



## Educação escolar entre os Krahô

José Manuel Ribeiro Meireles<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo analisa duas escolas de ensino médio da etnia krahô. Concentra a discussão sobre a interferência da escola sobre a identidade e cultura daquele povo. Mostra a intrusão da língua portuguesa sobre o idioma materno e também as alterações sócio-econômica e políticas ocorridas nas aldeias Pedra Branca e Manoel Alves com a introdução do ensino oficial. Discute também a importância da transmissão do conhecimento tradicional nas escolas krahô. Relata o histórico da criação da instituição escolar vinculada ao massacre sofrido pelos Krahô, uma tentativa de genocídio perpetrada por criadores de gado da região, na década de 40 do século anterior. Este trabalho demonstra a ineficiência da alfabetização dos Krahô em língua portuguesa, levada a cabo pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Diferentemente as escolas krahô dirigidas pela Secretaria de Educação (SEDUC/TO) são mais eficientes e possibilitam maior interferência identitária e cultural.

Palavras-Chave: educação escolar, escolas indígenas, identidade, interferência cultura.

Recebido em 19/10/2020  
Aceito para publicação em 05/01/2022

## Introdução

Ao trazer para este artigo as escolas krahô, tem-se como objetivo analisá-las correlacionando-as com as chamadas escolas indígenas referenciais, desta maneira pode-se expressar um parecer a respeito das instituições escolares krahô ao serem comparadas com as ditas referenciais podendo vislumbrar se estão mais próximas ou não das escolas indígenas consideradas exemplares, i.e., aquelas que dão conta de alfabetizar seus alunos em língua materna e em português, além de serem eficientes na transmissão dos conhecimentos básicos

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). PhD em Spanish Portuguese and Latin America Studies na University of Nottingham. Endereço de email: mecameireles2011@hotmail.com.

de matemática, não desprezando os conhecimentos tradicionais, essenciais para a manutenção da identidade étnica e da cultura.

A etnia krahô faz parte do grupo dos Timbira dos estados do Maranhão, Tocantins e sul do Pará e se inserem no tronco linguístico cultural Macro-Jê do Brasil Central. Os Krahô estão localizados no nordeste do estado do Tocantins e estão em contato com a sociedade nacional há mais de duzentos anos. Foram contatados pela expansão da pecuária e utilizados na pacificação de outros grupos Timbira do Maranhão e norte goiano (Melatti, 1972, 1978), e (Cabral, 1992).

A educação escolar introduzida entre os Krahô aconteceu em meados do século XX em decorrência de um massacre sofrido por aquela etnia, uma tentativa de genocídio do grupo acusado de roubo de gado ([www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf](http://www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf)). Será analisado neste artigo a educação escolar como instrumento político-ideológico do Estado e também dos próprios Krahô para forjar o fortalecimento de sua identidade e cultura, como também a interferência da escola alterando a identidade krahô e certos aspectos de sua cultura.

Além da revisão da literatura científica sobre os Krahô, foi utilizada uma pesquisa de campo, com técnicas de entrevistas, face à face gravadas e posteriormente transcritas, junto a estudantes Krahô, seus pais, professores e líderes das duas maiores aldeias (Pedra Branca e Manoel Alves), no ano de 2015. Para trazer maior qualidade à esta etapa da pesquisa, utilizou-se a pesquisa de opinião a antropólogos pesquisadores daquela etnia, um indigenista com mais de 25 anos de trabalho com os Krahô e a Coordenadora Nacional da Educação Escolar Índigena do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em Brasília.

Uma das lacunas apresentadas pela metodologia adotada consistiu no fato de inexistirem trabalhos científicos publicados a respeito das escolas krahô. A partir desta carência textual foi realizado uma pesquisa de campo, com observação participante, para poder levantar as condições das escolas e as posições dos agentes envolvidos no processo educativo para o entendimento da situação daquelas instituições e averiguar em que sentido elas podem ajudar na manutenção identitária e a partir de que ponto elas acabaram interferindo na organização socio-política e cultural das aldeias pesquisadas.

A pesquisa de campo com observação participante proporcionou a obtenção de dados fundamentais relativos à posição dos membros das comunidades investigadas em relação às suas escolas. Apesar da maioria ter

uma posição favorável à implantação da escola de ensino médio nas aldeias, muitos estão também preocupados com a identidade Krahô, principalmente os mais velhos, que lamentam a morte dos anciãos e conseqüentemente a perda dos conhecimentos tradicionais não mais difundidos. Neste quesito é importante ressaltar o papel fundamental da escola para difundir o conhecimento tradicional e a língua krahô para a manutenção da identidade.

O povo Krahô com uma população de 2992 indivíduos, segundo os dados de 2014 da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), vivem em um território de 320 mil hectares (Acervo do Instituto Sócio-Ambiental, 1991/95, p.638) e é remanescente dos cinco séculos de genocídio indígena como resultado da colonização, guerras e disseminação de doenças contagiosas entre os índios brasileiros que resistem e ainda continuam como parte dos 305 grupos étnicos falantes de 174 diferentes línguas de acordo com o Censo oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

#### O contexto escolar Krahô

As aldeias pesquisadas, Pedra Branca e Manoel Alves, juntamente com a do Rio Vermelho, são as únicas que possuem ensino médio completo. Os Krahô em 2015, ano de realização da pesquisa, habitavam 28 aldeias, número este elevado para 36, segundo levantamento do mês de abril de 2019. A dispersão populacional pode ter ocorrido devido ao surgimento de novas lideranças, associada à procura de novas terras dentro do território, estas com maior capacidade de produção de alimentos, mais abundância de caça e coleta e também como estratégia de proteção para evitar novas invasões de não indígenas às suas terras, uma vez que a presença de não indígenas no entorno se torna cada vez maior.

