essa associação) (Andrade, 2006) e 2) no Centro de Ensino e Pesquisa Timbira Pënxwyj Hëmpejxỳ - CEPTPH3, localizado numa chácara em ambiente de cerrado, na cidade de Carolina, no estado do Maranhão, construído pela Comissão de Professores Timbira, com apoio do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em parceria com a Associação Indígena Wyty-Catë das Comunidades Timbira do Maranhão e Tocantins, onde se desenvolveu a Escola Timbira, que foi a oferta de Ensino Fundamental (quinta a oitava séries) para alunos Timbira do Tocantins e Maranhão (Krahô, Apinajé, Krikati, Apanjehkrá, Ramkokamekra, Pyhcopji/Gavião e Krepumkatejê). Em ambos os lugares a proposta político-pedagógica do curso prevê que ele será integrado, com a inserção de informações extras sobre assuntos de interesse da comunidade (mas não sendo profissionalizante), como saúde, cultura, meio ambiente e administração4.

## Algumas características culturais dos Krahô

Os Krahô, como os demais povos Jê, também concebem seu universo demarcado de forma dualística. Essa cosmovisão tem sua

3. O desejo inicial dos Krahô era pela implantação do Ensino Médio com escolas em cada aldeia. Mas essa proposta foi recusada pela SEDUC que alegou ser baixo o número de alunos por aldeia. Diante disso, houve a decisão por esses dois locais.

4. Mas se vislumbra que uma diferença qualitativa possa vir a existir entre o ensino oferecido na Kapey e no Centro de Ensino e Pesquisa Timbira Pënxwyj Hëmpejxỳ - CEPTPH. Enquanto o Kapey será adaptado para ser transformado num Centro de Ensino Médio, o CEPTPH em Carolina vem sendo construído dentro de uma proposta alternativa de valorização cultural dos povos Timbira. Existe um acervo de imagem e som (gravações de cantos e narrativas) em construção, ao qual os estudantes poderão ter acesso. Além disso, existe um laboratório de informática e equipamentos de áudio e vídeo (câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores) que são utilizados em oficinas culturais, nas quais os alunos aprendem a utilizá-los para a formulação de uma proposta de escola diferenciada e específica, que valorize a culturaTimbira.

representação empírica na planta da aldeia, que possui uma disposição circular com as casas (esfera privada) dispostas em torno do pátio (esfera pública e cerimonial). Isso confere uma visão de mundo concêntrica de forma que as referências à identidade Krahô estão diretamente ligadas às atividades da aldeia (e que é característico da maioria dos povos Jê, especialmente dos Timbira), com prevalência cerimonial do pátio, enquanto que a alteridade remete-se para as esferas que se afastam desse ponto central dado pelo pátio e pela aldeia. O pátio é o local de reuniões diárias para decisões cotidianas, para a resolução de conflitos que envolvam toda a aldeia e para a realização de atividades cerimoniais. Trata-se, dessa forma, de um lócus prestigiado como lugar de transmissão de conhecimento e de formação do habitus Krahô. Ali se aprende a construir a pessoa política (através do aprendizado dos discursos e das instâncias decisórias ali existentes), a pessoa social (aprendendo a posicionar-se no pátio segundo sua metade, ou grupo cerimonial e nas situações de rituais), a pessoa artística (os rapazes ouvindo e acompanhando o cantador experiente e as meninas posicionando-se junto à fileira das cantoras) e é também lugar de transmissão de conhecimentos através de narrativas executadas pelos velhos ou na participação em cerimônias rituais.

Devido a sua característica dualística, os Krahô organizam-se socialmente dividindo o universo (e também suas pessoas) em pares de metade. As metades principais são Wakmeye, associada ao lado leste, ao sol nascente, ao Sol, ao dia, à estação seca; e Katamye, associada ao lado oeste, ao sol poente, Lua, estação chuvosa. Por essa característica de sazonalidade, essas metades são consideradas complementares e dialéticas, uma vez que não se concebe a existência de uma sem a sua congênere. Mas ao contrário das metades Xerente5, os Krahô não associam metades a casamento. O pertencimento a cada uma dessas metades se dá através dos nomes pessoais portados por determinada pessoa. Isso significa que o conjunto de nomes pessoais existentes entre os Krahô divide-se entre as metades Wakmeye e os Katamye.

Além dessas duas metades, os Krahô ainda nomeiam diversas outras:

Khöikateye e Harãkateye (metades de idade). Segundo Julio Cezar Melatti (1978: 84) "[...] estas metades englobam classes de idade", sendo que o indivíduo passa a pertencer a uma delas ao ser incluído numa classe de idade. No entanto, o modo como o indivíduo é incorporado a essas classes de idade ainda é, para Melatti, "um tanto obscuro". De fato, parece mesmo que dentro dessas metades, haveria classes de idade semelhantes àquelas dos Xerente. Eis algumas das classes de idade: Khöikateye (Kaprikham [garça]; Yokrãikham [um pássaro]; Kapranpókham [tartaruga] e Prótikham [jenipapo]); Harãkateye (Kratikham, Rópókham [suçuarana]; Kupakham [cipó] e Põhikham [milho]). O sistema de afiliação a essas classes de idade, entretanto, ainda não é claro.

