

Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil

MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996. 228 p.

As “escolas da floresta”, enquanto parte do projeto de educação voltado para as populações indígenas, são fruto do trabalho da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) e dos professores índios do Acre. Esse projeto iniciou-se em 1983, em meio à luta pela recuperação dos territórios indígenas e por uma inserção mais positiva no processo histórico em que foram envolvidos. E, hoje, esta é uma das principais referências no campo da educação escolar indígena, por meio do projeto “Uma Experiência de Autoria”.

A autora, Nietta Monte, esteve envolvida neste projeto desde o início, e vem nos mostrar o seu trabalho neste livro, baseado em sua dissertação de mestrado, mediante a análise dos diários de classe produzidos pelos professores indígenas.

O livro é dividido em sete capítulos. No primeiro, a autora explora o contexto histórico, referido acima, em que surgiu a “experiência de autoria” da CPI-AC, destacando os princípios que caracterizam o projeto. No segundo, justifica a escolha dos diários de classe como objeto de pesquisa, mostrando sua importância enquanto instrumento pedagógico, como fenômeno que leva a discussões teóricas importantes na área da educação e, também, por permitir abordar o tema “currículo” indígena e, de alguma forma, influenciar nas políticas governamentais para a educação indígena. O terceiro capítulo trata dos conflitos e tensões que permeiam este trabalho intercultural. Depois, ela expõe um pouco da história Kaxinawa e sua situação atual, para, no capítulo seguinte, analisar três diários de professores desta etnia. No capítulo 6, ela recorre à teoria sobre “oralidade e escrita” para pensar o processo de construção dos diários de classe, enquanto documentos escritos por pessoas que pertencem a uma sociedade baseada na tradição oral. E, para concluir, ela aponta, a partir de sua análise, alguns aspectos do trabalho em educação escolar indígena que devem ser modificados, melhorados ou implantados, em busca de novas alternativas pedagógicas.

Seguindo os princípios de uma educação intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica, os professores indígenas são estimulados a produzir diversos tipos de textos, tanto em sua língua quanto em português. A produção deste material, como os livros de “estórias”, “cartilhas” e “diários de classe”, faz parte do programa de formação de autores indígenas, os quais desenvolveriam suas habilidades relativas à escrita e construiriam um “novo discurso indígena”, voltado para este novo contexto histórico.

A concepção do projeto da CPI-AC quanto ao currículo é que ele seja construído de forma interativa e dinâmica. Neste sentido, é imprescindível o trabalho realizado por Monte, visando, através da análise dos “diários”, tratados como documentos históricos, conhecer como é atualizado e concretizado o currículo passado nos cursos de formação de professores índios.

A escolha de três diários de professores Kaxinawa realizou-se devido a grande afinidade entre os membros e professores desta etnia e o trabalho da CPI-AC e, mais especificamente, com a proposta de educação. Estes professores são tratados pela autora como “intelectuais”, não só pela natureza “mental” de seu trabalho, mas também como catalisadores do processo de criação e recriação cultural que se dá em meio à tensão entre as referências tradicionais e conservadoras e as novas referências vindas do contato com o “branco” e suas tecnologias, entre elas a escrita. Enquanto intelectuais e mediadores entre estes dois “espaços”, estes professores têm hoje um papel político fundamental “na organização e controle da nova ordem”.

Os diários são analisados visando perceber os aspectos singulares de cada professor, tanto no que diz respeito aos conteúdos curriculares quanto à linguagem utilizada. O primeiro diário é o de um índio de 20 anos, que estava iniciando como professor e ainda não tinha participado de nenhum curso de formação da CPI-AC. Neste diário, observa-se a narração das atividades realizadas nas aulas e dos conteúdos (é interessante ressaltar que estes não são necessariamente ordenados segundo a lógica causal, que é utilizada na seqüência curricular característica das escolas urbanas e

rurais brasileiras). Percebe-se, também, a tentativa de fazer um planejamento das atividades docentes em um cronograma, que, entretanto, na prática escolar cotidiana, não é seguido, por haver outros fatores relativos à vida comunitária que acabam interferindo nas atividades escolares. Este esforço de se fazer um planejamento, seja pela classificação dos grupos de alunos em listas ou mesmo do cronograma de atividades, é considerado por Monte de grande importância, por configurar um exercício intelectual de abstração e de adaptação do professor ao “mundo formal da escola”. Além destes pontos, ela também destaca as diversas linguagens gráfico-visuais utilizadas, como a escrita alfabética, a numeração arábica e o desenho figurativo. Este último é utilizado com fins estéticos, ou como ilustração dos conteúdos, ou mesmo como uma espécie de “fotografia” que registre alguns momentos do cotidiano escolar.

Monte nos chama a atenção, ainda, para o fato de que a relação estabelecida na pedagogia “tradicional”, não-escolar, passa o cotidiano da escola e a maneira como o professor trata seus alunos. Por exemplo, este professor se refere algumas vezes, em seu diário de classe, ao fato de “dar conselho” aos alunos, procedimento característico da educação Kaxinawa.

O segundo diário é escrito por um professor de 36 anos, que, desde 1983, frequenta o curso de formação da CPI-AC e leciona em sua comunidade; o professor anterior foi, inclusive, seu aluno. Seu diário é caracterizado por estar escrito totalmente em português, com uso da numeração arábica, mas sem desenhos. Ele registra os alunos presentes e a que “classe” pertencem, os horários e dias das aulas, os conteúdos e, ainda, o que comeram nos dias de aula, além de muitas atividades comunitárias percebidas como “conteúdo curricular”. Entre estas destaca-se a iniciativa do professor em promover espaços comunitários, como é o caso da farmácia, dos pomares, dos galinheiros, etc. Além disso, percebe-se o recurso a jogos, teatro, desenho e música como técnicas pedagógicas. Os conteúdos curriculares não seguem uma ordem prévia; vão se modificando conforme o desenrolar da vida da comunidade, de acordo com as festividades, as visitas e outros fatos ocasionais.

O último diário a ser tratado é o de um professor de 34 anos, que iniciou seu trabalho na escola depois do curso de formação realizado em 1985 e, portanto, como o anterior, participou de várias etapas deste curso. Seu diário é escrito em português e em Kaxinawa, utilizando-se também do desenho. Nele constam datas e horários das aulas, os conteúdos e métodos, comentários a respeito das aulas, da língua falada na aula, opinião sobre o valor da educação bilíngüe, etc. Observa-se como característica deste professor a criação de exercícios. Além disso, diferentemente do primeiro professor, este não recorre às “fórmulas” fixas características da tradição oral, mas demonstra maior “abstração e descontextualização do real vivido a ser explorado através de diversas técnicas, como o uso da 3ª pessoa, dos quadros de frequência e da transcrição das aulas” (p. 156). Segundo a autora, o diário deste professor, em relação aos outros, utiliza uma escrita mais formal e com maior abstração, apesar de algumas vezes não se importar com a função de comunicação do diário ao escrever alguns trechos em língua Kaxinawa.

A observação dos diários leva Monte a perceber o quanto estes documentos refletem a tensão vivida pelos professores indígenas e suas comunidades, por estarem vivendo “entre o passado oral e o presente letrado”. Os diários apresentam, na forma escrita, características da linguagem oral, como o recurso às “fórmulas”, no caso do segundo diário, e às técnicas de registro das atividades utilizadas no terceiro.

A “fórmula” é um recurso mnemônico utilizado nas línguas de tradição oral, através do qual cria-se uma estrutura lógica que ajuda na memorização do discurso. Este processo é “aberto”, ou seja, não há a preocupação de se manter o texto idêntico ao que foi recebido. Quando este é repassado, quem o faz baseia-se na fórmula e tem a liberdade de criar a partir dela.

A presença deste tipo de recurso em um diário, muito utilizado em transmissão oral, reflete a posição intermediária desses professores. O mesmo acontece com o recurso à descrição das atividades escolares, feita utilizando-se o tempo presente e o discurso direto, como uma transcrição das atividades. Este efeito também é

alcançado através dos desenhos que refletem o cotidiano da escola. O terceiro diário, como já foi dito, caracteriza-se por um maior nível de abstração, de distanciamento e de impessoalidade, contrastando neste ponto com os dois anteriores.

Ao final de seu livro, Monte apresenta alguns pontos para a reflexão. A autora coloca algumas questões sobre o tratamento dado pelos professores indígenas aos conteúdos curriculares, à utilização da língua, aos recursos didáticos utilizados e às formas de avaliação. A partir daí, ela pretende incentivar os assessores envolvidos em projetos nesta área a buscar nos diários informações úteis para se pensar o processo educativo. O planejamento, por exemplo, apesar de ser característico das escolas “formais”, deve ser tratado de forma original, respeitando as especificidades de cada professor e de cada grupo.

