

**EDUCAÇÃO
INDÍGENA**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevile

Coordenadora Administrativa e Financeira: Jumara Novaes Sotto Maior.

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Nadia Hage Fialho, Raphael Rodrigues Vieira Filho, Tânia Regina Dantas, Sueli Ribeiro Mota Souza.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luíza Portela

Universidade Federal da Bahia

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevile

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Católica de Salvador

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e

Universidade Católica de Salvador

Maria Luíza Marcílio

Universidade de São Paulo

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, España

Paolo Orefice

Università di Firenze - Italia

Coordenadores do n. 33: Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB); José Augusto Laranjeiras Sampaio (UNEB); Cecília McCallum (UFBA).

Os/as pareceristas ad hoc do número 33 serão divulgados junto com a lista na publicação do n. 34 da revista.

Revisão: Regina Helena Araújo Soares; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh ("A Luz", de Carybé - Escola Parque, Salva-dor/BA); **Secretaria:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, jan./jun. 2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO INDÍGENA

- 15 Apresentação: educação indígena na contemporaneidade - novos desafios para o diálogo intercultural
José Augusto Laranjeiras Sampaio; Marcos Luciano Lopes Messeder; Cecília McCallum
- 23 A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil
Eliene Amorim de Almeida
- 35 Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais
Gersem Baniwa
- 51 Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão
Rosilene Cruz de Araújo Tuxá
- 61 Educação e povos indígenas: legislação e experiência com produção de material didático de autoria indígena na Bahia
Francisco Alfredo Morais Guimarães
- 77 História e culturas indígenas na escola: museu e ação cultural
Sidélia Santos Teixeira; Daiane Silva Carvalho; Joseane Macedo da Silva
- 87 Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá
Cecília McCallum
- 105 ¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental)
Peter Gow
- 119 Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana
Luisa Elvira Belaunde
- 135 Processos de etnogênese dos Pataxó em Cumuruxatiba no Município do Prado-BA
Maria Geovanda Batista
- 147 O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística
Terezinha de Jesus Machado Maher
- 159 Los procesos comunicacionales y sus desafíos en la educación aborigen
Beatriz Bixio; Luis Heredia
- 173 Performance e transformação na escola indígena Bakairi
Celia Letícia Gouvêa Collet
- 185 Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário
Marcos Luciano Lopes Messeder; Sonja Mara Mota Ferreira

ESTUDOS

- 201** A sedução despedaçada: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca
Lucelena Ferreira
- 215** Práticas culturais juvenis: máscaras contemporâneas
Ana Carolina Pereira da Silva Rosa; Helenice Mirabelli Cassino Ferreira; Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald
- 229** A pesquisa sobre trabalho e saber docente no Brasil: perspectivas metodológicas
Wanderson Ferreira Alves

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

- 243** PEREIRA, Áurea da Silva. Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA. Dissertação – PPGEduc/UNEB, Salvador, 2008.
- 244** CARVALHO, Carla Meira Pires de. O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de letramento e a formação da cidadania. Dissertação – PPGEduc/UNEB, Salvador, 2009.
- 245** FIGUERÊDO, Michal Siviero. Coral Canto que Encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Música, UFBA, Salvador, 2009.
- 246** ARAÚJO, Viviam Carvalho de. A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças? Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF, Juiz de Fora/MG, 2008.
- 247** Normas para publicação

CONTENTS

- 11** Editorial
- 12** Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

INDIGENOUS EDUCATION

- 15** Introduction: indigenous education in the contemporary world - new challenges for a transcultural dialogue
José Augusto Laranjeiras Sampaio; Marcos Luciano Lopes Messeder; Cecília McCallum
- 23** Indigenous Education in the Brazilian Educational Systems
Eliene Amorim de Almeida
- 35** Indigenous Formal Education: the state and social movements
Gersem Baniwa
- 51** Managing Indigenous School, the State and its Relation with the Indigenous Movement: experience and reflection
Rosilene Cruz de Araújo Tuxá
- 61** Education and Indigenous Peoples: laws and experience with the production of didactic material from indigenous authorship in Bahia, Brazil
Francisco Alfredo Morais Guimarães
- 77** History and Indigenous cultures in Schools: museums and cultural action
Sidélia Santos Teixeira; Daiane Silva Carvalho; Joseane Macedo da Silva
- 87** Written in the Body: gender, education, and sociality in Amazonia from the Cashinahua perspective
Cecília McCallum
- 105** Could Sangama read?: Graphic systems, language and shamanism among the Piro (Eastern Peru)
Peter Gow
- 119** Conflicting Desires: schools, professionals and plants in amazonian Peru
Luisa Elvira Belaunde
- 135** The Process of Ethnogenesis between Pataxó of Cumuruxatiba in the City of Prado, Bahia, Brazil
Maria Geovanda Batista
- 147** Wishing for the Return of the (Almost) Lost Language: indigenous teachers and linguistic identity
Terezinha de Jesus Machado Maher
- 159** Challenges of Communicational Processes in Indigenous Education
Beatriz Bixio; Luis Heredia
- 173** Performance and Transformation in Bakairi Indigenous School
Celia Letícia Gouvêa Collet
- 185** School Education between Tupinambá from Serra do Padeiro: reflections about teaching and community project
Marcos Luciano Lopes Messeder; Sonja Mara Mota Ferreira

STUDIES

- 201** Torned Seduction: reading representations and practices in public high school students from Rio de Janeiro
Lucelena Ferreira
- 215** Youthful Cultural Practices: contemporary masks
Ana Carolina Pereira da Silva Rosa; Helenice Mirabelli Cassino Ferreira; Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
- 229** Research upon Teacher's Knowledge and Work in Brazil: methodological perspectives
Wanderson Ferreira Alves

THESIS ABSTRACTS

- 243** PEREIRA, Áurea da Silva. Pathways of Orality and Literacy in the Rural Community of Saquinho, in Inhambupe, Bahia, Brazil. Master thesis – PPGEduc/UNEB, Salvador, 2008.
- 244** CARVALHO, Carla Meira Pires de. Theater in Youth and Adult Education: contributions for the process of literacy and the construction of citizenship. Master thesis – PPGEduc/UNEB, Salvador, 2009.
- 245** FIGUERÊDO, Michal Siviero. The Enchantment of the Chorus: a study of the process of musical education with elders in Madre de Deus (metropolitan area of Salvador, Bahia, Brazil). Master thesis – Programa de Pós-Graduação em Música, UFBA, Salvador, 2009.
- 246** ARAÚJO, Viviam Carvalho de. Playing at the Full-time Kindergarden: what do the children say? Master thesis – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF, Juiz de Fora/MG, 2008.
- 251** Instructions for publication

EDITORIAL

EDUCAÇÃO INDÍGENA é o tema do número 33 da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Para a elaboração do número, recebemos a valiosa colaboração do professor Marcos Luciano Lopes Messeder, doutor em Antropologia e professor de Antropologia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Com amplo conhecimento das pesquisas e dos pesquisadores acerca do assunto, foi convidado para ser o coordenador deste número. Junto com os antropólogos José Augusto Laranjeiras Sampaio (UNEB) e Cecília McCallum (UFBA), ele formou uma equipe coordenadora, que fez uma ampla divulgação da temática, dentro e fora do país, convidou diversos especialistas para escrever um artigo sobre Educação Indígena, especialmente para este número da Revista da FAEEBA, além de reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os textos recebidos para fins de publicação. O resultado foi uma seleção de treze artigos, um número expressivo, considerando o caráter específico da temática. No início da seção sobre a temática deste número, encontra-se a apresentação do seu conteúdo, que tem como propósito socializar uma nova dimensão do Campo Educacional Indígena.