Khoirumpeketxe e Karãrumpeketxe. Tais como as metades Wakmeye e Katamye, o pertencimento a essas metades também está associado aos nomes pessoais. Somente pessoas do sexo masculino pertencem, de acordo com seu nome pessoal, a uma dessas metades. Elas estão subdivididas em grupos cerimoniais masculinos e, de fato, os nomes pessoais estão diretamente associados a esses grupos. É algo que se assemelha, por um lado, aos clãs Xerente, mas, por outro, lembra também os grupos cerimoniais de classe de idade Xerente. Eis os grupos de pátio (cerimoniais) que estão inseridos às metades: Khoirumpeketxe (Leste: Pã [Coruja]; Axtxêt [tatu-peba]; Txon [Urubu] e Kre [periquito-estrela]; e Karãrumpeketxe (Oeste [Txó [Raposa]; Hëk [Gavião]; Khedré [periquito]; Kupen [não indígena]). Esses grupos de pátio, pelos seus animais emblemáticos, assemelham-se aos clássicos totens clânicos. No entanto, nenhum etnólogo até agora ousou fazer uma associação entre os grupos cerimoniais e um sistema clânico para os Krahô.

Através dos nomes pessoais, transmitem-se também os amigos formais (Hõpi – masculino; Pënxwyj – feminino). A cada nome estão associados diversos outros nomes pessoais, os quais têm, entre si, laços de amizade formalizada. Isso significa que cada pessoa, pelo nome pessoal que portar, possuirá, juntamente com seus "xarás", um conjunto de outras pessoas, portadoras de mesmos nomes, os quais estão relacionados por amizade formal. Entre os Krahô os amigos formais mantêm atitudes de respeito e evitação (como a interdição sexual entre as pessoas nessa relação) e prestam solidariedade

5. O povo Akwẽ-Xerente é falante de uma língua classificada como Jê Central, da família linguística Jê, do Tronco Macro-Jê. Vivem em território demarcado e homologado dentro do município de Tocantínia, entre os rios Tocantins e Sono, ao sul cerca de duzentos quilômetros ao sul do território atual dos Krahô.

entre seus membros (como tomar o lugar de amigo formal jovem em momentos rituais, como escarificações).

## Bases teóricas necessárias para se pensar a educação escolar indígena

Lopes da Silva, já em 2001, chamou a atenção para a necessidade de pesquisas antropológicas que sejam realizadas abordando o fato da crescente implantação de escolas em áreas indígenas e que elas partissem dos referenciais teóricos e metodológicos construídos disciplinarmente na Antropologia (Lopes da Silva, 2001: 30). Ela comentou criticamente a pouca atenção acadêmica dedicada para a questão da educação escolar em áreas indígenas, aludindo a certa rejeição da academia ao envolvimento político que a atuação nesse campo implica para os antropólogos (Lopes da Silva, 2001: 31). Mas, para ela, "[...] o exercício da problematização teórica sólida da escolarização indígena, feito em estreita sintonia com as discussões teórico-metodológicas em curso, comprovou-se possível e relevante, nos raros casos em que foi tentado [...]" (Lopes da Silva, 2001: 38) e citou os trabalhos de pesquisas por Ferreira (1992) e Tassinari (2001a). Para a autora, é possível pensar na convergência entre as experiências de educação escolar indígena e as questões teóricas em discussão na Antropologia. Ela finalizou seu texto, concluindo que as pesquisas até o início daquela década ainda eram poucas e que o envolvimento político dos antropólogos teria muito a ganhar se a questão da escolarização indígena fosse incorporada ao amplo campo de debate teórico contemporâneo (Lopes da Silva, 2001: 41) postulando que para ela faz-se "[...] não só possível, mas urgente a consolidação, entre nós, de uma antropologia crítica da educação escolar indígena" (Lopes da Silva, 2001: 42).

Tassinari (2001) argumenta como é possível aplicar conceitos da Antropologia para pensar a escolarização indígena. Levando em consideração a escola como uma instituição não indígena que é estabelecida na aldeia, ela propõe a noção de "fronteira" para pensar a escola em áreas indígenas e a relaciona a três correntes de pensamento sobre contato. Partindo do princípio de que os contatos sempre aconteceram entre os povos, mostra que a teoria do sistema mundial prevê a extinção das culturas 'tradicionais', enquanto que outra corrente parte do princípio das 'resistências' das tradições locais preconizando a sua manutenção num mundo globalizado. A terceira corrente toma a situação de contato como espaço de intercâmbio e enfatiza a resistência, não da tradição, mas da própria diferença em si, mesmo mudando as tradições (Tassinari 2001: 55).

Em decorrência do exposto, Tassinari identifica três abordagens sobre escolas indígenas advindas destas três correntes apresentadas: 1) a escola como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena; 2) a escola como espaço ressignificado de acordo com o interesse local; 3) a escola como espaço de contato onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos podem ser reinventados (Tassinari, 2001: 56). É com referência à última abordagem que a autora constrói o seu argumento para a utilização do conceito de fronteira, inspirando-se em etnografias realizadas para análises sobre povos indígenas sul-americanos, como o trabalho de Peter Gow sobre as comunidades do baixo Urubamba, no Peru (Tassinari, 2001: 58-59) e sobre tentativas de inserção do conhecimento xamânico em escolas do Vaupés colombiano (Tassinari, 2001: 60) e nos trabalhos teóricos de Frederik Barth (Tassinari, 2001: 63).