Também uma outra causa da sedentarização dos Krahô em antigas aldeias se dá pela construção de estruturas físicas nas aldeias, por exemplo escolas, enfermarias, etc que são fatores que determinam a fixação do grupo em um determinado local do território. Uma prova concreta deste aspecto é a localização da aldeia Pedra Branca, a mais antiga aldeia krahô que se encontra próxima ao Posto Velho, construído após o massacre de 1940.

A educação escolar entre os Krahô remonta ao massacre de 1940, é a partir deste fato que o Estado cria um Posto de Assistência, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para garantir a sobrevivência desta etnia e evitar novos ataques de fazendeiros pecuaristas da região. A criação do Posto trouxe

postos de trabalho para alguns Krahô, jovens e do sexo masculino, incumbidos de proteger o território contra invasões de não indígenas, marcando assim a presença do Estado com a contratação de funcionários também não indígenas e com edificações de alvenaria. Neste processo presencial do Estado surge também pela primeira vez a tentativa de alfabetização em língua portuguesa, ainda na década de 40 do século passado.

Como resultado do massacre sofrido pelos Krahô, fato histórico marcante e memorizado pelos mais velhos, inicia-se então uma nova fase de relação entre os Krahô e o Estado nacional que assume uma postura paternalista, colocando os Krahô dependentes de assistência de saúde, educação e até na abertura de novas roças ao esperar do SPI ferramentas e sementes a serem plantadas. Nas palavras de Secundo, líder e um dos fundadores da aldeia Manoel Alves: *Somente após o massacre de 1940 o governo tomou conhecimento da existência dos Krahô*” (entrevistado in locus).

A primeira escola oficial entre os Krahô, ainda na década de 40 do século passado, introduziu valores externos como a escrita, leitura e necessidades materiais como dinheiro, roupas e etc, quando surgiram os empregos. A escola entre os Krahô, como na maioria das escolas indígenas, não pediu autorização para entrar e nem apresentou explicações porque fechou. Da mesma maneira que ela apareceu, ela desapareceu, não deixando mostras claras do que era e para que servia.

O Estado brasileiro se fez presente de forma desorganizada, criou demandas materiais antes inexistentes entre os Krahô, introduziu uma escola para o ensino da língua portuguesa, desprezou totalmente a língua *mêhĩ* (vocábulo designativo utilizado pelos Krahô que assim se auto intitulam) e mostrou que não apresentava condições para tratar a educação de forma homogênea, levando uma educação que respeitasse os valores krahô e desse condições de apresentar um ensino de qualidade para os mesmos, pois tampouco se preocupava com a população não indígena regional que carecia também de escolas.

A escola introduzida pelo SPI na década de 50 surge como presença do Estado brasileiro junto aos Krahô e isto se fez presente através da implantação da mesma, feita sem a discussão prévia junto àquela comunidade indígena, fadada ao insucesso, pois a comunidade não sabia sequer o que era aquela instituição e qual a razão de sua existência. Também não se pode afirmar que naquela época o Estado Brasileiro estava com firme proposta de introduzir a língua portuguesa entre os Krahô. Isto pode-se concluir ao mostrar que não

houve nenhuma organização, planejamento para a introdução da escola no território krahô. Os professores não foram preparados para o ensino da língua portuguesa, não conheciam a língua krahô e não possuíam formação adequada. Os professores eram, em sua maioria, as esposas dos funcionários do SPI, e também sem graduação em ensino superior.

A educação krahô, transmitida oralmente, sofre interferência direta do Estado brasileiro após a década de 50 do século passado, quando o Estado institui a escola com o intuito de ensinar a língua portuguesa através da escrita e leitura. Justamente nesta época surge o primeiro confronto entre ser krahô e ser brasileiro, trazido pela alfabetização somente em língua portuguesa, considerada língua de prestígio, a língua nacional, deixando para trás a língua *mêhĩ*, a materna, não se importando em ensiná-la. A língua tem um papel fundamental: por intermédio dela os Krahô se identificam como tal, diferentemente dos brasileiros que falam português e também de outros povos indígenas.

Neste processo escolar com o ensino do português e o apagamento, a negação total da língua materna, pode-se atribuir o insucesso da escola, a falta de percepção na época de se alfabetizar na língua materna, o que tornaria o processo mais racional, mais adequado, uma vez que eles só falavam sua língua. Além de desrespeito e negação da língua *mêhĩ*, também não se levou em conta a existência de uma sociedade organizada krahô: impôs-se uma escola sem a consulta prévia à comunidade. Isto pode ser averiguado através do discurso do líder Zé Miguel (Pedra Branca) ao dizer que a escola foi criada sem que eles entendessem a razão de sua introdução e tampouco por quê foi extinta (entrevistado *in locus*). Quando tratamos da escola do SPI, temos claro que ela tenha ajudado a introduzir novos valores entre os Krahô. Também apresentou uma versão do confronto no sentido de que estava evidente a necessidade de se falar português, de se ensinar esta língua nacional. Porém o resultado desta escola foi praticamente nulo, pois os que lá aprenderam a língua portuguesa naquela época (escrita e leitura), não a utilizaram e, portanto, atualmente os mesmos mal conseguem assinar seus nomes.

Com relação à língua portuguesa para aquela geração que estudou nas escolas do SPI, não ficou claro que ela, a língua portuguesa, estava associada a ser brasileiro, uma vez que eles continuaram ensinando a seus filhos e gerações que vieram após eles a língua krahô e sua cultura, como afirmou Zé Miguel ex-chefe e liderança que, quando chegou à aldeia Pedra Branca, oriundo do povo Apyngé, submeteu à organização social e política daquela etnia. Segundo ele,

bem diferente do que ocorre atualmente onde, na prática, pouco se constata a autoridade do chefe da aldeia e o ensinamento tradicional dos pais para as crianças krahô.

