



A ESCOLA NUNCA VAI ENTENDER A COMUNIDADE*.....E SERÁ QUE A COMUNIDADE ENTENDE O SIGNIFICADO DA ESCOLA?

The school will never understand the community... And does the community understand the meaning of the school?

Jose Manuel Ribeiro, MEIRELES (University of Nottingham – East Midlands)¹

RESUMO

O artigo apresenta uma análise da educação escolar para o povo indígena Krahô e discute as dificuldades do entendimento entre a escola e duas comunidades daquela etnia. Coloca a relação do conhecimento tradicional e do chamado universal nas escolas krahô, como também a expectativa dos Krahô jovens e idosos a respeito da instituição escolar. Outro aspecto investigado neste trabalho é a comparação entre as escolas de ensino médio dos Krahô e as do Alto Rio Negro no estado do Amazonas. Reflete sobre as alterações culturais e interferência na identidade krahô ocorridas após a implantação do ensino médio nas aldeias.

Palavras-chave: Escolas krahô; conhecimentos; identidade

ABSTRACT

The article presents an analysis of the school education for the Krahô indigenous people discussing the difficulties of understanding between the school and two communities of that ethnicity. Puts the relationship of the traditional knowledge and the so called universal at the krahô schools, as well as the expectation of the young and old Krahô concerned to the school institution. Other investigated aspect of this work is the comparison between the Krahô secondary schools and the schools of the Alto Rio Negro in the Amazon State. Reflects on cultural changes and interference in the krahô identity occurred after implantation of the secondary school at the villages.

* A escola nunca vai entender a comunidade e a comunidade nunca vai entender a escola” são palavras do líder Cuxy expressando sua postura associada ao difícil relacionamento entre a escola e a aldeia Manoel Alves (julho/2015). A postura deste líder evidencia claramente as agruras da relação entre o Estado e sua comunidade, uma vez que a escola inicialmente foi algo trazido de fora, imposta e depois exigida pelos jovens que necessitavam o segundo grau na aldeia.

¹University of Nottingham, Nottingham, East Midland, United Kingdom. Spanish, Portuguese and Latin America Studies; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8428-1513>; mecameireles2011@hotmail.com |

Keywords: Krahô schools; knowledges; identity

1 - Introdução e metodologia

Este artigo é resultado da pesquisa de campo realizada entre a etnia Krahô/TO, para a elaboração da tese de doutorado sobre a Educação Escolar Indígena Brasileira, as escolas krahô e o Estado Brasileiro no século XXI.

Foi utilizada a metodologia com abordagem qualitativa e indutiva. Foram usados os métodos histórico, de pesquisa participante e comparativo. O método histórico foi empregado para compreender a educação escolar indígena do passado e a do contexto atual, de modo a entender como aspectos dessa educação persistem na estrutura atual das escolas indígenas. O método de observação participante foi utilizado com o intuito de trazer as informações sobre as escolas krahô e auxiliar no entendimento do processo educativo das escolas pesquisadas. Por fim, o método comparativo foi usado com o propósito de identificar semelhanças e diferenças entre as escolas krahô e as do Alto Rio Negro no Amazonas.

Trata-se, portanto, de um artigo de nível exploratório, pelo fato de o tema escolhido, a educação escolar krahô, não ter sido explorado anteriormente a este estudo. Foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental, bibliográfica, de campo e de opinião. Esta última junto a especialistas e atores importantes ligados a educação escolar indígena e mais especificamente as escolas krahô.

Primeiramente recorreu-se as fontes textuais analisando o que já havia sido elaborado academicamente por outros pesquisadores, principalmente cientistas sociais. Posteriormente, foram elaborados questionários objetivando a busca por respostas à certas indagações a respeito da situação escolar krahô e finalmente a comparação das escolas indígenas que servem como referência (do Alto Rio Negro, dos Tapirapé/MT) com as do povo Krahô.

Serão apresentadas as relações entre a escola e as comunidades krahô pesquisadas, das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, bem como alterações ocasionadas pela ação educativa escolar naquelas aldeias. Também é relevante a questão das diferenças entre a educação escolar no Alto Rio Negro (ARN) e nas escolas krahô.

2- A relação das escolas krahô com suas comunidades

Com o intuito de conhecer a postura dos Krahô em relação às suas escolas e a possível conexão daquelas com suas aldeias, foram elaborados questionários indagando sobre a existência da participação da

comunidade na escola, como também a respeito de projetos da escola para a comunidade. Todos os grupos pesquisados (professores, alunos e seus pais, diretores e líderes) foram questionados a este respeito.

De acordo com as respostas obtidas através dos questionários aplicados, chegou-se a seguinte conclusão: a Escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves, 10 pessoas afirmaram existir participação da comunidade na escola, enquanto outros 5 negaram; a Escola *Toró Hacrô*, da aldeia Pedra Branca apenas algumas poucas pessoas afirmaram a participação da comunidade na escola e outras 3 disseram não existir tal participação.

Entende-se por participação da comunidade na escola quando há representantes do conhecimento tradicional ensinando seus saberes, tais como artesãos, cantores, etc. Ou mesmo quando líderes, pais de alunos e outros representantes da comunidade atuam para deliberar o conteúdo das disciplinas, o calendário e outras questões importantes relacionadas à comunidade e seu vínculo com a escola.

Outro aspecto que deixa muito a desejar nas escolas krahô das aldeias pesquisadas é a articulação entre a escola e a comunidade. Diferentemente de algumas escolas do Alto Rio Negro, Tupinambá e Tapirapé, onde existe um vínculo forte entre a escola e os projetos para a comunidade, como destacou Abbonizio (2013) para o Alto Rio Negro e algumas de suas escolas indígenas, também Gorete Neto (2009) no caso Tapirapé.

As escolas *Toró Hacrô* e a 19 de Abril não possuem compromisso com suas comunidades no sentido de apresentar soluções práticas para questões de saúde, melhoria na produção de alimentos ou bem-estar em geral, como averigui durante esta pesquisa em 2015. Não foi encontrado nenhum entrevistado que apresentasse alguma proposta, algum projeto da escola beneficiando a população local. Muitos Krahô entrevistados, principalmente professores, conselheiros, líderes e diretores das escolas veem esta falta de articulação da escola com suas comunidades.

Quando perguntados sobre a preparação das escolas krahô, se estas faziam algum esforço para manter os jovens na comunidade ou os preparavam para sair, obteve-se como resultado o seguinte: Manoel Alves, dez pessoas disseram que era para permanecer e três para sair. Na Pedra Branca, cinco disseram que era para ficar e outros três para sair.

