



Educação escolar na floresta: Dilemas e perspectivas de professores indígenas no I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena na Aldeia Morada Nova/Feijó (Acre)

*School education in the forest:
Indigenous teachers' dilemmas and perspectives at the
1st Research Seminar of the Indigenous School in the morada Nova/Feijó (Acre) Village*

*La educación escolar en el bosque:
Dilemas y perspectivas de los profesores indígenas en el I Seminario de Investigación de la
Escuela Indígena en la Aldea Morada Nova/Feijó (Acre)*

Márcia Barroso Loureto¹
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Shelton Lima de Souza²
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Valda Inês Fontenele Pessoa³
Universidade Federal do Acre (UFAC)

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre os dilemas enfrentados por professores e representantes das diferentes etnias que habitam o território do Acre, no tocante ao tipo de educação oferecida nas aldeias e às necessidades que impulsionam esses professores a buscar uma educação formal, a qual os submete aos limites impostos por esse tipo de formação. Utilizamos fragmentos das narrativas apresentadas pelos professores indígenas e demais participantes do “I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena” que se realizou no período de 18 a 22 de setembro de 2019, na Aldeia Morada Nova, localizada no município de Feijó/Acre, Brasil. Objetivamos identificar a epistemologia que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da aldeia e a lógica que define a escola do Estado, escola formal. Dialogando com as teorias que abordam questões referentes aos sujeitos e às culturas nas quais esses sujeitos estão inseridos, problematizamos os conceitos de identidade, interculturalidade, escola indígena e escola formal. Como aporte teórico, nos baseamos em autores como Larrosa (2018), na reflexão sobre o saber proveniente da experiência; Masschelein e Simons (2014), ao tratar sobre a escola formal e sua função social; Coracini (2007), Hall (2006) e Bauman (2005), em relação às questões

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade na Universidade Federal do Acre/UFAC. Professora na Secretaria Municipal de Educação/SEME/Rio Branco/AC. <https://orcid.org/0000-0001-9587-4605>. Email: marcia.loureto@sou.ufac.br.

² Professor de Linguística no Centro de Educação, Letras e Artes/CELA e no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade na Universidade Federal do Acre/ UFAC. <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531> Email: shelton.souza@ufac.br.

³ Professora da área de Educação/Currículo no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade na Universidade Federal do Acre/ UFAC. <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>. E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br.



referentes à identidade e construção do outro; Benveniste (2005) e Orlandi (1995), que mostram as relações de intersubjetividade presente nos discursos, a partir dos silêncios que os entrelaçam nos diferentes contextos. Algumas conclusões deste trabalho mostram que as falas dos povos indígenas, por meio de alguns de seus representantes professores mostram que conceitos como escola da aldeia, interculturalidade, bilinguismo, subjetividades/identidades em consonância com a formação de uma escola que possibilite a construção de um ser para si e para o mundo são preocupações constantes.

Palavras-chave: Escola; Identidade; Interculturalidade.

ABSTRACT

This article brings reflections about the dilemmas faced by teachers and representatives of different ethnic groups in Acre State, with regard to the education offered in the indigenous villages and the necessities that stimulate these teachers to seek formal education, which submits them limits imposed by this type of training. We used fragments from narratives of indigenous teachers and other participants during the “1st Research Seminar of the Indigenous School” that took place from September 18th to 22nd, 2019, in Morada Nova Village, located in the municipality of Feijó, Acre, Brazil. We aimed to identify an epistemology that guides pedagogical practices developed in the indigenous villages and the logic that defines the school of the State as a formal school. Based on theories that address issues related to these people and their culture, we problematize the concepts of identity, interculturality and indigenous and non-indigenous schools. As a theoretical contribution we based our article on authors such as Larrosa (2018), reflecting on the knowledge from the experience; Masschelein and Simons (2014), when talking about the formal school and its social function; Coracini (2007), Hall (2006) and Bauman (2005) talking about the identity issues and the construction of the other; Benveniste (2005) and Orlandi (1995) that show the relations of intersubjectivity present in the speeches and based on the silences that intertwine themselves in different contexts. Some conclusions of this article show that the speeches of indigenous peoples, through some of their teachers that represent them, show the concepts such as indigenous village schools, interculturality, bilingualism, subjectivities / identities in line with the creation of a school that allows the construction of a being for yourself and to the world are a constant concern.

Keywords: School; Identity; Interculturality.

RESUMEN

Este artículo trae reflexiones sobre los dilemas que enfrentan los docentes y representantes de las diferentes etnias que habitan el territorio de Acre, en cuanto al tipo de educación que se ofrece en los pueblos y las necesidades que impulsan a estos docentes a buscar una educación formal, que los somete a los límites impuestos por este tipo de formación. Utilizamos fragmentos de las narrativas presentadas por maestros indígenas y otros participantes del “I Seminario de Investigación de la Escuela Indígena” que se llevó a cabo del 18 al 22 de septiembre de 2019, en Aldea Morada Nova, ubicada en el municipio de Feijó/Acre, Brasil. Buscamos identificar la epistemología que orienta las prácticas pedagógicas desarrolladas en el espacio del pueblo y la lógica que define la escuela estatal, escuela formal. Dialogando con las teorías que abordan temas relacionados con los sujetos y las culturas en las que estos sujetos se insertan, problematizamos los conceptos de identidad, interculturalidad, escuela indígena y escuela formal. Como aporte teórico, nos basamos en autores como Larrosa (2018), en la reflexión sobre el conocimiento derivado de la experiencia; Masschelein y Simons (2014), al abordar la escuela formal y su función social; Coracini (2007), Hall (2006) y Bauman (2005), en relación a temas relacionados con la identidad y construcción del otro; Benveniste (2005) y Orlandi (1995), quienes muestran las relaciones de intersubjetividad presentes en los discursos, a partir de los silencios que los entrelazan en diferentes contextos. Algunas conclusiones de este trabajo muestran que los discursos de los pueblos indígenas, a través de algunos de sus representantes docentes, muestran que conceptos como escuela de pueblo, interculturalidad, bilingüismo, subjetividades/identidades en línea con la formación de una escuela que permite la construcción de un ser para ti y el mundo son preocupaciones constantes.

Palabras-clave: Escuela; Identidad; Interculturalidad.