Zé Miguel fala da necessidade de voltar ao sistema antigo, quando existia uma educação krahô e associado a este o respeito também à vontade dos mais jovens, i.e., propõe uma educação intermediária entre ser krahô e ser brasileiro, no sentido de passar a educação krahô e também deixar que os jovens aprendam o português. O que ele propõe é um equilíbrio de ensinamento do português e da língua *mêhĩ* na escola, também do conhecimento tradicional e universal, chamado por ele de conhecimento *cupê*, i.e. não indígena. Como ancião ele defende o direito dos jovens em aprender o português, mas também não deixar de lado a língua e cultura *mêhĩ*.

O resultado da influência da escola, trazendo alterações na sociedade krahô, ocorre mais intensamente após a sistematização e estruturação escolar levada pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO). Como bem colocou Roberto, secretário da escola 19 de Abril, a presença escolar mais estruturada, que segundo ele ocorreu depois do ano 2000, mantendo o aluno fechado entre quatro paredes, conseguiu provocar maiores mudanças, à medida que distanciou os jovens e crianças *mêhĩ* de participar mais ativamente, no sentido de conviver mais tempo junto aos mais velhos (entrevistado *in locus*).

Utilizando o argumento do indigenista Fernando Schiavini (entrevistado via skype), a ineficiência da escola da Funai propiciou aos Krahô maior contato e aprendizado das tradições. Temos assim uma afinidade entre a postura de Roberto e a posição de Schiavini, ambos mostrando que antes da escola da SEDUC, as influências trazidas através do ensino universal pouco alteraram o modo de vida krahô e sua organização.

Faz-se necessário aprofundar nesta questão da relação entre a escola e as mudanças que ela traz para os *mêhĩ*. Primeiramente, desde os tempos do SPI com sua tentativa de alfabetização não homogênea dos Krahô, quando apenas alguns jovens solteiros eram escolhidos para participar da Guarda Rural Indígena e só este grupo de adultos do sexo masculino tinha contato com a escola rudimentar. Pode-se assim intitulá-la devido sua atuação não ser consistente, carecendo de professor e material especializado para se trabalhar com os Krahô.

A atuação educativa do SPI na década de 50 e início da de 60 e a da Fundação Nacional do Índio ,(Funai) entre fins de 60, décadas de 70 e 80, podem

ser consideradas como tentativas de escolarização. Daí a utilização do termo rudimentar. Foram escolas totalmente desestruturadas na maior parte das aldeias onde ela foi imposta por aquelas instituições (SPI e Funai), se apresentando com as mínimas condições materiais, carecendo de salas de aulas, sem a presença de professores profissionais especializados conhecedores da realidade krahô, sua História, cultura e língua. Tratava-se geralmente de esposas de funcionários não indígenas, sem formação sequer em magistério, ou ainda as aulas eram dadas por missionários.

As escolas do SPI e da Funai apresentaram lacunas e falhas semelhantes sendo fácil concluirmos que o resultado desta tentativa de escolarização aproximou-se da nulidade, com esforços pessoais dos alunos indígenas e dos que ali lecionaram ter sido em vão. São poucos indígenas, alunos daquelas instituições irregulares, aptos a ler um texto em língua portuguesa ou mesmo escrever uma mensagem. Diferentemente da escola da SEDUC/TO, implantada em fins da década de 90 e que ficou responsável pelo ensino fundamental dos povos indígenas tocantinenses, sendo criado o ensino médio nas maiores aldeias krahô a partir do ano de 2007, com um número um pouco superior de seus ex-alunos que no mínimo conseguem escrever um pouco em língua *mêhĩ* e em português, tendo mais dificuldade de ler nesta segunda língua do que em krahô.

Uma das possíveis explicações para a ineficiência escolar foi a presença do professor não indígena, por ser este um indivíduo despreparado, sem conhecimento da língua e da cultura *mêhĩ*, desconhecedor da realidade krahô e das necessidades deste povo. Ficou patente desta “tentativa” de escolarização do SPI e da Funai a constante troca de professor que não se adaptava à vida de aldeia, além de não receber um salário que o incentivasse a prosseguir sua tarefa de educador.

Outra grande falha da escolarização da Funai estava calcada na falta de estrutura para fixar o professor não indígena na aldeia. Geralmente ele deixava sua família na cidade, não possuindo condições mínimas de moradia e nem salarial. Também carecia de transporte para se deslocar até à cidade, com a finalidade de adquirir alimentos. Enfim, uma série de inconveniências que atrapalhavam o bom andamento para dar continuidade ao processo de ensino escolar. Sem contar, é claro, que não existia em nenhuma aldeia krahô prédio escolar com várias salas de aulas para diferentes turmas e também a inexistência total de material didático adequado que pudesse despertar a curiosidade dos alunos, prender sua atenção e mantê-los frequentando a escola.

São vários os depoimentos como o de *Píiken*, chefe da Manoel Alves e ex-professor, a respeito do total desentendimento entre o professor não indígena, que não se expressava em língua *mêhĩ*, e os alunos que não conseguiam entender o professor falando português. Os métodos da escola da Funai utilizavam castigos físicos, como também relata Ataúlio, chefe da Pedra Branca, muito difíceis de suportar e totalmente alheios aos métodos de transmissão dos ensinamentos tradicionais onde não aconteciam punições. Bem diferente da estrutura hoje proporcionada pela SEDUC que, além de prédios, oferece material didático, salários e também a merenda, um forte atrativo para manter a frequência dos alunos.

