

ADIR CASARO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE UM
CONCEITO DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE MARÍLIA
2000**



ADIR CASARO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE UM CONCEITO
DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS DE MARÍLIA

2000



ADIR CASARO NASCIMENTO

1410001046



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE UM CONCEITO
DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**



Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, como requisito final das atividades exigidas para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jayme W.
Gasparotto

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS DE MARÍLIA

2000

ADIR CASARO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE UM CONCEITO
DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente: _____

Membros: _____

Marília, SP, ____ de _____ de ____ .

Ao explicar por que o tema *Fragmentos de uma Sociologia das Práticas Pedagógicas* o interessava, Perrenoud (1997: 56) considera:

Este tema interessa-me porque a investigação, dando uma idéia aparente de unidade e concentração, é, à sua maneira, uma experiência permanente de dispersão: perante um número inesgotável de coisas a observar, de hipóteses para construir, de conceitos para esclarecer, o bom investigador é suposto fazer uma escolha e ater-se a ela. Alguns conseguem-no realmente... adorava saber como!

Eu também!

Em verdade, imaginava eu que iria encontrar verdadeiros animais ferozes, homens selvagens e rudes; enganei-me, porém, totalmente (...) São extremamente discretos, muito compreensivos a tudo o que se deseja explicar-lhes, capazes de conceber com rapidez tudo o que se lhes ensinam; e mostram-se muito atenciosos por aprender e muito aptos a imitar o que vêem fazer. São tão serenos e calmos que escutam atentamente tudo o que lhes dizem, sem jamais interromper os discursos. Nunca perturbam o discursador, nem procuram falar quando alguém está com a palavra. Escutam-se uns aos outros e jamais discorrem confusamente ou ao mesmo tempo que outros (...) São bons raciocinadores e só se deixam levar pela razão e jamais sem conhecimento de causa. Estudam tudo o que dizem e suas censuras são sempre baseadas na razão. Por isso mesmo querem que lhes retribuam na mesma moeda (...) Na realidade é esse o povo que não quer ser guiado pela força, mas sim pela doçura e pela razão. São muito engenhosos e ativos na fabricação de tudo o que precisam para a caça, a pesca ou a guerra. São capazes de mil invenções para enfeitar seus arcos, suas flechas, seus ornatos de penas; sabem fazer os instrumentos de que se servem habitualmente. Poucos entre eles desconhecem a maioria dos astros e estrelas de seu hemisfério (...) Conhecem muitos símlices, frutos, raízes, resinas, óleos, pedras, minerais de que compreendem as propriedades, algumas raras; e também sabem de muitos remédios que empregam em suas enfermidades.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. São Paulo : Martins, 1945.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que partiram acreditando terem plantado uma boa semente e cuidado dela enquanto puderam, mas que o seu germinar e frutificar dependeriam da atenção que eu daria a ela. Assim eles definiam a história.

Ao Osmar, por conta dos bailes perdidos, dos passeios não realizados, do lazer não vivido; ele soube compreender a minha diferença.

Aos filhos queridos, Kiko e Boca, seiva e frutos da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Toda produção é, com certeza, resultado de um trabalho coletivo. Esse envolvimento permite dizer que se viveu uma experiência, pois somente aquilo que é compartilhado, socializado e narrado carrega consigo o caráter de histórico e permanente. Um trabalho acadêmico – e a academia, muitas vezes, parece existir como se nada existisse para além dela – só terá sido uma experiência na vida de seu autor se puder, pela mediação e partilha, tornar-se história para ele e para o outro. Por isso, para mim, agradecer não é cumprir uma praxe de final de curso ou um momento de subjetividade. Este agradecimento tem o sabor da consciência que tenho da necessidade do viver e do saber coletivos.

Muitos participaram do processo de tecitura deste trabalho, cada um deixando um ponto, de textura e cor diferentes – alguns deram nós mais fortes e pontuais, mas laçando os mais tênues e contínuos aspectos da questão tratada. Entre tantos, por uma razão de espaço, agradeço:

- ao Prof. Dr. Jayme Wanderlei Gasparotto, que aceitou, junto comigo, o desafio de pesquisar e desenvolver reflexões acerca de um tema inédito para o Programa de Pós-Graduação e praticamente não trabalhado, seja no campo da Sociologia do Conhecimento, seja no campo da

Pedagogia. Acredito que outros rumos poderiam ter sido tomados, mas sua orientação com relação à fidelidade, ao método, não me permitiu desviar do caminho traçado;

- aos Professores Dr.^a Nilce Aparecida Fedatto, Dr.^a Clacy Zan e Dr. Antonio Brand que, por amizade, solidariedade e por acreditarem que pela mediação todo ser humano é capaz, foram interlocutores e incentivadores importantes neste meu caminhar;
- ao Departamento de Educação do Câmpus de Dourados/UFMS, pela saudável cumplicidade;
- ao Conselho Indigenista Missionário de Dourados, afinal, convivo intensamente com seus integrantes desde 1988, quando comecei a descobrir a existência real das comunidades indígenas; com essas pessoas – indigenistas e índios – muito aprendi. Incluo aqui a Nice;
- aos professores-índios das comunidades guarani/kaiová do Estado de Mato Grosso do Sul, que apesar de não serem os sujeitos diretos desta pesquisa, sempre o foram de maneira indireta e estiveram presentes como amigos e interessados nos resultados de meu trabalho;
- à Ana, à Claudia, ao Luís Paulo, ao César, à Marcinha e ao Serginho, pela acolhida fraterna e intelectual quando dos encontros em Marília;

- às funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação/UNESP/Marília, pela atenção durante todo o decorrer do curso;
- ao Alcir Marcon, pela paciência com que desfazia os meus conflitos com o computador;
- aos muitos amigos e parentes, que durante o período em que estive envolvida com o Curso de Pós-Graduação, que foi longo e com muitos reveses, souberam estar perto e partilhar a dúvida, a perda e a dor, sem permitir que o desânimo e o cansaço se instalassem, afastando-se quando necessário – pois isso também é partilhar – sem, contudo, nunca me perder de vista.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xii
RESUMÉ	xiv
INTRODUÇÃO	16
1. O índio, a diferença e a escola: a complexidade de um objeto	16
2. Definindo o caminho	20
3. Expondo as fontes	44
4. Organização da tese	53
CAPÍTULO I – QUEM É O ÍNDIO QUE QUER ESCOLA?	58
1.1. O índio e a educação escolar	58
1.2. A emergência do índio e da educação escolar no cenário nacional	65
1.3. O índio: cidadão autônomo?	77
1.4. O índio e o olhar da sociedade	93
1.5. O índio a produção do conhecimento	106

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INDÍGENA: MAS... O QUE É E

ONDE ESTÁ A DIFERENÇA?	119
2.1. As falas	119
2.2. Protagonismo, autonomia e alteridade	146
2.3. A luta vira lei... ..	160
2.4. Mas... e a escola?	187
CONCLUSÃO	211
1. Diferença? Concluindo... ainda que nem tanto	211
BIBLIOGRAFIA	228



RESUMO

Assim como não existe o índio genérico, abstrato e estático, também não existe um conceito de diferença preestabelecido para as escolas indígenas do Brasil. Essa é a conclusão deste trabalho, que teve como matriz teórica a Sociologia do Conhecimento, na vertente da Sociologia Crítica, tendo como referencial básico de análise a dialética. Partindo dos preceitos da Constituição de 1988 e do princípio de que o conceito é sempre uma construção inacabada, a diferença, como eixo para definição do currículo da escola indígena e categoria básica de produção de conhecimento, significa, dentro da história da educação escolar indígena, uma ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes. Apoiada nas orientações de Bakhtin, Vygotsky e Bardin, desenvolvi uma leitura crítica de depoimentos e uma interpretação de documentos oficiais e não-oficiais, tendo como suporte, para compreender a construção da diferença de forma mais ampla, as categorias da totalidade, da contradição e da identidade e, como elementos mais particularizados, as condições de autonomia, protagonismo e alteridade. Ao empreender essa análise no contexto de uma sociedade capitalista, aberta para os efeitos da globalização e do neoliberalismo e não-preparada para desenvolver políticas públicas que atendam aos princípios da diversidade e da

interculturalidade, foi possível detectar alguns impasses que impossibilitam a concretização da escola de qualidade para as comunidades indígenas. Dentre elas: os entraves burocráticos do Estado; a ausência de domínio conceitual sobre as categorias que definem a mudança; o não-preparo dos profissionais em educação indígena e a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas e de conhecimento das expectativas, de cada comunidade, sobre o papel das escolas na realização de seus projetos de futuro. Por outro lado, é inegável o conhecimento que os povos indígenas têm, por consequência do contato, da necessidade da escola como condição de sobrevivência para a maioria deles.



ABSTRACT

As well as the generic, abstract and static Indian doesn't exist, a preset concept of difference for Brazil's indigenous schools doesn't also exist. That is the conclusion of this work, that had as theoretical foundation the Sociology of the Knowledge, in the concept of the Critical Sociology, having as basic referential of analysis the dialectics. According to the precepts of the Constitution of 1988 and to the principle that a concept is always an unfinished construction, the difference, while axis for definition of the curriculum of the indigenous school and basic category of knowledge production, means, inside the history of the indigenous school education, a epistemological, political and ideological rupture with the dominant pedagogy. Supported by the orientations of Bakhtin, Vygotsky and Bardin, I developed a critical reading of depositions and an interpretation of official and unofficial documents, having as support, to understand the construction of the difference in a wider way, the categories of totality, contradiction and identity and, as particularized elements, the autonomy, protagonism and alterity conditions. When undertaking that analysis in the context of a capitalist society, opened for the effects of the globalization and neoliberalism and not prepared to develop public politics that assist to the principles of

diversity and interculturality, it was possible to detect some impasses that disable the materialization of the quality school for the indigenous communities. Among them: the bureaucratic obstacles of the State; the absence of conceptual domain on the categories that define the change; the underpreparation of the professionals in indigenous education and the absence of knowledge of the daily life of the indigenous schools and of the expectations, of each community, on the role of school in the accomplishment of their future projects. On the other hand, it is undeniable the knowledge that the indigenous people have, as a consequence of contact, of the need of the school as survival condition for most of them.



RESUMÉ

De même qu'il n'existe pas l'indigène générique, abstract et statique, il n'y a aussi un concept de différence préétabli pour les écoles indigènes du Brésil. Telle est la conclusion de ce travail, qui eut, comme paramètre théorique, la Sociologie de la Connaissance, dans la ligne de la Sociologie Critique, et, comme référentiel fondamental d'analyse, la dialectique. A partir des préceptes de la Constitution de 1988 et du principe selon lequel le concept est toujours une construction inachevée, la différence, en tant qu'axe pour la définition du programme de l'école indigène et en tant que catégorie qui est à la base de la production de la connaissance, elle signifie dans l'histoire de l'éducation scolaire indigène une rupture épistémologique, politique et idéologique avec les pédagogies dominantes. Appuyée sur les directives de Bakthin, Vygotsky et Bardin, j'ai développé une lecture critique de propos et une interprétation de documents officiels et non-officiels, ayant comme support, pour comprendre la construction de la différence de façon plus large, les catégories de la totalité, de la contradiction et de l'identité et, comme des éléments plus particularisés, les conditions d'autonomie, protagonisation et alterité. En entreprenant cette analyse dans le contexte d'une société capitaliste, ouverte aux effets de la mondialisation et du néolibéralisme et

non-préparée à développer des politiques publiques qui répondent aux principes de la diversité et de l'interculturalité, il a été possible détecter quelques impasses qui rendent impossible la concrétisation de l'école de qualité pour les communautés indigènes. D'entre elles: les embarras bureaucratiques de l'État; l'absence de domaine conceptuel des catégories qui définissent la mutation; l'impréparation des professionnels pour l'éducation indigène et la manque de connaissance du quotidien des écoles indigènes et de connaissance des attentes, de chaque communauté, sur le rôle des écoles pour la réalisation de leurs projets d'avenir. D'autre part, c'est incontestable la connaissance que les peuples indigènes ont, en conséquence du contact, de la nécessité de l'école en tant que condition de survie pour la plupart d'eux-mêmes.



INTRODUÇÃO

1. O índio, a diferença e a escola: a complexidade de um objeto

O lado ativo tem que ser do domínio do idealismo? – De modo nenhum! O que é que há de impedir um filósofo materialista de levar em consideração o papel do referido “lado ativo” ou, noutros termos, do elemento subjetivo no processo do conhecimento? Nada, nenhum obstáculo essencial, – *a não ser o poderoso factor que consiste em fazer aproximações do problema dum único lado, em eliminar um aspecto, só porque ele é tradicionalmente dominado e explorado pelo partido adversário.* (Adam Schaff. Grifos do autor.)

No curso da história, a diferença sempre foi uma ameaça para os organismos sociais e suas instituições. Tratar a diferença das minorias étnicas e/ou econômicas como casos de marginalidade e/ou privação foi o mecanismo criado pelas sociedades para explicar a exclusão ou impor a agregação, valendo-se, para isso, da educação formal.

Despertar reflexões em torno do conceito de diferença, considerando uma realidade na qual se possa captar o que se tem preconizado como

educação escolar indígena, eis o desafio deste trabalho. Por que é um desafio? Primeiro, porque o conceito é sempre uma construção inacabada; segundo, porque há que se buscar o objeto tomando por base uma diversidade de informações, sob diferentes situações, desenvolvendo uma análise da conjuntura na qual se insere a educação escolar indígena.

Ao ter como objetivo o desvelamento ou a construção do conceito de diferença no contexto da educação escolar indígena, há a possibilidade de reflexão em torno do caráter epistemológico das escolas que atendem especificamente as populações indígenas, considerando que, segundo sua função educativa, a escola admite a presença do saber escolar e de processos pedagógicos concernentes às exigências de se trabalhar com o conhecimento sistematizado adequado ao tipo de homem que as comunidades¹ indígenas desejam formar, permitindo a participação do espaço escolar no processo de formação de seus sujeitos.

O eixo fundamental da categoria da diferença tratado neste trabalho emerge dos bastidores dos movimentos sociais em 1988, quando a Assembléia Constituinte aceita incorporar o respeito aos povos indígenas sem,

¹ É muito comum encontrar a palavra sociedade para identificar grupos indígenas, bem como comunidades sem que essa atitude possa estar caracterizando qualquer diferença. Intencionalmente estou usando comunidade por concordar com Popkewitz que estas palavras têm distinções de valor histórico. Comunidade "envolve relações de tempo/espaço que são locais"; sociedade "envolve concepções mais abstratas do eu, tais como a de cidadão de uma nação (....) À medida que essas noções abstratas de sociedade tornam-se parte de nossa definição do eu, elas mudam o significado e as relações pelas quais as comunidades são definidas." (1995, p. 186)

no entanto, dirimir como este direito conquistado seria contemplado no espaço das relações sociais contraditórias, seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista histórico; até então somente as lideranças indígenas e os estudiosos da questão debatiam-se em torno do tema. É profícuo considerar que as instâncias político-ideológicas sempre insistiram na apropriação dos discursos alternativos, transformando-os em soluções homogêneas, facilmente aderentes aos rearranjos metodológicos que, reificados, podem simular uma aparência de qualidade de ensino, mas não de presença da diferença enquanto categoria do real. A diferença deve ser trabalhada não como elemento de transição, mas como eixo curricular, concebendo as comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade social.

Buscar o conceito dessa diferença na relação educação-diferença- educação escolar implica abrir espaço para refletir sobre:

- 1º) o índio como sujeito histórico, ou seja, como um ser cujo pensamento, cuja organização da percepção e apreensão da realidade são produtos sociais, pois “tudo se pronuncia, por conseguinte, a favor da distinção d’entre os diferentes tipos de orientação no mundo, do tipo a que chamamos **o pensamento**; tudo

nos recomenda a não nivelarmos as diferenças pela equivocidade inútil destes termos”. (Schaff [s. d.], p. 182. Grifo do autor);

2º) a invenção de uma nova escola, tomando por base o que ela é e o que terá que ser, uma vez que a diferença rompe com os cânones e a dogmatização – responsáveis pela cristalização de um currículo para a transferência –, os quais insistem em permanecer, mesmo quando há espaço para negociações, mas que ficam sempre nos limites da lei e das políticas estabelecidas pelos recursos disponíveis pelo Estado.

Isto posto, espero ter evidenciado que investigar o conceito de diferença no contexto das escolas indígenas impõe-se como uma necessidade para a compreensão de sua função e suas finalidades como fio condutor na orientação das definições político-pedagógicas. Tais definições se transformam ou deveriam se transformar em novos significados para a prática, para o processo didático-metodológico, visando a contribuir com as comunidades indígenas e seus projetos de desenvolvimento cultural², bem como com os gestores escolares na construção de respostas capazes de viabilizar como e onde chegar com os alunos indígenas. Significa uma ruptura

² Para o escritor Kaká Jecupe, índio tapuia, “a noção de progresso do povo indígena está em desenvolver a sua capacidade criativa, a sua expressão no mundo”. (Revista *Isto é*, São Paulo, n. 1555, 21 jul.1999. p. 11). Para Marta Azevedo, antropóloga, a cultura é o dispositivo por meio do qual as sociedades vão se organizando e se transformando. A cultura não é o ingrediente, mas o recipiente, “a panela”, onde o povo vai “beber o caldo da cultura”. Palestra proferida no 12º COLE, Campinas, 20 a 23 de jul.1999.

epistemológica, uma ruptura com as pedagogias dominantes, que não levam em conta a vida das pessoas e os relacionamentos sociais que elas mantêm.

2. Definindo o caminho

Merton, ao examinar os tipos de conhecimento, e explicar a Sociologia do Conhecimento como um campo especial de pesquisa sociológica, faz a seguinte consideração sobre as relações de Mannheim com as tradições marxistas acerca do conceito de método:

Mannheim segue a tradição marxista até o ponto de isentar as 'ciências exatas' e o 'conhecimento formal' da determinação existencial, mas não 'o pensamento histórico, político e da ciência social, bem como o pensamento da vida diária'. A posição social determina a 'perspectiva', isto é, 'a forma em que contemplamos um objeto, o que percebemos dele e como o reconstruímos em nosso pensamento'. A determinação situacional do pensamento não o invalida, mas particulariza o âmbito da investigação e os limites da sua validade. (1968, p. 567)

Considerando ainda a clássica tese de Marx-Engels (1987, p. 37) de que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência", tentarei explicar minha perspectiva como investigadora frente a um objeto – o conceito de diferença – que parece ser complicado de ser contemplado caso não se enverede pelo campo restrito da Antropologia e as suas vertentes mais tradicionais, a Etnografia e a Etnologia, que apoiadas na

Fenomenologia, têm como aparato epistemológico abster-se de hipóteses causais ou genéticas.

Contudo, consciente de que não se pode abrir mão das contribuições da Antropologia, farei uso dessa abordagem sempre numa perspectiva relacional, o que me permitirá estabelecer as devidas correlações, por intermédio de um tratamento do fato estudado que ultrapasse os limites da descrição. Adotar-se-á, assim, a forma analítica, que já faz parte das novas interpretações antropológicas a buscar um entendimento sociológico, polemizando com os estudos do mais conhecido dos antropólogos entre nós, Claude Lévi-Strauss, que relativiza as noções de história e de tempo, imperando em suas descrições e análises a perspectiva individualista da sociedade, e considera que as relações estabelecidas o eram em virtude do atendimento às necessidades e desejos individuais, como o sexo e a cooperação para o trabalho, transformando os sujeitos em “simples epifenômenos”, conforme crítica de Bordieu ao anunciar a sua noção de “habitus”. Com Lévi-Strauss, o Estruturalismo ganhou espaço como método, em especial nos campos da Lingüística e da Etnologia, nos quais se concentram a maioria das pesquisas com populações indígenas, inclusive aquelas que envolvem as questões específicas de educação escolar, sem, no entanto, alcançar as interações e as mediações da sala de aula.



Grosso modo, os trabalhos antropológicos pouco têm contribuído para o desenvolvimento do pluralismo étnico, posto que os povos indígenas têm ficado no limite do “objeto de estudo”, não tendo sido considerados sujeitos da história de uma sociedade nacional de composição multiétnica. Assim sendo, aos povos indígenas sempre foi negada a possibilidade de participar de compromissos e alianças pontuais³.

Essa atitude acaba por contribuir para a conceituação de índio de um modo genérico, reduzindo o diverso a uma unidade, numa postura muito própria das concepções idealistas que ocultam as diversidades e, por extensão, os movimentos de descontinuidade e ruptura⁴.

A escola, considerada como instituição com funções sociais determinadas, elabora e transmite significados socialmente articulados e compartilhados. Uma análise da escola, que não se desvie da realidade desses significados precisa pressupor um acervo de conhecimentos sobre a composição desta ordem institucional. Berger e Luckmann reforçam essa pretensão de encaminhamento de análise. Segundo eles:

Se a integração de uma ordem institucional só pode ser entendida em termos do ‘conhecimento’ que seus membros têm dela, segue-se que a

³ “Privilégio” este que não se restringe aos índios, mas se estende aos negros, às mulheres e outras “minorias”.

⁴ Lucy Seki, lingüista-antropóloga, ao denunciar a existência de um pressuposto generalizado de que o lingüista aborda o estudo da língua de maneira abstrata, desvinculado do contexto sociocultural, admite, ao mesmo tempo, a carência de estudos em torno da diversidade das línguas indígenas. (Palestra proferida no 12º COLE, Campinas, 20 a 23 jul. 1999)

análise de tal 'conhecimento' será essencial para a análise da ordem institucional em questão. (1987, p. 92)

Ao partir desse pressuposto metodológico, pretendo lançar mão dos conhecimentos adquiridos no campo da Educação⁵, a fim de evitar e superar análises isoladas e fragmentadas da educação escolar indígena, pois, caso tome a escola em sua condição puramente estrutural e/ou funcional no interior das comunidades indígenas, estarei correndo o risco de reificar esse fenômeno social. Ou seja: minha proposta é tratar o objeto no contexto da Educação, cujo campo de pesquisa, acredito, deva estar voltado para a análise das questões produzidas pela educação escolar indígena como educação formal. A educação escolar indígena precisa ser vista como um fato social total – o fato mais o seu contexto –, para que tendo a totalidade e a realidade como categorias norteadoras da análise, se desvende o espaço da contradição, que parece não ter sido consolidado pelas pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia e da Lingüística. Para tanto, a perspectiva metodológica que poderá dar conta da questão será aquela que contemple os processos dialéticos de uma dada realidade social.

Tal escolha foi orientada por minha experiência como educadora, tendo desenvolvido nos últimos vinte anos trabalhos na área da Metodologia

⁵ Optei por usar a expressão *educação* por ser mais abrangente do que *pedagogia* e incorporar além das bases conceituais e teóricas, as práticas sociais educativas tanto da educação formal como da não-formal.



do Ensino, da Didática e das Práticas de Ensino, estas últimas consideradas atividades de estágio curricular. Além disso, há mais de dez anos, realizo atividades de assessoria e acompanhamento junto aos professores-índios guarani/kaiová do Estado de Mato Grosso do Sul.

Acredito ter explicitado minha opção pela realização de uma investigação em torno do conceito de diferença, que tem sido colocada como categoria norteadora da educação escolar indígena, tendo como aporte teórico e de referência minha *existência social* como educadora. No entanto, isso não me impede de recorrer aos conhecimentos da Antropologia para desenvolver o trabalho e, com certeza, terei que o fazer; a Antropologia servirá como um elemento interpretativo a mais para a compreensão das representações cotidianas e até mesmo do senso comum que os sujeitos envolvidos com o objeto fazem dele, avançando no conhecimento da sua realidade histórico-social.

Tomei esta decisão por entender que não se pode separar o indivíduo – no caso, o indígena, que parece ser quase sempre estudado como se não estivesse inserido no tempo presente, nem tivesse expectativas quanto ao futuro – do seu contexto sócio-cultural; hoje a existência do indígena não se limita ao espaço físico e social da aldeia e por isso encerrá-lo nesse espaço, é negar a própria historicidade do indivíduo.

O novo estatuto pedagógico⁶, que busca compreender a prática pedagógica como social e, por consequência, política, objetivada intencionalmente, tem sustentado as suas reflexões em dois elementos fundadores das relações humanas: a realidade, enquanto um dado que se move e que interage, e a totalidade, enquanto categoria de análise.

Nesse sentido, a presença da Antropologia como uma ciência que auxilia a compreender os fenômenos humanos e suas “marcas sociais”, como identifica Klein (1996, p. 97), tem sido um requisito para a Educação, não sob a forma desarticulada daquilo que presta uma informação, do que vem “somar”, mas do que permite uma inter-relação com outras ciências (o que não ousa ainda chamar de interdisciplinaridade)⁷, enfocando concretamente todo o fenômeno em suas relações e interconexões. A esta atitude investigativa, Freitas, apoiado em Kopnin (1972), alerta que “o que se quer é realizar um estudo conjunto em que o conhecimento nasça integradamente e

⁶ Além das discussões em torno da Pedagogia Tradicional Indígena, estabelecidas por Bartomeu Meliá, pelo CIMI, ou seja, como se aprende ou como acontece a socialização primária nos contextos de origem, com a expectativa de adequá-la como currículo escolar, evidencia-se cada vez mais a importância da Sociologia da Educação e da Psicologia Social, buscando compreender que os processos de socialização ocorridos na escola são consequências das práticas sociais desenvolvidas para além do campo escolar.

⁷ Embora a interdisciplinaridade venha sendo muito indicada por diversos grupos de pesquisa, em especial nos campos da metodologia de pesquisa nos quais se tem como objeto as questões pedagógicas, ela também tem sido vista com uma certa reserva, apesar de se acreditar em suas possibilidades epistemológicas. O grande entrave colocado é que as ciências nasceram sob a ótica da sociedade capitalista, onde a característica da produção do conhecimento é a fragmentação. Freitas (1995) estende, com mais consistência, a análise dos limites da interdisciplinaridade no contexto das ciências sociais, em especial nas sociedades capitalistas.

não seja, vale a pena enfatizar, apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente”⁸. (1995, p. 109)

Na busca de oferecer suportes para uma nova concepção de Didática que possa romper com a tradição de uma disciplina tecnicista, com abordagens positivistas e sistêmicas, e que se caminhe rumo a um entendimento de ensino como uma totalidade concreta, Oliveira, ao adotar a dimensão antropológica no tratamento do ensino numa concepção dialético-materialista contextualizada com as dimensões históricas, ideológica, teleológica e epistemológica, argumenta:

no tratamento do fenômeno do ensino, importa entendê-lo como trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana nas esferas material e espiritual, pelo qual os atores da situação pedagógica escolar se relacionam com o mundo natural e social. (1993, p. 77).

Associado a essas idéias sem, no entanto, recorrer ao conceito de interdisciplinaridade, Vygotsky, ao explicar o seu método de observação e intervenção experimental em estudos para traçar a história de desenvolvimento das funções psíquicas das formas superiores de

⁸ Como será possível observar no decorrer deste trabalho, os estudos que pretendem compreender ou construir propostas de mudança nas escolas para comunidades indígenas, têm se dado prioritariamente na área da Antropologia e da Linguística e sob formas isoladas entre si. Praticamente não existem trabalhos científicos com relação às outras áreas que compõem o todo da escola, notadamente aquelas que possam oferecer uma verificação empírica capaz de espelhar a escola vista por dentro: gestão escolar, cotidiano da sala de aula, memórias e biografias dos professores, bem como a influência exercida pelo desenvolvimento de currículos dominantes no progresso do nível conceitual das crianças indígenas, principalmente as que vão para escola com uso predominante da língua da etnia.

comportamento humano, observa que é fundamental não querer “descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações” (1989, p. 9), uma vez que, para melhor conhecer aquelas funções e suas formas, o método “alinha-se melhor com outros métodos históricos nas ciências sociais” (1989, p. 16), **tendo como base a história da cultura, da sociedade e dos sujeitos observados**. Nos estudos de Vygotsky, a Antropologia e a Sociologia eram tidas como *coadjuvantes* na explicação do progresso da consciência e do intelecto humanos.

Fica evidente que para Vygotsky e seus seguidores, mais notadamente Luria e Leontiev, o conhecimento tem uma existência social, supra-individual, o que contribui para o rompimento com tendências centradas na biologização e naturalização, muito presentes nas escolas que, embora introduzam elementos sociais no processo de aprendizagem, deixam de encarar esse processo em seu caráter global, como assevera Certeau: “trata-se do **todo** quando coloca-se em dúvida **a relação de uma sociedade com seu próprio sistema de representação**” (1995, p. 163. Grifos do autor). Esta situação, com certeza, não escapa à realidade das comunidades indígenas e suas escolas.

Nesse contexto, o comportamento é encarado como *atividade semiótica*, considerado como atividade que organiza e transforma objetos (de toda ordem) em signos culturais ou instrumentos significativos, e as condutas,

os hábitos são sempre adquiridos e readquiridos, espécie de plasticidade que caracteriza o conhecimento humano.

Chauí confirma a necessidade de um aporte metodológico que encare este *caráter global*, ao defender a semiótica como o método capaz de unificar as ciências humanas e constituir-se em uma interdisciplina científica :

O desenvolvimento da semiologia conduziu à idéia de que signos e símbolos são ações e práticas sócio-históricas, isto é, estão referidos às relações sociais e às suas condições históricas, cada sociedade e cada cultura constituindo-se como um sistema que integra e totaliza vários subsistemas de signos e símbolos (linguagem, arte, religião, instituições sociais e políticas, costumes, etc.). (1995, p. 277)

Considerando a consciência desta necessidade metodológica e da exigência do objeto, em muitos momentos recorrerei às colaborações teóricas oferecidas, por exemplo, por Merton⁹, Durkheim¹⁰ e outros cientistas sociais tidos como funcionalistas, mas que são legados residuais como clássicos na recuperação teórica para a compreensão da Sociologia do Conhecimento e de determinados conceitos que explicam a construção social da realidade, sem que, com isso, se perca a coerência, a radicalidade e, por consequência, a rigorosidade, o que não significa uma pseudo-análise ancorada no ecletismo.

⁹ Robert Merton, autor do clássico *Sociologia: Teoria e Estrutura*, cuja primeira edição é de 1949, é na avaliação de Berger e Luckmann (1987: 24), o mais importante sociólogo americano que prestou atenção à Sociologia do Conhecimento, construindo um paradigma que procura integrar a abordagem da teoria funcional. Nesse paradigma, Merton aplica os conceitos de funções manifestas e latentes, fazendo distinção entre funções conscientes, intencionais das idéias, e funções inconscientes, não intencionais.

¹⁰ A presença de Émile Durkheim neste trabalho tem como objetivo principal prover a discussão em torno do conceito de educação, mais especificamente a sua abordagem para a compreensão do processo educativo como expressão da vida social.

As mesmas justificativas podem ser dadas com relação ao uso de Foucault e Pierce.

Gomes¹¹, ao explicar sua opção pelo uso da perspectiva histórico-antropológica para pesquisar **“o índio que sobrevive, que é, de fato, o que nos interessa (...) e que aos poucos tenta recompor-se, lutando para traçar o seu futuro”**, define a dialética “tanto como um princípio metodológico, o conhecimento da realidade, quanto a realidade do conhecimento”. (1991, p. 25 e p. 7. Grifos meus)¹²

Definir a dialética como pressuposto para a realidade do conhecimento significa admitir que o conhecimento não acontece por mera contemplação, mas que se dá sempre mediante uma determinada *atividade* que cria a realidade humana. Ora, esta atividade criadora da realidade humana e permissora da apropriação do mundo vai se constituindo por intermédio de um processo dialético entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva.

A necessidade de atender e compreender esse movimento dialético entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva que, enquanto método,

¹¹ Mércio Pereira Gomes, professor de Antropologia na Unicamp, autor de *Os índios e o Brasil* (1991), faz críticas às pesquisas que insistem em seguir um modelo de Antropologia que consiste em um esforço temporário, seguido de uma tese que, normalmente, tem se transformado em material empírico para novas teses. Esse pesquisador observa também os limites da Antropologia ilustrativa, na qual o índio não é envolvido como parte integrante da história.

¹² Os grifos se justificam uma vez que vêm ao encontro dos recortes metodológicos impostos ao objeto deste trabalho.

avança do abstrato ao concreto, é explicada por Wachowicz, citada por Freitas:

o pensamento começa sobre um todo, a que Marx chama de abstrato, constituído de relações gerais e determinações simples e parte para o concreto, constituído de relações múltiplas e complexas. A totalidade permanece durante todo o processo como categoria metodológica. (1995, p. 77)

Mesmo nas sociedades consideradas de culturas fechadas, como as comunidades indígenas, “saber e sociedade movimentam-se simultaneamente”, como bem observa Certeau (1995), o que nos obriga a avançar nas formas de abordagem e conhecimento do índio, inserindo-o na história da construção de sua identidade, seja em caráter nacional, seja em caráter individual, e não apenas como ilustração, mas como um sujeito que se movimenta no interior da história, “perdendo e reagindo, se extinguindo, fugindo ou transformando-se em função de uma dinâmica cultural própria e por força das compulsões que sofria”, como descreve Gomes (1991, p. 28).

Esta postura caracteriza um respeito aos múltiplos domínios de desenvolvimento do objeto da pesquisa, sem reduzi-lo, pois, como assevera Brand, “toda redução é uma traição ao objeto de pesquisa em si”¹³.

Florestan Fernandes, em 1949, já sustentava a possibilidade de uma

¹³ Palestra proferida por ocasião do I Seminário “As Comunidades Indígenas de Dourados no Contexto Urbano” promovido pela Câmara Municipal de Dourados nos dias 07 e 08 de maio de 1998.



metodologia histórica: em seu estudo sobre os índios tupinambás, estabelece como categorias básicas para análise dos processos de educação e de organização social daquele povo, suas estruturas próprias e a totalidade que formam entre si, em confronto com outras totalidades sociais externas, como as impostas pelos colonizadores, pelas catequeses, pelas instruções. Ao deter suas análises na classificação dos indivíduos dentro da comunidade tupinambá, Florestan Fernandes demonstra uma clara percepção do movimento desse *tudo* no interior da comunidade. Ele percebe que

Nessa seriação de transições, importa salientar como se processava o adestramento dos imaturos e como se alargava progressivamente, a participação da cultura.... É fácil perceber-se que o alargamento das experiências dos indivíduos acompanhava, harmoniosamente, o alargamento de sua participação da cultura, de tal forma que seu amadurecimento psicológico seguia as alterações de sua posição na estrutura social..... Prendiam-se antes aos aspectos dramáticos ou insondáveis das relações do homem com o sagrado. Doutro lado, até o fim da vida o homem maduro podia aprender algo novo e exercitar-se em novas técnicas sociais. (1979, p. 184)

Ao usar um método que rompia com investigações que tomavam, *a priori*, a existência de um povo como naturalmente portadora de uma uniformidade completa, Florestan Fernandes avança – em uma razão de uma exigência metodológica que o obrigava a confrontar-se com a singularidade do povo tupinambá como parte da diversidade humana – no nível de conceituação, seja do homem índio, como sujeito individual, seja nas análises das relações estabelecidas entre eles. Observa o autor que, mesmo em uma sociedade tão pouco diferenciada e tão homogênea, seus indivíduos são muito

diferentes entre si e que a qualidade ou a baixa diversidade das relações não são limitadas pela “qualidade de inteligência”, mas pelas possibilidades oferecidas dentro do limite cultural que compartilham.

Quando se trata de um objeto cuja existência é definida pelo signo da pluralidade, da diferença, da alteridade, o fundamento metodológico deve ser norteado pelas concepções que orientam essa existência. O instrumental a ser usado para o desvelamento do objeto, as técnicas adotadas para a captação e a aproximação do real são secundárias quando se tem claro a partir de quais relações e como se definem os sujeitos que compõem a realidade analisada.

Assim sendo, neste trabalho, o conceito de método não pretende ser explicado pelos procedimentos, mas pela concepção de conhecimento que vem determinada por outras concepções: de homem, de pensamento, de cultura, de sociedade. Neste caso, toma-se como pressuposto que o índio é um ser histórico-social cuja identidade é construída pelas mediações realizadas entre os diversos “mundos” de representações com os quais estabelece relações. São relações dominantes e/ou dominadas, mas todas elas mediadas por símbolos e signos que produzem conhecimentos, idéias, valores, atitudes, comportamentos, aprendizagens, hábitos que, no entender de Saviani se constituem em

elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas

historicamente determinadas que se travam entre os homens. (1997, p. 28)

É pertinente esclarecer que para Saviani as relações pedagógicas não estão restritas ao espaço relativo ao conhecimento elaborado. Existem outras modalidades de conhecimento que atendem a outros aspectos do conhecimento, tais como a valorização e a simbolização. Esses os conceitos que orientarão a reflexão sobre a diferença. Nessa perspectiva a Sociologia do Conhecimento permite compreender que os elementos a compor o homem, até mesmo como espécie, são essencialmente o saber e a sociedade, que se completam numa dinâmica simultânea, mediante uma prática sócio-política objetivada pela educação. Isso me obriga a buscar a compreensão e a análise crítica e intencional dos “complexos relacionamentos entre os objetos”, segundo Paulo Freire (1997, ix)¹⁴, configurando uma atitude explícita de não querer uma relação ingênua com o objeto.

Como já foi anunciado, este estudo pretende *configurar o conceito de diferença para a educação escolar direcionada às populações indígenas do Brasil*. Não é possível pensar acerca do índio brasileiro sem a presença da instrução escolar em suas vidas e/ ou no interior de suas comunidades. O contato com o colonizador trouxe consigo a escola. Com objetivos explícitos

¹⁴ Apresentação do livro – *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* – de Henry A. Giroux (1997).



de catequização, de preparação para o trabalho, de integração, de assimilação e, mais contemporaneamente, de interculturalidade – ou de bilingüismo, como alguns ainda chamam –, a escola indígena traz, em seu bojo, em sua essência, um problema que pode ser caracterizado como um problema político-social : a qualidade. A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências tradicionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar) mas principalmente a qualidade no sentido de conscientização dos alunos, através do conhecimento, de sua identidade como índice da afirmação ou não da diferença.

Discutir e desnudar os entendimentos e as legitimações feitas em torno da presença da *diferença* como categoria fundamental para que se ofereça uma escola de qualidade às diversas comunidades indígenas, é também um desafio por diversas razões vêm dos pressupostos de que:

- a qualidade a que me refiro nunca foi historicamente experimentada, portanto o que se tem como ponto de partida são a não-qualidade existente (o que não é “privilégio” das escolas indígenas) e as hipóteses já desenvolvidas de possibilidades de mudanças, de provocação das diferenças e de garantia da qualidade em experiências isoladas, de lenta construção e, muitas vezes, não avaliadas de forma rigorosa e conseqüente. Todos sabemos que não se tem uma prática histórica de interculturalidade. Os projetos pedagógicos da história da

educação escolar brasileira, ou têm a marca da exclusão, ou têm vida de pouca duração, por falta de preparo dos executores, de avaliação e de amadurecimento;

- dentro de uma mesma comunidade, a expectativa da função social da escola passa por diversas “linhas de fronteira” (não há um “consenso” sobre o papel da escola no interior das comunidades)¹⁵, com base em experiências escolares que vão desde o modelo padrão nacional até propostas alternativas genuinamente indígenas;
- embora as reflexões em geral e as reivindicações das lideranças concentrem os problemas na ordem cultural (língua, tradição, história), a escola indígena – em que pese chamar para si outras categorias que não as citadas comumente em outras escolas em geral – tem que ser situada no quadro geral da crise da sociedade.

As razões acima expostas implicam a busca de apreensão das relações presentes na realidade do ensino e nos mecanismos de relações entre o sistema educacional, o sistema social mais restrito (neste caso, as comunidades indígenas) e o sistema social mais amplo, ou seja, as relações entre o macro e o microsistema e as tramas, os consensos que atravessam estas relações.

¹⁵ No decorrer do trabalho, esta “ausência de consenso” aparecerá não só nos discursos apresentados, mas também na discussão da existência real, em especial de autonomia e de protagonismo.