O livro, portanto, constitui um estudo necessário para este processo educativo baseado na troca, na construção permanente e na interculturalidade. É uma importante contribuição para a reflexão sobre os processos pedagógicos e sociais que envolvem os povos indígenas na atualidade.

Celia Letícia Gouvêa Collet

Mestre em Antropologia pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Departamento de Filosofia e Ciências da Universidade Federal do Acre (UFAC). cleticia@uol.com.br

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997. 223 p.

Desde o final da década de 70 que a “questão” da educação escolar indígena tornou-se uma frente de debates indigenistas que acabou por traçar um curioso percurso pendular: postulou, ao início, como imperativo militante, um afastamento da esfera do Estado, do indigenismo oficial e, por conseqüência, do modelo missionário de escolarização indígena que lhe servia de paradigma, para,

ao final da década de 90, munida de um já consolidado aparato discursivo, retornar ao domínio da máquina normativa e do generoso (e sociologicamente nada desprezível) apoio logístico do próprio Estado. O que aconteceu nesse percurso é coisa que apenas agora começa, timidamente, a ser objeto de análise sistemática dos cientistas sociais que se debruçam sobre as muitas faces (e fôlegos) do indigenismo no País. Escarafunchar os mitos que aí foram criados, os dispositivos discursivos montados para variadas formas de legitimação, os jogos de constituição de autoridade nesse campo e uma sociologia das disputas institucionais e redes de aliança aí montadas é coisa que ainda se está por fazer. Não obstante, uma das marcas imediatamente visíveis daquele percurso são os registros deixados dos muitos fóruns, encontros e congressos que aí ocorreram. A coletânea objeto da presente resenha é mais um espécime desse conjunto, e a sua particular riqueza pode ser, como sempre, revelada por um olhar que se preste a ser sociologicamente cuidadoso. É esse olhar que eu ensaiaria aqui deitar sobre ela.

Leitura e escrita em escolas indígenas é uma coletânea de exposições apresentadas no I Encontro de Educação Indígena que se realizou no conjunto de encontros que constituem o Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Esse Congresso, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), instituição sediada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realiza-se bianualmente nessa Universidade, e a sua edição de 1995, na qual teve lugar aquele I Encontro, foi a décima. De lá para cá ocorreram mais duas edições, nas quais os encontros de educação indígena tiveram continuidade, apesar de não terem tido (ainda, ao menos) publicação dos trabalhos aí apresentados. Tanto os encontros como a coletânea em pauta são frutos da iniciativa do professor Wilmar D'Angelis, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e da antropóloga Juracilda Veiga, que, a par de suas atividades acadêmicas, têm prestado assessoria a programas de educação escolar entre os Kaingang. Como registro inaugural desses encontros, a coletânea em questão oferece um painel variado de contribuições, mas que tenderiam a se congregar majoritariamente

em torno de dois tipos de atores sociais dos que mais freqüentemente têm estado presentes nos atuais debates sobre escolarização de índios: assessores de programas, oriundos do (ou com referência ao) meio acadêmico, e professores índios. Nesta coletânea os primeiros são quantitativamente dominantes. Entretanto, desde já postulo que aqui algo de particular há a se dizer a respeito dos demais e do lugar de fala que ocupam. Tive a oportunidade de observar os dois encontros que se seguiram ao de 1995 e creio que se confirmou a tendência que na presente coletânea já se anuncia: o esforço aqui de conferir (ou ao menos de pressupor) aos professores índios um lugar de fala relativamente autônomo. Dito desta maneira, corro o risco de incorrer nas mesmas idealizações que recobrem ideologicamente muitas das iniciativas festivas que ocorrem sob o mote da dita educação escolar indígena. É notável o caráter de painel, de *outdoor* de *marketing* institucional que muitos encontros, seminários e congressos nessa área possui; lugares nos quais, pelas suas múltiplas conformações de alianças, cooptações ou simples jogo estratégico dos atores envolvidos, a fala dos “índios” (como quase todas as outras) parece sempre aportar segundo um modelo domesticado, reiterativo, confluyente (mesmo que pontualmente discordante). Aí estão irremediavelmente presentes (e maciçamente presentes), a observá-los ou mesmo conduzi-los pela mão em meio aos brancos, os agentes dos programas, das missões de fé, funcionários de organizações não-governamentais ou do Estado e toda sorte de “aliados”, numa alegre cumplicidade que, é claro, todo antropólogo que já leu Gluckman deve, por princípio, desconfiar. Assim é que, diante dessas situações sociais, tornam-se cada vez mais necessárias boas etnografias; etnografias aliás que, no domínio temático de que aqui se trata, salvo minguados “aperitivos”, ainda não foram produzidas. Penitencio-me aqui por não apresentar sequer o esboço de uma para o contexto em que se produziu a coletânea de que agora trato – e creio que isso transcenderia o objetivo de uma resenha. Contento-me, por enquanto, de lembrar a sua necessidade e, por outro lado, tentar ater-me ao que os textos podem comunicar ou deixar intuir dos contextos. É aqui que *Leitura e escrita em escolas indígenas* pode se apresentar como o fio de uma extensa meada.

A coletânea, tal como a orientação inicial do Encontro que lhe deu origem, pretende-se como uma discussão enfeixada em torno de proposições temáticas que os organizadores reputam como até então pouco discutidas. Sob o título geral de “Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia” alinham-se debates sobre definição de ortografias, sobre o “impacto da escrita” diante da tradição oral e sobre “limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas”. Para qualquer observador um tanto arguto e minimamente inquieto tratam-se evidentemente de debates candentes e jamais resolvidos. Aqui já se anuncia um dos méritos dessa coletânea: o de abrir questão sobre tais debates, ao invés de fechá-la em fórmulas programáticas destiladas de experiências que se apresentam como “as que deram certo”. De fato, os relatos de experiências como caução irrefletida e mecânica para essa ou aquela “atitude” pedagógica, que abarrotam muitas das publicações nessa área, são praticamente inexpressivos nessa coletânea. Nesse ponto, é interessante observar as contribuições ao volume oriundas dos domínios técnicos, ou seja, das disciplinas *aplicadas*. Refiro-me aos textos escritos predominantemente a partir dos interesses da Linguística Aplicada e da Pedagogia. No que diz respeito à primeira, tanto Ángel Corbera como Marília Facó Soares enfatizam a incidência de fatores não-lingüísticos sobre os parâmetros estritamente técnicos do estabelecimento de ortografias, não simplesmente para cair em certo lugar comum que reputa a uma abstrata e genérica noção de política o papel de sobredeterminante funcional, mas para explicitar (mais claramente na argumentação de Marília Facó Soares) o irremediável lugar de mediador social que o lingüista ocupa quando trata do estabelecimento de convenções gráficas atinentes à redução fonética. É aí que a ciência encontra seu limite epistemológico, que o conhecimento aplicado precisa se defrontar com a mediação, e a técnica precisa recorrer a outros conhecimentos e à tolerância para que não se torne apenas tecnocrática. É aqui que o lingüista não está só, e é aqui que merecem ser explicitadas, caracterizadas e, de novo, postas como objeto de investigação – mais que tão simplesmente agregadas como ponto pacífico e auto-evidente – as

vozes dos muitos nativos (índios e não-índios). Curiosamente, isso é algo que tende a se tornar opaco nas preocupações programáticas de muitos pedagogos (ou “educadores”), talvez porque a “educação”, nas sociedades ocidentais modernas, antes mesmo de ser reconhecida como tão simplesmente uma máquina da reprodução social, venha embalada no mito da necessidade – do qual já trataram outros comentadores –, subsidiado, por sua vez, pelo mito virtuoso da libertação (cristalizada na imagem da libertação individualista do intelecto). Tal mitologia tenderia a segregar à educação formal o caráter de “direito natural do homem”, cujo questionamento seria antes de tudo uma afronta. Assim, muitas vezes a Pedagogia descuida de um questionamento crítico sobre os seus próprios limites epistemológicos, em favor da validade intransponível das técnicas e das fórmulas programáticas – anunciadas jargonisticamente pela velha retórica professoral do “é preciso que...”, “por uma pedagogia...”, etc. Desse tipo de atitude intelectual se aproxima o texto de Vera Olinda Sena, assessora do projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). A autora pretende contribuir ao debate com a exposição de seu programa pedagógico, como exemplo de como se fazem as coisas. Ao optar por uma reticente apologia do *como*, em detrimento da prova dos *porquês*, métodos e técnicas passam a ser pressupostos como necessários, uma vez que os objetivos são dados como evidentes e inquestionáveis e, por conseqüência, o arcabouço ideológico que constitui – e que ata e circunstancia –, coisas como “revitalização cultural”, “valorização étnica” e “resistência”, entre outros, ficam sumariamente fora de questão. Basta anunciar que a coisa toda é inspirada pela autoria dos índios (sem que essa noção mesma – de autoria – seja posta a crivo). Como conseqüência, a mediação dos brancos aí torna-se algo sociologicamente semelhante ao Éter, e qualquer programa ideológico que lhe diga respeito é “subliminarmente” naturalizado.