Em seu artigo, Rosilene Cruz de Araújo Tuxá afirma que, diante da atual conjuntura em que vivem as sociedades contemporâneas, se torna necessária a reafirmação da identidade étnico-cultural indígena, através de um modelo específico de educação, mostrando que são possíveis outros modos de entender e valorizar a existência humana e, nessa perspectiva, contextualizar a luta do movimento indígena pela efetivação das políticas públicas da Educação Escolar Indígena.

Atualmente, em comunidades indígenas no Brasil podemos perceber várias iniciativas que visam ao fortalecimento do campo da economia para a manutenção, valorização e preservação dos territórios tradicionais indígenas. Essas iniciativas, em sua maioria, surgem no âmbito da escola, a partir do seu conjunto de agentes, que buscam contribuir para um desenvolvimento com a manutenção de suas culturas e a qualidade de vida das gerações atuais. Essa é a nova concepção de Educação Intercultural Indígena.

Completam este número três artigos na seção Estudos e quatro resumos de dissertações de mestrado, a fim de divulgar os autores e suas pesquisas no âmbito nacional.

O Grupo Gestor

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
34	Educação e Movimentos Sociais	30.04.10	setembro de 2010
35	Educação e Religiões	30.08.10	março de 2011
36	Educação e Ruralidades	30.04.11	setembro de 2011

Enviar textos para refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

EDITORIAL

INDIGENOUS EDUCATION is the theme of the volume 33 of the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade. This volume benefited from the valorous collaboration of Marcos Luciano Lopes Messeder, PH.D. in anthropology and professor of the UNEB graduate programs in Education, who was invited to be coordinator of this volume in reason of his large knowledge of the fields and its researchers. Along with the anthropologists José Augusto Laranjeiras Sampaio (UNEB) and Cecília McCallum (UFBA), he created a coordinating team which had made an ample publicity within and outside Brazil, invited various specialists to write a paper for this volume and has succeeded in joining a team of text evaluators to analyze the papers received for publication, which resulted in the selection of 13 papers approved to be published, an expressive number considering the theme's specificity. At the beginning of the thematic section, one can encounter this content which aims to socialize a new dimension of the field of Indigenous Education.

In her paper, Rosilene Cruz de Araújo Tuxá states that in the actual conjecture, it becomes necessary to reaffirm a indigenous cultural identity, through a specific educational model, showing other possibilities of understanding and valuating human existence. In this perspective, one should contextualize the fight of the indigenous movement through the implementation of public policies of indigenous education.

We can presently see various initiatives within indigenous communities in Brazil. They aim to strengthen the economy by the revival and preservation of traditional indigenous territories. Most of these initiatives emerges in school, from its actors, looking for to contribute in the sustainable development of these cultures and in the present quality of life. This is the new concept of intercultural indigenous education.

Completing this volume, three papers in the Studies section and four master's thesis abstract, will contribute to publicize the author and their research.

The editors

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing
34	Education and Social Movements	30.04.10	September 2010
35	Education and Religions	30.08.10	March 2011
36	Rural Education	30.04.11	September 2011

Email papers to refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

EDUCAÇÃO INDÍGENA



APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – NOVOS DESAFIOS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL

José Augusto Laranjeiras Sampaio *

Marcos Luciano Lopes Messeder **

Cecília McCallum ***

Tomando a Educação Indígena como tema, o presente número da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade vem a público no exato momento em que nossa Universidade implanta o seu Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (Liceei/Uneb). Já em 2006, grupos dos mais de seiscentos professores indígenas no estado da Bahia demandaram, junto a diversas das unidades da Uneb mais próximas às suas comunidades, a implantação de um curso de formação para professores indígenas, que fizesse chegar a esses docentes, espalhados por uma rede escolar que atende a mais de uma centena de comunidades indígenas no estado, a oportunidade de formação específica e diferenciada em nível superior, exigência legal e iniciativa já então pioneiramente em curso em outras unidades da federação.

Sendo a Uneb a universidade pública na Bahia de maior abrangência regional e, portanto, com mais possibilidades de oferta de curso específico para professores indígenas em unidades próximas às suas comunidades, além de ser uma instituição de ensino superior marcadamente vocacionada para as licenciaturas, foi inequivocamente percebida por aqueles grupos de docentes como foco preferencial para a sua demanda.

A oportunidade de elaboração de projeto para uma licenciatura intercultural indígena na Bahia foi propiciada pelo Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação (MEC) e veio a ser conduzida, como não poderia deixar de ser, face à própria iniciativa da demanda, de modo participativo e colegiado, envolvendo professores e líderes indígenas das diversas etnias no estado, e os docentes da Uneb com experiências de pesquisa junto a esses povos indígenas e já com atuação, inclusive, na formação de

* Antropólogo. Professor do Departamento de Educação do Campus I da UNEB e Coordenador Técnico da Associação Nacional de Ação Indigenista - Anai. Endereço para correspondência: UNEB – DEDCI, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41.195.001 Salvador-BA. E-mail: guga@anai.org.br

** Doutor em Antropologia pela Universidade Lumière Lyon 2 – França. Professor Adjunto de Antropologia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41.195.001 Salvador-BA. E-mail: marmesseder@terra.com.br

*** PhD. Doctorate in Social Anthropology, LSE, Univ. of London. Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia. Endereço: UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Estrada de São Lázaro s/n, Federação – 40000-000 Salvador, BA. E-mail: cecilia.mccallum@uol.com.br

professores indígenas em cursos específicos, a nível médio ou a nível superior junto a instituições em outros estados. Vale sublinhar que a iniciativa contou sempre com o apoio, não raro entusiasmado, dos quadros e organismos diretivos e colegiados superiores da Uneb, bem como da Secretaria de Educação do Estado.

Desse modo, uma vez aprovada pelo MEC a destinação de recursos que viabilizariam parcela significativa das despesas do curso, adotou a Uneb a iniciativa de realizar, já com recursos próprios, no primeiro semestre de 2009, o exame vestibular para a sua Licei, no qual se inscreveram, para as suas 108 vagas iniciais, mais de trezentos candidatos indígenas.