Introdução

A oportunidade de participar do “I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena”⁴ nos trouxe elementos importantes para conhecermos melhor, por meio da fala de professores indígenas, as realidades que permeiam o universo dos diferentes povos que habitam as terras do Acre, Brasil, localizados nas proximidades dos rios que cortam esse Estado. Realizado na aldeia Morada Nova, o Seminário, organizado pelo Laboratório de Interculturalidade (LaBinter) do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (Ufac), realizado entre os dias 18 a 22 de setembro de 2019 no município de Feijó/Acre, contou com a participação de 92 professores indígenas e representantes de diferentes povos das etnias que habitam as terras do Acre: Kaxinawá (Huni kuin) , Madija (Kulina), Shawãdawa (Arara), Jaminawa, Manchineri, Katukina, Shanenawa, Kuntanawa, Nawa, Nukini, Puyanawa, Yawanawa e Ashaninka.⁵

De modo geral, este texto apresenta uma análise de fragmentos das falas dos professores indígenas e demais representantes de povos que estiveram presentes no Seminário. Para cumprir tal intento, as falas dos participantes foram/estão organizadas em gravações e anotações de observações diretas dos pesquisadores e autores deste artigo realizadas durante as atividades do Seminário, bem como o relatório técnico, organizado pela professora Maria Inês de Almeida, coordenadora do Labinter, que contém exemplos e extratos das atividades produzidas antes e durante o desenvolvimento do evento. Dando voz aos representantes de cada povo e, mediante às diferentes propostas de educação e respectivas especificidades, buscamos ouvir atentamente às experiências pedagógicas desses educadores, na ocasião da apresentação oral de suas experiências enquanto “mestres das aldeias”⁶.

⁴ O “I Seminário de pesquisas da escola indígena” foi organizado pelo Laboratório de Interculturalidade (LaBinter), do PPGLI-UFAC, na Aldeia Morada Nova, Acre, de 18 a 22 set./2019.

⁵ “No Acre, existe, atualmente, população aproximada de 19 mil indígenas vivendo em cerca de 2019 aldeias, distribuídas em 35 terras indígenas reconhecidas. Apresentam diversidade cultural e linguística marcada pela presença de 15 povos, cujas línguas pertencem a três famílias linguísticas (Pano, Aruak e Arawá), além dos grupos de índios isolados com etnia ainda não identificada.” (Pesquisado em 17 de janeiro de 2020: cpiacre.org.br)

⁶ Nas aldeias, são considerados mestres as idosas pessoas cujos saberes se sobrepõem aos demais, por trazerem experiências fundamentais para perpetuação de conhecimentos de seu povo. No entanto, os professores da aldeia, na maioria parentes dos jovens, com a possibilidade de acesso ao conhecimento formal, oportunizado pelas



O cupixaua⁷ da aldeia Morada Nova foi o espaço de acolhimento das narrativas proferidas pelos mestres (professores) que, juntamente, com cantos e danças, durante o Seminário, nos fez mergulhar em um universo de sentidos para além do imediato, encontrando outros significados no que é impossível de comportar o previsto.

A partir do que foi narrado pelos mestres das aldeias e pelas teorias da linguagem e culturalidade, tecemos um diálogo reflexivo, na intenção de identificar as visões de escola e educação nas apresentações dos professores indígenas e as implicações que essas assertivas desencadeiam nas práticas escolares nas aldeias e os dilemas enfrentados por esses sujeitos, no tocante à necessidade de inserir-se em outro universo cultural, constituído pelos espaços sociais não indígenas. Nesse caminho, analisamos os discursos que permeiam as narrativas, a partir das epistemologias que sustentam os conceitos sobre identidade, interculturalidade, escola da aldeia e escola formal, entre outros que foram se seguindo à medida que as produções narrativas foram analisadas.

1 Identidade, pertencimento e poder: elementos que integram os discursos dos mestres da aldeia

A fim de desenvolvermos a proposta de análise deste artigo, iniciamos com a narrativa do professor Nani, representante do povo Yawanawa. Nani “conheceu escolas em outros países do mundo que estão preocupadas em contar sua própria história” (Relatório, 2019, p. 43), ao mesmo tempo, queixa-se da forma como sua história é contada pelos antropólogos. Nega a autenticidade nas narrativas desses especialistas, por desconhecerem a verdadeira história de seu povo. A ideia de pertencimento, segundo nos esclarece Coracini (2007, p.201) está relacionada às “representações que fazemos do estrangeiro e [às] representações que os estrangeiros fazem de nós”. A reflexão tecida por Coracini (2007) justifica a ideia de pertencimento, presente subjetivamente no discurso do narrador. Nani quer dizer-se pertencente a um povo, procurando dar sentido à sua existência ao diferenciar-se do outro. É no espaço em que ocorre as demarcações de diferenças que opera o subjetivo, o

novas políticas educacionais, assumem também o papel de mestres, embora muitos tenham apenas o ensino básico.

⁷ Cupixaua: é o espaço reservado na aldeia para realização de eventos diversos. É um espaço circular, coberto de palha e com paredes de paxiúba.

entorno da necessidade de completude do ser, do desejo propagado a partir do discurso do outro, daquele cujas condições de vida consideram-se condição de saber e poder.

O imaginário, constituído pelo simbólico, é que permite ao sujeito a criação de sua(s) identidades (s), as quais, ao se misturarem com o outro, vão dando origem a outras subjetividades/identidades. Como uma teia de subjetividades, os sujeitos se imbricam e se constituem com o outro e a partir desse outro. É “pelos discursos imbricados que vão constituindo, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado e da mídia” (CORACINI, 2007, p. 214).

Ainda sobre a necessidade de pertencimento, firmar uma identidade como algo próprio do ser humano que se faz autor e capaz de “contar sua própria história”, refletimos com Zygmunt Bauman sobre a visão de que a identidade e o pertencimento são duas categorias associadas. Para esse autor:

O “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Convém observar que existe a tentativa de preservação de um tipo de identidade, a das tradições de um povo, como forma de fomentar a ideia de pertencimento no discurso de Nani. Insistindo nessa ideia, observamos, ao longo de sua narrativa, a expressão: “os nossos velhos já se foram...”. Os discursos desenvolvidos no Seminário estavam em torno de um resgate cultural que, em uma perspectiva teórica não poderão ser mais retomados, embora entendamos que fazer a remissão a essa tradição é uma questão importante de pertencimento, ou seja, ser indígena, e, portanto, de valorização do grupo. E, para os professores como Nani, é exatamente com os velhos que estaria a tradição intacta. Se os anciãos morrem, os mais jovens precisam preservar. O que seriam os velhos, se não os sujeitos do poder em suas aldeias, seus territórios de saberes? Aqueles cuja missão se volta para preservação das tradições, através de suas histórias, seus exemplos de sabedoria, propagados por meio da oralidade? Os velhos são considerados importantes sujeitos arquivos, memórias vivas de suas tradições. Aqueles cujo poder consiste em dizer a partir de suas histórias, de seus exemplos de



vida e de seus ensinamentos. O mestre do saber que a voz deverá ser respeitada e as ações perpetuadas por todas as gerações, em nome de uma tradição, de sua identidade. Identidade que eles não conseguirão resgatar, a não ser reformulada e em relação a várias outras identidades. A morte dos velhos na aldeia põe em risco a memória de um povo, sua identidade, pois, esses sujeitos são “[...] a formação do eu no olhar do outro [...]” (p. 203)⁸. São os velhos fundamentais para constituição de um sistema simbólico para os jovens, na perspectiva de Nani. Na ausência dos velhos, o que Coracini (2007) definiria como ausência da memória de um povo, seriam os professores da aldeia os responsáveis pela propagação dos elementos da tradição. Dentre esses elementos, a forma de se alimentarem, por exemplo, seria ensinada pela escola, pois, como colocou Nani, “... nós professores somos as pessoas para cuidar disso. Tem que partir de seu coração. Não inventar coisas que não vai dar conta... Uma vergonha chegar numa aldeia onde não tem macaxeira, banana, mamão maduro para comer... só tem café...”. Em tempos de escassez de certos produtos, o passado (em memória) volta, mas para questionar um presente e se chegar a um futuro essencialmente incerto.

