

Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso*

Edmundo Antonio Peggion

Mestre em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
e doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).
peggion@usp.br

* Este texto é parte de uma análise do Projeto Tucum e tem como referência uma bolsa de Desenvolvimento Científico Regional, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Este trabalho só se tornou possível pelo apoio recebido dos professores indígenas, da Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, além dos assessores pedagógicos e docentes. Um agradecimento aos que foram monitores do Pólo II, em especial a Lucas 'ruri'õ e ao cursista Xisto Tserenhi'ru. Agradeço também a Terezinha Furtado de Mendonça, Paula Vanucci, Judite Albuquerque, Martha Genoveva Andino, Neide Siqueira e Lúcia Schuster.

Introdução

Pretendo com este artigo realizar uma análise da experiência do Projeto Tucum, um programa de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso. O texto está dividido em duas partes, que poderão ser notadas pelo leitor: na primeira há um quadro geral dos princípios e da extensão do projeto e, na segunda, análise de um caso específico; o foco desta segunda parte está voltado para o pólo do projeto que atendeu ao povo Xavante.

Nas considerações finais, tento esboçar um exercício crítico, com base em reflexões recentes acerca da Educação Escolar Indígena. É uma forma de estabelecer um pequeno paralelo entre o Tucum e outros projetos em andamento na mesma época. É, também, um olhar um pouco distanciado da experiência, tão intensamente vivida por todos que participaram da formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

O Projeto Tucum

O Projeto Tucum iniciou-se em 1995¹ e terminou em 2000. Foi coordenado pelo governo do Estado de Mato Grosso, e contou com a participação de prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas. O objetivo, segundo a proposta, era capacitar e habilitar professores índios em nível de magistério, que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades.

O currículo proposto aos cursistas pretendia abordar conteúdos das culturas indígenas e de outras, além do ensino da língua indígena e do português. A intenção, de acordo com o projeto, era promover o desenvolvimento do estudante em seu universo cultural, além de permitir uma apropriação seletiva e crítica de elementos de outras sociedades.

¹ A elaboração do Projeto iniciou-se em 1995, mas a primeira etapa de formação foi em janeiro de 1996.

O projeto Tucum pretendeu a formação de indivíduos das sociedades indígenas como pesquisadores, alfabetizadores, escritores e redatores, administradores e gestores, assessores e professores, além da intenção de formar técnicos e assessores não índios para as Secretarias de Educação e para a Funai.

A discussão que desembocou neste projeto iniciou-se em 1987, quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (Seduc), dava assistência às aldeias. Nessa época criou-se o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT), um fórum não-oficial de discussões que congregava diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – Cimi, Operação Amazônia Nativa – Opan, Missão Salesiana e Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Caiemt). A partir do NEI, desenvolveu-se uma série de discussões, gerando a criação, em 1995, do Conselho de Educação Escolar Indígena.

O Projeto Tucum possuiu uma estrutura que articulava as diferentes instâncias envolvidas. A Coordenação-Geral realizou a articulação entre os municípios que participaram do projeto, os encaminhamentos coletivos e os contatos com instituições e assessorias necessárias. A Coordenação Regional preparou as etapas de formação nos municípios e garantiu o registro da avaliação individual do cursista tanto nas etapas intensivas quanto nas etapas intermediárias.

Os assessores (ou consultores) eram os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento que participavam das discussões do projeto, basicamente, nas etapas de formação dos docentes que iriam ministrar as disciplinas nos pólos e que precediam as etapas intensivas. Circunstancialmente, os consultores participavam também das etapas intensivas. Os docentes eram graduados nas diversas áreas e que ministravam disciplinas diretamente aos professores índios nos períodos intensivos. Os assessores pedagógicos foram eleitos em concurso e deveriam realizar atividades de implementação das etapas intensivas, que ocorriam, em geral, duas

vezes ao ano. Essa categoria, posteriormente, foi suprimida dos quadros do projeto. O papel de assessoria pedagógica passou a ser desempenhado por funcionários das Secretarias Municipais de Educação. Por fim, os monitores, que possuíam um papel fundamental no projeto; eram eles que acompanhavam diretamente a formação dos professores indígenas – estavam presentes nas capacitações e realizavam o registro e a avaliação dos cursistas, tanto nas etapas intensivas quanto nas etapas intermediárias.