Nosso argumento aqui é que uma etnografia dessa situação de escolarização permite, de fato, empreender reflexões em torno de aspectos importantes da teoria antropológica e etnológica. Porém partimos também da noção de habitus de Bourdieu para pensar a relação da escola (levando em consideração tanto os conhecimentos que ela veicula quanto os valores que inculca) e o pátio (enquanto arena de formação social da pessoa Krahô pelos conhecimentos e valores que expressa). Nesse sentido remete-se à noção de campo, formulada pelo mesmo autor. Isso porque a escola, enquanto instituição do Estado é composta por atores sociais que são formados em tradições culturais e profissionais diferentes e seguem a lógica pertinente às questões que estão relacionadas ao conjunto da burocracia das normas do próprio aparato estatal. Nessa situação de campo também se inserem os professores não indígenas que atuam nas aldeias. Com pouca formação antropológica, atuam como agentes que transmitem os valores individualistas do sistema educacional não indígena. Estamos diante de situação etnográfica que nos leva à necessidade de introduzir o fator político como elemento importante para pensar essas relações. São situações em que à noção de fronteira,

como aquela utilizada por Tassinari, que permite compreender a escola como local "de trânsito, da articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições" (2001: 50), precisa ser adicionado o aspecto político dos agentes em interação. Nesse sentido, uma pesquisa sobre a escolarização permite rediscutir noções como a de colonialismo interno (Cardoso de Oliveira, [1966] 1978). Isso porque a relação entre povo indígena e o Estado (representado pela escola) se dá em contexto de relações de poder hierarquizadas, no qual o Estado situa-se no polo dominante. Nessa situação, a possibilidade de diálogo efetivo que permita o estabelecimento de uma comunidade de comunicação e de argumentação torna-se mínima (Cardoso de Oliveira & Cardoso de Oliveira, 1996). A administração escolar (por parte da Secretaria de Educação) e a aplicação pedagógica da prática escolar, conduzidas por atores, nem sempre bem preparados, implicam em uma situação de efetuação de um diálogo truncado pela dificuldade de interlocução de um dos agentes (por parte dos funcionários da Secretaria).

Vamos agora verificar então algumas informações preliminares sobre a relação dos agentes em interação.

## A POLÍTICA PÚBLICA DE OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO LOCAL, ATRAVÉS DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA SEDUC–TO

A partir de 1990, em virtude da construção de estradas e do avanço do agronegócio na região de Pedro Afonso (TO) e Campos Lindos (TO), o território Krahô perdeu seu caráter de isolamento relativo, culminado com a pavimentação da BR-010 e com a construção da UHE Estreito. Paralelamente a esses acontecimentos, a Constituição de 1988 abriu caminho para a oficialização de escolas indígenas (que deveriam ser baseadas no princípio de serem específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues), que desde então passaram a ser implantadas pelo Estado do Tocantins, tendo como consequência o crescimento da escolarização.[6]

Mas a implantação crescente de escolas nas aldeias, sobretudo quando se trata de um processo realizado por técnicos com pouca (ou nenhuma) formação em Ciências Sociais, pode não levar em consideração alguns pontos fundamentais. Primeiro, não questionar o papel político da escola nas aldeias e do processo de escolarização, como já apontou Ladeira (2004). Segundo, não refletir que a escolarização na aldeia lida com dois universos diferentes: uma sociedade individualista e outra holista, os quais possuem universos culturais diferentes. A sociedade indígena possui cultura de tradição oral na qual se está introduzindo a escrita, o que implica em responsabilidade muito grande por parte dos participantes desse processo, pois a passagem da oralidade para a escrita pode trazer transformações sociais bastante contundentes (Galvão & Batista, 2006).

É certo que não há consenso sobre qual a influência da escolarização nas transformações sociais em um povo de tradição oral. Barros (1994: 31), seguindo Goody, considera que a escrita equivale a uma tecnologia que intervém no nível simbólico e que ao ser "[...] *introduzida numa sociedade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização social de um grupo*", pois legitima modalidades de conhecimentos de alguns grupos em detrimento de outros.

Assim é que se tem quase sempre a introdução da escola nas aldeias com seus princípios individualizantes, sem se considerar criticamente que não "[...] *há escola senão como um instrumento de produção e reprodução do socius*" (Silva, 1994: 51) visando a implantar um novo *habitus* podendo esta postura naturalizante da política de implantação de educação escolar levar a uma "*ditadura da escola*" (D'Angelis, 2006) sobre a comunidade, segundo o conceito de *violência simbólica* de Bourdieu e Passeron (2008). Para Franchetto, o espaço comunitário vive processo de rápida transformação sendo afetado, direta ou indiretamente, pela instituição escolar, seja ela central ou marginal no espaço e no tempo das aldeias (2006: 194), sendo que "[...] *o campo da chamada educação indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas*", cujas práticas são ainda pouco refletidas (2006: 197).

Refletindo sobre dois aspectos da escola, Márcio Silva (1994) apontou para o que ele chamou de "*Escola e Individualismo*", referindo-se ao papel que a escola tem nas sociedades ocidentais, em que o individualismo é a base

6. Se o Estado, através da SEDUC, não desenvolve a implantação das escolas, ele é autuado pelo Governo Federal, através do Ministério Público Federal. Então há um trabalho constante para promover o crescimento da oferta de escolas para os povos indígenas.

da ideologia. Ela, a escola, se dedica a também construir socialmente a individualidade[7]. Apontou também para a "*Escola e Divisão Social do Trabalho*" como decorrência dessa individualização na qual ela, mesmo em áreas indígenas (e mesmo que tenha um discurso da especificidade e da diferença) pode tornar-se a "*porta de saída de indígenas de suas comunidades*" (Silva, 1994: 51).

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas que vivem no Tocantins, é que a escola *diferenciada e específica* ocorre principalmente com o ensino da língua materna e arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, elas seguem toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola não indígena que se estende para as escolas indígenas.