3 – Relação dos conhecimentos tradicionais e universais ensinados nas escolas krahô

Ao comparar os dados acima na análise da situação das duas escolas krahô pesquisadas tem-se como visão favorável da escola 19 de Abril um número massivo de pessoas (dezoito), considerando-a como tal,

enquanto que a *Toró Hacrô* apenas oito a consideram eficiente, quatro como desfavorável e três como razoável.

As classificações favoráveis e desfavoráveis das escolas krahô, utilizadas no Quadro 3 foram assim determinadas com bases nas respostas dos componentes das duas aldeias pesquisadas. Quando indagados, todos eles, desde a posição de diretor, coordenador, professor, alunos e seus pais, além de funcionários e líderes sobre a expectativa deles a respeito da escola de sua aldeia. Foi dirigida a seguinte pergunta: “O que você espera da escola?”

Ainda sobre a escola 19 de Abril, o chefe *Píiken*, vê aquela instituição como responsável para que os Krahô possam defender seus direitos e também pela ajuda dela para melhorar o diálogo dos *mêhĩ* com os não indígenas, além de proporcionar condições para que os Krahô não se sintam perdidos quando se encontram fora da aldeia.

Amâncio da Manoel Alves, pai de *Píiken*, elogia a atual escola por sua estrutura física, com prédio de alvenaria, bem superior a dos tempos do SPI que era de palha. Disse também que a atual escola está mais integrada à cultura krahô e respeita as festas tradicionais, interrompendo as aulas durante os rituais tradicionais. Com uma visão semelhante à de Amâncio é a posição de *Pocroc*, jovem líder, favorável à escola daquela aldeia pelo fato da mesma ajudar no resgate cultural e também por formar professores de cultura krahô. Outra posição favorável à escola 19 de Abril é a do seu diretor *Jahhé*, ao afirmar que ela ajuda a manter a tradição e a identidade krahô.

De maneira geral, o posicionamento dos entrevistados em relação a escola 19 de Abril é favorável, contrariamente a escola da Pedra Branca onde vários membros daquela comunidade, desde alunos, seus pais, líderes e demais funcionários se posicionam desfavoravelmente ao considerá-la fraca, como o caso do aluno *Ajêhĩ* de 16 anos e cursando o primeiro ano do ensino médio e também de Vitor *Hâchi* de 33 anos cursando o último ano escolar.

Há também posição favorável a escola da Pedra Branca, como a de Carlos *Kõc*, ancião, ex-chefe e importante líder daquela aldeia, ao dizer que aprovou a aula prática, acompanhou uma turma da escola indo caçar e os alunos relatando por escrito suas experiências naquela atividade.

Em termos do tipo de conhecimento ensinado, a 19 de Abril está mais equilibrada pois quatro pessoas afirmaram haver predominância do conhecimento tradicional e quatro do universal, enquanto outros sete viram como equilibrada o ensino de ambos. Ao tomar os resultados para a *Toró Hacrô* apenas uma pessoa afirmou ser o tradicional superior ao ocidental, enquanto cinco afirmaram o predomínio do universal e cinco acreditaram haver equilíbrio entre ambos.

Através dos depoimentos dos entrevistados pode-se afirmar que a escola 19 de Abril apresenta um quadro mais equilibrado dos conhecimentos ensinados e na *Toró Hacrô* a ausência quase total do conhecimento tradicional, prevalecendo o universal, porém 5 pessoas disseram que havia equilíbrio entre ambos conhecimentos.

Nas entrevistas realizadas, surgiram vários questionamentos teóricos, metodológicos e também o posicionamento dos Krahô a respeito da pesquisa, das escolas e das línguas praticadas por eles e ensinadas naquelas instituições. O Quadro abaixo mostra as diferentes visões dos entrevistados de ambas as aldeias em relação às suas escolas, com forte indicativo de considerar a escola 19 de Abril como uma instituição eficiente, com maior participação dos sábios do conhecimento tradicional, com maior aproximação da escola com a comunidade, enfim a escola da Manoel Alves é bem melhor avaliada pelos integrantes daquela aldeia que a da Pedra Branca.

Escola 19/04 Manoel Alves				Escola Toró Hacrô - Pedra Branca			
Visão	Favorável	Desfavorável	Razoável	Visão	Favorável	Desfavorável	Razoável
1-Alunos	4			1- Alunos	1	3	
2-Chefe	1			2- Chefe			1
3-Diretor	1			3-Diretor			1
4-Funcionários	2			4-Funcionários	1		
5-Líderes	2	1	1	5-Líderes	1	1	1
6-Pais de alunos	6		1	6-Pais de alunos	2		
7-Professores	2			7-Professores	3		
8-Secretário			1	8-Secretário			

Conhecimento		Conhecimento	
Tradicional	4	Tradicional	1
Universal	4	Universal	5
Equilíbrio entre ambos	7	Equilíbrio entre ambos	5

Relação Comunidade com a Escola		Relação Comunidade com a Escola	
Existe	10	Existe	1
Não Existe	5	Não Existe	9

Participação dos Velhos na Escola		Participação dos Velhos na Escola	
Existe	4	Existe	1
Não Existe	1	Não Existe	3

A escola prepara alunos para permanecer na aldeia ou para fora		A escola prepara alunos para permanecer na aldeia ou para fora	
Ficar	10	Ficar	5
Ambos	3	Ambos	3

Fonte: Elaboração própria.

Ao entrevistar os alunos de ambas escolas krahô, a maioria dos estudantes da Manoel Alves, 4 concebem sua escola como eficiente enquanto que, se tratando da Pedra Branca, somente 1 a enxerga desta forma e o outros 3 com uma visão desfavorável.

O quadro demonstrativo de duas escolas krahô mostrou uma visão do ensino, segundo diferentes categorias; o conhecimento tradicional e o universal nestas escolas; a relação da comunidade com a escola; a participação de anciãos Krahô nas escolas e para que estas instituições preparem seus jovens para permanecer ou sair da aldeia. Na escola da Manoel Alves, 7 pessoas entrevistadas acham que os

conhecimentos ensinados naquela instituição estão equilibrados entre o tradicional e o universal, enquanto que na Pedra Branca apenas um indivíduo acredita existir este equilíbrio.

Os resultados extraídos do quadro 3 evidenciam com clareza a aceitação, por parte dos entrevistados, do trabalho que está sendo realizado na 19 de Abril e as fortes críticas dos Krahô em relação a *Toró Hacró*. A grande diferença entre ambas consiste nas aulas práticas da *Toró Hacró*, elogiadas pelo líder *Kôc* daquela aldeia e bastante semelhante à postura de Antonino da Manoel Alves que defende a aula baseada no conhecimento tradicional e ministrada por anciãos. Na subseção abaixo foi mostrado as ilusões dos *mêhĩ*, como os Krahô se auto denominam, em relação àquilo que a escola pode proporcionar e suas expectativas.