O Projeto desenvolveu-se de forma parcelada, contando com: etapas intensivas, nos períodos de férias e recessos escolares; etapas intermediárias, desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outra, sob supervisão dos monitores; e etapas de capacitação, que reuniam docentes e monitores para discutir com assessores o encaminhamento dos trabalhos. A formação caracterizou-se pela modalidade suplência e previu uma duração de oito semestres (quatro anos). Como requisito de admissão, ficou estabelecido que o professor tivesse, no mínimo, 16 anos, não fosse titulado, que estivesse em sala de aula e houvesse sido indicado pela comunidade.

No Pólo I eram 30 professores e 21 substitutos, para atender a uma população maior do que 793 alunos nas escolas dos municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Brasnorte, Juara, Sapezal e Tangará da Serra. Este pólo envolveu uma grande diversidade cultural, tendo como cursistas professores Parecí, Umutina, Nambikwara, Rikbaktsa, Irantxe, Munduruku, Apiaká e Kayabi. No Pólo II, de Água Boa, que se dirigiu aos Xavante, eram 37 professores e 23 suplentes, que atendiam a 2.251 alunos dos municípios de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. A população Xavante atual, com base nos dados apresentados no Projeto Tucum, é de 9.836 indivíduos, com 54 aldeias distribuídas nos municípios de Canarana, Novo São Joaquim, Paranatinga, Poxoréu, Ribeirão Cascalheira, além de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. O Pólo III possuía 12 professores e 20 suplentes, reunindo professores Bororo dos municípios de General Carneiro, Rondonópolis, Barão de Melgaço e Santo Antonio do Leverger. Além dos professores e suplentes acima

referidos, as comunidades Bororo indicaram oito jovens para que estes pudessem se preparar para o futuro exercício do magistério. No Pólo IV eram 17 professores, 15 suplentes, oito indivíduos para as aldeias que ainda não tinham professor e seis jovens indicados pela Associação Kurâ-Bakairi. Este último pólo, que envolveu os municípios de Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra, atendeu aos povos Bakairi e Xavante.²

O advento de um projeto de tal dimensão, que se propôs responder à demanda dos povos indígenas no que toca à educação, é de fundamental importância. Temos, de fato, um paradoxo: em determinados momentos, os cursistas reivindicavam um ensino tradicional, definido por eles como “escola de branco”, enquanto os assessores do projeto apresentavam-lhes um modelo de educação escolar, baseado na construção do conhecimento – mais de acordo com as novas propostas das escolas não-indígenas. Assim, as discussões com relação à escola de nossa sociedade chegavam às aldeias. Era possível encontrar a resposta à desconfiança dos professores indígenas nas aspirações destas populações, que querem dominar um método e uma reflexão que têm como referência o ensino baseado na educação religiosa e nos modelos considerados tradicionais.

Questões aparentemente sem importância, não fossem as sociedades indígenas pautarem seus processos de aprendizagem em sistemas de observação e repetição, que, em nossa sociedade, são considerados “ultrapassados”. Lévi-Strauss (1986, p. 382) já havia assinalado tal questão, dizendo que parte da aprendizagem se dá através da imitação dos adultos de maneira difusa e parte através de uma experiência traumática, durante os rituais de iniciação.³

O domínio das técnicas (como as diversas atividades de qualquer sociedade – caça, coleta, agricultura, artesanato, etc.)

² Estes dados tomam como base o Projeto Tucum. Algumas alterações ocorreram durante o desenvolvimento do projeto.

³ Entretanto, processos internos às sociedades indígenas não podem ser considerados equivalentes aos modelos tradicionais da sociedade ocidental, que induz a aprendizagem por meio da repetição *ad infinitum*.

por todos os membros da sociedade permite que cada indivíduo possa criar por si mesmo (Lévi-Strauss, 1986, p. 383). A formação de um professor cria uma nova categoria nestas sociedades, hierarquizando as relações pautadas no conhecimento coletivo. Diferentemente do Xamã, que faz parte do sistema tradicional, o professor, bem como a escola, necessitam de uma classificação para poderem inserir-se nas relações sociais. O trânsito pelos códigos ocidentais e o recebimento do salário podem fazer do professor uma pessoa fora do grupo (Peggion, 1997).

