

"Não é fácil ser professor..." - pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas*

Rosa Helena Dias da Silva

Doutora em Educação, participante do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), professora do Programa de Mestrado em Educação da UFAM.
e-mail: ppg@fua.br

Resumo

O texto coloca em discussão a importância da organização dos professores indígenas, como processo de formação para o enfrentamento à tensão que existe entre o direito à diferença e os direitos da chamada cidadania brasileira. No bojo da discussão, destaca-se a compreensão das relações entre diversidade étnica e educação indígena, caracterizando identidade e bilingüismo radical, com intuito de pensar a escolarização indígena. Dá-se ênfase à valorização do aspecto educativo de todo cotidiano vivido junto à família e a comunidade, assim como o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos.

Palavras-chave

Escola indígena; direito; comunidade educativa.

Abstract

The text places in discussion the importance of the organization of indigenous teachers as a training process to face the tension that there is between the right to be different and the rights of so called Brazilian citizenship. The center of the discussion brings out the understanding of the relationships between ethnic diversity and indigenous education, characterizing identity and radical bilingualism, with the intention of giving thought to indigenous schooling. Emphasis is given to the esteeming of the educative aspect of the day-to-day living together with the family and the community, as well as the interchange between traditional and new knowledge.

Key words

Indigenous school; rights; educative community.

* Trabalho elaborado para o Seminário Fronteiras étnico/culturais e fronteiras da exclusão - o desafio da interculturalidade e da equidade, para participação na Mesa redonda Diversidade étnica e educação indígena, UCDB, Campo Grande, MS, 16 a 19 de setembro de 2002.

O nome 'professor' é bonito... mas para cumprir, é preciso muita garra. É pesado mesmo! (Maria Suzana do Carmo Kujajup, professora Kayabi).

Uma primeira introdução: Diversidade étnica e educação indígena – o que a escola pode ter com isso?

Ao agradecer a significativa oportunidade de estar participando deste Seminário, início por justificar minha escolha quando, em uma mesa redonda que se intitula "Diversidade étnica e educação indígena", faço a ligação desta temática mais ampla com a complexa questão da escolarização indígena.

Retomo e diálogo, nesta primeira introdução, com as anotações pessoais da Conferência "Identidade étnica e educação escolar", proferida por Bartomeu Meliá, no 13^o COLE - Congresso de Leitura¹, pois avalio que o problema não é a educação indígena². O "nó" se dá quando entra na história dos povos indígenas esta nova instituição: a escola³.

Como lembrou Meliá, é também um fato que a identidade indígena foi e é ameaçada de diversos modos:

[...] é uma ameaça enquanto não é reconhecida como diferença. É a problemática central do desconhecimento da diferença. Na década de 70 tem início o movimento indígena no Brasil. Começa-se a confrontar identidade e educação escolar.

Como se sabe, existe uma educação indígena fora e antes da escola e, "às vezes, existe apesar e/ou contra a escola"! Surge

então a pergunta: "historicamente, como os povos indígenas conseguiram reproduzir seu modo de vida com tanta força? A educação indígena conseguiu reproduzir a identidade dos povos". Mas o que é identidade? "É olharmos a nós mesmos e olhar aos que estão ao nosso lado. É escavar nas raízes da tradição". E Meliá esclareceu:

Não é a fixação sobre o mesmo; também não é simplesmente ir para frente, tocar numa outra direção; ela é dinâmica, se constrói em trânsito. Pode se definir como o 'nós em movimento': encontrar-se a si mesmo em novas situações as quais eu tenho que responder.

Segundo Meliá, duas palavras-chaves são: relações e comunicação. "É reconhecer-se nas relações com os outros; é ser 'povos da conversa', do diálogo, ser 'conversadores'. A identidade em movimento entra em contato com outros povos: é o chamado encontro".

Sobre este "encontro", problematizou que

[...] encontramos-nos numa situação de conflito bastante grande. Existe o contato entre os povos indígenas, que se caracteriza como intra-sistêmico, já que podemos considerar que há uma essência comum. Porém, o contato entre os povos indígenas e a sociedade envolvente é tremendamente desigual, já que são sociedades radicalmente diferentes: são lógicas próprias que se confrontam. É a economia de reciprocidade versus a economia de mercado. O que vemos é a construção de modelos de dependência.