Vejo-me diante de um desafio de fundo metodológico e, além disso, diante de uma contradição essencial que constitui a diferença nas relações entre escola formal e comunidades indígenas: a escola formal é fruto de uma organização social, de uma sociedade que prima por ter uma visão de tempo como sequência linear, secularizada; uma sociedade que centra a solução de seus problemas na técnica, na burocracia, que se organiza em sistemas como sínteses acabadas da realização da história. Há uma crença absoluta na técnica. Segundo a reflexão de Novaes,

A tecnologia passou a dominar não apenas o comércio, as cidades, a vida cotidiana e a intimidade do homem, mas foi mais além: transformou-se na linguagem do mundo contemporâneo, nossa mediação universal. (1992, p. 15)

Na comunidade indígena, por sua vez, por mais que ela tenha sofrido a imposição e a interferência da sociedade moderna, cujos valores de organização e relações de poder estão centrados na técnica e na escrita ou em outras formas de linguagens codificadas e universalizadas, as práticas sociais, o poder do conhecimento são garantidos pela oralidade e são definidos pelas relações com a natureza, com o mundo espiritual e com a religião tradicional, que definem a hierarquia e a organização social.

A questão fundamental na análise das relações entre os dois tipos de sociedade, considerando que o discurso contemporâneo espera que a escola seja o veículo para o diálogo, está em esclarecer que as diferenças não

constituem desigualdades, ou seja, a categoria a ser trabalhada não é a da privação; o caminho a ser trilhado não é explicar um povo por aquilo que lhe falta, mas sim por aquilo que os “engendra”, para usar uma expressão de Chauí (1978). Essa idéia é desenvolvida no ensaio *Apontamentos para uma Crítica da Ação Integralista Brasileira*, publicado no livro *Ideologia e Mobilização Popular*; desse texto é possível transferir pelo menos mais duas reflexões que podem contribuir para explicar as relações epistemológicas entre a sociedade não-índia e as diversas comunidades indígenas que contribuem para compreender a diferença, a questão central deste trabalho:

1º) a diferença passa por uma outra região, a da consciência, tanto que sua intencionalidade (isto é, a maneira pela qual a consciência visa um objeto) possui formas diferentes (o pensar, o perceber, o imaginar, o fazer, o usar), para as quais correspondem conteúdos ou matérias diferentes (o pensado, o percebido, o imaginado, o feito, o usado), ainda que a “coisa”, em sua transcendência empírica, seja sempre a mesma coisa;

2º) a apropriação do mesmo discurso que as sociedades desenvolvidas usam para caracterizar as sociedades não desenvolvidas, acaba provocando a transferência para as comunidades indígenas de categorias como: atraso, tardio, vazio, despreparo, imaturidade,

importação de idéias, categorias estas que denotam privação.

(Chauí; Franco, 1978, p. 25-26)

Em meio dessa complexidade de interfaces culturais, a educação escolar indígena, em especial a que tem sido requerida, pelas comunidades indígenas passa por uma complicação mais profunda, que é o embate ante uma dupla contradição, envolvendo outras faces da escola, quais sejam: o fato dela ser conservadora, servindo como veículo para fortalecer identidade, e ser progressista, buscando uma pedagogia não liberal ou uma pedagogia crítica em sua política de ação¹⁶.

Explicarei essa contradição. A escola como produto da doutrina liberal, tem uma face conservadora, considerando que esta a serviço da manutenção de uma sociedade capitalista, individualista, que visa à competição e ao mercado. Aqui a diferença se fortalece como capital. De modo geral, esse é o modelo que tem sido imposto às comunidades indígenas. Por outro lado, busca-se, para a sociedade como um todo, a construção de um modelo de escola progressista. Uma escola como um espaço de luta, de confronto com as contradições, de desvelamento da ideologia dominante,

¹⁶No Brasil a ênfase tem sido dada por intermédio dos estudos de pedagogias que têm como eixo a relação escola/sociedade e como fundamento propor currículos nos quais os aspectos sociais sejam eixos para a organização do saber escolar. São precursores dessas pedagogias: o educador francês Celestin Freinet, os brasileiros Paulo Freire e aqueles que se orientam pela concepção histórico-crítica, mais notadamente José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Fundamentando, ainda, uma concepção de visão crítica de escola, chegou ao Brasil nos últimos anos uma literatura voltada para uma Teoria Educacional Crítica ou Nova Sociologia da Educação, organizada principalmente por Tomaz Tadeu da Silva e que privilegia os de estudos culturais em Educação. Dentre outros autores, podem ser citados como os mais conhecidos no Brasil: Giroux, Apple, Popkewitz, Goodson, McLaren, Forquin, Petitat, Sacristán e Pérez Gómez.

capaz de interpretar o sentido da constituição pluralista de uma sociedade. Uma escola concebida como um espaço e um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos.

As reivindicações, e mesmo as conquistas legais (a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação n.º 9394/96), que as representações indígenas já conseguiram, alertam também para a existência de uma escola voltada para a conservação das tradições, da preservação e do fortalecimento da socialização primária¹⁷, em que *parece* não haver o desejo de uma nova formação social, notadamente no que se refere à divisão de trabalho e à distribuição social do conhecimento, embora as comunidades sintam necessidade da socialização secundária para o atendimento a outras premências¹⁸.

Essa é uma outra dimensão de conservação que supõe o uso da autonomia concedida às diferentes comunidades indígenas para transformar em currículo a realidade interiorizada por meio do processo de socialização primária. Assim, o processo educativo é informal e subjetivo, não anônimo, realizado por mediadores de uma realidade na qual *todos fazem tudo e sabem*

¹⁷ A socialização primária e a socialização secundária estarão presentes neste trabalho com base nos estudos desenvolvidos por Berger e Luckmann (1985).

¹⁸ Ao analisar as formações socioculturais dos povos indígenas do Brasil, Gomes (1991), concluiu que não existem classes sociais em suas estruturas de organização social, ou melhor, a estrutura social não é definida por critérios de força econômica e poder político.

tudo. É a construção do primeiro mundo do indivíduo. É a construção da “cultura primeira”, categoria de conteúdo escolar tão cara para Snyders¹⁹.

É relevante anotar que, embora sofra o mesmo grau de discriminação social, a cultura indígena não é vista como a chamada *cultura popular*, que carrega consigo o estigma da subtração, da insignificância e da banalidade, tendo em vista os parâmetros de cultura estabelecidos pelos currículos escolares. Hoje a cultura indígena é teoricamente reconhecida como diferente; porém, essa diferença não tem utilidade para as práticas sociais exigidas pelos interesses econômicos, mercadológicos e culturais das classes dominantes, embora ela, em si, venha sendo explorada como mercadoria pelos princípios da globalização e do multiculturalismo, ou como tudo na sociedade capitalista.

A diferença tem sido teoricamente respeitada como identidade, como singularidade de um povo, um valor social que respeita a multiculturalidade, a pluralidade, mas não como valor de uso no contexto da sociedade nacional²⁰.

¹⁹ Georges Snyders, educador francês, pensador marxista, autor de várias obras conhecidas no Brasil, dentre elas, *Escola, classe e luta de classes*, *Pedagogia progressista* e *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Ao defender uma relação dialética entre continuidade e ruptura nas práticas educativas Snyders traz a discussão sobre “cultura elaborada” e “cultura primeira”. Para ele “cultura primeira é aquela adquirida fora da escola, sem sistematização metódica. Nasce da experiência direta, do impulso da curiosidade e do desejo. É alegre, vivida. É ruptura.

²⁰ Essa é uma ideologia reconhecida na Constituição de 1988 e, no campo da educação escolar, na LDB nº 9394/96, cujas orientações pedagógicas nesse sentido então definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial nos chamados Temas Transversais quanto à proposta de construção de um currículo nacional. São Temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação sexual e Temas Locais. Com relação à educação escolar indígena, ela é referida teoricamente por meio da publicação, pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998).

É uma cultura em descompasso com a cultura capitalista, a cultura do ter.

Transformar essa *diferença* em currículo, tendo em vista a sua condição histórica de *invenção da tradição*²¹, provoca o estranhamento, considerando que a cultura indígena é mediada pela oralidade, pelo mito, pela emoção. Na história da educação escolar, em todos os tempos, a escola tem como uma constante a demonstração da desvalorização da cultura oral diante da supremacia da escrita; no entanto, sistematizar o conhecimento indígena **seria** romper com a sua essência. E nesta perspectiva, essa “cultura primeira”, exerceria um papel muito mais de ruptura do que de continuidade. *Seria*, uma vez que a teoria de currículo predominante foi construída no contexto de uma sociedade cujas relações de dominação desenvolveram uma consciência de que

A escrita e a escola se constituem em instrumentos privilegiados de uma produção-reprodução dos trabalhadores não-manuais e dos intelectuais. O trabalhador não manual – escriba, funcionário público, pastor, senhor – se opõe ao artesão e ao camponês; ele está a salvo dos maus odores, do ruído, da lama. Até mesmo o ofício de escriba, em que a mão é tão importante, é considerado não-manual, pois pertence ao universo da escrita, da reflexão, do sagrado e do poder. (Petitat, 1994, p. 206)

É pertinente lembrar que já existe um consenso de que, apesar da sacralização da escrita e do seu estatuto de complexa, formal e abstrata, ela

²¹ Expressão usada por Goodson (1995, p. 27) para caracterizar o currículo, em especial o escrito, como área de produção e reprodução sociais onde prioridades políticas e sociais são predominantes.

não se constitui mais o recurso soberano para o desenvolvimento dos povos ou para a compreensão deles.

Sabe-se que no interior das comunidades indígenas também há uma hierarquia: são autoridades aqueles que detêm o conhecimento do sagrado, porém, para a cultura erudita, esse é um saber sempre limitado, desqualificado, cuja razão de existir só se justifica em espaços e tempos determinados, não podendo ser sistematizado para ser veiculado entre outras culturas. O saber do dominante torna-se, assim, mecanismo de poder. É o único que pode ser universalizado e adquirir o *status* de currículo.

Além da complexa tarefa de lidar com a alteridade, não só enquanto elemento epistemológico que interfere nos significados mas que, também, define identidades, a escola indígena deve ainda repensar-se como uma escola metodologicamente progressista, transformadora, educadora do espírito crítico e depositária da função social de socializar o conhecimento, o saber sistematizado, elaborado e construído pela racionalidade.

Nessa relação universo/pluralidade cultural e singularidade, a escola indígena tem sido vista como o *locus* onde a identidade com o *seu mundo* é reforçada e confirmada, ao mesmo tempo que desenvolve uma ligação de respeito e reciprocidade com a realidade objetiva de *outros mundos*, sem que precise identificar-se com esta última realidade. Certamente tal relação não se dá sem tensões, apesar de todo o aparato legal e político que tem evocado a

educação escolar indígena como espaço de diferenças. Sacristán reforça essa perspectiva quando tece comentários sobre as avaliações realizadas em projetos curriculares elaborados com a determinação de provocar a mudança da prática real, por meio da oferta de “planos cuidadosos, sob a forma de materiais de qualidade” (1998, p. 211) dirigidos a professores e a alunos. Para o autor

a distância das propostas quanto às concepções dos professores/as e das condições das escolas levava a uma deficiente aplicação e a poucas mudanças nas atividades de ensino. (...) O plano ideal em educação e no ensino não é transformador por si mesmo, simplificou-se muito o problema de transferir teorias e idéias para a prática. (1998, p. 211)

Essa “distância” também se faz presente na relação propostas-execução de atividades nas escolas indígenas. Além dos hábitos existentes, as exigências e demandas de natureza externa ao contexto escolar há que se considerar que o movimento por uma escola diferenciada e específica é historicamente recente quer seja para as comunidades indígenas, quer seja para os órgãos públicos. Esse é um processo, um caminho a ser percorrido; planos e diretrizes não são garantias de uma escola de qualidade para as comunidades indígenas.

3. Expondo as fontes

Delineadas as concepções dos elementos fundadores deste estudo do conceito de educação diferenciada, quais sejam, o homem indígena e a invenção de uma educação escolar indígena, é preciso, expor como e por intermédio de quais instrumentos e/ou procedimentos o objeto será apreendido. Considerando as orientações de Bakthin, Vygotsky e Bardin, em especial no que se refere ao desvelamento do quê, do porquê, como, quando e onde, seguirei a trilha que leva à produção dos conteúdos e à sua incorporação em um “discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico” (Bardin, 1977, p. 14) veiculado, no caso da educação escolar indígena, por meio da palavra. Da palavra oficial (leis, regulamentações, diretrizes) até a palavra das autoridades da aldeia (capitães, caciques, rezadores, organizações de professores), passando pela palavra de outros sujeitos presentes no contexto da escola, como os professores-índios, os pais e os próprios alunos, estes últimos quase sempre silenciados nas tomadas de decisões referentes à organização escolar: é explorando a palavra, de sujeitos diversos e em diversas situações no limite da realidade brasileira, que busco explicar os procedimentos para este estudo.

Bardin, ao explicar a Análise de Conteúdo no prefácio de seu livro assim se expressa:

“um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” e que oscila entre “dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”. (1977, p. 9)

Das técnicas apontadas por Bardin a mais relevante para o trabalho que pretendo realizar é a da análise da enunciação, por estar mais próxima do conceito atribuído por Bakthin ao contexto de comunicação. Para Bardin a enunciação exige concepção do discurso como “palavra em acto”, ou seja, “a produção da palavra é um **processo**” (1977, p. 170. Grifo do autor). Se remeto essa “produção da palavra” aos estudos de Bakthin (1988; 1988b) no que diz respeito à dicotomia entre o popular e o dominante, encontro a hipótese da circularidade, sustentando que nem a palavra ou a cultura, popular ou dominante, são fechadas ou exclusivas, mas que as relações entre as duas mantêm um fluxo capaz de produzir que produziriam enunciados reelaborados.

Com base no trabalho de Sola Pool (1959), Bardin acredita que, epistemologicamente, no modelo de análise de conteúdo instrumental, o fundamental está não naquilo que “a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula, dados o seu contexto e as suas circunstâncias” (1977, p. 21).

Bakthin reforça o peso da contextualização, observando que

“tema do sujeito que fala tem um peso imenso na vida cotidiana” e que “o alcance de nosso tema não diminui nem um pouco nas esferas mais elevadas e organizadas das relações sociais. Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros”. (1990, p. 139)

Nesse sentido, é importante considerar o valor da imitação, posto por Vygotsky como um mecanismo especificamente humano e sóciohistórico na constituição da linguagem, como um veículo de humanização. Na atividade de imitação do outro, ocorre o processo de apropriações, que será recortado pelos valores de uso e de troca, como mostram os estudos de Rossi-Landi²², para quem esses valores “se mede [m] pelo trabalho lingüístico médio socialmente necessário”. (1985, p. 95)

Ao assumir essa condição de materialidade da língua²³, da palavra, do enunciado, é possível entender o porquê de sua existência como instrumento de mediação, trabalho, *conteúdo de si mesma*, e que historicamente vem constituindo os seus usuários, ao mesmo tempo em que é constituída por eles. Há um movimento que perpassa tempos e espaços, construindo processos diferenciados de significações, mesmo em sociedades mais fechadas à

²² Cf. *A linguagem como trabalho e como mercado* (1985), de Ferruccio Rossi-Landi; trata-se de uma obra fundamentada na semiótica marxista e que desenvolve uma teoria da produção da alienação lingüística considerando os sistemas de signos como processos de intermediação entre a estrutura e a superestrutura.

²³ A materialidade da língua foi exaustivamente trabalhada quando da elaboração de minha dissertação de mestrado – *Da relação de despossessão da terra e da escrita: alfabetização no Mato Grosso do Sul* (1991) –, cujo eixo temático discorreu sobre a apropriação da escrita pelos segmentos diferenciados da sociedade: índios, pantaneiros, assentados e população da periferia.

constituição de novos valores, novos costumes e novos hábitos. Os contatos estabelecidos ultrapassam a condição de soma de “certas conexões associativas”, como nomina Vygotsky (1989), postura partilhada por Bakhtin e por Peirce²⁴, realizando significados por intermédio de um sistema de signos expressos na relação espaço/tempo e manifestando o material concreto da consciência dos sujeitos.

As marcas da materialidade provocam, o desvelamento do conceito de educação escolar indígena, num movimento de constante, reinvenção de técnicas, como sugere Bardin uma vez que “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. (1977, p. 31)

Por mais que se tenha estabelecido a “linha de fronteira” como assevera Bardin evocando Roland Barthes (1988, p. 31), é preciso perceber que o texto é “um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (1988, p. 69) e que, portanto, em face do grande movimento pelo qual passa a construção da história e dos conceitos de educação escolar indígena, é difícil permanecer “preso” a uma lógica de análise pré-determinada, tendo em vista

²⁴ Charles Sanders Peirce (1839-1914) – pragmatista – considera o signo uma convenção social, pois o pensamento é antes de tudo da sociedade. O signo dependerá dos valores e das condutas de quem o interpreta ou do contexto que o produz e supõe, sempre, um objeto do qual se fala – o referente – e um interpretante. Embora exista grande afinidade entre Peirce e Bakhtin no que se refere à forma dialogante do pensamento, estabelecendo o enunciado como a grande unidade na qual a trama do real é a trama da interpretação, para os estudiosos de Peirce, Bakhtin reduz o símbolo ao domínio, enquanto Peirce o considera em toda a sua extensão.

“as sutilezas da multiplicidade de funções do signo” (Barthes, 1988, p. 12) que caracterizam o objeto estudado. Isso acaba fazendo com que o pesquisador não preexista “como sujeito-que-sabe, mas na produção do qual o sujeito se cria e se recria, numa **significância** infinitamente aberta”. (Barthes, 1988, p. 13²⁵. Grifo do autor).

Instala-se assim uma grande batalha: vigiar, sempre, a descrição e a análise das investidas do etnocentrismo e as contradições provocadas pelos desejos de um respeito radical às diferenças, tendo a clareza de que existe um confronto dialógico, polifônico, alegórico e metafórico com o outro, o cotidiano, a alteridade, a heterogeneidade, traçando signos e significados que permitirão desenhar **o como tem sido construído e qual é o conceito de educação escolar diferenciada para as diversas comunidades indígenas do país**. Fica aqui, então, o primeiro recorte da investigação proposta: a pretensão de ser uma investigação teórica e ter como fonte as manifestações de diversas comunidades indígenas do país e a produção das políticas públicas para responder a essas demandas.

A partir dessa “certeza epistemológica”, um feixe de incertezas abateu-se sobre mim quanto à seleção de instrumentos para apreender o objeto, ou melhor, seguindo uma norma peirceana, rondava-me a pergunta:

²⁵ Comentários feitos por Leyla Perrone-Moisés acerca do livro de Barthes *O rumor da língua* (1988, p. 12-3)



quais condutas tomar para aproximar-me do objeto? Por se tratar da busca de um conceito no qual o campo empírico é permeado pelas diferentes experiências e interesses vividos por seus agentes, torna-se difícil até mesmo traçar hipóteses.

Semioticamente, sob o ponto de vista de Peirce, era necessário tomar uma decisão de natureza ético-política, já que o problema envolve um programa de conduta que deve abarcar as complexidades e as controvérsias, envolvendo também a não-ruptura da continuidade, por exemplo, do respeito àquilo que ainda é princípio do senso comum e àquilo que é reflexão valendo-se de bases científicas. É preciso captar as determinações, as diferenças de pensamento, sem que isso se constitua em dualismo, uma vez que o importante é analisar o tipo de deslocamento feito pelo sujeito diante do objeto.

Silveira²⁶, ao explicar as aproximações entre Marx, Peirce e Bakhtin (embora também estabeleça distanciamentos), destaca a relação entre o social, o significado e a consciência. Essa relação é explicada tendo como eixo que as condições objetivas e as relações constituídas a partir dessas condições determinarão o rumo das ações e conferirão significado ao pensamento. Isso é

²⁶ O Professor Lauro Barbosa da Silveira, estudioso de Peirce no Brasil, ministra as disciplinas Fundamentos de Semiótica e Semiótica da Aprendizagem no Programa de Pós – Graduação em Educação/ UNESP/ Marília. As referências às observações do Prof. Lauro são fruto de anotações feitas durante as aulas por ele ministradas no 1º semestre de 1997.



semiótico. Ao detalhar a questão, Silveira explica que é no interior de uma cultura que se constrói uma subjetividade, sendo a base do real a sua significação, e, como consequência, a lógica de que é no interior da significação que se fundamenta a manifestação da consciência. Nesse sentido, não há domínio impossível de ser investigado e interpretado pela razão.

Sendo assim e considerando a riqueza de alternativas metodológicas que o objeto possibilita (cotidiano, fonte documental, estudo de caso, análises biográficas, retrospectiva histórica de movimentos, de eventos, dentre outras) além de meu envolvimento, em especial com professores índios e não-índios, indigenistas, pesquisadores e responsáveis pelas políticas públicas (nos níveis municipal, estadual e federal), deparei-me com a dificuldade na seleção das fontes empíricas e na sua classificação dentro da organização da exposição da pesquisa.

Diante dessa situação, ajudou-me bastante o encontro com indagações semelhantes feitas por Freitas (1996), que havia recorrido às mesmas fontes bibliográficas²⁷ por mim selecionadas para explicar o porquê de uma opção que tomasse o *concreto*, o *vivido*, como ponto de partida. Depois desse desanuviar inicial, outras duas questões nortearam minhas decisões:

²⁷ Dentre elas: Penin (1989), Warde (1991), Kopnin (1978) e Vázquez (1977). De Luís Carlos de Freitas, estudei a obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática* (1995).



1 – qual a história, a *práxis*²⁸ que tenho vivido junto aos sujeitos envolvidos com a educação escolar indígena?

2 – qual o critério a ser adotado para planejar o uso desses referenciais empíricos no decorrer do trabalho?

Tendo como pano de fundo as categorias da diferença, da totalidade, da contradição e da identidade e as relações estabelecidas entre teoria e prática, conteúdo e forma, percebi que os elementos capazes de me possibilitar maior objetividade no tratamento dos dados deveriam emergir da análise de depoimentos e da interpretação de documentos oficiais²⁹ e não-oficiais estes últimos com forte valor *oficioso*³⁰, que seriam o “estado da arte” da escola indígena. Quanto aos depoimentos (tomados ou já impressos), eles não deveriam ter lugares definidos linearmente, mas considerar a complexidade e o movimento que a contextualização do tema *educação escolar diferenciada* tem gerado; as “falas” deveriam permear todo o trabalho, circulando de forma articulada, de modo que possibilitassem o

²⁸ Práxis no sentido tomado por Vázquez (1977) em *Filosofia da práxis*. A *Práxis* como categoria sociológica e não como categoria gnoscológica (no limite de ser *fundamento do conhecimento* ou *critério da verdade*); *práxis* como aquela que “fixa condições de uma verdadeira transformação social: transformação das circunstâncias e do próprio homem”. (Vázquez, 1977, p. 161).

²⁹ Documentos de cunho legal produzidos nas diversas instâncias que tratam das políticas públicas para a educação escolar: Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, regulamentações. Fazem parte dessas fontes aqueles documentos mais específicos que se dizem orientadores, norteadores, como as diretrizes curriculares, dentre outros.

³⁰ Documentos de cunho não legal produzidos nos movimentos de professores-índios, nas organizações não-governamentais, como o CIMI, que presta assessoria aos movimentos, às escolas, além de financiar muitas das publicações referentes aos estudos realizados sobre a educação escolar indígena. Outras organizações, como a COPIAR, com menos frequência, também aparecem como fontes e ainda relatórios de assembleias, encontros e congressos.

entendimento de como estão sendo percebidos os efeitos objetivos e/ou as condutas subjetivas das ações provocadas pelos projetos de educação para as comunidades indígenas. Que tratamento o conceito de diferença, como condição para a qualidade de ensino nas escolas indígenas, tem recebido nas fontes já mencionadas?

Por fim, é preciso destacar que o fato de ser este um tema praticamente inédito, no campo da Educação e mesmo da Sociologia do Conhecimento, uma vez que a academia, de maneira geral, tem suas pesquisas voltadas – mesmo como contribuição à educação escolar – predominantemente para as áreas da Antropologia e da Linguística, trouxe-me algumas dificuldades de ordem epistemológica e metodológica; além disso, graças a essa “ausência” nas academias, há uma lacuna no referencial que deveria assessorar e produzir novas hipóteses, bem como a dificuldade de contato com os poucos interlocutores que pesquisam o tema dentro dos contornos da matriz teórica pela qual optei e me impus trabalhar, qual seja, a Sociologia do Conhecimento tendo como referencial básico a dialética.



4. Organização da tese

Exposto o método de investigação – descrição do objeto e suas categorias de análise, o caminho, os procedimentos e as fontes e a minha interação neste processo – defini como método de exposição deste estudo organizar essa *busca* em torno de duas frentes: uma que identifica quem é o sujeito-índio que reclama por uma escola de qualidade e outra que analisa a trajetória histórica que culmina na legalização da escola indígena diferenciada e nos seus desdobramentos políticos e pedagógicos. Como consequência dessas reflexões, elaboro algumas conclusões sobre a possibilidade de a escola indígena pautar sua qualidade pelo eixo epistemológico da diferença.

No primeiro capítulo, intitulado Quem é o índio que quer escola? – procuro situar o índio contemporâneo, tendo sempre como pano de fundo sua condição histórica de sujeito possuidor de uma identidade construída sob o jugo da colonização e dos preceitos do Estado Novo, mas que, paradoxalmente, no contato com um entorno diversificado, pôde vislumbrar condições de ocupar espaços sociopolíticos, emergindo de sua dominação cultural e de seu ocultamento, revestindo-se da condição plena, enquanto sujeito histórico, de participar de um processo de interculturalidade e de convivência com a sociedade não-índia. Esse novo comportamento indígena carrega consigo a necessidade de reflexão sobre a escola que os

submetia/submete e de requerer um novo modelo de escola, pautado pelo paradigma das diferenças de cada povo.

Porém, apesar dos avanços, reconhecidos, por parte dos povos indígenas, para uma sociedade fortemente educada sob os parâmetros do etnocentrismo, da cultura da acumulação, da hierarquização do saber e que hoje caminha sob os princípios do neoliberalismo e da globalização, as conquistas legais que mudam o eixo das relações entre povos indígenas e a sociedade não-índia, não garantem aos índios: autonomia para decidirem como gostariam de ser tratados como cidadãos; que a sociedade não-índia mude os seus (pré)conceitos e o seu olhar de discriminação e desrespeito sobre eles; que possam participar coletivamente como produtores e organizadores de conhecimento. É nesse contexto de práticas sociais contraditórias, tensas e conflitivas que os índios se firmam como sujeitos e como *cidadãos* com direitos de requerer entre outras coisas, uma escola de qualidade voltada para seu povo.

O segundo capítulo, intitulado Educação escolar indígena: mas...o que é e onde está a diferença?, centra sua atenção em dois aspectos: a análise das diversas falas que perparassam os momentos históricos, constituindo-se em instrumentos de luta, ao mesmo tempo que foram apropriados pelos organismos públicos, quando se tornam abstratos e esvaziados de seus conteúdos originais, movidos por uma interpretação enviezada, inicialmente

por falta de rigor conceitual e, a seguir, impulsionados pelas forças ideológicas que articulam as relações entre a organização do currículo e os mecanismos de poder da sociedade capitalista, entre as chamadas culturas cultas e as culturas locais, marginalizadas. As *falas* e as discussões em torno delas explicitam a diferença, tendo como referência o protagonismo, a autonomia e a alteridade.

O segundo aspecto tratado no segundo capítulo intenta resgatar como esse processo de luta, de busca por uma escola diferenciada, culmina em textos legais, em regulamentações, diretrizes e propostas para a implementação da educação escolar indígena. Permeando toda essa trajetória, desenvolvo análises que mostram, com o apoio de reflexões realizadas por pesquisadores, indigenistas, professores-índios, analistas da legislação escolar brasileira e assessores os limites e as possibilidades de concretização da categoria diferença nas escolas públicas para as comunidades indígenas. Toda essa discussão é perpassada pelas concepções filosóficas e ideológicas que definirão/definem epistemologias e políticas para as ações dos sistemas e, em casos bastante restritos, porém definidores, as ações dos professores.

Na conclusão, além de alinhar todo o exposto durante este trabalho, procuro explicar por que não é possível a existência de um significado preestabelecido para o conceito de diferença nas escolas indígenas. Na contextualização da diferença enquanto pedagogia, ou seja, como modo de

estudar a educação indígena nos aspectos sociais, políticos e econômicos que compõem sua síntese, buscando ser um processo de interculturalidade na construção da identidade étnica de cada povo, a diferença será sempre uma categoria dinâmica, dialética e superadora. A diferença não se constitui como uma categoria natural ou definida pela oficialidade, mas deve-se impor pela prática social, pela história de contato, como um processo em constante movimento.

Tecidas essas constatações, é possível vislumbrar na conclusão pelo menos quatro situações que podem explicar a dificuldade para se concretizar a escola diferenciada para as comunidades indígenas: 1) os entraves burocráticos do Estado; 2) a ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças; 3) o não-preparo dos profissionais em educação indígena (gestores e professores), aliado à ausência de um modelo de cultura escolar diferenciada; 4) a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas. Embora tenham sido realizadas muitas pesquisas sobre as escolas indígenas, elas não conseguiram informar na perspectiva de um olhar de dentro, desvelador das interações que acontecem no interior do espaço pedagógico.

Esta investigação me permitiu evidenciar alguns aspectos fundamentais para a compreensão dos eixos que devem compor um currículo que garanta a qualidade escolar esperada pelas comunidades indígenas,

restando, ainda, a inquietação de querer acreditar na possibilidade de uma escola de qualidade para os povos indígenas, discriminados culturalmente e que caminham para um processo de exclusão econômica, sob a égide de um Estado capitalista.



CAPÍTULO I – QUEM É O INDIO QUE QUER ESCOLA?

*A multidão adquire vida, destrói em cada indivíduo o mito de sua inércia abstrata.*³¹ (Michel de Certeau)

1.1. O índio e a educação escolar

O que tem significado para as políticas públicas de educação e as organizações que trabalham junto às populações indígenas a expressão ou a possibilidade de uma *educação escolar diferenciada* voltada aos povos indígenas? Escolarizar índios, com a garantia jurídica de uma política de tratamento diferenciado, adequada às especificidades de cada grupo étnico: como? Para quê? Por quê? Com o quê?

³¹ Essa foi uma experiência que também parece ter ocorrido com as “multidões indígenas” espalhadas por todo o país.

Por que são postas questões dessa ordem com relação à necessidade ou não de uma escola regular, mesmo que institucionalizada sobre outros paradigmas, se, como afirma Gomes,

o ser índio e o viver índio, no Brasil, não são constantes históricas de um passado pré-colombiano. Mesmo os povos autônomos das regiões mais ermas e indevassadas do país têm conhecimento do mundo que os cerca e se comportam de acordo com essa realidade? (1988, p. 161-2)

Considere-se, ainda, o que constatou Darcy Ribeiro, ao identificar que, mesmo com todo o processo de extermínio, aqueles que sobreviveram demonstraram uma “resistência espantosa” para se manterem índios e que as transformações culturais impulsoras das mudanças de certas formas de fazer, de sentir e de conviver aconteceram como estratégias para que o contato com a civilização se tornasse viável: “Sobreviviam, assim cada vez menos ‘selvagens’, menos ‘exóticos’, **porque cada vez mais incorporados à rede de produção e de consumo...** (...) quaisquer que fossem as condições que enfrentassem...permaneciam índios.” (Prefácio a Gomes, 1988, p. 9. Grifos meus)

Como definir as especificidades de cada povo ou até de cada geração sem antes discernir se as manifestações e representações, *os sinais diacríticos*, não são apenas estratégias de autodefesa, manipulações ideológicas por parte dos índios para garantir a sobrevivência? Se os *processos próprios de*

aprendizagem são um dos eixos epistemológicos garantidos por lei, a partir de que *sinais* investigá-los para que possam compor o currículo escolar?

Nessa perspectiva, continuo com minhas indagações: uma escola específica e diferenciada para qual índio? Qual o autoconceito, quais as certezas e as incertezas de cada grupo indígena relativamente às referências para constituir a sua identidade cultural e estabelecer um estatuto de reivindicações baseadas nas novas sínteses culturais que as diferentes formas de interação o levaram a construir? Qual é o seu mundo de representações? Qual a fronteira entre o endógeno e o exógeno nessas construções? Qual a fronteira entre a permanência e a transformação, ou seja, o que é essência, aquilo que leva cada povo a ter uma vida própria, e o que é existência, um projeto de nação que garanta o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil?

Qual a função da escola ante aquilo que o sujeito-índio foi, o que é e o que deverá **vir a ser**, considerando a luta que se impõe nas relações entre os conceitos gerados pelo discurso iluminista, universal, determinista, e as pretensões de respeito às particularidades culturais delegadas à escola? Inquieta-me também, tendo em vista o conceito de escola e a pretensão de uma escola específica e diferenciada para as sociedades indígenas, o que é universal e o que é particular, singular, na leitura que o índio faz do mundo.



Tais preocupações poderiam ser apenas do “branco”³² ou do não-índio, porém têm sido também as das comunidades indígenas, porque elas passam por transformações, abalos profundos, muitas vezes silenciosos. Passam por “secretas porosidades”, repetindo Certeau (1995), que provocam mudanças a exigir o estabelecimento de referências para o **vir a ser**, quer no campo político, quer no campo cultural, como categorias sobre as quais se fundam a organização de um sistema social, sem, contudo, perder de vista a sua essência de querer existir como tal, ou seja, como povos indígenas.

A necessidade de mudar a qualidade das relações, respeitando a identidade própria do indígena, tem sido observada não só por lideranças, por índios que têm participado dos diversos fóruns nacionais e internacionais, mas também por aqueles indígenas pouco ouvidos ou chamados com menor frequência para uma discussão mais aberta fora dos limites da aldeia.

Eis algumas declarações bastante relevantes: Ailton, liderança krenac de Minas Gerais internacionalmente conhecida, assim justifica o movimento e a necessidade de estar atento às novas formas de interações

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde

³² Na atualidade a expressão “branco” tem sido abandonada, especialmente, em trabalhos teóricos, acadêmicos e até mesmo pelos índios mais politizados. A expressão, quando ainda usada pelos índios, significa o “civilizado”, o “dominador”.

tudo parece ter mudado profundamente, **a força mais sutil da alma de um povo subsiste.** (apud Referencial Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p. 24. Grifos meus)

Na mesma direção caminha a declaração de Darlene Yaminalo Taukane, professora bakairi de Mato Grosso, que cursou um mestrado em Educação, representante do Centro-Oeste no Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC: “seremos um povo em construção de nossa história, e seremos verdadeiramente, se não perdermos a nossa essência”³³.

É certo que as duas falas trazem, na própria enunciação, demandas do academicismo e do exercício da militância estando marcadas por um certo grau de autoridade e pela homogeneização. No entanto, não se pode atribuir-lhes um sentido de etiquetagem ou de incorporação de expectativas produzidas apenas por elementos externos, pois existe também essa preocupação em outros sujeitos que vivem mais próximos do limite da oralidade e nos espaços restritos da aldeia.

Ao conversar com Seu João, índio kaiová da Aldeia Panambizinho de Dourados – Mato Grosso do Sul, é possível encontrar as marcas sógnicas produzidas sob outras formas de interação. Seu João defende a tese de que a criança índia deveria ir à escola só depois dos dez anos porque (...)”**aí já tá**

³³ Palestra proferida na Conferência Ameríndia de Educação, Cuiabá, 20 nov. 1997



sabendo mais cultura, e aí pode aprender os dois né (...)”. Grifos meus.

Explica ele o que é cultura:

...a cultura é o seguinte... porque cultura,... nós não come carne quando é criancinha mais nova assim, não pode comer carne...perigosa. Não pode come. A criança tem que come, por exemplo, milho, milho branco....então vamo supor, vamo plantá milho, eu derrubei roça, derrubei um arqueire de roça, eu chama o índio mais véio que sabe, esse ora aqui prá plantá...depois vai começa reza, reza aqui todinho, depois nasce o milho, quando fica grande...então a criança come, nunca dá doença, nunca tá doente, então esse é a cultura do índio.³⁴

A conversa com Izabel Cavanha, índia kaiová da aldeia de Caarapó, no Mato Grosso do Sul, mãe de quatro filhos, tendo um na escola, mostra um outro lado de conceito e de desejo de escola:

Acho que a escola tá melhor. Só que não tô gostando...acontece em guarani sabe, não tô gostando em parte né, porque as crianças já tá aprendendo em guarani já mesmo, acho melhor aprender mais português, por que a gente... a criança precisa aprende falá com gente branca, né?

.....
Acho depois vai crescendo mais, vai crescendo, vai crescendo criança, vai ponha no português, não vai aprende, sabe, aí tá gostando, aí põe no guarani aprende mais rápido, por isso não tô gostando, não....³⁵

“Acho que a escola tá melhor. Só que não tô gostando...acontece em guarani sabe”. Dona Isabel está diante de um impasse, de resolver uma contradição que a escola *diferenciada* lhe está impondo: a escola está melhor

³⁴ Entrevista realizada em novembro de 1998, na aldeia Panambizinho.

³⁵ Entrevista realizada na aldeia Caarapó, em novembro de 1998.

porque seu filho está aprendendo mais rápido e com mais facilidade e o seu desempenho satisfaz as exigências da escola porém, aprender em guarani rompe com objetivo *primeiro* posto para a escola: aprender português para “falá com gente branca”. Um currículo voltado para as suas origens *facilita* e aprende mais, mas, ao mesmo tempo no, seu entender, dificulta o acesso às exigências do contato. Vê-se aqui a dificuldade que se terá para “descolonizar o currículo” (Silva, 1996, p. 206) sem que a escola perca a sua função e a sua qualidade.

As falas apresentadas servem, para ilustrar como surgiram minhas indagações sobre a escola indígena, considerando meu envolvimento em trabalhos de assessorias, como ministrante de cursos e coordenadora de projetos junto aos órgãos oficiais e ao CIMI, com o objetivo de capacitar professores – índios e não-índios que atuam em escolas nas aldeias de índios terena e guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. Minha preocupação com a formulação conceitual de escola diferenciada aumentou quando da participação em encontros regionais, nacionais e latino-americanos. Pude perceber que a questão toca não só aqueles que estão preocupados com “colocar essa escola para funcionar”, dentre eles os articuladores indígenas, mas também, com mais consistência e rigor, a comunidade científica das diversas áreas que contribuem para o desvelamento deste objeto.

No Brasil a questão da educação escolar indígena, embora venha passando há mais de duas décadas por um processo de intensa reflexão e análise, é, ainda hoje, um tema longe de se aproximar de um estado de síntese.

1.2. A emergência do índio e da educação escolar indígena no cenário nacional

A emergência do sujeito-índio no cenário nacional se dá no bojo das discussões que começaram a acontecer de maneira mais organizada e formalizada a partir da década de 70, quando, fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro dentro do processo de abertura perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a *emergir* de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjugados por uma política de Estado centralizadora, de integracionismo, que descaracterizava o quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de alteridade.

Especificamente com relação à situação dos povos indígenas no Brasil, muitos acontecimentos marcaram a sua entrada no cenário político e econômico; pois como consequência desses acontecimentos vem a público o



descalabro das invasões, da dispersão, da depredação da natureza e da cultura, a doença, o conflito, a morte sob os olhos *vigilantes* da FUNAI que, como órgão governamental, incorpora a política desenvolvimentista.³⁶ Dentre os projetos que marcaram o momento, pode-se destacar a construção das rodovias na região Norte como a Transamazônica e a Perimetral Norte, e a colonização por meio de empresas privadas na mesma região norte; na região Sul as invasões de Nonoai; no Centro-Oeste, as reminiscências da Reforma Agrária (Colônia Federal no Mato Grosso do Sul) e da Companhia Matte Laranjeira (também em Mato Grosso do Sul), a instalação da Companhia Colonizadora Tapiraguaia na região dos Xavantes (em Mato Grosso) entre outros. Não raro os índios eram *transferidos* pela Funai para que suas terras fossem cedidas para poderosos grupos econômicos³⁷. Diante dessa situação, surgem manifestações de religiosos, cientistas, sertanistas e da imprensa³⁸, denunciando a violação dos direitos indígenas.

³⁶ Uma política amplamente estudada e que, em síntese, representa a opção do governo brasileiro, após o golpe de 64, de reafirmar o capitalismo integrado e dependente no qual tudo é possível em nome do desenvolvimento e do progresso.