As instituições

O Projeto Tucum contou, desde sua concepção, com a participação de várias instituições: entidades governamentais e associações civis que estiveram presentes nas discussões iniciais do projeto. No seu transcurso, estas instituições participavam do desenvolvimento do Tucum mediante a indicação de membros que seriam docentes ou monitores. Os assessores foram contratados pela coordenação, de acordo com a especialidade de cada um e as necessidades do projeto. Foi perceptível, num determinado momento, o caminho tomado pelo Tucum, passando do âmbito de uma discussão de modelos alternativos para o modelo oficial.

As instituições envolvidas no Projeto Tucum foram as seguintes: prefeituras municipais; Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso/Casa Civil; Secretaria de Estado de Educação; Fundação Nacional do Índio; Operação Amazônia Nativa; Conselho Indigenista Missionário; Sociedade Internacional de Linguística; Junta Missionária Nacional; Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas; Missão Laurita; Missão Salesiana-MT/MS; Associação Kurâ-Bakairi.

Concebido inicialmente como um projeto coletivo, envolvendo várias instituições, o Tucum caminhou para se tornar um programa de governo, que contou com a legitimidade das instituições acima referidas. Tal tendência começou a se configurar a partir

da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena, realizada em Cuiabá no mês de novembro de 1997. Houve, nesta ocasião, um grande investimento por parte do Governo do Estado, que patrocinou o evento, através do Banco Mundial, e lançou em sua abertura a proposta do curso de terceiro grau para os povos indígenas.⁴

O Tucum pode ser entendido como resultado da interação destes diversos participantes, desde instituições a consultores, monitores, docentes e cursistas, e, neste sentido, escapou do controle governamental ou não-governamental.⁵ Entretanto, seu viés caracterizou-se por uma complexa conjuntura, de certa forma emblemática, da educação escolar indígena no Brasil.

Um estudo de caso

Para se compreender um pouco melhor o desenvolvimento do projeto, este tópico do artigo abordará a situação específica dos Xavantes, que faziam parte do Pólo II, sediado em Água Boa (MT). Primeiro são apresentados alguns elementos da organização social Xavante, para, depois, adentrarmos a uma etnografia da sala de aula.

Os Xavante são um povo definido na literatura como Jê Centrais e que se autodenominam *Akwe*. Remanescentes de um grupo formado por Xavantes e Xerentes, que se cindiu no século 19 (Maybury-Lewis, 1984, p. 40; Lopes da Silva, 1992, p. 365), os Xavantes ocupam uma região no Estado de Mato Grosso, divididos em várias aldeias e terras indígenas diferentes.

Os Xavante possuem muitas divisões internas, decorrentes de sua organização social em patrilineagens. Isso significa que um homem e seus ascendentes e descendentes masculinos constituem uma patrilineagem, a qual defende seus interesses no

⁴ Atualmente o Terceiro Grau para Professores Indígenas está em desenvolvimento.

⁵ Esta característica pode ser apenas a aparência de um processo centralizado, que acabou sendo legitimado pelo grupo que participou das etapas de capacitação.

grupo. Cada patrilineagem, assim definida, é uma facção que, no plano geral da sociedade, fica fragmentada pelo casamento.

A regra dos Xavante diz que um homem, depois de assumir definitivamente o matrimônio, deve morar na casa de seu sogro, ou seja, a regra é uxorilocal. Os filhos nascidos do casamento possuem uma relação estreita com o pai, são seu esteio político, apesar de nascerem em uma patrilineagem que exclui o pai. É no grupo doméstico⁶ que se encontra um ponto importante da dicotomia faccional: a relação entre o marido da irmã e o irmão da esposa (cunhados) e entre genro e sogro é formalmente dada por meio da etiqueta, ou seja, quando estes indivíduos estão juntos, os primeiros não podem dirigir-se diretamente aos segundos (Maybury-Lewis, 1984, p. 145 e 150-151). Estas relações dão-se, sempre, entre membros de clãs diferentes, importante referência para se compreender os Xavante.

Esta sociedade compõe-se de três clãs, que se dividem em duas metades. Os clãs são *Po'redza'õno* (Girino); *Öwawë* (Rio das Mortes) e *Tobratató* (Círculo no Olho, segundo Maybury-Lewis, 1984, p. 221). Toda pessoa que nasce pertence ao clã do pai e deve casar-se no clã oposto. Como *Öwawë* e *Tobratató* estão agrupados na mesma metade, só podem casar-se com *Po'redza'õno* e este, com os outros dois. A definição clânica caracteriza uma divisão na sociedade entre o grupo do indivíduo e seu oposto (p. 222). Essa divisão é referência básica para se compreender a sociedade Xavante, mas não é a única divisão encontrada. É perceptível um certo equilíbrio entre os clãs, uma vez que *Öwawë* e *Tobratató* aproximam-se em oposição a *Po'redza'õno*. Apesar disto, segundo os Xavante, há um certo predomínio político do clã *Po'redza'õno* sobre os demais.⁷ Além dos clãs, muitas outras classificações estão presentes, ora opondo, ora agrupando indivíduos.