Bem mais cuidadoso é o texto de Kimiye Tommasino, que, ao historicizar a experiência da educação escolar indígena no Paraná, chama a atenção (tal como o faz o de Luís Donisete Grupioni para o âmbito nacional) para as recorrentes armadilhas das teias e

das disputas institucionais e para o risco aqui de uma espécie de miopia atávica nas idealizações em torno da incorporação escolar dos conhecimentos indígenas: “de um lado, confunde-se o senso comum dos diferentes povos com o conhecimento formal e, de outro, entende-se o espaço da escola como sendo do mesmo tipo que o da comunidade” (p. 132). A conclusão da autora para o caso paranaense, se usada como hipótese de verificação, pode não ser muito alentadora para as crenças ingênuas que se bastam nas boas intenções dos programas “politicamente corretos”: “A institucionalização da educação indígena reproduziu a verticalidade, que é o padrão da sociedade nacional” (p. 135). A melhor lição que creio implícita no texto é a que ficaria com a pergunta: em que medida o “fenômeno” apontado por Tommasino não se verificaria também, de muitas outras sutis formas, em muitos outros programas de escolarização indígena? E quando apresento essa questão não estou apenas me voltando para o domínio do Estado (esse grande Leviatã), como o faz Marta Azevedo no seu texto, mas aos muitos contextos dos indigenismos “alternativos”, e que ainda estão por merecer cuidadosas investigações etnográficas. Essa pergunta poderia bem expressar a questão central quando se trata de “limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas”, que é um dos tópicos do volume. Infelizmente não é esse o foco – talvez porque, entre assessores de programas, isso significaria mexer num vespeiro. Na verdade, o problema é geral e vai muito além das breves intervenções incorporadas ao volume: continua-se tratando de “autonomia” a partir de uma perspectiva genérica, onde o “contexto” fica a gosto de cada comentarista, que pode, assim, fugir de questões talvez embaraçosas, para refugiar-se em plataformas retoricamente rentáveis, como, por exemplo, a de tomar o Estado, a colonização, ou o que seja, como bode expiatório. Wilmar D’Angelis é o único no volume que, como em outras oportunidades, se dispõe a “pegar o touro à unha”. Em “Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas”, D’Angelis propõe uma espécie de metodologia para avaliar objetivamente o que pode ser, em cada caso, essa “autonomia”. Pode-se discordar dessa metodologia e ver-se nela critérios

artificiosos, como aquele alentado por muitos em torno de uma idéia de “projetos de futuro” das próprias sociedades indígenas (a que D’Angelis não se remete *diretamente*). A idéia de “projeto” (e, junto a ela, a de “futuro”), tal como a ordem e o progresso, parece conter um irresistível viés positivista. Para os etnólogos que estudam sociedades movidas por disputas faccionais, a idéia de um projeto comum soa de fato como uma hipóstase. Entretanto, o esforço de D’Angelis parece-me apontar para uma questão que ainda não mereceu um tratamento metódico: o que significa, afinal de contas, falar de autonomia aqui ou ali? Os debates em torno da educação escolar indígena estão eivados de conceitos auto-inflados que, repetidos à exaustão, acabam por assumir a condição de auto-evidentes. O que menos neles se percebe quando são aplicados é a possibilidade de informarem alguma relação causal sociologicamente discernível, e o que mais através deles se percebe é o movimento discursivo de toda sorte de tráfico de legitimidade. Não por acaso, torna-se cada vez mais premente que sociólogos e antropólogos invistam esforços investigativos numa arqueologia da constituição desses conceitos, ou seja, numa “sociologia da produção intelectual do campo”, como defende a bela tese de Mariana Paladino, recentemente apresentada ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Paladino, 2001). “Autonomia” é sem dúvida um desses conceitos, como também o são (permito-me a polêmica) as noções de “intercultural”, “específico e diferenciado” e mesmo a de “bilingüismo”. No que diz respeito a esse último, o precioso texto do professor Bartomeu Melià no volume trata, em última instância, de se perguntar: o que significa falar de bilingüismo quando, por exemplo, se põe diante dele o uso da escrita? A questão, creio, é crucial; e aqui, ao invés de se render a *slogans* e elocubrações sem base etnográfica, estudos de caso como o do guarani no Paraguai, apresentado por Melià, podem vislumbrar resultados inusitados. A tranqüilidade de certos lugares comuns sobre “valorização lingüística” pode ser surpreendida com conclusões às vezes singelas, como as que nos deixa Melià; por exemplo, de que “as línguas mantêm-se vivas porque têm motivos bastante alheios ao ofício da escrita para

viver” (p. 103). De uma maneira geral, começam aos poucos a ser desenvolvidos outros trabalhos sobre bilingüismo (por exemplo, Ladeira, 1999) que tendem igualmente a colocar em xeque aqueles lugares comuns.

Se alguns autores têm o arrojo e a apreensão intelectual de pôr sob suspeita os lugares-comuns e os conceitos auto-evidentes, esse não é definitivamente o caso do que se lê no artigo de Rosa Helena Dias da Silva. A autora, educadora e agente do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), inicia sua exposição pretendendo “vacinar-la” previamente contra eventuais disposições críticas, afirmando que suas observações emanam de “uma profunda reflexão coletiva” e de um “processo que está sendo levado adiante com muito esforço e seriedade” (p. 170). Daí por diante o tom moralista e autojustificador irá se imiscuir na argumentação para produzir uma peça retórica a respeito da “conquista da autonomia” pelos índios na escola. Afirmções como “podemos perceber que professores, lideranças e comunidades vêem a escola como algo que pode colaborar na construção mais ampla do seu projeto de autonomia” (p. 173) carecem de qualquer contextualização e confirmação etnográfica¹ e podem, antes, expressar projeções genéricas da própria autora que deduções sociologicamente fundadas. A suspeita é avalizada pela metodologia de que a autora lança mão para vertebrar a sua argumentação. Pretendendo trazer à luz a “ótica dos professores indígenas” (p. 170), a autora salpica o seu texto de falas indígenas recortadas e coladas (alguém poderia dizer “editadas”) para ilustrar a sua interpretação e mesmo para sugerir uma sintonia conceitual entre essas falas e a sua própria. O que fica por saber é o contexto e a arquitetura simbólica nativa que rege, por exemplo, a apropriação pelos índios das falas dos brancos, algo que não ocorre apenas nos contextos “indigenistas”, mas que se estende a domínios às vezes insuspeitados, como o da “crença” e da “religião” – ver, por exemplo.

¹ Na verdade, os índios podem “ver” a escola de maneiras muito distintas do que os brancos imaginam que eles vêem. Abordagens etnográficas podem oferecer algumas pistas a esse respeito (por exemplo, Gow, 1991; Cavalcanti, 1999).

já clássico artigo do professor Eduardo Viveiros de Castro (1992) e a recente coletânea organizada pelo professor Robin Wright (1999). Para os antropólogos, a autora teria cometido um erro metodológico primário, que contraria uma regra elementar da pesquisa etnográfica: de que toda informação “bruta” prestada pelos informantes só faz sentido se for sociologicamente contextualizada. As declarações de líderes envolvidos em disputas faccionais, de alguém que faz uma acusação de feitiçaria ou de um mediador que se aproxima dos brancos não revelam muita coisa se não se leva em conta o lugar social de quem emite tais declarações, o jogo social específico no qual está inserido e a lógica simbólica que dá estofamento semântico às suas palavras. Na falta dessa contextualização, as falas dos nativos são pinçadas, no texto, para serem, isto sim, contextualizadas pelo enquadramento discursivo pré-construído da autora. Se de fato isso expressa uma “profunda reflexão coletiva”, a conclusão a que sou levado a chegar é que o texto expressaria antes o ideário dos agentes do Cimi sobre educação escolar indígena que efetivamente a “ótica dos professores indígenas”. Essa crítica não visa imputar ao Cimi ou à autora alguma acusação velada de falsificação ou manipulação, mas sugerir que procedimentos discursivos como esse são recorrentes e, eu arriscaria dizer, um dos constituintes dos mecanismos ideológicos do campo indigenista nas suas novas versões.