E pensando uma saída, colocou que, em grande parte, poderia ser o bilingüismo, ou seja, relacionar os dois sistemas.

Esse bilingüismo que estamos nos referindo não é um bilingüismo individual. É o bilingüismo social: o bilingüismo radical. Este é difícil de ser equilibrado já que os cenários estão numa relação de poder desigual. O bilingüismo radical é humano, de plenos direitos. Neste sentido, é utopia: é construção; vai ser resultado de luta. É tarefa dos movimentos indígenas. É uma ação ofensiva.

Uma segunda introdução: por que o enfoque nos professores indígenas?

O presente texto retoma reflexões elaboradas em minha tese de doutorado - que tratou do movimento dos professores indígenas na Amazônia, no período de 1988 a 1997 (SILVA, 1998), tendo agora como fonte e referência de análise depoimentos de participantes do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários realizado pela ANE - Articulação Nacional de Educação do Cimi, em Luziânia, de 26 a 30 de junho deste ano⁴. O evento contou com a participação de 96 professores e lideranças de 66 povos indígenas.

Faço esta opção convencida de que, no debate e na prática da construção de projetos indígenas de escola, a figura e a atuação dos professores indígenas organizados⁵ é (ou pode ser) central. Protagonismo, autoria e autonomia indígenas; etnodesenvolvimento, na sua relação com a educação e as pedagogias indígenas, todas essas são questões também cruciais e pertinentes ao tema. Neste sentido, focalizo minha análise e posicionamento na experiência dos professores indígenas, sentindo-me, ao

mesmo tempo, questionada e instigada pelas indagações e afirmações projetadas por eles, quando se debruçam sobre o tema das escolas indígenas e de seu compromisso enquanto partes desta empreitada.

Segundo Lopes da Silva (2001), existe uma distância efetiva entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias. Nas palavras desta autora,

[...] há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.

Avalia que, para diminuir esta distância, o papel dos professores indígenas pode ser decisivo.

De monitor a professor: professores e projetos indígenas de escola

A concepção que cada professor indígena deve desenvolver é a de que não somos propriedade do governo, do estado, do município. Devemos compreender que o professor é instrumento do povo. Ele deve explicação ao povo! Tem espaço maior de aprendizagem do que a luta contra o poder? (José Agnaldo Gomes de Souza, professor Xukurú).

Como se sabe, a figura do monitor indígena bilingüe caracterizava-se por ser um papel intermediário entre os índios e as agências externas. Usava-se uma pessoa

do próprio grupo para ser o interlocutor e repassador dos conteúdos. Neste sentido, o que vale ressaltar é que as propostas e projetos de educação eram elaborados de fora, sendo que, ao monitor estava adaptar-se e, para isso, era treinado. Para Silva e Azevedo (1995), "monitor bilingüe" é um personagem "essencialmente problemático e ambíguo". Explicaram, "não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. [...] É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por outro". E complementaram sua análise dizendo que, desta forma, "[...] estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados".

Já o conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode realizar-se eficazmente, segundo os ideais afirmados, em um modelo realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena.

Conforme Monserrat (1993),

[...] professor indígena é categoria em estruturação na sociedade atual, a partir de variadas experiências, necessidades e expectativas tanto das sociedades indígenas em contato permanente (ou freqüente) com a sociedade majoritária, como dos grupos e entidades de apoio envolvidos em ações de educação escolarizada (para) indígena.

Acrescentaria que, além de categoria teórica, a qual figura já oficialmente em documentos do MEC (1994), como as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" e, mais recentemente, a Resolução

03/1999, do Conselho Nacional de Educação, "professor indígena" é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas, no bojo das discussões sobre novos papéis sociais, como é o caso também dos agentes indígenas de saúde.

Escola e comunidade indígena: uma ligação necessária e desejada

Nas discussões que se têm travado, em especial pelos próprios professores indígenas, há uma ênfase e uma concordância quanto à questão da necessidade da participação da comunidade no processo da educação escolar, sendo que a construção da escola indígena é entendida como um empreendimento coletivo.