O calendário seguido pelas escolas na área Krahô não é específico nem diferenciado. Elas seguem o mesmo que é aplicado a todas as escolas indígenas no Tocantins. Há uma exigência pela oferta mínima de duzentos dias letivos anuais e pela aplicação de conteúdo[8]. Nesse caso podem ocorrer situações de conflito entre os interesses da Secretaria e da comunidade. Para os supervisores de ensino e os professores não indígenas, o cumprimento dessa tarefa burocrática é o mais importante, ainda que haja a possibilidade de atividades rituais serem consideradas como carga-horária para computar os duzentos dias letivos. Na prática, também os professores indígenas são pressionados para cumprir a tarefa burocrática que atende aos interesses da Secretaria Estadual de Educação e a Supervisão por parte da Diretoria Regional de Ensino.

Isso leva a que a comunidade da aldeia viva uma situação de conflito entre as atividades tradicionais e aquelas que são ditadas pelas escolas. Em algumas aldeias as lideranças indígenas conseguem fazer prevalecer a autoridade que emana do pátio e fazem a escola interromper suas atividades durante a realização de festas e rituais. Em outras, as escolas conseguem impor o ritmo e o calendário das atividades da comunidade. Mas mesmo naquelas onde as escolas atendem ao comando da autoridade exercida pela posição política a partir do pátio, algumas atividades tradicionais como caça, pesca, coleta, agricultura e corrida diária de toras são deixadas de lado para não interromper as atividades escolares.

Dessa forma, compreendendo que toda ação tem um sentido (nos termos weberianos) e que o sentido da escola seja uma *violência simbólica* que busca inculcar um novo *habitus* num determinado grupo, podemos questionar se nesse processo crescente de escolarização nas áreas indígenas não estaríamos diante de um novo processo de integração, agora não mais pela catequização, mas pela escolarização. Estamos seguindo aqui a proposição de Bourdieu e Passeron que apontam dois objetivos para o trabalho pedagógico executado nas escolas. Para os autores, este trabalho pedagógico visa ou à uma inculcação para a substituição completa de um *habitus* por outro (*conversão*) ou visando a confirmar o *habitus* já pré-existente *(manutenção)* (Bourdieu e Passeron 2008: 54-55).

## As ações indígenas no processo de relação com a escola e suas implicações na sociabilidade Krahô

Inicialmente as observações foram realizadas durante as reuniões com Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Ali, como palco de conflitos e interação entre as visões de mundo e de educação de indígenas e do Estado, pudemos perceber duas perspectivas diferentes: a da Secretaria da Educação e a dos povos indígenas.

O desejo da Gerência de Educação Indígena, órgão da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, era fazer cumprir as determinações legais definidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001: 71) do Governo Federal e aplicar eficazmente a educação escolar indígena nas aldeias. Isso significava sempre a preocupação com a universalização da oferta de todos os três

7. E, numa visão weberiana, nas sociedades burocráticas a educação é realizada como um treinamento e especialização visando atender os interesses do mercado (Rodrigues, 2003: 77-81).

8. Vale lembrar que estes conteúdos são aqueles mesmos aplicados às escolas não indígenas. Nestas, sabemos, a prática pedagógica visa atender os interesses individualistas da sociedade capitalista. Este conteúdo é aplicado nas escolas indígenas sem questionamento desta sua origem e função pelos professores não indígenas que não tem formação específica para exercer atividade crítica e nem tem espaço para questionar diante das autoridades pedagógicas da Secretaria (Supervisão e Coordenação de Educação Escolar Indígena).

segmentos (básico, fundamental e médio) e da implantação das escolas em todas as aldeias dos diversos povos indígenas do Tocantins.

Pelo lado dos povos indígenas, as reivindicações das lideranças tinham duplo objetivo. Por um lado eram pela implantação das escolas nas aldeias com objetivo pedagógico ou político de escolarizar os jovens, visando aumentar as possibilidades de interação com as agências do Estado para defesa de seus interesses na melhoria da qualidade do atendimento à saúde, na defesa dos seus territórios e nas atividades econômicas, através do domínio da capacidade de elaboração de projetos.

Esses objetivos podem ser verificados nas redações de alguns alunos do Ensino Médio Timbira, como abaixo:

> "Importante eu quero terminar este ensino médio se Deus ajudando eu quero aprende muita coisa no ensino médio e eu quero termina eu quero entra na faculdade, porque eu quero terminar meus estudos eu quero ser prefeito ou deputado ou presidente, ou quero ser o senador. Eu quero aprender e eu trabalho com meus comunidades na aldeia. Por isso eu quero estuda mesmo dentro do ensino médio para aprende mesmo!" S. C. Krahô (36 anos, Aldeia Rio Vermelho)

Por outro lado, percebemos suas reivindicações como estratégias de acesso aos supostos benefícios que a escola poderia trazer como cargos empregatícios de professor, merendeira, vigilante, além das próprias merendas que são oferecidas às crianças (mas que em vários casos acabam alimentando, também, outras pessoas das famílias além dos estudantes).