4 – A escola krahô contempla as expectativas de jovens e velhos?

Quando os velhos Krahô colocam sua posição em relação à escola, expressam-se a favor dela para livrar seus descendentes do trabalho físico, debaixo do sol, do trabalho nas roças. Acreditam eles que, com estudo, seus filhos não necessitarão mais realizar trabalho árduo. Daí é feita a questão: como podem manter suas comunidades sem a produção das roças? Como vão realizar suas festas rituais sem alimentos em abundância? De onde surgirão os alimentos para sustentar as aldeias? Estes aspectos acima relacionados parecem uma incógnita e também bastante ambíguos à primeira vista.

Os jovens Krahô estão deslumbrados com o mundo *cupẽ* (designativo Krahô para os não indígenas) e seus produtos, daí que preferem “dar as costas”, ignorar o tradicional por não conseguirem através deste meio os bens que tanto desejam como veículos, motos, celulares, roupas, etc. Apenas quando atingem uma certa idade, mais ou menos a partir dos trinta anos de idade, quando a maioria dos *mêhĩ* alcança a condição de avós, já passaram pela idade juvenil de deslumbramento com a cultura não indígena, começam a “cair na realidade” e percebem que os bens materiais *cupẽ* não foram adquiridos mesmo já tendo concluído o ensino fundamental. Pode-se chamar esta idade, após os trinta anos, de idade da razão, quando se despojam dos sonhos, se aproximam mais do ser krahô, buscam mais reforçar seus valores, sua identidade *mêhĩ*, já não acreditam mais na ilusão da facilidade em conseguir as benesses do mundo *cupẽ*, embora sigam sentindo em menor intensidade a situação conflitiva entre continuar sendo krahô e entender melhor o mundo *cupẽ*.

O estar perdido entre os dois mundos prossegue, porém em menor intensidade. A percepção neste sentido se deu por meio das entrevistas feitas com indivíduos de idade superior aos trinta anos nas duas aldeias. Por exemplo o caso do diretor da escola da Pedra Branca, Antônio, com mais de trinta anos, ao dizer que não consegue dormir quando começa a pensar em como fazer os alunos se interessarem pela cultura *mêhĩ*. Outro exemplo é *Cuxy* (Paulo da Manoel Alves) ao despertar a consciência de estar perdendo suas

tradições e iniciar o ensinamento das crianças no *cà* (pátio central da aldeia). Ao dizer que os *mêhĩ* estão perdidos significa que estão indecisos sobre qual o caminho a tomar: se o de seus valores tradicionais ou se vão em busca dos bens materiais *cupẽ*, aderindo a uma outra maneira de ser, a do mundo “branco”.

5 – Análise dos dados das escolas krahô utilizando as visões de líderes Krahô, de Giraldin e Luciano

Os temas desenvolvidos nesta subseção foram discutidos segundo a percepção de professores universitários, um indígena e o outro não indígena, cruzando-as com as visões de líderes e anciãos *mêhĩ*. Para tal também foram utilizadas concepções de líderes para mostrar como surgiu a primeira escola entre os Krahô e como a mesma desapareceu. Isto reforça a conclusão que os *mêhĩ* não entenderam ainda o significado dela, não foram convidados a participar nem da criação e nem da extinção.

Apareceram visões distintas em relação à escola, como a de *Krawakraj* em ensinar apenas o conhecimento tradicional e a de Luciano em defender a ideia de se ensinar apenas o conhecimento ocidental nas escolas indígenas. Será também debatida a importância do espaço onde o conhecimento deve ser transmitido, os Krahô perdidos entre a tradição e a inovação, discurso várias vezes desenvolvido durante o ritual do *Pâr Cãhac* e do trabalho de campo. Esta tensão entre a tradição e a inovação ficou patente durante toda a pesquisa de campo.

Outros quesitos desenvolvidos foram a utilização dos conceitos de Paulo Freire e de Clastres e a possível timbirização da escola pelos Krahô (Giraldin), a escola criando estruturas físicas que terminam por fixar a permanência dos Krahô em certos locais, postos onde surgiram prédios escolares e farmácia. Serão utilizados os autores Giraldin e Luciano para a discussão de alguns temas levantados no decorrer deste artigo. Quanto aos estudos de Melatti sobre os Krahô, considerados como clássicos, não há possibilidade de se discutir suas ideias, uma vez que foram embasadas em observações de campo durante a década de 60, um outro tempo, que não se pode comparar com a situação atual, como bem colocado por Giraldin: “agora são os Krahô do século XXI” (entrevista por via eletrônica em 13 de novembro de 2016).

A escolha do antropólogo Giraldin se deu graças aos seus estudos sobre a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, com três publicações sobre o assunto, onde ele trabalha como professor da Universidade Federal daquele Estado. Já a escolha de Luciano foi por se tratar de um intelectual indígena que pesquisou sobre a educação escolar de seu próprio povo (os Baniwá) do ARN, produzindo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado em Antropologia Social sobre o tema. Ele é professor da Universidade Federal do Amazonas em Manaus.

Partindo das palavras do secretário da escola 19 de Abril, Alvaro Krahô, ao dizer que as pessoas ainda não entenderam o que é educação, ele está se referindo aos *mêhĩ* de sua comunidade, pelo fato de ainda não entenderem o que é a escola. Os Krahô ainda necessitam saber de que forma uma instituição alheia a sua cultura e a sua organização sócio-política, a escola, pode ser apropriada por sua sociedade, mesmo resultando interferências em seu cotidiano, como por exemplo os conflitos ocasionados no momento de escolha de seus funcionários e também como conciliar atividades escolares de crianças e adolescentes sem afastá-los de outras atividades coletivas tradicionais.

Segundo Alvaro, do ano 2000 para cá as pessoas de sua aldeia passam muito tempo dentro da escola, tirando-lhes o tempo que poderia ser utilizado para desempenhar atividades rotineiras fundamentais, como o cultivo de roça, caçada, reuniões no pátio, etc. Para ele, a escola da SEDUC do Tocantins está interferindo em demasia, alterando o ritmo de vida da aldeia. Manoel Alves.

Alvaro alega que a escola anterior ao ano 2000, a da Funai, não exigia frequência, deixando os alunos com mais liberdade. O professor dava as tarefas e os alunos as traziam prontas, ou as realizavam na escola. Cita até a ajuda da professora *cupẽ*, que os auxiliava na roça, dando a impressão de uma escola mais integrada às atividades da aldeia. Na visão de Alvaro a escola anterior concedia mais tempo, podendo os alunos utilizarem-no para a execução de outras tarefas relacionadas à subsistência. Não ficavam “presos” diariamente dentro das “quatro paredes brancas”, como ele concebe a escola. Ao dizer paredes brancas, pode estar se referindo também ao predomínio do conhecimento “branco” na escola, que prende os *mêhĩ* em um espaço “branco”, em oposição ao indígena, tirando-lhes a chance de maior convívio com sua língua, dentro da escola, enfim com sua realidade, sua cultura, seu universo.