A primeira turma do Licei/Uneb reúne alunos indígenas de onze etnias no estado, cem dos quais são professores indígenas que fazem sua formação superior em paralelo e de modo articulado às suas atividades docentes. O curso teve a sua primeira etapa letiva realizada – também com recursos próprios da universidade e do estado – já ao final de 2009, e se desdobrará modularmente ao longo de quatro anos, ministrado em dois polos de ensino com 54 cursistas cada, sediados nos departamentos de Paulo Afonso e Teixeira de Freitas. É esse pois o marco institucional em que se inscreve o presente número da Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, que vem consolidar, ao lado do Licei, a presença de nossa Universidade no instigante e desafiador campo da Educação Escolar Indígena.

O número está estruturado em três eixos temáticos que tiveram o sentido de organizar a demanda e a produção dos artigos, bem como de dar conta, de modo abrangente, de diferentes aspectos do tema. No primeiro desses eixos temáticos, **Políticas de Educação Indígena: Estado e Movimentos Sociais**, tomou-se em conta que o movimento pela educação indígena específica e diferenciada é, no Brasil, anterior mesmo à própria legislação constitucional e infraconstitucional que a autoriza e assegura. Organizações não-governamentais e organizações indígenas foram pioneiras na implantação, em diversas iniciativas locais bem sucedidas, de modelos de educação intercultural e bilingue, inclusive na formação de professores, que constituem, ainda hoje, as bases para as muitas experiências multiplicadas a partir da década de 1990.

Com o ingresso dos organismos estatais no campo da educação escolar indígena em seguida à Carta de 1988, constituiu-se esse em um complexo campo interinstitucional, envolvendo os três níveis federativos, organizações da sociedade civil, universidades públicas e organizações indígenas; estas também em franca expansão a partir de então, incluindo instituições específicas de educação como as associações de professores. Multiplicaram-se também os espaços formais ou semi-formais de articulação desse campo, em fóruns, redes, conselhos e comissões.

Passados cerca de vinte anos do início desse processo, qual o balanço do desempenho dos espaços interinstitucionais de interlocução, de formulação e supervisão de políticas públicas em educação escolar indígena? Qual o acúmulo de experiências dos movimentos indígenas e indigenistas na formulação e no encaminhamento de demandas no campo? Como estão se havendo as organizações indígenas na gestão de suas escolas? Na sistematização de experiências e na produção de material didático específico? Que avaliações se podem

formular quanto ao desempenho de organismos estatais na assunção e na consecução dos seus compromissos? E como as instituições escolares no país respondem às demandas por produção de informação e de diálogo com os campos da educação e das culturas indígenas?

Em *A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil*, Eliene Amorim de Almeida aborda um dos principais debates da educação escolar indígena nos dias atuais, que se dá em torno de qual ente federativo deve se responsabilizar por essa política e como deve-se organizar a administração pública brasileira para dar conta dessa responsabilidade, respeitando a especificidade dos povos indígenas no país. O artigo demonstra como esse debate vem-se dando desde 1991 até o presente, com a publicação do Decreto 6861/09 e a proposta de um novo Estatuto dos Povos Indígenas pela Comissão Nacional de Política Indigenista.

De modo inédito, este número traz a contribuição de dois indígenas com experiências de direção na gestão oficial da educação escolar indígena, respectivamente a nível nacional e a nível estadual na Bahia. O depoimento de Gersem Baniwa, em *Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais*, produz reflexões políticas e teóricas sobre o alcance prático dos direitos indígenas no campo das políticas de educação escolar, a partir das mudanças provocadas pela Constituição de 1988 e recorre à história recente de processos de escolarização dos povos indígenas no país, para sugerir a necessidade de aperfeiçoamentos nas estratégias de médio e longo prazo dos movimentos indígena e indigenista brasileiros tendo em vista a ampliação e efetivação dos direitos indígenas a uma educação efetivamente intercultural específica e diferenciada, que considera ameaçados por uma nova onda de igualitarismo e universalismo. Como a educação escolar dos povos indígenas teve como fundamento e fim, antes de 1988, garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional – quando não a sua eliminação física para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do estado Colonial –, considera que os principais desafios enfrentados na atualidade passam ainda pela necessidade de superação das práticas seculares de tutela ou semi-tutela, para apostar nos verdadeiros protagonismo e autonomia indígenas na construção e gestão de seus processos de educação, associados aos seus projetos societários do presente e do futuro.

Em *Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão*, Rosilene Cruz de Araújo Tuxá tem como propósito socializar o que considera uma nova dimensão do Campo Educacional Indígena, uma vez que, diante da conjuntura em que vivem as sociedades contemporâneas, torna-se necessária, através de um modelo específico de educação, a reafirmação das identidades étnico-culturais indígenas, mostrando que são possíveis outros modos de entendimento e valorização da existência humana. Nessa perspectiva, contextualiza a luta do movimento indígena pela efetivação de políticas públicas para a sua educação escolar.

Francisco Alfredo Morais Guimarães, um dos docentes responsáveis pela concepção e pela coordenação do Lincei/Uneb, em *Educação e povos indígenas: legislação e experiência com produção de material didático de*

autoria indígena na Bahia, reflete sobre as mudanças ocorridas a partir do marco histórico e legal da Constituição de 1988, que assegura, também no campo educacional, o direito às especificidades étnico-culturais indígenas, para destacar uma experiência de pesquisa, produção e adoção de livros didáticos de autoria indígena, no âmbito do curso de Magistério Indígena na Bahia, que contemplou uma proposta colaborativa cujos objetivos e métodos de investigação foram discutidos e negociados com os professores pesquisadores indígenas, visando ao desenvolvimento de práticas de pesquisa comprometidas com suas próprias perspectivas cognitivas e intelectuais. A experiência teve, dentre os seus resultados, a publicação de quatro livros elaborados por professores indígenas de três etnias na Bahia, e que estão sendo adotados pelas escolas indígenas dessas etnias.

Tendo em vista que as interfaces políticas escolares entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional vão além do âmbito das escolas indígenas, em *História e culturas indígenas na escola: museu e ação cultural*, Sidélia Santos Teixeira, Daiane Silva Carvalho e Joseane Macedo da Silva relatam uma experiência de pesquisa etnográfica em instituição escolar e em museu etnológico, que aborda as dificuldades de aplicação da Lei 11645/08, que inclui o estudo de história e culturas indígenas no ensino fundamental e médio. As conclusões apontam, a partir de posições dos professores e de conhecimentos dos alunos sobre os povos indígenas, tanto para a prevalência de informações genéricas e superficiais sobre esses povos, como para o impacto do trabalho de ação cultural sobre esse conhecimento, podendo os museus etnográficos desempenhar importante papel nesse processo se utilizados como recursos para abordagem eficaz da temática. Para tanto, recomendam a construção de ações articuladas entre as instituições museológicas e escolares, as quais deveriam ser objeto de políticas públicas nas áreas de educação e cultura.