³⁷ Este apanhado sobre a situação dos povos indígenas no Brasil na década de 70 e das primeiras manifestações denunciando esse estado de coisas foi conseguido por intermédio da leitura de Suess (1980) e Martins (1994).

³⁸ Suess (1980) apresenta as manifestações dos Bispos da região Extremo Oeste (1971), de cientistas reunidos em Curitiba (1971), do Prelado de São Félix do Araguaia – MT (1971), dos Bispos e Superiores Religiosos do Nordeste (s/d), dos irmãos Villas Boas e ainda matérias publicadas em O Estado de S. Paulo, no Jornal do Brasil, em O Globo, nas revistas Veja, Visão e Realidade no período de 1971 a 1973.

Paralelamente às denúncias esses organismos, mais especificamente as pastorais indígenas, passam a refletir sobre suas próprias ações³⁹. A crítica radical leva a mudanças substantivas na doutrina e na metodologia das relações com os povos indígenas. Signatários de uma missão de assistencialista e controladora, as pastorais passam a valorizar as culturas e a orientar os índios na luta pelos direitos aos seus territórios e à autodeterminação. Iniciam-se assim as organizações indígenas que resultam em assembleias de chefes indígenas, em alianças tribais, em movimentos sociais indígenas que encontraram, por parte das organizações não-governamentais, reforço e, de certa maneira, até sustentação, para dessa emergência de povos que pareciam adormecidos na consciência de si próprios.

Isso aconteceu (e acontece, sendo acompanhado e assessorado em outros níveis) com o apoio e a orientação de alguns órgãos, dentre eles: a OPAN – OPERAÇÃO ANCHIETA –, criada em 1969 pelos jesuítas, passando a ser uma organização leiga com a denominação de OPERAÇÃO AMAZONAS; o CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO –, setor progressista da Igreja Católica criado em 1972; o CTI – CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA –, criado em 1979. Em fins da década de 60 e começo da de 70, surgiram ainda a CPI – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – no

³⁹ Para as pastorais da Igreja Católica, foram decisivas para essas mudanças as reuniões de Medellin (1968) e de Puebla (1978).

Acre (hoje com representações também em São Paulo e Roraima) e o CEDI – CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO –, formado por segmentos progressistas de diversas igrejas, dentre elas a católica, a luterana, a anglicana e a metodista⁴⁰. Todos esses órgãos têm, em sua essência, os mesmos objetivos, quais sejam: apoiar os direitos permanentes dos índios e os seus projetos étnicos de futuro; produzir, publicar e desenvolver projetos não integracionistas; propiciar condições objetivas e subjetivas para desencadear um processo de discussões, com o intuito de recuperar não só a posse da terra, mas também a identidade étnica e um processo de desenvolvimento de autodeterminação⁴¹ dos povos indígenas⁴².

Apesar de usarem estratégias diferentes, essas organizações tinham, e ainda têm, como pressupostos de ação a disposição de avaliar e redimensionar a caminhada histórica dos missionários e indigenistas como agentes mediadores na história das relações, dos contatos com os povos indígenas.

⁴⁰ Uma boa referência sobre os órgãos de apoio às causas indígenas é o texto de Ruth Monserrat – *Conjuntura Atual de Educação Indígena*, publicado no livro *A Conquista da Escrita* pela OPAN em 1989.

⁴¹ O Dicionário de Política (Bobbio; Mattucci; Pasquino, 1995) assim define autodeterminação ou autodecisão: “geralmente entende-se como a capacidade que populações suficientemente definidas étnica e culturalmente têm para dispor de si próprios e direito que um povo dentro de um Estado tem para escolher a forma de governo”.

⁴² A citação desses órgãos apenas se dá pelo fato de serem aqueles que, em um sentido genérico, apresentam uma certa cobertura nacional sobre as questões indígenas e objetivos voltados para a especificidade da educação escolar. Além disso, de certa forma, são pioneiros nesse novo contexto de “proteção” aos índios. Existem, no Brasil, segundo dados publicados, 30 organizações de apoio aos povos indígenas que têm o seu espaço de atuação variando desde a aldeia até em nível nacional. Algumas têm dentre seus objetivos a pretensão da representação política dos índios, enquanto outras limitam-se a serem canais para facilitar o recebimento de recursos externos, não assumindo o papel da representação política. (Cf. *Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995*, Instituto Socioambiental, 1996.)

A nova postura missionária e ideológica das pastorais traz em seu interior dois grandes desafios: construir na consciência indígena o conceito de autonomia⁴³ e desenvolver na sociedade não-índia uma nova concepção do homem indígena, para que se possa, objetivamente, *devolver* ao índio o direito de dignamente viver como cidadão⁴⁴.

Esse *emergir* dos povos indígenas torna-se bastante significativo por ser um momento de superação, de libertação de um processo, especialmente, no decorrer do século XX (como já foi referido, a eclosão se dá nos finais da década de 60, estendendo-se pelos anos subseqüentes), quando o poder do Estado foi diluído em diversas ações de cooptação, de busca de “aprimoramento” do índio, de proteção, de assistência, intentando alcançar uma ação civilizadora, aniquilando a soberania indígena, porém procurando

⁴³ O conceito de autonomia será trabalhado com mais precisão no decorrer deste capítulo por duas razões: 1º) por ser essa a expressão usada com relação aos direitos indígenas pela Constituição de 1988, 2º) por ser muitas vezes confundida e/ou usada como sinônimo de autodeterminação o que, a meu ver, em uma análise mais consistente, existe diferença entre ambas. O fato de um povo ter autodeterminação (que aqui não está sendo tratada em seu sentido político, de soberania, mas como uma vontade consciente de buscar essa soberania) garante a ele a autonomia?

⁴⁴ A construção dessa cidadania encontra barreiras não só do ponto de vista sociológico e político na formação das consciências para ajam como cidadãos, mas sobretudo por decisões burocráticas. O índio ainda é tutelado pela FUNAI quanto a sua documentação e em sua liberdade de ir e vir. O índio não tem o direito de locomoção sem a autorização da FUNAI. O decreto nº 26/91, que passa a responsabilidade das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, coloca como ressalva que as ações serão executadas “**ouvida a Funai**”. Grifo meu. A própria FUNAI, em página publicada via internet (funai.gov.br/politind2.htm), admite que “Os benefícios da Nova Constituição, entretanto, não se fizeram sentir na prática (...) as mudanças administrativas verificadas na FUNAI, a partir de 1988, não lograram êxito e permitiram a continuidade da política antiga, calcada no integracionismo e na figura da tutela”. (página acessada no dia 11/07/98)

sempre a preservação física e a visão romântica de conservação da etnia⁴⁵.

O processo de *emersão* indígena revela todo um contexto de reconstrução de forças, de reelaboração do discurso, de “insurreição dos saberes dominados” (Foucault, 1979, p. 170) que parece ser a medida exata de como os movimentos indígenas saíram da submersão principalmente a partir da década de 70.

Foucault entende o saber dominado em dois sentidos:

“1º) – os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais;

2º) – uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.” (1979, p. 170)

Não creio ser necessário, pelo menos para a academia e para aqueles que participam desse processo de *insurreição*, trazer como dados empíricos documentos que demonstram a dominação dos “saberes” dos povos indígenas do Brasil. Porém, avançando junto com as reflexões de Foucault, é relevante destacar algumas questões bastante pertinentes às particularidades da particularidade indígena, como:

⁴⁵ Para inteirar-se e compreender esse e outros complexos processos vividos pelos índios no convívio com a sociedade nacional, sugiro a leitura de um trabalho de pesquisa desenvolvido por Rita Heloisa de Almeida, intitulado *O Diretório dos Índios: um projeto de civilização no Brasil no século XVII*, publicado pela UNB em 1997.

- reconhecer que o saber e os conteúdos que mobilizam as demandas indígenas para a reivindicação, a organização e a luta (por terra, por escola diferenciada) não se constituem em *saber comum*, conteúdos construídos pelo bom senso, mas, ao contrário, compõem

um saber particular, regional, local, um saber diferencial **incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica.** (Foucault, 1979: 170. Grifos meus).

Nesse sentido, é preciso deixar claro que quando se fala em “povos indígenas do Brasil” não significa que toda a população indígena do Brasil tenha aderido à mobilização (há, ainda hoje, muitos focos de resistência à mudança). Muitas pessoas e/ou grupos sequer têm conhecimento ou consciência dessa movimentação, o mesmo acontecendo em qualquer outro movimento popular que busca de transformações;

- estar alerta para o fato de os saberes desenterrados, até então dominados e subjugados, terem se transformado, de certa forma, em textos legais (Constituição de 1988, decretos ministeriais, leis específicas). Foucault questiona:

“não correm eles o risco de serem recodificados, recolonizados pelo discurso unitário que, depois de tê-los desqualificado e ignorado quando apareceram, estão agora prontos a anexá-los ao seu próprio discurso e a seus efeitos de saber e de poder?” (1979, p. 173)

Quanto aos discursos que demandam por uma escola que respeite o contexto cultural, passam a ter um significado fundamental também por volta dos anos 60 e 70, quando se reconheceu sua necessidade não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia da identidade pessoal e social dos seus sujeitos-atores e da necessidade do seu fortalecimento e preservação.

Para que seja possível compreender a importância dessa discussão e da implementação de alguns projetos que atendessem às proposições, de inserção do índio no cenário nacional, farei uma breve exposição sobre como as propostas alternativas foram acontecendo de forma isolada, em um primeiro momento, por iniciativa na maioria das vezes de organizações não-governamentais, e de que forma, em um segundo momento, foram sendo incorporadas ou estabelecendo parcerias com órgãos governamentais.

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para *dentro* surgiu inicialmente ao lado de projetos alternativos⁴⁶, em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para *fora*, – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngües” promovidos pelo SIL⁴⁷ e missionários evangélicos.

⁴⁶ Todas as informações presentes neste trabalho sobre os projetos alternativos desenvolvidos na década de 70, vêm da dissertação de mestrado de Silvia Helena Andrade de Brito, apresentada em 1995 à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título *Escola e Movimento Indigenista no Brasil: a educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970 – 1994)*.

⁴⁷ Summer Institute of Linguistics

Na década de 70, esses projetos alternativos foram desenvolvidos nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, São Paulo, Acre, Rondônia e nas regiões hoje abrangidas pelos Estados de Mato Grosso do Sul e Tocantins. São propostas elaboradas e ministradas pelo CIMI, CPI, CTI, IECLB⁴⁸, OPAN, PKN⁴⁹, PUC-SP⁵⁰ e, contraditória e inquietantemente, pela FUNAI – regional de Mato Grosso.

Os tais projetos alternativos tinham como eixo fundamental estabelecer a discussão entre o que se convencionou tratar como *educação para o índio e educação indígena*.⁵¹ A primeira é caracterizada como a educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora; a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, informal, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da instituição escolar para tanto.

Porém, o “indigenismo alternativo”, expressão usada por Brito (1995), tem consciência de que se por um lado, a escola colonizadora promove uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança, para a ruptura com a sua tradição – por outro lado,

⁴⁸ IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

⁴⁹ PKN – Projeto Kaiová-Ñandeva

⁵⁰ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁵¹ Os conceitos básicos e a caracterização desses tipos de educação foram estudados por Bartomeu Meliá na obra *Educação Indígena e Alfabetização* (Edições Loyola, 1979). Bartomeu Meliá é um sacerdote espanhol que desde 1969 trabalha com comunidades indígenas no Paraguai e no Brasil, em especial os povos guarani, e é considerado um dos maiores estudiosos da questão e muito tem contribuído para o processo de autonomia dos povos indígenas da América Latina.

não se pode negar, na atualidade, a necessidade da escola nas aldeias. O desafio era, e ainda é: que *outra* escola deveria/deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear o currículo das escolas indígenas?

Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear o currículo das escolas indígenas?

Os projetos alternativos desenvolvidos na década de 70 buscaram sustentação teórica nas contribuições de Paulo Freire⁵², cujos pressupostos e metodologia estão ancorados em uma pedagogia de libertação do oprimido, em que por intermédio do diálogo, da problematização da condição de existência e da educação informal se promove a conscientização, ao mesmo tempo que se organizam conteúdos para a alfabetização, objetivo primeiro da proposta pedagógica freiriana enquanto meio de instrumentalização do indivíduo para o processo de construção da cidadania.

Por conta dos diversos projetos alternativos que aconteciam isolados no país começaram a ocorrer os encontros regionais sobre educação indígena. O I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena foi realizado de 10 a 14 de dezembro de 1979, em São Paulo, sob a coordenação da CPI/SP. Para Monserrat, o encontro cumpriu a sua tarefa política pois conseguiu ser

⁵² Apesar de seguirem as propostas teóricas de Paulo Freire, encontram-se registradas nos relatórios dos projetos alternativos referências às obras de Carlos Rodrigues Brandão e Maria Tereza Nidelcoff.

o detonador de um processo de conscientização nacional sobre a questão da educação indígena, processo que viria a se desenvolver cada vez mais intensamente na década de 80, paralelamente às transformações que levaram o país a romper com o ciclo autoritário e encetar sua lenta marcha no sentido da construção democrática. (1989, p. 249)

De acordo com o Relatório Geral publicado pela OPAN em 1989⁵³, que registra os encontros da década de 80, de 1982 a 1988, foram realizados quatro encontros que trataram da questão da educação indígena: nesses encontros, apresentaram-se discutiram-se um total de quinze experiências, envolvendo vinte e três povos indígenas nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, Acre, Roraima, Mato Grosso do Sul e Pará, havendo ainda relato de experiências desenvolvidas no Paraguai e na Argentina.⁵⁴

Segundo consideração de Monserrat esses encontros permitiram o amadurecimento da “premente necessidade de transformar o ‘alternativo’ em ‘norma oficial’ no encaminhamento da escola indígena em geral.” (1989, p. 249).

Apesar das conseqüências dessa “transformação”, cuja discussão realizarei mais adiante, este amadurecimento foi fundamental para o momento político, tendo em vista a Constituinte Nacional e a participação das comunidades indígenas no processo de reivindicações. Como fruto do

⁵³ Esse relatório faz parte do livro *A Conquista da escrita: encontros de educação indígena*. (Iluminuras, 1989)

⁵⁴ Dados apresentados na Introdução ao volume *A Conquista da escrita: encontros de educação indígena*. (Iluminuras, 1989).

encontro de 1986, por exemplo, nasceu a idéia da realização de um Encontro Nacional de Educação Indígena, que aconteceu no Rio de Janeiro em 1987⁵⁵.

Desse Encontro Nacional saiu o documento final endereçado

às autoridades educacionais, para que sejam urgentemente criados no Ministério da Educação e Ministério da Cultura organismos próprios de educação indígena, para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos. (Monserrat, 1989, p. 250)

Como consequência dos projetos alternativos e dos encontros realizados começaram a surgir as parcerias com órgãos oficiais e também as primeiras experiências de formação específica de professores-índios por intermédio de cursos de magistério e da formação continuada. Surgem também os primeiros movimentos/organizações de professores índios no Brasil.

Esses são alguns dos fatos que concorreram para a (re)aparição do índio no cenário nacional. Não mais como um povo que sobrevive graças à tutela e à benevolência de verdadeiros e falsos protetores, mas como um povo que, assessorado por organismos que acreditam em sua capacidade de superação, emerge e se dispõe a lutar pelos seus direitos.

⁵⁵ Promoção da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, subordinado à FUNAI através do Núcleo de Educação Indígena.

Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece um marco histórico com a promulgação da Carta Constitucional de 1988⁵⁶, quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a ter direito e têm respeitadas suas diferenças. Cria-se então o espaço da contradição: o direito à igualdade, que pressupõe o acesso a bens culturais, políticos e materiais padronizados, institucionalizados, legitimados e reconhecidos até então como referência de socialização, e o direito à diferença, que pressupõe o resguardo da identidade adquirida na socialização primária e seu fortalecimento.

1.3. O índio: cidadão autônomo?

Garantidos os direitos dos índios na Constituição, a caminhada continuou, e continua com, o intuito de se conquistar o espaço de autoridade e a consolidação da autonomia. Essa caminhada exige dos índios o desenvolvimento de uma organização mais articulada e eficiente. De certa forma, foi preciso aprender o jeito do não-índio de fazer política, não perdendo, contudo, a lógica e a forma de organização de suas sociedades, ou

⁵⁶ Os Direitos dos Índios na Constituição no Título II, artigos 20 e 21- item XIV; no Título IV, artigos 49 – item XVI, 109 – item XI, 129 – item V; Título VII, artigos 176 – 1; Título VII, artigos 210-2, 215 – 1, 231 – 1-2-3- 4-5-6-7, 232 e o Artigo 67 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

seja, mantendo a forma de relação entre as pessoas, sua divisão do trabalho, a posse coletiva e igualitária dos bens e da produção, bem como o conhecimento indispensável à sobrevivência física e sócio cultural de todos os membros em cada sociedade étnica.

Concretiza-se, assim, a expectativa de *devolver ao índio a dignidade de cidadão* que foi, de certa forma, o mote de toda uma caminhada histórica de *insurreição*, apesar das contradições que essa categoria possa representar para a realidade étnica e sociocultural dos povos indígenas.

Devolver ao índio a dignidade de cidadão. Eis minha primeira inquietação: quando o índio foi cidadão? Em que período da história houve uma política indigenista que o tenha inserido no contexto da nação brasileira como um sujeito capaz de autogovernar-se, decidir, ter reconhecido seu direito à determinação de seu destino? Minha segunda inquietação: se são verdadeiros os ideais proclamados nos textos legais e não carregam em consigo os estereótipos da burguesia ou de uma política liberal, qual é o conceito mais adequado de cidadania para o “cidadão-índio”?

Tais questões, quando discutidas, têm sido tratadas de modo abstrato, inclusive no tocante à determinação de conceitos fundamentais para o estabelecimento de paradigmas de ação, como é o caso da autonomia, da alteridade, apenas para citar os mais presentes nos discursos.

Covre (1995)⁵⁷, ao buscar referências para uma compreensão analítica da questão, organiza a complexidade de viver a cidadania em três direitos interligados: civis, sociais e políticos.

Dentre os direitos civis, Covre destaca os direitos de dispor do próprio corpo, da locomoção e da segurança. É possível acrescentar o direito de documentar-se. Como já illustrei em nota de rodapé, ao índio não é dada a liberdade de locomoção. Para adquirirem identidade civil, dependem da documentação fornecida pela FUNAI, que nem sempre cumpre essa determinação com eficiência; existem registros que comprovam a ausência de certidões de nascimento, bem como de certidões de óbitos, principalmente de crianças. Entre outras complicações, a ausência de documentos gera conseqüências negativas para o serviço de censo, para a matrícula em escolas regulares e em programas sociais na área de saúde, por exemplo.

Como direitos sociais, Covre identifica aqueles que visam ao atendimento das necessidades humanas básicas: trabalho como suporte para a alimentação, a habitação, a saúde, a educação. Embora essas sejam também

⁵⁷ A reflexão em torno do conceito de cidadania tem como referência básica o texto de Maria de Lourdes Manzini-Covre, *O que é cidadania* (1995), acompanhado de comentários de autores como: Ester Buffa (1987), Maria Célia P. Machado Paoli (1983), Maria Tereza Sadek R. de Souza (1983) e Carlos Frederico Marés de Souza Filho (1983).



necessidades básicas para as comunidades indígenas, questões como trabalho e habitação, por exemplo, não são, geralmente, itens das pautas das reivindicações indígenas. Isso acontece porque o *habitus*⁵⁸ produzido no interior de suas culturas desenvolve outro tipo de compreensão das categorias trabalho e habitação, bem como exige a necessidade de inserção em outros eixos, tais como a terra e o seu uso, centrados no seu próprio modo de produção, caracterizado pelo coletivo, ou o direito de manter a sua própria organização social.

Por fim, dentre os direitos políticos, Covre relaciona aqueles que dizem respeito à deliberação do homem sobre sua vida, à livre expressão, às liberdades política e religiosa e ainda ao uso de sua condição de ser político por intermédio da representação direta ou indireta delegada.

Sabe-se que a experiência de viver os direitos políticos, lançando-se mão do instrumental ideológico erigido pelo estatuto da revolução burguesa, nunca foi, pelo menos até 1988, nem mesmo utopicamente, idealizada para os povos indígenas. O Estado de Direito instalado pelo Estado liberal burguês teve como categorias fundadoras as relações entre os conceitos de cidade, trabalho, classes e capitalismo (a análise dessas relações não me parece ser

⁵⁸ *Habitus* na concepção de Bordieu, é “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma **matriz de percepções, de apreciações e de ações**” (1994, p. 65. Grifos do autor). Como explica Silva, *habitus* é, então, uma matriz de disposições, de princípios, que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas. (1996, p. 20)

necessária neste momento), gerando intencionalmente uma nova racionalidade e uma nova ideologia nas relações dos homens entre si e dos homens com o Estado de Direito, representado pelo código legal. Firma-se nesses pressupostos o conceito de cidadão.

Quando considerei que os pressupostos do estatuto liberal não foram nem sequer idealizados para as nações indígenas, isso não significa afirmar que os índios não foram atingidos objetiva e diretamente principalmente pelos estilos de vida e condições materiais de existência produzidos pelos costumes urbanos e/ou pela imposição do capital e suas relações de poder. Ao contrário, em muitas comunidades indígenas tais relações originaram uma espécie de “elite indígena”, que usou, e usa, conscientemente, sua identidade étnica em defesa de seus interesses comerciais, além de exercer o controle político, devolvendo no interior das comunidades diferenças até então *não vividas*.

Legalmente os índios não tinham o direito ao exercício político e à apropriação objetiva dos instrumentos políticos para desenvolver o *habitus* de uma cidadania efetiva. O regime de tutela, a relação de paternalismo e o isolamento imposto pelos órgãos protetores (Estado, missões religiosas, indigenistas), por considerá-los inabilitados para uma convivência nacional, como denuncia a Declaração de Barbados I – 1971⁵⁹, impediram o acesso dos

⁵⁹ Declaração do Simpósio sobre a fricção interétnica na América do Sul, ocorrido em Barbados de 25 a 30 de janeiro de 1971.



indígenas aos instrumentos políticos, ou seja, àqueles meios que lhes permitiriam visualizar, em primeiro lugar, uma questão essencial: descobrir que tinham direito a ter direitos, “não direito a uma igualdade abstrata perante uma ordem jurídica que esvazia seu significado na medida em que ancorada em burocracia e hierarquias de poder (...)”, mas basicamente o direito “de se exprimir social e politicamente; e, para além disso, o direito à própria diversidade”. (Paoli, 1983, p. 32).

Por outro lado, apesar dos contatos e das relações estabelecidas com culturas diferentes via escola, igreja, trabalho fora da aldeia, é certo que em razão de morarem nas aldeias e de as comunidades serem constituídas por uma só etnia⁶⁰ (e isso ocorre entre a grande maioria dos povos indígenas), houve um processo de imersão na sua própria cultura, o que garantiu a aprendizagem e o respeito a elementos como organização social, ritos, aos “elos tribais”, como os denomina Oliveira (1968)⁶¹. Isso preservou a

⁶⁰ Existe diferença de região para região com relação à miscigenagem ou à coabitação, integral ou parcialmente, numa mesma área indígena com outros povos. No Norte, por exemplo, por existirem muitos povos com menor número de pessoas em cada um deles, esse envolvimento interétnico é maior do que em Mato Grosso do Sul, onde são poucos os povos com um número maior de pessoas em cada um, em especial o povo guarani (com cerca de 25000 indivíduos) e o povo terena (com cerca de 10000 indivíduos). Mesmo que haja a coabitação por razões geográficas e/ou históricas, as diferenças são marcadas pelo tronco lingüístico, pelo parentesco e pela religião tradicional da etnia. Há que se levar em consideração, no entanto, a análise feita por Maria Manuela Carneiro Cunha (1983) sobre os critérios de identidade étnica, da qual o conceito de índio contido no art. 3º da Lei 6001, de 19/02/1973, ainda em vigor, incorporou a noção de que o fundamental na definição do índio é considerar-se e ser considerado como tal.

⁶¹ Roberto Cardoso de Oliveira (1968) realizou um trabalho monográfico sobre os índios terena de Mato Grosso do Sul, aldeados e citadinos, rurais e urbanos, como pontos extremos de um processo de mobilidade aldeia-cidade, que denominou *urbanização*. Concluiu o pesquisador que essa mobilidade não descaracterizou a permanência da primitiva identidade étnica, nem a manutenção da condição de membro do grupo tribal.

consciência tribal ou o *nós tribal* que se reflete no uso de valores simbólicos, como as rezas, as danças, a pintura do corpo e o uso de ornamentos para comemorar certos acontecimentos festivos ou de “guerra”. Resta compreender, como observa Bourdieu, em que medida acontece “a dialética da internalização da externalidade e da externalização da internalidade”, (apud Silva 1996, p. 14) ou seja, que qualidade de relações existe entre as estruturas sociais e as estruturas mentais a sustentar as formas de comunicação desses indivíduos.

Feitas essas observações, que passam pelo delineamento das reações epistemológicas⁶², ideológicas e políticas, é pertinente questionar: quem é, para o Estado de Direito, o “cidadão-índio” que passa por uma via de mão dupla: vive um movimento histórico marcado pela “presença” da cidade na aldeia e pela “persistência” da vida de aldeia (presença esta que nos últimos vinte anos tem aflorado mais e mais nas consciências indígenas) num confronto constante com os inevitáveis valores urbanos, mas que, pelos registros históricos, tem voltado suas reivindicações de cidadão para direitos não comumente reivindicados pelas chamadas sociedades civilizadas, modernas, industrializadas?

⁶² O conceito de Epistemologia será usado no sentido posto por Popkewitz que se refere “à forma como o conhecimento”, que em uma determinada situação “organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (1994, p. 174) Segundo Popkewitz, a Epistemologia social contrasta com as concepções filosóficas americanas que tratam epistemologia como “busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza e os limites do conhecimento”. (1994 ; 174).

Quais são esses direitos? A solicitação pela demarcação de terras, não tendo como objetivo a produção; a exigência de o respeito a suas tradições e costumes – que aos olhos da sociedade não-índia são qualificados como atrasados e mantenedores do primitivismo; a instância por uma escola diferenciada que *pareça* negar o cientificismo e os conhecimentos acumulados pela humanidade. Essas e outras reivindicações estão voltadas para a vida dentro das aldeias, mas não compõem fileiras com aquilo para o que se “preparou” o Estado de Direito com o intuito de responder aos apelos de justiça e igualdade não só no que se refere aos bens materiais, mas também aos bens culturais.

Estudos realizados por Alina Castelhana Guerrero e Benjamin Akzin, cientistas sociais mexicanos, mostram que o direito à igualdade garantido por lei para todos os cidadãos de um país – alicerçado em diferentes culturas – como requisito para cumprimento da justiça social tem facilitado o caminho para a dissolução étnica. O exemplo pode servir como reflexão acerca da realidade brasileira que tende a considerar a cidadania para o índio enquanto sujeito individual mas não como povo, como nação.

Contraditoriamente, é preciso que os índios, por meio da informação e da conscientização, dominem a relação entre igualdade e diversidade, para que possam discernir os dois sistemas culturais e estabelecer o diálogo entre eles. Esta relação dialógica, necessariamente informada e/ou

instrumentalizada nos dois pólos, só será válida se permitir a recuperação e/ou o fortalecimento de um povo. Quando digo povo, o faço pensando, por um lado no povo, como nação que respeita a diversidade de sua composição e, por outro, no povo como etnias que possam confiar no direito de usufruir os bens da humanidade e que com sua especificidade, possam contribuir para o acervo da cultura universal.

Será isso utopia? Talvez. A possibilidade de interculturalidade construída, permitindo que se viva a igualdade de direitos e o direito de cidadania sem dissolução étnica, é encarada com dificuldade não só por pesquisadores e assessores, mas também pelos próprios índios que têm batalhado por isso. Concorre para o acirramento dessa dificuldade o espírito etnocentrista já cristalizado no mundo ocidental e aquele que tem sido desenvolvido por parte dos índios ao tomarem consciência do direito a sua diferença. Se a interculturalidade depende de alianças, o etnocentrismo cria barreiras nesse sentido, impedindo as alianças em favor da solidariedade e da convivência.

Nietta Lindemberg Monte, coordenadora geral da elaboração dos Referenciais Curriculares Nacional para as Escolas Indígenas e membro titular do Comitê de Educação Escolar Indígena/ MEC, faz a seguinte indagação:



como é que coisas que são autônomas, alternativas, podem continuar dentro de uma política de estado, mantendo sua autonomia, isto é, como manter sua autonomia e a criação e a informação própria de experiências locais, experiências de movimentos dentro de uma política de estado?⁶³

Na condição de assessora indigenista e intelectual que participa da elaboração das políticas públicas, Nietta Lindemberg Monte expôs sua inquietação quanto ao índio-cidadão: como viver a alteridade sem se contrapor aos princípios da igualdade estabelecidos por lei?

Pergunto-me: se o cumprimento dos princípios de igualdade já não significa, na base, o estabelecimento de desigualdade. Igualar bens, políticas públicas, metodologias, dentre outras coisas, para desiguais já não seria privilegiar uns e punir e/ou excluir outros?

Silva, tomando por base os estudos de Bourdieu sobre a distribuição de bens simbólicos, observa que “visto da perspectiva dos grupos dominantes, um bem simbólico, como é o caso da educação, deixa de ter valor – e, portanto, ‘qualidade’ – quando há uma distribuição igualitária e uniforme”. (1996, p. 123)

Com relação aos povos indígenas, Souza alerta que o tratamento dispensado a eles, ao seu processo de emancipação, não pode ser o mesmo dispensado às demais minorias ou “excluídos”, pois, embora tolhidos,

⁶³ Declaração feita durante a Conferência Ameríndia de Educação – Congresso de Professores Indígenas do Brasil, realizada em Cuiabá/ de 17 a 21 de novembro de 1997.

violentados e “regulados”, os índios têm como denominador comum a sociedade nacional. Para a autora, no caso dos índios, a sua singularidade tem uma especificidade diferente e deve ser respeitada. (1983, p. 41-2)

Se do ponto de vista prático as minorias étnicas não têm sido legitimadas, esbarrando em conceitos de fundo (como igualdade, equidade, base comum)⁶⁴ a impedir que suas particularidades abalem a unidade nacional, sob o ponto de vista teórico a questão, segundo parecer de Durham, “jamais foi tratada adequadamente”, pois se “a Sociologia e a Ciência Política desenvolveram uma formulação operante sobre as relações de classe, sempre relegaram o problema das minorias étnicas a uma posição secundária, ou o trataram como um epifenômeno”. (1983, p. 13)

Suess confirma essa lacuna no campo das Ciências Sociais, o que facilita interpretações marcadas pelo reducionismo, pelos conceitos abstratos e generalizados:

As ciências sociais ainda não conseguiram convincentemente articular entre si as análises étnico – culturais e sócio-econômicas, as perspectivas étnicas e as classes sociais. Como articular a *permanência do étnico* com o desejado *desaparecimento das classes* sem que este étnico, que, necessariamente, há de ser no plural, caminhe para um ‘plural’ de classes ou para lutas interétnicas e/ou raciais? (1986, p. 59. Grifos do autor)

⁶⁴ A legislação sobre educação escolar no Brasil tem usado com bastante ênfase as palavras equidade e base comum, o que revela a ideologia nacionalista embutida no texto legal.

Passados alguns anos dessas declarações, a questão não parece ter mudado muito para as Ciências Sociais o que invoca um conceito de cidadão sempre recorrente nas relações vividas no interior de “sistemas abstratos e de espaços sociais generalizados” (Popkewitz, 1994, p. 188), tomando a diferença como situação transitória ou *passageira* atrelando a ela idéias de evolucionismo (primitivismo/civilização) e de progresso econômico.

No rastro do conceito de cidadania, é possível verificar que o conceito de autonomia está diretamente relacionado às questões de identidade civil, às formas de tutela que historicamente as comunidades indígenas têm vivido ou sofrido não só por parte dos órgãos públicos, mas também, embora em outros níveis, das organizações religiosas e científicas com as quais mantêm contatos. O conceito de autonomia também se relaciona à apropriação de instrumentos que tornem os índios livres das amarras de uma política intencionalmente integracionista, vigente legalmente até 1988, que lhes foi imposta, em especial no trato das questões políticas e econômicas enfrentadas a partir das relações que o entorno regional⁶⁵ lhes impôs.

Na qualidade de principal objetivo das e nas conquistas indígenas, a autonomia é entendida como o direito de viver conforme seus valores, seus

⁶⁵ Entorno regional é usado, neste trabalho, no sentido utilizado por Antonio Brand (1998 a): setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas, ou ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades indígenas; incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno dentre outros.

costumes, seus modos de organização social e sua política e ainda como o reconhecimento da capacidade de auto-representação em condições de igualdade em uma sociedade que se reconhece pluriétnica, como constitucionalmente declara-se o Brasil.

Historicamente, o desejo de autonomia está diretamente ligado à consciência da repressão, da colonização; além disso, esse desejo encontra-se atrelado ao processo de expropriação e exclusão dos bens culturais, sociais e econômicos, diminuindo as oportunidades para a defesa da própria autonomia.

O conceito de autonomia sofre, assim, várias restrições, contrariando os avanços políticos conquistados pelo reaparecer histórico dos povos indígenas, deflagradas a partir de 1970 e, que resultou em lei, sem, no entanto, ter sido acompanhada pelas práticas do Estado (das políticas públicas, como um todo), o que garantiria condições objetivas para o exercício da cidadania das diferentes realidades que constituem a população indígena do país. Apoiado na análise de Borón⁶⁶, Brand tece uma severa observação:

Ao contrário, os avanços no arcabouço legal vêm contraditoriamente acompanhados da crescente generalização e agravamento do quadro da pobreza e da miséria, de um lado, enquanto que do outro lado, cada vez menos tornam-se cada vez mais ricos, caracterizando um quadro contraditório da clara negação dos direitos explicitados nos textos constitucionais. Esta situação leva o já citado autor a perguntar, até

⁶⁶ Atílio Borón *A Sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal*. (1996).

onde será possível a ‘cidadania política’ frente à crescente ‘descidadania econômica e social ?’ (1998 a, p. 4).

Ao lado dessas questões de fundo, que em tempos mais recentes estão sendo aguçadas pela política econômica e pelo uso tecnológico, ancoradas no neoliberalismo, globalização e, conseqüentemente, na marginalização e na exclusão, a conquista da autonomia pelos povos indígenas encontra explicitamente um outro grande inimigo: o despreparo de técnicos e burocratas para o trabalho com a diversidade, a diferença e a alteridade. É perceptível a ausência de conhecimentos teóricos, fundamentos básicos e experiências de ações das equipes governamentais⁶⁷ que, em dez anos de legislação, não conseguiram instituir departamentos específicos, nem equipes especializadas para implementar projetos futuros capazes de respeitar as perspectivas de cada povo, bem como suas expectativas com relação à escola. Os funcionários que têm se ocupado de “cuidar” das escolas nas aldeias indígenas não permanecem muito tempo nas suas funções e não recebem qualquer tipo de assessoria para desempenhar essas funções⁶⁸.

⁶⁷ Essas observações tem como referência o estado de Mato Grosso do Sul, que tem a segunda população indígena do país, e consideram os trabalhos de acompanhamento realizados pelo Programa de Apoio a Educação Escolar Indígena Guarani/Kaiová, convênio entre a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados.

⁶⁸ Estou tomando como referência a situação atual dos órgãos no Estado de Mato Grosso do Sul. Observando a realidade de Mato Grosso do Sul, constata-se a ausência de um representante índio nos órgãos de Educação, seja na Secretaria Estadual, seja nas Secretarias Municipais e até mesmo na FUNAI, que ainda mantém os seus departamentos de Educação. Não existem no Estado experiências concretas de implantação do novo modelo de escola indígena preconizado pela Constituição de 1988.

Souza Filho, ao fazer uma análise da evolução do Direito brasileiro, aponta para pelo menos duas questões de relevância: que o Estado e o Direito são omissos com relação aos povos indígenas, julgando que “estas omissões e as criações de figuras jurídicas para preencher as lacunas não são mais do que tentativas de esconder uma realidade da qual a classe dominante, seu Direito e seu Estado se envergonham” (1994, p. 156); a outra é que comentaristas e juristas não conseguem compreender o tratamento conferido aos indígenas, fazendo uso de penas diferenciadas ou do cumprimento destas de forma diferenciada, considerando que os infratores **são apenas índios**. Os estudiosos do Direito, ao diferenciar as penas e as formas para seu cumprimento, julgam o índio incapaz de discernir um delito e compreender as regras sociais. Essa atitude “chega ao limite do racismo, por inferioridade ética ou moral” (Souza Filho, 1994, p. 166-7).

Assim sendo, é difícil esperar que o Estado brasileiro liberte se do paternalismo histórico e assuma uma conduta política não nos marcos da tutela assistencialista, mas nos marcos dos preceitos constitucionais da Declaração dos Direitos Humanos.

É sabido que o Estado, no Brasil, é “comitê executivo da classe dominante” para usar uma expressão de Marx e ouvida de Jayme Wanderlei



Gasparoto⁶⁹; no entanto, diante da realidade atual, não só do ponto de vista nacional, mas sobretudo considerando o surgimento de instrumentos internacionais⁷⁰, espera-se do Estado uma atitude politicamente mais organizada e coerente com os seus fins. A conquista da autonomia não dispensa o direito ao atendimento, devido aos participantes da sociedade nacional.

Segundo Egon Heck⁷¹, existe um equívoco de interpretação ou a intenção de se “afirmar o contrário”, quando se trata da autonomia indígena. Para ele, a luta dos índios não traz implícita a perspectiva de “independência ou soberania diante do Estado nacional” mas sim a busca da representatividade, do estabelecimento do diálogo, da superação dos conflitos e do respeito às diferenças. Como defende o jurista especializado em questões indígenas, Dalmo Dallari, citado por Heck esse é um tratamento, “representado pelo instituto da autonomia que não significa qualquer risco à soberania e à independência do Estado Brasileiro”. (1994, p. 19)

Porém, ao se analisar a legislação escolar, depara-se com contradições

⁶⁹ Professor do Programa de Pós – Graduação em Educação da UNESP/Marília.

⁷⁰ É o caso da convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho), a Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (1989); da Declaração dos Povos Indígenas, em tramitação na ONU (Organização das Nações Unidas) e da Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, em tramitação na OEA (Organização dos Estados Americanos).

⁷¹ Egon Heck é um dos mais antigos indigenistas do CIMI. Fez estudos acadêmicos sobre a autonomia e a cidadania indígena, apresentados no trabalho monográfico, intitulado *Cidadania Indígena*, (UNICAMP, 1994). Esse trabalho não foi publicado.

e limites que certamente são ou serão motivo de lutas para a obtenção do reconhecimento do direito à autonomia. Por isso, acredito que, dentro do ontológica e ideologicamente possível, identidade, cidadania e autonomia são conceitos que merecerão, ainda, um processo de luta diferenciado, a fim de que possam ser concretamente vividos, via inclusão e reconhecimento, tendo em vista a presença de mecanismos de dominação explícitos ou velados nas ações de uma sociedade capitalista. Para os índios isso tem sido representado, ou via força bruta e/ou via desinformação, ou informação factual, isolada, fragmentada.

1.4. O índio e o olhar da sociedade

Somada às questões político-burocráticas que perpassam as definições constitucionais, existe ainda a representação que a sociedade tem dos índios, ou seja, de que são pessoas incapazes ou improdutivas, ociosas, que só se preocupam com o mínimo necessário à sobrevivência. O fato de terem direito à posse da terra cria conflitos, porque não são guiados pelo princípio da acumulação e do lucro e por isso emperram o desenvolvimento de projetos de exploração econômica como os desenvolvidos pelos demais proprietários de terra. Além disso, os índios são vistos como pessoas de costumes exóticos,

que se desviam dos padrões de cultura dominante; são admirados muito mais pela curiosidade folclórica que despertam do que respeitados por seus valores.

Basta observar como são tratadas as questões indígenas nas datas comemorativas, nos direitos juridicamente adquiridos, nas relações sociais, nos currículos escolares e é possível constatar não só a discriminação e o preconceito desenvolvidos no imaginário coletivo, mas sobretudo o desconhecimento de como os povos indígenas sobreviveram às contingências históricas impostas ao longo da construção do Estado brasileiro.