Mas em nenhum momento nas reuniões do Conselho pôde-se observar qualquer manifestação de questionamento crítico sobre as implicações políticas da implantação crescente do processo de escolarização para os povos indígenas envolvidos. A escola (e a escolarização) tinha (e ainda tem) um *status* quase sacralizado, pois sempre foi posta como um bem que não deve ser questionado.[9]

Mas algumas reflexões interessantes sobre a escola e a educação entre os Krahô encontramos nas falas de professores e alunos daquele povo. Dois Krahô envolvidos com a educação, R. C. J. Krahô e S. K. Krahô foram os primeiros a nos darem pistas para estas reflexões.[10] O jovem R. C. J. Krahô é graduando em Pedagogia pela Educon (um sistema EAD [Ensino A Distância], oferecido pela Universidade Estadual do Tocantins – Unitins, em parceria com Educon, uma empresa de educação criada no estado do Paraná) e diretor da escola da aldeia Pedra Branca. Em conversa com ele sobre a necessidade de se discutir mais o projeto de implantação do Ensino Médio para os Krahô, ele dizia:

> "olhe professor, até é interessante discutir mais. Mas vocês kupẽ11 precisam organizar direito porque se reunirem apenas as lideranças mais antigas, eles vão começar a falar, falar, falam de caçada, falam de pescarias, dão uma volta enorme na fala deles e acabam que tocam muito pouco no assunto da escola". (Reunião sobre Ensino Médio Krahô. Aldeia Manuel Alves, agosto/2006).

A fala dele inquietou, pois seu discurso remete às noções e conceitos elaborados por Bourdieu e Passeron (2008) quando propuseram uma teoria do sistema de ensino. A colocação de R. C. J. Krahô indica uma incorporação de um *habitus* oriundo do processo de interiorização de princípios culturais originados na escola e nas outras esferas de contato com a forma de pensar não tradicional Krahô, que se revela na prática da sua forma de pensar e de refletir sobre a forma de

9. Vale a pena lembrar que qualquer ação em área indígena requer estudos antropológicos que indiquem os impactos previstos, exceto ações na área de saúde e educação. Este é seu caráter sacralizado: é pressuposto com um bem que não trará impactos negativos. Considerando-se a educação como uma prática social que forma sujeitos sociais desejáveis para a reprodução social e as escolas nas aldeias como um braço da educação não indígena, pode-se perceber o impacto desta prática na formação dos sujeitos de outras formações culturais.

10. As afirmações destes dois Krahô foram observadas durante a realização de uma reunião na aldeia Manuel Alves com todas as lideranças Krahô, professores indígenas, SEDUC, CIMI (Conselho Indigenista Missionário), UFT (Universidade Federal do Tocantins, através do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas – NEAI), CTI (Centro de Trabalho Indigenista) para discutir a implantação do ensino médio na área Krahô.

11. Kupẽ = o não índio, o outro (principalmente os "brancos").

pensar e se comportar dos mais velhos. Revela, com isso, uma reflexão objetivista própria das formas de pensar das sociedades letradas, em detrimento das formas de pensar a partir da oralidade.

Com isso, a preocupação *objetivista* de R. C. J. Krahô parece indicar que os velhos, em suas formas discursivas adquiridas pela tradição oral, mantêm as características inerentes ao *habitus* tradicional Krahô, em que os objetivos a serem alcançados com o discurso dependem do contexto; e as informações são veiculadas subjetivamente, metaforicamente, enquanto que os jovens, como R. Jaxy, sendo minimamente letrados e tendo avançado na escolarização, poderiam estar utilizando-se de um gênero discursivo mais objetivo e livre do contexto.

Já a fala de S. K. Krahô, um professor Krahô da Aldeia Nova, que participa das ações relacionadas à escolarização entre os Timbira desde os anos 1980 através do Centro de Trabalho Indigenista (CTI)[12], sobre a inserção da escolarização entre os Krahô, também me chamou a atenção. Ele afirmou que:

> "A educação indígena nos Krahô está complicada porque a cultura krahô ainda é preservada, porque ela é segura pela comunidade. Alguns povos indígenas decidiram aderir facilmente ao ensino. Os Krahô decidiram ir devagar. Cada entidade parceira deve agir claramente, mas sempre sob o controle dos próprios Krahô" (Reunião sobre Ensino Médio Krahô. Aldeia Manuel Alves, agosto/2006).

Neste discurso de S. Krahô pode-se perceber que ele tem clareza sobre o *habitus* tradicional do seu povo e demonstra preocupação com a possibilidade de instauração de um *habitus* diferente daquele tradicional sob influência da escola nas aldeias, da mesma forma que defende a necessidade de haver esta esfera de controle da comunidade sobre os conhecimentos transmitidos na escola, consciente da sua diferença.

Outra observação empírica adveio do discurso de J. M. K. Krahô durante as aulas do primeiro módulo do Ensino Médio realizado em novembro de 2007, no Centro de Ensino e Pesquisa Timbira Pinxwyj Hjmpejxỳ, em Carolina (MA). J. M. K. Krahô tem 68 anos, vive na aldeia Pedra Branca e é membro da Associação Indígena Kapey. Ao questioná-lo sobre por que estava fazendo o ensino médio, ele respondeu que era para poder aprender matemática e realizar contas de dinheiro, e português para poder escrever o que ele sabe sobre a cultura do povo Krahô. Para J. M. K. Krahô, os jovens Krahô já não querem mais ouvir, mas apenas ler. Então ele deseja passar a cultura Krahô para o livro. Em sua interpretação dessa situação, J. M. K. Krahô avalia que os povos indígenas estão paulatinamente adotando o modo de vida dos *kupẽ* (branco) e os mais jovens não escutam. Os jovens estão confundindo as coisas e achando que a cultura do *kupẽ* (branco) é melhor que dos *mehĩ* (Krahô). Para J. M. K. Krahô, há uma "lei da crise" que vai levar a todos os povos indígenas à adoção somente da língua portuguesa. Ele explica essa "lei" como desígnio divino, pelo fato de Papam ("Deus") estar mudando tudo constantemente e ter dado aos indígenas o direito de falar somente o português. Ele não sabe dizer quando isso acontecerá, mas acredita que ocorrerá no futuro.