Como poderiam os alunos da antiga escola da Funai ter qualquer tipo de projeção na figura do professor não indígena? Geralmente um indivíduo sem recursos, afastado de sua família, sem muitas perspectivas, totalmente o oposto do professor indígena atual, trabalhava com uma estrutura mínima, bem diferente do professor que hoje percebe um salário razoável, fazendo com que muitos alunos indígenas desejem também ser professores.

Os ex-alunos da escola da Funai mostravam-se bastante desinteressados, frente a uma escola totalmente deficiente, sem material escolar apropriado, carecendo de estrutura física, de merenda e com um professor sem compromisso com o resultado de seu trabalho, do qual não era cobrado pelo Estado e o que ocorreu na maioria dos casos desta “tentativa” de escolarização foi a constante desistência do professor, deixando os alunos sem dar continuidade às aulas e sendo substituído por outro professor não indígena, também despreparado, o qual permanecia por pouco tempo na aldeia, causando frustração aos alunos.

Devido a todos estes fatores negativos, carências, e despreparo dos professores, a influência da escola não foi suficiente no sentido de alterar significativamente a organização social krahô, dando condições para os jovens, antes da escola da SEDUC/TO, terem maior contato com sua cultura e seu conhecimento tradicional.

Como foi colocado por Suzana Martelletti, em entrevista realizada no dia 10/08/2015 no Ministério da Educação e Cultura (MEC), a então coordenadora interina da educação escolar indígena nacional explicou que a posição do Ministério é de legislar sobre esta educação, porém cabendo às Secretarias Estaduais e Municipais oferecer os cursos. No caso do Tocantins, onde 100% das escolas indígenas são mantidas pela SEDUC/TO, esta mesma Secretaria pode também oferecer a educação infantil para as etnias indígenas. Neste caso, seria imprescindível que os índios soubessem o que vem a ser a

educação pré-primária. Como ainda paira muita dúvida no caso krahô sobre o significado da escolarização, é bastante duvidoso que os *mêhĩ* tenham alguma ideia do que vem a ser a educação infantil, que atende geralmente crianças entre 2 e 6 anos de idade, fase anterior à educação fundamental.

A chamada educação infantil atende as crianças, em um sistema de creche, beneficiando as mães trabalhadoras que necessitam de um local para deixar seus filhos em parte do tempo que desempenham uma atividade laboral. No caso das mulheres krahô esta demanda não ocorre uma vez que as mães das crianças não desempenham trabalhos remunerados fora da aldeia. Assim sendo, não necessitam de creches para suas crianças.

O sistema de oferta de vagas em educação infantil, seja o oferecido pelo Estado ou pelos municípios mais próximos às aldeias como Itacajá e Goiatins, pode apresentar este tipo de serviço, com sede nestas cidades, tendo também que oferecer uma estrutura de transporte para o deslocamento dos infantes krahô até a cidade.

Caso venha ocorrer esta oferta de ensino pré-primário para os *mêhĩ*, isto pode resultar em maior conflito entre os princípios básicos da educação krahô e os ensinados pela rede pública, que poderá colocar diferentes valores e até normas totalmente opostas aos ensinamentos tradicionais. O que deveria ocorrer seria um diálogo entre o Conselho Estadual de Educação e as lideranças krahô, estas sendo escutadas a respeito de suas posições quanto à educação escolar infantil, posteriormente, frente à opção de aceitar ou não a oferta. O que prevê no novo PNE (Plano Nacional de Educação) é a consulta livre, prévia e informativa às comunidades indígenas, antes mesmo que se tome qualquer decisão a este respeito. Então a consulta só pode acontecer se houver primeiramente uma etapa informativa a este respeito, com a prestação total de esclarecimento às comunidades antes mesmo de qualquer implantação.

Considerando as posições do líder e ex-chefe da aldeia Pedra Branca, Zé Miguel, e a do antropólogo Cardoso de Oliveira, temos como resultado a implantação de qualquer tipo de instituição nas aldeias krahô, como algo que não é fundamentado em atitudes prévias informativas, como foi o caso da escola criada e extinta sem que os *mêhĩ* participassem do processo. É bom lembrar a posição de Cardoso de Oliveira (2006), ao dizer que o Estado acaba assumindo a posição colonizadora, impondo-se sobre as comunidades indígenas, não aceitando suas posições como parceiras. Outro parecer semelhante a este respeito é a posição de Luciano Baniwá (2003) ao colocar sobre as parcerias entre o Estado, ou mesmo OnGs, e as etnias indígenas que ao desenvolverem

projetos, tanto o governo quanto as instituições não governamentais, acabam sendo os executores, ignorando as posições das comunidades indígenas.

A proposta de educação infantil para os *mêhĩ*, pode resultar em uma agressão ainda maior à identidade e a passagem dos conhecimentos tradicionais, já ameaçados, pelo grande tempo que as crianças permanecem na escola, em detrimento de estar em contato mais íntimo com os adultos Krahô, quando absorvem ensinamentos de sua cultura. Com a possibilidade da educação nas cidades para as crianças de quatro a seis anos de idade, pode-se resultar em maior conflito, uma vez que os valores ensinados nesta etapa inicial de vida da criança são fundamentais para a estruturação da identidade *mêhĩ*, como também para o aprendizado básico da língua krahô.

Apesar das mães krahô desempenharem um papel fundamental no ensino da língua e outros princípios básicos da identidade *mêhĩ* para as crianças, principalmente pela convivência mais intensa com elas nos primeiros anos de vida, a ação da escola infantil pode prejudicar bastante as crianças no sentido de trazer valores distintos ao da cultura krahô, apagando em parte os princípios transmitidos pelas mães, por se tratar de métodos de ensino calcados em diferentes formas de obediência, disciplina e submissão, além de conhecimentos transmitidos pela escola que podem entrar em confronto com o que é ensinado pelas mães no que tange a valores, concepções de vida e modos de ver o mundo.