⁶ Um grupo doméstico é composto idealmente por um homem, sua esposa, seus filhos solteiros, suas filhas solteiras e casadas, seus genros e netos.

⁷ Convém notar, entretanto, que, segundo Maybury-Lewis (1984, p. 220), a distinção entre três clãs e duas metades é característica dos Xavante Ocidentais. Entre os Xavante Orientais existem apenas os três clãs referidos.

Os Xavante organizam-se em categorias de idade dispostas hierarquicamente: ai'uté, 'watébrémi, ai'repudu, wapté, 'ritéi'wa, danhohui'wa, iprédu e ïhire. As principais categorias são wapté, 'ritéi'wa e danhohui'wa, sendo que, nesta última, localizam-se os padrinhos dos wapté (Giaccaria, 1990, p. 25).⁸ Como os professores, em geral, são indivíduos que já podem assumir suas responsabilidades no sentido de educar os mais jovens, dificilmente serão indivíduos de categorias de idade abaixo do que, para o Xavante, é considerada a maturidade.

Além disso, há também as classes de idade: *Hötörã*, *Tirowa*, *Etepa*, *Abare'u*, *Nodzö'u*, *Anarowa*, *Tsada'ro* e *Ai'rere*. Estas classes possuem uma relação que combina hostilidade entre as classes adjacentes e cooperação entre as alternadas (Maybury-Lewis, 1984, p. 213). Disto resulta que se formam dois grupos, que são os constituintes das Corridas de Tora. Estes conjuntos são permanentes, ou seja, um indivíduo pertence a apenas um deles durante toda a sua vida. São formados a partir daqueles que entram na Casa dos Solteiros – *hö*, para a iniciação. Diferentemente, as categorias de idades correspondem a passagens na vida de um indivíduo, e variam conforme a faixa etária.

Quando chegam na casa dos solteiros, pedra fundamental do sistema, os meninos são introduzidos na sociedade. Na *hö*, o menino aprende a caçar, a cantar, a manipular o universo cerimonial, enfim, aprende a ser “um bom Xavante”. Os meninos que estão na casa dos solteiros, conhecidos como *wapté*, passam por uma série de atividades, como exercícios de imersão na água, corridas e perfuração de orelhas. É nesta fase da vida que os jovens iniciam uma amizade formalizada com um indivíduo de sua categoria de idade e de outro clã. Essa relação, definida como *i'amõ*, será estabelecida pela primeira vez na *hö* e, posteriormente, novos laços semelhantes serão criados, vinculando indivíduos afins, tanto da mesma idade quanto de gerações alternadas. Desta forma, laços formais e afetivos cruzam

a sociedade como um todo, não permitindo que as oposições sejam levadas a extremos (Maybury-Lewis, 1984, p. 153-166; Lopes da Silva, 1986, p. 217 et seq.).

No caso da escola, é impossível pensá-la sem conceber a questão da visão dual dos Xavante. Conforme vimos acima, o dualismo é um princípio estruturante do pensamento desta sociedade e regula todo o processo de aprendizagem (Ferreira, 1994, p. 15). Assim, a concepção do mundo passa necessariamente por uma perspectiva dualista: homem/mulher; espaço público/espaço doméstico; vivos/mortos, waniwimhá (nós, os do nosso lado)/tsiré'wa (eles, os que estão separados).

Além disso, a relação sogro/genro, parte do princípio da organização social Xavante, também está presente no processo educativo, podendo determinar o resultado dos trabalhos. O dualismo, pouco notado, esteve presente em praticamente todos os momentos do curso de formação, na representação das reuniões durante as etapas intensivas, na fila do refeitório e na própria concepção teórica dos professores indígenas. É notável que, sempre que se discutia uma questão fundamental no curso de formação, os juízos divergiam e sempre resultavam em um salutar embate entre dois posicionamentos extremos. Tal complexidade estimula-nos a refletir sobre a forma como os Xavante incorporaram toda sorte de discussão que lhes foi apresentada.