Além de um texto de Luís Donisete Grupioni, que sumariza as contingências institucionais que dizem respeito a uma “política nacional de educação escolar indígena”, a coletânea encerra suas contribuições com o depoimento de três representantes de organizações indígenas de distintos pontos.² Pode-se argumentar que um painel tão disperso e atomizado, no qual as contingências que envolvem esses representantes indígenas só são conhecidas pelos especialistas nas áreas respectivas, tenderia a diluir debates específicos em generalidades, mas creio que aqui o mérito está em outro lugar. Os depoimentos dos representantes indígenas sugerem um diálogo não necessariamente textual com os trabalhos mais

² Além de uma moção e de uma deliberação levantadas ao final do encontro.

acadêmicos dos assessores de programas, e, acrescentaria, pode ser exatamente nesse patamar não-textual, o do espaço de fala institucional ou semi-institucional, que pode emergir a possibilidade de um discurso não domesticado. Ainda não é isso que em geral se tem visto, mas as “falas dos índios”, diferentemente de muitos discursos piegas e “politicamente corretos” dos agentes brancos, expressam em comum uma profunda inquietação; inquietação que pode chegar às raias de um (deliciosamente herético) questionamento frontal, como o faz o professor Kaingang Bruno Ferreira:

– Um outro problema que nós enfrentamos para efetivar uma educação e uma autonomia das escolas indígenas e dos povos indígenas, é que as ONGs têm as comunidades indígenas e os povos indígenas na mão. Elas têm poder de manipulação muito forte em cima dos povos indígenas. Aí eu me pergunto, como essas ONGs, que dizem que trabalham para os índios, falam de autonomia indígena, autonomia dos povos indígenas? (...) “Vocês – dizem –, nós não queremos que a Funai te tutele, mas nós vamos te tutelar; tira a Funai e deixa para nós”. Elas têm pesquisa, têm bibliotecas grandes, está lá todo o conhecimento de um passado de um povo. (...) Quer dizer, eles estão estrategicamente montados. Isso, graças à colaboração de antropólogos, lingüistas, historiadores (p. 215-216).

E arremata: “E a escola dentro da comunidade indígena entrou como um corpo estranho que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, e os índios não sabem, hoje os índios não sabem para que é uma escola!” (p. 217). Esse pequeno exemplo, longe de pretender ser uma expressão *da* verdade, daria a pensar que talvez outras vozes indígenas dissonantes possam emergir, e, quem sabe um dia, se possa ouvir até mesmo as vozes sofisticadamente articuladas das lideranças tradicionais alto-xinguanas (os Yawalapiti, por exemplo), que concordam muito pouco com o que um certo senso comum sobre educação escolar indígena tem a lhes dizer.

De sua parte, os pesquisadores começam a produzir certa inquietação teórica diante das práticas e das técnicas que se postulam como legítimas. Entre os lingüistas, os casos mais notáveis, a meu ver, podem ser reportados aos trabalhos de Franchetto (1994, 1997), D’Angelis (2000) e Oliveira (2000). Muitos antropólogos, durante bastante tempo, dedicaram-se a um olhar aprofundado, sistemático e crítico sobre as políticas indigenistas no País. Não por acaso a temática da educação escolar indígena apresenta-se-nos agora como um objeto particularmente apetitoso para um olhar distanciado e crítico sobre o ideário “politicamente correto” das boas intenções não-governamentais, que se seguiu a um indigenismo integracionista e, frente ao qual, pretende-se como *locus* (não só legítimo, mas hegemônico) de produção discursiva no campo indigenista. A despeito da “indústria de projetos” com a qual os financiamentos internacionais sustentam (ou sustentaram) a consolidação desse “terceiro setor”, a reemergência, sob diversas formas (normativas ou financeiras) do Estado nesse campo, parece agora apontar para uma sedimentação oficial (e, mais adiante, legal) de práticas discursivas que, longe de serem a panacéia “intercultural” que se pretendem, têm uma história e um contexto muito preciso de produção. Creio que é preciso investigá-los a fundo, se não quisermos apenas repetir fórmulas retóricas sobre o respeito à diversidade, que, de tão mecânica e irrefletidamente vulgarizadas, acabarão por se tornarem estéreis, quando não, hipócritas.

Referências bibliográficas

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.
- CAVALCANTI, Ricardo. *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Rio

de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional.

D'ANGELIS, Wilmar. Contra a ditadura da escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 49, p. 18-25, 2000. Número dedicado à Educação Indígena.

FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 409-421, jan./dez. 1994.

_____. *Reflexões em torno de uma experiência “ideologicamente correta”*. Caxambu, 1997. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho “Educação Indígena: Diversidade e Cidadania” do XXI Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), Caxambu, 21 a 25 out. 1997. ANPOCS: arquivo magnético.

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

LADEIRA, Maria Elisa. *O uso da língua terena: uma análise macro sociolingüística*. Caxambu, 1999. Manuscrito. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho sobre Etnologia Indígena do XXIII Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais). Caxambu, 19 a 23 out. 1999.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 49, p. 26-38, 2000. Número dedicado à Educação Indígena.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do*

modo de ser tradicional”

. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional.

WRIGHT, Robin (Org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

Ricardo Cavalcanti

Doutorando em Antropologia pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). riccaval@yahoo.com.br

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. 226 p.

A princípio, o título pode soar bizarro. No entanto, ele sugere, antes mesmo de se abrir o livro, uma imagem de uma educação indígena verdadeiramente intercultural, que leva em conta as diversas expressões gráficas das populações indígenas integradas a um projeto pedagógico coletivo: as que exprimem cosmologias e sociabilidades, expressas em corpos, cestarias, cerâmicas, através do vermelho do urucum ou do preto do jenipapo, em um código estruturado – como o demonstram os estudos de etnoestética (por exemplo, Vidal, 1991) – e aquela que se introduz pela escola, a escrita, ensinada a partir do quadro-negro com o branco do giz. De fato, o livro nos é apresentado logo de início como o balanço de um projeto político e pedagógico em curso, o de uma escolarização indígena que leve a sério os princípios de interculturalidade e bilingüismo. Assim, prefaciada pelo governador do Estado e pelo secretário de Educação, que apresentam seu projeto político, a coletânea reúne as várias vozes envolvidas no Projeto Tucum – antropólogos, lingüistas e pedagogos que coordenam e/ou lecionam nos cursos de formação para os professores indígenas, e os próprios

professores indígenas/alunos dos cursos, além de alguns convidados – que apresentam suas reflexões sobre diversos momentos e facetas do projeto, oferecendo-as expressamente para a crítica e o debate.¹

Partindo do mais amplo, o livro se inicia, no texto de Edir Pina de Barros, com uma análise da questão da inserção social e etnicidade, pensando a autodeterminação e a resistência, e se posicionando contra a absolutização da diferença e a favor da comunicação e da interlocução entre o local e o global. Segue-se uma reflexão sobre a escola indígena e a formação de formadores e de professores índios, no texto de Maria de Lourdes Bandeira, e da base legal e jurídica que abre novas possibilidades a projetos escolares em áreas indígenas, no de Rosa Helena Dias da Silva. Fecha-se, então, o cerco, a partir de uma retomada da história da escola indígena no Mato Grosso, a necessidade de continuidades e rupturas, e de textos sobre construção de currículos de ciências e história e do papel do professor indígena tal como se revela nos cursos de formação. Esse segundo momento, porém, é ainda permeado de reflexões mais gerais, por exemplo sobre como deve ser entendido o currículo específico da escola indígena (Nietta Montes), e outras que têm como base experiências que são percebidas como paralelas, como a descrita por José Bolívar Burbano Paredes para os Krikati do Maranhão, ou o de uma pedagogia nativa entre os Kiriri, por Clélia Neri Côrtes. Destaca-se o texto de Darlene Y. Taukane, que resulta de um mestrado sobre a escola entre os Bakairi, e que é o único a pensar o modo como os povos indígenas envolvidos no projeto praticam e pensam a educação que antecede, convive com e extrapola a escola. Por fim, o meio do livro é preenchido por um capítulo dedicado a ilustrar visualmente o tema da coletânea, com

¹ A coletânea foi lançada na Conferência Ameríndia e no Congresso de Professores Indígenas no Brasil, e reflete um momento desse processo. Diversas das dificuldades expostas no livro certamente já foram retrabalhadas, e alguns pontos de vista, eventualmente revistos. Assim, deve-se apenas lembrar que essa resenha trata do que foi exposto como um projeto ainda em construção.

fotos de aulas, de cursos de formação, dos professores (selecionadas e legendadas por Andrea Jakubaszko), enquanto o fim fica por conta de uma reflexão sobre as declarações internacionais de direito realizada por Carlos Maldonado.

Apresentado em linhas gerais o livro, faz-se necessário, antes de comentar mais profundamente alguns de seus aspectos, expor o Projeto Tucum, pensado pela maior parte das contribuições. Infelizmente, ele não é exposto, na íntegra, em momento algum, e as informações a seu respeito estão principalmente no esforço de sistematização no capítulo escrito pelas coordenadoras Terezinha Furtado de Mendonça e Maria Paula Freitas Vanucci, e no interessante capítulo, dedicado à formação histórica das escolas indígenas no Estado, de Darci Secchi. Desse relato, ficamos sabendo que o Projeto buscou articular as diversas organizações e pessoas envolvidas com a educação escolar indígena em um Conselho que se oficializa e regulamenta no interior do próprio corpo administrativo do Estado, buscando construir, em diálogo, um projeto coletivo que abranja as diversas etnias que vivem no Mato Grosso, com programas e, quando necessários, subprogramas diferenciados para cada etnia. Assim, elas foram divididas, por intermédio dos professores indígenas que atuavam em suas escolas, em quatro pólos regionais, nos quais eles recebem cursos de formação. Esta foi planejada como uma formação de magistério (para dar aula nas primeiras séries do ensino fundamental) “em serviço”: os professores passam alguns meses do ano nos cursos, e retornam às aldeias para dar continuidade ao ensino escolar. Nelas, o professor recebe o acompanhamento de monitores, que o auxiliam no planejamento das aulas e em técnicas.