Nesse sentido e nessas circunstâncias, a relação com os índios é permeada por uma construção secular de conceitos sustentados por ideologias tacanhas e por uma falsa consciência⁷² – veja-se, por exemplo, o conceito de trabalho – que vão se rearranjando na dependência das exigências econômico-sociais e políticas de cada época e, conseqüentemente, vão sendo âncoras para as diversas reformas escolares ao longo da história da educação brasileira. Esses preconceitos têm sido passados para a sociedade não-índia principalmente pela escola, pela historiografia oficial, pela mídia e pelos diversos tipos e níveis de contato direto com as populações indígenas.

⁷² Ideologia e falsa consciência são categorias da Sociologia do Conhecimento conceituadas, aqui, com base nas formulações de Marx, como idéias que servem de arma para interesses sociais e pensamento alienado do ser social real do pensador, respectivamente.

A ausência de um conhecimento científico sobre as sociedades indígenas e cada sociedade em particular,⁷³ mesmo em instituições teoricamente mais consistentes do ponto de vista científico, como as faculdades de Educação, os cursos de Ciências Sociais, de História, bem como os programas de pós-graduação nessas áreas, impossibilitou que veículos de contato mais direto, como a escola e a mídia, se instrumentalizassem tendo como referência “as categorias, seus significados e suas relações lógicas” e como estas podem ser mudadas “sob o impacto de certos processos sociais” (Geertz, 1978, p. 229).

É certo que essas instituições passam por interesses e orientações diferentes no encaminhamento da questão indígena. É possível dizer que a escola não tem a mesma consciência que a imprensa quando veicula informações. Pesa sobre a imprensa o poder de pressão dos interesses econômicos e políticos, abertamente expostos enquanto na escola isso ocorre de forma velada nas concepções adotadas na organização curricular, que têm se caracterizado como culturas hegemônicas ou pela ausência das culturas de grupos marginalizados. Nesse sentido, não se pode esquecer de que tanto a imprensa quanto a escola têm a função de *aparelhos ideológicos do estado*

⁷³ Há estudos significativos, especialmente na área da Antropologia. No entanto, seus resultados ficam restritos ao *campo científico*, no sentido em que Bordieu (1983) coloca, ou quando chegam ao público interessado (no caso : escolas, mídia e a sociedade envolvente), são apresentados como *mero descritivismo*, conforme denuncia Geertz (1978).



(Althusser, 1985). E a escola parece cumprir com uma certa eficácia essa função, mesmo aquelas que atendem as comunidades indígenas.

A questão da pluralidade cultural já faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁷⁴, principalmente, nas áreas de em História, Geografia e nos chamados Temas Transversais.⁷⁵ Que o Brasil é um país rico do ponto de vista étnico, cultural, lingüístico, geográfico, isso não é desconhecido. Porém, o Brasil é também um país onde se desenvolveram, com muita sutileza e propriedade, atitudes veladas, mascaradas, com relação aos comportamentos de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Será isso fruto da falta de informação ou da “ideologização” das informações? E quanto ao papel da escola nesse processo?

Eunice Durhan, citada por D'Angelis quando esse autor propõe um processo de “resignificação” da palavra “índio”, tece as seguintes observações:

a categoria **índio** é uma criação da nossa sociedade e da nossa cultura. No imaginário popular, o índio é duplamente livre: não tem governo e perambula pelo território, isto é, não está preso nem ao Estado nem à propriedade. Há toda uma mitologia da nobreza selvagem, mescla de autonomia, altivez e coragem que é incorporada, inclusive, na história pátria com a afirmação de sua incompatibilidade constitucional à escravidão. Há também conotações menos positivas na imagem: o

⁷⁴ Documento elaborado pela Secretaria do Ensino Fundamental /MEC e que serve de orientação para todas as escolas brasileiras das redes públicas.

⁷⁵ Como já foi citado, trata-se de trabalhar transversalmente no currículo conteúdos de Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

índio é selvagem. Isto é, cruel, ignorante das leis (não civilizado), preguiçoso e atrasado (sem benefícios da tecnologia). (1996, p. 5)

Conotações tão distintas e opostas criadas em torno de um sujeito abstrato e genérico expressam a ausência de um conhecimento do homem-índio em sua concretude. Heller entende que essa postura permite desenvolver juízos provisórios ou preconceitos que, por sua vez, dão sustentação à ultrageneralização, que nada mais é do que “o manejo grosseiro do singular”. (1989, p. 35)

Um outro exemplo da ultrageneralização e de preconceito que perpassam o imaginário coletivo é representado por aquilo que Bartomeu Meliá denomina de “a teoria do não”. Na análise de Meliá, para a sociedade não-índia, dominada pelos valores pretensamente universais da burguesia, o índio não é humano, porque ainda não é político, civilizado, não faz uso de um sistema econômico no modelo da sociedade moderna e, de maneira muito acirrada o índio ainda não é cristão.

Clastres, em seu livro *A sociedade contra o Estado* (1982), analisa como a idéia de evolucionismo permanece intacta quando a sociedade moderna se defronta com modelos de organização social, de modos de produção e, de certa forma, com os métodos de transmissão do conhecimento em sociedades chamadas primitivas. Em suas observações, mais explicativas do que descritivas, essas sociedades “são determinadas de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita,

sociedades sem história” (Clastres, 1982, p. 133). E por serem consideradas de subsistência, também são sociedades sem mercado⁷⁶.

Alguns levantamentos realizados nos últimos anos, voltados especificamente para a realidade indígena nos livros didáticos, demonstram o exposto. Em pesquisa realizada por Marymárcia Guedes, do Departamento de Lingüística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Câmpus de Araraquara e apresentada na 14ª Bienal Internacional do Livro a pedido da Associação de Leitura do Brasil (ALB), mostrou-se como o índio brasileiro é caracterizado nos livros didáticos de alfabetização e da 5ª à 8ª séries do 1º grau⁷⁷: ele é um índio indistinto, quase mítico, distante da realidade, uma lembrança do tempo pré-colonial, um sujeito que não existe mais. Os livros de Língua Portuguesa, História e Geografia tratam, em geral, os índios como se fossem todos de uma mesma nação, com os mesmos costumes, histórias, tradição e língua. No Brasil, ainda hoje, existem cerca de 220 nações indígenas, com características e modo de vida diferentes. Para a pesquisadora, essa visão é uma necessidade ideológica de perpetuar a desinformação.

⁷⁶ Clastres faz, no texto citado, uma interessante análise, tendo como respaldo a Antropologia Política, trazendo para o cenário categorias como lazer, subsistência, instrumentos e técnica e a necessidade do Estado e do trabalho para que exista realmente uma sociedade. Destaquei a questão do Estado e do trabalho por serem categorias que determinam a educação formal: formar o homem para o Estado e para o trabalho.

⁷⁷ A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 traz uma nova nomenclatura para os níveis de ensino. O antigo 1º Grau passa a ser chamado de Ensino Fundamental.



Grupioni (1995), baseado em trabalhos de análise realizados em materiais didáticos por historiadores, antropólogos e pedagogos⁷⁸, identifica como as imagens dos índios nos livros didáticos são contraditórias e fragmentadas. Eis as principais críticas que se pode fazer aos livros didáticos com relação aos temas indígenas: a) os índios são quase sempre enfocados no passado; b) a história dos índios é uma história estanque, tendo como referência os eventos da historiografia, basicamente a européia; c) o tratamento dispensado aos índios geralmente nega seus traços culturais e os desqualifica: ao índio falta a escrita, falta uma organização de governo, falta a tecnologia; d) opera-se com a noção de um índio genérico, tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades; e) ainda se confrontam as imagens opostas do bom e do mau selvagem: se é bom, é preciso protegê-lo; se ele é mau, é preciso trazê-lo para a civilização.

Considerando que as escolas indígenas ainda não conseguiram do sistema público o *status* de escolas *diferenciadas e específicas*, enquanto ato de criação – salvo raras exceções, como é o caso da escola da reserva de Amambai, uma dentre as 50 unidades escolares guarani/kaiová (em Mato Grosso do Sul)⁷⁹ – elas ainda recebem livros didáticos distribuídos pelos

⁷⁸ Trabalhos estes realizados por Everardo Pereira Rocha (1994), Regina Pahim Pinto e Nobue Myazaki (1985), Mauro William Barbosa de Almeida (1987) e Norma Telles (1987).

⁷⁹ Cf. Censo Escolar Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul (1999) realizado nas comunidades kaiová/guarani pelo Programa de Apoio à Educação Escolar Guarani/Kaiová, protocolo firmado entre a Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados.

programas do MEC – e escolhidos por consenso pelas Secretarias de Educação-, mesmo que tenham projetos pedagógicos aprovados, contemplando práticas culturais/pedagógicas que escapam às narrativas dominantes, como orienta o discurso oficial de respeito às diferenças prescrito na atual legislação escolar. Considerando ainda a formação da maioria dos professores atuantes nas escolas indígenas, as crianças indígenas têm um encontro com sua suposta imagem, o que gera uma produção de significados que os leva a uma auto-representação como grupo subordinado ou à margem do conhecimento e que, se mantém a sua identidade, será alijado do contexto global da sociedade.

D'Angelis, ao analisar a imagem do índio na *dita literatura infantil*, encontra narrativas com personagens que se identificam como índios reais –, que vivem conflitos, são mortais, de *carne e osso*. No entanto, a maioria dessas narrativas apresenta o índio como um ser ficcional, genérico, estereotipado, personagem mitológico, fantástico, metafórico. D'Angelis ainda denuncia que alguns dos autores estudados, ao apropriar-se das lendas e, dos mitos indígenas, arvoram-se o direito de reconstruí-los, o que leva ao empalidecimento, ao empobrecimento.

(...) esse tipo de literatura acaba reforçando os estereótipos sobre índios 'crédulos de qualquer fantasia', 'simples e fantasiosos como crianças', dispostos a atestar qualquer coisa que jamais viram, etc. O leitor comum não se dá conta de que o autor lhe subtrai as possibilidades de compreensão dessas narrativas, e não percebe que elas são tão significativas e verdadeiras e estão associadas em suas

culturas, com valores tão centrais como os que podem ter, nas comunidades ocidentais cristãs, as narrativas bíblicas da criação e do dilúvio, por exemplo. (D "Angelis, 1996, p. 15-6)

Uma outra situação problemática relaciona-se aos dados estatísticos, não só no que se refere aos aspectos demográficos gerais, mas especialmente com relação ao censo escolar. Os órgãos responsáveis por essa tarefa (o IBGE e a FUNAI) não a realizam. Organizações que necessitem de informações censitárias para desenvolver qualquer projeto (escolar ou não) acabam realizando o seu próprio censo, o que se torna desgastante tanto para as comunidades pesquisadas (que devem dar as mesmas informações diversas vezes, em curtos espaços de tempo) quanto para as organizações (estatais ou não). A ausência de dados fornecidos por uma fonte oficial dificulta, seja em quantidade, seja em qualidade, o desdobramento de proposições práticas⁸⁰.

Ao "descuidar-se" da determinação das diferenças quantitativas, os programas de atendimento (em todas as áreas) mostram a sua não-preocupação até mesmo com seus interesses hegemônicos sobre essas populações, o que torna mais distante a determinação das diferenças qualitativas para que se proponham modelos alternativos de desenvolvimento que atendam

⁸⁰ Para desenvolver o Programa de Apoio à Educação Escolar Indígena às comunidades guarani/ kaiova de Mato Grosso do Sul, a equipe responsável realizou um censo escolar que contemplou desde o número de crianças matriculadas em cada escola até a situação burocrática dessas escolas, passando pela capacitação e identidade dos professores, características curriculares, etc. Nenhuma rede tem os dados completos das escolas indígenas. Cf. *Censo Escolar Guarani/Kaiova*. Campo Grande: UCBD/UFMS/Diocese de Dourados, 1999.

objetivamente a cada comunidade. Ao tratar da importância das Ciências Sociais na análise das diferenças e da unicidade dessas diferenças, Santos observa: “A originalidade é a diferença sem limites e, como tal, pode ser facilmente postulada. Ao contrário, a diferença é a originalidade limitada e, como tal, tem de ser determinada com a possível objetividade” (1997, p. 58).

Com relação aos sistemas públicos de educação, é até compreensível sua ignorância perante o atendimento à escola indígena, uma vez que somente em 1991 foram responsabilizados por esse segmento escolar⁸¹. Os Estados e Municípios sempre governaram como se em suas jurisdições não houvesse escolas indígenas⁸². Essas escolas eram de responsabilidade da Funai ou, muitas vezes, delegadas às missões. Se, por um lado, a mudança de responsabilidade gerou uma série de expectativas positivas no que se refere a investimentos, à incorporação das comunidades indígenas nas políticas de educação, por outro lado, criou alguns impasses para os órgãos públicos educacionais, justamente por estes nunca terem sido responsáveis por essa parcela da população que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também tem direito à educação escolar.

⁸¹ Decreto Lei nº 26 de 04/02/91, Art.1º – “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. O mesmo decreto determina que as ações previstas serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

⁸² O estado de Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país. Estudos de Zorzato (1998) e Guillen (1998) revelam a ausência do indígena na documentação histórica da região, tendo sido silenciada a sua presença na composição étnica sul-mato-grossense.

Hoje, no Brasil, o índio é um cidadão legalmente constituído, que tem direito à voz e representação (tem mesmo?), muitas vezes portador de diferenças entre seus pares,, em face das condições e da história das várias etnias; porém, em sua essência, no fio condutor de suas reivindicações, possui o discernimento de não aceitar a conduta autoritária dos órgãos que têm, por obrigação constitucional, colocar à sua disposição um serviço de qualidade e de acordo com suas necessidades e peculiaridades.

Assumir a responsabilidade da educação escolar indígena, respeitando as características antropológicas, étnicas, sociais e epistemológicas garantidas pela Constituição de 1988, significa que as propostas de políticas de intervenção devem nascer com base em outros parâmetros. Quais seriam esses parâmetros? Onde e como eles têm sido construídos? Como instrumentalizá-los para que a prática pedagógica seja coerente com prática social de cada comunidade? Como romper com a tradição curricular de reduzir o conhecimento a itens estabelecidos em uma lista e passar a receber um tratamento de produção, diretamente ligado ao movimento das relações sociais?

Considerando o amparo legal, pode-se afirmar que as ações públicas não podem estabelecer diretrizes com características genéricas para as comunidades indígenas. Os povos indígenas têm culturas diferenciadas e formas de organização social diversas. Essas particularidades estão

explicitadas, entre outras representações sociais, na diversidade lingüística, na diversidade cultural, nas diferenças regionais e nos diferentes níveis de contato com a sociedade não-índia.

Nesse sentido, é possível encontrar pesquisas voltadas para a escola indígena em campos científicos isolados, como Lingüística⁸³, Antropologia⁸⁴ e, mais recentemente, História (enquanto disciplina). Isso, no entanto, resulta em uma visão fragmentada da totalidade escolar, provocando equívocos conceituais, como é o caso do uso do bilingüismo, conceito que fica restrito ao uso metodológico de duas línguas, e tem sido o eixo norteador da reflexão curricular na escola indígena, ou ainda a preocupação centrada no calendário escolar como um instrumento limitado ao respeito a festas, ritos e mitos para a construção de um regimento escolar diferenciado. Iniciativas como estas vêm ao encontro de uma ótica liberal de respeito ao multiculturalismo, mas impõem barreiras para uma Epistemologia voltada para a interculturalidade, para uma pedagogia aberta para o “remapeamento cultural como uma forma de resistência” (Giroux, 1999, p: 46). Nesse sentido, há também uma nova

⁸³ Tânia Conceição C. de Souza, do Museu Nacional, ao fazer a análise do discurso do povo bakairi, começa assim a sua justificativa no relatório: “O estudo de línguas tem sido feito sob uma ótica tão atomista que, quando visa a análise de textos, a língua aparece bastante fragmentada. As análises desse tipo são, geralmente, pautadas por estratégias trazidas pela lingüística....os fatos da língua não são pensados em termos mais amplos e não nos remetem a nenhuma outra instância, a não ser a própria língua ou a níveis lingüísticos em si. O processo é circular” (1991, p. 9).

⁸⁴ Orlandi, ao fundamentar a importância da Análise de Discurso sob o tripé discurso-ideologia-sujeito, critica a imagem construída por “certas teorias antropológicas e lingüísticas, de que o índio não tem ideologia”. (1991, p. 6)

postura homogeneizadora e autoritária por parte dos órgãos públicos diante das novas exigências legais quando se trata da diferença ou da possibilidade de uma nova dimensão de confinamento: ao ter a sua diferença e sua especificidade respeitadas o índio não pode querer participar de outros espaços sociais. Além disso, o Estado procura igualar a diferença estabelecendo *a priori* diretrizes e normas que aprisionam as orientações político-pedagógica das escolas.

Netto tece um ácido comentário às posturas teórico-metodológicas que ficam no nível descritivo-monográfico da vida cotidiana, o que tem acontecido com frequência em comunidades indígenas:

O reducionismo de que se nutrem dilui todas as determinações estruturais e ontológicas da vida cotidiana, subsumindo-as ou num culturalismo que hipertrofia os seus conteúdos simbólicos ou numa sucessão de eventos manipulados que promove a evicção das reais (e operantes) possibilidades de intervenção dos sujeitos sociais. (1996, p. 73)⁸⁵

É possível atribuir esses desvios à ausência de análise sociológica. Para Santos, referindo-se à sociedade portuguesa como uma sociedade única, integrada num sistema mundial constituído por muitos países, todos únicos, essa ausência da análise do conjunto das Ciências Sociais acontece em razão de dois tipos de dificuldades: “uma institucional e outra teórica” (1997, p. 56)

⁸⁵ Em tempo: evicção, segundo o Dicionário Aurélio quer dizer perda, parcial ou total.

Institucional quando não investe em programas de conhecimento nos quais as Ciências Sociais, poderiam determinar tanto as diferenças quantitativas como as diferenças qualitativas, preferindo, ao contrário, investir em “mega-programas comunitários” realizados sem o devido conhecimento social das diferenças. (Santos, 1997, p. 57) Aplicando essa análise de Santos ao caso dos povos indígenas, tem acontecido uma situação semelhante : projeto Aldeia Solidária, os eventos esportivos, dentre outros.

Como dificuldades teóricas, Santos observa que a sociedade portuguesa tem sido analisada tendo em vista, quer as sociedades desenvolvidas, quer as sociedades periféricas, criando-se o risco de se realizar uma análise pela negativa. Há a necessidade de uma inovação teórica, pois esta “visa captar a especificidade das nossas práticas sociais, econômicas, políticas e culturais de molde a convertê-las em potencialidades” (Santos, 1997, p. 58). Estendendo tais constatações às sociedades indígenas do Brasil, não me parecem necessárias maiores explicações.

1.5. O índio e a produção do conhecimento

Na esteira do que se expôs sobre a representação que a sociedade como um todo, tem do índio defronta-se com a ausência de trabalhos que

reflitam acerca das questões epistemológicas e dos novos paradigmas de educação que as comunidades indígenas (lideranças e organizações de professores) têm produzido, pautados principalmente pela busca do resgate das pedagogias tradicionais indígenas. Isso cria uma lacuna no referencial que deveria assessorar e produzir novas hipóteses e/ou problematizações mais consistentes do modelo de escola gestado na diversidade e no confronto com um modelo de sociedade nacional que se impõe a todos os povos indígenas do país.

Conferir aos estudos realizados junto às comunidades indígenas um tratamento epistemológico, ou melhor, querer analisar o conhecimento indígena sob o viés do estatuto da Epistemologia, bem como estabelecer as fronteiras do *diferente* é, como assevera Valente⁸⁶, entrar “em um terreno escorregadio”, já que é necessário adentrar no terreno do deslocamento cultural. Isso porque o rigor da academia chega a sugerir que, para o índio, não existe a produção de conhecimento, uma vez que em sociedades tradicionais, sagradas e fechadas os processos de transmissão se dariam via oralidade, por contatos primários, mais próximos do concreto, da intuição sensível e da rotina de vida diária. O valor da ação, do fazer conforme o

⁸⁶ Texto ainda não publicado de Ana Lúcia Valente, professora de Antropologia da UFMS. O texto contém os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Valente na Bélgica no período de 1994 a 1996, que discute a questão da educação intercultural na União Européia.

exemplo dos mais velhos, deveria garantir conhecimento suficiente para que os indivíduos percebessem e explicassem o mundo onde vivem.

Assim sendo, seria mais lógico, apesar de contraditório, se ao invés de tratar da construção do conhecimento, se buscasse responder como os índios desenvolvem fazem a representação do conhecimento no interior de suas sociedades, como realizam a apreensão do objeto do conhecimento. A análise dessas representações, como um instrumento categorial, podem abrir caminhos para a introdução de novos saberes de inovações pedagógicas ancoradas em pressupostos adequados para a construção da síntese escolar.

Na fronteira entre os conhecimentos da tradição, da ciência, das “verdades” resultantes da ação sobre a natureza, produzida pela cultura indígena, e o conhecimento produzido pela ideologia da sociedade ocidental, como determinar a objetividade, por exemplo, dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas *diferenciadas* ? Parece que essa questão ultrapassa o desejo de ir buscar junto aos índios quais os conteúdos devem constar do currículo, tornando-se um problema de método, posto que implica em compreender qual o real se quer desvelar e quais interesses movem a captura da estrutura desse real. Contraditoriamente esse real revelar-se-á como conteúdo, parecendo superar a questão do método.

Sei que este é um terreno movediço, porque histórico também para as culturas indígenas. Não se pode mais, seguindo as reflexões de Renato Ortiz,

mesmo quando se trata de grupos coletivos, como é o caso de comunidades, etnias e nações, deixar de compreendê-los dentro de um contexto de mundialização,

como processo e totalidade. Processo que se reproduz e se desfaz incessantemente (como toda sociedade) no contexto das aspirações divididas pelos atores sociais (...) a totalidade penetra as partes de seu âmago, redefinindo-as nas suas especificidades. (1994, p. 30)

Para ilustrar, essa observação, recorro ao jornal Folha de S. Paulo de 13 de junho de 1998⁸⁷, que trouxe a seguinte manchete em letras garrafais: **“Índio usa vídeo para defender território: documentário é mostrado a agricultores para impedir conflitos como os ocorridos com garimpeiros nos anos 70 e 80”**. (Grifo meu) O jornalista responsável pela matéria escreve: “um vídeo foi a arma encontrada pelos índios waiãpi, que vivem no interior do Amapá, para defender e divulgar a sua cultura (...) o projeto Mirakatu é um programa educacional baseado no intercâmbio entre crianças das aldeias waiãpi e das comunidades que ficam no entorno dela”. É preciso registrar, já que estou tratando sobre a capacidade dos índios na construção do conhecimento, que o projeto tem autoria, direção, roteiro e produção dos próprios índios, com o apoio financeiro e a orientação do Unicef (Fundo das

⁸⁷ Caderno Cotidiano, p. 3. O custo do projeto chega a R\$ 10.000,00 (incluindo treinamento de professores, material e produção de vídeo). Contou ainda com a assessoria do CTI (Centro de Trabalho Indígena), uma ONG que tem pesquisadores da USP.

Nações Unidas para a Infância) e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

Para demonstrar o processo histórico vivido pelas comunidades indígenas no Brasil, Sílvio Coelho dos Santos publicou *Os Índios Xokleng – Memória Visual*, que mereceu resenha de Marina K. Leal Ferreira⁸⁸, doutora em Antropologia Médica pela Universidade da Califórnia em Berkeley (EUA). No texto a resenhista destaca aspectos importantes da etnia xokleng e que também podem ser encontrados na maioria das comunidades indígenas do Brasil, sempre respeitadas suas particularidades. Para Ferreira

muitos xoklengues investem hoje na revitalização cultural. A língua falada pela maioria e agora escrita, é manifestação explícita de **resistência étnica**. Projetos de recuperação da memória, da cultura material e do ensino bilíngüe roubam a cena dos anos 80 e 90. São fotos de **especialistas** xoklengues transmitindo conhecimento para a comunidade, que hoje aposta na reconstrução do modo de vida tradicional. **Reinventada**, a tradição xoklengue faz referências a situações anteriores, **para dar conta das mudanças e inovações do mundo contemporâneo** (Grifos meus).

Ao comentar as concepções de Coelho dos Santos na organização do memorial fotográfico em três grandes blocos: extermínio, pacificação e luta, Ferreira conclui que

suas versões da história do contato mostram que foram os índios que amansaram os brancos, e não o contrário e avalia, aqui o saudosismo de Coelho dos Santos cede lugar ao processo de reelaboração da cultura lacranone às estratégias desenvolvidas por este povo para

⁸⁸ Folha de S. Paulo, 13 de jun. 1998. Caderno especial “Jornal de resenhas”, p. 6.

rememorar o passado e afirmar-se como etnia diferenciada na virada do milênio⁸⁹.

Com base nesses recortes, é possível perceber a presença de um processo de interculturalidade. Deve-se considerar a hipótese de que, pelo menos para aqueles grupos mais engajados na reflexão de um projeto de futuro para seu povo, esteja havendo um redimensionamento dos instrumentos culturais, valorativos e cognitivos, a fim de que, redefinidos possam ser *úteis* ao processo de reelaboração da cultura, sem que isso se constitua em aculturação ou inculturação, mas em superação na busca da identidade e da autonomia. Segundo Ortiz, esse traço comum na realidade dos tempos atuais das comunidades indígenas não pode ser confundido com homogeneidade, o que provocaria a dissolução das individualidades em detrimento do todo. Ao se referir aos ensinamentos da Antropologia, Ortiz lembra que “nenhuma sociedade existe sem um padrão determinado (...) os modelos, as normas estruturantes das relações sociais e que o comportamento individual se vincula sempre a este “‘fundo’ partilhado por todos”. (1994, p. 32).

Os exemplos supramencionados vêm ao encontro da necessidade de atribuir ao conhecimento produzido e vivido pelas diferentes comunidades indígenas um estatuto epistemológico.

⁸⁹ *Lacranon* é uma autodesignação dos xokleng que quer dizer povo ligeiro ou povo conhecedor dos caminhos. Um povo empenhado na reconstrução da cultura e na preservação da língua.

Creio ser relevante destacar o tratamento dado aos termos episteme, sujeito epistêmico e Epistemologia até aqui.

Episteme é termo grego que significa ciência, em oposição à *doxa* (opinião) e à *techné* (arte, habilidade). Foucault reintroduziu este termo na linguagem filosófica com um sentido novo, para designar o “espaço” historicamente situado onde se reparte o conjunto de enunciados que se referem a territórios empíricos, constituindo o objeto de um conhecimento positivo (não-científico). Fazer a Arqueologia dessa episteme é descobrir as regras de organização mantidas por tais enunciados.

Apesar da diversidade de seus pensamentos ou suas percepções, o sujeito epistêmico (epistemológico ou universal) é o conjunto das propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo. Para Descartes, é uma substância (um ser) da qual se afirma alguma coisa : que ela pensa, que duvida, que existe. Para Kant, é uma função, idêntica em todo indivíduo, unificando todas as nossas representações no ato consciente “eu penso”; Kant denomina esse sujeito de sujeito transcendental. Para Marx esse sujeito é uma totalidade histórica, um sujeito histórico real que

No processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e idéias: e nesta criação de realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo da ‘humanização do homem’. (Kosik, 1976, p. 51).

Quanto à Epistemologia, é a disciplina que, fundamentalmente, se interessa pelo problema do *crescimento* dos conhecimentos científicos. Por isso, é possível defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que se deveriam estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, formação e estruturação progressiva.

Tendo como referência esses conceitos, é válido admitir que há um sistema de referência ancorado na singularidade com que cada grupo engendra a interação com os acontecimentos, com os fenômenos naturais. Isso ocorre por meio de um trabalho sócio-histórico organizado e controlado no interior de cada grupo social, desenvolvendo-se assim uma maneira toda particular de construção do conhecimento. A percepção de totalidade que a vivência de uma doutrina da semelhança propicia ao índio permite que tudo aquilo que faz parte de seu *habitat* seja muito mais do que aparência objetiva de ser.

No contato que tenho tido com diversas comunidades indígenas e, em especial com os professores e lideranças, desde 1988, é possível perceber que, por mais que tenham conhecimento das leis, dos conceitos que explicam “cientificamente” o mundo e a tradição, a relação com o movimento da natureza tem para os índios valor vivo e exemplar. Um contato mais intenso

com esses sujeitos revela a força de suas raízes, da socialização primária na orientação de suas vidas, suas percepções e suas apreensões do real.

Para exemplificar o que afirmo, citarei alguns episódios ocorridos em uma reunião, na qual estive presente, entre a direção, supervisores, professores e lideranças (todos índios) de uma escola municipal de Dourados, para apresentar o projeto de uma feira de cultura, realizada no final do ano letivo de 1998. O diretor (um professor – índio, cristão, licenciado em Matemática), explicou que a data da feira foi escolhida tendo como critério as fases da lua, porque “geralmente na lua cheia não chove”, o que foi aprovado por lideranças e professores. Em outro momento, provoquei os professores para que se falasse dos mitos, das lendas de seu povo. Para minha surpresa, a grande maioria disse acreditar em entidades mitológicas, muitos “já viram”, tendo medo e, por isso, guardando respeito quanto ao assunto. Nessa escola a maioria dos professores se dizem cristãos e cursaram pelo menos o ensino médio.

Considerando esses episódios, será possível afirmar que o povo indígena vive à margem da história ou não passa por um processo de interação, já que predomina o processo de mimetismo, da semelhança? Parece-me que não. A doutrina da semelhança – que tem como contraponto a doutrina da diferença, marcada pela secularização e segmentação dos conhecimentos e, pela homogeneização – está ancorada na singularidade com

que cada grupo faz a interação com os acontecimentos, com os fenômenos naturais. Há em cada elemento um significado mágico que está “muito além do estreito universo em que hoje podemos ainda ver as semelhanças” (Benjamin, 1985, p. 113). É preciso ter como pressuposto fundamental que o homem, qualquer homem, para garantir a sua existência, para atender às suas necessidades, desenvolve “uma espécie de aprendizado, de atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significados simbólicos”... (Geertz: 1978, p. 61), o que definirá o seu projeto social com todas as características específicas de uma sociedade, ou seja, o que produz, por que produz e como produz, usando não só os bens culturais, mas também os bens materiais. Não pensar tais questões dentro da sociedade em que estão inseridos os índios pode ser “de uma ingenuidade comprometedora” (Azevedo; Silva, 1994; p. 159).

É certo que o projeto político de uma história global tem mostrado uma complicada engrenagem na qual as funções padronizadas e as técnicas reduziram tudo e todos ao tipo médio, sustentáculo do mundo moderno e da hegemonia de seus dominantes. A exortação de Ariés obriga que investigadores e produtores do conhecimento revejam e convertam suas posturas caso almejem, dentro desse “coletivismo” que mais se aproxima do dogmatismo, encontrar o homem, vivido e concreto, um ser de resistência: “À

civilização que elimina as diferenças, a história deve restituir o sentido perdido das particularidades”. (1989, p. 255)

Florestan Fernandes, ao desenvolver estudos sociológicos sobre a educação, que representa a mediação de como se dá o conhecimento, entre os tupinambá, já encontrara categorias sociais que demonstravam serem os processos educativos sancionados por paradigmas construídos com base em exemplos dos antepassados ou em normas da tradição. A uniformização exterior das ações dos indivíduos se deu de maneira tão intensa e extensa que, na avaliação de Fernandes, permitiu a psicólogos, etnólogos e sociólogos supor a “existência de uma uniformidade completa no comportamento dos agentes humanos submersos na unidade existencial do grupo, como se a “pessoa” não constituísse uma entidade própria, discernível objetivamente em tais condições de vida social” (1979, p. 169).

Florestan Fernandes ainda contestava o absolutismo da educação tribal, apoiando-se em investigações feitas na época, o que hoje se verifica com muito mais precisão e abrangência. Fernandes alertava que “semelhante uniformidade não é nem completa e nem absoluta” (1979, p. 169).

Assim sendo, mesmo em comunidades com características de homogeneidade e nas quais as diferenças são tênues, o processo de educação pelo valor da tradição, pelo valor da ação, em que se “aprende fazer fazendo”,

independente ou não do significado das ações e do valor do exemplo, o processo tem sempre o homem como o principal *meio* do próprio homem, pois “os imaturos não podiam aprender de forma direta, simples e imediata” (Fernandes, 1979, p. 186)

Percebe-se que, para Florestan Fernandes, o conhecimento se dá por meio de um processo interativo⁹⁰, e mesmo dentro das características fechadas de uma sociedade tribal, como no caso tupinambá, que “não visa a preparar o homem para a “experiência nova”, mas a prepará-lo para “conformar-se aos outros”, isso acontece sem que se perca a “capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo”. (1979, p. 173)

Ao tentar compreender a análise de Fernandes e respaldada pelo conceito de interativo, ousou fazer algumas provocações, pensando nas centenas de realidades indígenas existentes no Brasil: quem são e como estão *os outros* no nível de conformação? *Sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa*, qual o horizonte ou a que tipo de realização pessoal podem

⁹⁰ Tomando aqui restritamente o que Vygotsky (1989, p. 99) considera por aprendizado humano: o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Lembrando sempre e, em especial, no caso de sociedade tribal de que a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. (idem, p. 61)

aspirar os diferentes sujeitos de uma comunidade: adultos, jovens, crianças, homens, mulheres, caciques, “capitães”, escolarizados, não-escolarizados? Que tipo de *utilidade* exige a coletividade como um todo?



CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MAS... O QUE É E ONDE ESTÁ A DIFERENÇA ?

2.1. As falas

Para que se possa ter uma compreensão mais crítica e rigorosa do *estado da questão* sobre a busca por uma escola diferenciada para as comunidades indígenas do Brasil, é necessário retomar alguns momentos históricos dessa caminhada, analisando seus avanços e recuos e tentando descobrir onde estão as contradições e o que tem emperrado sua concretização. A escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural, bilíngüe, específico e diferenciado nos textos legais, intentando assim romper com um modelo secular de escola homogeneizadora e alienante.

No entanto, em um primeiro momento, caracterizar a escola indígena como diferenciada e específica parece ter contribuído mais para confundir do

que para facultar a busca de alternativas para uma escola de qualidade para os povos indígenas. Essa “confusão” pode ser notada pela indefinição com que alguns termos tidos como chaves na contextualização de uma nova escola indígena têm sido adotados, como é o caso de interculturalidade, bilingüismo e diferença. Até mesmo as categorias diferenciada e específica de uso bastante corrente e anotada no texto legal, têm provocado inquietações e equívocos de interpretação não só entre os assessores, as lideranças e os professores indígenas, mas também para os órgãos oficiais (Conselhos, Secretarias de Educação) que legislam e organizam as escolas indígenas.

Para Ruth Monserrat (1999), estudiosa das questões indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e representante da Universidade no Comitê da Educação Escolar Indígena/MEC, existe uma diferença fundamental entre diferenciado e específico no trato da escola indígena. Específico seria o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto à diferenciado, seria a autonomia que cada escola, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da cultura universal⁹¹.

⁹¹ Considerações tecidas durante o 10º Encontro de Professores Guarani/Kaiová, realizado na Vila São Pedro, Dourados/MS, no período de 28/4 a 1/5/99.



A princípio essa indefinição denota a carência de rigor conceitual por parte de quem elaborou os textos legais e também de formulações teóricas que busquem auxiliar na construção da escola indígena. Isso contribui para a incorporação desses termos em diferentes discursos, tornando-os abstratos ou “vazios”, sem que eles possam iluminar e/ou viabilizar uma saída concreta para a organização e a operacionalização da escola indígena que se almeja.

Por outro lado, essa abstração tende a gerar entre os professores, principalmente, e a comunidade indígena em geral um estado de alerta contra novas formas de regulação e controle, em especial aquelas que permitem reconhecer a existência da diferença. É possível que essas novas formas sejam até respeitadas, como um meio de defesa contra tensões e conflitos superiores aos já existentes. Porém, na prática, isso não vai muito além do reconhecimento de uma sociedade plural, o que acontece com as atuais políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, considerando a direção da construção das abstrações e dos “vazios” em torno das categorias que caracterizam a diferença, são bastante pertinentes as observações de Suzana Grillo, do Departamento de Educação da FUNAI/Brasília, instituição que a partir do decreto nº 26/91 perdeu a função de executora de uma política educacional para as sociedades indígenas. Participando de uma mesa-redonda cujo tema era a formação de professores indígenas, Grillo fez a sua análise:



Um primeiro ponto que gostaríamos de tratar diz respeito à oposição *projetos contextualizados X projetos de formação de professores indígenas*. Vimos ontem na exposição da Eunice Gouveia a trajetória que se desenvolveu até se chegar à definição e formulação de um projeto educacional com os tapirapé. Foi um trajeto longo e partiu do conhecimento e diagnóstico da situação sócio-cultural e política da situação vivida por aquela sociedade. Vários projetos executados pelas organizações de apoio aos índios tiveram essa característica. Cito o da Eunice e Luís, porque todos ouviram a apresentação ontem, facilitando o entendimento do que quero falar. As propostas que são referenciais na história da educação escolar indígena, partiram de situações específicas, gravitaram em torno de questões sócio-políticas, como terra e exploração pela sociedade envolvente. Assim as propostas foram definidas a partir de demandas específicas das sociedades indígenas. De modo geral, os projetos de organizações da sociedade civil têm tal prática como fundamento. E essa prática foi fazendo com que as categorias definidoras da educação escolar indígenas fossem emergindo. Queremos dizer que quando o MEC definiu a interculturalidade, a especificidade, a diferenciação e o bilingüismo como princípios da educação escolar para as sociedades indígenas incorporou categorias genéricas a práticas alternativas contextualizadas. Podemos dizer que essas categorias são vazias de significado, só se preenchendo a partir de situações específicas. Assim, será possível ao Estado trabalhar com esses procedimentos? **Será possível ao Estado promover uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe, quando sabemos de sua tradição homogeneizadora?** Então *projetos contextualizados* estão reduzidos a *projetos de formação/capacitação de professores indígenas*. De modo geral os cursos não se fundamentam num conhecimento cuidadoso e aprofundado da realidade dos povos indígenas. Enquanto a CPI-Acre levou mais de 10 anos para definir uma proposta curricular para a formação dos professores indígenas, ainda está em curso a definição da proposta curricular para as escolas indígenas, e o Projeto Tapirapé levou muito tempo para se definir pela ação de formar professores; hoje as propostas curriculares de magistério indígena já estão prontas antes de seu início. Então aquelas categorias se tornaram chavões, não correspondendo aos contextos específicos de cada sociedade indígena⁹². (grifos meus)

Apesar de a manifestação de Suzana Grillo poder ser interpretada

⁹² Participação de Suzana Grillo no 12º COLE, realizado em Campinas, no mês de julho de 1999. Eunice de Paula e Luis Gouveia, citados por Grillo, desde 1973, participam da preparação de professores tapirapé no Mato Grosso.



como uma atitude de provocação às ações do MEC, tendo em vista que ela é funcionária da FUNAI, sua análise corresponde à realidade dos programas de formação e capacitação dos professores-índios em todo o Brasil. Fala-se e escreve-se muito sobre educação diferenciada, sobretudo nos programas de formação de professores, mas essa discussão tem se limitado a uma dimensão política, quase sempre complexa e sofisticada, porém que pouco tem contribuído para a prática pedagógica, os avanços na metodologia de ensino e, fundamentalmente, para os critérios de escolha na organização dos currículos das escolas indígenas.

Antes de me deter no esvaziamento das categorias, como abordado por Grillo, quero destacar sua posição em relação às possibilidades do Estado diante dos preceitos que ele mesmo determinou para a escola indígena. Parece-me bastante pertinente a preocupação da expositora quanto à capacidade do Estado na promoção de *uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe*. Um Estado nacional com tradição na manutenção de políticas homogeneizadoras é capaz de dar forma e conteúdo, em especial o conteúdo visto como uma expressão da totalidade, a práticas pedagógicas voltadas para a interculturalidade, especificidade, diferença, sem que isso se constitua em folclore e/ou mercadoria? Caso se respeite a Constituição é possível verificar que essa tarefa cabe às comunidades indígenas (com suas assessorias e até mesmo aquelas vindas do próprio

Estado), que deveriam definir e redefinir a escola desejada, imprimindo sua identidade local ao projeto pedagógico, restando ao Estado respeitar e apoiar as decisões tomadas por *cada* comunidade. Por outro lado, de maneira geral, essa é uma tarefa muito complexa para as comunidades indígenas que também vêm refletidos em si os preceitos e os objetivos de uma escola prescritiva, normativa e hegemônica reprodutora de uma organização social e de contradições inerentes ao capitalismo e aos seus rearranjos.