Neste sentido, uma primeira questão que se sobressai é a valorização do aspecto educativo de todo cotidiano vivido junto à família e a comunidade, assim como o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos. É o que podemos perceber na fala a seguir:

Ensinar o resgate da nossa cultura é preparar o povo, principalmente as crianças, para o amanhã. Não podemos ser empresários. Portanto, não devemos esquecer as nossas origens. É preciso ter jogo de cintura para fazer as duas coisas: a tradição da cultura e a parte não-índia. A nossa identidade é um conjunto. O nosso objetivo é pelo nosso povo, nossa luta (Valmor Vehrâ Mendes de Paula, professor Kaingang).

Mosonyi (1996), em seu texto "Familia indígena y Educación Intercultural Bilingüe", trabalhou esse aspecto funda-

mental da discussão, afirmando que,

[...] nem a Educação Intercultural Bilingüe, nem outros mecanismos de vitalização das características profundas da identidade poderão prosperar por tempo indefinido, senão pela via de um ataque à problemática de conjunto que, em dada conjuntura, atravessa uma comunidade ou etnia. É imperativo emoldurar qualquer esforço em um projeto comunal ou regional de alcance integral, que leve em conta parâmetros como as terras ancestrais e recém adquiridas, uma economia que conjugue a auto-subsistência com o mercado de alguns produtos, uma organização participativa nos níveis de decisão, principalmente a resolução dos problemas angustiantes da saúde, serviços e direitos humanos elementares. Se, de alguma maneira, não se contemplam todas essas vertentes, qualquer programação isolada está destinada ao fracasso.

Santos (1975), em seu livro *Educação e Sociedades Tribais*, com objetivo de avaliar a possibilidade da escolarização com ensino bilingüe – implantada em alguns postos da FUNAI no sul do país – identificou que um dos limites deste processo foi justamente a idéia de que a educação escolar por si só introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Concluiu, na época, que os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. Na análise deste autor, a problemática indígena tem causa em um quadro sociopolítico, cultural e ideológico, e é neste âmbito de complexidade que deverá ser equacionada.

Considero que tal concepção abre caminho para a reflexão atual, na perspectiva de que as escolas indígenas são concebidas como parte de um projeto mais

amplo de futuro dos povos a quem elas servem (ou deveriam servir).

Depoimento de Rosenildo Barbosa de Carvalho, professor Guarani, mostrou-nos uma iniciativa concreta que tem sido construída e consolidada com esse entendimento:

Quase tudo já acabou, a destruição do meio-ambiente, mas a gente conseguiu pelo menos a escola fazer esse trabalho, reflorestar a bacia. A nossa riqueza é que as nascentes dos rios são todas de dentro da aldeia para as fazendas, não tem o veneno, o agrotóxico. Quando a educação diferenciada corresponde às necessidades da comunidade, ela trabalha com os problemas da comunidade. Com relação à auto-sustentação, é importante cada comunidade se organizar e dizer: "é isso que a gente quer". E dessa forma a gente vai conseguir chegar onde a gente quer. E começar o trabalho.

Segundo Lopes da Silva (2001), "a educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas".

Escola e prática político-pedagógica: concepções, estratégias e iniciativas indígenas

Nós pesquisamos para não errar. A educação está precária, está no mundo dos brancos. Mas a gente está reagindo agora (Arão, professor Oro Waram Xijien).

Uma das forças que se sobressai nas experiências construídas pelos professores indígenas, relatadas e discutidas no Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários é a avaliação que fazem, de que, mesmo frente a uma situação não ideal, repleta de problemas e contradições, é

possível agir, nem que seja, como dizem, realizando trabalhos "paralelos". O termo paralelo é usado no sentido de que, mesmo não abandonando totalmente o modelo de escola de nossa sociedade, introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas.

Outros aspectos que se destacam são: a criatividade; a crítica e contestação às antigas práticas; a não dependência de material didático de fora; a humildade para assumir a pouca experiência e a vontade de exercitá-la.

O saber é entendido como processo contínuo, que não se esgota, mas se constrói e reconstrói sempre. Valoriza-se assim o que é próprio de cada povo, o que contribui no processo da auto-estima e afirmação de identidade, partindo dos etnoconhecimentos para, então, acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliação do mundo, reafirmando, primeiramente, a própria cultura, sem se fechar em sua experiência.