Desde as primeiras críticas sistemáticas às práticas hegemônicas relacionadas à educação escolar para as populações indígenas nas Américas, até a incorporação oficial, no Brasil, do conceito de “educação escolar diferenciada” como base das políticas educacionais nacionais destinadas a esses povos, tem crescido sensivelmente a produção acadêmica sobre o tema da “educação indígena”. No entanto, poucos estudos têm focado o impacto das novas políticas – e as formas com que essas políticas têm sido implementadas – sobre as próprias sociedades e culturas indígenas.

O segundo eixo temático deste número da Revista, **Sociedades e Culturas Indígenas sob o Marco da Educação Escolar Diferenciada**, reúne artigos que tratam desse impacto, ou melhor, examinam as formas em que essa nova versão da instituição escolar e as suas práticas e discursos têm sido abordados, processados, absorvidos ou transformados por grupos indígenas específicos, de modo a influenciar ou transformar aspectos chave dos processos sociais, econômicos, políticos e religiosos das comunidades em foco. Qual a influência dessas novas escolas e dos professores nas relações de poder e nas configurações sociopolíticas internas às comunidades? De que forma o surgimento dessas novas escolas indígenas tem afetado as relações de gênero? Como tem alterado a relação entre as gerações? Quais desenvolvimentos têm ocorrido nas ontologias e cosmologias indígenas e nas práticas xamânicas? Que impac-

to tem tido sobre processos identitários e nas lutas políticas e demandas desses povos por direitos territoriais e outros?

Em *Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá*, Cecília McCallum, focando as escolas dessa etnia da Amazônia Ocidental, apresenta uma discussão etnográfica dos primeiros anos de uma das iniciativas pioneiras em educação indígena no Brasil, o projeto desenvolvido nos anos 1980 pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre), que visava treinar professores indígenas, apoiá-los na alfabetização de seus parentes e criar escolas verdadeiramente indígenas, com o objetivo último de empoderar os índios e pôr um fim às relações de escravidão, baseadas no endividamento permanente para com seus patrões e comerciantes brasileiros, aos quais haviam sido submetidos historicamente. Nessa iniciativa, com poucas exceções, todos os professores escolhidos pelos Kaxinawá e todos os alunos eram do sexo masculino. O artigo discute a relação entre os conceitos de gênero, pessoa, socialidade e educação escolar entre os Kaxinawá, focalizando a questão da ausência das mulheres nas salas de aula àquela época; e levantando a questão do risco de desempoderamento das mulheres no dinâmico contexto social, político e econômico em que estavam inseridas. A discussão etnográfica mostra que a educação escolar feminina não era entendida como empoderamento e que, pelo contrário, as mulheres se preocupavam em fortalecer a sua participação na produção de socialidade, procurando aumentar o seu acesso à arte de tecer o desenho gráfico. O artigo sugere que a grande predominância de homens entre os professores indígenas no Brasil pode ser explicada como resultado de lógicas semelhantes no que diz respeito a gênero, epistemologia e socialidade entre outros povos indígenas.

Etnografia da alfabetização e sistemas gráficos na Amazônia é também tema de *¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental)*, de Peter Gow, artigo já clássico mas ainda inédito no Brasil, que contribui para o conhecimento da também pouco estudada historiografia dos povos indígenas amazônicos. O artigo analisa um texto recolhido por uma missionária em meados dos anos 1950, cujo informante fora um dos primeiros professores bilingues piro, e que narra a história de Sangama, que, nas primeiras décadas daquele século, quando os Piro ainda viviam submetidos aos brancos sob o sistema de escravidão por dívidas, afirmava conhecer a arte da leitura. A partir de uma análise da relação histórica entre os Piro e a escritura alfabética ocidental, o autor mostra como os sistemas gráficos indígenas influíram na interpretação da escritura européia, e argumenta que o relato que oferece Sangama acerca da escritura reflete a relação entre o desenho gráfico e a linguagem na prática xamânica dos Piro.

Com base em dados coletados nos últimos dois anos junto a comunidades de diversos grupos étnicos, o artigo *Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana*, de Luisa Elvira Belaunde, fecha essa verdadeira trilogia sobre sociedades indígenas da Amazônia Ocidental, com uma análise que examina as transformações que a escolaridade e o desejo de profissionalização estão gerando, na transição da oralidade à escritura, as mudanças residenciais, o surgimento de novas elites políticas e a monetariza-

ção da economia indígena. Apresenta também a proposta de alguns pensadores indígenas de usar plantas com o propósito de encontrar um caminho para sair das contradições e dos revezes gerados em torno da escolarização.

Os *Processos de etnogênese dos Pataxó em Cumuruxatiba no Município do Prado-BA* é o tema do artigo em que Maria Geovanda Batista procura refletir sobre o processo de luta desse povo indígena por seu território e por ser reconhecido por seus vizinhos não indígenas. Na última década, um grupo de aproximadamente trezentas famílias dessa etnia, até então identificadas como “caboclos” nessa antiga “vila índia”, decidiu retomar uma Fazenda situada em seu território tradicional, ao mesmo tempo em que retomava para si a afirmação de sua identidade. Invisíveis para os outros e, ao mesmo tempo, situados à fronteira da exclusão social, os Pataxó vêm, nesse processo de autodeterminação, alterando o curso da sua história e subvertendo o destino social que lhes fora imposto, não sem contradições e reação de parte da sociedade local e nacional. A autora procura refletir em torno de processos através dos quais, diante do outro, do diferente, somos testados em nossos conceitos e preconceitos científicos. Intenciona ainda contribuir para a superação do que considera um estado hegemônico de injustiça e de cegueira no país no que diz respeito aos direitos, à territorialidade e às culturas indígenas.

Não se poderia porém tratar das sociedades e culturas indígenas sob o marco da educação escolar diferenciada sem se considerar também as articulações dessa temática com abordagens mais clássicas acerca da **Escola Indígena e suas Práticas**, terceiro e último eixo temático desta edição da Revista. Se a noção de educação diferenciada deve orientar a prática pedagógica e a própria organização da educação escolar indígena, à medida que se consolidam a organização das escolas indígenas e a inclusão de professores indígenas na estrutura das escolas, os desafios aumentam. A estrutura institucional na qual se inserem as escolas indígenas são ainda marcadas por um alto grau de formalismo, seja na orientação curricular, seja no plano administrativo, que repercutem fortemente nas condições de possibilidade de práticas educacionais diferenciadas. O respeito às especificidades dos diversos contextos socioculturais onde se inserem as escolas indígenas é uma das orientações presentes nos Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena (RCNEEI), para a organização do trabalho pedagógico, em cujo âmbito as práticas escolares devem ser o reflexo de um projeto comunitário.