Respalhada no que Foucault coloca sobre o discurso e o lugar do poder e da resistência, Coracini (2007) explica ser o sujeito uma construção social que traz em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele. A depender do papel social que cada indivíduo representa, poderá ter este o poder de definir o outro. No caso, esse outro, aquele de quem se fala em um discurso, o ele, de quem se trata o alvo da ação educativa. A terceira pessoa, aquele para quem está direcionada a educação, ou seja, aquele de quem se fala (BENVENISTE, 2015) e, quem deveria funcionar como propagador das práticas sociais que caracterizam a identidade própria de uma comunidade étnica, no contexto dessa análise, são, para Nani, os Yawanawa. O tu, segunda pessoa, que, na relação dialógica, poderá assumir a posição de *eu* ou *ele*, a depender do papel dos sujeitos no discurso está presente na fala de Nani, como uma hierarquia do poder, tendo como sujeito principal o representante do poder máximo em sua comunidade étnica, o velho. Nesse sentido, o ele, terceira pessoa, seriam os aprendizes que se constituem, como os mestres anciãos, como os propagadores das tradições,

⁸ Como foi explicado na introdução deste trabalho, as citações a falas dos indígenas participantes do Seminário advêm de anotações de campo dos pesquisadores autores deste texto e do Relatório Técnico produzido pela coordenadora do evento, Prof. Dra. Maria Inês de Almeida. No caso desta citação, a p. 203 descrita é referente à paginação do Relatório mencionado que não foi publicado, por se tratar de um texto, puramente, técnico.

da ideologia “própria” de um povo. A relação entre o professor e os velhos, tidos como arquivos vivos de saberes, revela a relação de um sobre o outro, embora em condições hierárquicas distintas.

Segundo Coracini (2007, p. 203), “podemos falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói no e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais o discurso da ciência, do colonialismo e da mídia.” É o que observamos na narrativa de Nani, quando, ao enfatizar ser. Uma vergonha chegar numa aldeia onde não tem macaxeira, banana, mamão maduro pra comer... só tem café...” (Relatório, 2019, p. 43). Seria esse tipo de alimento próprio da cultura e, portanto, inaceitável à substituição por outro tipo de alimento, a não existência dos mesmos em um espaço que deve preservar os costumes, a identidade. Percebemos a ideia trazida pelo colonialismo, como algo que aponta para uma identidade essencialista, como algo dado, imutável. No entanto, conforme destaca ainda essa autora, seria a ilusão de uma cristalização do passado (CORACINI, 2007, p. 204). Um discurso alimentado pelos meios de comunicação, pela prática de ideologia colonizadora que se propaga em nome de uma cultura essencialista que procura revitalizar uma memória discursiva. Quem seria o índio, se não aquele que vive na floresta, que come raízes e vive da caça e da pesca? Seria possível concebê-lo sem essas práticas?

Descreve ainda Coracini (2007, p. 203) que “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação.”

2 Interculturalidade e bilinguismo na construção de sentidos

Podemos afirmar que a interculturalidade e o bilinguismo⁹, elementos presentes no discurso da globalização, surgem pela necessidade de garantir a inter-relação entre os povos e

⁹ A educação bilíngue: “Foi aprovado o parecer CME/SP 288/12, pelo Conselho Municipal de Educação, considerando que uma escola que oferece somente o ensino da segunda língua não é considerada bilíngue. [...] é permitido a imersão de uma língua estrangeira, assim como no idioma e na cultura nativa”. Consultado em 07/01/2020, disponível em: englishstars.com.br. Hoje, podemos pensar em várias formas de bilinguismo e, até,



para que se tenham maneiras mais eficazes de se garantir esse intercâmbio que promoveria adentrar a subjetividade do outro, sendo esse outro o colonizado, e assim atuar de forma que este se perceba como sujeito do seu desejo e não como objeto de um desejo subjetivado. É, a partir de um jogo social, que nos induz à fabricação de desejos e comportamentos, em prol de uma postura padrão. O resultado desse infundável jogo, em prol da unificação dos sujeitos, é perceptível no texto que compõe a fala do professor Manoel Saboia (Huni Kuin do Humaitá). Declara o professor que:

não tem mais povo que come assado ou moqueado... como torrado e temperado. Agora não ando só de varejão, ando de motor... Não veste o tradicional, quer a calça mais bonita da loja... O mundo ocidental está jogando tanta coisa para nós... Interculturalidade, não só aprender duas culturas, mas outras também. Daqui uns tempos, tem que aprender outras línguas também, inglês, espanhol (Relatório, p.44-45).

Nas ideias que compõem a narrativa do professor Huni Kuin do Humaitá resplandece a intenção homogeneizadora da globalização que culmina com a negação do *outro*, quando assim o convém. Coracini, ao dissertar sobre a nossa memória cognitiva, explica que

o que somos e o que pensamos ver está carregado do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência, e que herdamos sem saber como e porquê, de nossos antepassados ou daqueles que não parecem deixar rastros (CORACINI, 2007, p. 202).