Não que seja uma função da escola realizar projetos para melhorar as condições materiais de seus alunos ou mesmo da comunidade em geral, porém enquanto instituição ela tem possibilidade de capacitar indivíduos com potencial para desenvolver ações que tragam bem-estar para suas aldeias ou mesmo para os Krahô em geral.

Partindo das colocações de Alvaro ao criticar a falta de entendimento sobre o significado de educação e, conseqüentemente, da escola, isto pode estar ocorrendo pelo fato dela e todo seu modelo ser estruturado completamente fora dos padrões de construção Krahô, e também do lado de fora do círculo da aldeia. Além de não entenderem o que é a escola, ela foi criada sem a consulta prévia aos Krahô e tampouco explicaram para eles seus objetivos.

Os Krahô foram afetados diretamente pela criação da escola. Sobre este assunto, o líder Carlos *Kõc*, da aldeia Pedra Branca, coloca seu ponto de vista: não sei porque criaram e nem porque terminaram (segundo entrevista de julho de 2015) referindo-se à escola fundada pelo SPI. A este respeito também se coloca

Cardoso de Oliveira (2000) ao dizer que a dificuldade de comunicação democrática e argumentação efetiva, no qual os desejos da comunidade e suas especificidades sejam compreendidas e respeitadas, o que resulta em obstáculos para a construção da educação indígena diferenciada. A comunicação entre índios e administradores públicos é assimétrica, com falta de informação aos primeiros e uma postura colonizadora de imposição pelos segundos.

Partindo do desconhecimento, tanto por parte dos Krahô como de outros povos indígenas brasileiros, a respeito do significado da escola, ela possui poucas chances de resultar em algo proveitoso para as sociedades indígenas, isto é, não trazendo contribuições ao bem-estar das populações indígenas. Ao contrário, como será demonstrado mais à frente, ainda neste artigo, a escola traz atritos e controvérsias quando se trata da questão de distribuição de seus empregos.

Sobre a questão de a escola indígena ser diferenciada, um direito garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, é necessário colocar a visão do líder *Cuxy* da Manoel Alves ao dizer: “A escola diz que é diferenciada, mas não pratica este movimento diferenciado, né! Quando tem festa, a escola prende o funcionário, ele não participa do ritual”. A este respeito, o da escola diferenciada, *Jahhé*, diretor da 19 de Abril, pergunta: “como fazer a diferença?” Para que a escola seja diferenciada, eles, os *mêhĩ*, têm de fazê-la diferente, descobrir a forma, o caminho, não esperar pela SEDUC. Ele mesmo afirma que antes os Krahô eram livres, ao se referir ao tempo anterior à implantação da escola, a educação era diferenciada.

Os *mêhĩ* convivem com a escola há mais de meio século, e para a maioria das etnias indígenas ela não é de forma alguma conhecida quanto aos seus objetivos, razões de existência, e de que modo poderia ser usada em benefício deles. Tanto povos indígenas com longo tempo de contato com a sociedade brasileira quanto aqueles com pouco contato estão perdidos em relação à educação escolar, suas finalidades e estratégias para sua incorporação em seus universos culturais.

Uma possível explicação para esta falta de entendimento que os povos indígenas têm sobre a educação escolar poderia estar calcada na dificuldade que os mesmos têm para entender a estrutura política de poder central das sociedades ocidentais, suas formas de controle social e, no caso da escola, como uma instituição que responde por esta função. Por este prisma podemos visualizar a imensa confusão para os índios, gerada pela introdução das escolas em suas aldeias.

Giraldin (entrevistado *online* em 13/11/16) se posiciona em relação à escola em comunidades indígenas como uma das agências indigenistas que exercem influência sobre os índios. Para ele talvez a escola não seja a mais importante porque através da e.e.i. se estabelece uma noção de tempo, também uma relação entre os campos de conhecimento indígena e não indígena. Ele cita outras inter-relações indígenas

com o mundo dos brancos, como a questão do saber médico, que resulta numa relação tensa com o saber tradicional, além dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, que atuam influenciando.

Deixando a questão ideológica e política da implantação das escolas em aldeias indígenas, levanta-se o quesito espacial, i.e., a posição que as escolas indígenas ocupam dentro das aldeias. A localização espacial das instituições escolares pode demonstrar seu caráter alheio ao universo indígena onde ela se encontra por se tratar de um espaço fora do loco principal de aprendizagem, de transmissão do conhecimento.

A inserção da escola na aldeia, no local onde está edificada, evidencia a falta de interesse para com o conhecimento indígena, uma vez que a escola não está preocupada em se tornar um centro de divulgação do conhecimento tradicional. O local onde foram construídas as escolas nas aldeias krahô não foi sequer discutido com chefes, líderes ou professores indígenas. A comunidade não foi consultada a respeito desta questão, ela não foi envolvida para opinar sobre o assunto. Desta forma as chances de se chegar aos resultados esperados são mínimas, no sentido de fazer uma educação diferenciada, onde o conhecimento ocidental não esteja em uma posição superior ao indígena.

Este fato foi evidenciado pela distância física entre a escola e a comunidade. Por exemplo, na Manoel Alves, onde a visão da maioria dos entrevistados sobre a escola é favorável, aí o espaço compreendido entre a escola e as residências é mínimo, não chegando a 100 metros a distância que separa ambas. Enquanto que na Pedra Branca, onde a visão da escola pela maioria dos *mêhĩ* lá entrevistados é desfavorável, ela é bem mais distante das casas quando comparada à da Manoel Alves. Tomando como parâmetro a questão da localização da escola, é possível compreender o desinteresse da comunidade por ela, a frustração dos educandos, a falta de participação dos indígenas para determinar o local mais indicado, e até vislumbrar a distância entre a escola e a comunidade.

As escolas, ao serem construídas fisicamente fora do círculo das aldeias krahô, estão localizadas totalmente fora da área tradicional de transmissão do conhecimento, que ocorre na maioria das vezes na relação social entre as diferentes categorias de idade, partindo sempre do interesse, da vontade de aprender dos mais jovens, que buscam os mais velhos indagando-os, imitando-os, pedindo esclarecimento sobre um determinado quesito. Isto pode ocorrer em qualquer lugar da aldeia, mas é no *cà* onde ocorre a maior parte da transmissão dos ensinamentos. Assim que o que existe na sociedade *mêhĩ* é muito mais um processo de aprendizagem dos mais jovens pelos mais velhos, não existindo, desta forma, uma concentração na área do ensino. As crianças e adolescentes *mêhĩ* são livres para buscar com os mais velhos o que querem aprender, cada pessoa só avança no que lhe interessa aprender, nada lhe é imposto.