A sala de aula Xavante⁹

Em diversos momentos de acompanhamento do processo de formação dos Xavante, foi possível observar a presença da organização social e o interesse com que os professores indígenas

⁸ Associadas por Giaccaria (1990, p. 25), respectivamente, com: nascimento, criança, pré-adolescente, adolescente, juventude, padrinho, adulto e velhice.

⁹ A discussão aqui está pautada em observações realizadas durante uma das etapas de formação, na disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela docente Lúcia Schuster. A intenção foi demonstrar, com um exemplo concreto, como se dá o desenvolvimento das aulas. Em linhas gerais, todo o curso desenvolveu-se da mesma maneira.

se envolviam nos debates que tocavam neste tema. Seguem algumas notas tomadas por mim durante estes acompanhamentos:

A disposição da sala de aula em Água Boa demonstrava claramente o funcionamento do sistema Xavante. A sala obedecia ao formato de uma aldeia tradicional, formando um semicírculo. No centro da sala, como no centro da aldeia, o espaço onde as pessoas se reuniam para discursar e decidir todas as questões – pátio central *Warã*.¹⁰

A cada dia, um cursista designado pelo grupo tocava um apito às 8 horas da manhã para o início das atividades. O início era sempre uma leitura de um caderno idealizado pela docente de língua portuguesa, então secretária de educação do município de Água Boa. Depois da leitura, avaliada pelo grupo, era dado início às atividades, sempre com uma introdução do assunto pela docente, que depois designava a composição dos grupos e a elaboração das atividades.

Posicionando-se de maneira ostensiva, os cursistas iam participando das etapas de formação e refletindo sobre todos os assuntos que lhes eram apresentados. Por outro lado, os docentes tentavam ter como referencial os próprios Xavante, estimulando a presença cultural em sala de aula. Assim é que alguns aportes culturais apareceram de maneira mais evidente, definindo os registros em sala de aula. *A'uwë Uptabi*, por exemplo, foi o nome dado ao jornal que deveria circular por todos os pólos do Tucum, levando notícias sobre o curso de Água Boa.¹¹ A decisão por este nome custou um dia à disciplina de Língua Portuguesa e exaltou os ânimos no embate político, característico da organização social. Foi pedido aos cursistas que elaborassem algumas matérias para a próxima edição do jornal (o primeiro jornal, denominado Projeto Tucum, não havia ainda passado por tal discussão) e também fizessem, por grupos, a sugestão de novos nomes.

¹⁰ Para as questões mais sérias ou que diziam respeito somente aos Xavante, havia um outro *Warã* na quadra de esportes, ao lado dos dormitórios.

¹¹ *A'uwë Uptabi*, povo autêntico, assim se definem os Xavante.

Os debates começaram de forma tranqüila e em língua portuguesa e, à medida que a disputa foi se tornando acirrada, passou-se aos discursos apenas em Xavante, no centro da sala-de-aula – *Warã*. Cada grupo apresentou o seu título e justificou por que o havia escolhido. Discutiu-se muito, sendo que, depois de um certo tempo, as falas passaram a ser acompanhadas de *performances* exaltadas, na tentativa de convencer os demais colegas de que o título defendido por quem falava no momento era mais importante. Cada um deu sua opinião e, depois de todos falarem, os títulos foram reduzidos a dois.

Nova discussão, neste momento mais exaltada, com falas emocionadas e novas *performances*. No final venceu o jornal *A'uwë Uptabi* e, imediatamente, os vencedores, aproximadamente metade da sala, começaram a cantar uma música para comemorar a vitória, enquanto os perdedores, por sua vez, ficaram lamentando o ocorrido. Semelhante situação ocorre na corrida de toras, quando os grupos, por vezes, reúnem-se no centro da aldeia para discutir o peso das toras e a injustiça do resultado. A relação simétrica, questão fundamental na sociedade xavante, aflora em momentos de disputas que acabam tendo vencedores. Quando tal fator é inevitável, a opressão imposta pelos vencedores aos vencidos pode resultar em conflitos e, desta maneira, no limiar, os vencedores passam a remediar a vitória para não desmerecer tanto os vencidos.