É possível percebermos a subjetividade em relação ao sujeito que, inicialmente, apresenta-se como ele. Aquele de quem se fala. Para quem as ações homogeneizadoras estarão direcionadas. Observamos que no início da narrativa de Manoel Saboia, o “ele” devido ao caráter de não pessoa da terceira pessoa (BENVENISTE, 2015), não aparece materializado: “agora não anda só de varejão... não veste só tradicional... quer a calça mais bonita”. Há, portanto, na enunciação, um local determinado para esse outro. Ao que parece, o professor pretende revelar, na primeira parte da narrativa, a ideia de estranhamento. Soa como uma crítica a essa pessoa (ele) por não estar preservando a identidade de seu povo. Não utilizam mais as roupas de sua tradição, usam a calça que é uma das características da cultura

em plurilinguismo. O bilinguismo entendido como o estado de se compreender o outro, estar ao lado do outro, uma tentativa de ser o outro. (MAHER, 2005).

ocidental. No entanto, mais adiante, Saboia destaca a força da cultura homogeneizadora ao expressar: “... o mundo ocidental está jogando tanta coisa boa na gente... daqui uns tempos, tem que aprender outras línguas também, inglês, espanhol.” O ele abre espaço para o nós. Conforme destaca Cavalheiro (2010, p.34), ao refletir sobre a relação dialógica entre autor-criador e autor-contemplador, a dualidade presente no discurso do professor Saboia nos permite evidenciar que “[...] o discurso é sempre atravessado pelo *outro* [...] ora na delimitação, ora na dissolução das fronteiras que separam a palavra” do professor enquanto conferencista que se dirige ao público, fala sobre o ele (o outro), assumindo a posição de sujeito contemplador e, ao mesmo tempo, em que, pretendendo se enquadrar nas inovações providas da globalização, coloca-se como autor-criador. Ou seja, aquele que atua conforme os pré-requisitos necessários para ser considerado um sujeito da atualidade. Assumindo essa última possibilidade a posição da primeira pessoa do plural: o nós, rompe, portanto, com as fronteiras que separamos o eu e o tu, passando-se a nós.

A ênfase dada à importância da manutenção da língua materna, mas, ao mesmo tempo, a relevância de garantir o domínio da língua portuguesa é descrita por Saboia (Relatório, p. 44), quando procura deixar claro na expressão “quando eu era pequeno, meu pai falou que eu tinha que aprender a língua portuguesa para interagir com o mundo... O português é o rifle que faz deixar o arco e a flecha... O português é importante para nos defender...”. O que poderia parecer uma crítica, de fato, funciona como uma forma de verificar a importância de ter acesso ao que lhe não lhe é próprio. De lutar com as armas de seu adversário. O domínio da língua portuguesa aparece como forma de resistência e não como negação do eu, do sujeito criador. Entretanto, podemos inferir a existência de dois sujeitos imbricados (o eu e o tu) que resulta em nós. Ao mesmo tempo em que criticamos o *outro*, tendo a querer apropriar-me do que é esse *outro*. Como pontua Coracini (2007, p. 217), a “ânsia de preenchimento da falta que constitui uns e outros move os sujeitos em direção ao *outro* que já constitui seu inconsciente.” Então, lutar por uma educação bilíngue adquire muitos sentidos. Não poderíamos nos posicionar de maneira ingênua, fazendo-nos acreditar que seria apenas uma maneira de querer preservar a cultura de um grupo étnico. Está presente nesse interesse também o desejo de assumir a posição do outro.



Ainda, refletindo sobre a interculturalidade, Cláudio Shawadawa, que trabalha como assessor pedagógico nas três aldeias Shawadawa e nas comunidades próximas, destaca ser essa temática discutida atualmente dentro das comunidades a que presta serviço. Em sua fala, deixa explícita a necessidade de fortalecimento da língua. Deixando evidente, então:

Temos três cartilhas. Queremos fazer uma escola tradicional, até o terceiro ano só língua materna e só depois alfabetizar na língua portuguesa [...] trabalhamos a mesma carga horária pra cada uma. Também estamos trabalhando os eventos, a parte cultural, os festivais, isso também é uma coisa que pretendemos fortalecer na nossa terra (Anotações de campo)¹⁰.

Percebemos, mais uma vez, que a interculturalidade se apresenta na aldeia como uma maneira de inserção na modernidade. A escola da aldeia, aos poucos, começa a tomar a forma da escola do não indígena, assume as formalizações da escola do não indígena. Foi possível identificar na fala de Cláudio Shawadawa a preocupação em acompanhar os avanços de uma sociedade globalizada. O acesso à língua do *outro*, o português, implica fortalecimento das ações educativas, mas, aos poucos, percebemos a descaracterização de uma educação que, assim como nos revelou o professor Joaquim Mana (Relatório, p. 45), “nenhuma instituição conseguiria criar um protocolo para trabalhar educação de cada povo, como desenhei a cobra engolindo a outra cobra, simbolizando o português”.

A análise de Joaquim Mana evidencia o caminhar para o apagamento de uma cultura que tem na língua o principal objeto de propagação de um povo. No entanto, é possível entendermos o apagamento linguístico como uma intervenção política. Mesmo assim, é imperativo considerar que as misturas linguísticas acontecem e não são elementos de perda linguística, muito pelo contrário. Essa inquietação é expressa pelo professor Seu Pedro (Antônio Manchineri) ao ressaltar que “o bilinguismo deveria vir para fortalecer uma cultura, pois

a questão nossa de ensinamento, a educação está enfraquecendo, a educação está trazendo coisas muito boas, mas também coisa muito ruim. Questão de música, tecnologia... Como vamos trabalhar dentro da sala de aula e fora da sala de aula? Nossa língua é a identidade mais forte que nos temos ainda... (Anotações de campo).

¹⁰ Anotações realizadas pelos pesquisadores, autores deste trabalho, durante a realização do I Seminário de Pesquisa da Escola Indígena.

A língua é vista como uma questão fundamental para propagação da cultura de um povo, para visibilidade deste. O extermínio de uma língua implica extermínio de um povo. Povo que se aglutina e se transforma em uma população homogeneizada, intencionalmente silenciada (ORLANDI, 2007, p. 40). Um silêncio de exclusão do outro, do diferente, aquele que deve ser tratado de maneira igual perante a lei, desde que se comporte como igual, se deixe moldar pelos parâmetros estabelecidos, para que seja considerado de fato cidadão do bem e, conseqüentemente, de direitos. Fato que legitima a conveniência do silenciamento de língua, quando se sabe ser esta carregada de sentidos, os quais guardam emoções, o místico, os gritos de resistência, o exercício do poder, a derrota da vontade (ORLANDI, 2007, p.42). Nika Nawashahu Shanenawa, professora na aldeia Shane Kaya, em sua narrativa, relembra brevemente os quatro períodos vividos pelos povos indígenas no Acre:

o primeiro período foi tempo da maloca, vivia na floresta, união etc. Segundo período, correria. Terceiro período dos patrões era impedido de falar, usar sua própria cultura, quarto período de integração, ganhar nossos direitos, educação saúde, outros (Relatório, p. 48).

Sabemos que a história dos povos indígenas traz marcas de subjugação, castração cultural, expropriação. A língua foi o principal alvo desse processo de desapropriação. Negar uma língua é eliminar a história de um povo. Silenciar um povo é promover o apagamento de uma cultura. Apagar uma cultura é uma das formas de eliminação das diferenças e, deste modo, a disseminação das ações de globalização que incidem na homogeneização cultural.