A respeito da liberdade dos povos indígenas em procurarem o que desejam conhecer, pode se fazer um paralelo com a Pedagogia de Paulo Freire fundamentada na educação como caminho para a libertação do

ser humano. Sendo os indígenas mais livres, no sentido de poderem escolher o que desejam aprender, este pode ser um passo importante para a introdução do método freiriano que se baseia na educação para a libertação do ser humano oprimido (Freire, 1987). No caso Krahô os *mêhĩ* ocupam a posição de colonizados, submissa aos colonizadores representados localmente pelos comerciantes de Itacajá que os exploram vendendo a eles mercadorias superfaturadas e pelos empresários do agronegócio ao cobiçarem suas terras para expandir seus cultivos, além de destruírem o meio ambiente circunvizinho Krahô dificultando a sobrevivência dos *mêhĩ*.

A educação seria uma via de libertação desta relação colonialista, a partir do momento que os colonizados tomam consciência de sua posição, que Paulo Freire (1987) desenvolve em seu método a partir da dualidade opressor e oprimido. Partindo da premissa que os *mêhĩ* são livres para escolher o que pretendem, parte do caminho a ser trilhado pelo método freiriano já se encontra pronto.

Ainda a respeito desta questão, Luciano também se posiciona ao dizer: “Todos os membros de uma comunidade têm acesso aos conhecimentos e valores básicos, mas alguns se especializam em determinados domínios segundo seus talentos e interesses”... Isso evita que determinados saberes sejam de exclusividade de certos indivíduos ou grupos, o que em geral gera monopólio, exploração e desigualdades (Luciano, 2012, p.225). Esta pedagogia Baniwá ²impede que grupos de poder sejam constituídos dentro de suas sociedades, não permitindo a eles o controle dos demais membros, utilizando meios de coerção. Muito semelhante com o que ocorre aos Baniwá encontra-se também em outros grupos indígenas brasileiros, como entre os Krahô, os Xerente, os Panará, etc.

Sendo a maior parte dos conhecimentos transmitidos no pátio central e no círculo residencial, ali seria o local ideal para se construir a escola, fazendo com que a comunidade possa ter mais controle do que está ocorrendo e maior facilidade para os mais velhos, sábios tradicionais e líderes frequentarem e transmitirem o que dominam, tornando o prédio escolar um local mais acessível, e dando aos Krahô a impressão de ser uma instituição também passível para o entrosamento de seus conhecimentos com o ocidental. Possibilitaria também o controle da escola pelos *mêhĩ* tornando-a algo deles, poderiam no dizer de Giraldin (entrevista online, em 13/11/16) timbirizar a escola, absorvê-la incorporando-a à cultura deles, como ocorreu com a *Kàjrè* onde não só o controle como os ensinamentos Krahô fundiram as disciplinas ocidentais como a Geografia de seu território, a história contada pelo ancião Penô naquela escola localizada no *krinkapé* (espaço entre o pátio central e as casas). A escola indígena para Luciano seria um local de complementação do

² Segundo Luciano a Pedagogia Baniwá se baseia na aprendizagem do conhecimento em vários locais como no pátio, nas roças, nas casas, durante as pescarias e caçadas não existindo um espaço próprio. A eficácia de sua metodologia se baseia na repetição. A transmissão do conhecimento centrada no afeto e confiança. Seminário de Educação no contexto Indígena, 25/07/2013 in www.luteranos.com.br.

conhecimento, onde ele seria agregado ao que os índios já possuem, enfim acumulado harmonicamente, juntando o local e o global (Luciano, 2012, p.188).

A escola sendo erigida na circunferência residencial da aldeia, que é o local onde toda a comunidade está voltada, além de proporcionar o maior entrosamento entre ambos conhecimentos, simboliza juntamente com o *cà* o universo *mêhĩ*. Ao se encontrar do lado de fora da aldeia como está disposta na Pedra Branca, a escola se distancia do objetivo de interação entre ela e a comunidade, fica caracterizada como instituição “branca”, dos “brancos”, assim sendo com menos chances de integração e troca de conhecimentos.

As escolas que foram construídas fora da aldeia, foram com material inadequado, i.e., de alvenaria, tornando-as desconfortáveis, muito quentes, sem ventilação, ao contrário das casas krahô, cobertas de palha e com espaço entre o telhado e as paredes de pau-a-pique, levantadas a partir de barro e madeira, o que as fazem mais frescas para suportar as altas temperaturas do cerrado brasileiro.

As escolas, além de estarem fora do espaço das aldeias e serem desconfortáveis, obrigam a frequência dos alunos por grandes períodos de tempo, privando as crianças e jovens Krahô de terem mais contato social com outras categorias de idade, as quais poderiam estar passando não só o conhecimento tradicional como as práticas fundamentais para a sobrevivência física e identitária, como o trabalho das roças, técnicas de caça e pesca, confecção de utensílios domésticos como esteiras, cestos, enfeites e adornos corporais. Cada vez mais preteridos em função daquilo que o líder Antonino *Kruwakraj* critica como ensino da escola, que os Krahô não estão entendendo: Matemática, História, Português, conhecimentos que ele considera desnecessários para a formação do indivíduo Krahô.

À medida que a escola vai ocupando mais espaço, fazendo com que crianças e jovens dispensem boa parte dos seus dias dentro das quatro paredes brancas, diminui assim a oportunidade do aprendizado tradicional, acelerando o processo de integração do grupo aos padrões nacionais, conseqüentemente podendo enfraquecer também a identidade krahô.

Partindo do pressuposto que a identidade é constituída de valores e conhecimentos estes aprendidos na formação do indivíduo enquanto parte de um grupo social, a escola desempenha papel fundamental na constituição desta. Dependendo do tipo de conhecimento ensinado na escola krahô, este pode reforçar o ser *mêhĩ*, formar indivíduos com ambos conhecimentos (ocidental e tradicional) ou aliená-los quando ensina apenas o universal. A preocupação de Antonino tem fundamento quando se reflete sobre as disciplinas ensinadas na escola, caso estas sejam somente as ocidentais, as crianças e jovens estariam se distanciando da identidade krahô, longe de aprender as coisas do mundo krahô, segundo Antonino.