O professor indígena é visto não como o único portador do saber, valorizando-se muito o aspecto do aprendizado mútuo, presente na relação professor-aluno-comunidade. Sua tarefa é ser multiplicador, repassador dos novos conhecimentos, sendo que, desta forma, o saber é partilhado e não apenas apropriado individualmente. Sua responsabilidade é ser aquele que "transita" nos dois mundos: o do indígena e o do "branco", segundo suas próprias palavras. O desafio é conseguir manter um certo equilíbrio nesse complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas.

Quando falam do contato pedagógico diário com seus alunos, percebe-se um profundo respeito pela criança e uma sensibilidade às suas motivações, levando-se sempre em conta a sua curiosidade. A paciência parece ser um dos valores pedagógicos importantes na relação professor-aluno.

Nosso jeito de ensinar é com muita paciência sempre usando a própria palavra. Não forçar muito a criança na hora de dar aula. Contando história da comunidade. Continuando a participar dos trabalhos da comunidade e das lideranças. Respeitando as regras de acordo com a comunidade. Nosso jeito de avaliar é manter a paciência. Professor pode repetir várias vezes com o aluno, conversar bastante durante a aula, voltar sempre, lembrar o que foi dado ontem. Também a comunidade participa da avaliação (professor Guarani).

Quanto à prática pedagógica e autonomia, sobressai o papel central dos professores indígenas, como um dos principais envolvidos nos diversos processos de construção das escolas indígenas. Observando relatos que fazem de sua prática pedagógica diária, podemos perceber que estão buscando resolver e encaminhar satisfatoriamente as questões mais amplas e complexas, trazidas, em grande parte, pela burocratização embutida no processo da escola, enquanto espaço institucional. Destacam-se aí problemas como oficialização das escolas, remuneração dos professores, currículos e regimentos, infraestrutura. Como lembrou Mosonyi (1996),

[...] ainda segue predominando uma concepção institucional e formalizada da Educação Intercultural Bilingüe: fundar

escolas, formar ou reciclar professores, fazer programas, publicar textos pedagógicos, desenhar metodologias, e inclusive ganhar batalhas frente às autoridades nacionais, para essa iniciativa. Tudo isso é de suma importância, e estamos longe de haver cumprido sequer todos esses passos, nem mesmo nos lugares mais favoráveis. Porém, há outra série de problemas que precisam ser enfrentados, senão, é impossível avançar [...]. Trata-se da relação entre este tipo de educação e a vida familiar cotidiana, dentro da comunidade, já que a infância escolarizada, pertence, em primeiro lugar, a suas famílias de origem.

Como estratégias escolhidas, observamos a busca por se fazerem conhecer, procurando respaldo nas regiões por meio do reconhecimento local e oficial, que resulta em conquista de respeitabilidade interna e frente à sociedade envolvente. Inúmeros são os exemplos de articulações indígenas e também de ocupação dos espaços não-indígenas, como ilustrou o caso da COPIPE - Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, relatado por Pretinha, professora Truká:

A COPIPE foi fruto de um encontro em Pé de Serra, no povo Xukuru, e o objetivo dessa organização é a articulação entre os nove povos de Pernambuco, promovendo encontros entre os professores, onde só quem participa são os professores indígenas. Não tem ninguém do governo porque são discussões internas do povo que a gente faz. A gente discute a política de educação escolar indígena. Os encontros são pra gente discutir as estratégias de como se organizar, como agir com o governo. A partir da organização da COPIPE, nós começamos a discutir a nossa política de educação. Já começamos a participar do núcleo, NEEL, que foi criado

em 1994 e não tinha nossa participação. Começamos a participar de todas as instâncias - na área de educação - que falam sobre a questão indígena. E o que a gente está sempre colocando pras entidades, pro governo federal e municipal é que qualquer projeto, qualquer ação que se pense em desenvolver na área de educação indígena em Pernambuco, terá que passar pela avaliação e aprovação da COPIPE. Do contrário, os projetos não vão ser aceitos, porque a COPIPE é a representação indígena na área de educação em Pernambuco.