Aqui, revela-se o que parece ser a maior dificuldade do Projeto: instituindo a figura do monitor, a ela são transferidos todos os problemas que as escolas que não contam com índios qualificados como professores vivem com os professores não-índios. Assim, o Projeto estipula ser “essencial que [o monitor] seja um professor local com conhecimento da realidade e experiência de magistério” (p. 90), mas acaba por sofrer com problemas como alta rotatividade,

precariedade e indefinição funcional nas prefeituras, baixa remuneração, distância e dificuldade de transporte para as aldeias e o pouco estímulo para o trabalho com educação indígena (p. 92). Todos esses são problemas largamente descritos para as escolas que necessitam de professores não-índios, aqui redirecionados para a figura do monitor.

O princípio fundador do Projeto, o de construir uma escola indígena em diálogo com os povos que serão atendidos por ela, acarreta um segundo problema, que no entanto não parece ser percebido por seus participantes. A questão é: quem são os interlocutores? A “comunidade” indígena ou seus representantes? Esta parece ser a opção de alguns dos que ao menos pontuam essa questão, aparente, por exemplo, na afirmação da necessidade de “ouvir os próprios índios”, mas na figura de “lideranças e professores indígenas” (p. 38). Se os professores estão envolvidos diretamente no processo, o estabelecimento do diálogo com “lideranças” reflete uma concepção acrítica dessas como representantes únicos e legítimos de seu “povo”, transpondo, com o risco de inadequação ao menos a alguns casos, uma noção de representação que é informada pela nossa sociedade de tradição ocidental. Assim também, o diálogo com os “anciãos” (cf. p. 78) revela a persistência da idéia de tradição reiterada (contra uma tradição que está no tempo e na história) e da gerontocracia como dominante nas sociedades indígenas (quando se sabe que o “contato” tem como uma de suas conseqüências mais comuns a instituição de novos papéis aos jovens, o de mediadores com o mundo exterior, de conhecedores do mundo do branco, realidade que, mesmo que conflitiva em alguns casos, deve ser percebida e enfrentada).

A coletânea traz diversas reflexões sobre a construção do currículo, inclusive um longo texto sobre o projeto educacional iniciado entre os Krikati do Maranhão, que, escrito por um educador, traz uma explanação do que seja um currículo e sua experiência de diálogo com os professores Krikati em seu planejamento. A participação dos Krikati nesse processo é enfatizada pelo autor como a condição para que eles possam gerir e assumir o controle de sua

educação; sendo assim, ela deveria ser acrescida de sua capacitação no manejo das teorias psicopedagógicas, para que se dê em “condições de igualdade”. Desse modo – sugere –, constrói-se um currículo que será posto em prática e continuamente renovado, criando-se assim um compromisso com o processo educativo. Esse conhecimento deve ser compartilhado e socializado, sendo, portanto, esse texto o que mais se detém na questão da participação dos índios na construção de sua escola, pensando a interlocução como mais abrangente. Por fim, ressaltando que se deve antes de tudo pesquisar que tipo de escola querem os Krikati, o autor propõe que temas que interessem a eles, como a demarcação das terras, sejam tomados como eixos condutores, que o ensino se organize partindo de uma visão global, e não se fragmente em disciplinas (às quais serão recuperadas posteriormente pelo professor para a sistematização da prática), e uma metodologia específica a ser aplicada que lhe parece mais adequada à realidade social sobre a qual reflete (a “aprendizagem significativa”).

Um segundo texto, de Thereza Presotti, trata da abordagem da história nas escolas xavantes. De um modo interessante, a autora o inicia com um histórico das aldeias em cujas escolas o currículo seria implantado, utilizando uma narrativa que às vezes puxa pela oralidade, como o uso da expressão “e assim foi feito” denota. Ela nos apresenta, então, a motivação dos próprios Xavante em registrar sua história, e seu desejo de construir uma grafia própria, diferente daquela dos salesianos (que, dizem eles e os cita a autora, tem “sotaque de padre”), o que, ela lembra bem, serve-lhes também como uma diferenciação interna, em relação às outras aldeias que se utilizam da grafia montada pelos salesianos. Assim, cartilhas de história seriam produzidas respondendo a esse duplo anseio: o de garantir a permanência da memória histórica e o de se contrapor aos livros publicados pelos salesianos. Registre-se, ainda, que a formação dos professores é realizada tendo em vista o objetivo de capacitá-los como pesquisadores e construtores do currículo escolar, o que torna essa proposta ainda mais interessante. Duas reflexões, no entanto, se impõem: a quase exclusividade da

história contada pelos Xavante, em algo que parece ser o reverso do ensino de uma história que carregue o crivo de “verdadeira” pela sociedade nacional (a necessidade do conhecimento da história dos não-índios aparece apenas de passagem, e ela não consta do currículo), e, paradoxalmente, o projeto de utilização de pesquisas antropológicas e históricas já realizadas para que os dados sejam “cruzados” e complementem a história oral que se vai constituindo, assim acreditam os coordenadores desse subprojeto, em uma cultura da escrita. Ora, se a própria autora admite o discurso histórico como produzido coletivamente pela seleção de eventos que se tornam significativos, a idéia da necessidade de cruzamento com as fontes escritas parece fora de lugar. Melhor seria se elas fossem mantidas em separado, para (como é simultaneamente, e não alternativamente, sugerido no texto) possibilitar uma percepção da multiplicidade de discursos.

Um terceiro texto trata da área de ciências no Projeto Tucum, mas de modo mais breve. Escrito pela coordenadora dessa área, Maria Antônia Carniello, ele apresenta algumas propostas e resultados interessantes, que se ligam à prática de pesquisa pelos professores índios em formação, de modo a mostrar que ciência não é domínio de poucos e auxiliar na construção do currículo, já que os resultados das pesquisas são utilizados na prática escolar. Infelizmente, pouco do tratamento do currículo é apresentado, mas é enfatizada a proposta de manter diferenciados os conhecimentos nativos e os transmitidos na escola, embora também a de não reiterar a oposição entre “conhecimento do índio” e “do branco” (p. 163). O problema é como isso é realizado, o que fica pouco claro. Assusta, porém, a afirmação de que os professores índios devem entender que “a diferença dos saberes reside na lógica das necessidades de cada povo” (p. 163) para perceberem a lógica de organização e o critério de verdade. Sabemos, desde Lévi-Strauss, que o conhecimento da natureza não se limita à utilidade prática das espécies, mas que de fato nele se opera simbolicamente. Talvez seja consequência dessa idéia uma parte especialmente obscura do texto, que divide os eixos do projeto do seguinte modo: “terra” seria o domínio

das ciências naturais, enquanto “cultura” e “língua” trabalhariam com o modo como as diferentes etnias entendem a natureza, o que, a autora ressalta, não deve ser desprezado. O que torna difícil o entendimento dessa passagem é que é exatamente esse procedimento fragmentário que é apresentado como tornando possível o diálogo entre os saberes. Isso que aparece como confuso, porém, só poderia ser melhor qualificado se se tivesse mais informações sobre a prática desse ensino.

Esse conjunto de reflexões sobre o currículo é reforçado pelo texto de Nietta Monte, que apresenta de modo bastante informativo o processo pelo qual nasce o conceito e a possibilidade histórica da educação diferenciada, mas, não se bastando em sua constatação, problematiza a interculturalidade aí pressuposta como um dilema entre os objetivos gerais e os específicos a serem contemplados no currículo, sugerindo, de modo interessante e provocativo, que ele reflete uma questão mais ampla, a da reunião “numa mesma utopia [d]o conceito de equidade, e da diversidade e pluralidade lingüística e cultural” (p. 135). Sendo assim, ele retoma, em outra chave, a questão mais geral apresentada logo na abertura do conjunto de textos elaborados para o livro, de Edir Pina de Barros, o da relação entre o local e o global, e da tensão entre a afirmação da identidade étnica e a autodeterminação inserida em um projeto de inclusão e o risco da absolutização da diferença que leva, no extremo, à exclusão. Por outro lado, porém, podemos nos perguntar até que ponto esses fundamentos da utopia apontada por Monte são contraditórios, ao menos se entendemos a equidade como garantia de direitos, sendo o da afirmação identitária um deles. Mas a provocação está lançada, e não queremos aqui ofuscá-la, já que ela aponta para uma dificuldade real, a de conceituar efetivamente e realizar o direito à diferença, certamente um dos grandes desafios da nossa época.