A implantação da educação infantil entre os Krahô possivelmente pode causar um desinteresse pela língua materna, com as crianças mais interessadas em aprender e desenvolver melhor a língua portuguesa, abandonando o interesse pela língua *mêhĩ*.

### Língua, Nação e Educação

O tripé língua, nação e educação é válido não somente para as sociedades ocidentais como também para as indígenas. Entende-se que para a existência de uma nação deve haver uma língua atrelada a esta nacionalidade, a qual é ensinada por meio da educação, podendo ser esta no âmbito familiar ou da comunidade em geral e, posteriormente, da escola. Assim sendo, ao se estudar a sociedade krahô conceitua-se o ser Krahô atrelado a uma língua, embora não se possa dizer língua nacional, pois não existe uma nação krahô, no sentido ocidental do termo, porque cada aldeia está organizada e centralizada de forma autônoma em relação às demais aldeias. Seria o mesmo que dizer que cada

aldeia constitui um poder próprio e é parte da “nação krahô”, noção esta ligada a um território, história e genealogia comum, e não a um poder central.

Além de território comum, a nação krahô possui uma só língua, a mesma cultura e história. Constituindo cada uma das aldeias um grupo organizado, segundo leis próprias, obedecendo uma hierarquia de poder e se organizando socialmente, onde os indivíduos de cada uma delas se sentem parte de um todo, i.e., habitam um mesmo território, compartilham uma mesma história, uma mesma cosmologia, se expressam na mesma língua, possuem uma cultura comum que é transmitida via educação, responsável pelo ensino da língua *mêhĩ* e seus valores, de geração a geração.

Principiando os questionamentos, coloca-se em primeira instância a relação entre língua, nação e educação. Seguido a esta, a análise do confronto entre ser krahô e ser brasileiro. Daí surge a pergunta: é necessário falar português para ser considerado brasileiro? Em que contexto a língua portuguesa e a krahô são usadas? Por quem elas são faladas e em que situações?

O confronto entre ser krahô e ser brasileiro foi desta forma reforçado na escola, onde a língua ensinada era apenas a portuguesa. Não se pensou naquele momento, final da década de 40 do último século, quando os Krahô ainda traumatizados pelo recente massacre, que ao reconhecer e legalizar seu território, o Estado tinha em vista protegê-los contra futuras agressões. A presença do Estado na área krahô ocorreu através da implantação e construção física de um Posto do SPI, criação de um funcionário não indígena e chefe de Posto que tinha a finalidade de proteger os Krahô contra novos massacres e segundo Melatti (1978) também coibir intercurso sexual entre sertanejos locais e mulheres *mêhĩ*. Alguns destes funcionários permitiram a presença de indivíduos não krahô no território através de pagamentos em dinheiro (Melatti, 1978).

Também ao reconhecer o território krahô, o Estado dava mostras de sua ausência durante o conflito, de sua falta de assistência e presença na região e, ainda, deixando mostras de sua ineficiência e um certo sentimento de culpa pelo ocorrido, aliado à pressão da imprensa que noticiou o fato e cobrou uma atitude do governo em relação ao massacre sofrido pelos Krahô e executado a mando de fazendeiros locais.

Não nos resta a menor dúvida quanto à necessidade de se falar português para ser considerado brasileiro. A língua portuguesa é a língua considerada de instrução, a qual deve dar o suporte, através do ensino desta nas escolas, para

que o Estado brasileiro seja uma única nação e a mesma um elemento de unificação nacional. Associado a este sentimento nacional que a língua portuguesa provê está também a tentativa de se mostrar que o Brasil possui uma língua de civilização, i.e., de origem europeia, modelo de Estado nacional. A partir deste princípio vemos que os povos indígenas brasileiros, falando ou não sua língua materna, se consideram indígenas, se identificam como Krahô, Kayapó, Yanomami, etc., e quando se trata de seus direitos junto ao Estado brasileiro, colocam-se também como brasileiros, pois estão no território nacional, fazem parte da nação brasileira.

Pode-se considerar os povos indígenas portadores de dupla cidadania, onde a primeira é a condição de cidadão étnico pertencente ao seu grupo de origem e a segunda a de cidadão brasileiro. O pertencimento à etnia krahô fica evidente nas palavras de Zé Miguel Kõc quando o mesmo diz: [...] *o país, Brasil....., ele está se considerando fora dele, ao se expressar sobre o Brasil ele diz: [...] lá*, em oposição aonde ele estava no momento da entrevista, na aldeia.

Muito embora a condição de cidadão pertencente a um grupo étnico não seja considerada pelo Estado que tentava integrá-los (Lei no.6001, de 19/12/1973, título I, Artigo 1 e Artigo 2 parágrafos VI) como parte de uma única nação, o que prevalece para a maioria dos grupos indígenas brasileiros é o sentimento de fazerem parte de um grupo distinto dos brasileiros e também de outros grupos étnicos. São muitos os povos indígenas que mesmo não falando mais sua língua materna, continuam se identificando etnicamente como indígenas, como os Pataxó da Bahia, Cambeba e Kokama do Amazonas e muitos outros povos indígenas brasileiros que, apesar de falarem somente a língua portuguesa continuam se considerando parte de uma etnia.

É muito grande o número de indígenas habitantes em áreas urbanas brasileiras, que apesar de já terem perdido contato com sua língua e costumes, preservam o sentimento étnico de pertencimento ao seu grupo de origem, compartilham as mesmas crenças, os mesmos valores éticos, a mesma visão de mundo, religião, enfim todo um conjunto de afinidades que os tornam mais semelhantes, mais próximos entre eles e mais distantes de outros brasileiros.