Educação, interculturalidade e solidariedade interétnica: para além das próprias fronteiras

Dentre as tendências que polarizam o pensamento educacional na América Latina e Caribe, Octavio Ianni (1994) destacou três orientações principais, ligadas à noção de modernização, emancipação e identidade. Segundo ele, "se distinguem pela maneira de diagnosticar os problemas sociais, compreendendo os econômicos, políticos e culturais, assim como pelas diretrizes que formulam. Combinam o diagnóstico crítico da realidade social com o prognóstico acerca de soluções possíveis ou ideais".

Vejamos com mais profundidade o que Ianni disse sobre a tese da identidade, já que entendemos que tais idéias são bastante pertinentes à temática aqui tratada.

A tese da identidade está presente e ativa principalmente nas formulações teóricas e ideológicas dos movimentos sociais indo-americanos e afro-americanos. É claro que

a problemática da identidade envolve também a da emancipação: uma implica na outra. Os movimentos sociais indo-americanos e afro-americanos organizam-se e desenvolvem-se tendo como objetivo a reconquista ou recriação das suas identidades reais ou imaginárias, como indivíduos, famílias, grupos, coletividades ou nações. Mas essas identidades, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvem necessariamente a emancipação. Há um mínimo de emancipação sem o que não se constitui a identidade possível ou sonhada.

Outro ponto de destaque para pensar o tema das escolas indígenas é o desafio da interculturalidade. Envolve pelo menos duas situações extremamente complexas. Uma, na maioria das vezes, é de caráter conflitivo e está ligada à questão do contato, envolvendo as relações entre sociedades indígenas e sociedade envolvente. Entram em cena questões como: de que forma se articula a questão do saber tradicional de cada grupo e os novos saberes e necessidades? A outra situação diz respeito às relações internas, ou seja, da diversidade de povos e culturas indígenas. Aqui, os desafios estão ligados à questão da busca de conhecimento recíproco e da construção da solidariedade interétnica.

Como bem analisou Bonin (1997),

[...] o fato de um determinado povo passar a participar de uma organização responde a suas necessidades mais específicas: demarcar a sua área, resolver problemas de saúde em sua aldeia, conseguir escola para sua comunidade, expulsar invasores de seu território. No entanto, a participação parece tecer os fios que dão sentido às lutas mais amplas. Gesta-se um processo de re-conhecimento (conhecer em outros

termos) das relações estabelecidas pela sociedade envolvente e pelo Estado com estas populações. Esse processo torna evidente para os índios que não é somente o seu próprio povo ou a sua aldeia que é desrespeitada, vítima de omissão e/ou atuação inadequada do Estado, mas todos os povos indígenas, e justamente porque, para a cultura dominante, não há lugar para a diferença. Parece surgir, assim, um sentido coletivo mais abrangente, uma identidade no 'ser índio', mas que envolve um sentido sociocultural no plural.

Pensando o lugar social da escola indígena, poderíamos dizer que "[...] é o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global" (ANE/CIMI, 1993). Nas palavras de Rosenildo Barbosa de Carvalho, professor Guarani, do Mato Grosso do Sul.

Antes, as lideranças eram as pessoas que lutavam pelo direito da escola indígena. O apoio deles hoje é muito importante dentro do movimento dos professores, eles nos apóiam bastante e vêem que o professor tem uma responsabilidade muito grande, de buscar conhecimento, de lutar pelos seus valores, pelos seus direitos. O papel da escola não é só ensinar dentro do período de aula, mas mostrar para a população indígena que aquele é o território deles, que eles têm que cuidar.

Lopes da Silva (2001) reconheceu a escola como "lugar de manutenção de confrontos interétnicos, mas também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade".

Escola e direito à diferença: superando preconceitos e ambigüidades

A discriminação contra o índio por parte da Secretaria de Educação não é só quando é chamado de caboclo. É quando os recursos não são repassados para a educação, quando o Estado não constrói prédios, é quando o pagamento não é em dia (Francisca Oliveira de Lima, professora Arara, do Acre).