Porém, antes da discussão do título do jornal, os Xavante haviam discutido profundamente uma outra questão que foi central para este processo de formação: qual a língua da alfabetização. A discussão da alfabetização foi realizada primeiramente em grupo, a partir das propostas feitas pelos próprios cursistas. Os temas para a composição dos grupos tiveram a seguinte perspectiva:

- língua materna;
- língua portuguesa;
- língua portuguesa e língua materna.

Os grupos se uniram para discutir de acordo com a afinidade a cada uma das propostas e, após um período, voltaram para a plenária. Discussão fundamental, este assunto foi sempre

tomado seriamente pelos cursistas, que entravam em confronto direto, cada qual defendendo sua concepção teórica acerca da alfabetização xavante.

O primeiro grupo a apresentar sua exposição preparou-se para as críticas, pois defendia a alfabetização apenas em língua portuguesa. Para este grupo, falta ainda noção plena, por parte dos professores, para dominar a grafia xavante, sendo que existem muitas regras indefinidas. Segundo estes cursistas, era preciso uma definição ortográfica oficial da língua xavante, que poderia ser feita durante o Tucum – enquanto isso, os professores iriam alfabetizando em língua portuguesa.

O segundo grupo defendeu a alfabetização na língua xavante. Para este grupo, se houver alfabetização apenas na língua portuguesa, no futuro as crianças irão largar a língua materna. As crianças, quando vão para a escola, já falam a própria língua, aprendida na comunidade. Para um dos cursistas, a criança, na primeira série, não aprende português. Se você pergunta para ela, na língua portuguesa, o que ela pescou, ela responde em xavante. Para um outro, deve-se falar com os velhos na sua língua e com os estrangeiros, em português, para valorizar a própria cultura e não deixá-la desaparecer.

O grupo que defendeu a alfabetização nas duas línguas acabou se ligando ao que propôs a alfabetização na língua materna, explicando que ambos os processos eram semelhantes. Este último grupo, apesar de defender a alfabetização nas duas línguas, propôs um período ideal para o início da língua portuguesa, o que acabou definindo a alfabetização na língua xavante e a posterior introdução da língua portuguesa. No final da discussão, ficou acertado que os cursistas iriam definir uma proposta para alfabetização das crianças Xavante. Este encaminhamento seria a oficialização da proposta dos cursistas do Tucum, deveras representativo, para o povo Xavante.



Estes exemplos são ilustrativos da maneira como os Xavante enfrentavam os debates e como se deu o processo de formação do Tucum. Não têm, obviamente, qualquer intenção de esgotar a riqueza dos debates e das questões surgidas no decorrer do curso. Servem para mostrar que não é possível pensar em processos educativos com relação aos povos indígenas sem considerar a forma como o conhecimento será apreendido.

Considerações parciais

Quando ocorriam as etapas de formação do Projeto Tucum em Água Boa, os professores Xavante ficavam deveras exaltados. Era o momento do reencontro, depois de uma temporada em que alguns nem chegavam a se ver. Posteriormente, com o projeto em vias de finalização, todos se conheciam e sabiam o devido tratamento a dirigir a cada um.

Não foi o que ocorreu em janeiro de 1996, quando da primeira etapa do curso de formação: todos se olhavam de maneira curiosa, e o clima não era muito claro, pois a organização social Xavante estabelece relações determinadas com os parentes, sejam eles reais ou classificatórios. De início, como quase ninguém se conhecia efetivamente, tornou-se necessário um reconhecimento gradativo, que permitisse, por meio de um malabarismo genealógico, que cada indivíduo soubesse como tratar o outro. Assim foi que, nas etapas subseqüentes, já era possível notar os tratamentos por intermédio de termos de parentesco (inclusive em português – tio, primo, por exemplo). Estes termos trouxeram consigo um universo de relações características da sociedade xavante. Sabe-se que o parentesco não se resume apenas a um sistema de categorias, mas traz consigo outros preceitos que devem ser considerados (Barnard, Good, 1984, p. 13). Em outras palavras, conceitos, regras e atitudes constituintes do sistema de parentesco só podem ser analisados separadamente para limitados fins, pois são intimamente entrelaçados (Trautmann, 1981,

p. 22). No caso em tela, os pontos nevrálgicos destas relações são entre sogros e genros e entre cunhados.

Logo na primeira etapa também já ocorriam interpretações culturais interessantes. A refeição era servida com a formação de uma longa fila. A um observador desavisado poderia parecer que os professores eram “mal-educados”, pois a todo o momento chegavam atrasados e “furavam” a fila. Notável (ainda a este observador) era que os prejudicados nunca reclamavam.