O sentimento étnico faz com que os integrantes de um grupo de pessoas que possuem a mesma origem, compartilham a mesma História, estejam conectados entre eles por cultura e crenças comuns, além de um modo de ser que os fazem sentir diferentes de outros grupos indígenas e não indígenas. May (2001) usa o termo etnicidade e afirma que seu conteúdo está baseado na língua,

ancestralidade e História. Os integrantes de um grupo étnico, portanto, que partilham de um sentimento comum, no caso de etnias indígenas, continuam se sentindo índios mesmo não falando mais sua língua, seguem fazendo parte de ancestralidade comum, além de serem vistos como um segmento sócio cultural à parte, segundo o olhar de integrantes de outros grupos sociais. São caracterizados diferentes por suas peculiaridades culturais que os fazem diferentes dos demais.

A História de povos colonizados, pressionados a abandonarem suas terras de origem, reprimidos de se expressarem em seus idiomas, de praticarem suas culturas, fez com que estes perdessem parte destes atributos na tentativa do Estado em assimilá-los. Existem vários povos indígenas brasileiros que compartilham este sentimento étnico, chamado de etnicidade por May (2001), e passam pelo processo de ressurgimento étnico, principalmente os grupos indígenas do Nordeste brasileiro e do norte do Estado de Minas Gerais, após o período ditatorial militar (1964-1985), quando tiveram que esconder suas identidades. São muitos os grupos indígenas discriminados que sofreram muitas pressões para abandonar suas terras, foram escravizados, explorados como mão de obra barata e simplesmente denominados caboclos por habitar em áreas rurais. Pelo desconhecimento da História da colonização de muitos grupos étnicos, por parte da população brasileira e também do processo de integração forçada e assimilação destes grupos indígenas à nação brasileira, com grandes números deles exterminados, criou-se o estigma negativo discriminador do caboclo como indivíduo tosco, bruto, sem educação, apagando a história dos grupos indígenas e os tratando simplesmente como caboclos, uma massa amorfa. A maior parte dos indígenas que vivem nas cidades são considerados peões, desclassificados socialmente e destinados a realizarem trabalhos físicos de baixa remuneração como empregados (as) domésticos (as), lixeiros, faxineiros ou jardineiros.

Ao tratarmos o quarto problema levantado, em relação ao contexto que as línguas krahô e portuguesa são faladas, e por quem são faladas, percebemos que com exceção da única aldeia, a do Morro do Boi, onde considerável parte dos componentes desta aldeia são mestiços, resultado do cruzamento entre *mêhĩ*, “branco” e negro foi formada a partir de sertanejos que se estabeleceram no Território Krahô e se casaram com mulheres *mêhĩ*, os Krahô de todas as outras aldeias não consideram os habitantes do Morro do Boi como *mêhĩ* autênticos, apesar deles frequentarem outras aldeias para visitar seus parentes, participarem das reuniões do *Kapej* (Associação das Aldeias Krahô) e demais assembleias com voz ativa, não sofrerem sequer qualquer tipo de discriminação por parte de

outros Krahô. Não praticam corridas com toras e a aldeia não é de forma circular e sem o pátio central, presente em todas as outras, onde a língua franca continua sendo a krahô. Segundo Melatti [...] *no Morro do Boi, os descendentes de índios tentam viver como civilizados* (1978:30).

Entre os Krahô, só se expressam em língua materna, e é claro que ocorrem empréstimos linguísticos do português, principalmente quando se trata de termos tecnológicos e de artigos que não são produzidos nas aldeias, embora consumidos pela população krahô, como roupas, celulares, motos, etc. Durante reuniões nos meses de julho e agosto de 2015 todos os assuntos foram tratados em língua *mêhĩ* e também as conversas entre eles, independentemente de que geração se tratava, só se expressavam em língua krahô.

A língua krahô continua sendo a de uso diário, a única que eles conseguem se expressar totalmente seus rituais, festas, religião e entendimentos políticos locais. Embora ocorram empréstimos linguísticos, eles não se preocupam em traduzi-los para sua língua os novos conceitos inexistentes em seu mundo original. Parece que existe uma acomodação linguística, onde a maioria dos adultos consegue se expressar também em português quando vão às cidades, para se comunicar com os não Krahô.

Outro aspecto interessante é que, como outras etnias indígenas, os Krahô falam o que podemos chamar de português indígena, quando como indivíduos de outros grupos indígenas cometem erros gramaticais semelhantes. Possuem também dificuldades de conjugar verbos corretamente, como também o uso do masculino e feminino às vezes trocado, além de utilizarem termos em suas línguas ao se expressarem em português, como os diferentes povos chamam o não indígena usando distintos termos para se referirem ao “branco” chamado de *caraíba* no Parque Indígena do Xingú/MT, *cupẽ* para os Krahô, *tori* para os Karaja da Ilha do Bananal/TO e etc.

Em relação às línguas e em que contexto elas são faladas, pode-se afirmar que nas aldeias eles só se comunicam em língua materna. A maioria dos adultos Krahô, principalmente os homens, quando se deslocam para as cidades usam o português e, mais recentemente, com a introdução da escola de forma regular nas aldeias, onde funciona também o ensino médio, aumentou consideravelmente o número de mulheres Krahô que falam o português e com uma grande maioria de professores sendo do sexo feminino e já dominando bem a língua portuguesa.

Antes apenas os homens viajavam para tratar assuntos políticos, ou encaminhar algum membro familiar para tratamento de saúde, para realizar a venda de artesanato ou para fazer compras nas cidades. Esta situação foi alterada a partir do momento que as mulheres também se interessaram em aprender a língua portuguesa ao começarem a frequentar regularmente a escola na aldeia.