O direito à diferença é tema que tem merecido constantes reflexões de nossa parte, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam⁶. Uma primeira diz respeito à forma de como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão de qual o lugar que reserva para eles.

João Pacheco de Oliveira (1993) nos falou sobre isso, ao identificar que

[...] há um uso muito difuso e generalizado do termo índio, materializado nas definições do dicionário, expresso na fala cotidiana, no imaginário popular, na literatura e nas falas eruditas, enraizando-se inclusive no pensamento científico. Nesses domínios, 'índio' corresponde sempre a alguém com características radicalmente distintas daquelas com que o brasileiro costuma se fazer representar. [...] Os elementos fixos que compõem tal representação propiciam tanto a articulação de um discurso romântico, onde a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto na visão do selvagem, cruel e repulsivo.

Continuando sua análise, assinalou-nos outra perspectiva de relações, ao colocar que "melhor seria pensá-los como povos indígenas, como objetos de direitos

e como sujeitos políticos coletivos, distanciando-se do mito da primitividade e das improcedentes cobranças que o senso comum instiga a cada momento".

Carneiro da Cunha (1995) nos mostrou como, historicamente, a noção de direito à igualdade foi utilizada para justificar a homogeneização/dominação cultural. Vejamos:

[...] os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (na sua versão atual) baseiam-se numa revisão, operada nos anos 70 e sobretudo 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no 'direito à igualdade'. Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal, e respondia a situações do tipo 'apartheid', foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação. [...] O anti-racismo liberal, como tão bem analisou Sartre (na sua reflexão sobre a 'questão judia'), só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. [...] Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral.

Roberto Cardoso de Oliveira (1988) já falava nessa necessidade, ao identificar nas relações entre Estado e povos indígenas um "colonialismo interno" que, a seu ver, deveria ser substituído por uma "diplomacia interna".

Trazendo essas idéias para a reflexão sobre as escolas indígenas, perguntamos, quem poderá garantir a "especificidade e

diferenciação” – características oficializadas nos diversos textos da legislação da educação escolar indígena – senão os próprios povos indígenas? Refletindo sobre essa questão, e fundamentando-se no texto constitucional, a Procuradora da República, Debora Duprat (2000), afirmou que “[...] a par de lhes reconhecer o direito a uma existência diferenciada, a Constituição outorgou aos próprios índios o direito a dizer em que consiste essa diferença”.

O conflito entre o reconhecimento/oficialização das escolas indígenas, ou seja, sua incorporação no sistema nacional de educação versus a garantia do direito a modelos e formas próprias de fazer escola – escolas como partes integrantes dos sistemas indígenas de educação, é uma outra polêmica. Penso que o excesso de normas legais, embora avançadas, em termos de um novo discurso – que respeita a diversidade cultural – confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas.

Há necessidade também de se aprofundar o debate acerca da(s) “cidadania(s) indígena(s)”, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será esta. O que se percebe é que há uma forte tensão entre o direito à diferença e os direitos da chamada cidadania “brasileira”.

Da apropriação à inovação: a “indianização” da instituição escolar

O ideal de escola indígena que está sendo forjado pelo movimento de professores indígenas não entra em competição, nem substitui a educação tradicional de cada grupo. Ela tem, sim, um espaço e um tempo de atuação bem definidos, que vêm responder às novas necessidades, à realidade das situações históricas vividas.

Problemas de diversos tipos e dimensões se colocam no dia-a-dia dos professores, exigindo que estejam sempre atentos e mobilizados para enfrentá-los. Apesar de todo contexto de violência e invasão cultural, ao qual foram expostos os povos indígenas, um processo de resistência e oposição sempre foi desenvolvido por estes. Felizmente, vemos que algo está mudando e são os próprios índios e suas organizações que procuram influir e tomar em suas mãos os processo de educação escolar, inclusive criando novas alternativas.

Por entender a escola indígena como uma intermediação, um instrumental que se coloca entre as diferentes culturas, não sendo assim um mecanismo apenas interno, mas sim uma necessidade criada “pós-contato” com a sociedade envolvente, trago algumas idéias acerca da dinâmica das relações interétnicas.