Mas o que se passava era que os Xavante seguiam a organização social que, nos rituais e na dança (muitas vezes em fila), intercalam os clãs no sentido de não permitir que fiquem lado a lado dois indivíduos do mesmo grupo. Na fila do refeitório, quando isto ocorria, imediatamente um terceiro vinha interferir e colocar ordem nas coisas.

Este é o procedimento, esta é a regra. Vigorou, cada vez mais, nas etapas de formação do projeto Tucum, a valorização da forma, levada às últimas conseqüências. Caráter forte presente na escola dita de tipo “formal” e também da própria sociedade xavante. Assim, há uma concomitância de intenções, ou seja, os eventos estão, em aparência, coincidentes, tanto para os propositores quanto para os professores indígenas. Esta é uma questão fundamental que ainda não foi considerada nos processos de formação de professores.

Há, sem dúvida, a apropriação da escola de diversas maneiras dentro do universo indígena. Há o uso da escola em função de um projeto hegemônico da sociedade, como um todo, em embate direto com a sociedade nacional. Além disso, e também por conseqüência, há a “disputa interna” da escola, que ocorre entre os diferentes grupos faccionais. As sociedades indígenas, ao contrário de serem agentes passivos, incorporando valores e perdendo suas tradições, são sujeitos que fazem uso de instrumentos exógenos para estabelecer seu próprio projeto de sociedade. Em muitos casos, assessores, especialistas e envolvidos na educação escolar indígena viram-se no centro de disputas inimagináveis e tornaram-se, inconscientemente, instrumentos nas mãos das facções que disputam o poder. No caso em questão, ocorreu a criação de uma certa unidade

no corpo de professores Xavante que participaram do curso. Havia uma solidariedade que fazia com que se amainassem os rancores que vinham das aldeias. Quando os ânimos se acirravam, em geral, os professores solicitavam a não-intervenção de não-índios, conscientes que estavam das arestas internas.

Os professores envolvidos no projeto Tucum já chegaram com uma refinada reflexão acerca de processos educativos e dos objetivos de cada comunidade com relação à escola. Logo no início da formação, muitos textos foram produzidos e em quase todos era visível o interesse pelo aprendizado de um universo cultural diferente. Este aprendizado não se reduz aos alunos, mas a uma idéia de totalidade que abarcaria todo o grupo.

Esta lucidez vinha sempre associada a uma outra, que era a preocupação em estabelecer uma educação escolar que não suprimisse o ambiente tradicional da aldeia. Neste sentido, havia sempre uma preocupação com o aprendizado dos valores não-indígenas, “para a defesa do povo Xavante”, num ambiente caracterizado pelo respeito às tradições do grupo.

Esta preocupação fez com que os professores Xavante discutissem e refletissem profundamente sobre valores novos e tradicionais. A preocupação com a necessidade de aprender “coisas do branco” ao mesmo tempo em que se “preserva a tradição” era visível em muitos discursos e produções textuais dos cursistas.

Tudo se passou como se, no processo de formação dos Xavante, simultaneamente imbricassem vários sistemas nativos. Assim, a sala de aula podia ser vista como a casa dos solteiros e, também, a aldeia. Os indivíduos que participavam da formação, embora todos fossem *ipredu* (“adultos”, “maduros”), da perspectiva do aprendizado dos valores ocidentais, podiam ser considerados como jovens em iniciação, os *wapté*.

Este foi um dos pontos centrais para os Xavante: a formação de professores deveria, necessariamente, passar por uma questão intercultural. Embora tal afirmação não seja novidade, cabe considerar que a reflexão acerca das informações recebidas no Projeto Tucum passou, muitas vezes, por uma perspectiva dualista.

Houve, neste sentido, uma concomitância, uma vez que também o projeto propunha uma análise dual da questão. Entretanto, diferentemente da sociedade Xavante, que possui, conforme vimos, um complexo sistema de relações binárias, colocando-se das mais diferentes formas, o dualismo do projeto acabou oferecendo apenas a oposição entre índios e não-índios. Tal oposição de base pode ser configurada em dois eixos sempre presentes – conhecimento ocidental x conhecimento indígena/antes do contato x depois do contato – caracterizando duas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa.