Hall (1997, p.16) ao refletir sobre a centralidade da cultura explica que “entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular.” Neste sentido, a cultura opera diretamente na nossa subjetividade. É, a partir do que é estabelecido na cultura, que cada povo guia suas ações, suas relações e posições sociais. Para Hall, o século XX foi marcado por uma centralidade cultural que enalteceu cada vez mais o poder da cultura. A mídia atua como uma das principais mediadoras nesse processo de disseminação e imposição de uma cultura homogeneizadora. Em nome de uma cultura centralizadora, homogeneizadora e excludente é que atua o Estado. Como bem esclarece Hall (2002, p. 18) “é na utilização de



tecnologias ocidentais padronizadas que usufruímos de uma “cultura mundial” homogeneizada, ocidentalizada. Assim, não resta lugar para as culturas diferenciadas, dentre elas, as culturas locais. Mas, apesar de toda a força exercida pela globalização em prol da padronização cultural mundial, devemos considerar que essa não opera de maneira pacífica. Há diferentes formas de resistência que atuam como forças contrárias ao poder da globalização. Como cita Hall (1997, p. 19), “a cultura global necessita da “diferença” para prosperar – mesmo que para apenas convertê-la em outro produto cultural ou para o mercado mundial (como por exemplo, a cozinha étnica)”.

Desse modo, enquanto instituição de formação, a educação consiste em um dos meios mais eficazes para propagação de um padrão cultural ocidental. Podemos tomar como exemplo dessa propagação outro fragmento da fala da professora Nika Shanenawa (Relatório, p.48), quando ao se referir à escola implantada na aldeia pelo Estado, pontuou que “a escola foi implantada dentro das comunidades é um cruzamento entre vários conhecimentos [...] a escola é para aprender a ler e escrever”. Aprender a ler e escrever consiste em uma das técnicas indispensáveis para um país da globalização. É, principalmente, através da linguagem falada e escrita que são reproduzidos novos valores, novos conhecimentos, formas inovadoras de ser e de se viver no mundo, em um mundo globalizado.

3 A escola e sua participação na construção do imaginário social

A sociedade globalizada, composta de diferentes origens culturais e econômicas, precisa da escola como meio de propagação de um comportamento social que tende a uniformização da cultura. Quando, ao se pensar na escola da aldeia e na escola fora dela, trazemos questões fundamentais a serem refletidas que surgem das falas de seus mestres e representantes. Neste sentido, em se tratando da intervenção do Ministério da Educação (MEC) na aldeia, o professor Cileudo Shanenawa declara que

quando recebemos uma equipe dessas dentro da terra indígena, vem para somar. [...] cada aldeia tem sua organização, mas quando se trata de educação escolar indígena, os representantes se reúnem para buscar melhorias. Temos organizações diferentes, mas um único objetivo, fortalecer bilinguismo e interculturalidade (Relatório, p.48).

Pensar na entrada do (MEC) na aldeia, não implica, simplesmente, acreditar que terá investimento sem interesses. É através do discurso da interculturalidade que se trava guerra simbólica de poder entre os diferentes grupos sociais, agrupamentos étnicos. Nessa arena, a escola acaba por contribuir para firmar mais ainda a relação de dominação, através da construção de identidades impostas pela mídia e, por conseguinte, que tem na escola um dos seus principais aparelhos ideológicos de reprodução de valores e comportamentos globalizados.

O discurso do fortalecimento do bilinguismo e da interculturalidade, presente na narrativa do professor Shanenawa, vem carregado de desejo de poder, pois, como descreve Veiga-Neto (2003), os saberes estão organizados para atender a uma vontade de poder. Dominar a língua do branco ou, o branco, a língua do “indígena”, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação do universo cultural de ambas as partes, alimenta a vontade de poder. Segundo esse autor, “os saberes se constituem com base numa vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a quem servem.” Embora de maneira sutil, quase imperceptível, esse poder atua sobre os corpos, o *outro*, um *ele*, levando à mutilação, produzindo novos saberes, saberes racionalizados, violadores e moralizadores. Por isso, surgem novos *outros*, novos *eles*. Atua o poder não apenas na subjetividade, como nos esclarece Veiga-Neto (2003, p. 143), “essa produção dos corpos vai além de uma dimensão psicológica ou simplesmente atitudinal, para dar origem a corpos que necessariamente têm de participar e que, por isso, são corpos políticos.” Portanto, é através do desejo da superposição ao outro, ou de ser esse outro, que opera o Estado.

Na aldeia, o Estado é representado formalmente pela intervenção do MEC, responsável pelas diretrizes legais que sustentam o discurso da interculturalidade e do bilinguismo na escola da aldeia e que se estendem a todos os espaços sociais, sobretudo, os espaços educativos. A escola da interculturalidade, da aceitação do diferente, da revitalização da identidade étnica pelo fortalecimento da língua materna, expressões que marcam os discursos dos povos indígenas, é influenciada pelo discurso do poder que chega às aldeias na representação do então Ministério. Ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de acesso à outra língua e à participação ativa de outra realidade social, de superar as limitações



impostas pela condição de ser diferente, oferece a possibilidade não apenas de conhecer esse *outro*, em uma proposta de interculturalidade, mas, instala nesse espaço o desejo de poder expresso nas condições que levam à dominação, subjugação dos sujeitos.

A legislação legal, através do Parecer CNE nº 14/99, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Resolução CEB nº 3/99 93, sobre a condição de oferta da educação escolar indígena, traz em seu texto a necessidade de se

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Constatamos investimento por parte do Estado, na intenção de manutenção do seu controle. Veiga-Neto (2003, p.144), ao refletir sobre as relações de poderes existentes na sociedade, traz o que Foucault aborda em sua teoria sobre a microfísica do poder.

Ainda com Orlandi (2007, p.42- 48), pensamos o silêncio como exercício do poder, compreendemos que o espaço de atuação do poder é justamente onde mora a incompletude do sujeito. Segundo essa autora, “a incompletude do sujeito pode ser compreendida como trabalho do silêncio. O silêncio tende a ser completo e, em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha”. Portanto, é na perspectiva de suprir a falta, da formação dos sujeitos, em função do vir a ser, que atua a educação e, a seu serviço, a escola. Assim como todo discurso comporta subjetividade da linguagem, é através do discurso legal que são disseminados os mecanismos que utilizam o discurso a favor da alteridade, o qual comporta diferentes silêncios, subjetividades de bilinguismo e interculturalidade.

4 O saber pela experiência: outro sentido para escola pública

Foucault, ao declarar a necessidade de agirmos sobre o Estado, não tentando nos libertar dele, mas, fomentando novas formas de subjetividade que nos possibilite criar novas formas de subjetividade, convida-nos a reinventar o papel da educação na sociedade atual.

Porém, para colocar em prática essa intenção, é necessário que reflitamos sobre o papel da escola na formação de sujeitos e propagação dos interesses do Estado.