Guilherme Bonfil Batalha (1989) foi um dos autores que se preocupou com essa questão, trazendo análises pertinentes e elucidativas à problemática em estudo. Após discorrer sobre o que chamou de “os quatro âmbitos da cultura em função do

controle cultural¹⁷, enunciou alguns processos que, segundo o autor, permitem compreender a dinâmica das relações interétnicas. Três deles se originaram no interior do (ou dos) grupo(s) étnico(s) que se toma(m) como foco de análise. São eles:

Resistência - "O grupo dominado ou subalterno atua no sentido de preservar os conteúdos concretos do âmbito de sua cultura autônoma. A resistência pode ser explícita ou implícita (consciente ou inconsciente). A defesa legal ou armada do território ameaçado é explícita e consciente; a manutenção do costume, qualquer que seja este, pode ser uma forma de resistência implícita e inconsciente. Em todo caso, o exercício de ações culturais autônomas, em forma aberta ou clandestina, é objetivamente uma prática de resistência cultural, assim como sua contraparte: a recusa de elementos e iniciativas alheios (o chamado conservadorismo de muitas comunidades: sua atitude refratária às inovações alheias)".

Apropriação - "É o processo mediante o qual o grupo adquire capacidade de decisão sobre elementos culturais alheios. Quando o grupo não só pode decidir sobre o uso de tais elementos, senão também que é capaz de produzi-los, o processo de apropriação culmina, e os elementos passam a ser elementos próprios".

Inovação - "Através da inovação, um grupo étnico cria novos elementos culturais próprios, que em primeira instância passam a formar parte de sua cultura autônoma".

Podemos constatar a pertinência desses conceitos e idéias elaboradas por Batalha, também quanto à questão da inovação e criatividade.

A criatividade que se expressa nos processos de inovação não se dá no vazio, mas sim no contexto da cultura própria e, mais

particularmente, da cultura autônoma. Este é o marco que possibilita e ao mesmo tempo põe limites às capacidades de inovação: seus componentes específicos são o plano e a matéria para a criação cultural.

No que tenho podido compreender, a perspectiva de escola que os povos indígenas têm projetado e se empenhado em conquistar, é um exemplo concreto, real e atual de inovação. Representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atento e sensível para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação. Pois como nos disse esse autor:

[...] as inovações culturais são, por uma parte, mais frequentes do que comumente se pensa: há muito novo em baixo do sol. Sobre tudo, se não se pensa somente nas grandes invenções capazes de marcar por si mesmas um momento da história, se não se repara também, e sobretudo, nas mudanças cotidianas aparentemente insignificantes.

Neste paciente e demorado processo de "indianização" da instituição escolar, ou seja, da construção de escolas próprias – escola Guarani, escola Terena, escola Yanomami... – é fundamental que o professor indígena possa reencontrar-se com sua própria comunidade educativa, já que, na maioria dos casos, ele foi formado fora desta. Tornando-se parte da comunidade educativa, poderá contribuir na busca de novas respostas, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão; procurando inspiração nos sábios da comunidade; colocando-se como ouvinte – aquele que domina novas técnicas modernas, mas coloca-as em continuidade do saber

indígena, como forma de ampliação do mundo, como expansão cultural, nunca como substituição.

Nesta ótica, o professor pode ser participante de um projeto que vai além da própria educação, ou seja, que trabalhe com uma noção ampliada de educação. Para isso, irá, necessariamente, envolver-se com questões fundamentais como a defesa e garantia das terras indígenas; construção de alternativas de subsistência (auto-sustentação).

Nesse sentido, conforme analisou Mosonyi (1996), as comunidades educativas indígenas hoje precisam pensar em pelo menos dois tipos de programas, que necessitam andar juntos: lingüístico-cultural e econômico-político.

Para Lopes da Silva (2001), uma tal concepção de educação "supõe atenção a aspectos socioculturais e lingüísticos da vida indígena, nunca isolados da discussão crítica e própria, travada pelos próprios índios sobre o que querem para si e para os seus".