Um conjunto de questões se colocam então para a construção desses princípios básicos de autonomia e articulação entre projeto educacional e sócio-cultural. De que maneira as escolas indígenas têm incorporado a discussão sobre a organização territorial e a sustentabilidade nas práticas educacionais, para além do mero formalismo da proposição de conteúdos disciplinares e curriculares? De que maneira a precariedade institucional do trabalho docente, dado não haver ainda uma legislação nos diversos âmbitos do poder público definindo e aparando a carreira de professor indígena, tem influenciado na elaboração e concretização de projetos pedagógicos comunitários e minimamente autônomos? Qual o significado real dos projetos pedagógicos nos contextos educacionais indígenas? Que modalidades de diálogo intercultural tem marcado as práticas pedagógicas dos professores indígenas?

Exemplo de articulação entre os dois últimos eixos temáticos aqui propostos é o artigo *O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística*, de Terezinha de Jesus Machado Maher, que descreve e discute o impacto de uma política de revitalização de línguas indígenas nos processos de (re)construção da identidade linguística de um grupo de professores indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas. Esses professores, cujos níveis de proficiência nas línguas tradicionais de suas comunidades de fala são limitados, vêm empregando um conjunto de estratégias para lidar com as demandas da nova ordem sociolinguística na qual estão imersos. Partindo do pressuposto de que a identidade não é algo dado, mas é um processo sob constante (re)definição social e histórica, a autora analisa discursos referentes às identidades linguísticas dos professores em questão, enfatizando, nesse percurso, as interpretações culturais de suas relações com as línguas tradicionais de seus povos. Com as práticas discursivas analisadas, chama atenção para o fato de que nenhum programa de educação indígena que envolva o estabelecimento de políticas de revitalização linguística poderá ser realisticamente implementado sem que se examine e interprete as tensões com as quais professores indígenas imersos em conflitos sociolinguísticos têm que lidar.

Em *Los procesos comunicacionales y sus desafíos en la educación aborígen*, Beatriz Bixio e Luis Heredia discutem o fracasso escolar de crianças e jovens aborígenes a partir de aspectos pontuais relativos aos estilos educativos em sua articulação com os estilos de comunicação. Argumentam que a distância entre as formas de comunicação dos nativos e as que propõe a escola constitui um aspecto sutil mas de forte incidência no fracasso e na deserção escolares, pois afeta a interpretação dos enunciados. As regras da comunicação se estendem às relações entre significados e condutas, o que se constitui em um outro eixo que aponta para a distância entre os estilos educativos escolares e os desenvolvidos no interior da cultura nativa. Em terceiro lugar, interpretam essas distâncias em termos das diferenças de poder e assimetria que regem as relações interétnicas, as quais definem como relações de fricção e conflito, para, sob esse marco, reconhecerem a importância e a necessidade de que as comunidades participem ativamente no desenho de seus próprios projetos educativos.

Por outro lado, em *Performance e transformação na escola indígena Bakairi*, Celia Letícia Gouvêa Collet percebe, através de uma etnografia da escola dessa etnia indígena de Mato Grosso, que essa instituição foi apropriada por eles a partir de referenciais culturais bastante próprios. A escola foi identificada aos rituais “tradicionais” não apenas por ser um espaço de socialização e performance, mas também por ser um local de “transformação” e de garantia da perpetuação de seu povo e suas famílias.

Por fim, em *Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário*, Marcos Luciano Lopes Messeder e Sonja Mara Mota Ferreira situam a construção da identidade étnica dessa comunidade no âmbito de um amplo processo de organização dos povos indígenas no Nordeste, destacando o componente religioso desta trama identitária, numa breve caracterização que permite compreender o significado atribuído à educação escolar nesse processo e como essa in-

corpora, por seu turno, as orientações mais amplas do projeto comunitário. A contextualização da escola permite, em seguida, descrever e analisar práticas e discursos dos professores sobre o que consideram como educação diferenciada e, ao final, buscam compreender os dilemas e as possibilidades colocadas pela experiência escolar indígena desenvolvida por essa comunidade específica, analisando uma modulação possível de construção da educação diferenciada.

O conjunto de artigos aqui reunidos aborda, pois, uma diversidade de contextos temáticos da educação escolar indígena e dos âmbitos societários e político-administrativos em que essa se inscreve, abrangendo, ademais, de aspectos de sua gestão pelo estado nacional brasileiro e dos desafios que essa impõe aos movimentos sociais que a protagonizam, até realidades etnográficas locais e regionais que vão do Nordeste indígena a áreas transfronteiriças na Amazônia.

Restaria considerar, ainda sob o marco da implantação do curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena da Uneb, o desafio representado pela necessidade de reflexões, em abordagens próximas, acerca das experiências pioneiras em formação superior de professores indígenas; experiências que tem florescido, nos últimos dez anos, em algumas iniciativas promissoras mas ainda isoladas.

Presentemente, porém, se tem oportunidade de massificar este processo e de formar um número cada vez maior de licenciados indígenas, aptos não apenas a formar indígenas em nível médio, mas a formar os próprios professores indígenas, o que significa um grande avanço no sentido da autonomização da educação escolar indígena.

Além disto, a multiplicação dessas iniciativas de formação já tem demandado a constituição de redes de discussão e articulação a níveis continental, nacional e regional, capazes de ensinar a formação de “massas críticas” orientadas para as especificidades e interesses dos povos indígenas nesses diferentes níveis. Se a autonomia implica na construção de processos de formação baseados no compromisso dos próprios índios com seus projetos de sociedade; como as licenciaturas indígenas, enquanto consolidações de certa autonomia formativa, poderão ensinar a construção de sistemas de educação escolar indígena que venham, fechando o ciclo, a se consolidar com formação em pós-graduação e produção de pesquisa? E também a subsidiar os projetos de auto-sustentação econômica e social; a pensar os territórios e sua articulação interna com os projetos socioculturais indígenas e também com a sociedade inclusiva?

São questões que ficam para um possível próximo número da Revista sobre o tema da Educação Indígena e para as quais a experiência dos próximos anos do curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena da Uneb decerto contribuirá.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL

Eliene Amorim de Almeida *

RESUMO

Neste texto a autora faz uma análise acerca de uma das principais discussões da educação escolar indígena nos dias atuais, que é o debate em torno de qual ente federativo deve se responsabilizar por essa política e como deve se organizar a administração pública brasileira para dar conta dessa responsabilidade, respeitando a especificidade dos povos indígenas no país. O texto foi produzido a partir dos dados coletados em entrevistas e em pesquisa documental durante uma pesquisa que a autora fez para o Conselho Nacional de Educação em 1997. No texto, mostra-se como esse debate sobre quem deve-se responsabilizar pela educação escolar indígena vem desde 1991 até os dias atuais com a publicação do Decreto 6.861/09 e proposta do Estatuto dos Povos Indígenas da Comissão Nacional de Política Indigenista.