O vazio das categorias tidas como eixos para a organização de currículos tanto para as escolas das aldeias quanto para os cursos de formação de professores, está diretamente ligado à ausência de domínio do modo como escolarizar uma cultura, preservando a diferença que permeia as culturas em contato. Escolhas curriculares envolvem questões éticas, epistemológicas e científicas, que, por sua vez, exigem um processo de formação sustentado em procedimentos políticos e acadêmicos preocupados com o estabelecimento do diálogo, da reflexão e da compreensão da contradição, considerando o processo de globalização da cultura que traz em seu interior a necessidade de expor a presença do multiculturalismo, mesmo que por intermédio de metodologias subtrativas e excludentes.

Aliás, esses procedimentos de alienação cultural, via metodologias subtrativas, já vêm sendo denunciados, mais notadamente no chamado *bilingüismo*. Em documento apresentado pela União das Nações Unidas

(UNI) em Genebra (1985), durante a Quarta sessão do Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da ONU, expressou-se a preocupação do ponto de vista político-ideológico com essa metodologia que aparentemente parte do princípio de respeito à língua e à cultura. Em essência, usar a língua como cultura, segundo a análise do documento, significa “uma passagem muito mais integral dos índios ao mundo dos não-índios uma vez que todos os valores seriam agora traduzidos na língua nativa e assim embutidos em suas mentes, pois estariam expressos nos próprios termos e modos de concepção indígena”. (UNI, apud Cavalcanti e Maher, 1993, p. 218).

Essas constatações podem levá-los a fortificar o ânimo para a resistência, correndo o risco de caírem em um novo tipo de etnocentrismo, o que dificilmente caberia dentro dos contornos de uma cultura escolar, e negando o esforço de todo um movimento na busca da emancipação da escola não só como um espaço democrático diante da diversidade cultural, mas também como espaço instrumentalizador da diferença como recurso político aos reclamos dos direitos históricos dos indígenas.

Esse debate pode ficar mais acirrado caso se atrelem a esses conceitos, nascidos da pluralidade, as condições geradas pelo processo de globalização que contraditoriamente, no que se refere à comunicação e consumo, só existe por constatar a necessidade de desenvolvimento, do ponto de vista ideológico

e pragmático, de mecanismos que possam, sem perder de vista os interesses da universalização, “respeitar” as diferenças culturais.

Veja-se o discurso de Joaquim Maná Kaxinauá, professor indígena do Estado do Acre⁹³: surgido da necessidade de falar em educação diferenciada, seu discurso é pontuado, dentre outras questões, pela pressão que a globalização vem exercendo sobre as comunidades.

Eu não vou contar muito, quero ir direto no assunto do que **já está acontecendo**. É que de uma vez por todas, a escola indígena aconteceu sem essa idéia de que seria uma educação diferenciada, por não ter essa afirmação de dizer que vai ser uma escola direto para os índios. Mas no momento em que os índios, ao longo dos anos, **vem tendo esse contato** passaram a ter a escola indígena, o professor índio, numa escola qualquer. Só em 83 foi que começou a surgir essa idéia de que a escola indígena tem que ser diferenciada. Então foi uma questão que a gente colocou essa palavra de educação diferenciada, pela questão da dificuldade que a gente vinha sentindo quando cada professor vinha trabalhando dentro de sua comunidade e a discriminação que a gente estava tendo nas Secretarias Estaduais e Municipais. Como até agora a gente vê essa grande discriminação, por dizer que **o índio é um passado, não existe mais**.

(.....) Por exemplo, no estado do Acre, desde 1993 a gente teve a necessidade, tinha que ter uma escola da comunidade indígena e um professor índio. Foi onde começou essa luta da educação indígena diferenciada. E dentro dessas organizações, **havia uma necessidade de ler e escrever, porque a terra foi demarcada, tinha que fazer negócios de venda e compra junto com os brancos**.

(.....) a palavra que a gente usou da educação diferenciada, **são palavras somente para se identificar, para assegurar a nossa identidade, nosso direito, que muita gente ou muitos professores podem até pensar que essa palavra vai chegar feito dentro da sala de aula, eu creio que não vai chegar feito, mas sim vai chegar através dos professores da aldeia, dos professores indígenas que**

⁹³ Joaquim Maná Kaxinauá tem 38 anos aproximadamente e 18 anos de formação dentro do programa da Comissão de Professores Indígenas/AC; é escritor e professor bilingüe desde 1983, sendo autor de vários livros didáticos do referido programa, devendo formar-se no ensino médio no ano de 2001 dentro do Centro de Formação dos Povos da Floresta em Rio Branco/AC. Vive na terra indígena Kainawa do Carapaná, município de Tarauacá/AC.. Informações prestadas por Nietta Lindemberg Monte, via internet.

estão interessados em fazer essa palavra funcionar, que essa palavra que a gente está falando é a educação diferenciada. II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Brasília, 24 a 27 de novembro de 1998. (Grifos meus).

Ao desenvolver uma análise mais detalhada das palavras de Kaxinauá, é possível perceber a consciência que ele tem da contradição “do que já está acontecendo” quanto mais se estabelece a presença do que “vem tendo esse contato”, demonstrando, assim, a percepção do “continuum da história” (Benjamim, 1985) e alertando para o fato de que também, os índios, sentem a necessidade de, sem perder de vista as exigências da universalização, respeitar as diferenças culturais, pois “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamim, 1985, p. 224). No discurso de Kaxinauá, percebe-se também a consciência e o amadurecimento em relação ao fato de que a “diferença só vai chegar através dos professores”, ou seja, com a mediação de professores preparados para viver uma autonomia pedagógica norteada pela clareza do projeto político de futuro para o seu povo e do conseqüente projeto político-pedagógico de sua escola. Sem esse norte não se poderá exercer pressão contra a reprodução e o autoritarismo burocrático que tem dirimido a organização do currículo.

Em reflexões que tratam da influência da globalização e do multiculturalismo no conceito e organização do currículo, os educadores brasileiros Lucíola Licínio de C. P. Santos e José de Souza Miguel Lopes



apontam algumas das contradições que provocam reações de diversidade de gostos e estilos de vida” diante da “massificação de consumos” propostas pelas estratégias de globalização da cultura, concluindo:

Isto significa o estímulo à criação de perfis culturais bem nítidos e demarcados e, com isso, a valorização da diferença, ao mesmo tempo em que se procura a universalização dessa diversidade cultural, criando-se segmentos de consumidores transnacionais. (1997, p. 31)

Em análises desse tipo, é relevante notar as posições tomadas pelos diferentes autores em relação ao processo de globalização no tocante à questão do direito à diferença. Ao tomar as preocupações de Rouanet (1994) como referência, Santos e Lopes apresentam, por um lado, os argumentos daqueles que acreditam que a abertura do debate sobre o direito à diferença e à globalização coloca sob ameaça “a conquista dos princípios da igualdade civil, base da construção da democracia moderna” (1997, p. 32). Por outro lado, expõem a posição daqueles que defendem que “as práticas democráticas exigiriam o reconhecimento e a valorização da diferença como condição básica para prática política em todos os níveis” (1997, p. 33). Fundamentados em McLaren e Gutierrez (1996), Santos e Lopes chamam a atenção para a necessidade de se compreender como “as diferentes identidades sociais e culturais são construídas por diferentes discursos” e que para “além da construção discursiva de raça, a questão étnica está embricada na configuração do capitalismo transnacional”. (1997, p. 35).

Ruth Monserrat, quando era representante das Universidades no Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC, encaminhou uma carta aos reitores das Universidades Públicas Brasileiras em 25 de abril de 1993, tecendo, dentre outros, os seguintes considerandos para o envolvimento do trabalho acadêmico na especificidade da educação escolar indígena, destacando as relações entre a sociedade global e as sociedades particulares:

– a escola, ou melhor, os conhecimentos possibilitados pela instituição escolar antes dispensáveis, tornaram-se necessários e urgentes para essas populações, **na medida em que o contato com a sociedade envolvente, majoritária, deixou de ser facultativo, tornando-se realidade inescapável;**

– nosso caminho em busca da **genuína modernidade** exige pensamentos e ações humanistas, tolerantes e respeitosos para com a multiplicidade e a diferença. (Grifos meus)

Essas formas discursivas perpassam, também, a realidade das diferentes comunidades indígenas, o que leva à reflexão sobre as tensas relações entre as chamadas cultura cultas e as culturas locais, marginalizadas.

Feitas tais considerações iniciais acerca da diferença e sem adentrar, ainda, nos textos legais e/ou teóricos, investigarei as contradições da idéia de escola diferenciada nas enunciações dos diversos segmentos ou representações indígenas. Tomarei como pano de fundo a “metáfora do furacão”, usada por Cuban. Eis a metáfora:

Ao examinar a forma como diversas forças modelaram o currículo e suas conseqüências para as salas de aula durante o último século, eu usei a metáfora de um furacão para ilustrar a diferença entre teoria

curricular, cursos de estudo, materiais e instrução em sala de aula. O furacão agita o oceano, levantando ondas de até seis metros de altura. A dois metros sob a superfície, águas turbulentas remoinham. Enquanto isso, no fundo do oceano vive imperturbável molusco. (Cuban, apud Goodson, 1995, p. 22)

É fundamental observar aqui que, em nenhum momento, assumirei uma postura de detentora da verdade diante dos enunciados, uma vez que, em um primeiro lugar, não há paradigma para tanto e além disso, parte-se da concepção de que, como defende Bakthin, a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata, pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (Bakthin, 1988, p. 121). Por isso o discurso reflete a síntese que cada sujeito foi capaz de realizar *por hora*, constituindo-se então em um discurso localizado, parcial e provisório. Objetiva-se, portanto, a partir do conhecimento das condições em que as falas foram produzidas, também produzir algumas interpretações que possam estar mais próximas do estranhamento do que de um entendimento estabelecido *a priori* como mão única.

Segundo definição de professores e lideranças guarani/kaiová⁹⁴ em

⁹⁴ O movimento dos professores guarani/kaiová de Mato Grosso do Sul existe, ainda que em situação embrionária, desde 1988 e, até o ano de 1999, já realizou 10 encontros estaduais. Hoje o movimento conta com cerca de 70 professores que atuam em 23 aldeias, de 16 Municípios do Estado. No decorrer deste trabalho, recorrerei mais vezes a esse grupo, por estar acompanhando-os, principalmente em ações de capacitação, desde 1988.

encontro realizado no ano de 1991 e registrado por Rossato⁹⁵, a escola indígena deve ter as seguintes características:

Queremos uma escola própria do índio...dirigida por nós mesmos,...com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua... A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Ñande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos...Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união. (1996, p. 11)

Na avaliação de Rossato, os guarani definiram as linhas principais do seu pensamento sobre a questão. Algumas observações podem feitas em torno da chamada definição de escola para os representantes ou militantes das comunidades de Mato Grosso do Sul. Uma primeira observação é a de que essa escola teria um currículo voltado para dentro. É um discurso cujo conteúdo está referendado pelas muitas discussões surgidas com base no que se colocava como pauta nas diferenças entre *uma escola para o índio e educação escolar indígena*. Essas duas categorias sempre foram colocadas como propostas antagônicas de educação. Embora uma análise a partir do

⁹⁵ Veronice Lovato Rossato é professora e indigenista; atua no CIMI-Dourados/MS desde 1986, desenvolvendo um trabalho junto às comunidades guarani/kaiová, principalmente na área de educação escolar e assessoria ao Movimento dos Professores guarani/kaiová. Os registros estão no texto *A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani-Kaiová do MS*, não publicado, apresentado no 1º Encontro de Pesquisadores do Centro-Oeste sobre Povos Indígenas, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB-Campo Grande em setembro de 1996.

confronto dos dois modelos tenha sido fundamental e fértil para se fazer a crítica à educação proposta e executada por missionários, colonizadores e mais recentemente os órgãos oficiais responsáveis pela a educação escolar indígena, parece-me pertinente ressaltar que, tendo como base a sistematização feita por Meliá⁹⁶, esses modelos têm valores completamente

⁹⁶ Meliá apresenta um paralelo entre os dois tipos de educação no livro *Educação indígena e alfabetização* (1979) que se tornou um clássico principalmente para a iniciação dos estudos nessa área. Embora seja um quadro extenso considero importante a sua reprodução para a compreensão daqueles que não tiveram acesso à obra citada.

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
• Educação informal e assis-temática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • "Aprender fazendo" • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da "pessoa"	• Instrução formal e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • "Aprender memorizando" • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para "fazer coisas"
Condições de transmissão	
• Processo permanente durante toda a vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	• Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
• Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	• Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
• Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres	• Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação no genérico

diferentes, exigindo, portanto, estrutura, organização e pedagogias diferentes. A defesa de um sistema, certamente, teria que ser a renúncia do outro, uma vez que é muito difícil pensar no encontro de modelos de educação cujas bases epistemológicas são completamente antagônicas.

No rastro dessas observações, é possível encontrar na fala dos professores Guarani/Kaiová, uma segunda ressalva quanto ao fato de os professores índios, colocando-se como críticos radicais do modelo de escola existente, também incorporarem aos seus discursos elementos que dificilmente poderão ser comprovados na prática: “As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união...” ao lado de um discurso que proclama uma espécie de “desescolarização” da escola, reivindica-se a existência de um sistema, de currículos formalizados, de regimentos, de conteúdos sistematizados. Evidencia-se uma das preocupações de Perrenoud, ao expor suas idéias sobre a transformação do *habitus* no espaço da prática pedagógica: “a manipulação das estruturas é extremamente delicada e que pode ser contraproducente se não tiverem em conta as **condições de prática e as aspirações**”. (1997, p. 43. Grifos meus)

Vejamos o depoimento de um professor wapixana sobre a escola que querem. É interessante notar que o professor falará sempre no plural, não

deixando claro, porém, se fala em nome do seu povo, em nome dos professores ou se fala genericamente, em nome das populações indígenas.

Queremos escolas bilingües. Queremos um centro para formação de professores índios para o trabalho nas escolas. Queremos que o ensino nas escolas seja voltado à realidade dos nossos povos, ensinando artesanato, os costumes. Queremos professores índios nas malocas⁹⁷.

O redator do Caderno no qual foi publicado esse depoimento avalia a fala concluindo que “o professor indígena tem mais condições para assumir e desempenhar as tarefas de uma escola onde toda comunidade pode participar, onde se ensina e se aprende uns com os outros”⁹⁸.

Os dois discursos apresentados podem ser explicados por meio daquilo que Bernstein caracteriza como discurso pedagógico: um princípio de *recontextualização*. Basil Bernstein, para explicar os nexos entre o contexto de produção do conhecimento e o contexto de sua transmissão, que parece ser o conflito de base que aparece no “modelo” de escola desejado pelas falas transcritas⁹⁹, desenvolve a noção de discurso pedagógico. O discurso pedagógico definido por Bernstein é constituído *essencialmente* por dois componentes : um componente técnico, chamado de discurso instrucional,

⁹⁷ Depoimento publicado no Caderno *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*, (Brasília, 1992, p. 25). O nome do professor não foi mencionado.

⁹⁸ Idem, *ibid.*

⁹⁹ Estudo apresentado por Tomaz Tadeu da Silva no livro *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. (1996).

posto que determina o que deve ser transmitido, e um componente moral, chamado de discurso regulativo, que indica como deve ser a transmissão. Na reflexão de Bernstein, o que caracteriza a especificidade do discurso pedagógico não é o componente técnico/instrucional, que são competências derivadas de discursos originais, mas sim o discurso moral/regulativo, que determina *como* essas competências serão transmitidas.

Ao cruzar as explicações propostas por Bernstein, parece-me que elas vêm ao encontro da hipótese em torno da qual tenho circulado. Ela diz respeito à *qualidade de relações curriculares* e, dentre elas, das relações pedagógicas que, a meu ver, **abrirão** os espaços para a diferença. Somente as relações intencional, consciente e criativamente estabelecidas permitirão que as configurações estabelecidas no contexto escolar não esbarrem nas fronteiras e caminhem para uma contínua reconstrução de experiências. **Assim a diferença estará sempre reconstruindo as diferenças** e só assim a escola poderá se contrapor a uma política pública que parte do objetivo de se obter hegemonia de classes ou culturais.

Ao interpretar a reflexão de Bernstein, sobre a recontextualização, Silva, assinala: “Nesse processo de ‘importação’, o discurso pedagógico retira o discurso alheio de seu contexto original, abstrai-o de suas relações de produção para inseri-lo no contexto regulativo do discurso pedagógico”. (1996, p. 64) E complementa:



O discurso pedagógico é um princípio de *recontextualização* que apropria, recoloca, refocaliza e se relaciona de forma seletiva com outros discursos para constituir sua própria ordem e ordenações. Nesse sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualizou. Nesse sentido, ele não tem qualquer discurso próprio, só tem um discurso recontextualizador. (Bernstein, apud Silva, 1996 : 64)

Ainda com base na análise feita por Silva quanto ao discurso pedagógico da Sociologia da Educação, é possível afirmar que os discursos que procuram delimitar um modelo de escola indígena passam também “por dois problemas: a questão da fronteira e a questão da crise de paradigmas” (Silva, 1996, p. 65), em especial quando buscam transmitir aquilo que já parece ser consenso para todas as comunidades indígenas e que, portanto, podem transformar-se em leis sem que haja sido feita a arqueologia desses discursos e o desvelamento das origens dessas enunciações.

Para perceber a questão da fronteira e da crise de paradigmas, basta observar os discursos, inclusive aqueles citados neste trabalho, buscando uma definição se a escola tem como função processar, sistematizar, conhecimentos *da* cultura ou *na* cultura. Optar por fazer uma coisa ou outra muda o eixo do currículo escolar, bem como a sua identidade. “*Da* cultura” significa produzir conteúdos escolares com base nas experiências e vivências do povo, caracterizando-o como uma construção social; “*na* cultura” significa usar elementos da cultura, como a língua, por exemplo, ou a chamada pedagogia tradicional, que parece ser o que a legislação vem chamando de “processos

próprios de aprendizagem”¹⁰⁰, para desenvolver conteúdos prescritos e já elaborados, acrescidos de traços essenciais das culturas singulares, tomando-se como fonte o Documento da UNI¹⁰¹.

É importante lembrar que, mesmo nas propostas mais elaboradas de modelo de currículo escolar indígena e discutidas a categoria “processos próprios de aprendizagem” não aparece nem sequer de forma implícita. Ao tomar essa categoria como elemento fundador da chamada pedagogia tradicional, ou seja, da pedagogia nativa de cada povo penso, que se criaria um equívoco, uma vez que a questão reside no respeito ao *como se ensina* que é, na verdade, um objeto da didática. No entanto, processos próprios de aprendizagem tratam de observar *como se aprende*, que é um objeto da psicologia¹⁰². Seriam *próprios* os processos de aprendizagem dos mais jovens, cujos contatos têm sido mais intensos e diversificados do que os contatos dos mais velhos?

Ainda assim, se o caminho dos processos próprios de aprendizagem

¹⁰⁰ Tanto a Constituição Federal/88, em seu artigo 210, como a LDB nº 9394/96, em artigo 3º, rezam como garantia de diferença para as escolas indígenas: *a utilização das línguas maternas e processo próprios de aprendizagem no ensino fundamental*.

¹⁰¹ UDI – União das Nações Unidas. UNI, apud Cavalcanti e Maher, 1993 : 218).

¹⁰² O estudo desenvolvido nas aulas de Fundamentos de Educação na 1ª etapa do Magistério Específico para Professores Guarani/Kaiová em Dourados/MS, em julho de 1999 e que se baseou no capítulo 1 – Educação Indígena – do livro de Meliá, *Educação Indígena e Alfabetização*, serve para ilustrar esse equívoco epistemológico. O encaminhamento e as conclusões a que chegaram os professores demonstram a tendência em se considerar a pedagogia tradicional não como processos de aprender mas sim processos de ensinar. O estudo do texto deixou claro para este grupo: *quem ensina; quem aprende; o que se ensina; para que se ensina; como se ensina e onde se ensina*.

for esse, é necessário transportar para dentro do mundo escolar, conceitos de aprendizagem que não obedecem à sistematização, organização e transmissão inerentes a uma modelo de educação formal que sempre valorizou matrizes teóricas elaboradas para reafirmar ou criticar um dado sistema de produção, estando sempre preocupada com a produção material de bens. Até mesmo curriculistas como os chamados *reconceitualistas* (cuja perspectiva se propõe introduzir uma mudança radical no conceito de currículo e que pode ser encontrada em Gimeno Sacristán – 1985 – e em Warde – 1995) expõem, a necessidade de canalizar, no interior do currículo, esforços para a conciliação entre conquistas culturais amplas e necessidades econômicas específicas.

Os depoimentos que seguem, dos professores Daniel Cabixi (pareci/Mato Grosso), Estevinho (terena/Mato Grosso do Sul) e João Machado (guarani/Mato Grosso do Sul) revelam como o conceito de diferença para a escola indígena *esbarra* em questões, à primeira vista, difíceis de se responder, como é o caso da função social da escola e dentro dela, qual o papel da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem. Na ótica destes três professores, a língua materna tem papel definido enquanto recurso facilitador, ao passo que os processos próprios de aprendizagem nem são nem mencionados. Terão esses professores receio quanto ao uso desta categoria nas relações pedagógicas ou a desconhecem como referência de projeto de futuro para o seu povo? Considerarão eles a

impossibilidade dessa categoria se ajustar aos limites de uma escola? Eis o que eles falam.

Daniel Matenho Cabixi, índio pareci de Mato Grosso, escolarizado e que viveu fora da aldeia, ao abordar a necessidade da educação indígena, desenvolve uma análise dos programas educacionais impostos aos índios por diferentes instituições, reconhecendo que as escolas para os índios, ao ensiná-los e transformá-los em *civilizados*, nada mais fazem do que os “desindianizar” e os levar à marginalização. Cabixi conclui sua análise com a seguinte observação:

O próprio termo educação indígena, nos chama a atenção para sua interpretação exata, pois educação indígena, acredito eu, já é tudo aquilo que impregna os valores puramente educativos da qual está prenhe a cultura dos povos indígenas. Até hoje se tem negado aos índios o direito e o respeito aos seus valores.

O ensino alfabetizado deveria ser apenas um instrumento para fortalecer a compreensão desses valores aos índios e ao mesmo tempo servir de meio para que melhor possamos compreender as estruturas que regem o comportamento da grande sociedade e interpretá-la, assim como captar as interferências dela sobre nossas sociedades. (Mensajeiro/1988)¹⁰³

Isso corrobora o que, Veiga e D'Angelis concluíram ao final de uma experiência junto aos jovens kaingang, que parece ser mais fácil, prático e eficiente usar os atributos da escola *do branco*, já assimilados, em favor deles do que fazer a crítica e o desmonte dessa escola. Para os autores-professores e

¹⁰³ Afirmações expressas no jornal *Mensajeiro* (fev.-mar./88). Esse jornal nasceu em Belém (PA) no ano de 1979, por iniciativa de cinco índios tuxáuas.

idealizadores da proposta “nossa escola também quis ajudar os Kaingang a fazer a antropologia de si mesmos”. (1993, p. 250)

É interessante observar na postura de Cabixi, a diferença que ele estabelece entre o conceito ou o papel na formação dos sujeitos, a educação de base passada pela cultura e pelos valores de um povo – o que acontece na socialização primária – e o papel da socialização secundária passada pela educação escolar como recurso para a compreensão e a interação com a “grande sociedade”.

Esse é, sem dúvida, o problema de fundo com o qual cada comunidade tem/terá que se defrontar, pois implica decidir sobre questões de trabalho, de isolamento ou participação, dos limites da escolarização (o nível de escolaridade para a comunidade como um todo), a fim de nortear o currículo e as exigências que dele decorrem/decorrerão.

Em reunião coordenada pelo Fórum do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Subgrupo de Educação Escolar Indígena – no dia 10 de novembro de 1998, ao ser interrogado pelo debatedor da mesa sobre o que os professores-índios ali presentes esperavam da escola indígena, o professor Estevinho¹⁰⁴, índio terena, foi categórico:

¹⁰⁴ Professor habilitado no Curso de Magistério Especial para os professores terena, coordenado pela AEC/MS (Associação de Escolas Católicas) em parceria com a Secretaria de Educação de Estado do Mato Grosso do Sul.



A escola tem que usar a língua terena... o bilingüismo – para facilitar a aprendizagem... facilitar a pronúncia – uma escola que seja a ponte da aldeia para a cidade e vice-versa – não isolar na própria aldeia – ensinar na língua portuguesa... que as crianças sejam bem preparadas.

Na sequência da discussão, o professor terena completou suas palavras: “criar um projeto em que a escola seja independente da burocracia dos sistemas”.

Ao analisar o discurso do professor Estevinho, mais uma vez é possível vislumbrar a indefinição e, nesse caso, a imprecisão com relação ao projeto – escola para os índios. O bilingüismo, por exemplo, é usado como forma de transição, *de ponte* e de facilitação metodológica para a assimilação e a aprendizagem da língua portuguesa. Se a escola arvora-se essa função social, por que ela tem que ser um projeto independente da burocracia dos sistemas? Tomar o bilingüismo no sentido exemplificado tem sido o recurso utilizado pelas escolas mais preocupadas com o “sucesso” de seus alunos; enquanto forma de integração, tem se recorrido ao bilingüismo desde a época dos jesuítas para desenvolver os projetos de ensino escolares.

Estaria o discurso do professor Estevinho isolado do projeto de vida de seu povo? Se assim o for, como ele faz uso dessa representação juntos aos órgãos oficiais e na presença de outros patrícios da mesma aldeia, sem que ninguém conteste sua posição? Se não o for, como uma comunidade que vem participando do debate, não só em nível regional, mas também em eventos

nacionais e internacionais, tem contribuído para a reflexão acerca do conceito de educação diferenciada?

Esta postura do professor Estevinho, que se coloca com muita autoridade e poder, como porta-voz de toda uma comunidade, revela a contradição que se apresenta entre a luta por uma identidade e o imaginário construído pela força do discurso colonizador, principalmente, junto àqueles que por alguma razão circunstancial apresentam maiores evidências de aderir à materialidade deste discurso ideológico. É difícil para um sujeito como o professor Estevinho ter a clareza das fronteiras que a diferença deve estabelecer na construção de um projeto escolar.

Questionei o professor João Machado, índio kaiová, diretor da escola municipal da Reserva de Dourados/MS, sobre qual a razão de terem aceitado a alfabetização na língua materna (no caso guarani/ kaiová) nas salas de pré-escolas e nas primeiras séries. Ele foi transparente em sua resposta: melhorar a aprendizagem e diminuir o índice de repetência e evasão. Insisti na pergunta encaminhando-o para a questão do fortalecimento, do resgate da cultura e da identidade. Novamente o professor João não tem dúvidas: “os pais sempre resistiram que a escola trabalhasse na língua pois esperam que seus filhos aprendam o português para poder conviver com os “brancos” porém, o fracasso escolar fez com que eles concordassem em que a escola trabalhasse a alfabetização na língua guarani.”

Se as escolas indígenas não registrassem altos índices de retenção, de fracasso escolar (como qualquer outra escola de excluídos), teria havido a mobilização para um ensino diferenciado e específico? Nesse sentido é significativa a consideração final de uma aluna que realizou o estágio do Curso de Pedagogia do Câmpus de Dourados/UFMS – em 1999– na escola da Reserva de Dourados¹⁰⁵:

Se os alunos indígenas tivessem acesso a sua língua materna escrita e não somente falada, como sua maioria, poderia haver por parte dos professores um trabalho de valorização da produção escrita dos alunos em suas línguas maternas, havendo publicações de textos de autoria deles. Para isso é necessário orientação de pessoas especializadas como professores indígenas e escritores. Mas esse fato não ocorre, a língua materna fica somente na oralidade daqueles que a dominam, se configurando apenas um meio de interações informais e não um conhecimento curricular.

É de fundamental importância destacar que os discursos apresentados neste trabalho fazem parte de um conjunto de representações, de processos de significação peculiares a cada etnia, aldeia, à participação de cada um em movimentos distintos, níveis de contato dentre outras e que essas representações configuram formas de apropriação dos usos e valores das funções da escola. Tal apropriação tem suas leis e estruturas, não manifestas nas evidências, no imediatismo, nem em sua suposta independência, mas

¹⁰⁵ Realizaram estágio nessa escola, no ano de 1999, quatro alunas do Curso de Pedagogia, desenvolvendo um trabalho orientado de observação, registro e análise da escola como um todo e, em particular, das primeiras séries do ensino fundamental, num total de 80 horas.



constituem-se relações reificadas, mesmo quando são falas sobre coisas do cotidiano.

Bakthin observa que “o tema do sujeito que fala tem um peso imenso na vida cotidiana” (1990, p. 139); também nos depoimentos trazidos à tona neste trabalho, as falas dos sujeitos estão carregadas de “transmissões e interpretações das palavras dos outros” (Bakthin, 1990, p. 139). Esse processo de reificação muitas vezes envolve o sujeito que fala em uma pseudoconcretude que não o libera para um encontro real com o objeto, mantendo-o numa relação de aparência.

Maria de Lourdes, índia guarani de Mato Grosso do Sul, líder do Movimento dos Professores Guarani, diretora da escola da aldeia Amambai/MS fez as seguintes considerações sobre uma escola diferente:

Não adianta ter lei, colocar no papel, não adianta o índio querer escola diferente, mas se na prática é muito diferente. Mas cada região, cada estado, cada município tem os seus problemas, tem suas dificuldades e acho que está na hora de a gente pensar de como vencer essas barreiras nos estados, nos municípios. Até agora a gente já falou muito em como a gente quer uma escola diferente e de como é esta escola. (.....) A gente não está dizendo que a gente vai deixar de todas as coisas boas que o branco nos ensinou, mas que a gente também quer resgatar aquela cultura, que muitas culturas já foram dizimadas, não existem mais, muito povos indígenas não falam mais sua língua...muita gente não quer se identificar como índio, por quê?

(.....) Outra coisa que a gente tem refletido muito : se nós queremos uma escola indígena diferente, ainda está longe para acontecer, porque nós sabemos que nas áreas indígenas tem muitas religiões e que muitos professores índios também já fazem parte dessas religiões. Muitas vezes nós mesmos vamos entrar em choque com aquela pessoa que é de uma religião, não que acreditamos que muitas religiões falam que isso é pecado, aquilo é pecado, porque a nossa reza para os evangélicos é pecado, a dança é pecado. Então como que nós vamos

trabalhar dentro de uma escola indígena, com professores indígenas se ele também é um evangélico, como que ele vai repassar a nossa cultura se ele é contra essa cultura, se ele aprendeu a ser contra essa cultura. Então tem muita coisa que nós professores indígenas temos que pensar, que não é só falar “escola diferente”, mas nós temos que saber porque ela é diferente, nós temos que dar uma diferença para essa escola....¹⁰⁶

As “expectativas” apresentadas com relação à educação escolar indígena servem para ilustrar as identificações, as diferenças e até mesmo as contradições que os índios carregam em seu interior e/ou entre si, bem como mostrar o movimento que o conceito sofre para, a partir daí, tentar uma contextualização não só do como foi se constituindo, mas sobretudo das intervenções e das apropriações.

É pertinente perguntar: como, quando e com quem esses diferentes sujeitos chegaram a tais construções? Sabe-se que o homem, para não sucumbir ou perecer diante da natureza, tem que produzir continuamente a sua própria existência e isso sempre ocorre via um processo educativo formal e informal. Conforme assevera Brandão “ninguém escapa da educação (...) para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações?” (1984, p. 9)

¹⁰⁶ Considerações feitas durante o II Encontro de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, realizado em Brasília de 24 a 27 de novembro de 1998.

Sabendo disso e acreditando que os povos indígenas também passam por processos educativos e produzem materialmente suas representações, que incluem, “o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 1996, p. 146), indago-me: o que perpassa os discursos acerca dos conceitos e expectativas de escola? Quem na verdade os produz? O que, na realidade, esses discursos incorporam?

Para encetar uma tentativa de resposta a esses questionamentos, é preciso repassar pela mais recente trajetória histórica, levantando o “estado da questão” da educação escolar indígena e, nessa trajetória, ao menos descrever o palco onde os discursos de ruptura foram produzidos, os atores neles envolvidos e a quem pode ser atribuída a sua autoria.

2.2. Protagonismo, autonomia e alteridade

Segundo a narrativa de Cardoso de Oliveira (1988), em meados de 1970 realizou-se em Diamantina (Mato Grosso) a primeira assembléia dos povos indígenas do Brasil. Esse acontecimento ocorreu à revelia do controle do Estado. Começava a surgir uma política indígena na qual, teoricamente, o protagonista era o próprio índio. Para Cardoso de Oliveira, o índio

transformou-se em agente ativo, mobilizador da consciência indígena em defesa de seus direitos.

Protagonista: eis uma categoria que parece ter uma certa implicação na explicação da distância entre os discursos indígenas, os valores proclamados pela legislação e a concretização da escola diferenciada.

A Declaração de Barbados I (1971), ao avaliar a qualidade das relações que órgãos como o Estado e missões religiosas mantinham com as populações indígenas e ainda o papel exercido pela presença de cientistas sociais, com destaque para os antropólogos, entre essas populações, chegou à conclusão de que tais relações, até então foram intervenções nefastas e de fortalecimento da relação colonialista, contribuindo para a libertação dos povos indígenas. A referida declaração, entre outras responsabilidades imputadas ao Estado, às missões religiosas e aos antropólogos, procurou assegurar o espaço das comunidades indígenas como protagonistas de seu processo de libertação. Ao caracterizar a necessidade de o indígena ser o protagonista de sua história, o documento alerta:

é necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às

populações indígenas seu direito inalienável de ser protagonista de sua própria luta.¹⁰⁷

No Novo Dicionário Aurélio, um dos significados de protagonista é particularmente coerente com a preocupação da Declaração de Barbados: “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento”.

A questão do protagonismo na história dos movimentos indígenas passa pela via das relações de poder: há a concorrência que as diversas instituições atuantes junto às diversas comunidades – em muitos casos mais de uma para uma mesma comunidade –, fazem entre si, procurando garantir, mesmo que dissimuladamente, a manutenção do poder; há ainda o fato de que sempre se atribui aos índios o protagonismo ele é sempre vinculado a “quem” lhes possibilitou trilhar os caminhos para a saída da “sombra”, como diria Platão, à aquisição da consciência e à superação de si mesmos em busca da autonomia, da liberdade.

Concordo com Heller quando afirma que

a história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas (...) não há vida cotidiana sem *imitação*. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente “segundo preceitos”, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis. (1989, p. 36)

¹⁰⁷ Esse documento encontra-se publicado na íntegra em SUESS, Paulo. *Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação* (1980, p. 19-26).

A crítica não reside nas interações estabelecidas entre as diversas instituições e as comunidades indígenas, notadamente as ONGs, que nos últimos 30 anos, lhes têm possibilitado, em um primeiro momento, o desenvolvimento da consciência a respeito da própria situação e, posteriormente ou ao mesmo tempo, a instrumentalização para a mobilização e o enfrentamento da situação. O embate está no grau de dependência que essas relações em muitos casos estabelecem, e que vão mudando de “mão”, tornando os índios dependentes, a depender do saber construído ou revalorizado pelas organizações junto às comunidades, o que as credencia ao exercício de um poder velado, simbolicamente colocado como dispositivo de segurança na conquista das reivindicações indígenas: os índios seguem na frente, mas sempre com respaldo desta ou daquela organização, que se coloca visivelmente na retaguarda. Seria, parafraseando Moscovici, citado por Brayner (1995), uma espécie de ancoragem em torno da qual os índios tecem as suas representações com relação a objetos que não lhes são familiares e por das quais realizam as suas inserções sociais.

Bruno Ferreira, professor kaingang do Rio Grande do Sul, representante da Organização das Nações Indígenas do Sul e membro do Comitê da Educação Escolar Indígena do MEC no ano de 1995, sempre morou na aldeia Votoro, norte do Rio Grande do Sul, mesmo quando cursou os ensinos fundamental, médio e o superior (é graduado em História pela

Unijui)¹⁰⁸. Ele é professor da escola da área, mas também ministra aulas em uma cidade próxima, em uma escola de não-índios. Casado com uma pedagoga, também índia kaingang, Bruno expôs a questão à qual estou me referindo no Encontro de Educação Indígena ocorrido durante o 10º COLE, realizado em Campinas em julho de 1995. É uma fala longa, mas que prima pela clareza e precisão com que o autor analisa a questão do protagonismo indígena, passando por alguns eixos fundamentais; a relação autonomia/conhecimento; a suposta representividade; a ausência de autenticidade no discurso¹⁰⁹ e, por fim, o papel das assessorias e o nível de consciência construído numa relação de exterioridade. Disse Ferreira:

(...) 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. Esse poder de manipulação as entidades têm, muito forte mesmo. E eu não tenho medo de dizer isso porque eu vivo, eu conheço, eu vejo isso. “Você, – 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, passado milenar, que está lá guardadinho, onde só elas têm acesso, elas entram a hora que elas querem. Se o povo kaingang não está trabalhando direito, como eles

¹⁰⁸ Os dados biográficos de Bruno Ferreira foram fornecidos pelo prof. Wilmar D’Angelis (UNICAMP), via internet.

¹⁰⁹ Segundo Benjamin, “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional”. (1985, p. 168)

querem, – “vamos, vamos estudar aqui nos arquivos nossos que nós vamos saber dominar melhor eles: olha aqui o fraco deles é aqui!” – Eles conhecem todo o nosso lado fraco. Quer dizer, eles estão estrategicamente montados. Isso, graças à colaboração de antropólogos, lingüistas, historiadores. Então eu estou colocando isso como um marco porque os índios começaram a participar. Antes os índios também participavam, mas eles participavam muito como cabide de enfeite. No NEI (Núcleo de Educação Indígena das Secretarias Estaduais de Educação), por exemplo: botaram os índios lá só para índios ficarem com os bracinhos cruzados. Eu só dei o exemplo do NEI para ficar mais próximo da gente; eu não estou dizendo que isso está acontecendo, mas às vezes isso acontece. No MEC, no Comitê é assim. Em uma reunião que eu fui eu briguei. O regimento diz que tem que ter três índios para ter reunião. Daí eles faziam o máximo esforço para os índios irem, para ter quorum. Isso é um absurdo! Como é que nós vamos ter autonomia nas escolas indígenas, nos povos indígenas, se a prática ainda é essa?

Eu conheço um amigo, Makuxi, que diz: “bom, se nós não manipularmos, eles manipulam a gente”. Se você não manipula o tuxaua, um outro vem e manipula o tuxaua. Porque você está manipulando consciente de que você quer que coisa funcione, ele está manipulando consciente que a coisa não funcione. Ele me dizia isso. Quer dizer, é complicado não é? 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 ainda não sabem para que é uma escola! Os índios pegam uma escola para reproduzir um projeto que está aí. Ele muda a cara, mas o grosso continua o mesmo. E esse é o problema. A escola entra para dentro da comunidade e se apossa da comunidade. Ela se torna dona da comunidade e não a comunidade dona da escola. Porque a escola tem condição de ter autonomia porque existe apoio legal para isso. Mas nós não estamos sabendo usar isso ainda. Nós nunca mexemos com leis. Nosso professor, quem tem o 2º grau, entre os nossos professores, já é doutor. E o resto? Por exemplo, no Rio Grande do Sul, quando se formaram os primeiros bilíngües, nem professores eram, e sim monitores. E vocês sabem muito bem que é um monitor!

Essas são as idéias impostas, e os índios aceitam porque são manipuladas suas lideranças. Suas lideranças não têm claro o que querem. Eles não sabem, não têm claro o que a sua comunidade quer. Eu não gosto muito quando alguma Secretaria de Educação diz: Não, eles fizeram um prédio lá desse jeito porque a comunidade pediu”. Mas vocês sabem quem que é a comunidade? São duas ou três pessoas! Eu tenho lá as minhas dúvidas se a comunidade é isso mesmo. Porque pra fazer um trabalho, você tem que conhecer profundamente a comunidade. Não é simplesmente dizer: “Bom, vamos construir uma escola, conforme antigamente”. Mas vai lá, faz um prédio desse tamanho aqui e diz que era assim; será que era assim?