O que se pode perceber nessas afirmações de J. M. K. Krahô é a compreensão dele das mudanças que estão ocorrendo com os jovens Krahô que podem estar rejeitando, em certa medida, a oralidade como forma de transmissão de conhecimentos e informações. E tais jovens são os que estão passando pelo processo de escolarização crescente, por isso preferindo a leitura à audição. Outro aspecto importante é o fato de J. M. K. Krahô expressar certa visão escatológica sobre o futuro dos povos indígenas, como a adoção da língua portuguesa. Por essa fala, podemos nos remeter aos movimentos messiânicos comuns entre os Timbira, pelos quais os indígenas viriam a se tornar "brancos" e "civilizados", invertendo o processo iniciado com o demiurgo Aukê que deu origem aos "brancos" (Crocker, 1976; Cunha, 1986; DaMatta, 1970; Melatti, 1972; Silva Júnior, 2006). Essa suposta fatalidade do uso do português e da escrita (com o crescente domínio dos elementos do mundo dos brancos através da escolarização) não estaria sendo uma nova forma de remeter àquele ato messiânico?

12. O Centro de Trabalho indigenista (CTI) é uma Organização Não-Governamental fundada em 1979. É composta, sobretudo por antropólogos e atuam desde os anos 1980 desenvolvendo projetos nas áreas de educação, cultura e etnodesenvolvimento junto aos Timbira do Maranhão e Tocantins, entre os Guarani de São Paulo, os Terena do Mato Grosso do Sul e também com povos indígenas do vale do Javari (Marubo, Matis, Kanamari e Mayoruna).

Outros jovens estudantes, ao responderem um questionário sobre como era a aldeia (*krĩ*) antes da escola, como ficou depois da escola e também porque desejam fazer ensino médio, nos revelaram importantes reflexões sobre suas percepções a respeito da vida na aldeia em relação com a escola.

Para a seguinte pergunta: "Como era o krĩ (aldeia) antes da escola?", foram obtidas as seguintes respostas:

J. M. K. Krahô (68 anos, aldeia Pedra Branca)

> "O krĩ não tinha escola. Tinha só a escola culturais; aqueles mais velhos davam aulas na tradição cultural";

C. A. Krahô (32 anos, aldeia Cachoeira)

> "O krĩ era só animado com amijkĩn e o trabalho com roça e caçada. Hoje não faz mais isso. Quando mehĩ vai fazer amijkĩn só traz as coisas da cidade: arroz, farinha, café, açúcar, óleo, cachaça, pano e o gado";

R. H. Krahô (19 anos, Aldeia Manuel Alves)

> "O krĩ não ligava para escola. A população só queria festa, trabalho na roça, pesca, caça e a corrida. Mas será que os índios vão morrer sem entender bem o português? Antes as crianças acompanhava os pais para qualquer rumo. Mais isso não é perdição porque eles tinham que aprender artesanato, como esteira, abanador, tapiti. Por isso os idosos sabem tecer tudo. E adolescente será que sabemos?";

S. C. Krahô (36 anos, Aldeia Rio Vermelho)

> "Krĩ era redonda e não tinha escola. Antigamente os mehĩ não precisa lembra da escola por isso índio velho não sabe escrever os nomes. Só lembra da festa. Quando marca a festa só lembra da festa e gosta de caçar e gosta de trabalha com roça porque antigamente não precisa saber escola. Vive passando pintura no corpo e não liga estudo na vida.";

A. P. Kahô (30 anos, aldeia Rio Vermelho)

> "Antes da escola o krĩ fica sempre isolado. Porque falta atendimento médico, falta o recurso financeiro para fazer a festa tradicional. As pessoa velha só gosta de caçar, fica na roça com os filhos sem estudar, passa muitos dias longe da aldeia. As pessoas gostava de cantar, correr, fazer festa, respeitar os resguardo. Fica sem sabendo das coisas da cidade, fazendo a negociação dos cupẽ."

Para a pergunta: "Como ficou o krĩ (aldeia) depois da escola?", foram obtidas as seguintes respostas:

J. M. K. Krahô (68 anos, aldeia Pedra Branca)

> "Depois que teve escolas nas aldeias que nós precisamos estudar mais para nós aprender a ler e escrever bem. Quando vai ter amijkĩn a aula vai parar durante tantos dias que terminar o amijkĩn. Não tem dia marcado.";

C. A. Krahô (32 anos, aldeia Cachoeira)

> "Agora o krĩ está mais fraco porque já existe: futebol, forró e o corte de cabelo sendo como cupẽ. Então, deste tempo já eram. Hamrẽ.";

T. T. Krahô (23 anos, Aldeia Nova)

> "Depois que a escola segou na aldeia muitas crianças e jovem não quer mais saber de corre e caçar, pescar, até pra trabalha na roça. Só quer ir na escola todos os dia. Não quer mais saber da cultura. Só que mais saber da escola para aprender do lado do branco.";

R. H. Krahô (19 anos, Aldeia Manuel Alves)

> "Depois da escola o krĩ melhorou um pouco, antes porque os índios não teve sonho de aplicar uma escola dentro da aldeia. Mas agora todas as aldeias tem escola mais se você aprendeu só a ler e escrever, e só por causa disso você afasta da escola. Não é bem meus queridos índios. Os índios tem direito de aprender a língua do cupẽ, quer dizer do branco. O índio tem melhorar a aldeia deles. Agora neste ano esta tudo avançado no estudo, todos os índios são alfabetizados."