Palavras-chaves: Educação escolar indígena - Gestão da política educacional - Sistema educacional

ABSTRACT

INDIGENOUS EDUCATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEMS

In this paper the author analyses one of the main topic of discussion in indigenous education these days which is the debate about whether the central government should be responsible for this policy and how to organize the Brazilian public administration to assume that responsibility respecting the specificity of indigenous peoples in the country. The text was produced from data collected from interviews and documentary research by the author who did research for the National Council of Education. The text shows how this debate over who should take responsibility for indigenous education has been around from 1991 until today with the publication of the Decree 6.861/09 and proposal of the Statute of Indigenous Peoples of the National Commission on Indigenous Politics.

Keywords: Indigenous education - Management of educational politics - Educational system

* Mestra em Educação pela UFPE. Coordenadora da Equipe de Educação e Etnia do Centro de Cultura Luiz Freire/CCLF. Integrante da equipe de coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural para professores/as indígenas em Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste, Caruaru. Endereço para correspondência: Rua 27 de Janeiro 181, Carmo - 53.020.020 Olinda/PE. E-mail: eliene@cclf.org.br

Introdução

Entre os diversos debates sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, um dos mais importantes e atuais trata sobre qual ente federativo deve-se responsabilizar pela gestão da política de Educação Escolar Indígena no país.

No texto, é feita uma análise de como essa discussão vem ocorrendo desde o período do Decreto Presidencial de nº. 26 de 04/02/91, que retirou a responsabilidade do desenvolvimento da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio – Funai e transferiu para o Ministério da Educação – MEC¹, passando pela publicação da Resolução nº. 03 de 1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, até os dias atuais, quando se realizam as Conferências de Educação Escolar Indígena, se criam os Territórios Etnoeducacionais e se discute a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena.

Para realizar essa análise recorreu-se aos dados coletados na pesquisa realizada no ano de 2007 para o Conselho Nacional de Educação, no contexto do Projeto 914 - BRA 1119 (BRASIL, 2007), “Fortalecimento Institucional do CNE como Colegiado Superior de Política Educacional Brasileira”, que teve como objetivo:

... elaborar estudos e análises para subsidiar as discussões do Conselho Nacional de Educação sobre a questão do tratamento da Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional Brasileiro, considerando os direitos territoriais, políticos e culturais dos povos indígenas, a legislação educacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, CEB-CNE/1999).

1. Da Funai para o MEC: razões para a transferência de responsabilidade

Em 1991, com o Decreto Presidencial nº 26, o governo brasileiro transferiu a responsabilidade oficial da Educação Escolar Indígena da Funai para o Ministério da Educação. Essa mudança aconteceu em contexto de transformações na estrutura do Estado brasileiro, que vinham ocorrendo no Brasil desde o final da década de 1970, tanto para a população brasileira em geral quanto para os po-

vos indígenas, que podem ser caracterizadas em dois processos. De um lado, a redemocratização do Brasil, e do outro, a Reforma do Estado, desenvolvida pelos governos que se instalaram no país a partir da década de 1990.

A redemocratização do país reivindicada pelos movimentos sociais desse período enfatizou a descentralização nos processos de tomada de decisão, a liberdade de opinião e expressão, a participação dos cidadãos na formulação e implementação de políticas públicas, criticando a centralização e exclusão, como estratégias fundamentais à democratização e à justiça social, reivindicando políticas públicas que garantissem a participação democrática e a redução das desigualdades sociais.

Na temática indígena, questionaram-se os pressupostos filosóficos e políticos do regime militar, a Doutrina da Segurança Nacional, o desenvolvimentismo, como sinônimo de progresso, a prática do autoritarismo, da repressão e da tutela desenvolvida pelo Estado brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 (HECK, 1996). Essa crítica à concepção e à prática do indigenismo oficial foi expressa em diversos encontros e em assembleias de indígenas e indigenistas, que ocorreram durante as décadas 1970 e 1980 e desencadearam a criação de várias organizações² que irão protagonizar mudanças substanciais na concepção e na legislação indigenista do período, especialmente a Constituição Federal de 1988.

¹ O decreto tem dois artigos com a seguinte redação: "Art. 1º - Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI", e o "Art. 2º - As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em consonância com o Ministério da Educação".

² Para os indígenas destacam-se: as criações da União das Nações Indígenas - UNI; o Conselho Geral da Tribo Ticuna; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; o Conselho Indígena de Roraima; a Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira; a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB; a União das Nações Indígenas do Nordeste - UNI/NE, que mais tarde vai-se chamar Articulação de Povos e Organizações Indígenas do Nordeste Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME; a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, do Alto Solimões; a Comissão de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima - COPIAR. No campo indigenista surgiu a Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP; a CPI/Acre; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI; a Associação Nacional de Apoio ao Índio - ANAI; o Centro de Trabalho Indigenista - CTI e, também no âmbito da Igreja Católica Romana, especificamente o Conselho Indigenista Missionário - CIMI e a Operação Anchieta - OPAN.

Para Monserrat (1989, p. 246), a partir dos trabalhos desenvolvidos por essas organizações em vários setores – terra, saúde, educação, política indigenista –, “foi-se delineando uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre em conflito com esta”. Nos documentos produzidos nos encontros, assembléias e reuniões realizados nas décadas de 1970 e 1980, promovidos pelo indigenismo não oficial pode-se destacar, em primeiro lugar, duas críticas básicas.

A primeira refere-se à política de ensino integracionista da Funai, com o entendimento de que a educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal, quanto a missionária, tinha favorecido relações de desigualdades já existentes entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional. Por outro lado, concebia-se a escola como prática social e cultural e acreditava-se que ela se tornaria um instrumento a serviço dos povos indígenas. Para isso, a escola deve ser autônoma, entendida como uma resposta aos problemas historicamente acumulados pelos povos indígenas (SILVA, 1997).

A segunda diz respeito à compreensão de que os povos indígenas têm seus próprios projetos de sociedades e que a finalidade da escola indígena é contribuir efetivamente na construção desses projetos e, sendo assim, a escola indígena está associada à noção de educação como processo educativo mais amplo (ALMEIDA, 2002)

Assim, nos documentos produzidos nesses encontros, a sociedade civil organizada e o movimento indígena reivindicaram do Estado brasileiro uma escola autônoma, específica, diferenciada e intercultural, bilíngue e que fosse regida pelas leis das sociedades onde elas estão inseridas.