No relatório do LaBinter, a partir das falas dos professores indígenas e representantes de escolas, percebemos que a escola dos povos indígenas, antes, a escola cujo saber se dava pela experiência, como bem descreveu o professor Marco Kontanawa, vem produzindo atividades de resgate do saber por meio das experiências:

o cacique da aldeia trabalha muito com a escola, e fazemos plantas e mudas. A cada atividade dessas, os alunos escrevem um pouco da experiência [...]. Fazemos aulas de pinturas corporais. Que estão muito fracas na aldeia. A gente busca envolver a comunidade para eles entrarem na luta para a revitalização da cultura [...] Além disso, trabalhamos com a escultura em madeira. Trabalhamos com a alfabetização e com EJA (Relatório, p.73).

Na fala de Marco Kontanawa estiveram expressas as marcas dos dois tipos de escolas: uma marcada pela experiência, a do indígena e a outra marcada pela formalidade da escrita, pelo domínio da linguagem escrita, como uma das técnicas mais marcantes de civilização e cultura. Aos poucos, a escola da aldeia vai assumindo características da escola do branco, da escola formal. Uma escola em que os interesses são homogeneizados e advém do exterior, não do sujeito. O interesse individual passa a não ocupar lugar na escola. Ao contrário, os sujeitos passam a assumir como seus os interesses que sustentam uma política do momento e nelas depositam seus desejos, sua completude. Para Larrosa (2017, p. 204-205) “a sala de aula é como um lugar público”. Quando, ao se referir a espaço público, explica Larrosa que é conceber “a escola como tendo um papel público no sentido de dar acesso à esfera pública”. É na busca desse acesso que as famílias procuram a escola. Querem que os filhos sejam incluídos na máquina social. Deste modo, é na escola e através dela que os sujeitos veem seu destino traçado previamente.

Larrosa (2017, p. 205) apresenta outro sentido para o público. Para ele, a escola pode se fazer

um espaço (e tempo) público em que as coisas são colocadas em uma (livre) disposição como “coisas comuns”. Essa entrega de mundo significa que o mundo, e coisas do mundo, são libertadas, desapropriadas (da sua utilidade efetiva, “regular” ou “adulta” no interior do mundo) [...] público pode ser visto oposto aqui ao privado.



Na citação acima, podemos identificar um apelo à mudança do que temos hoje como escola. A escola que se caracteriza como uma instituição a serviço do Estado, seja ela na aldeia ou fora dela, e, nesse sentido, perde-se “o saber de experiência [que] se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2018, p. 30). É nessa relação que o sujeito se constitui como sujeito da ação, da experiência. O público, apontado por Larrosa, remete à importância de se permitir e se fazer pública na proporção em que oportuniza aos sujeitos a liberdade de escolhas, de ter seus interesses individuais considerados.

A partir de Larrosa (2017), vislumbramos uma escola que permita a relação com o mundo. Relação presente na fala dos professores da aldeia. Nexos que os fazem sujeitos da experiência, a qual não é permitida na escola o que propõe o Estado, por meio de seu currículo que se estrutura em conteúdos e expectativas de aprendizagens traçadas por organizadores, aqueles que compõem a rede do Estado. Na aldeia, representados pela presença do MEC e de outras instituições estatais, a educação se apresenta apartada do mundo, que confunde, elimina o que caracteriza as diferenças, a partir do discurso da igualdade, da interculturalidade em sua proposta crítica (WALSH, 2013). Algo poeticamente bem explicitado por Larrosa (2018, p.75), quando declara que “é preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do previsto”. Podemos afirmar que a escola da aldeia, durante muito tempo, teve como epistemologia do conhecimento o saber pela prática, pela experiência, curiosidade que nasce no interagir do sujeito com o mundo.

A escola da aldeia não esteve, durante muito tempo, no limite de quatro paredes. Era o lançar-se ao mundo, no mundo o saber que nasce da sensibilidade, da arte do conhecer. Mas, percebemos nas falas dos professores que a escola da aldeia vem sendo aos poucos formalizada. Assim, colocou Romão Sereno Huni Kuin, professor na aldeia Altamira (Relatório, p. 73): “E trabalho com o material que a gente ganha do MEC. Queremos nos formar também, eu não sou formado em ensino superior”. Ganha espaço o MEC na aldeia, perde espaço o professor mestre para o professor formado em nível superior.

Masschelein e Simons (2017, p. 10), ao refletirem sobre a escola pública, enfatizam que “o que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado

pelos atos simples e profundos de suspensão temporária e profanação”. Neste sentido, afirmamos, mais uma vez, que na escola não há lugar para interesses individuais. Os conteúdos escolares estão em suas prateleiras prontos para serem consumidos. Os autores apontam o desafio de darmos a escola uma nova roupagem. Nessa intenção, os autores explicam que é importante “trazer para o jogo esse transformar algo em matéria de estudo, que é necessário, a fim de aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 27). Portanto, abrir a escola para o mundo implica em conhecer esse mundo, mas, bem mais que isso, é entender como este é visto e buscar significá-lo a partir da curiosidade que deve ser incitada pela escola. É, portanto, compartilhar esse mundo de maneira interessante, atuando sobre ele de maneira investigativa e provocadora ao colocarem que “o mundo deve ser compreendido e usado”, os autores trazem a proposta de um saber pela experiência. A compreensão que nasce da relação do sujeito com o mundo, mas não como algo pré-determinado, e sim como algo que permita a esse sujeito descobrir a realidade, ao mesmo tempo em que se descobre nesse percurso, em que a interação entre os sujeitos e o mundo ocorra de forma direta e transformadora. Um recorte da fala de Zé Luiz Katukina do rio Gregório ilustra essa reflexão: “Eu não sou professor só na sala de aula não, eu faço tudo. Sou professor, caçador, pescador, trabalhador para sustentar minha família”. Na fala de Zé Luiz, a escola aparece dentro do mundo, que, a partir da experiência dos sujeitos com o mundo que se constroem conhecimentos sobre esse mundo e torna-se capaz de transformá-lo, na proporção em que são transformados por ele. Ainda em relação a essa questão, podemos destacar um fragmento da fala de um dos representantes dos povos Ashaninka, Francisco Pianko, quando ressaltou a importância de dominar a escrita. Segundo ele,

é uma necessidade hoje, dominar a escrita. É com esse domínio que vamos ter toda essa tecnologia que está disponível hoje para nos defender e passar as mensagens que são necessárias passar para fora, dizer aquilo que gostaríamos de dizer pro mundo (Relatório, p.71).

O fragmento da fala de Pianko vem reforçar o papel da escrita enquanto técnica necessária para o acesso a outras realidades. É ela instrumento fundamental, em um contexto



de interculturalidade. Ela apresenta a utilidade social, não apenas como técnica de comunicação, mas, principalmente, como veículo de acesso a outras culturas. Portanto, globalizar comportamentos, desejos, homogeneizar formas de viver e de conceber a realidade passa pelo alcance da escrita.