Eu acho que o povo tem cultura, tem os costumes, tem uma tradição, e dentro disso tem sua maneira de resolver seus problemas. Ele tem como resolver problemas. Mas hoje eles têm resolvido de que jeito? Não como eles querem, mas como outros querem. O povo não tem discurso. Ele tem discurso dos outros. Vem falando sempre o que os outros pensam e não o que está pensando. Isso é muito prejudicial para uma autonomia das escolas indígenas, das comunidades e do povo indígena.

Mas eu acho que o passo está dado, que a autonomia começa a se costurar. Se vocês querem colaborar, devem saber respeitar também o que o povo quer. Agora, se vocês não souberem, aí que é mais complicado ainda; complica de novo, não é? Mas parece que estão interessados em nos respeitar. Não está claro como é que a assessoria tem que entrar. Porque a assessoria tem que entrar para ajudar. Porque muitas vezes os índios, em vez de serem assessorados, eles têm assessorado. Tem que virar, tem que dar para virar.

D'Angelis avalia essa situação como sendo consequência da proposição de projetos que ficam no limite de um *projeto étnico*¹¹⁰ ou são politicamente *conservadores*.¹¹¹ Nos dois casos, as comunidades ficam vulneráveis à manipulação, seja por ingenuidade de alguns ou da grande maioria, seja pelos interesses escusos de uma minoria que subordina o restante da população da aldeia.

Em geral, as comunidades, como um todo, têm muita dificuldade em situar-se negativamente diante dessas situações. Para Certeau, a autonomia precisa que, em um primeiro momento, se diga *não*, porém este é apenas o

¹¹⁰ D'Angelis chama de *projeto étnico* um tipo de *projeto histórico* no qual um grupo étnico se engaja para conquistar espaço na sociedade dos "brancos" e ser bem sucedido, adquirindo instrumentos e/ou habilidades para tratar de situações interculturais, transformando assim "uma situação política, econômica e social em uma questão pessoal". Palestra proferida no 12º COLE, Campinas, julho de 1999.

¹¹¹ Por *projeto conservador*, D'Angelis designa aqueles projetos propostos por alguns índios detentores de poder e que optaram por reproduzir as mesmas diferenças de classe de uma sociedade capitalista no interior de suas comunidades.

ponto de partida, pois isso se torna “rapidamente enganoso e corre-se o risco de se agarrar quer a uma ideologia política, quer a uma formulação exclusivamente cultural”. (1995, p. 145-6)

Para confirmar a dúvida do Bruno sobre quem é a comunidade cito as palavras do prof Sinvaldo Oliveira, índio Karajá da Ilha do Bananal, proferidas em uma breve exposição por ocasião do 12ºCOLE, quatro anos mais tarde – 1999 –: “...precisa avançar a discussão nas comunidades indígenas sobre educação diferenciada..”

No contexto da história brasileira, o período que se iniciou com a posse de Geisel (1974) e se estendeu até o fim do governo Figueiredo (1985), expressa um longo processo de crise político-econômica, conduzindo ao inevitável esgotamento da ditadura militar. Esse processo é conhecido como a “abertura” do regime, o que anunciou, também às comunidades indígenas e às organizações de apoio, uma abertura de possíveis articulações, com o fito de intervir no processo de institucionalização, tendo em vista que naquele período deu-se também a instalação da Assembléia Constituinte (1986), cujos trabalhos culminariam na promulgação da Constituição de 1988 que assegurou ganhos jurídicos para os índios até então nunca contemplados nas cartas magnas brasileiras.

• Toda a trajetória de reivindicações e lutas tinha como pressuposto básico orientar um programa mínimo que garantisse, no texto da lei, os

conceitos básicos de reconhecimento à diferença, o que automaticamente se confrontou com o modelo até então juridicamente defendido pela política indigenista, pautado no paradigma assimilacionista (no que se refere à cultura), no nacionalismo (como orientação política) e no integracionismo, em especial no aspecto econômico¹¹².

O novo paradigma, posto pela Constituição, passa a exigir o reconhecimento da pluralidade étnica e do multiculturalismo no Estado brasileiro. Ele carrega consigo uma problemática essencial: pensar, refletir e desenvolver políticas baseada na diferença. O aporte da diferença traz implicitamente a descoberta da alteridade, a descoberta de que existem “outros saberes” que foram desqualificados quando a ciência se opôs ao senso comum.

Ao refletir sobre essa desqualificação, Santos vislumbrou a necessidade da “dupla ruptura epistemológica” (1997, p. 223): ciência e senso comum precisam se transformar, mais precisamente em seus estatutos¹¹³.

Meliá¹¹⁴, ao falar da educação indígena na escola, chama a atenção

¹¹² As políticas públicas indigenistas, até os anos 70, foram norteadas por um projeto explícito e pragmático: catequese e socialização para a integração dos índios na sociedade brasileira. Com relação aos termos assimilação e integracionista, embora estejam colocados referentes à cultura e à economia, Poutignat e Streiff-Fenart, observam que a definição técnica desses termos “não funcionam socialmente senão em razão de sua imprecisão”. (1998, p. 17).

¹¹³ Para Santos a transformação dar-se-á quando o senso comum voltar-se para os avanços da ciência e a ciência incorporar o caráter prático e prudente do senso comum. O ato epistemológico é fazer com que o conhecimento científico se transforme em novo senso comum.

¹¹⁴ Fala proferida por ocasião do 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS, realizado em Dourados de 23 a 27 de março de 1998.

para o fato de que a construção da alteridade tem, em cada sociedade, objetivos e métodos próprios. A participação da comunidade na ação pedagógica dessa construção assegura o entendimento da alteridade como filosofia de vida de um povo. Assim sendo, a ação pedagógica escolar tem que estar atenta para não alterar o sentido dessa filosofia mediante a prática escolar.

Essa observação de Meliá vem ao encontro da preocupação demonstrada por Almires, professor-índio da escola da Reserva de Dourados (Mato Grosso do Sul), que atende crianças de três etnias¹¹⁵, quando da elaboração do projeto político pedagógico da escola. O primeiro objetivo colocado em discussão pela equipe de redação do documento (escolhida entre os membros da administração, coordenação e professores da escola) visava proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, preparando-os para que possam agir de forma crítica e autônoma na sociedade em que vivem. Embora a proposição tenha sido bastante questionada em seu todo, notadamente pelo seu caráter de estereotipado, para o professor Almires a inquietação residia na tentativa de analisar o que seria ser “crítico e autônomo” para cada etnia em particular, quais os resultados esperar da cada etnia e se seria possível usar os mesmos procedimentos

¹¹⁵ Terena, guarani e kaiová.

pedagógicos para as crianças terena, para as guarani e para as kaiová, com o intuito de alcançar o objetivo proposto. Essa inquietação parece ser bastante pertinente considerando o que apontou Meliá sobre **alteridade e filosofia de um povo**. Parece também que o professor Almires teve a percepção de que a ação pedagógica em realidades multiculturais, deve ser a representação de uma síntese construída das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade.

A descoberta da alteridade, de “outros saberes”, traz também uma questão de ordem científica para a concretização das reivindicações : os textos escritos, legais ou não, são interpretações, posto que construídos ou modelados por aqueles que dominam a escrita, convencionalmente considerada correta pela norma culta da escrita da língua portuguesa. Historicamente vive-se sob o jugo de uma cultura liberal e monolítica. Os legisladores contemporâneos são, em sua maioria, herdeiros dessa cultura. No entanto, são eles que interpretam e sintetizam as “condutas reais”, as reivindicações, para transformá-las em lei.

Certeau, discorrendo sobre a consistência das fronteiras estabelecidas entre os acordos, lembra que não basta ser autor para que haja verdadeira cultura; “é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que a realiza”. (1995, p. 141). Geertz, por sua vez, alerta: “por definição,

somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura”.

(1978, p. 25)

Essas considerações remetem a pensar na relação documento- interpretação-saber dominante. Moreira, com base em Le Goff (1985), que concebe “documentos como monumentos”, observa:

Para o historiador francês, um documento não é objetivo, inócuo, primário, verdadeiro, mas sim um produto de um certo grupo, o que requer sua interpretação à luz das relações de poder que possibilitaram essa autoria. Um documento é resultado do esforço de uma sociedade para impor ao futuro determinada imagem de si próprio. É uma montagem, uma aparência enganadora. Faz-se necessário, então, desmontar, demolir a montagem, desestruturar a construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (1994, p. 277)

Muitas vezes o receio de estar discriminando ou hierarquizando as relações, impedem uma discussão política mais séria, rigorosa e radical com as comunidades, ou mesmo com as lideranças indígenas, no sentido de *desestruturar a construção* dos documentos e discursos reivindicatórios que já se tornaram senso comum generalizante e impedem uma interpretação mais concreta de cada realidade, como observam D’Angelis e Veiga (1997).

Mas o que é interpretar? Para Peirce¹¹⁶ interpretar é transferir valores ao signo; significa o diálogo que constrói conflitos entre os signos que trocam

¹¹⁶ Peirce (1914), propõe um novo estatuto filosófico, baseado em categorias e que pretende uma classificação universal de experiências, na qual a representação teórica dos fenômenos passa pelo interpretante, o que é sempre uma conduta futura – que se opõe à chamada conduta ordinária que caracteriza o senso comum – e pelos níveis de conhecimento, o que é sempre um processo. No Brasil sua teoria está publicada no volume intitulado *Semiótica* (1995).

as suas realidades; é o diálogo que não se limita ao discurso e exige novas experiências: é, enfim, a base da aprendizagem. Esses níveis de conhecimento trazem em si diferenciações, o que, para Peirce, não representa necessariamente hierarquia, mas sim um domínio do real no qual o signo poderá ter a dimensão, ou de potencialidade, fatualidade, ou generalidade. Essas três dimensões foram denominadas respectivamente de: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*¹¹⁷. A tese de Peirce foi a grande tese anticartesiana¹¹⁸: não há pensamento sem signos e como o pensamento é um *continuum* de signos, não há signo que represente sempre uma única dimensão de interpretação.

A verdade é mais especialmente no campo das ciências humana no qual todo pensamento é hipotético, “constitui-se num processo evolutivo em constante crescimento e diversificação” (...) “o signo é exatamente a mediação do pensar e nele os seres se encontram num constante diálogo e se constituem interpretantes **do todo a que pertencem**”. (Silveira, 1997, p. 91. Grifos do autor)

¹¹⁷ A primeiridade está relacionada à possibilidade, à hipótese: não depende de nada para existir. É a espontaneidade do signo. A secundidade é a existência já deduzida: depende de um outro signo para existir, e a terceiridade é a generalidade, obtida pela indução por intermédio da mediação entre as possibilidades de classes existentes.

¹¹⁸ Peirce teceu a seguinte observação a respeito do conceito de homem para Descartes: “o que faz o homem é o pensamento em si mesmo: enquanto que, a nosso ver, a consciência não é o homem, mas está no homem. Descartes, também, não admite que a vontade do homem exerça alguma força sobre a matéria, tal como fundamentalmente acreditamos.” (1995, p. 304)

Tomando essas considerações epistemológicas de Peirce sobre a interpretação, ver-se-á que dificilmente haverá interpretações “genuínas” sobre as reivindicações indígenas, pois, mesmo aquele *nativo* evocado por Geertz, certamente não mais fará a interpretação em *primeira mão*: ele também já será um interpretante mediado por códigos de persuasão, padecendo sob as convenções, o processo educativo, os elementos de cultura que, a depender do grau (onde, como, quando, com quem), colocarão os limites de elaboração de uma interpretação enrijecida pela realidade ou diversificada, criativa, “poetizada”, como diria Peirce.

O Estado, mediante suas políticas públicas, sempre foi, por definição, homogeneizador e, por consequência, impositivo, autoritário e enrijecedor. Ao aceitar alterar juridicamente suas relações com os povos indígenas, tem demonstrado, por intermédio de suas ações, ter se apropriado concretamente do conhecimento acumulado pelos movimentos indígenas e suas assessorias. Sutilmente invoca uma forma de inclusão às avessas, legitimando experiências autônomas naquilo que elas têm de mais abstrato e universal, “despolitizando”, de certa forma, as reivindicações.

Considerando ser essa a aceitação de uma sociedade poliétnica inserida no contexto de uma sociedade mercantil cujos grupos dominantes têm amplos poderes sobre o sistema estatal, não é de se estranhar as sutilezas”

usadas limitando a alteridade a espaços mais restritos à socialização primária: religião e relações domésticas com maior evidência¹¹⁹.

2.3. E a luta vira lei...

Ao inserir em seus preceitos normativos um capítulo específico – Dos Índios, no Título III da Ordem Social –, o Estado brasileiro reconhece o direito à diferença e à alteridade cultural, rompendo teoricamente com uma concepção que norteou toda a sua trajetória, desde a instalação do Estado nacional, em 1822, de se garantir como unidade nacional e homogênea.

Ao contemplar o índio no texto da Constituição de 1988, o Estado garantiu-lhe o direito de exercer a sua “cidadania” e, por consequência, o direito de se organizar oficialmente e reivindicar de forma concreta e objetiva, de participar do espaço público com endereço certo.

O reconhecimento de seus direitos fundamentais como comunidades diferenciadas é importante para a afirmação e o crescimento dos povos indígenas não apenas enquanto conceito cultural, mas também como conjunto de condições objetivas para a expansão demográfica e a consolidação da

¹¹⁹ Estudos desenvolvidos por Furnivall (1944), a respeito dessas questões são apresentados por Poutignat e Streiff-Fenart quando analisam como a etnicidade se constrói historicamente como categoria sociológica.

cidadania, expressos na posse da terra num sistema próprio de saúde e em uma forma eficiente de educação, como preceitua o artigo 231 do Capítulo III da Constituição de 1988: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Mas o que significa, sob o aspecto ético-jurídico, “reconhecer”? E a expressão “terras que tradicionalmente ocupam”? Que implicações políticas e econômicas subjazem a esse *reconhecimento*? Seria possível uma interpretação cuja análise não fosse pautada por uma orientação hegemônica dos poderes legislativo e judiciário, que compactuam com as elites dominantes ou as representam explicitamente? Em uma sociedade de estrutura capitalista, como resolver um problema cuja solução está diretamente ligada à redefinição de direitos aos bens capitais? Se a cultura não tiver preservado o seu espaço de legitimidade social, de que adianta reconhecê-la? Essas são indagações que a cada *reconhecimento* feito pela legislação e suas regulamentações, devem estar presentes. Mesmo porque esse *reconhecimento* se dá num momento em que o capitalismo se firma, também em países como o Brasil, como uma realidade totalizante.

Ainda no Capítulo III da Constituição, quando se trata das questões nacionais relativas à educação, à cultura e ao desporto, o parágrafo 2º do

artigo 210 reza: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Com a Constituição de 1988, os índios livram-se, teoricamente, do propósito legal da “integração à comunhão nacional”, em nome da qual sempre foram vítimas de desapropriações de todas as ordens. No entanto, no campo da educação formal, a integração foi efetivamente vinculada ao modelo de escola que lhes era/é imposto, antes via FUNAI e Missões, hoje pelas redes públicas de ensino. A essência dessa escola sempre foi integracionista, civilizatória, colonialista e destrutiva, possibilitando uma instrumentalização para o confinamento, para os impasses na subsistência e para a desintegração da unidade sociológica e do universo cultural de diversas etnias existentes no território brasileiro. Enfim um paradigma pautado em mecanismos preconceituosos, discriminatórios e silenciadores das culturas e seus conflitos.

Ao realizar uma leitura mais apurada dos artigos que na Constituição se referem aos índios, é possível pressupor uma análise de conteúdo que possivelmente remeterá a algumas constatações, mostrando aspectos positivos para as organizações indígenas, mas que, no seu bojo, já enunciam algumas contradições firmadas nos textos legais regulamentadores da Constituição. Eis umas delas: reconhecer, ao escrever no plural, a presença de diversas etnias,

trazendo à tona a presença de múltiplas e variadas línguas, costumes, culturas, tradições e organizações sociais. O índio não é mais um ser abstrato e genérico como até então era identificado. Pelo menos no texto legal¹²⁰. Além de serem diferentes da sociedade que os envolve, os índios constituem-se em povos diferentes entre si¹²¹.

Essa conquista legal traz também um avanço para as escolas dos pontos de vista antropológico e epistemológico rumo à compreensão de que, embora sejam diferentes, as comunidades indígenas não mais comportam a categorização de posições como *simples e complexas*, passagens de *inferiores para superiores*, de *primitivas para civilizadas*, apesar dos grandes impasses burocráticos, administrativos e políticos já vivenciados para a implantação das escolas indígenas nas aldeias.

Em decorrência da Constituição de 1988, buscando criar uma estrutura para a superação da condição de tutela, o governo federal expediu uma série de documentos incorporando a educação escolar indígena aos sistemas escolares das redes públicas. É claro que essa atitude criou impacto, desconforto e acima de tudo resistência por parte dos organismos envolvidos

¹²⁰ Em que pese a ausência de um trabalho de censo estatístico rigoroso e preciso sobre as populações indígenas, os dados registrados por diversas instituições (FUNAI, CIMI, dentre outras) acusam a existência de 250mil índios, distribuídos em aproximadamente 210 etnias, falando por volta de 180 idiomas e dialetos.

¹²¹ Conta o prof. John, lingüista da Missão Caiuá, na Reserva de Dourados, que ao acompanhar um grupo de índios de diversas etnias a uma visita ao então Presidente da República João Figueiredo, este ficou muito surpreso ao tomar conhecimento que existiam outras línguas indígenas no Brasil além do guarani.

nessa “revolução histórica” no encaminhamento da questão das escolas para os índios.

O primeiro grande impacto, e de certa forma não assimilado até hoje, aconteceu quando, por intermédio do decreto 26/91, foi atribuída ao MEC a coordenação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a execução de ações referentes à educação escolar indígena. Tirou-se da FUNAI um dos grandes mecanismos de negociação, de repasse de verbas e de controle das relações de poder.

A própria FUNAI reconhece que, ao admitir as diferenças, a Constituição Federal de 1988 “alterou todas as concepções e medidas adotadas em relação aos índios”, mas essas medidas, “não se fizeram sentir na prática”: Eis a justificativa:

Por falta de adequação aos novos conceitos e da regulamentação do próprio texto Constitucional, as mudanças administrativas verificadas na FUNAI, a partir de 1988, não lograram êxito e permitiram a continuidade da política antiga, calcada no integracionismo e na figura da tutela.¹²²

Para assessorar e implementar as políticas públicas e estabelecer a unidade no tratamento das escolas indígenas, os Ministérios da Justiça e da Educação, por intermédio da Portaria Ministerial nº 559/91, estabeleceram que as ações educacionais escolares destinadas às populações indígenas sejam

¹²² Documento acessado, via internet, no dia 11/07/98. funai.gov.br/edind1.htm

fundamentadas no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber.¹²³ Criou-se também a Coordenação Nacional de Educação Indígena, no âmbito do MEC, para coordenar, acompanhar e avaliar as ações de governo nessa área. No âmbito estadual, orientou-se a instituição dos Núcleos de Educação Escolar Indígena/ NEI nas Secretarias Estaduais de Educação, para apoiar e assessorar as escolas indígenas.

A Coordenação Nacional de Educação Indígena tornou-se um Comitê de Educação Escolar Indígena pela Portaria nº 60/92, passando a ser um órgão de caráter consultivo, normativo e supervisor da educação escolar indígena no país.

Constituído o Comitê, surgiram em alguns Estados os Núcleos de Educação Indígena junto às Secretarias de Educação ou vinculados às Universidades. Tanto o Comitê quanto os Núcleos têm como finalidade “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa Escolar Indígena” (art. 4º da Portaria nº 559/91).

Isso significa toda uma reorientação dos pontos de vista burocrático,

¹²³ Art. 1º *Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.* (Decreto nº 559 de 14 de abril de 1991. Grifos meus)

administrativo e pedagógico para a escola indígena, surpreendendo e causando um grande estranhamento aos órgãos públicos, estaduais e municipais, levando-os até a indiferença. Na avaliação de Kahn e Franchetto, esses órgãos, em sua maioria, “são absolutamente antiindígenas” (1994, p. 8).

Porém, as lideranças e seus assessores têm estado sempre atentos e, no âmbito nacional, a sustentação da escola indígena diferenciada continuou a ser regulamentada e os mecanismos já existentes, como o Comitê de Educação Escolar Indígena, composta por pesquisadores, assessores e representações indígenas (movimentos e associações de professores)¹²⁴ de alto nível, elaborou e publicou em 1993, com o caráter de documento oficial, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”.

Ao apresentar as Diretrizes, o então Ministro da Educação Murílio de Avelar Hingel, defendeu sua importância no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003-MEC, assegurando ser esse o documento que garantiria

A satisfação das necessidades básicas de educação do povo brasileiro.... particularmente em relação à educação escolar indígena o Plano Decenal destaca a sua importância e se compromete a colocar em prática uma política de tratamento diferenciado, de forma a se adequar às suas especificidades....A política de educação escolar indígena configura-se como mais um desdobramento do Plano Decenal de Educação para Todos, que tem por **objetivo maior a reconstrução do sistema nacional de educação básica**. (Diretrizes, 1993, p. 1. Grifos meus)

¹²⁴ A valorização a dessas representações tem sido motivo de críticas e denúncias por parte das lideranças indígenas, no rumo daquela feita por Bruno Ferreira, registrada na primeira parte deste capítulo. (cf. p. 148-150)

Como tenho insistido no exame das expressões usadas nos textos oficiais, nesse documento também aparecem algumas que podem conotar ambigüidades e/ou interpretações meramente burocráticas. É o caso de “adequar às suas especificidades” e “configura-se como mais um desdobramento do Plano”. Além da interpretação, Hingel parecia ignorar toda uma trajetória de luta acontecida até então. Talvez o fato de apenas a Associação Brasileira de Antropologia (como uma entidade ligada às questões indígenas) ao lado de outras entidades não-governamentais ter participado da discussão do Plano Decenal de Educação para Todos¹²⁵ tenha possibilitado este equívoco.

As Diretrizes acabaram incorporando os princípios básicos que vinham sendo formulados em estudos e propostas alternativas – o que não é de se estranhar, dada a composição do Comitê que as elaborou. Em resumo, o documento trata das seguintes questões: a fundamentação da necessidade de se respeitar a especificidade e a diferença, a interculturalidade, a língua materna (tratada como língua indígena para todas as comunidades) e o bilingüismo e ainda a globalidade do processo de aprendizagem.

Constam também das Diretrizes, sob o título de Normas e Diretrizes, considerações sobre: a definição e o desenvolvimento de currículo; os conteúdos que devem compor o currículo (Língua, Matemática, História,

¹²⁵ Cf. relação apresentada no texto de introdução do documento à página 19.



Geografia, Ciências e *outras disciplinas* que visam a atender as especificidade de cada comunidade); a relação educador-educando-comunidade; a avaliação e a organização da escola.

Para atender às novas orientações para as escolas indígenas, o documento preocupa-se também em observar a necessidade de material didático-pedagógico e programas de formação de recursos humanos.

Concretizado o conceito de educação escolar indígena, nas Diretrizes, o MEC responsabilizou as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a manterem em seus quadros técnicos e docentes, profissionais capazes de compreender que a educação escolar indígena só poderá ser realizada rompendo-se com o encaminhamento padronizado, estabelecido para todas as escolas das redes. Essa ruptura não é um privilégio ou uma “opção pelas minorias”: ela é uma forma de respeito a uma sociedade plural, onde cada segmento, embora faça parte do todo, tem suas particularidades. Definitivamente, em que pese a preocupação com uma idéia centralizadora de garantia de um currículo de base comum nacional, o Estado, com a publicação dessas orientações assumiu a valorização e a incorporação da pluralidade de culturas e identidades em políticas e práticas escolares.

Embora sejam as Diretrizes, no meu entender, o melhor documento do ponto de vista didático-pedagógico e de orientação burocrática para o novo conceito de escola indígena, é possível afirmar que parte das dificuldades

encontradas pelos órgãos públicos locais para a estruturação e desencadeamento do atendimento específico às escolas indígenas, teve origem no próprio documento. Ao mesmo tempo em que afirma que “as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (1993, p. 11), as Diretrizes orientam para uma organização curricular na qual o eixo dos conhecimentos seja estabelecido via os conteúdos de Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências, ou seja, o mesmo eixo e forma de organização adotados como padrão para as escolas da sociedade não-índia. Assim, a escola enquanto ação institucional traz em sua origem a prescrição da apropriação de determinado objeto – nesse caso, o conhecimento ou a autoridade de sistematizar e elaborar o saber – exercendo seu poder de coerção, de imposição pré-determinada, que lhe é delegada pelas políticas adotadas, envolvendo em muitos casos, até mesmo a “coletividade”, a comunidade escolar.

Para Meliá, enquanto a escola indígena for pensada dentro de uma possibilidade de adequação aos modelos conservadores, dificilmente ela se concretizará. No seu entender, a escola indígena, específica e diferenciada, poderá tornar-se um modelo alternativo para as escolas públicas, com o intuito de encontrar sua verdadeira função dentro de uma sociedade

antagônica. Para ele, é preciso ver “as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade, que propõem soluções para problemas educativos que não encontramos em outros sistemas”. (1996, p. 5)

Se for possível alcançar a essência da percepção proposta por de Meliá, penso que se poderá, mesmo lutando pelo respeito à diferença, escapar às ciladas de um pós-modernismo que, ao exaltar a diferença, alarga as distâncias e termina por fazer o jogo dos conservadores. É fundamental que não se confunda a luta universal em favor do homem, enquanto ser genérico e, nesse sentido, a escola de qualidade enquanto direito de cada grupo, com o direito de luta para preservar e fortalecer a identidade, o valor e a singularidade de cada cultura.

Considerando essa postura, percebe-se o quanto é difícil para os órgãos públicos, mesmo quando desejam ousar, propor planos curriculares que não acabem caindo em uma certa simplificação e engessamento, pois considerar “as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade” é uma teoria que ainda não existe. Isso se deve ao fato de as pesquisas relativas ao ensino nas escolas indígenas serem praticamente inexistentes e aquelas realizadas acerca do processo educativo fora das escolas, não estavam/estão voltadas para o subsídio da ação escolar propriamente dita.

Para ilustrar a importância desse tipo de pesquisa, destaco um trabalho que, apesar de ter sido financiado pelo INEP, não teve uma divulgação mais

ampla; trata-se da pesquisa realizada sob a coordenação da professora Nietta Lindeberg Monte como proposta de investigação aplicada a um projeto de educação bilíngüe em escolas indígenas do Acre, por meio do exame dos diários de classe –, registros e reflexões sobre o cotidiano da escola e do currículo em construção e das aulas. Essa verificação foi realizada com trinta e cinco professores indígenas, pertencentes a dez etnias diferentes e que freqüentavam o curso de formação e capacitação para o magistério na cidade de Rio Branco/AC. Os documentos analisados referiam-se a uma experiência que vinha acontecendo desde 1983 cujos resultados têm registros mais sistemáticos, através dos diários de classe, no ano letivo de 1991¹²⁶.

Tomando como referência o relato dessa pesquisa publicado pelo MEC/INEP em 1994¹²⁷ tenho algumas considerações que servem de exemplo sobre o quanto trabalhos como esse fazem falta para se pensar mais concretamente a qualidade nas escolas indígenas. Embora não seja objeto deste trabalho, responder ou analisar novas questões, a experiência da

¹²⁶ No campo da educação escolar, só muito recentemente tem havido algumas publicações mais sistemáticas. Isto pode ser explicado pelo fato de que as escolas para índios sempre foram entregues, como já foi visto, ou à responsabilidade das missões católicas e evangélicas, com o consentimento da FUNAI com o objetivo de alfabetizar (em português ou para facilitar na língua indígena) para que pudessem ter alcance à Palavra da Salvação, – ou às escolas de responsabilidade da FUNAI, cujos administradores e professores sempre tiveram como modelo padrão a escola oficial, imposta pela civilização ocidental cristã. Ao freqüentar essas escolas, os índios passavam/passam por uma dupla violência: a imposição do conceito de nacionalidade e a produção de novas relações e identidades sociais e espirituais a que têm que se submeter para obter sucesso. Sendo assim, não havia necessidade de reflexões em torno de uma escola diferenciada, pois as concepções e valores eram (ou são) inculcadas através da sedução.

¹²⁷ *Diário de Classe: a construção do currículo indígena*. Artigo síntese publicado pela Série Documental: Relatos de pesquisa, n.18, jul.1994.



professora Nietta demonstra como que a lacuna neste campo da investigação pedagógica prejudica a prática de uma ação reflexiva.

Dentre essas considerações, ressalto: se ações como as da professora Nietta apresentam resultados ou reflexos sobre as crianças índias e a comunidade; se quem realmente luta por uma escola diferenciada é a sociedade civil ou as comunidades indígenas; quando no texto do relato da pesquisa se lê “elaboração coletiva de um novo saber docente” (1994, p. 10), a expressão “novo” é usada em relação a quê?

Por outro lado, a leitura do relato apresenta constatações que foram confirmadas *in loco*: a escola indígena, como qualquer outra escola, é por natureza o “templo da escrita” (1994, p. 10); os campos de contradição, de tensão entre polaridades, nem sempre presentes em outros espaços educativos da aldeia (onde há uma socialização primária) ou fora dela, devem receber um tratamento pedagógico; a compreensão de um currículo para a escola indígena ser estabelecido com base em informações procedentes das escolas e dos próprios grupos indígenas. Isso confirma a necessidade da pesquisa no interior das escolas ultrapassando o limite da conceituação da escola indígena com base em depoimentos de “alguns” professores pertencentes a algumas organizações, com assessorias permanentes para isso.

Retornando às observações sobre as Diretrizes (1993), verifica-se que um item fundamental abordado no documento, diz respeito à formação de

recursos humanos, um tema que, passados sete anos de sua publicação, ainda tem encontrado grandes dificuldades de realização. Por que é fundamental? Porque sem que essa questão esteja resolvida dificilmente os índios terão uma escola de qualidade. Será essa formação diferente da formação dada aos demais profissionais em educação escolar? Em essência, não. A competência profissional para o magistério em uma a escola indígena tem que ser garantida como em qualquer outra escola. Essa é uma questão de cunho político.

A formação para essa competência (de possibilitar a melhoria de qualidade para a escola indígena) deve contemplar a aquisição por parte dos profissionais – estou incluindo dentre eles também articuladores e técnicos de diversas instâncias – de uma cultura geral, intencionalmente orientada para a formação político-social desses sujeitos. Isso significa uma sólida formação geral no campo das linguagens que expressam o mundo e a cosmovisão de cada um (Língua, História, Cultura, Teoria do Conhecimento, dentre outras). Há que se desenvolver, ainda, competências específicas de investigação e reflexão sobre a prática e tudo o que ela envolve: definição e construção de currículo, planejamentos de ensino, avaliação, etc. A atitude investigativa desenvolve o hábito de confrontar-se com os fenômenos de forma precisa e diferenciada; aguça os sentidos, ensinando a escutar e a olhar com mais atenção e menos preconceitos; busca o não-dito, o não-visível, o camuflado; a investigação enquanto postura pedagógica “obriga a ter em conta a diferença

e a diversidade”. (Perrenoud, apud Ambrosetti, 1999, p. 101). Por consequência, para que a qualidade da escola indígena seja definida a partir dos sujeitos que nela estão inseridos, é necessário sustentar essas competências em um estudo particularizado do contexto da escola e suas determinações. Essas determinações devem ser traduzidas na busca de se fazer a crítica da escola indígena para além da perspectiva reprodutivista. É preciso, na formação dessas competências, que o discurso de respeito às diferenças não seja encoberto por um discurso pedagógico que silencie as tramas do tecido social, entretecido pela cultura e pelas relações de poder. Valendo-me de Giroux, é preciso estar consciente para que a noção de diferença não seja

destituída de sua singularidade e acomodada na lógica de um ‘humanismo cívico polido’. Isto é, a diferença não simboliza mais a ameaça de rompimento. Pelo contrário, ela então indica um convite aos diversos grupos culturais para que deem as mãos sob a bandeira democrática do pluralismo integrador. (Giroux, 1997, p. 131)

As Diretrizes abordam essa situação com muita seriedade. Alguns fragmentos que comprovam minha observação:

as comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas; são raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios; é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores; falta igualmente a formação especializada aos formadores dos professores índios. (1993, p. 21-2)

Na seqüência, o documento indica as habilidades que os professores devem ter para que se implante uma nova cultura pedagógica dentro das escolas. Dentre elas destacam-se as habilidades de pesquisa, de domínio da língua indígena, de autoria de materiais didáticos e de administração, sendo eles os gestores de seus processos educativos escolarizados.

O documento enfatiza ainda a importância da formação de técnicos/assessores nas Secretarias de Educação e nas Diretorias Regionais da FUNAI.

Destaco o avanço das Diretrizes especialmente em um item: “capacitar índios para serem administradores e gestores de **seus processos educativos escolarizados**”. (Grifos meus). O dado relevante não reside no fato da capacitação dos índios para exercerem essas funções. Nesse sentido, a marginalização não chega a tais extremos. A relevância da orientação está no preparo para o exercício dessas funções em seus processos educativos escolarizados.

A expressão “**seus processos educativos escolarizados**” significa o rompimento definitivo com a lógica da homogeneidade, com a conveniência de um currículo comum, pautando-se no que Pérez Gómez (1998) chama de *escola compreensiva*. Isso não é fácil, requerendo capacidade não só para transmitir ou reproduzir elementos da cultura ou das culturas, mas também, discernimento para selecionar quais elementos dessas culturas farão parte do

currículo escolar e, que conhecimentos emanados dessas culturas serão reconstruídos.

Tomarei como referência um comentário de Mindlin que, embora seja anterior à publicação das Diretrizes, responde aos impasses atuais de identificação da escola indígena:

Se os índios querem coisas contraditórias, o apoio ao seu trajeto e à sua escolha também é muito complexo. A inflamada defesa dos direitos indígenas, de sua autonomia e organização é necessária mas não basta; como proceder?

Na área da educação, a discussão do modelo de sociedade a construir pelas supostas escolas faz-se ainda mais crucial. O que desejam os índios-educandos, que são também os professores-monitores indígenas; de que são capazes os educadores que tentam formá-los?

No trabalho de escola, o crucial é ter pessoas criativas nas áreas, capazes de ouvir e fermentar as iniciativas da comunidade, de esclarecer aos índios as armadilhas em que todos estamos, fazendo-os inventar formas de educação que os satisfaçam, em vez da cega obediência aos padrões já em vigor. (1993, p. 132-3).

Todos aqueles que atuam nesses programas conhecem as grandes dificuldades que, ainda hoje, existem para a concretização dos projetos, desta feita tomando as Diretrizes como um todo.

Passarei, a partir deste ponto, a apresentar considerações relacionadas a alguns Estados e regiões¹²⁸ estão (ao menos aparentemente) mais avançados na concretização de uma escola indígena.

¹²⁸ Dentre eles: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Pará e regiões Norte, Leste, Noroeste e Sul. Essas "divisões" são baseadas em critérios adotados pelo CIMI, cujos relatórios são usados neste momento do trabalho.

Começarei pelo relato de Eunice Dias de Paula, que acompanha a escola das aldeias dos tapirapé no Estado de Mato Grosso, região do Médio Araguaia, desde 1973. O relato data de 1997 e está registrado em um trabalho monográfico¹²⁹:

Desde o ato que criou a Escola Tapirapé em 1988, tornando-a uma escola estadual com características próprias e diferenciadas, uma vez que a proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, vivenciamos uma situação de descompasso gerada pela dicotomia entre aspectos pedagógicos e administrativos, presentes na própria estrutura da SEE – Secretaria de Estado de educação. Assim, se por um lado, a Proposta Pedagógica da Escola encontrou uma boa acolhida, sendo até citada elogiosamente várias vezes, por outro lado, as exigências administrativas eram as mesmas que para qualquer outra escola. A questão da grade curricular ilustra bem esse fato. Ano após ano, nossa grade era devolvida pela DREC – Delegacia Regional de Educação, sediada em S. Félix do Araguaia. Ao invés de espelhar um trabalho fragmentado em inúmeras disciplinas, com cargas horárias reduzidas para cada uma, fruto de uma concepção positivista de ensino, nossa grade enfatizava as áreas de conhecimento tentando ser fiel ao trabalho interdisciplinar realizado na escola.

A ineficácia se revela na enorme quantidade de papéis – formulários, ofícios e outros – exigidos sem que haja uma contrapartida de ações rápidas que, supõe-se, deveriam ser planejadas com base nos dados enviados. Os processos de contratos dos professores, que até hoje são “interinos” – mesmo que estejam trabalhando há 8, 10, ou 12 anos! – compõem-se de uma pilha espantosa de papéis, cópias xerográficas, documentos, certificados... e isso tem que ser renovado todos os anos!

Essa é uma situação ainda problemática para a Escola Tapirapé e para muitas outras escolas indígenas, mesmo que se tenha avançado muito

¹²⁹ *Escola Tapirapé: processo de apropriação de educação escolar por uma sociedade tupi.* Trabalho apresentado à Universidade do Estado de Mato Grosso, Divisão de Licenciaturas Plenas Parceladas. (1997). Texto não publicado.

com a publicação em 1993, pelo MEC, das “Diretrizes para Uma Política Nacional de educação Escolar Indígena”. (1997, p. 78-9).¹³⁰

Em 1998, no 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS, em uma palestra sobre Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena no Brasil, Paula voltou a afirmar: “...mesmo com esse razoável arcabouço jurídico-legislativo construído de um modo participativo, sabemos que existe uma enorme defasagem entre a lei registrada no papel e o que ocorre na prática...”

O descompasso entre o que está escrito na lei e o que tem sido realizado não deveria ser surpresa para aqueles que acompanham sistemática e criticamente a formulação de leis para a educação no Brasil. Nesse sentido, Saviani é tido como um crítico clássico e “ácido” por vir fazendo sistematicamente uma análise político-histórica pelo menos das três últimas Leis de Diretrizes da Educação Brasileira – a 4.024/61, a 5692/71 e a 9394/96 – e de seus desdobramentos. Em síntese, sua perspectiva de análise pauta-se no desenvolvimento da distinção entre *os objetivos proclamados e os objetivos reais*. Para Saviani os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, situando-se em um plano ideal no qual a convergência de interesses é sempre possível; enquanto os objetivos reais, apontam para os alvos concretos

¹³⁰ Apesar de Eunice Dias de Paula não fazer menção, em 1997, além das Diretrizes, já fazia parte das orientações oficiais, a nova Lei de Diretrizes e Bases e a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas, sobre os quais farei alusão e comentários logo a seguir.



da ação, campo onde se defrontam os interesses, os antagonismos, manifestam-se as forças que têm o poder sobre o processo. “No contexto referido os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais” (Saviani, 1997, p. 100).

No caso dos objetivos propostos para as escolas indígenas, é possível observar uma tendência ao mascaramento, desde a forma abstrata como são expressas as categorias da diferença até às dificuldades que tem se criado para as escolas em geral, que, ao fazerem uso de instrumentos instituídos pela Lei 9394/96, como é o caso do projeto pedagógico, o que deveria permitir um processo de democratização efetiva das escolas, se vêem cerceadas pela avaliação institucional padronizada e a imposição de Diretrizes e Parâmetros Curriculares.

Entre os órgãos que dedicam estudos e implementações para a concretização da escola indígena diferenciada, encontra-se o CIMI, cujo Relatório do V Encontro Nacional de Educação, realizado em Brasília no período da 6 a 12 de dezembro de 1998, revela a seguinte situação:



No departamento regional de Goiás e Tocantins¹³¹, existem oito povos indígenas. Os dados apresentados a seguir referem-se ao estado de Tocantins: as prefeituras não assumem as escolas indígenas, alegando que é dever do Estado e da Funai; não existe o NEI (Núcleo de Educação Indígena) no Estado; o curso de formação de professores está devidamente aprovado e publicado no Diário Oficial, porém não se tem conhecimento de seu andamento; as leis orgânicas dos Municípios não contemplam a educação escolar indígena; o Estado não elaborou normas de funcionamento da educação indígena com base na Lei 9394/96.