Nesse momento, concentraram-se esforços em duas perspectivas: a primeira, na articulação para que a educação escolar dos indígenas fosse responsabilidade do órgão que trata da educação no Brasil, ou seja, o MEC; e a segunda, na mudança da legislação³, visando uma nova relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, como pode ser observado no Relatório do II Encontro do grupo de estudos sobre Educação Indígena, realizado no período entre 03 e 05 de maio de 1986⁴, quando os participantes reivindicam que: a) seja formulada uma política nacional de educação escolar indígena; b) a formulação dessa política seja feita com

a participação ampla de todos os setores da sociedade envolvidos na questão, sobretudo com a participação do movimento indígena, c) **e que a implantação dessa política esteja, de direito e de fato, sob jurisdição federal.** (grifamos).

Por isso, a promulgação do Decreto Presidencial nº 26/91 desencadeou reações contrárias por parte de organizações indígenas e indigenistas, devido às relações complicadas existentes entre os indígenas e os poderes políticos e econômicos locais (municípios e estados), principalmente por conta da luta pela terra. Como alertou Silva e Grizzi (1981, p.19):

As recentes medidas de descentralização administrativa da Funai, tendem a agravar a problemática do índio, e a tornar a política indigenista oficial ainda mais contrária aos seus interesses, porque a passagem dos assuntos indígenas para os estados só iria favorecer os grupos econômicos interessados em explorar as suas terras e diluir as pressões que fazem brancos e índios em defesa do índio. Se a questão educacional for atribuída aos governos estaduais, fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que educação se leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que prevê é a integração dos índios nos sistemas escolares estaduais.

Entretanto, o descaso histórico da Funai com a questão da Educação Escolar Indígena, associado a uma esperança de poder influenciar na política do MEC, para garantir uma educação escolar de acordo com suas especificidades étnicas, contribuíram para que não houvesse uma manifestação contundente do movimento indígena e das instituições de apoio à causa, contra o Decreto.

Em âmbito internacional, também se desenhava outro cenário em relação aos indígenas. As declarações e os instrumentos internacionais deixavam de falar no “direito à igualdade” e passaram a reconhecer o direito à diferença, o valor da diversidade cultural, igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação. Nesse contexto, aconteceu a revisão da Convenção 107, que culminou, em 1989, com

³ Na ocasião estavam sendo discutidas as duas grandes leis no nosso país: a Constituição Federal e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96.

⁴ Documento do Bonde: "Exigências de uma nova ordem educacional indígena", 1987.

a adoção da Convenção nº. 169, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, que reconhece o princípio da autodeterminação dos povos, ratificada pelo Brasil em 2002.

No que diz respeito à Reforma do Estado, desenvolvida, mais precisamente, nos anos de 1990, de orientação neoliberal, foi determinante na transferência de responsabilidade da Educação Escolar Indígenas da Funai para o MEC. Nesse período, foram adotadas medidas que visaram reorganizar a economia nacional e reestruturar a máquina estatal com o objetivo de reduzir o papel do Estado, desenvolvendo-se uma concepção de Estado Mínimo. Para isso, foram tomadas medidas de enxugamento da máquina estatal, como a demissão de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Dessa forma, foram extintos vários órgãos públicos.

Nesse período, a Funai sofrerá um processo de esvaziamento de suas funções que foram direcionadas para outros órgãos governamentais. As entidades da sociedade civil, a partir dos anos 1990, intensificaram suas iniciativas de intervenção nas políticas públicas, de modo que suas experiências influenciaram a elaboração de políticas respaldadas nas demandas dos povos indígenas.

Para Craveiro (2004), essas novas formas de pensar a “coisa pública” levaram ao reforço da tendência de transferir funções da administração central para os níveis locais de governo, como meio de obtenção de maior eficiência no uso dos recursos.

Outra característica desse período é que especialistas de organizações indigenistas e indígenas começam a participar e intervir no conteúdo e nos procedimentos de elaboração dos documentos oficiais e na legislação da Educação Escolar Indígena no país. Dessa forma, a “agenda histórica” desses movimentos foi incorporada às diretrizes, aos objetivos e princípios da política e legislação educacional para os povos indígenas no país (SILVA, 2001).

É, portanto, nesse contexto de redemocratização do país e Reforma do Estado, que ocorreu a transferência de responsabilidade da Educação Escolar Indígena da Funai para o MEC, e gerou expectativas de que a educação escolar indígena pudesse ser desenvolvida a partir dos referenciais teóricos e metodológicos elaborados no con-

texto de práticas indigenistas e indígenas que vinham ocorrendo no Brasil. Isso possibilitou interpretações diferenciadas sobre qual ente federativo deveria se responsabilizar pela oferta da educação escolar para os indígenas, mas também ampliou e situou a discussão no campo da política educacional, antes entendida como política de assistência e limitada ao órgão indigenista oficial, às missões religiosas e entidades não-governamentais de apoio aos índios.

Entretanto, o que continuou acontecendo, na prática, é que os Municípios, os Estados, a Funai, as entidades de apoio e as missões religiosas, dependendo da região do país, continuaram a desenvolver ações no sentido de ofertar a educação escolar para os povos indígenas. Essa situação só veio a ser explicitada para ser encaminhada em 1999, com a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, que “estadualizou” a oferta da educação escolar indígena, sem excluir os municípios, desde que atendam às condições postas pelo CNE⁵. Desde então, a Educação Escolar Indígena vem sendo desenvolvida dentro dos sistemas de ensino previsto na organização da Educação brasileira⁶, o que trouxe outros problemas ou reforçou os já existentes, como passaremos a tratar a seguir.

2. Os princípios e as diretrizes da educação escolar indígena e a prática dos sistemas de ensino

Para que a Educação Escolar Indígena funcione dentro dos sistemas de ensino existentes e de acordo com os princípios de diferenciação, especificidade, interculturalidade e plurilinguismo, definido nas diretrizes da política nacional, o CNE, através da Resolução nº. 03, estabeleceu pelo menos três requisitos, a saber: (i) que a escola indígena deve ter “normas e ordenamentos jurídicos próprios”; (ii) que as secretarias devem criar novas estruturas políticas, administrativas, pedagógicas para o desenvolvimento dessa política; (iii) que

⁵ Resolução nº. 03/99, Art. 9º, § 1º.

⁶ Segundo a LDB nº. 9.394 de 1996, os artigos nº IV 16, 17 e 18 definem que a organização da educação brasileira é composta por: Sistema Federal; Sistemas dos Estados e do Distrito Federal; Sistemas Municipais.

cada ente federativo deve funcionar em Regime de Colaboração.

Esses requisitos são considerados essenciais para que a educação escolar atenda às expectativas dos povos indígenas com relação à função social da escola nas suas sociedades e para que as secretarias de educação possam realizar e conduzir ações coordenadas e articuladas. Por isso, essas “novas condições políticas, administrativas e pedagógicas” vêm sendo reiteradas em diversos documentos oficiais que tratam do tema e nas várias reivindicações dos/as educadores/as indígenas.