Segundo *Pohkroc*, de 34 anos, residente na Manoel Alves, os Krahô devem ocupar o lugar dos “brancos” como professores das escolas krahô, usar a escola a favor da comunidade, incorporando-a,

assumindo-a e administrando-a. *Pohkroc* usa a expressão “o novo guerreiro Krahô”, aquele que deve lutar com novas armas na relação com o “branco”, sendo o indivíduo que sabe conversar com o “branco”, o que já sabe traduzir as aspirações krahô para o português e as palavras portuguesas para a língua *mêhĩ*. Ele diz: “O novo guerreiro é aquele que sabe fazer projeto, já sabe manter o próprio povo”.

Para *Pohkroc*, o novo guerreiro dispensa a assessoria “branca”. Trazendo de volta o pensamento de Luciano Baniwá em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social intitulada **Projeto é como branco trabalha, as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro**, onde expõe de forma bastante clara a expectativa dos membros de sua aldeia natal, do povo Baniwá/AM, em relação a seus líderes. Ou em outras palavras como deve agir o “novo guerreiro” indígena, parafraseando *Pohkroc* Krahô, nas suas relações com os “brancos”, é o que esperam os membros de uma aldeia em relação a este novo líder, aquele que tem noção de futuro, no sentido de refletir em algo que vai atingir os interesses de sua comunidade trazendo melhoras substanciais para o bem comum.

Kõc fala daquele tempo como o da verdadeira educação krahô, que não admitia interferência externa. O chefe possuía certa autoridade, as pessoas seguiam suas orientações, estavam voltadas para o modo de vida tradicional, com caçadas, corridas com toras diariamente, reuniões no *cà* e incentivava a abertura de novas roças. O que ele denomina verdadeira educação eram os ensinamentos baseados no modo de vida krahô que formavam os indivíduos segundo a tradição. O local onde boa parte do conhecimento tradicional era passado e onde ocorriam importantes momentos da vida social krahô era o *cà*, quando toda a aldeia se voltava para ela mesma, para o centro.

A escola em todas as aldeias krahô está localizada fora do círculo residencial. Ela é algo externo, vem de fora do mundo krahô, e não foi totalmente assumida pelas comunidades krahô, constitui-se ainda em algo a ser conquistado, porém que deve ser primeiramente descoberto seu significado. A formação escolar é também de extrema importância para a formação de líderes indígenas, pois através dela se adquire o domínio da língua portuguesa e de requisitos mínimos para dialogar com o mundo “branco”, adquirir *status* através dos diplomas que podem permitir ao líder expressar desejos, necessidades de seu povo e ser escutado, com intuito de realizar negociações.

A importância do domínio dos conhecimentos ocidentais está presente não só em líderes políticos como no mundo acadêmico, como é o caso do professor Luciano Gersen Baniwá, entre muitos outros indígenas ensinando e divulgando a causa indígena em universidades brasileiras, além do escritor Daniel Munduruku através de seus livros.

Darlene Taukane Bakairi a este respeito se pronunciou: A minha formação acadêmica me trouxe muitas coisas boas, como reconhecimento dos povos indígenas e, principalmente, dos

não indígenas. De início eu vi que a partir daí muitas portas se abriram. Sou convidada para dar palestras, fazer conferências. Isso me deu condições de participar do movimento Indígena com mais qualidade, o que fez com que surgissem oportunidades para viajar, lecionar, bem como para atuar como professora nos cursos de formação de professores indígenas no Brasil. Portanto, já estive em São Paulo, no Amazonas, na Bahia, em Minas Gerais, Londres (Inglaterra), São José (Costa Rica), Quito (Equador). O mestrado me deu essa possibilidade. Abriu caminhos e oportunidades para conhecer outras realidades (MUNDURUKU, 2012, p.115).

A tensão existente entre levar o conhecimento tradicional krahô para dentro das “paredes brancas” da escola, ou trazer de volta a vida social e o ensino tradicional para o *cà*, local cada vez menos frequentado, persiste. A título de ilustração e comparação entre o que acontece atualmente com as escolas *mêhĩ* acerca do conhecimento tradicional, se este deve ser ensinado nas escolas ou não, Giraldin (2010B, p.41) trata o caso Akwen/Xerente do Tocantins, na aldeia Salto. Em reunião entre professores da escola e membros da Associação daquela aldeia, ficou acertada a contratação de anciãos para o ensino do conhecimento tradicional na escola, porém os velhos se recusaram a participar dizendo que é desnecessário ensiná-lo na escola, uma vez que o pátio já não existe mais como local de transmissão de conhecimento, e que a escola deve seguir seu papel de ensinar os conhecimentos não-indígenas. A maneira de se resolver esta contradição tem sua forma característica em cada uma das aldeias krahô pesquisadas.

Foi registrado também, através de entrevista gravada com *Jahhé*, a postura de defesa das tradições krahô, ao dizer que a educação diferenciada acontecia quando os *mêhĩ* eram educados segundo seus antigos métodos, os quais incluíam maior tempo dispendido no *cà* e em outros locais onde se ensinava aos jovens e crianças o modo de ser krahô. Mesmo considerando *Jahhé* como sendo um dos representantes da inovação, ele também apresenta através de seu discurso sua veneração à tradição e ao mesmo tempo a dicotomia entre a inovação e a tradição.

Para Luciano (2012, p.197) a escola indígena tem de se ajustar, harmonizar o mundo moderno com as tradições indígenas. Para ele a escola não deve negar a tecnologia e nem supervalorizar as tradições, sendo necessário articular a inovação com a tradição. O mesmo autor (2012, p.195) usa a ideia de Pacheco de Oliveira ao afirmar que a tradição não consegue explicar o mundo moderno, globalizado, tecnológico e científico.

Surge também a visão de *Cuxy*, ultrapassando a dicotomia tradição-inovação, ao colocar a situação dos jovens *mêhĩ* perdidos, não estando integrados nem ao próprio mundo nem ao mundo dos *cupẽ*. Ele diz que os jovens estão deixando as próprias coisas e dando valor nas que vêm de fora, estas coisas são importantíssimas para eles. Segundo *Cuxy* os Krahô estão deixando a própria cultura, mesmo gostando dela.

Dessa forma passam a não entender tanto a cultura alheia quanto a própria. Diz ele: “Estão perdidos no meio do caminho, gostam do que é deles e estão deixando o que é próprio”.

Totalmente em oposição à visão de *Cuxy* é a posição de Giraldin ao contestar a ideia de estarem os Krahô perdidos no meio do caminho, entre o mundo *cupẽ* e o mundo krahô. Para ele, os Krahô estão se tornando mais Krahô do século XXI, usando da tecnologia, acessando os meios que estão ao alcance deles. Como exemplo, cita as informações postadas no *Facebook* da Aldeia Manoel Alves onde os jovens gravaram depoimentos com os velhos sobre a cerimônia de casamento Krahô tradicional. Giraldin também aludiu aos jovens da Pedra Branca que estão filmando suas festas, outras cerimônias utilizando de câmeras e outros recursos tecnológicos para falar sobre sua própria cultura.