Trago, como encerramento deste diálogo sobre a possibilidade de construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas, trechos de recente documento elaborado pelos professores e lideranças presentes no Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários, citado no início do trabalho. Intitulado de *Carta Compromisso*⁸, o texto expressa sentimentos, desejos e proposições dos participantes frente a este desafio. Sua leitura poderá ser uma contribuição ao debate e fazer-nos refletir sobre a afirmação

de Lopes da Silva (2001): "pode-se dizer que há, de fato, 'escolas indígenas' – ainda que não realizem o ideal de 'educação diferenciada' almejado".

Estamos convictos que a educação que queremos tem que estar a serviço das lutas dos nossos povos, sendo formadora de guerreiros (novas lideranças), rompendo com o modelo centralizador do Estado brasileiro, que teve como objetivo, durante esses 500 anos, integrar os povos indígenas na sociedade nacional, não respeitando assim, todo o nosso passado de conhecimento e nossas diferenças adquiridas através dos mais velhos.

A nossa luta é no sentido de garantir a nossa autonomia como povos diferentes e para isso estamos nos unindo através dos nossos movimentos, para que os nossos direitos sejam respeitados, independente de quem esteja no poder.

Continuaremos nos articulando para garantir o fortalecimento das lutas, por meio dos nossos movimentos em busca de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, lutando para que as propostas advindas das assembléias indígenas, tendo como exemplo o Estatuto dos Povos Indígenas, sejam aprovadas.

Iremos lutar conjuntamente para que a formação dos indígenas se dê em todos os níveis, abrangendo as necessidades dos nossos povos, respeitando as especificidades. Lutaremos para que todos os conhecimentos próprios de cada povo sejam valorizados, tanto quanto aqueles que têm maior formação escolar.

Notas

¹ A Conferência era parte da programação do IV Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas. O 13º COLE, organizado pela ALB – Associação de Leitura do Brasil, realizou-se na UNICAMP, Campinas, de 16 a 20/07/2001.

² Como disse Meliá, em outra ocasião, a educação indígena pode ser solução!

³ Uma interessante e pertinente análise da história da escolarização indígena no Brasil foi produzida por Mariana Kawall Leal Ferreira, em sua dissertação de mestrado (FERREIRA, 1992). O capítulo IV, que trata deste tema, foi recentemente publicado como artigo – “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” In Silva e Ferreira (org.), 2001.

⁴ Neste sentido, todas as citações de professores indígenas – que estão identificadas em itálico – foram registradas no referido evento.

⁵ Chamo de “professores indígenas organizados” aqueles que, de uma forma, ou de outra, participam de espaços de articulação e instâncias do movimento indígena.

⁶ Esclareço que entendo o “direito à diferença” – “acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade”, conforme Carneiro da Cunha, 1995.

⁷ Batalha (1989) fala em quatro categorias distintas: “cultura autônoma; cultura imposta; cultura apropriada; cultura alienada”.

⁸ Leitura do documento na íntegra pode ser feita no site www.cimi.org.br

Referências bibliográficas

ANE/CIMI. Concepção e prática da educação escolar indígena. *Cadernos do CIMI*, Brasília, n. 2, 1993.

BATALHA, Guilherme Bonfil. La teoría del control cultural en estudio de procesos étnicos. In: *Arinsana*, Caracas, n. 10, 1989.

BONIN, Iara. Refletindo sobre Movimentos Sociais e Movimento Indígena no Brasil. Trabalho final (Disciplina Estado, Sociedade e Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação UnB, Brasília, 1997.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donisete. *A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

DUPRAT, Débora. O direito de ser índio e o seu significado. In: *Porantim*, Brasília: CIMI, n. 231, p. 3, dez. 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – USP, 1992.

IANNI, Otavio. Educação e sociedade na América Latina. Conferência inaugural. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2., Campinas: UNICAMP, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/Global/MARI, 2001.

MEC. *Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília, 1994. v. 2 (Série Institucional).

MONSERRAT, Ruth. Professores indígenas versus índios professores. In: *Boletim da ABA*, n. 16, 1993.

MOSONYI, Estaban Emilio. Familia indígena y Educación Intercultural Bilingüe. Palestra proferida no CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 2, Santa Cruz, Bolívia, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem da volta - reelaboração cultural e horizontes políticos dos povos indígenas no nordeste. In: *Atlas das terras indígenas no Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional, 1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAM, 1988P.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas do Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete. *A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades - um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.