Os autores Masschelein e Simons (2017) tecem críticas sobre a forma em que a escrita vem operando na escola. Para eles, a escrita não é um meio de acesso ao conhecimento, como objeto de análise da realidade, registro de ideias e de transformação de uma realidade que surge sob o olhar investigativo dos sujeitos que atuam como protagonistas da própria história e do próprio conhecimento; ao contrário, é apenas uma técnica de repetição, não de criação. A escrita, assim como a aritmética, surge como condição de garantia de inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, tende a reproduzir os princípios e as condições que embasam uma sociedade homogeneizada. Quanto mais proficiente na língua, dominador dos conhecimentos exigidos no mundo do trabalho, das capacidades mais produtiva e reprodutiva, será a escola. O que está em questão não é o sujeito, suas paixões, suas crenças, seus interesses, suas necessidades individuais. Seus anseios são os impostos por uma sociedade aglutinadora que, ao atuar sobre a subjetividade dos sujeitos, propagando interesses que fazem os sujeitos acreditarem como sendo seus, quando, na verdade, nada mais são do que os anseios do Estado. Dessa teia de dominação, não se furta a escola da aldeia. Gradativamente, a globalização vem apagando uma proposta de educação pautada na experiência, na importância dos sentidos, do espírito, do ser, e dando lugar a uma educação, cujo conhecimento é nada mais que via de acesso ao consumo, proposta que visa tornar os povos indígenas subalternos, um *ele* a quem e de quem trata o diálogo social entre sujeitos que os tornam cada vez mais, historicamente subalternizados.

5. Uma escola pela vida, pelo conhecer e para o ser

Ao longo dos anos, a escola vem sendo associada ao progresso individual e sua história relacionada ao ócio, ao tempo livre para uma camada da população. Vista como espaço sem criatividade, obsoleto, mediante a dinâmica da sociedade moderna, a escola parece estar a dar os seus últimos suspiros e declarar de vez sua inutilidade. No entanto,

autores como Masschelein e Simons (2017) e Larrosa (2017) insistem em buscar sentido para essa instituição parcialmente falida que é a escola. Argumentam Masschelein e Simons (2017, p. 9-10) sobre a necessidade de a escola ser reformada. Segundo ele “[...] antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como instituição dolorosamente desatualizada”. Surge a necessidade de ressignificação do papel da escola, o que implica querer transformar seu tempo livre, o tempo considerado do ócio, espaço garantido na sociedade grega para uma camada social privilegiada em relação às condições de vida e ao conhecimento, em um tempo para produção de conhecimentos e habilidades em bens comuns. Com isso, a ideia de pré-disposição natural ou aptidão passa a ser questionável. Ressaltam a importância de torná-la pública, no sentido de permitir às novas gerações o acesso ao mundo e nele sentir-se livre para fazer escolhas, descobertas e se descobrirem.

Ao estar associada a um espaço alheio à sociedade e às necessidades dos jovens que nela adentram, a escola é acusada de ser um espaço de corrupção, na proporção em que está a serviço dos interesses do Estado e não no dos sujeitos que a ela procuram. Consequentemente, enquanto aparelho de Estado, a escola apenas contribui com a perpetuação da estrutura social vigente com toda a sua segregação e desigualdade. Portanto, é em nome da produção de resultados que primam por uma qualidade de aprendizagem e competência que promovam resultados de produtividade que induzam ao alcance de metas sociais atingidas em curto prazo e baixo custo. Esse interesse se superpõe a qualquer interesse individual. Os interesses são homogeneizados e concebidos como comuns, dadas à força do discurso proferido pelo Estado e seus representantes, no meio social, mais especificamente, no contexto escolar.

Com Larrosa (2017, p. 211 e 212), verificamos a possibilidade de revermos o papel da escola, quando este reflete sobre as questões que envolvem a formação, educação, socialização e aprendizagem. No contexto, discorda Larrosa da possibilidade de associar formação escolar à formação do sujeito. Para ele, “o mundo precisa de escola para “encontrar” alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício” (LARROSA, p. 212 e 213). Esse autor nos chama atenção para as “identidades apagadas” pela educação formal e nos convida a um trabalho intelectual vigilante de muita resistência contrapondo-se a essa proposta escolar. Nesse sentido, seria então o papel da



escola, não o de trazer pronto o mundo por meio das matérias, empenhando-se na transmissão de conhecimentos, mas, ao contrário, “oferecer à nova geração a possibilidade de se relacionar ou se apegar a esse mundo, isto é, envolver-se”. É esse envolvimento que percebemos na fala dos mestres da aldeia, aqueles cuja formação em seu espaço se deu a partir do mundo e com o mundo. Porém, percebemos esse encanto pelo mundo, pelo natural esvair-se em prol do que postula o Estado, por meio das várias estratégias de dominação.

O MEC, enquanto órgão federal responsável pelas políticas públicas educacionais utiliza-se de estratégias, na busca de padrão de desempenho e aprendizagens na educação brasileira. A utilização das avaliações de larga escala é uma das estratégias criadas, com propósito de garantia da qualidade do ensino, em função da qual se desenvolvem todas as ações educativas em nosso país. Tendo a meritocracia como principal lema da educação, a escola se torna uma arena de competitividade. A capacidade de êxito é vista como dependente de cada sujeito. A meta é alcançar o nível superior e engajar-se no mercado de trabalho. É esse o discurso dos governantes que se propaga pela escola e chega às salas de aula, às famílias dos alunos.

Ao tratar sobre o viés utilitário da educação, Sordi (2012, p. 40) esclarece que, embora a qualidade educacional seja algo presente historicamente no discurso dos governantes, as práticas desenvolvidas em torno da educação resultam no descaso destas. Segundo essa autora, “a concepção de qualidade orientadora dos processos avaliatórios em larga escala precisa ser mais bem explicitada. Corre-se o risco de se tornar o êxito nas avaliações externas como expressões de qualidade do processo educacional” (SORDI, 2012, p. 40). Sem considerar a realidade local de cada escola, as avaliações de larga escala, organizadas pelo MEC, classifica, exclui e culpabiliza as escolas, professores e alunos pelos possíveis fracassos que emanam dessa prática. Por sua vez, uma escola, ao ser tomada como referência, mascara uma realidade desigual em relação às condições de oferta da educação em nosso país.

Pelo que pudemos perceber na fala dos professores da aldeia, as ações do MEC voltam-se para um único propósito: preparar para o mercado de trabalho. A política educacional do país penetra na subjetividade dos sujeitos, dela também não se subtraiu os professores da aldeia, imersos no desejo de ter, também, espaço garantido no contexto social; esses sujeitos reivindicam as boas condições de trabalho, mas, sobretudo, a oportunidade de

acesso ao nível superior. Dessa forma, para se chegar ao que é proposto pela escola, os professores indígenas se veem a ter de se ajustar aos moldes de uma formação padronizada, para que aderindo ao perfil homogeneizador, vejam-se como cidadãos brasileiros.