Os homens adultos sempre foram encarregados de caçar, deslocavam-se da aldeia percorrendo grandes distâncias tendo, assim, mais oportunidades de entrar em contato com os brasileiros e conseqüentemente com a língua portuguesa. Iam com mais frequência às cidades, enquanto que as mulheres Krahô se restringiam mais à vida doméstica, não se deslocavam da aldeia, onde ficavam mais atreladas ao cuidado dos filhos, da limpeza e colheita da roça e também responsáveis pela preparação dos alimentos. Estavam mais ligadas ao círculo residencial. Não percorriam longas distâncias como os homens para realizarem caçadas.

Outra questão também relevante a ser analisada neste trabalho é em relação ao ensino das línguas Krahô e portuguesa nas escolas 19 de Abril (Manoel Alves) e *Toró Hacrô* (Pedra Branca). É interesse do Estado brasileiro o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas por ser esta a língua oficial da nação brasileira. Por outro lado, os Krahô também reivindicam o ensino da língua portuguesa uma vez que se sentem obrigados a aprendê-la não só para entender as leis e o funcionamento do Estado, reivindicar seus direitos, cobrar do Estado que ele cumpra suas obrigações em termos de saúde pública e proteção de seu território, como também poderem se expressar em assembleias indígenas, trocando informações com pessoas de outras etnias.

É bastante interessante notar que em um segundo momento percebem a necessidade de aprender a escrever textos em suas línguas maternas, para conservá-las vivas, assim como suas histórias, suas lendas, etc. Escrever textos em língua krahô, além de manter vivas suas lendas, é também escrever a história a partir da visão deles reconstruindo a própria identidade. A escrita possibilitou aos Krahô a atualização e transmissão de sua identidade e que através dela o passado e as tradições podem ser preservados não ficando restritos à memória.

A língua é também um aliado potencialmente poderoso do reforço identitário, principalmente em sociedades como a dos Krahô onde os velhos estão morrendo e levando com eles o conhecimento tradicional, restando poucos anciãos sábios e possuidores dos rituais, no sentido de ter capacidade de realizá-los na sua totalidade. Através da escrita pode-se registrar, documentar, enfim reter e reafirmar por meio de textos as tradições antes somente transmitidas

oralmente. Um processo semelhante também ocorreu com os Krahô, sendo as gerações mais velhas contrárias ao ensino de sua língua materna em suas escolas. Entretanto os professores perceberam a importância de aprender a sua língua para a produção de material escolar, utilizando-a para alfabetizar em suas escolas, além de manter viva sua cultura e identidade.

Com relação ao ensino da língua materna nas escolas krahô temos que levar em conta, além do desinteresse das gerações mais novas em relação a sua língua e cultura, também o papel dos pais em não querer que se ensine krahô nas escolas, uma vez que já se fala nas aldeias esta língua. Fora o desinteresse das crianças em aprender sua própria língua e a posição dos pais em achar desnecessário este ensino, aparecem também neste quadro as pressões que vêm de fora do mundo krahô, a exemplo da transmissão de rádio somente em língua portuguesa.

## Resultados

O resultado da tentativa de alfabetização em português realizada pelo SPI e FUNAI foi nulo, isto ficou evidente ao mostrar que os alunos da primeira tentativa escolar não foram alfabetizados. De acordo com as colocações de Coelho dos Santos (1974) os resultados da escolarização indígena foram decepcionantes, i.e., não alcançaram seu objetivo devido ao conhecimento ensinado naquelas escolas estar totalmente desvinculado à realidade dos povos originários causando desinteresse e impossibilidade de uso dos ensinamentos em seu cotidiano.

Com o propósito de civilização e integração das etnias indígenas, não se permitiu o uso das línguas maternas na alfabetização e escolarização por mais de 4 séculos. Assim sendo, os índios foram reprimidos de utilizarem suas línguas para divulgarem seus conhecimentos tradicionais e conseqüentemente sofreram enfraquecimento de suas identidades, culturas e soberania. Após a promulgação da Carta Constitucional de 88, foi permitida aos indígenas a educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, bem como foi autorizada a divulgação de seus conhecimentos tradicionais na escola, resultando em empoderamento e estímulo identitário.

A compreensão aprofundada da investigação das escolas krahô no contexto atual proporcionou a apresentação da postura indígena a respeito da escola enquanto instituição fora dos moldes tradicionais da educação *mêhĩ*, além de mostrar os conflitos trazidos por aquela e os anseios por bens, tecnologia e

modo de vida não indígena, associados aos indivíduos formados pela escola indígena, tornando-se líderes e responsáveis por trazer as inovações.

Alguns líderes krahô são críticos a respeito de suas escolas, se posicionam expressando suas expectativas em relação àquela instituição vinda de fora e se colocam muitas vezes contrários ao tipo de conhecimento ali ensinado, no sentido de distanciar os jovens de sua cultura original e preparação para a vida na aldeia. A escola traz inovações e estas são dificilmente integradas às tradições.

Os novos líderes krahô são indivíduos que dominam os conhecimentos universais aprendidos na escola, adquirem prestígio pelo fato de apresentarem mais condições de intermediarem as aspirações da comunidade com o universo dos brancos. Desta maneira as escolas, através da divulgação dos conhecimentos ocidentais, formam novas lideranças políticas mais afinadas com as expectativas atuais relacionadas à aquisição dos bens materiais tecnológicos e com a ideia de bem-estar individual e comunitário associado ao modo não indígena.