Já foi apresentada a discussão sobre a formação de currículo para uma escola Xavante. Ela é, de certo modo, complementada pela de Edmundo Peggion, que reflete sobre o valor atribuído à escola por esse povo, a partir de sua experiência como

professor nos cursos de formação. Destaque-se o interessante comentário tecido pelo autor sobre o uso da escrita durante o curso, de modo a possibilitar a comunicação entre pessoas, como genro e sogro, que não se comunicam oralmente; essa situação permite traçar um paralelo com o que acontece com outro grupo Jê, os Krahô, tal como nos é apresentado pela análise de Maria Elisa Ladeira (1997), a qual sugere que a escrita é utilizada por eles para introduzir a distância no ato comunicativo. Mas o texto de Peggion é mais abrangente, e pensa o lugar do professor, e não apenas da escola, nas sociedades indígenas, e aqui o autor se revela atento às singularidades da experiência vivida pelos Xavante, montando um texto que, apesar de breve, resulta muito sugestivo.

O texto de Darlene Taukane, já o dissemos, é um trunfo da coletânea. Em primeiro lugar, por ser um esforço de análise do que seria a “educação indígena” entendida como a educação que se realiza pela própria sociedade e independe da escola formal. Assim, o texto, que resulta de um mestrado em Educação dedicado, no mais, a pensar a escolarização entre os Bakairi, se debruça sobre o que conforma e fundamenta o modo como esse povo pensa suas crianças e o processo pelo qual crescem e se tornam cada vez mais participantes ativos de sua sociedade, já que “somos instruídos para sermos conscientes de que somos parte de uma sociedade indígena que tem uma identidade particular – Kurâ-Bakairi” (p. 111). Essa citação introduz o segundo diferencial do texto: ele é escrito por uma Bakairi, que por isso escreve na primeira pessoa do plural, e oferece uma visão de dentro mas que se volta para fora: é evidentemente um discurso para nós, e não para eles, e informado pela antropologia.

Conhecedora “de dentro”, Taukane se sente à vontade para enumerar os princípios que fundamentam essa educação: os bons hábitos, o hábito de trabalhar, o de prestar atenção (o qual, informa, engloba o saber ouvir e ter capacidade de reproduzir o conhecimento ali transmitido) e o controle emocional (p. 119). Esse se revela nitidamente quando nos é apresentada a reclusão feminina e masculina – a primeira, momento que seria de instrução formal;

a segunda, de descoberta de vocação. Aqui, porém, uma coisa surpreende: o controle emocional é critério para “aprovação” ou “reprovação” do(a) jovem, a partir da observação de seu comportamento por não-parentes. Em um contexto de discussão sobre o que deveria ser a avaliação na escola indígena, que perpassa grande parte do livro mas também o extrapola, é fato de se notar que tenha sido essa a categoria escolhida por uma índia-antropóloga para apresentar um resultado final de um processo que ela mesma qualifica como de instrução formal, a reclusão feminina e seu paralelo na perfuração das orelhas dos jovens.

Há ainda um segundo texto, já mencionado, a respeito da educação indígena extramuros, sobre os Kiriri. Mais poético que analítico, o texto é feliz em demonstrar o papel do ritual na construção de uma identidade indígena, e, ao refletir sobre o modo como se aprende o ritual, tido pelos Kiriri como a “ciência do índio”, que a criança, nele inserida, se envolve também na “recriação do ser Kiriri” (p. 141). Uma fala citada no texto, do Cacique Lázaro, atribui o mesmo papel à escola: “a escola traz a união, a educação traz a união, foi criada através da roça comunitária e a educação é pra unir o povo Kiriri” (idem).

A inclusão do texto de Taukane no corpo da coletânea nos faz refletir sobre a legitimidade do discurso e de quem o faz. Isso porque o livro abre com depoimentos dos índios sobre o que consideram ser educação. No entanto, esses seis depoimentos, todos de membros do Conselho, vêm descolados do corpo da coletânea, não são inseridos no índice, recebem tratamento gráfico diferenciado, e um modo diverso de atribuição de autoria (ao final do texto, como depoimento, e não no início, como autoria). Assim, o mérito da incorporação dessas vozes indígenas, certamente pleno de boas intenções, aparece um pouco ofuscado, já que ficam isolados e não recebem nenhuma menção no decorrer dos textos enumerados no índice. Ora, não era um pressuposto do Projeto que os índios devem ser ouvidos, em seus planos e projetos próprios, e como pares?

Podemos arriscar um exercício de ler esses depoimentos tentando entender o que eles indicam das expectativas das

diversas etnias em relação à escola. É de fato “arriscar”, porque trata-se de excertos descontextualizados; porém, alguns pontos parecem tão significativos que seria uma pena deixá-los de lado. Logo de início, salta aos olhos o fato de que todos diferenciam a educação escolar da educação que lhes é própria, como sintetiza, por exemplo, Paulinho Rikbaktsa: “a primeira educação é na família e com os outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado na escola para complementar” (p. 18).

Ressalta, por exemplo, a grande quantidade de menções sobre o “respeito” como um dos princípios básicos a ser ensinado na “educação indígena” (aqui entendida como a que excede a escola), que aparece como respeito aos outros (como no depoimento do Bororo Evaristo Kiga, do Xavante Cosme Constantino Wa’oré, de Korotowĩ Ikpeng, e de Jornado Sabanê Nambikwara). Sabemos que essa noção de respeito é uma tradução de categorias nativas, a cuja especificidade não temos acesso nesses textos curtos e em português; assim, corremos o risco, ao agrupar todas essas citações sobre a necessidade de respeito na convivência, de generalizar algo que é muito diferenciado para as etnias em questão. O mais importante, porém, é enfatizar o que explica Cosme Wa’oré: ensinar o respeito é importante porque “o tratamento da pessoa é muito importante. Ser um Xavante é o modo de tratamento” (p. 13). Ser Xavante, ou Ikpeng, ou Kalapalo, é também uma sociabilidade, um modo de viver em sociedade. E isso se aprende na convivência e nas inter-relações que são realizadas na aldeia, no exterior da escola.

Outras coisas são citadas: o plantio, a caça, a confecção de artesanato. Em um caso, algo mais se revela: Korotowĩ Ikpeng diz que “a primeira coisa a ensinar na vida [é que] comida ruim a gente não come, faz mal... comida boa a gente come” (p. 15). Ora, sabe-se que esse tipo de conhecimento, que poderia soar trivial a alguns, liga-se diretamente à cosmologia e à sociabilidade do povo que formula as interdições alimentares. Assim, comer o que faz bem é uma preocupação com a saúde, mas que engloba conhecimentos sobre a Natureza, a Sobrenatureza e da situação e da posição das pessoas na sociedade. Esse seria um bom exemplo para iniciar uma

reflexão sobre a dificuldade da inserção de etnoconhecimentos e taxonomias nativas na escolarização, já que coisas que podem soar triviais a ouvidos destreinados têm desdobramentos tão profundos.

Mas vejamos o que esses depoimentos falam sobre a expectativa a respeito da educação escolar. Em diversos deles, a necessidade de aprender a ler, escrever e contar é enfatizada, para aprender a lidar com os “brancos”. Essa ênfase coincide, sabemos, com a motivação da maior parte dos povos indígenas para estabelecer uma escola para suas crianças. Alguns desses membros do Conselho, porém, tratam de questões mais específicas. Korotowĩ Ikpeng acrescenta o que caracteriza, para ele, a escola diferenciada: o ensino da história “que está na cabeça dos velhos”, o professor que é tio ou pai (p. 16). Por seu turno, Cosme Wa’oré levanta uma crítica: a escola deve antes aprender os modos de tratamento, que, como vimos, é tão importante na sua definição do que é ser Xavante, para não dar mau exemplo, para os alunos não aprenderem a ser mal-educados (p. 14). Por fim, Evaristo Kiga conclui: na escola, “pode aprender muita coisa para viver melhor. Mas aprende a vida mesmo na comunidade” (p. 12).

Talvez se possa ler em diversos desses depoimentos a expectativa de que a escola capacite os índios a conviver melhor com a sociedade envolvente, mas, mais explicitamente em alguns casos, presente em todos pela distinção de “educação indígena” e “educação escolar indígena”, uma preocupação de que essa última não suplante a primeira, venha “para complementar”. Uma das questões mais difíceis postas pela noção de escola intercultural é a de como fazer conviver dois tipos de conhecimentos que têm por base princípios diversos e freqüentemente contextos de aplicabilidade diferenciados pelos próprios índios que os manipulam: o que deve ser aprendido para lidar com o “branco” ou para ir à cidade, o que deve ser mantido na convivência no seio do grupo. Esse é um dilema que tem sido enfrentado em experiências variadas de construção de escolas indígenas, recebendo respostas diversas em cada uma delas. Esperemos que o Projeto Tucum, com todas as suas qualidades e apesar de algumas dificuldades, o alcance em bom termo. E que

esta resenha, em alguns pontos críticos, tenha porém sucedido em mostrar a contribuição única que foi a elaboração de uma coletânea reunindo reflexões vindas dos mais diversos campos do saber sobre um processo de construção de uma escola indígena intercultural em um estado multicultural como é o Mato Grosso.