Considerações finais

Mediante o exposto, a partir das falas dos participantes do I Seminário de Pesquisa da Escola Indígena, instigamo-nos a repensar a função da escola. Contrapor-se ao objetivo principal desta, o qual implica inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Nos tempos atuais, urge que a escola, da aldeia ou fora dela, invista em ações que primem por um ensino que se volte para o que realmente atribua sentido ao ser. Ao contrário do que nos é apresentado: um ser desvinculado do que é natural de cada sujeito, cuja curiosidade, capacidade investigativa, cede lugar à postura de subserviência, preconizada pelas diretrizes educacionais, traçadas pelo Estado.

A aldeia, espaço da criação, do espiritual, da significação do mundo, por meio da experiência dos povos indígenas, dilui-se em propósitos que nascem de um mundo externo. Ainda que os indígenas tenham atitudes de resistência, na busca de resguardar valores dentre eles, a valorização do saber pela experiência, as condições de acesso a um saber formal, impele-os a mudanças que negam a epistemologia que sustenta a visão de mundo e ações do educar.

A língua, elemento de problematização que aparece insistentemente na fala dos representantes indígenas, reflete um dos meios mais eficazes de dominação do outro. Composto-se em um dos principais elementos no movimento de interculturalidade, vai tomando outras formas, outras subjetividades, outras visões de mundo, de sentidos para existência humana. Assim, os mestres da aldeia não são mais os detentores do saber, na visão da escola que ocupa um novo mundo, nova realidade social. Aos poucos, vão incorporando em suas práticas, em seus discursos novas roupagens, posturas que os impelem a assumir identidades que condizem com os princípios dessa nova realidade. Os mestres, professores das aldeias, querem ser cidadãos brasileiros, de direitos e deveres e, assumindo as



consequências dessa identidade pleiteada, uma identidade nacional, se moldam ao novo que lhes é apresentado como condição de competência, capacidade para enfrentar o mercado de trabalho.

Percebemos, por meio da fala dos professores indígenas, as transformações pelas quais vêm passando a escola da aldeia, uma escola que se sustentava sem as paredes do formalismo, a escola da tessitura dos sentidos, espalhando-se pelo mundo e se fazendo ensinamentos pelas ações do próprio sujeito, no diálogo com esse universo de saberes, sem limites. A escola da aldeia, aquela que fez imperar o mundo que cada sujeito traz em si, ao mesmo tempo, em que se mistura com o outro, pode não estar de vez apagada. Essa escola, uma vez que ajustadas aos princípios epistemológicos da escola da cidade, pode ser também espaço de resistência, quando se opo a ao próprio sistema, ao buscar os meios de resistência em seu próprio contexto de reprodução. As atitudes de desconstrução da lógica capitalista que impera no meio educacional devem ser postas por meio de um projeto pedagógico que tenham como protagonistas os principais sujeitos desse cenário. O professor assume papel preponderante nessa empreitada. A proposta de criar novas pedagogias, dando espaço à constituição de novos sujeitos, novos coletivos, pode ser o caminho mais exitoso a esse propósito. Enfrentar o desafio de desconstruir visões de mundo e práticas favoráveis à filosofia da reprodução e imposições de valores que geraram seres humanos imersos e atuantes em prol do mundo do consumismo, em que o prático suplanta qualquer possibilidade de criação, valorização do sensível e das particularidades que dão origem à transformação, consiste em um grande desafio para as pedagogias, porém possível e urgentemente necessário.

Ao refletirmos sobre as práticas educativas, expostas pelos sujeitos das narrativas que foram objeto de análise nesse texto, encontramos elementos inerentes a essas práticas que configuram a base para que ocorra, de fato, uma mudança na educação, partindo da transformação dos sujeitos a que ela foi responsabilizada. A questão não se centra em uma mudança de métodos. É fundamental iniciarmos o repensar do currículo. A quem servem, de fato, os elementos que compõem esse currículo? Que epistemologia define a visão de cultura de conhecimento? A serviço de quem opera?

Mudar essa realidade implica desestabilização de práticas pedagógica que ajam em detrimento do hegemônico, de uma realidade sem diferentes rostos. É empenhar-se na

promoção de uma pedagogia que busque o diálogo permanente com o mundo da experiência, que oportunize os sujeitos protagonizar a construção de conhecimentos que lhes confirmem sentido ao mundo que os rodeia e, ao mesmo tempo, permita-os alimentar sua capacidade de humanização, em um movimento de insistência na sensibilidade do ser. Nesse sentido, que os sujeitos possam, então, transformar-se em sujeitos para si, para o mundo e para o outro. Sujeitos da individualidade que sem esquecer-se em prol de uma coletividade social que tem no outro o sentido do existir da educação e do mundo.

A criação de um projeto pedagógico, pautado em propósitos de participação de todos os envolvidos com o fazer educativo, deve considerar o papel político do professor. Ser o professor, um dos principais agentes de transformação, o sujeito mobilizador para o nascimento do novo. Fazer da sua prática educativa a possibilidade de voz a um coletivo silenciado, ao longo da história.

Libertar a escola das amarras do funcionalismo consiste na própria libertação dos sujeitos que as integram, independentemente do espaço cultural que ocupam. É dar novos sentidos aos conteúdos escolares, fazendo uso das tecnologias nela existentes, em prol da construção de um novo tempo na escola. O tempo livre das expectativas de ganhos que impõem a competição entre seus integrantes. O tempo para o talento, para criar, transformar, conhecer, para o ser. O professor seria nesse espaço aquele que professaria, com toda sua maestria, o amor pela vida, pelos outros sujeitos e mundos, seja na aldeia ou fora dela.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade:** entrevista a Benenedetto Vecchi. Trad. Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral II.** Campinas, SP: Pontes Editores 2015.

CAVALHEIRO, Juciane. **Literatura e Enunciação.** Manaus: UEA Edições, 2010.p.127-134 e p. 150-156.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade (Línguas moderna e estrangeiras, plurilinguismo e tradução). Campinas: mercado de Letras, 2007.



- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade junho-dez, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João WNDERLEY Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Tradução Fernando Coelho, 1ª edição. Belo Horizonte: autêntica editora, 2017. (coleção Educação – experiência dos sentidos).
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** movimento dos sentidos. Campinas: editora da Unicamp, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, n.23, maio-agosto/2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SORDI, Maria Regina Lemes de. **Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública.** Série – Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan./jul.2012.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 18 de junho de 2020.
Artigo aprovado para publicação em: 21 de julho de 2020.