Quanto aos departamentos regionais do Leste/Noroeste/Sul¹³², apresentam em conjunto, a seguinte situação: a presença de projetos despolitizados em educação escolar indígena, feitos à revelia por Secretarias de Estados e Municípios, com recursos do MEC; a desarticulação dos trabalhos dos professores com a luta mais ampla do movimento indígena; a educação escolar indígena é tratada ainda como educação rural, mais notadamente na região Noroeste, pelas Secretarias Estaduais e Municipais; há um processo de despolitização e de não formação dos professores; há o surgimento de um impasse, considerando as novas relações de poder que os

¹³¹ Com a divisão do estado de Goiás a maior concentração da população indígena ficou no estado de Tocantins, porém muitos órgãos ficaram com no estado de Goiás, atendendo os dois estados.

¹³² O Relatório já traz a síntese dos três departamentos regionais.

projetos de educação estão estabelecendo nas áreas.

No departamento regional de Mato Grosso do Sul, que atua especificamente junto ao povo guarani, a situação é a seguinte: das 51 escolas que atendem às áreas guarani, apenas duas escolas encontram-se regulamentadas oficialmente (mas não como escolas indígenas) e as demais funcionam como extensões de escolas – pólos rurais; o NEI instituído pela Secretaria Estadual de Educação encontra-se desativado desde o ano de 1996.

Em Mato Grosso do Sul, realidade que bem conheço, há razões políticas e ideológicas para o atraso desse processo¹³³.

Os departamentos regionais Norte I, Norte II e Rondônia apresentam situações bastante diferenciadas. Enquanto o Norte I aparece com referências mais promissoras com relação à formação de professores e à criação de Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, o Norte II convive com problemas como: no Xingu, a educação é estadualizada mas não há professores índios; o Projeto Turé de formação de professores tenta reformular o projeto do NEI no Estado do Pará.

Em Rondônia a situação é mais complicada: no estado não funciona nenhum projeto de formação de professores indígenas; o CIMI e as dioceses

¹³³ Apesar possuir a segunda maior população indígena e a maior população concentrada em aldeias do país, o Mato Grosso do Sul não tem uma história de políticas públicas que respeite essa realidade. Maiores informações neste sentido ver a tese de doutorado do prof. Antonio Brand : *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiová/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*, defendida na PUC/RS em 1997.

assumiram a formação, e os professores estão concluindo o ensino fundamental ou já concluíram.

Na seqüência de aparatos de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, o decreto nº 1904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, confirma a existência de “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas” assegurando às sociedades indígenas uma “educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”. (RCNei, 1998, p. 32).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Como as outras leis anteriores à Constituição/88, (que estabelece características novas não só com relação à educação escolar mas de caráter sócio-antropológico nas relações pedagógicas), esta também é uma lei para orientar a **educação nacional**.

Muitas análises do texto dessa Lei já foram feitas, principalmente, considerando sua tramitação “muito pouco cidadã na etapa final” como observam Silva e Machado (1998, p. 13). Saviani (1997) considera o texto final da nova LDB esvaziado de diretrizes, genérico, inócuo e em sintonia com a orientação da política dominante. A opção por uma “lei mínima”, que deixa as questões pontuais para serem resolvidas por outros processos de regulamentação ou medidas, centralizando assim as decisões derradeiras

sobre a política educacional no âmbito do Ministério, tem reflexos comprometedores na educação escolar indígena.

Ao lado dos impasses que surgem de maneira mais explícita e concreta, a partir do momento em que o Estado, por meio de suas redes de ensino, passa a ser responsável pela criação das escolas indígenas, o texto da nova LDB, do meu ponto de vista, ao mesmo tempo que avança, carrega consigo uma armadilha que já começa a criar limites concretos aos anseios de se conquistar uma escola diferenciada e específica, apesar de dar uma ênfase muito maior ao direito à diferença do que no respeito aos princípios de igualdade.

O parágrafo 3º do artigo 32 da nova LDB, que trata da educação indígena e repete literalmente o artigo 210 da Constituição de 1988, reza: “....*O ensino fundamental regular será ministrado....*”, ou seja, a escola indígena diferenciada e específica ficou atrelada às exigências de operacionalização comuns ao ensino fundamental, para garantir um mínimo de equidade e universalidade às escolas do ensino básico. Só para lembrar, o artigo 32 faz parte da Seção III – “Do Ensino Fundamental” – do Capítulo II, que trata “Da Educação Básica”.

No texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), o MEC reforça a necessidade de não perder de vista que o ensino fundamental é parte integrante da educação básica, o que significa assegurar a todos “a formação

básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União” (PCNs, 1997, p. 15).

Tendo em vista esse atrelamento e a necessidade da *formação básica comum*, questiono: qual será o espaço para os etnoconhecimentos ? E o que são etnoconhecimentos: conteúdos, forma ou uma relação dialética entre os dois? Se a escola indígena ficar atrelada à educação básica, como os Conselhos e Secretarias de Educação resolverão questões que já eram liberadas pela Lei 5692/71, mas que até hoje permanecem “intactas” para a maioria das escolas brasileiras: autonomia de regimento escolar, gestão escolar, elaboração de currículo, de projeto pedagógico? Ainda hoje as escolas não têm orientação oficial de qual é a porcentagem destinada à “base nacional comum” e a destinada à “parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (art. 26 da lei nº 9394/96). Legalmente, a parte diversificada parece ser o espaço garantido para conteúdos diferentes e diversificados na organização curricular das escolas indígenas.

Considerando essa questão legal, inquieto-me: se os grandes campos de formação humana (a Filosofia e as grandes religiões) historicamente nunca tiveram como objetivo pensar a diferença mas, *sempre bem intencionados*,

reduziram a diferença buscando a igualdade e a universalidade das pessoas, como conceituar a diferença na escola? O que pode ser considerado diferenciado do ponto de vista epistemológico, das práticas educativas formais, das políticas públicas, dos programas da capacitação, se quem está habilitado a legislar e a “formar” os formadores é herdeiro de uma formação clássica?

O atrelamento de uma escola indígena à formação básica comum permite levantar uma outra indagação que parece caminhar no rumo inverso das discussões da proposta de educação escolar indígena: **a escola indígena terá que ser uma instituição nos moldes de todas as outras escolas? É preciso ter moldes diferentes para que se desenvolvam padrões de qualidade para um a realidade específica?**

D’Angelis (1997: 21) radicaliza mais esta questão ao provocar a legislação:

Existe possibilidade de uma escola indígena realmente autônoma, isso é, desvinculada dos agentes do Estado brasileiro? E mais: existe ainda a possibilidade da não-escola, como forma de não submissão ao estado para algum(s) povo(s) indígena(s), ou é uma fatalidade (“um mal necessário”, para todos) a escola?

Em um artigo publicado no jornal Porantim, Dallari avalia:

Assim como acontece com os direitos humanos, a educação tem recebido **alguma** atenção, especialmente em termos de fixação de normas e preparação de projetos. Em 1998 o ministério da Educação

publicou **um documento básico para todo o país (.....)** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Depois disso, o Ministério de Educação apoiou **alguns** cursos de formação de professores indígenas (.....) e **cogitou-se** da concessão de recursos para que Secretarias de Educação dos estados possam desenvolver programas de formação de professores indígenas.

Mas, apesar de já estarem formulados os princípios de uma política nacional de educação escolar indígena, os recursos financeiros que o governo destinou a esse objetivo não são suficientes. Além disso, **não há qualquer programa específico para uma atenção diferenciada a essas escolas** em termos de material didático, merenda ou infraestrutura. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que “fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”. Essa resolução, do ponto de vista jurídico, é, em partes essenciais, de duvidosa constitucionalidade ou contrária a leis federais vigentes, havendo boas razões para crer que ela será **mais um belo documento, dando aos leigos a impressão de que existe grande cuidado do governo brasileiro para com a questão. É ilusório, portanto, e não deverá produzir efeitos.** (Jan./fev. 2000, p. 3. Grifos meus).

Em uma solenidade pública de lançamento do relatório Censo Escolar Kaiowá Guarani no Mato Grosso do Sul, no dia 23 de março de 2000, nas dependências da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande/MS, a Profª Maria da Graça do Amaral Silva, representante da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul fez um relato, que ilustra a avaliação de Dallari, sobre a “peregrinação” realizada, juntamente com representantes de outros estados que têm população indígena, em órgãos subordinados ou ligados ao MEC com o objetivo de encontrar os canais para desencadear uma política diferenciada para a educação indígena, nada encontrando de positivo. Todos os recursos e/ou encaminhamentos com

relação à merenda, formação de professores, pesquisas entre outros estão atrelados aos projetos não diferenciados promovidos pelo MEC.

2.4. Mas... e a escola?

A legislação ao definir novas possibilidades para a educação escolar indígena atinge diretamente uma questão essencial da escola que é o currículo. Sendo o currículo, qualquer que seja a sua intencionalidade, a “vida” da escola, pois envolve as aspirações e os objetivos da escola ou da escolarização, não é possível pensar a escola indígena se não for via currículo. Como diz Goodson definir um currículo é uma batalha porque “envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (1995, p. 113), e neste caso estamos, com relação ao estabelecimento da diferença na escola indígena, diante de um conflito na maioria das vezes velado: tanto “prioridades sociopolíticas” como “discurso de ordem intelectual” passam pelas relações de poder, pela *necessidade* de hierarquizar saber e conhecimento.



Bartomeu Meliá, em entrevista concedida em junho de 1994¹³⁴, abordando questões centrais como a expectativa de futuro e os desafios com relação à implantação, currículo e professores para a escola indígena, teceu considerações bastante críticas e objetivas acerca das possibilidades dessa escola. É preciso não esquecer que Meliá é considerado um bastião na defesa de uma escola indígena diferenciada, sendo um dos grandes responsáveis pela criação de um sentimento utópico em torno do conceito dessa escola no imaginário daqueles envolvidos politicamente (índios e não-índios) com a questão. Eis a reflexão de Meliá naquela ocasião:

(...) a educação escolar se tornou um desejo, eu não sei se propriamente uma necessidade, mas pelo menos um desejo das comunidades indígenas.

A resposta tradicional foi aquela escola “para indígenas” e depois até uma escola que não fosse uma escola que poderíamos chamar de “transição para outro tipo de sociedade”, mas uma escola que pudesse servir de reforço para a própria identidade, defesa das terras, etc, etc... tudo isso que se fala. Essa escola então, mesmo essa escola que chamaríamos “aberta” e a “favor do povo”, não deixava de ser uma escola “para indígena”, desde fora...com boa intenção. Nesse sentido tem algumas experiências (...) que incorporaram na escola formal.

E quando se fala escola formal, então é toda uma burocracia, uma institucionalização dessa pedagogia, desse ensino, o qual supõe enormes problemas porque (...) está instaurando uma instituição nova.

Agora, como corrigir esses defeitos, ou esses problemas, melhor. Foi adaptando currículos, usando a língua indígena como língua da alfabetização, incorporando até, às vezes, práticas como artesanato, coisas da própria comunidade. **E às vezes coisa que não é muito recomendável** : velhos indo contar histórias para meninos lá na escola, etc, etc.

¹³⁴ Entrevista concedida à profª Rosa Helena Dias da Silva como parte do trabalho de tese apresentado à USP/1998.

Bom continuando, ainda com essa parte das dificuldades, um dos graves problemas é que o professor indígena se constitui um poder paralelo dentro da comunidade. Isso aconteceu em alguns lugares. Então eles, tendo uma ferramenta e recursos supostamente modernos (...) têm assumido posições de lideranças e, às vezes, se constituindo em opositores ao governo, à organização tradicional dentro do grupo (...) como contornar isso ?

É acho que tem que ter escola, a escola formal, que vai desde o prédio, até os recursos, o instrumental que eles podem ter, que vai de banco...giz...até computador, e tudo assim por diante. Então tem que assumir, então tem que realmente se ver que não represente uma distorção muito forte dentro do grupo. Alguns dizem: não, mas essa distorção sempre vai vir, assim como o trator vai representar uma distorção. Mas não por isso vão deixar de usar o trator...Pois é, mas mesmo assim, tem que ter consciência disto. Acho que é importante que a escola não seja como foi tantas vezes: um instrumento de desculturação, ou de desnaturalização, como diriam os antigos. **Agora, eu também, mantendo essa perspectiva de bilingüismo, eu acho que até pode se manter como dois currículos, ou seja, saber muito bem que tem matérias, tem formas, tem uma pedagogia que é indígena e que talvez nem sequer é necessário levar para a escola; e tem outra que é propriamente escolar.** Por exemplo, na matemática. Na matemática, eu pessoalmente, acho que não é necessário fazer o esforço de traduzir as funções matemáticas, os números, tudo isso, na língua, por exemplo. Não, é outra linguagem! Então tudo bem. Eu faço tudo isso numa outra linguagem. Assim como às vezes eu uso o computador, que tem um programa em inglês, então a minha mente tem que funcionar em inglês. E nem por isso eu renego e acho que está em perigo a minha identidade em português. Então dizem: ah!... como fazer matemática, como fazer estudos de física, como integrar nos currículos, agricultura, mecânica? Agora também a gente não tem que manter muito dividido os dois. Tem que manter separado, como diria o mexicano: “no juntos pero no revueltos”. A pessoa, graças a Deus, a pessoa humana tem a capacidade para falar muito bem até duas ou três línguas. Consegue separar os sistemas. Com isso a pessoa, ela cresce, porque sua capacidade de dialogar consigo mesma e de dialogar com os outros é muito grande. Nem por isso ela necessariamente, o que fala numa língua, ela fala na outra. **Às vezes ela vai eleger uma língua como a mais própria que outra para determinados campos semânticos.** Então isso, eu também acho seria uma solução para que precisamente os professores não se sintam tentados deles, depois de ter feito esta espécie de adaptação moderna, facilmente se constituir no exemplo e no controle da modernidade, o que pode criar uma reação, que já está criada às vezes, seja de líderes, seja da comunidade, nos aspectos tradicionais. (grifos meus)

Fica evidente que, para Meliá, não há como evitar a presença da escola institucionalizada e tudo o que ela representa, no interior das comunidades indígenas ou na vida do homem indígena; no entanto, na sua concepção, o modelo tradicional de escola, com olhar voltado para uma pedagogia centralizadora e fechada na elitização de uma cultura, não tem como sobreviver às exigências sociais dessas comunidades. Nesse sentido, defende o bilingüismo como uma “noção epistemológica” e não como um recurso técnico que alivia a desigualdade e a injustiça nas relações pedagógicas. Explica Meliá em sua entrevista:

Agora, para encurtar, eu acho que a escola faz parte de um programa mais amplo que eu chamaria de “bilingüismo”. Então, escola, mesmo na língua indígena, não deixa de ser implicitamente um programa de bilingüismo. Então a noção de “bilingüismo” é uma noção epistemológica: **é um modo de pensar a sociedade indígena no sentido de que, provavelmente, em vez de pretender assimilar muito a escola ao modo de ser indígena, adaptá-la, inculturá-la, etc... talvez seria melhor ter a consciência de que a escola é uma linguagem paralela, é outra linguagem! E assumir como outra linguagem. Senão, aí, facilmente a escola vem substituir a pedagogia indígena.** E por enquanto, embora aparentemente é um paralelismo, é uma dupla, uma via dupla que não consegue a síntese... eu, cada vez mais, estou convencido de que, por um tempo cumprido, as comunidades indígenas tem que ser bilingües. Essa espécie de “bilingüismo radical” ou seja, eles têm que ter, ou eles querem ter essa consciência e esse recurso de duas linguagens, duas economias, até duas religiões, duas organizações políticas.

Dentro dessa espécie de teoria quase, do bilingüismo, aí a escola assume o papel de outra linguagem, outra pedagogia, que é necessária, é muito conveniente, faz parte da comunicação global do grupo, neste momento da comunidade, uma comunicação que ele precisa, que ele quer. Mas então precisamente, dentro de um bilingüismo, mas não um bilingüismo de transição, mas esse outro bilingüismo que é de abertura, nem sequer é de manutenção das duas línguas.

Nesse bilingüismo que eu vejo como um diálogo, os dois sistemas se abrem para novas categorias, etc. **Então isso não é sincretismo, mas é mais manter as duas linguagens**". (Grifos meus).

Caso se compare o discurso de Meliá na década de 70 (educação para os índios e educação indígena) ao discurso expresso nessa entrevista de 1994, são perceptíveis as transformações que ocorridas em suas reflexões com relação ao papel, ao espaço político-pedagógico da escola nas comunidades indígenas e à pertinência epistemológica com que consegue dar um salto qualitativo ao conceito de bilingüismo. Assim, a possibilidade de instauração do bilingüismo enquanto currículo estará na medida em que os dois lados estiverem conscientes da **necessidade** do diálogo, ou seja, quando as relações não forem mantidas apenas por tolerância e mascaramento de conflitos.

As observações de Meliá sobre o modelo de educação formal para as populações indígenas volta, como em um discurso circular, a tocar no mesmo ponto: como mudar ou provocar transformações institucionais fazendo parte de um sistema globalmente conservador?

Tomando por base as observações de Berger e Luckmann (1987) ao realizar estudos no campo da Sociologia do Conhecimento, institucionalizar a escola indígena é colocá-la sob o controle social. Se há anos as lideranças intelectuais e políticas indígenas vêm lutando pela autonomia de sua escola, a quem caberia esse controle ? Ao Estado, por intermédio das políticas públicas

para o ensino fundamental? Ou às comunidades indígenas, por meio de um processo de autogestão?

Há que se entender que o controle social passa por questões burocráticas, financeiras, políticas e, por fim, pedagógicas. Quando os índios (enquanto comunidade e não apenas alguns profissionais da escola) tiverem a autonomia da autogestão, de quem ou onde buscariam os ensinamentos, a experiência para exercerem funções burocráticas? No interior das comunidades ou nos gabinetes dos órgãos públicos? Terão os índios acesso à cultura das instituições ou a elementos capazes de produzir um novo modelo de instituição? Se têm, onde as aprenderam?

Sistemas e instituições são sustentadas por tipificações, papéis, normas que vêm ao encontro das necessidades e dos objetivos daqueles que as financiam e por isso adquirem o direito de controlar¹³⁵.

Valente, ao analisar por que a LDB apresenta riscos e armadilhas ao tratar da interculturalidade e da educação diversificada, apresenta o reforço de estereótipos e a produção de efeitos retóricos como alguns dos possíveis riscos, atribuindo esses resultados ao fato de que “a escola não pode renunciar a inculcação de regras e convenções sociais da modernidade ocidental

¹³⁵ Por intermédio de um projeto de extensão, estou desenvolvendo um trabalho de assessoria à Escola Tengatui Mangaratu, que fica dentro da Reserva Indígena de Dourados. Nessa escola, o diretor e a supervisora são índios, ambos com curso superior, e 16 dos 21 professores também são índios. Nada se planeja, nada se executa sem a participação e a aprovação dos técnicos da Rede Municipal de Educação, que fazem todo o controle da organização escolar.

capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita”. (1996, p. 27)

A preocupação de Teodora, professora guarani, pedagoga e membro da Comissão de Professores Índios Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul, portanto aparentemente com um nível de conhecimento e consciência política mais desenvolvida acerca da busca por uma escola indígena diferenciada e específica, revela um pouco da situação real para a implantação do novo modelo de escola indígena. Após uma reunião com a Secretária de Educação do Estado a professora indagou: “Será que os professores-índios terão capacidade intelectual, psicológica e técnica para levar adiante esta escola?” Ou seja, será que os professores que, na verdade, serão os protagonistas das relações de diferença na escola, desenvolverão antes de tudo a consciência proclamada por Meliá ou sucumbirão, como prenuncia Valente?

Embora os índios reclamem por uma educação escolar específica para suas comunidades por intermédio de uma política pública, os níveis de diferença lembram o que Lukács tratou quando se referiu ao processo ontológico que é colocado em movimento sempre que a partir de um tipo de ser de natureza mais simples, surge outro mais elaborado; isso ajuda na compreensão da complexidade para o estabelecimento do conceito de diferença no interior das escolas indígenas. Segundo Lukács,

(...) Isto acontece na gênese da vida a partir da matéria inorgânica, outro tanto sucede – de modo bastante mais intrincado – quando os homens, de meros seres vivos, transformam-se em membros de uma sociedade. Trata-se de ver, portanto, como aqueles elementos categoriais da estrutura da sociabilidade inicialmente isolados e dispersos que, como vimos estão já ativos no trabalho mais primitivo, multiplicam-se, tornam-se cada vez mais mediados, agrupam-se em complexos particulares e específicos para fazer surgir, pela interação de todas estas formas, sociedades em estágios determinados de desenvolvimento. (s. d., p. 3)

Pedagogicamente, tornar-se “cada vez mais mediados” e em “complexos particulares” traz implicações que exigem o estudo histórico do processo de mudança de cada comunidade indígena, suas idiossincrasias e diferenças, perseguindo uma análise explicativa que mostre, no movimento, o que as diferentes comunidades indígenas assimilaram em seu processo de desenvolvimento.

A experiência que a sociedade moderna e civilizada tem da organização escolar e, em especial, da seleção de conteúdos e de instrumentos de avaliação, é pautada numa concepção idealista, monolítica, racional, unilateral, em que sempre dominou a imposição dos valores dos pressupostos burgueses de educação e a negação de identidades e culturas diferenciadas.

Uma política multicultural exige o desenvolvimento ético e epistemológico de um espaço verdadeiramente público no qual o reconhecimento seja respeitado tanto no plano individual, singular, como no plano social, das relações externas. Para Silvério, essa é uma questão fundamental, pois

No primeiro caso, existe a consciência de como a nossa identidade pode ser bem ou mal formada no curso de nossas relações com outros significantes. No segundo caso contamos com uma política ininterrupta de reconhecimento igualitário. (Silvério, 1999, p. 49).

Por isso tem sido muito complicado para os índios, ou para nós, manterem um diálogo intelectual que respeite o que há de específico em cada cultura e/ou discernirem o que, em cada cultura, é *recomendável*, como se preocupa Meliá, transformar em atividade escolar, possibilitando aos diversos grupos uma interação em que a cultura de cada um enriqueça e traga novos benefícios para as outras culturas. É o jogo entre a unidade e a diversidade que fará com que as diversas culturas possam interagir em um sistema de trocas e não de desequilíbrios, os quais podem significar a morte ou a deturpação da outra.

Para os órgãos públicos, essa situação torna-se ainda mais complexa, pois, como já foi referido, os povos indígenas passam por dois níveis de diferença: as diferenças existentes entre as comunidades indígenas e as dos não-índios e as diferenças existentes entre os próprios povos indígenas.

Nesse sentido, é sintomático que o texto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) não faça alusão ao parágrafo 3º do artigo 32, que faz parte do corpo da nova LDB e se refira apenas aos artigos

78 e 79 do Título VIII – “Das Disposições Gerais”¹³⁶, dessa mesma Lei, os quais tratam especificamente da educação escolar indígena.

Na minha interpretação, ao relegar ao Título das Disposições Gerais a “oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas” (artigos 78 e 79), traçando objetivos que buscam atender ao artigo 231 da Constituição, bem como, àqueles que visam a assegurar a participação e a crescente autonomia das comunidades indígenas no que se refere às questões de currículos e programas, material didático, fortalecimento de tradições, entre outras, o Estado tenta legislar com base em elementos que têm sido objeto de pesquisas e programas de ação, como a utilização das línguas nativas, o direito à organização social mediante a valorização de costumes, crenças e tradições, mas não se pronuncia sobre a utilização dos *processos próprios de aprendizagem*.

Na realidade, o espaço de diferença que a Lei cria já existia por força da Constituição. Além “do uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem”, a nova LDB em nada avança com relação às outras escolas. Todas as possibilidades de singularidade, flexibilidade, e inovação curricular permanecem nos mesmos limites das demais escolas da rede, o que, em muitos casos, abre espaço para a autonomia administrativa e pedagógica,

¹³⁶ O que são *Disposições Gerais* no texto e no contexto da lei? Esta é, para mim, uma questão não resolvida. As informações que consegui são muito controversas e freqüentemente sustentadas pelo senso comum.

coerente com um dos princípios da educação nacional, que orienta para o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

No entanto, não se pode esquecer que a Lei foi estabelecida a partir das características gerais da maioria da população que frequenta as escolas dos sistemas públicos e é nessa direção que as interpretações têm sido feitas, mesmo tendo **cada** escola direito a sua diferença.

Marta de Azevedo, antropóloga, indigenista e estudiosa da questão escolar, participando em uma mesa redonda no 10º COLE¹³⁷, defendeu a idéia de que é preciso começar a pensar na criação de uma outra figura jurídica para as escolas indígenas. Para ela, não adianta falar em uma escola indígena que respeite a cultura local, mas querer impor um modelo de administração que não se coadune com a cultura de organização social e política das diferentes comunidades. Para Azevedo, “a escola enquanto instituição é e sempre foi uma instituição colonial, civilizatória (...) é uma instituição ocidental, cria indivíduos (...) o individualismo é uma idéia central na nossa cultura, mas que não é uma idéia central nas culturas indígenas”. (1997, p. 148) Nessa concepção, Azevedo esquece que embora essa escola tenha sempre tido o seu papel ideológico de reprodução e conservadora da sociedade capitalista, ela é também um espaço de contradições. Mesmo as escolas indígenas.

¹³⁷ 10º COLE, realizado em Campinas de 17 a 21 de julho de 1995.

Como confirmam Sacristán e Pérez Gomez, invocando Enguita,

desde o funcionalismo de Durkheim ao estruturalismo de Althusser, passando pelas análises realizadas por Foucault ou a teoria da correspondência de Bowles e Gintis, apesar de suas diferentes concepções,(...) A escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado. Por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das idéias que se transmitem? (1998, p. 17)

Por outro lado, a defesa de uma escola indígena vinculada a um sistema separado corre o risco de social e politicamente (inclusive com relação à inclusão nas políticas públicas) propiciar um falso reconhecimento, impondo às comunidades indígenas danos irreparáveis de exclusão, de uma nova forma de etnocentrismo e retardamento no alcance dos direitos já adquiridos. Corre-se o risco de um tratamento desigual para justificar e respeitar a diferença.

O aporte legal oferecido pela Constituição de 1988, as leis ordinárias advindas da Constituição tanto em nível nacional quanto regional e, por fim, a LDB 9394/96 – com todo o seu desdobramento de regulamentação –, bem como o fortalecimento das diversas organizações indígenas na busca de uma educação escolar diferenciada, não conseguiram tornar o tema, ou o “fato em si”, consistente em pelo menos duas instituições que deveriam assessorar e/ou organizar a concretização da operacionalização da escola indígena: a academia (por intermédio das Faculdades de Educação) e o sistema público

de educação. Quando essas instituições de alguma forma se envolveram com a questão, o fizeram alijando o índio do processo.

As Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios viram-se diante de um fato novo para o qual nunca contaram com investimento, seja para a capacitação de recursos humanos, no caso os técnicos administrativos e pedagógicos, seja para a infra-estrutura das escolas indígenas. Na realidade, ficava e fica difícil para esses órgãos buscarem até mesmo assessorias em áreas específicas da organização escolar, pois as academias começaram a produzir trabalhos sobre educação escolar indígena a partir da década de 80, em nível de Mestrado; quanto ao Doutorado, trabalhos significativos começaram a surgir somente na década de 90 e com maior intensidade nos campos da Antropologia e da Linguística. Nos Programas de Pós-Graduação em Educação, são raríssimas as pesquisas voltadas para o tema¹³⁸.

Para ilustrar essa lacuna, sabe-se que o Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC não conta com representante pedagogo, o que acabou permitindo que na constituição da Comissão para a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena também não participasse nenhum profissional dessa área.

¹³⁸ Em trabalho coordenado por Mirian Jorge Warde, intitulado *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas* envolvendo 38 programas de Mestrado e 6 de Doutorado e cotejando 3533 pesquisas, em nenhuma das variáveis selecionadas a educação escolar indígena aparece, nem como objeto, nem como fonte empírica de pesquisa.

A ausência de um pedagogo na elaboração do Referencial está refletida no modelo de organização de currículo proposto para as escolas. A proposta carece de eixos norteadores que possam ser assimilados por todos os conteúdos (mesmo que se respeite a natureza de seus objetos de estudos), bem como de atitudes metodológicas coerentes com as novas concepções de cultura escolar.

O Referencial, pela sua estrutura hierárquica e fragmentada, fica devendo uma resposta a perguntas como a que faz Pérez Gómez, quando coloca em crise a cultura democrática na escola:

Como conseguir que a aprendizagem, que nasce ligada a um contexto físico e psicossocial tão peculiar e singular, possa incorporar-se à *memória semântica* experiencial que a criança utiliza para interpretar e decidir sobre os problemas e situações que a preocupam no cenário de sua vida cotidiana? Como conseguir que os conceitos que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas, e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros adornos retóricos que se utilizam para passar nos exames e esquecer depois? (1998, p. 93)

Os estudos mais avançados no campo da Educação têm demonstrado a necessidade de analisar os problemas da escola indígena contemplando a interdisciplinaridade¹³⁹, com o intuito de se construir uma concepção de

¹³⁹ Tenho minhas ressalvas com relação às propostas que têm sido feitas sobre a interdisciplinaridade enquanto método (como já observei no primeiro capítulo), porém, acredito na possibilidade de busca de uma postura pedagógica que supere as atitudes isoladas e fragmentadas no interior das escolas como um todo.

totalidade, que supere a visão fragmentada provocada por estudos isolados nas áreas da Antropologia, Lingüística e dos chamados etnoconhecimentos –, mesmo que bem intencionados e sérios, mas que têm prejudicado, teórica e praticamente a construção de um paradigma capaz de corporificar as relações sociais objetivadas em um currículo que, como traduz Silva, “passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades”. (1996, p. 178).

No contexto da nova LDB e das orientações conseqüentes dela, (Referenciais, Plano Nacional de Educação – ainda em discussão), a diferença tem sido considerada muito mais como um acréscimo a ser incluído nas escolas indígenas¹⁴⁰ do que como um princípio que oriente todas as ações da escola. Nesse sentido, a tendência é ficar nos limites de uma opção técnica ou didático-pedagógica¹⁴¹ do que optar por uma veia ideológica, de valores cuja diferença estaria no vínculo com a realidade das comunidades indígenas.

Tanto é que o Conselho Nacional de Educação, pressionado pelos Sistemas de Ensino, pelos Conselhos Estaduais e até mesmo pela Procuradoria Geral da República, trouxe para audiência pública a minuta de

¹⁴⁰ Alfabetização na língua materna e temas transversais trabalhados como disciplinas são as ações que mais se manifestam como currículo diferenciado. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas apresenta os seguintes temas como Temas Transversais para as escolas indígenas: Terra e Conservação da Biodiversidade, Auto-sustentação, Direitos, Lutas e Movimentos, Ética, Pluralidade Cultural e Saúde e Educação.

¹⁴¹ E, para tanto, muitas experiências têm se justificado como diferentes, amparando-se em propostas pedagógicas fundamentadas principalmente em Paulo Freire e Celestin Freinet, sendo consideradas como similares à chamada pedagogia tradicional indígena.

resolução¹⁴² que “estabelece a estrutura e o funcionamento das *escolas indígenas* e fixa as normas de sua execução educacional e de ensino, juntamente as diretrizes curriculares e dá outras providências”. Isto me parece contraditório se considerada a legislação já posta. Desde a Constituição de 1988 já se conhece o espaço da diferença para as escolas indígenas, ou seja, a liberdade para o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem. A nova LDB cumpre essa determinação ao mesmo tempo que insere a educação escolar indígena no contexto do ensino fundamental, para o qual já existem orientações na própria lei e regulamentações posteriores.

No entanto, o parecer do conselheiro Kuno Paulo Rhoden orienta a resolução para a definição das seguintes questões¹⁴³: “I – Fundamentação, Conceituações da Escola Indígena: 1) criação da categoria escola indígena; 2) definição da esfera administrativa; 3) a formação do professor indígena; 4) o currículo e sua flexibilização; 5) flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas. II – Estrutura e Funcionamento da “Escola Indígena”: 1) pluralidade da educação brasileira. III – Ações Concretas Visando à Educação Escolar Indígena.”

¹⁴² A minuta veio à tona após consulta ao Conselho Nacional de Educação, no ano de 1998, encaminhada pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas vinculada ao Departamento de Políticas da Educação Fundamental/SEF/MEC, solicitando “a interpretação e a definição de ações...” o que resultou na Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

¹⁴³ Itens que orientam a Fundamentação e Conceituações da Educação Indígena no parecer do Conselheiro Kuno Paulo Rhoden que emanou as discussões e a audiência pública que antecedeu Resolução nº 3/ CNE/99.

Diante do exposto, é possível perceber que o Estado se encontra mais uma vez à mercê de impasses engendrados pelas contradições entre a condição conjuntural e as necessidades estruturais e, ainda, entre a liberação educacional e a equalização apontadas em estudos realizados por Luiz Antônio Cunha (1980). Essas contradições, resignificadas por novos mecanismos de poder, criam nas comunidades indígenas a expectativa por uma escola que possa reconstruir sua dignidade e emancipação, mas que, ao mesmo tempo, não consegue desembaraçar-se de questões burocráticas dependentes, pela própria legislação, muito mais de competência e decisões políticas do que de novas regulamentações.

Assim, ao buscar o conceito de diferença que está na base de sustentação de uma proposta ou autorização de uma escola específica, é preciso elucidar qual direção se propõe a tomar aqueles que pensam essa escola e o que podem realizar aqueles que também deveriam pensar essa escola e que a põem em prática. Concentrar-se no estigma da reprodução como se para além das decisões político-econômicas nenhum outro campo de relações existisse dentro do contexto escolar. Ou aceitar o desafio da diversidade e explorar o espaço de autonomia relativa presente nas interações provocadas pelo uso do conhecimento público e que não são controladas pelas exigências do currículo escolar? Parece ser esse o impasse para a definição de

fronteiras, diálogos e interações que sustentariam a existência real de um espaço público para o respeito à diferença.

Essas análises trazem para o cenário uma realidade que é muito particular da vida das minorias e dos excluídos em sociedades como a brasileira; ela também faz parte da caminhada dos povos indígenas em busca da autonomia: mesmo que exista o amparo legal, tudo, absolutamente tudo, dependerá das mobilizações, das lutas e do preparo de cada um para “boicotar esquemas”. Para a situação escolar não é diferente.

Para encerrar essas reflexões sobre as relações da escola com a sociedade como um todo e com as comunidades pluriculturais que compõem essa sociedade, vou valer-me de Luria, que começa seu artigo sobre *Diferenças Culturais de Pensamento* discorrendo sobre um debate antigo qual se envolvia a questão da relação entre as circunstâncias culturais diversas e as capacidades intelectuais básicas. Luria adverte que, já no começo do século XX, Durkheim admitia que “os processos básicos da mente não são manifestações da vida interior do espírito ou o resultado da evolução natural; a mente origina-se na sociedade”. (1988, p. 39)

A escola é, certamente, o palco onde mais se confrontam as *circunstâncias culturais diversas e as capacidades intelectuais básicas* apontadas por Luria; no entanto, enquanto instituição ideologizada, ela tem sido a mais resistente à presença e ao trabalho objetivo das contradições que

caracterizam a formação social, pautando as suas políticas e ações, em que pese o discurso inovador (o que não significa transformador), em um ideário conservador. Sendo assim, por mais que “crie” espaços para a diferença, o pano de fundo que sustenta todas essas “inovações” ainda é tecido pelo “querer societário, racional, burguês” (Martins, 1978, p. 7) que não fica restrito ao campo teórico das formulações; de certa maneira, as tais “inovações” têm até escapado ao campo teórico, levando-se em consideração a abstração e o esvaziamento como tem sido tratada a diferença nas proposições teóricas, as quais se fortalecem como “idéias inscritas na experiência do homem comum”, como “formas sociais do querer”. (Martins, 1978, p. 7).

Com relação aos pressupostos pedagógicos essas “idéias inscritas”, podem ser explicadas por uma leitura crítica dos ensinamentos de Durkheim que, por razões óbvias, respondem às exigências do Estado como concepção normativa para a manutenção da ordem social.

Paul Fauconnet, apresentando a obra pedagógica de Durkheim destaca como fato social, portanto, uma realidade objetiva, vários pressupostos que parecem estar eternamente impregnados de verdade, considerando as posturas e as críticas que a escola, de modo geral, tem recebido. Dentre esses pressupostos destacarei alguns, pois julgo que eles podem ajudar a compreender a atual situação da escola indígena.

Cada sociedade constrói, para seu uso, certo tipo de homem. E este ideal é o eixo educativo.....Assim, cada povo tem a educação que lhe **‘é própria e que pode servir para definí-la, da mesma forma que a organização política, religiosa ou moral.** (Fauconnet, apud Durkheim, 1975, p. 9. Grifos meus)¹⁴⁴

A observação dos fatos conduz, portanto, à seguinte definição: **‘A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.** (Foucanet, apud Durkheim, 1975, p. 10. Grifos meus).

Ora, é evidente que as instituições escolares, as matérias do ensino e os métodos são fatos sociais. O livro, o próprio livro é um fato social. (Fauconnet, apud Durkheim, 1975, p. 15 – 6).

(...) a opinião, o legislador, a administração, os pais, os mestres, todos têm a cada instante de tomar partido, quer se trate de reformar profundamente as instituições quer de apenas fazê-las funcionar. Ora, eles operam sobre uma matéria resistente que não se deixa manejar arbitrariamente: meio social, instituições, hábitos, tradições, tendências coletivas. **‘No que dependa da sociologia, a pedagogia será a preparação racional para as deliberações a tomar.** (Fauconnet, apud Durkheim, 1975, p. 18).

Considerando as observações de Fauconnet quanto à doutrina social que Durkheim tece em torno do conceito de educação e pedagogia – o que leva a uma reflexão não idealista acerca dos principais problemas pedagógicos e das relações que o processo educativo formal e não formal estabelecem, em especial as relações entre indivíduo e sociedade, entre teoria e prática e, entre a natureza moral e a do conhecimento –, é inegável que esses conceitos

¹⁴⁴ Os grifos destacam a citação literal de Durkheim no texto de Fauconnet.

durkheiminianos, por mais que tenham sofrido as conseqüências dos movimentos da história, da força da ideologia dominante, das pretensões políticas de cada sociedade, parecem resistir.

Caso se tomem os estudos mais modernos sobre as tendências pedagógicas na história da educação, veremos que em qualquer domínio da cultura humana (e aqui situo não só a escola, mas todo e qualquer espaço de relação educativa), as “práticas concorrentes” (Sacristán, 1995, p. 69) contarão sempre com a presença do adulto, do experiente, do “maduro”, que, de alguma forma, sistematizada ou não, exercerá o papel de mediador entre os valores, os princípios, os conceitos, as condutas, as atitudes e os hábitos, que devem ser assimilados, vividos para a manutenção ou para a busca de melhores condições de sobrevivência, de valores culturais. E isso se estende para as comunidades indígenas.

Na escola, enquanto instituição formal e organizada, a presença desse “adulto” é quase que exclusivamente representada pela figura do professor, em especial para a criança e para os pais. Essa presença é mais ou menos valorizada teoricamente, dependendo das teorias que fundamentem os pressupostos pedagógicos sobre os quais se tem tido, no decorrer dos tempos, a pretensão de definir funções das escolas, organizar currículos, formar professores.



Assim é que o professor tem sido considerado no processo escolar como o transmissor, o facilitador, o técnico, o animador, o problematizador, o mediador, entre outras denominações, na tentativa de se construir um agente ideal que corresponda às exigências político-sócio-econômicas que subjazem a cada proposta pedagógica, Seja ela liberal ou progressista.

Nóvoa vislumbra com competência essa função de *portadores* outorgada aos professores dentro dos projetos e finalidades sociais:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: **agentes culturais**, os professores são também, inevitavelmente, **agentes políticos**. (1995, p. 17. Grifos do autor)

Conforme a doutrina de Durkheim, e como comprovado pela história da educação, mesmo saindo do espaço escolar, a educação carrega consigo, parecendo como uma condição *sine qua non*, algumas características básicas para existir: a relação adultos e imaturos; as exigências da sociedade política em seu conjunto e as exigências do meio especial para o qual a criança se destina.