S. C. Krahô (36 anos, Aldeia Rio Vermelho)

> "Quando krĩ crio na escola eu gostei, fiquei muito feliz, fiquei alegre porque quando escola crio na aldeia todos dia crianças vai para escola para aprende. Neste ano 2007 todos índios novos não vai para caça nem lembra de roça. Só lembra estudar e jogar bola. Nem sai pro mato, fica na casa mesmo. Quando velho marca as festas, jovens nem vai acompanhar na festa do Krahô, nem corta mais cabelo nem passa pintura no corpo."

A. P. Krahô (30 anos, aldeia Rio Vermelho)

> "Depois da escola o krĩ fico perdendo a cultura dos passados. Porque o jovem esta aprendendo cada vez mais aprendendo o modo do cupẽ. Não corre mais, nem para a caçada eles não vão. Só vai participar festa tradicional. Tudo isso estão deixando para traz. Também está aparecendo cada vez mais os funcionários nas aldeias. Próprio mehĩ se contratando na educação e na saúde e até na Funai".

E. A. M. Krahô (27 anos, aldeia Pedra Branca coordenador do Kapey)

> "Quando que o krĩ recebeu a sua escola as crianças, jovens e adultos ficou feliz porque chegou a hora de estudar bastante para aprender de ler e escrever. Também a comunidade diminuiu toda a organização que tinha antes para a tradição. Os jovens já não querem mais acompanhar toda atividade da comunidade onde mora. Só pensa na escola de ir todo dia. Porque a partir de hoje o mundo global esta desenvolvendo cada vez mais diferente e escola Toro Hacrô está feliz.

Pelas informações apresentadas nas falas dos alunos expostas anteriormente, elas nos mostram que os impactos das escolas nas aldeias indígenas Krahô demonstram uma variação de ser uma escola para a conversão em alguma aldeia, quanto de ser uma escola intercultural, em outras aldeias. Essa variação depende do nível de autonomia do poder de controle político do pátio como uma instância decisória da formação da pessoa Krahô que cada aldeia consegue frente ao poder das outras agências não indígenas como sistema de saúde e de programas assistenciais do governo federal, além da escola.

A maioria das afirmações dos alunos, entretanto, remete para um tempo anterior em que a escola não existia dentro da aldeia e esta era regida pela constante presença de atividades rituais (os *amijkĩn*). Todos são unânimes em afirmar que a presença da escola mudou esse quadro. Algumas afirmações são mais explícitas ao afirmar que mesmo os *amijkĩn* atuais dependem mais dos recursos financeiros para adquirir produtos na cidade de que as atividades tradicionais (caça, pesca e agricultura). Mas as afirmações também demonstram certo nível de controle que a comunidade exerce sobre o seu funcionamento, pois as atividades escolares são suspensas quando acontece algum momento ritual.

Mas em alguns casos, as afirmações demonstram um claro viés individualista e utilitário no acesso à educação dos *kupẽ*: ter condições de arrumar um emprego, "se contratar", como na afirmação de A. P. Krahô a seguir, sobre o porquê querem fazer ensino médio.

S. X. Krahô (Aldeia Cachoeira)

> "Porque quando se eu fazer o Ensino Médio eu preciso procura o emprego nos outros lugares para mim trabalhar. Para isso que eu preciso fazer o ensino médio..."

T. T. Krahô (23 anos, Aldeia Nova)

> "Porque eu fazendo o ensino médio eu vou aprendendo mais as coisa que vai passando no ensino médio ai eu vou ter mais estudos, mais cabeça para pensa e vai ficar mais face para eu trabalhar no qualque lugares. E fazendo no ensino ou vou fazer qualquer coisas para trabalha na comunidade, na cidade ou na aldeia mesmo."

S. C. Krahô (36 anos, Aldeia Rio Vermelho)

> "Importante eu quero terminar este ensino médio se deus ajudando eu quero aprende muita coisa no ensino médio e eu quero termina eu quero entra na faculdade, porque eu quero terminar meus estudos eu quero ser prefeito ou deputado ou presidente, ou quero ser o senador. Eu quero aprender e eu trabalho com meus comunidades na aldeia. Por isso eu quero estuda mesmo dentro do ensino médio para aprende mesmo!"

E. A. M. Krahô (27 anos, aldeia Pedra Branca)

> "Eu quero estudar bastante deste ensino médio para me aprender mais as informações diferentes do que era antes e quero levar essas informações dentro da minha aldeia, sendo professor de 2º. Grau para ensinar os alunos mehĩ e também daqui a futuramente posso fazer o faculdade em qualquer cidade vizinha que tem faculdade. Quero me formar como professor profissionalmente dentro da minha comunidade. Só por isso gosto muito do ensino médio no ano de 2007."

## Conclusão

Afirmamos alhures que as ações de educação e saúde em áreas indígenas não são precedidas de estudos antropológicos de impacto. Essa situação revela, em nossa interpretação, o seu caráter sacralizado próprio da sociedade ocidental: ela é pressuposta como sendo um bem em si e que não trará impactos negativos. Considerando-se a educação como uma prática social que forma sujeitos sociais desejáveis para a reprodução social e as escolas nas aldeias como um braço da educação não indígena, pode-se perceber o impacto dessa prática na formação dos sujeitos de outras formações culturais.

Retomando uma questão colocada ao longo deste texto: o que estará ocorrendo na prática das escolas indígenas Krahô: uma ação intercultural ou ações mais voltadas para a conversão? Qual o espaço da escola para a manutenção e reforço, uma vez que temos a introdução desde 2005 do pré-escolar nas aldeias Krahô?