Referências bibliográficas

LADEIRA, Maria Elisa. O uso da escrita entre os Timbira. *Rua*, Campinas, n. 3, p. 119-135, 1997.

VIDAL, Lux (Org.). *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, 1991.

Clarice Cohn

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP)
e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico (CNPq). clacohn@uol.com.br

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá: Edição da Autora, 1999. 204 p.

No final dos anos 60, quando a índia Bakairi Darlene Taukane cruzava o pátio de sua aldeia em direção à Escola Rural Mista do Posto Indígena Simões Lopes, sentia que atravessava a fronteira entre dois mundos: “batia-me um sentimento, ainda que infantil, de que entrava em um território estrangeiro, ou seja, a escola do branco, onde a gente tinha que agir e se comportar como um ‘civilizado’” (p. 18-19). Passados trinta anos, ao publicar sua dissertação de mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Darlene mostra que enfrentou com ousadia e equilíbrio o desafio de viver entre dois mundos, bem como revela seu domínio dos conhecimentos “estrangeiros” advindos do ensino escolar e universitário, ao utilizá-los como instrumentos para compreender e explicar a realidade de seu povo Kurâ-Bakairi.

A história da educação escolar entre o Kurâ-Bakairi é, assim, muito mais que uma dissertação acadêmica. É também um sinal de conquista dos povos indígenas, já que Darlene Taukane é a primeira índia brasileira a completar um curso de pós-graduação e obter o título de Mestre. Para prosseguir seus estudos, a autora enfrentou as dificuldades de viver em vários “territórios estrangeiros”, como o internato do Colégio da Ordem das Irmãs Franciscanas em São Lourenço de Fátima, no interior do Mato Grosso, o Colégio Coração de Jesus, em Rondonópolis, e o Colégio Estadual Cesário Neto, em Cuiabá. E adentrou fronteiras pouco percorridas pelos índios: o curso de Letras na Universidade de Cuiabá e a pós-graduação em Educação na UFMT. Na hora de divulgar sua dissertação, novamente, a autora assume o desafio de publicá-la por meio da Lei de Incentivo à Cultura, já que a Editora da UFMT havia aprovado seu trabalho há três anos, mas não o publicava.

A consciência desse processo de “conquista” e de seu papel nessa trajetória faz com que a autora acrescenta à sua cuidada pesquisa acadêmica um ingrediente muito especial – sua sensibilidade perspicaz e sua ética como Kurâ-Bakairi:

Nessa minha longa caminhada de estudante, muita água passou por cima e por baixo da ponte, mas hoje tenho a oportunidade de dizer que tive generosidade comigo mesma, que cuidei e zelei da minha própria pessoa enquanto mulher indígena, porque sempre soube e sei que não estou sozinha nessa estrada, pois represento uma sociedade na minha pessoa. Por tudo isso sempre encontrei coragem para desafiar as minhas próprias limitações. Tenho consciência de que escrever este livro não é fruto de um projeto só meu, mas é um sonho de muita gente que gostaria de falar com sua própria voz (p. 21-22).

O livro trata da história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, povo indígena do Mato Grosso, atualmente habitante de duas áreas indígenas: Santana e Bakairi. Nesta, a educação escolar

foi implantada em 1922 e, naquela, somente em 1975. A autora concentra sua análise na TI Bakairi, apontando o ano de 1985 como um “divisor de águas”, quando os professores indígenas assumem a escola. Para analisar esse processo histórico,

parte-se do pressuposto de que o movimento de “conquista da escola” como instrumento de luta, resulta de um longo e doloroso aprendizado político dos povos indígenas, no cenário de suas relações com os “brancos”. Ou seja, é fruto de uma reflexão em carne viva sobre as experiências historicamente vividas pelos povos (p. 32).

Considerando a escola como “um dos elementos de um campo maior de relações que se estabelecem entre a chamada sociedade nacional e os povos indígenas” (p. 30), Darlene utiliza-se de conceitos e métodos das ciências sociais para dar conta do contexto de relações interétnicas no qual se insere a escola indígena e para se aproximar da memória social de seu povo a respeito do ensino escolar. Fontes documentais são analisadas com cuidado crítico e confrontadas com a história oral Bakairi. Como resultado, os cinco capítulos do livro convergem para relatar de modo contundente esta “reflexão em carne viva” de um povo, e o resgate subjetivado dessa história é um dos grandes méritos do trabalho de Darlene Taukane.

O primeiro capítulo faz uma apresentação geral dos Kurâ-Bakairi, trazendo dados sobre o etnônimo, a língua, a localização de suas aldeias, a história recente e alguns aspectos de sua organização social, principalmente referindo-se ao processo de constituição dos grupos locais, importante para que o leitor compreenda, posteriormente, a relação deste com a “conquista” do espaço da escola.

O segundo capítulo trata da “educação indígena”, ou seja, do processo tradicional de socialização Kurâ-Bakairi. Segundo a autora:

Na nossa vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de

interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida, pelo exemplo dos pais, avós maternos e paternos, parentes próximos (...). A socialização sistemática se inicia desde que temos a noção de “gente” = Kurâ. Somos instruídos para crescermos conscientes de que somos parte de uma sociedade indígena que tem uma identidade particular: Kurâ-Bakairi (p. 59-60).

Criticamente, a autora mostra como todo o complexo de visões de mundo e valores que são transmitidos às crianças através dos processos tradicionais de socialização foi desconsiderado pela educação escolar implantada entre os Bakairi.

O capítulo descreve os cuidados relativos ao nascimento de um bebê, a transmissão de nomes, o estado *wanke*¹ do recém-nascido e dos genitores, com suas regras de resguardo e restrições alimentares, o trabalho dos parentes próximos que viabilizam a reclusão, e o término desse período com a realização do ritual *iamudo ytabienly* ou “batizado da criança”. Também nesse capítulo são apresentadas as atitudes relativas à infância, fase definida pela categoria *iamudo*:² a introdução progressiva de alimentos, a relação com os genitores, com os parentes maternos e, após os três anos, com os parentes paternos, os valores que são cultivados nas crianças, como o aprendizado dos termos de parentesco, o hábito do trabalho, a capacidade de prestar atenção, o controle emocional, a resistência silenciosa à dor corporal. Com relação à fase da puberdade, o capítulo ressalta a noção de “vergonha” (*iwypadyly*), que acompanha as transformações corporais dos adolescentes, e descreve as reclusões

¹ “*Wanke* é o termo usado para designar todos os estados de reclusão em situações de liminaridade, dentre elas as passagens de etapas do ciclo de vida” (p. 66).

² “Desde o nascimento até a puberdade, as crianças fazem parte de uma categoria específica: *iamudo*” (p. 71). “Uma criança, quando atinge uma compreensão própria das coisas, é considerada *iamudo yemary* – literalmente “minha mão” – criança que pode fazer favores” (p. 75).

pubertárias feminina e masculina. No primeiro caso, a reclusão é individual e ocorre com a primeira menstruação, durando, atualmente, de 15 dias a um mês, encerrando-se com o ritual *tadâunto*. No caso dos rapazes, a reclusão é coletiva e ocorre após o ritual do *sadyry*, no qual têm os lóbulos das orelhas perfurados.

Segundo a autora, que viveu em 1973 a experiência de ser *wanke* (reclusa), “quem passa por esse estado, tem o privilégio de sentir coisas novas, de abster-se de tantas coisas, e de reencontrar-se, entendendo a linguagem do corpo e o controle físico e emocional que devemos ter sobre nós mesmos” (p. 88). Atenta para a importância didática dos estados de *wanke*, a autora coloca o impasse criado pela presença da escola, com seu ritmo e calendários próprios que dificultam a realização dos longos períodos de reclusão. O capítulo se encerra com dois quadros explicativos das atividades das crianças (divididas em faixas etárias e gêneros) antes e depois da introdução do ensino escolar. O que mais me chamou a atenção foi o fato (um tanto óbvio, mas chocante, ao ser apresentado de forma tão contundente) de que a escola mudou substancialmente o cotidiano das crianças entre 5 e 17 anos, não afetando as atividades cotidianas dos adultos.³ Considerando essa situação, pensando nas sensações e temores que acompanham as reclusões, comecei a comparar o ensino escolar que impomos às crianças com um longo e contínuo estado de reclusão. Talvez o diálogo decorrente do reconhecimento de outros processos educativos possa nos fazer compreender melhor as angústias e receios que acompanham as experiências escolares de nossas crianças.