Esses três eixos têm definido a prática pedagógica, o ato de “ensinar”, como uma prática social, portanto, política. Se os agentes encarregados da execução dessa prática, principalmente na escola, têm consciência de tal intencionalidade é uma outra questão a se discutir, mesmo porque a ausência

desta consciência também faz parte de um projeto político; porém, a condução dos três eixos ficará a cargo das concepções filosóficas e ideológicas que definirão epistemologias, políticas e pedagogias, em síntese, que tipo de cultura norteará as ações dos sistemas e, em casos bastantes restritos, dos professores em particular.

É interessante acompanhar o raciocínio de Fauconnet para explicar por que Durkheim considera a educação como um processo social:

para Kant escrevia Durkheim, – para Kant, como para Mill, para Herbart, como para Spencer, a educação tinha por objeto, antes de tudo, realizar em cada indivíduo os atributos constitutivos da espécie humana em geral, levando-os ao mais alto grau de perfeição. Bem sabemos que a filosofia clássica quase sempre tem esquecido o homem real, o homem de certo tempo e de lugar determinado, único que é realmente observável para especular sobre uma pretensa natureza humana universal, produto ideológico e arbitrário, concebido sem método, sobre número muito restrito de tipos humanos. (1975, p. 12)

Essa análise, não só é fundamental para as escolas indígenas, mas também para todas as outras escolas para que elas não fiquem à mercê de uma realidade fabricada, na qual os chamados direitos de igualdade e a necessidade de uma “educação básica” são definidos em parâmetros, como é o caso da política pública brasileira que, mesmo conclamando para o respeito à pluralidade e às múltiplas expressões étnicas componentes do conceito de nação, estabelece uma uniformidade abstrata, via poder central, que lhe permite ter à mão o planejamento e o controle como critérios básicos para a governabilidade dos sistemas de ensino.

Assim sendo, o currículo perde o seu poder enquanto texto, como um caminho a ser percorrido e construído no processo, meio capaz de produzir e fortalecer a diferença, a alteridade e a identidade constituindo-se “um terreno de luta em torno da representação” (Silva, 1998, p. 8)¹⁴⁵.

A diferença não pode ser tomada como uma abstração na caracterização de uma sociedade mais ampla, manipulada por mecanismos que mascaram as contradições de sua existência, mas como uma categoria subjacente à construção das relações sociais, das atividades humanas, e que precisa ser cientificamente estudada em cada realidade para que sua história de existência possa ser o eixo norteador da organização e dos fins de *cada* escola nas comunidades indígenas.

¹⁴⁵ SILVA, T. T. *A poética e política do currículo como representação*. <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tomaz.html>. 1998.



CONCLUSÃO

1. Diferença? Concluindo... ainda que nem tanto.

É preciso uma política para cada povo. Ou seja, a política nacional e' dizer que cada povo deve ter a sua política.
(Carlo Frederico Mares)¹⁴⁶

Na tentativa de buscar um **conceito de diferença** para as escolas indígenas, a reflexão empreendida neste trabalho mostra que não há e nem é possível existir um significado preestabelecido para essa categoria.

Para que se possa ter essa categoria como eixo norteador das ações a serem desenvolvidas por uma escola, desde a proposição do currículo, passando pelo projeto político pedagógico até chegar às particularidades de uma sala de aula, é vital a contextualização de todos os determinantes que dão identidade à diferença anunciada.

¹⁴⁶ Carlos Frederico Mares é advogado e professor da PUC/Pr; assumiu a presidência da FUNAI em 11 de novembro de 1999. Declaração feita ao jornal O Estado de S. Paulo, 9 de nov. 1999.

As questões indígenas, a vida do homem indígena na América Latina e particularmente no Brasil, tem que ser vinculada ao contexto global, seja ele nacional, seja internacional. A problemática indígena é hoje veementemente impulsionada por questões de ordem sócio-política, cultural e ideológica ancoradas, implícita ou explicitamente, em questões econômicas e de sobrevivência da própria humanidade. Respeitar e exaltar o índio e o seu conhecimento acumulado está no bojo do multiculturalismo como mercadoria e da valorização ecológica como garantia de qualidade de vida para as futuras gerações.

Nesse sentido, a diferença, embora possa ser uma categoria que rompa com os modelos cristalizados, terá que ser sempre construída, reelaborada. A diferença, enquanto teoria da educação, será sempre dinâmica, dialética e superadora.

Assim como não se pode tomar o índio, enquanto homem-concreto, como ser genérico e abstrato, o conceito de diferença e especificidade também dependerá das particularidades, das singularidades, das histórias e das perspectivas de futuro de cada comunidade.

O fato de a escola diferenciada e específica ter sido oficializada, regulamentada sob “os rigores da lei”, não deve implicar na exigência de uma definição fixa ou universal, pois sua realização vai depender de análises históricas, do ponto de vista da totalidade, e das relações espaço-temporais

que cada grupo tem com seu entorno. Entorno este que vive em constante redefinição, por ser uma construção histórica, engendrada pela dinâmica estabelecida pelo Estado e os seus consensos e alianças (macro e microestruturais) e que se move na dependência das pressões, dos confrontos e dos rearranjos que articula. Nesse contexto, o grau de diferença, seja enquanto produção de significados e representações, seja enquanto produção de identidade, também varia.

Sendo assim diferença não é uma expressão neutra que possa ser incorporada e/ou demandada das normas gerais, de base nacional, de orientação única para todos os “locais”. Ou melhor, a palavra como signo, é determinada pelas relações sociais e por isso não contempla em si uma total objetividade, subsistindo – bem ou mal – mediada pelo olhar, por aquilo que cada contexto for capaz de iluminar na sua determinação.

Assim como não há objetividade, não há oficialidade que garanta a “unicidade” da diferença proposta para a escola indígena. Exemplo concreto disso é a permissão do uso da língua indígena nos currículos escolares. O fato de as línguas serem reconhecidas não as torna oficiais. Nas relações sociais e comerciais, a língua dominante é o português. O uso da língua indígena será sempre secundário, periférico tanto na oralidade quanto na escrita. O Estado reconhece a pluralidade étnica, cultural e exige o seu respeito, mas impõe-se constitucionalmente como monolíngüe.

Paralelamente a essa imprecisão para a conceituação de diferença, existe outra realidade fundamental: a escola enquanto instituição que nasceu com um projeto definido para a sociedade moderna sempre terá como função específica o trabalho com o conhecimento sistematizado. O seu fim último é permitir a apropriação dos conteúdos. A qualidade desses conteúdos depende de como serão estabelecidas as relações, as mediações dos conteúdos dentro do currículo: sistematizar os saberes tradicionais das comunidades, apenas transmitir os conhecimentos já sistematizados ou buscar uma reelaboração de conhecimentos com base no saber do “povo” e do saber científico. A opção, consciente ou não, por qualquer uma dessas propostas implicará em desdobramentos diversos, tanto pedagógicos como de formação de identidades. Qualquer uma das posturas poderá ser posta como eixo. Porém, em qualquer situação, estará a serviço da inerência da escola em trabalhar com competências e instrumentos exigidos pela sociedade moderna.

Nas comunidades indígenas essa é uma exigência nascida por força dos contatos; portanto, se não for para cumprir tal função não terá sentido a sua existência no interior das comunidades. Mas, contraditoriamente, por força do contato, também, a escola tem que chamar para si a responsabilidade de estabelecer a mediação, o “corte” entre o étnico e o nacional como um projeto político de cada povo.

Considerando que as comunidades indígenas sentem a necessidade e têm a clara importância da escola enquanto instituição que “vem de fora” para a implementação de seus projetos de futuro, isso não significa que não devam requerer uma escola de qualidade (tendo em vista os parâmetros colocados em seus projetos de futuro) e que não provoquem a dissensão em torno do modelo ou dos modelos de escolas até aqui impostos ao seu povo: uma escola que, ao mesmo tempo que desvaloriza a sua cultura, aumentando o espectro da exclusão, não garantindo para a maioria a apropriação e a instrumentalização para compreender a sua realidade histórica e confrontar-se com a realidade do entorno e/ou da sociedade maior que a determina.

Uma escola de qualidade só será relevante dentro de uma projeção de futuro desejado, o qual a comunidade sozinha não é capaz de realizar. Embora possa parecer incoerente mas esta seria uma escola para a mudança e não para a perpetuação do estado de coisas do presente, como, por exemplo: o fato de as crianças e jovens terem, de maneira geral, se afastado das práticas tradicionais; a não possibilidade de trabalho, do desenvolvimento de mecanismos alternativos de economia dentro das aldeias; o impacto das novas denominações religiosas que, ao contrário das tradicionais, – que revêem sua atuação e tomam consciência de que a maioria das “conversões” são mecanismos de sobrevivência por parte dos índios –, insistem e investem no



proselitismo; a educação, os valores recebidos nos “contratos”, nas “changas”, nos trabalhos fora das aldeias.

Seria uma escola que ajudaria a dona Alice Oliveira, índia guarani de Mato Grosso do Sul, a diminuir sua inquietação quanto ao futuro dos jovens indígenas: “hoje um pai não sabe mais o que vai deixar de herança para seus filhos”¹⁴⁷.

A dissensão, na realidade, já foi instalada: os índios (ou os seus porta-vozes), hoje mais do que no passado, são autores de discursos articulados, elaborados e consistentes sobre a escola que desejam. O grande impasse, no entanto, tem sido concretizar essa escola diferenciada e específica desejada indistamente por eles e proclamada pela lei.

No meu entender quatro frentes têm levado a este impasse:

1 – o Estado, o poder público: ao mesmo tempo em que abre possibilidades legais, esbarra em sua própria regulamentação e cria entraves burocráticos que dificultam o desencadeamento de processos que permitam ir **construindo** esta escola diferenciada. O Estado tem arrogado para si a tarefa de decidir os rumos da escola indígena, em uma atitude centralizadora, quando deveria possibilitar a capacitação de maneira mais democrática de gestores

¹⁴⁷ Entrevista concedida em 07/08/95, por ocasião do Aty Guasu, na Reserva de Dourados, ao professor Dr. Antonio Brand e registrada em sua tese de doutorado (cf. referência na Bibliografia deste trabalho).

e professores indígenas, apoiando as definições que as comunidades estabelecem para suas escolas. As comunidades já têm consciência de que a escola necessária é aquela que trabalha com a educação formal. Isto deveria ser o bastante para que os gestores das políticas públicas também se conscientizassem do seu papel;

- 2 – a completa ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças. Por questões históricas e por falta de investigações mais rigorosas e consistentes, enunciados como etnia, pluralidade, alteridade, interculturalidade, língua materna, processos próprios de aprendizagem, cultura, tradição, dentre outros, passaram/passam para o cenário pedagógico muito mais como retóricas mimetizadas do que concepções curriculares conscientemente assumidas e transformadas em narrativas e experiências curriculares;
- 3 – uma docência não preparada para regular, impor fronteiras, classificar, distinguir, criar seu espaço de autonomia pedagógica (conteúdo e forma) no interior da sala de aula. *Grosso modo* essa é meta para se alcançar a médio e longo prazo, pois aqueles que assumiram ou podem assumir salas de aula apresentam uma formação que lhes deixou “marcas do Ocidente”, tendo

desenvolvido hábitos e consciência que limitam a procura de alternativas. Seria necessário um processo de “desmonte” dessa visão de escola e a reconstrução de um novo comportamento para o qual não tiveram modelos. Muitas vezes os professores-índios não conseguem fazer uma análise crítica dessa escola, de sua própria formação. Para muitos, apesar do sofrimento vivido a escola foi de grande valia. São comuns algumas falas: “deu certo para mim, sei ler e escrever, estou na luta...” Venceram porque descobriram e assimilaram o jogo da escola. Os projetos de formação teriam, ao lado dos movimentos e das assessorias das redes de ensino, que construir uma cultura escolar diferenciada junto aos professores, levando-os a ser os protagonistas do currículo escolar;

4 – e, por fim, a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas. Por ser este último “entrave” o que menos tem sido discutido me deterei um pouco mais nele.

Como já foi visto, as pesquisas que tratam do objeto educação escolar indígena tem sido realizadas quase exclusivamente por antropólogos e lingüistas, partindo de dados coletados fora da escola e/ou valendo-se de representações que indigenistas e lideranças (inclusive os professores que

participam das associações) fazem da escola e de seus efeitos sobre a população índia.

Além da abordagem do objeto, essas pesquisas sofrem ainda com o viés determinado (que é consequência da abordagem) pelos instrumentos e pelas técnicas que empregam. Em geral, as pesquisas se distanciam da realidade socioeconômica e cultural da escola e tomam as pessoas de forma isolada, o que evidencia uma descaracterização do problema desde a de sua gênese.

O cotidiano escolar, as questões relativas ao dia-a-dia da escola indígena, da sala de aula, os registros dos procedimentos pedagógicos e os seus resultados nas diferentes experiências, incluindo as escolas tradicionais (missões, escolas rurais), construídos através da fala ou das atitudes daqueles que **vivem** ou, **vivenciaram** essa escola, não fazem parte do referencial de reclamos por uma escola diferenciada. Os jovens, crianças e adolescentes, bem como os professores e os pais, não têm sido interlocutores no processo de construção da categoria *diferenciada*.

Apesar de as pesquisas, mesmo sendo realizadas por pesquisadores externos às comunidades, estarem ajudando apontar diversos tipos de problemas da escola indígena, não se consegue entrar “**dentro**” delas, entrar verdadeiramente em suas malhas e tessituras ou ter o professor-índio como interlocutor e investigador, em seu espaço de trabalho. Isso, além de

possibilitar informações, desenvolveria nele o espírito de observação e avaliação constante de sua ação.

Tendo em vista a ausência de pesquisas no campo da educação, principalmente, não se tem dados ou conhecimentos produzidos através da análise de como as políticas e as propostas pedagógicas são absorvidas por aqueles que fazem as mediações no cotidiano escolar. Como se dá o processo pelo o qual o currículo chega até a escola? Qual o grau de interferência no contexto escolar e quais os seus resultados? Qual seu grau de impacto do ponto de vista social, cultural e cognitivo? Outro questionamento pertinente diz respeito à diferença e ao pensamento como orientação para o estar **no** mundo e suas implicações no processo de produção de conhecimento.

Eis alguns dos pressupostos epistemológicos que me parecem fundamentais para explicar a importância de um trabalho pedagógico consistente, por exemplo, com a língua materna, não como ponte, mas como recurso para o desenvolvimento do nível conceitual, bem como para analisar os “estragos” que a intervenção exclusivista de uma segunda língua provoca no desenvolvimento do pensamento abstrato e de formação de conceitos com as crianças indígenas.

Outra lacuna nos dados encontrados, teóricos e/ou empíricos, refere-se à não participação dos sujeitos para quem a escola existe; pode-se chamá-los de *os silenciados*.

Fischer (1994, p. 183) tendo como referências Clastres com seu conceito de “silenciosos, os que não falam funcionalmente” e os trabalhos de Martins¹⁴⁸, especialmente aquele que considera crianças e mães sem marido como informantes que não estão ou não têm o domínio das ocorrências, analisa a importância do que é dito por esses sujeitos *aparentemente silenciosos* no desvelamento das complexidades na construção de categorias que organizam as diferentes dimensões do cotidiano. Na minha interpretação, ao se negar às crianças que freqüentam as escolas nas aldeias a condição de informante funcional, nega-se também sua condição de sujeito no interior da escola, o que, por sua vez, nega o discurso pedagógico mais progressista e atualizado.

Até hoje, salvo se houver pesquisas não publicadas e/ou divulgadas, apenas os “adultos” (e assim mesmo, apenas alguns) têm sido ouvidos sobre os valores da escola e participado das discussões sobre como deve ser a escola indígena. Parte-se do princípio de que o discurso competente tem que vir do exterior da comunidade, talvez embalado pelo conceito ou pela figura determinante e necessária do intelectual orgânico, tão valorizado nas décadas de 70 e 80 no interior dos movimentos e da organização de massas críticas junto aos grupos de excluídos.

¹⁴⁸ Martins, José de S. Regimar et al. A criança na luta pela terra e pela vida. In: *O massacre dos inocentes: a criança sem infância o Brasil*. (1991).

Por que não escutar as crianças, os adolescentes, para descobrir qual é o seu projeto de futuro e por que chegaram a essa opção? Ou, ainda, como têm organizado suas relações com o mundo, com a natureza? Qual é, por exemplo, o papel do mito no seu processo de conhecimento? Qual sua relação com os ritos, com as tradições locais? Qual ensinamento tem mais valor: o da escola ou o do cacique, do rezador? O que foi ou tem sido sua maior dificuldade na escola? O que pensa fazer quando sair da escola?

Uma outra questão, quando se pensa em um currículo intercultural e bilíngüe – que trate de saberes diferenciados – e que também fica limitada à ausência de investigação, é o que Brayner (1995) chama de “teoria da recepção”, ou seja, saber se uma síntese cultural entre saberes diferenciados (no caso, saber de razão teórico, discursivo – um saber “culto” – e um saber de razão essencialmente prática, adaptado à vida e à cultura cotidiana), é possível e com base em quais pressupostos.

Nota-se também a ausência de pesquisas junto aos professores índios e não-índios que trabalham com comunidades indígenas. Pesquisas, trabalhos de memória, biografias na mesma linha orientada por Nóvoa, André, Pimenta, Pérez – Gomes, Sacristán, Giroux, Perrenoud, Zeichner, Apple, Popkewitz, dentre outros, que revelem o desempenho, as dificuldades e/ou os sucessos com relação ao fenômeno do ensino em uma escola imbricada dentro de um contexto diferenciado e que expliquem como ocorre essa prática social. Esses

informantes e essas informações não aparecem como referência nem em documentos acadêmicos, nem em documentos oficiais.

A diversidade de orientações que as escolas recebem e que os cursos de formação transmitem já permite também uma grande diversidade de posturas e competências por parte dos professores. Considerando a história de formação via cursos tradicionais de Magistério, cursos alternativos de magistério, participação em associações e ainda as capacitações promovidas pela rede oficial e/ou pelas inúmeras ONGs que assessoram os movimentos indígenas, é possível encontrar diferentes tipos de professores:

- professores-índios que são articuladores, pertencem aos movimentos indígenas, têm consciência política acerca do tipo de escola que reivindicam, mas não têm formação técnica e sentem grande dificuldade no momento do “fazer” em sala de aula. Os próprios professores denunciam essa situação: “O grupo avançou muito do ponto de vista de análise política mas ainda é muito restrita a atuação em sala de aula”. (Domingos Barros Nobre, professor-índio guarani-mbya/Rio de Janeiro)¹⁴⁹;
- professores-índios que têm formação técnica (muitos com curso superior), dominam alguns elementos da cultura como a língua, por

¹⁴⁹ Pronunciamento feito durante o 12º COLE, realizado na UNICAMP em julho de 1998.



exemplo, mas não participam das discussões políticas que envolvem a escola e defendem uma escola integracionista;

- professores não-índios que têm formação técnica, defendem a causa indígena pela escola diferenciada, dominam alguns elementos da cultura;
- professores não-índios, antigos trabalhadores das escolas indígenas (missões, FUNAI) e “acostumados”¹⁵⁰ com escola em área indígena e/ou para populações indígenas.

As perguntas são muitas: como ensinam os professores que têm obtido sucesso nas escolas indígenas? Como têm interpretado o *uso da língua materna* a partir das discussões pós-constituição? E os *processos próprios de aprendizagem*?

A ausência de um inventário construído com base nas de interações estabelecidas cientificamente com esses sujeitos, atores das escolas indígenas, confirmam o alijamento dos índios envolvidos diretamente no processo escolar, nos trabalhos de pesquisa. É importante não esquecer que mesmo ocorrendo mudanças institucionais, estes alunos e **esses professores**, com certezas continuam e continuarão sendo atores nessa escola.

¹⁵⁰ Uso “acostumados” no sentido de estarem há muitos anos convivendo com os índios e descobrirem “um jeito competente” de atingir o sucesso escolar preconizado pela política integracionista.

Esse trabalho não teve como objetivo esgotar o assunto. No entanto, propus-me a realizar uma leitura do desenvolvimento, das representações e da recepção do conceito de diferença no tratamento da questão para as escolas indígenas e quais suas perspectivas no contexto de uma sociedade capitalista, que no decorrer de toda a sua história não conseguiu estabelecer hegemonia em qualquer um de seus elementos contextuais.

Esta investigação, com as limitações inerentes a todo trabalho científico, permitiu evidenciar, de maneira geral, alguns aspectos que se tornam imprescindíveis e que carecem de um de um tratamento científico mais acurado e de disciplina intelectual para sua melhor compreensão, principalmente por quem elabora, planeja e executa as políticas que norteiam e “impõem” currículos, estabelecendo condições para a realização de uma escola de qualidade junto às comunidades indígenas. Dentre esses aspectos, destacam-se:

- o contato com uma história, vista por si da ótica da historiografia e não da perspectiva da totalidade e, nesse sentido, a confrontação com uma historiografia que nem sempre apresenta o processo de luta, de resistência dos diferentes povos indígenas desde o tempo de colonização;
- a leitura dos fatos históricos como se eles acontecessem por acaso, sem estar atento à rede ideológica que está subjacente, o que pode

levar a uma análise da evolução dos fenômenos estudados, fora de seu contexto sócio-político-cultural;

- hoje, qualquer reflexão sobre a realidade educacional indígena, que se negue a refletir a questão religiosa (seja a tradicional seja a das conquistas) e suas interferências na educação será uma reflexão enviesada;
- a necessidade de volta ao passado está amparada por um interesse fundamental da atual forma de pensar e agir, pois os fenômenos não podem ser compreendidos pela sua aparência imediata. Não é possível teorizar sobre a educação sem levar em conta aquilo que ela é, hoje, é em grande parte aquilo que o passado forjou.

Por outro lado, ficam bastante evidentes alguns mecanismos que a elite, “os planejadores da educação” usam para recompor sua hegemonia, de maneira persistente, quer no campo político, quer no campo da educação. Sendo assim, essa elite sempre assumiu a responsabilidade pela expansão da escola pública, porém dentro dos limites do seu interesse que, na maioria das vezes, na prática, na ação pedagógica não coincide com os da maioria da população.

No geral, as propostas de mudanças, apesar de proclamadas como sendo de cunho popular e carregando até hoje o “entusiasmo pela educação”, trazem em seu bojo propósitos implícitos de desmobilização e apaziguamento

dos movimentos de massa gerados pelo descontentamento. Essa é uma artimanha bastante hábil do discurso liberal, que acaba por tornar-se senso comum e legitima as tais “propostas de mudanças” como bandeira de luta, dificultando ainda mais qualquer desmistificação.

Quando a concepção liberal chega ao ponto de não poder mais sustentar seus próprios valores, em razão da transparência de suas significações ideológicas, ela muda seu discurso e passa a incorporar, dentro do seu projeto, objetivos pedagógicos que possam ser aceitos por todos indistintamente – dominados e dominantes. Propugnar por objetivos educacionais gerais, inoperantes e universais ou, no outro extremo, por objetivos particulares, operatórios e mensuráveis, são exemplos de como se pode desviar as atenções de que os objetivos sempre serão de classe. No domínio de um regime capitalista, eles serão sempre os objetivos de uma classe dominante – que, afinal, legisla sobre educação – (...) trazendo com eles conteúdo, estratégias e avaliação, enfim, o currículo. Torná-los fins de uma educação para os oprimidos, significa reconstruir a hegemonia deste Estado capitalista.



ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : LTC, 1981.

———. Por uma história da vida privada. In: ARIES, P.; DUBY, G. (org.) *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, v. 3, (7-19).

BIBLIOGRAFIA

———. *O tempo da história*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo : USP, 1988.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

ALMEIDA, R. H. de. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil no século XVII*. Brasília : UNB, 1997.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro : Graal, 1985.

AMARANTE, E. Processo histórico e identidade : o ser e o estar dos povos indígenas. *Dois Pontos*. Belo Horizonte, 4 (32) : 55-62, maio/jun. 1997.

ANAIS DA CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. *Tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá : Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

ARANTES, A. A. *O que é cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1983.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : LTC, 1981.

———. . Por uma história da vida privada. In: ÁRIES, P.; DUBY, G. (org.) *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, v. 3, (7-19).

———. . *O tempo da história*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989.

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo : USP, 1992.

BAKHTIN, M. *Estetica de la creación verbal*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno, 1982.

———. . *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1988.

———. . *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo : Hucitec, 1990.

BARDAN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo : Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1975.

———. . *Mythe et violence*. Paris : Deneoel-Letres Nouvelles, 1977.

———. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I.* São Paulo : Brasiliense, 1987a.

———. *Rua de mão única. Obras Escolhidas II.* São Paulo : Brasiliense, 1987b.

BLIKSTEIN, I. *Kasper Hauser ou a fabricação da realidade.* São Paulo : Cultrix, 1990.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.* Petrópolis : Vozes, 1987.

BOMBASSARO, L. C. Epistemologia: produção, transmissão e transformação do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ANAIS : CONFERÊNCIAS, MESAS – REDONDAS E SIMPÓSIOS. Goiânia, 1994.

BRAYNER, F. *Ensaio de crítica pedagógica.* Campinas : Autores Associados, 1995.

BRAND, A. *História oral: técnica, perspectivas e questionamentos e sua aplicação em culturas orais.* Campo Grande-MS : UCDB. (Texto não publicado).

———. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra.* Porto Alegre. Tese de Doutorado. PUC-RS, 1997.

———. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar no contexto do Mercosul. Série Estudos, Campo Grande-MS : UCDB, n. 7, (7-20), abr. 1999.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo : Brasiliense, [s. d.].

———. *O que é educação*. São Paulo : Brasiliense, 1984.

BRASIL. Diário Oficial da União. n. 248. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96.

BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. MEC/DRE/SEF. Plano decenal e a educação indígena – Relatório não publicado, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997.

———. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, S. H. A. Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994). Campo Grande - MS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1995.

- BRUNO, L. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo : Atlas, 1996.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo : Cortez, 1987.
- BURKE, P.; PORTER, R. (orgs.) *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. São Paulo : UNESP, 1993.
- BURKE, P. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo : USP, 1992.
- CABRAL, A. S. et alii. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília : CNRC/FNPM, 1987.
- CAMARGO, D. M. P. de. *Aproximações*. [s. l.] : [s. n.], [s. d.]. (Texto não publicado).
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo : Palos Athenas, 1990.
- CANDIDO, A. Uma palavra instável. Folha de São Paulo, 27 ago. 1995, p. 13, c. 5.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *A crise do indigenismo*. Campinas : UNICAMP, 1988.
- . *Do índio ao bugre: o processo de assimilação do Terena*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1976.

CARDOSO, C. F. S. *Uma introdução à história*. São Paulo : Brasiliense, 1988.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo : Cortez, 1987.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. M. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (org.) *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas : UNICAMP, 1993.

CEDI – CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. *Povos indígenas no Brasil – 1987/88/89/90*. São Paulo, 1991.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1982.

———. *A cultura no plural*. Campinas : Papirus, 1995.

CLASTRES, C. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro : Zahar, 1974.

CHAUÍ, M. ; FRANCO, M. S. C. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro : Paz e Terra; Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1978.

CHAUÍ, M. História a contrapelo (prefácio). In: DE DECCA, E. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo : Brasiliense, 1981.

———. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo : Cortez, 1989.

CIMI – Mensageiro: 500 anos – olhando o passado para construir o futuro. set./out. 1991.

CIMI-Conselho Indigenista Missionário. *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília, CIMI, 1992.

———. Metodologia de pesquisa das pedagogias tradicionais indígenas. Relatório não publicado. Brasília : ANE/CIMI, 1996.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

COMBLIN, J. As aporias da inculturação I e II. In: REB, Fasc. 223-224, 1996.

CONVÊNIO CPI/AC – SEC/AC. Proposta curricular bilíngüe intercultural para as escolas indígenas do ACRE e sudoeste do Amazonas.

COSTA, L. D. da. *Culturas e escola: a Sociologia da Educação na formação de professores*. Lisboa : Livros Horizonte, 1997.

COULON, A. *Etnometologia e educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.

COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. São Paulo : Brasiliense, 1995.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.

DALLARI, D. de A. Índios, cidadania e direitos. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. São Paulo: Brasiliense, 1983.

———. O século XXI para os índios do Brasil. *Porantim*, jan.-fev. 2000, p. 3.

D'ANGELIS, W. O índio na literatura dita infanto-juvenil. *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Campinas : ALB, ano 15, n. 28. dez. 1996.

———. Educação Escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?. 12º COLE. Campinas, UNICAMP, jul. 1999. (Texto não publicado)

D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (org.) *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas : ALB; Mercado das Letras, 1997.

DURHAM, E. R. O lugar do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. São Paulo : Brasiliense, 1983

- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo : Melhoramentos, 1975.
- DOLL Jr., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, F. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1979. (168-93).
- FORACCHI, M. M.; MARTINS, J, de S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- . *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.
- FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J. R. B. *História e escola indígena*. [s. l.] : [s. n.] ,1994. (Texto não publicado)
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L. C. de *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas : Papyrus, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1978.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis : Vozes, 1986.

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

———. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

GOLDMANN, L. *A criação cultural na sociedade moderna*. Lisboa : Presença, 1972.

———. *Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia?* São Paulo : DIFEL, 1986.

———. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

———. *Introdução à nova sociologia*. Cadernos para o Diálogo. [s. l.] : [s. n.], [s. d.] (Nova Série. Nova Crítica).(texto xerografado).

GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1991.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis : Vozes, 1995.

GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. da (org.) *A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. *De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil*, 1995. (Texto não publicado)

GRUPIONI, L. D. B. *Legislação sobre educação indígena: é hora de retomarmos a discussão!*, 1995. (Texto não publicado)

GUILLEN, I. C. M. Ausência e produção do esquecimento. *Fronteiras*. Revista de História UFMS. Campo Grande-MS, v. 2, n. 4, jul.-dez. 1998.

GUSDORF, G. *A fala*. Porto : Desperta, 1975.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

HECK, E. *Cidadania indígena*., 1994. (Texto não publicado)

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

HOGGART, T. *As utilizações da cultura II*. Lisboa : Presença, 1973.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.

_____. A questão social. *Revista USP*. set./out./nov. 1989. (145-153).

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

INEP/MEC- *Em Aberto*- Educação escolar indígena. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set.1994.

INFORMATIVO FOIRN-EDUCAÇÃO. Construindo uma forma diferente de educação. Manaus. 1996.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil: 1991/1995. São Paulo : CEDI, 1996.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.

———. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro : Zahar, 1996. (84-5)

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação Indígena no Brasil : conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

KLEIN, R. L. *Alfabetização : quem tem medo de ensinar?* São Paulo : Cortez; Campo Grande : UFMS, 1996.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro : Campus, 1988.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo : Ática, 1994.

KREUTZ, L. Identidade Étnica e Processo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

KÜPER, W. (compilador) *Pedagogia intercultural bilingüe: fundamentos de la educación bilingüe*. Quito : P. EBI-Abya-Yala, 1993.

LAPLATINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo : Brasiliense, 1997.

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

———. *História e memória*. Campinas : UNICAMP, 1990.

LEVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1976.

———. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1967.

———. *O cru e o cozido*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

———. *O pensamento selvagem*. São Paulo : Nacional, 1970.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1986.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.



———. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985a.

———. *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo : [s. n.], 1985b.

LUKÁCS, G. A reprodução da sociedade como totalidade. *Revista da Sociologia*, s.d. <http://www.fcar.unesp.br/public/estsocio/n1pol.html>

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone : EdUSP, 1988.

MAHER, T. M. *Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos da educação indígena*. (Texto não publicado).

———. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...* Campinas. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1990.

MANGOLIM, O. *Povos indígenas do Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos*. Campo Grande-MS, CIMI/MS, 1993.

MARTINS, J. de S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo : Hucitec, 1994.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo : Hucitec, 1987.

MEC. Plano Decenal e a educação indígena. Conclusão de seminário. Brasília. 1994.

———. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília : MEC/SEF/DPEF, 1993.

MEC/SEF/DPEF . Referencial curricular nacional para as escolas indígenas – Brasília : MEC/SEF, 1998.

———. Relatório do II Encontro de Projetos na Área de Educação Indígena. Brasília, 1998.

MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

MELIÁ, B. *A conquista da escrita*. 1996 (Texto não publicado)

———. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas : ALB; Mercado das Letras, 1997.

———. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo : Loyola, 1979.

———. *Elogio da la lengua guarani*. Asunción : CEPAG, 1995.

MENSAGEIRO. Jornal Tuxáuas. Belém-PA, fev.mar. 1988.

MERTON, R. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo : Mestre Jou, 1968.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

- MINDLIN, B. Educação indígena. Cadernos CEDES, Educação e diferenciação cultural negros e índios. São Paulo : Papyrus, 62 (11-16).
- . Apoio à resistência e cultura indígenas: projetos e dilemas-um comentário sobre Rondônia. In: SEKI, L. (org.) *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas : UNICAMP, 1993. (132-3)
- MONTE, N. L. Diário de classe: a construção do currículo indígena. *Série Documental: Relatos de Pesquisa*. Brasília : MEC/INEP, n. 18, jul. 1994.
- MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje : o espaço e o futuro das línguas indígenas. 12º COLE. Campinas, UNICAMP, jul. 1999. (Texto não publicado)
- . Conjuntura atual da educação indígena. In: OPAN – OPERAÇÃO ANCHIETA *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo : Iluminuras, 1989.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1995.
- MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas : Papyrus, 1997.
- . (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas : Papyrus, 1999.

MORI, A. C. A língua na escola indígena : quando, para quê e como? Qual é o ensino bilíngüe que interessa aos povos indígenas no Brasil?. 12º COLE.

Campinas, UNICAMP, jul. 1999. (Texto não publicado)

MOURA, T. Mito, matriz da arte e da religião. In: MORAIS, R. (org.) *As razões do mito*. Campinas : Papirus, 1988.

NASCIMENTO, A .C. *Da relação de despossessão entre terra e escrita: alfabetização no Mato Grosso do Sul*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

NASCIMENTO, A .C. Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem. In: AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar, Cuiabá. 1998. Anais da Conferência Ameríndia de Educação Escolar mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, 17 a 21 de novembro de 1997 . p. 175-182.

NASCIMENTO, A. C. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? In: Congresso Internacional 500 Anos da Língua Portuguesa no Brasil. Évora, 2000. Livro de Resumos. p. 77-8.

NASCIMENTO, A. C.; CHAMORRO, Graciela. Ayore avaite recavo – reflexões sobre uma experiência de alfabetização em língua indígena. *Revista Científica Cultural*. UFMS,v. 6, 1991. (49-53)

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo : Cortez, 1996.

NOVAES, A. (org.) *Tempo e história*. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto : Porto, 1992.

———. (org.) *Profissão professor*. Porto : Porto, 1995.

———. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

O CORREIO DA UNESCO. *Visões do tempo*. Brasil, 19(6), jun., 1991.

OLIVEIRA, M. R. S. et alii. *As novas tecnologias no ensino: impactos sobre a formação e o trabalho docente*. SBPCnet 28 jul. 1997.

OLIVEIRA, M. R. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas : Papyrus, 1992.

ORLANDI, E. P. (org.) *O discurso indígena: a materialidade da língua e o movimento da identidade*. Campinas : UNICAMP, 1991.

———. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo : Cortez, 1990.

ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bordieu: Sociologia*. São Paulo : Ática, 1994.

———. *Mundialização e cultura*. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

- OPAN – OPERAÇÃO ANCHIETA. *A conquista da escrita*. São Paulo : Iluminuras, 1989.
- PAIS, C. T. et.alii. Identidade cultural e tolerância cultural face ao discurso da globalização. SBPCnet. 28 jul. 1997.
- PAIVA, J. M. *Colonização e catequese*. São Paulo : Cortez, 1982.
- PAIVA, V.; RATTNER, H. *Educação permanente & capitalismo tardio*. São Paulo : Cortez, 1985.
- PAOLI, M. C. P. M. O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *O índio e a cidadania*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- PARK, M. B. et alii. Memória, educação e cidadania. SBPCnet. 28 jul. 1997.
- PEREIRA, L. M. Da mentalidade pré-lógica à etnociência.. UFMS, 1995.
(Texto não publicado)
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1997.
- PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre : ARTMED, 1994.
- PREZIA, B.; HOORNAERT, E. *Esta terra tinha índio*. São Paulo : FTD, 1989.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997. (35-50).

———. História do currículo, regulação social e poder. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis : Vozes, 1994.

———. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1997.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fedrick Barth*. São Paulo : EdUNESP, 1998.

PROJETO INAJÁ. Relatório final. Coordenadoria de Educação Supletiva/SEC/MT, 1991.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

———. *Kadwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petrópolis : Vozes, 1980.

ROCHA, E. P. G. *O que é mito*. São Paulo : Brasiliense, 1985.

ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüística*. São Paulo : DIFEL, 1985.

Campinas : Autores Associados, 1997.

- SANTOS, L. L. de C. P.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas : Papirus, 1997.
- SANTOS, S. B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo : Cortez, 1997.
- SANTOS, S. C. dos. Educação e sociedades tribais. Porto Alegre : Movimento, [s. d.].
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- . *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMES, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid : Akal, 1985.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE*, São Paulo, n. 11, 1986.(15-26)
- . Os saberes na formação do educador . *Revista Formação do Educador*, São Paulo, v. 1, p. 145-55, 1996.
- . *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1984.
- . *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas : Autores Associados, 1997.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas : Autores Associados, 1994.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974.

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

———. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra : Almedina, 1964.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus, 1993.

SEKI, L. (org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas : UNICAMP, 1993.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo : Cortez, 1993.

SILVA, M. B. N. da (org.). *Teoria da história*. São Paulo : Cultrix, [s. d.]

SILVA, A. L. Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA*, 16, 1993.

SILVA, A. L. da (coord.) *A questão da educação indígena*. São Paulo : CPI; Brasiliense, 1981.

SILVA, M. F. da. *A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores no Brasil*, 1993. (Texto não publicado)

SILVA, T. T. da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

———. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis : Vozes, 1994

———. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.

———. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis : Vozes, 1996.

SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo : Arte & Ciência, 1998.

SILVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista da USP*, São Paulo, n. 42, p. 44-55, jun./ago. 1999.

SIMSON, O. R. de M. et alii. Memória, educação e cultura. SBPCnet. 28 jul. 1997.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa : Moraes, 1981.

TOMMASINO, K. A educação indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades. In: *Cadernos CEDES*, 32, São Paulo : Papirus, 1993 (17-24).

- SOUZA, T. C. C. de . Perspectiva de análise do discurso numa língua indígena: o Bakairi (Carib). In: ORLANDI, E, P (org.). *Discurso indígena: a materialidade da língua e o movimento da identidade*. Campinas : UNICAMP, 1991.
- SOUZA, M. T. S. R. de. Os índios e os “custos” da cidadania. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. O índio e a cidadania. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- SOUZA FILHO, C. F. M. de. A cidadania e os índios. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP O índio e a cidadania. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- SUESS, P. *Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação*. São Paulo : Loyola, 1980.
- . *Cálice e cuia: crônicas de pastoral e política indigenista*. Petrópolis : Vozes; CIMI, 1985.
- SPOSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo : Hucitec; EdUSP, 1993.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação e enquete operária*. São Paulo : Polis, 1987.
- TOMMASINO, K. A educação indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades. In: Cadernos CEDES, 32, São Paulo : Papyrus, 1993 (17-24).

VALENTE, A. L. Estado, educação e etnicidade : a experiência belga. In: *CADERNOS DE PESQUISA*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo : Cortez, n. 165, nov. 1998.

———. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. Intermeio, Revista Mestrado de Educação. Campo Grande-MS, v. 2, n. 4, p. 20-7, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

VEIGA, J.; D'ANGELIS, W. da R. Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, L. (org.) *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas : UNICAMP, 1993.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

———. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

WARDE, M. J. Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia. Série *IDÉIAS*, São Paulo, 1995.

———. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. Relatório de pesquisa não publicado. ANPED, 1993.

ZORZATO, O. "Civilizadores de índios": os agentes do sertão na historiografia de Mato Grosso. *Fronteiras*. Revista de História UFMS. Campo Grande-MS, v. 2, n. 4, jul./dez. 1998.