No caso de *Cuxy*, mais maduro, e com uma experiência de vida mais centrada no mundo *mẽhĩ*, faz com que ele se torne um crítico acirrado dos valores *cupẽ*, e pode ser considerado como um fiel representante da resistência à escola, a qual ele frequenta. Enfim ele faz oposição ao modelo de escola essencialmente “branca”, representada pelo Estado, diferentemente de *Jahhé*, apoiado pelo Estado para fortalecer a escola, além de ser *mẽhĩ* é também um representante do governo do Tocantins junto aos Krahô, como disse Schiavini ao se referir a *Jahhé*: “o menino dos olhos do governo”, que sabe aproveitá-lo como um importante aliado. A posição de *Jahhé* como membro da etnia krahô e também diretor de escola o coloca como representante de interesses contrários, assemelhando-o ao que Maher (1996) mostra a dificuldade de ser professor sendo índio, posição dúbia entre interesses conflitantes, os de sua comunidade e os do Estado enquanto professor que é pago para representá-lo.

A presença de estrutura física como escola, posto de saúde condiciona também a fixação e permanência de aldeias em determinados locais do território. Situação semelhante que Belaunde (2010) presenciou no Peru, onde escolas bilíngues geraram aglomerações destribalizadas quando populações procuravam benefícios infra estruturais. A partir da estrutura criada pelo Estado, os *mẽhĩ* conseguem receber assistência mínima de educação escolar e cuidados médicos, que os tornam dependentes destes, e em muitos casos não se mudam desses locais resultando em esgotamento das possibilidades de terras agricultáveis, com frutas nativas e também escassas de caça.

Ivo Zézim diz com clareza a falta de interesse atualmente dos jovens *mẽhĩ* para com sua cultura, motivo este que pode explicar o número reduzido de mestres de cerimônias rituais, pajés, cantores, etc. Afirma que se qualquer pessoa quiser certificar o desinteresse dos jovens *mẽhĩ* pela própria cultura, é só ir até a escola *Toró Hakrô* e pedir para eles cantarem alguma cantiga *mẽhĩ*, todos têm vergonha de cantá-las, desconhecem as letras e melodias, porém dominam muito bem as canções *cupẽ* sertanejas e de forró, cantando-as com entusiasmo.

Pode-se apresentar a escola como um desafio para os povos indígenas, no sentido de que ela compartimentaliza o conhecimento por disciplinas, enquanto a visão Krahô do conhecimento, acima exposta por *Piiken*, é holística, não divide o saber separando-o por partes. Apenas a nível de maior explicitação sobre esta questão, contrariamente à visão do todo separado por partes, a cultura ocidental está baseada na visão dual, de oposição entre o verdadeiro e o falso, entre o bem e o mal, separando e negando um lado, o oposto (Chauí, M. in LUCIANO, 2011: p.215-216). Daí a dificuldade indígena, em nosso caso a dos Krahô, em ajustar sua escola entre o todo homogêneo e a divisão do conhecimento em disciplinas. Solucionar este problema fica ao encargo das sociedades indígenas, as quais vão criando seus próprios modelos escolares, e dando encaminhamento a esta dualidade trazida pela escola.

6 – Diferenças entre as escolas indígenas do ARN e as escolas krahô

A presença efetiva dos religiosos católicos salesianos no Alto Rio Negro marca a grande diferença entre sua educação escolar e a dos Krahô. A participação de religiosos entre os Krahô perdurou por poucos anos. Isto ocorreu quando foram conduzidos para uma missão, juntamente com os antigos inimigos, os Xerente, que permaneceram no antigo aldeamento de Pedro Afonso, que deu origem à cidade com o mesmo nome no Estado de Goiás, hoje Tocantins. Muito distinto do processo religioso educativo no Alto Rio Negro que perdurou por décadas, enquanto que para os Krahô durou apenas 27 anos, de 1848 a 1875 (Giraldin, 2010, p.3) quando retornaram em direção nordeste, ocupando a área onde se encontram atualmente, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno.

O trabalho educativo religioso no Alto Rio Negro foi bastante eficaz, no sentido de destruir os costumes tradicionais como a habitação em malocas coletivas, tidas como ambiente sexualmente promíscuo, anti-higiênico. Os salesianos combateram também o uso de cerimônias rituais, festas, danças e conhecimentos tradicionais, todos relacionados às práticas diabólicas (Luciano, 2006, p.73). O mesmo não ocorreu com os Krahô, pelo menos não temos dados a respeito das proibições a seus costumes na missão capuchinha, onde habitavam em aldeias.

No ARN houve ajuda financeira do governo federal, simpático à missão salesiana e sua atuação entre os índios. Desde a década de 40 do século XX, o Estado brasileiro deu suporte às missões salesianas no MT, entre os Bororo e também no Alto Rio Negro. A ausência do Estado, entre os indígenas do Alto Rio Negro, permitiu a atuação dos salesianos que ocuparam este vácuo deixado pelo governo, em termos de assistência

educacional e de saúde, em uma região estrategicamente bastante importante, por se tratar de uma área de fronteira entre o Brasil, Colômbia e Venezuela.

Ao compararmos o Território Krahô com o do Alto Rio Negro e sua importância estratégica, evidencia-se o total desinteresse pelo Estado em relação ao sertão, onde vivem os Krahô, região que não atraía nenhum tipo de atenção especial na época da demarcação, completamente diferente da área fronteira do Alto Rio Negro.

Depois da missão do padre capuchinho Rafael de Taggia os Krahô foram literalmente abandonados pela Igreja Católica. Em 1920 chegou à Itacajá a primeira missão evangélica batista, que não conseguiu fiéis entre os Krahô, a ponto de influenciá-los alterando sua cultura, apesar de combaterem muito a corrida tradicional de toras. Esta persistiu e não foi feita nenhuma tentativa por parte daqueles missionários para alfabetizar os Krahô em português. Mais tarde o pastor batista Acácio e sua esposa Vânia fixa-se em Itacajá concentrando seu trabalho mais no aprendizado da língua *mẽhĩ*, conseguindo traduzir a Bíblia em krahô. A atuação deste missionário ficou restrita apenas às aldeias Manoel Alves e Pedra Branca onde parte da população também destas aldeias se diz católica.