Pelas informações até agora levantadas, durante a participação no Conselho Estadual de Educação Indígena, nos cursos de formação de professores indígenas, como professor do curso de ensino médio e nas nossas pesquisas nas aldeias até agora realizadas, pode-se colocar como uma hipótese forte que o processo crescente de oferta de educação escolar indígena aos povos que vivem no Tocantins, da maneira como vem sendo oferecido, assume mais o papel de uma pedagogia da conversão antes exercido pelos missionários religiosos. Antes a catequização; agora a escolarização. Com meios diferentes, atingindo-se os fins semelhantes.

## Referencias Bibliográficas


Andrade, Valéria M. – **Rumo ao etnodesenvolvimento Krahô: o papel do indigenismo e do BNDES**. Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, Brasília, 2006. Tese de doutorado. 296 p.

Barros, Maria Cândida D. Mendes – "Educação bilíngüe, lingüística e missionários". **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 63, jul/set 1994: 18-37. ISSN 0104-1037

Bourdieu, P. – **O poder simbólico**. 5ª. ed. RJ, Bertrand Brasil, 2002. 311 p. ISBN 85-286-9963-3

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. – **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 275p. ISBN 978-85-326-3651-5

Cabral, Maria do Socorro Coelho – **Caminhos do gado. Conquista e ocupação do sul do Maranhão**. São Luis, SIOGE, 1992. 265 p. ISBN 85-7207-039-7

Cardoso de Oliveira, Roberto – **Sociologia do Brasil Indígena**. RJ, Biblioteca Temo Brasileiro, [1966] 1978. 188p. ISBN 85-282-0084-1

Cardoso de Oliveira, Roberto & Cardoso de Oliveira, L. R. – **Ensaios Antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1996.

Crocker, William C. – "O movimento messiânico dos Canela: uma introdução". In, Schaden, Egon (org) – **Leituras de Etnologia Brasileira**. SP, Companhia Editora Nacional, 1976. 527 p.

Cunha, Manuela Carneiro da – **Antropologia do Brasil. Mito - história – etnicidade**. SP, Brasiliense, 1986. 173 p. Cap.1: "Lógica do mito e da ação. O movimento messiânico canela de 1963", pp. 13-52.

D'Angelis, Wilmar da Rocha – "Contra a ditadura da escola". In Grupioni, Luis D. B., (org) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília, MEC/SECAD, 2006, pp: 155-164. ISBN 85-296-0041-X

DaMatta, Roberto - "Mito e antimito entre os Timbira" In **Mito e Linguagem Social**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970, pp. 77-106.

Franchetto, Bruna – "Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena". In Grupioni, Luis D. B., (org) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília, MEC/ SECAD, 2006, pp: 191-200. ISBN 85-296-0041-X

Galvão, Ana Maria de Oliveira & Batista, Antônio Augusto Gomes – "Oralidade e escrita: uma revisão". **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. ISSN 0100-1574

Giraldin, Odair - "Relações entre índios e não-índios no norte de Goiás e Tocantins: uma introdução histórica". In Giraldin, O. (org.) **A (Trans)Formação Histórica do Tocantins.** 2ª. ed. Goiânia, Editora da UFG, 2004. 444 p. ISBN 85-7274-201-8

Ladeira, Maria Elisa – "De bilhetes e Diários: oralidade e escrita entre os Timbira." In Lopes da Silva, Aracy & Ferreira, Mariana K. Leal (orgs) – **Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola**. SP, Global/MARI/ FAPESP, 2001, pp., 303-330. ISBN 85-260-0672-X

_____ – "Desafios de uma política para a educação escolar indígena". **Revista de Estudos e Pesquisas- FUNAI**. Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004. ISSN 1807-1279

Lopes da Silva, Aracy – "Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena". In Lopes da Silva, Aracy & Ferreira, Mariana K. Leal (orgs) – **Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola**. SP, Global/MARI/FAPESP, 2001, pp., 29-43. ISBN 85-260-0672-X

Melatti, Julio Cezar – **O Messianismo Krahô**. SP, Editora Herder/Edusp, 1972. 138 p.

_____ – **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo, Ática, 1978. 364p.

Nimuendajú, Curt - **The Eastern Timbira**. University of California Press, 1946. 357p.

**Plano nacional de educação (PNE)** – Ministério da Educação. Brasília, INEP, 2001. 123 p.

Ribeiro, Francisco de Paula – "Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão". **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Vol. 3, 1841.

Rodrigues, Alberto Tosi – **Sociologia da Educação**. 4ª. ed. RJ, DP&A, 2003. 157 p. ISBN 85-7490-152-0

Silva, Márcio F. da – "A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil." **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n. 63, jul/set 1994: 38-54. ISSN 0104-1037

Silva Junior, Jonaton Alves da – **Awhkê ressignificado: os movimentos messiânicos Canela**. São Luís: UFMA, Centro de Ciências Humanas – Curso de Ciências Sociais, 2006 (Monografia de conclusão de curso). 63 p.

Tassinari, Antonella M. Imperatriz – "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação". In Lopes da Silva, Aracy & Ferreira, Mariana K. Leal (orgs) – **Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola**. SP, Global/MARI/FAPESP, 2001, pp., 44-70. ISBN 85-260-0672-X

Tassinari, Antonella M. Imperatriz – "Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá". In Lopes da Silva, Aracy & Ferreira, Mariana K. Leal (orgs) – **Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola**. SP, Global/MARI/FAPESP, 2001a, pp., 157-196. ISBN 85-260-0672-X