Este artigo concorda com a posição de Schiavini ao mostrar que a escola desestruturada dos tempos do SPI e da FUNAI não conseguiu transformar identitariamente os *mêhĩ* que tiveram pouca influência daquela instituição, ao contrário do que vem ocorrendo com a escola da SEDUC ao alterar a formação do jovem krahô, reforçando o conhecimento ocidental distancia-o do tradicional e pode causar um apagamento de sua língua ao reforçar a portuguesa. Este fato pode ser confirmado através das entrevistas com os krahô mais velhos que afirmaram o desinteresse das crianças em aprender suas cantigas rituais e alguns já misturando a sua língua com a portuguesa, segundo o depoimento de Roberto, secretário da escola 19 de Abril.

Através da pesquisa de campo foi possível conhecer a realidade das escolas das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, como também as principais preocupações dos membros daquelas comunidades com relação às suas escolas. Estas escolas por serem instituições alheias ao universo krahô, ainda não totalmente dominadas por ele, não timbirizadas utilizando a designação de Giraldin (2010), acabam estimulando e valorizando o consumo de bens industrializados através dos empregos por elas criados. Trazem polêmicas no momento da nomeação ou dispensa de seus funcionários, os quais são designados por suas comunidades para ocuparem os cargos. Também alteram a relação de poder nas aldeias conferindo aos jovens escolarizados mais *status*, tornando-os responsáveis em adquirir os bens industrializados através de

projetos. A partir destas análises pode-se afirmar que as escolas interferem no cotidiano das aldeias, trazem conflitos e inovações.

A atual escola krahô introduziu valores externos à cultura *mêhĩ*, tem um grau de eficiência maior que as anteriores (do SPI e da Funai). Outra característica da escola da SEDUC/TO foi o ensino da língua portuguesa que acaba por suplantando o idioma krahô, que sofre um apagamento a partir do momento em que as crianças começam muito cedo a aprender o português. A língua krahô permanece sendo a primeira, porém são evidentes o avanço e a utilização da língua portuguesa, principalmente pelo seu ensino nas escolas de nível médio.

Uma dificuldade a ser solucionada, no caso das escolas krahô, é a relação problemática da educação escolar e sua influência na identidade *mêhĩ*. As escolas do SPI e da Funai ao serem consideradas ineficientes por não conseguirem alfabetizar e apresentar os dois conhecimentos, tradicional e ocidental, não modificaram culturalmente e nem identitariamente os Krahô. Bem diferente da escola da SEDUC que causou impacto identitário e está trazendo alterações na cultura tradicional. Pode-se considerar a eficiência da atual escola krahô, seu potencial em causar danos e perdas identitárias, conforme colocado por Schiavini como um paradoxo, pois os Krahô ao reivindicarem a cidadania nacional acabam por serem afetados em sua cidadania étnica, são transformados pela ação do Estado através da escolarização que reforça outros valores, supervaloriza a língua portuguesa e traz outra visão histórica do processo de contato com a sociedade nacional, diferente da perspectiva histórica própria.

#### Referências

BORDIEU, Pierre. **In other words: Essay towards a Reflexive Sociology.** Cambridge: Polity Press. 1990a.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado.** Conquista e Ocupação do Sul do Maranhão. São Luís. SIOGE, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** SP/Brasília/Unesp. 15/01/2006, 258p.

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. **Educação de Sociedades Tribais do Brasil.** Versão preliminar do relatório a ser apresentado a The Ford Foundation e

Fundação Nacional do Índio. Universidade Federal de Santa Catarina/ Museu de Antropologia. Abril de 1974.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: [www.google.com.br/#q=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal](http://www.google.com.br/#q=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal). Consultado em 23/01/2014.

ESTATUTO DO ÍNDIO, Lei n.6001, título I, Artigo 1 e Artigo 2, 19/12/1973.

GIRALDIN, Odair. Coisa de cupê? A escolarização e a sociabilidade entre os Krahô. *Associação Brasileira de Antropologia*, 27ª reunião, Porto Seguro, 08/2007.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. 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) Departamento de Antropologia Social. Brasília. Disponível em: [www.dan.unb.br/imagens/doc/Dissertação\\_2003.pdf](http://www.dan.unb.br/imagens/doc/Dissertação_2003.pdf). (Consultado em 10/08/2015).

MAY, Stephen. **Languages and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and Politics of Language**. 2<sup>nd</sup> edition. Versão eletrônica, consultada em 18/04/2017.

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

\_\_\_\_\_. Massacre Krahô de 1940. Versão eletrônica, consultada em 10/12/2017. ([www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf](http://www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf))

WARREN, Jonathan. **Racial Revolutions**. Durham and London: Duke University Press, 2001.

### *Entrevistas*

Estudantes, seus pais e líderes Krahô das aldeias Pedra Branca e Manoel Alves. Fernando Schiavinni, informação prestada via skype, em 2017.

Suzana Martelleti Grillo Guimarães, entrevista gravada face à face em 10/08/2015.

## **Krahô school education**

### ABSTRACT

The article analyses two krahô secondary schools. Focusing the discussion at the interference of the school on the identity and culture interference of that

people. Showing the intrusion of the Portuguese language over the mother idiom and the social-economics and politics amendments occurs in Pedra Branca and Manoel Alves villages with the introduction of the formal schooling. It also discusses the importance of the transmission of the traditional knowledge at the krahô schools. It tells the historic of the creation of the school institution tied to the massacre suffered by the Krahô, a genocide trail perpetrated by the cattle farmers of the region, in the 40's of last century. This work shows the inefficiency of the literacy in Portuguese language for the Krahô, carried out by the Indian Protection Service (SPI) and by the National Indigenous Bureau (FUNAI). Unlike the krahô schools managed by the Education Bureau (SEDUC/TO) are more efficient and results in more identity and cultural interference.

Keywords: school education, indigenous schools, identity, cultural interference.