A preservação cultural dos rituais krahô, quando comparada a outros povos Timbira, é maior. Então pode-se fazer uma relação entre o isolamento krahô, apesar de bem mais próximos às cidades que os povos do ARN ainda assim conseguiram manter vários rituais e preservaram mais sua cultura tradicional que os indígenas do Alto Rio Negro, bastante distantes de cidades como a de São Gabriel da Cachoeira. Outro fator significativo foi a falha da escola do SPI e da Funai entre os Krahô, no sentido de alfabetizá-los, o que foi bastante diferente do Alto Rio Negro e o êxito da educação salesiana para os indígenas que conseguiu distanciá-los, afastá-los de suas culturas originais, o oposto do que ocorreu com os Krahô, onde a escola inoperante do SPI e da FUNAI acabou permitindo os ensinamentos tradicionais.

Além do quesito religioso da educação, outra grande disparidade entre o Alto Rio Negro e os Krahô consiste na luta empreendida pelos indígenas rionegrinos para demarcarem seu território. O território krahô após o massacre de 1940, foi demarcado no ano de 1944, enquanto que os povos do Alto Rio Negro tiveram que lutar bastante, organizando-se em associação para conseguir a legalização de suas terras.

Os problemas enfrentados pelos índios do Alto Rio Negro foram enormes. Tiveram que interromper o Projeto militar Calha Norte que pretendia a efetivação de tropas militares naquela área de fronteira, para o combate do tráfico de ouro para a Colômbia e de cocaína para o Brasil. Tiveram também que vigiar a fronteira, uma vez que o referido projeto afetaria a demarcação contínua das terras indígenas, como são na atualidade representam a maior área indígena contínua brasileira.

As associações de professores do ARN, principalmente a FOIRN, desempenharam papel importante na organização e luta contra o Projeto Calha Norte e os índios saíram vitoriosos. Além da disputa pelo controle do ARN com os militares, os indígenas tiveram também que lutar contra os garimpos de ouro ilegais que foram retirados de sua reserva.

A demarcação da área krahô não enfrentou nada comparado à do ARN. Os Krahô tiveram que recorrer aos aliados locais e ao governo federal, contra a atuação de dois fazendeiros locais responsáveis pelo massacre que poderia culminar em genocídio. Diferentemente do ARN que a legalização das terras indígenas estava se opondo a interesses de grandes forças do Estado como o Exército, grandes mineradoras e garimpos ilegais de ouro avançando sobre suas terras. Portanto não foi desenvolvido entre os Krahô nenhum tipo de organização, como ocorreu com os professores do ARN e sua importância no combate à presença militar e dos garimpos.

O Território Krahô não apresentava motivos para ser cobiçado, uma vez que é composto por terras de solo fraco, impróprio, portanto, para a produção de cereais como milho e feijão e com as mesmas características das fazendas do entorno, aproveitadas para a criação extensiva de gado *vacum*. Assim que, da década de 40 até fins da de 90 do século passado, quando inicia a expansão da produção de soja na região, o Território Krahô não possuía atrativos especiais para ser disputado até então. Bem diferente da região estratégica fronteira do ARN, e também com a existência de ouro naquelas terras.

A escolarização no ARN mostrou-se bastante necessária para que os indígenas pudessem participar do poder político local e regional. Há muito que índios ocuparam posições de destaque na política local como vereadores, prefeitos das cidades mais próximas ao seu território. A educação foi, de certa maneira, um requisito para se alcançar os postos políticos. Ao comparar a situação rionegrina com os Krahô, somente neste último mandato, o primeiro vereador Krahô *Yãxy* assumiu que não possui sequer o ensino médio completo, totalmente diverso da situação do ARN, onde existem vários indígenas de diferentes etnias com o curso superior completo e pós-graduação.

7 – Resultados

A escola entre os Krahô foi instituída sem apresentar seu significado e também sem a participação dos Krahô no processo de sua criação. Inicialmente, ainda na década de 40 do século passado, até a implantação da escola da SEDUC, a escola não conseguiu sequer alfabetizar seus alunos em português. Partindo deste ponto, pode-se afirmar que a escola entre os Krahô foi ineficiente o que de certa maneira

propiciou a continuidade da formação dos Krahô segundo sua cultura. Graças à ineficiência da escola, os Krahô tiveram a oportunidade de se manterem mais ligados aos seus valores tradicionais.

Quando as escolas krahô comparadas às do ARN, tem-se como enorme disparidade o fato dos povos indígenas do ARN terem sofrido durante muitos anos a influência da educação missionária salesiana, enquanto que entre os Krahô o ensino atrelado à religião durou pouco e não foi marcante, i.e., não determinou mudanças culturais.

Além da influência religiosa na educação escolar indígena, é também importante salientar o aspecto do emponderamento político que a escolarização pode propiciar. No ARN foram muitos os representantes indígenas a frente de prefeituras locais enquanto que entre os Krahô somente na última foi empossado um Krahô como vereador. Desta forma, é possível correlacionar a escolarização e sua influência religiosa como também o potencial de emponderamento político que possa advir com os ensinamentos escolares.

Referências

- ABBONIZIO, Aline Cristina Oliveira.(2013), **Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** 2013. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BELAUNDE, L.E. (2010), Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana. *Revista da FAEBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador: v.19, n.33, p.119-133, jan/jun..
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto.(2000), Os [Des]caminhos da Identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.15, n.42, fev.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIRALDIN, Odair.(2007), **Coisa de cupê? A escolarização e a sociabilidade entre os Krahô.** Associação Brasileira de Antropologia, 27ª reunião, Porto Seguro, agosto.
- _____. Educação Escolar Indígena e os processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê.(2010), *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília: v.2, n.2, p.265-284.
- _____. Os efeitos da educação escolar para povos indígenas no Tocantins. (2008), In: <http://www.uft.ed.br/neai> consultado em 17/06/2015.

GORETE NETO, Maria.(2009), **As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade de Campinas, Campinas.

LUCIANO, Gersem. José da Silva.(2006), **Educação Escolar**: Desafios da Escolarização Diferenciada. Povos indígenas no Brasil 2001-2005. São Paulo: ISA, p.145-150.

_____. **A gênese da Educação Escolar Indígena no Rio Negro**: um processo não concluído.(2012). IN: CABALZAR, F.O. (org.) Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, p.358-371.

_____. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a real**: os dilemas da educação escolar indígena no ARN. (2012), Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese_2012.pdf, consultado em 17/04/2016.

_____. **Projeto é como branco trabalha**: as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar, experiências dos povos indígenas do ARN. (2003), Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: www.dan.unb.br/imagens/doc/Dissertação_2003.pdf, consultado em 10/08/2015.

MAHER, Terezinha de Jesus Maria.(1996), **Ser professor sendo índio**: questões de linguagem e identidade, Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

MELATTI, J. C. **Massacre Krahô de 1940**. Disponível em www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf, consultado em 10/12/2017.

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Editora Ática (Coleção Ensaios,53), 1978.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970 -1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.