O terceiro capítulo apresenta a memória da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi de 1922 a 1982. Nesse período, a escola é definida como “território estrangeiro”. A autora revela que, já

³ Considerando a situação atual, pois, como demonstram os capítulos seguintes do livro, a implantação do ensino escolar pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ocorreu paralelamente à introdução de lavouras e criações de gado, onde os índios adultos deviam trabalhar para o órgão tutor, o que alterou completamente o cotidiano de crianças e adultos de ambos os sexos.

em 1882, têm-se notícias de que lideranças Bakairi conheciam a escrita, a qual “vinha sendo usada como uma arma na luta pelos nossos direitos” (p. 97). Essa primeira forma autodidata e autônoma de se aproximar de conhecimentos exógenos, porém, foi totalmente invertida com a implantação do projeto de escola do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os Kurâ-Bakairi, que os concebia como objetos passivos de um processo civilizatório. Com clareza, Darlene mostra como a introdução da escola modificou o modelo de aldeamento, o padrão residencial e o cotidiano das famílias, que passaram a trabalhar nos horários e nas atividades determinadas pelo órgão tutor: “O importante e urgente era ‘civilizar-nos’, preparar-nos para podermos ser úteis ao ‘progresso nacional’ e mão-de-obra domesticada para os serviços do órgão tutor, em particular, e da ‘nação’, em geral” (p. 108). A autora também revela como a política de concentração dos grupos locais em torno de um único aldeamento onde funcionava a escola estava articulada a uma política de ocupação de suas terras, visando à liberação das terras indígenas para a colonização do Mato Grosso.

O resgate da memória social sobre a escola traz lembranças de violências cotidianas cometidas contra as crianças, proibidas de falar a língua Bakairi, consideradas “rudes” e “cabeças-duras”, punidas com reguadas na cabeça, puxões de orelha, ou colocadas de joelhos sobre pedregulhos. As crianças apenas aprendiam a ler e escrever, chegando até a segunda série. Depois disso, eram encaminhadas para as roças ou para cuidar das cabeças de gado do SPI. Conforme coloca a autora, neste trecho sensível e perspicaz:

Muitas foram as imposições e grandes foram os empenhos para “civilizar” meu povo. Nunca se teve, todavia, a preocupação com a sua formação, de buscar conhecer a sua sabedoria, sua ciência, seus sistemas pedagógicos próprios. Ao contrário, fomos objeto de uma educação castradora de nossos saberes e nossos nobres sentimentos, de nossa maneira particular de ser e de agir. Buscou-se, todavia, diminuir a nossa razão de ser e de ter fé em nossos rituais, nos nossos xamãs,

nos nossos anciões e tudo o mais que para nós é sagrado. A escola tinha por objetivo apenas a nossa integração à sociedade nacional, através de um processo de substituição gradativa de nossa cultura pela cultura “civilizada” e “civilizadora”. E contribuir para o processo de liberação de nossas terras para os grandes produtores (p. 111).

Nesse capítulo, ao descrever a relação do ensino escolar com o órgão tutor, a autora mostra que a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, não trouxe mudanças significativas na prática escolar. Darlene discute a orientação homogeneizadora da escola, a falta de preparo e a atitude etnocêntrica dos professores, o funcionamento irregular da escola por falta de professor. Sendo assim, os passos sucessivos dados por alguns Kurâ-Bakairi no sentido de assumirem as salas de aula são considerados como partes de um processo de “conquista de um espaço estrangeiro”. O capítulo se encerra com algumas informações sobre atividades de ensino escolar desenvolvidas por agências missionárias protestantes entre os Bakairi: a South American Indian Mission, implantada desde 1928, e o Summer Institute of Linguistics, atuante desde a década de 60.

O quarto capítulo aborda o período recente de conquista do espaço da escola pelos professores Bakairi, a partir de 1982. Evitando uma visão ingênua desse processo, a autora mostra que a idéia de escolas geridas por professores indígenas não é nova, mas está presente no projeto positivista de Rondon desde a década de 20:

A idéia de o próprio índio, após a sua preparação, assumir a sala de aula vincula-se a um projeto de cunho integracionista e etnocida, pois a intenção era “civilizar” e não se confunde, portanto, com o próprio projeto indígena com relação à educação escolar (p. 144).

Assim, Darlene apresenta de forma esperançosa e crítica os passos dados por alguns Kurâ-Bakairi, a partir da década de

70: assumem postos na escola, como auxiliares, monitores bilíngües e, já em 1982, como professores tutorados pela programadora educacional da Funai. Segundo a autora, nesse momento não houve mudanças significativas no gerenciamento da escola, mas a grande conquista foi a da auto-estima e do reconhecimento da capacidade de um Kurâ-Bakairi assumir a sala de aula.

A efetiva conquista do espaço da escola se deu aliada a um processo de dispersão dos grupos locais, quando as famílias também abandonaram o estilo de vida do aldeamento único produzido na década de 40 pelo SPI, retomando a forma tradicional de constituição de grupos locais.

Esse ambiente de luta e reordenação favoreceu também aos professores Kurâ-Bakairi e a gestação de um projeto de futuro para a educação escolar indígena nessa área. Animado, cada grupo local construiu, seja de alvenaria, seja de pau-a-pique barroteado, com cobertura de sapé – à moda das nossas casas – a sua escola (p. 153).

A maioria dos grupos locais elegeu seus professores e conseguiu sua contratação. Atualmente, há seis escolas com 135 alunos matriculados e 16 professores indígenas efetivos. Os professores começaram a realizar torneios, almoços, festivais, como motivo para angariar recursos para manter as escolas. Darlene descreve esse processo de amadurecimento dos professores indígenas, que envolveu, também, o aprendizado sobre a política externa e sobre o funcionamento da burocracia dos órgãos públicos.

O quinto capítulo apresenta a discussão desenvolvida em 1995 pelos professores Kurâ-Bakairi participantes do Seminário de Educação Escolar Bakairi. Três pontos são destacados: 1) a educação bilíngüe; 2) a comparação entre a escola de antes, gerenciada pelos não-índios, e a escola atual; 3) a perspectiva da escola no projeto de futuro. Trata-se de uma discussão aberta e não conclusiva, e Darlene ressalta que há ainda muito a ser conquistado no sentido de definir uma proposta curricular própria,

diferenciada e adequada às expectativas de futuro dos Kurâ-Bakairi. Alguns pontos merecem destaque: em relação à escola de antes, “a brutalidade dirigida aos alunos na escola é algo que não se quer repetir” (p. 178) e, em relação ao futuro: “A escola hoje faz parte de nosso projeto de futuro, como um lugar onde se pode preparar uma nova geração para as novas realidades que terão que enfrentar” (p. 182).

O livro se encerra com algumas considerações finais auto-reflexivas, pelas quais a autora mostra que os professores Kurâ-Bakairi estão conscientes de que há uma tendência em repetir a educação colonizadora que receberam. Citando Brandão:

Hoje o educador crítico não desconfia só da “educação oficial” do projeto de colonização simbólica. Ele desconfia, no fim das contas, do seu próprio projeto, do seu próprio trabalho. Porque, por melhores que sejam os seus sonhos, a sua prática pode negá-los, pelo menos em parte (p. 186).

Propor um caminho alternativo à educação repressora que receberam parece ser uma meta que os professores indígenas estão buscando com espírito crítico e consciente. Segundo a autora:

Nós queremos uma escola que nos alimente a auto-estima, para que possamos continuar tendo orgulho de dizer que somos Kurâ. Podemos e devemos adquirir novos conhecimentos, pois esse é o processo natural das sociedades humanas. (...) Daqui pra

frente, é nossa tarefa e responsabilidade desmistificar a tutela secular praticada pelos nossos colonizadores” (p. 188-189).

O belo trabalho de Darlene Taukane se encerra, assim, aberto para o futuro, talvez por estar ciente de que a conclusão deste período da história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi não depende de si, como pesquisadora, mas das reflexões de seu povo. “O que é certo e que ficou bem claro é que a escola já foi ressignificada pelos Kurâ e a temos em nosso projeto de presente e futuro” (p. 187). O livro revela com muita sensibilidade esse “outro lado” do processo educativo violento e repressor a que foram submetidas as crianças Bakairi: o lado das próprias crianças, com suas carinhas tristes mostradas pelas fotografias resgatadas nos guardados das famílias. Crianças que suportaram, silenciosas e pacientes, os professores etnocêntricos e a rotina sofrida da escola, mas que não se transformaram em adultos passivos e obedientes como desejava o projeto integracionista. Aprenderam os conhecimentos escolares e os reelaboraram a partir da ética e da tradição Bakairi, e tornaram-se pais preocupados com o futuro de suas crianças, professores críticos, acadêmicos, assessores. É o que demonstra Darlene Taukane, com a publicação de sua pesquisa e com seu exemplo de vida.

Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP)
e professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). antonella@cfh.ufsc.br