Considerações finais

Este é um estudo específico, mas é sempre interessante notar pontos comuns do Tucum com projetos de Educação Escolar Indígena que se desenvolveram na mesma época.¹² Currículo em construção, processos próprios de aprendizagem, educação específica, intercultural, diferenciada e bilíngüe. Certo que são diretrizes (Comitê..., 1994), que estão na Constituição, mas talvez por isso mesmo. É a normatização de um discurso que unificou governo e não-governo, defensores da integração e defensores da autonomia.

Muito além das considerações de praxe, como o compromisso do professor indígena com sua comunidade e sua participação no movimento indígena mais amplo, deve-se levar em conta questões estruturais, como o seu papel dentro da comunidade. A criação de categorias especializadas no interior de sociedades onde todos os membros dominam as técnicas pode trazer conseqüências para a organização social. A escola indígena pode incorrer neste caminho. Estimulada pelos movimentos sociais com vista à

¹² Algumas observações aqui desenvolvidas levam em consideração diversas experiências de formação de professores indígenas – além do Projeto Tucum no Estado de Mato Grosso, também a formação dos professores indígenas Sateré-Mawé e Mura (pelo governo do Estado do Amazonas) e dos professores Parintintin, Tenharim, Torá e Jiahui (pela Operação Amazônia Nativa).

autonomia das sociedades indígenas, pode levar a um novo patamar a situação de contato, além de resultar em conflitos internos de posições estruturais entre o professor e o cacique ou o xamã (Gow, 1991).

Uma questão fundamental a ser colocada na educação escolar indígena é a da relação entre escola e poder e entre cultura e política (Giroux, 1997). A escola é um agente de socialização e deve ser pensada como tal. Mesmo as instâncias sendo diferenciadas, os professores intelectuais que refletem sobre sua prática, é preciso discutir esta questão. O Projeto Tucum foi, ele mesmo, uma escola, que formou professores indígenas. Profundamente imbricadas, cultura e política estiveram postas e sempre resultaram do embate dialético entre as diferentes forças que atuaram no projeto. O Tucum, como uma escola, foi parte de uma discussão mais ampla, relacionada com uma conjuntura histórica e cultural determinada. As escolas não existem de forma independente da sociedade que as concebeu. Há, também, uma consideração muito pouco discutida, que é a dos valores. Os valores, presentes nos projetos na forma de suposições ideológicas, podem ser mais determinantes do que as metodologias, que propõem avaliações diferentes e modelos alternativos de educação escolar. É preciso um exame também das suposições ideológicas presentes na própria linguagem de agentes que implementam a educação escolar indígena no País.

Um dos pontos centrais que ainda não foi considerado na maioria dos projetos é justamente acerca do estatuto dos conhecimentos. Ao propor perspectivas consideradas interculturais, os projetos acabam por realizar uma diferença que estabelece o conhecimento indígena apenas como contraponto de um outro – este sim considerado verdadeiro. Embora não seja uma ação intencional, a disposição das chamadas “disciplinas” toma como base conceitos e valores que reproduzem um enfoque predominante, qual seja, o processo de produção de conhecimento não-indígena.

Entretanto, tais considerações são parte inerente de um processo em que estivemos, todos, envolvidos. O Projeto Tucum foi uma grande conquista do movimento indígena do Estado de Mato Grosso e reflete, hoje, na formação universitária. Analisá-lo

e criticá-lo é demonstrar sua ação positiva sobre a formação de todos e não somente dos professores indígenas.

Referências bibliográficas

BARNARD, Alan; GOOD, Anthony. *Research practices in the study of Kinship*. London: Academic Press Inc., 1984.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Madikauku: os dez dedos das mãos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIACCARIA, Bartolomeu. *Ensaio, Pedagogia Xavante: aprofundamento antropológico*. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1990.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOW, Peter. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Palavras retardatárias sobre a criança criadora: o olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Nomes e amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*. São Paulo: FFLCH-USP, 1986. (Série Antropologia, 6).

_____. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp, Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1967] 1984.

MENEZES, Claudia. *Missionários e índios em Mato Grosso: os Xavante da reserva de São Marcos*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PEGGION, Edmundo A. Notas sobre o papel do professor na Educação Escolar Indígena. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO – CEI/MT. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

PROJETO TUCUM. *Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas, 1996-2000.

SILVA, Teodorico Fernandes. *Educação escolar para os Xavante de Sangradouro*. Cuiabá, 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

TRAUTMANN, Thomas R. *Dravidian Kinship*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.