Porém, segundo a avaliação do MEC⁷, até 2002, poucos Estados criaram, nas suas estruturas, as categorias de escola ou de professor/a indígena, mesmo que o CNE alerte:

As escolas situadas nas Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria “Escola Indígena” nos respectivos sistemas de ensino⁸.

Como essas categorias jurídicas não foram criadas, a escola e o professor indígena ficam submetidos às normas comuns existentes nos municípios ou nos estados, como foi denunciado pelo Conselheiro Gersem Baniwá, em audiência pública do CNE⁹, quando afirmou: “Os atuais marcos legais da Educação Escolar Indígena não tiveram como consequência que Estados e Municípios elaborassem novas leis e atos normativos para favorecer a diversidade sociocultural”

A situação profissional do indígena que assume o papel de professor/a em sua comunidade também merece destaque. Trata-se da melhor forma de regularizar a situação profissional desses/as educadores/as, de forma que se possa garantir os seus direitos trabalhistas, mas sem ameaçar o poder da comunidade de fazer suas indicações, o monitoramento e também a punição, quando for o caso, já que o concurso lhes daria o estatuto de funcionário público. No Brasil, há entendimentos políticos e jurídicos diferentes acerca dessas questões; urge, então, que o Estado brasileiro encontre uma solução para que a carreira de professor indígena seja concretizada, pois é condição essencial

para a efetivação do direito a educação escolar intercultural.

Além disso, devem ocorrer mudanças na estrutura e na gestão das secretarias de educação, para conduzir a política de educação escolar indígena. Nos diversos documentos oficiais, anuncia-se a necessidade da criação de uma instância organizativa para coordenar e executar as ações necessárias à implantação do atendimento escolar às comunidades indígenas. Sobre esse assunto, na avaliação realizada pelo MEC¹⁰, os/as pesquisadores/as concluíram: “Muitos estados mantêm hoje no âmbito do ensino fundamental ou básico, uma equipe específica para trabalhar com povos indígenas, mas ainda a maior parte não tem infraestrutura e orçamento para executar as ações relacionadas com educação indígena.”

O que se observa é que as equipes funcionam em departamentos pré-existentes, sem autonomia política, administrativa e financeira, ocasionando que a Educação Escolar Indígena tenha que se adequar às normas estaduais/municipais comuns às escolas dos não indígenas.

A ausência de novas normas impede que essa política seja desenvolvida a partir dos princípios da especificidade e diferenciação. Exemplo disso é a questão da gestão e do calendário escolar. No caso da gestão, a legislação e os documentos oficiais afirmam que deve ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola indígena. Entretanto, não é bem isso que vem sendo verificado pelo Conselheiro Gersem Baniwá, no acompanhamento que vem fazendo nos Estados, quando identificou:

Em um Estado, professores indígenas não podem assumir a direção de suas escolas, pois se trata de cargo atribuído somente a profissionais do quadro efetivo do Estado ou do Município. Em outro, exige-

⁷ Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Pará, Roraima, Pernambuco haviam criado a categoria de escola indígena.

⁸ CNE/CEB - Parecer 14, p.11 - Diretrizes Curriculares Nacionais para escolas indígenas.

⁹ Realizada em São Gabriel da Cachoeira, em março de 2007, quando a autora foi convidada para participar em virtude da pesquisa que estava sendo realizada para o CNE.

¹⁰ Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002: MEC, p. 57

se que os professores tenham especialização em administração escolar, quando a maioria dos professores daquele Estado não tem nem o magistério. Outro Estado impôs a organização da escola com diretor, sem contemplar o disposto na Resolução CNE/CEB nº. 3/99¹¹.

A gestão é um dos elementos fundamentais que caracterizam um determinado tipo de escola e seu projeto político pedagógico. Para que a escola indígena possa assegurar a sua função social é necessário que o modelo de gestão dessas escolas esteja estruturado de acordo com a organização social, política e territorial de cada grupo étnico.

Cada povo tem um modelo próprio de organização social e política, suas próprias formas de coordenar, planejar, zelar, organizar, dirigir, decidir e avaliar seus processos educativos e suas instituições que foram construídas no contexto das suas relações sociais, históricas, culturais e religiosas que são vivenciadas nos dias atuais. Por isso, a escola, para ser indígena, precisa que o modelo de gestão seja estruturado tendo como base a organização social e política do grupo.

Ponto importante, também, é o calendário das escolas indígenas. Sabe-se que a garantia do calendário próprio é fundamental na caracterização e definição da escola indígena. ALDB 9394/96 e o Parecer 14/99 reconhecem essa condição flexibilizando o previsto de oitocentos horas/aulas e os duzentos dias letivos, quando diz:

No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades sócio-culturais das diversas comunidades indígenas (...) em atenção ao disposto no artigo 79, da LDB, garantida a flexibilização e a contextualização adequada às condições dos respectivos povos indígenas¹².

O tempo é uma criação cultural, sua concepção e utilização são feitas de acordo com a cultura dos grupos humanos. Assim, para que a escola seja indígena, a utilização do tempo e suas definições na escola devem acontecer no contexto das vivências culturais das sociedades em que ela está inserida (BRASIL, 1988). Portanto, a duração da jornada escolar será feita a partir da função social que a escola assume naquele tipo de sociedade.

Parece, então, que foi com esse entendimento que o CNE tratou da flexibilidade do calendário escolar indígena, inclusive para o número de dias letivos e horas/aulas previstas.

Entretanto, na prática, Estados e municípios toleram a norma e a flexibilizam desde que o previsto, 800 horas e 200 dias, seja cumprido, impedindo, pois, que o projeto político pedagógico se desenvolva respeitando as vivências culturais dos povos indígenas. O que se percebe é que a garantia do direito à especificidade e diferenciação fica permanentemente ameaçada, quando essas são colocadas na relação com a legislação educacional nacional mais ampla e as normas políticas/administrativas das secretarias de educação.

Outro problema crucial é o não funcionamento do regime de colaboração no país. Como a Lei 9394/96 não consagrou a criação de um sistema nacional de ensino e a legislação garante a autonomia política, administrativa e legislativa entre os entes federados¹³, sugeriu-se a criação de sistemas próprios nos estados e municípios. Essa descentralização da organização do sistema educacional brasileiro favorece a fragmentação e a desarticulação dos diversos níveis e modalidades de ensino.

A consequência dessa descentralização é o cumprimento ou não, por parte dos estados e/ou municípios, das diretrizes nacionais formuladas pela União. Por outro lado, o Regime de Colaboração que poderia favorecer ações coordenadas entre as secretarias dos estados e municípios e a União, garantindo as diretrizes nacionais, também não tem funcionado, como afirmou o Conselheiro do CNE, Gersem Baniwá:¹⁴

A não regulamentação do regime de colaboração gera inúmeros impasses na gestão da Educação Escolar Indígena, e lideranças, professores indígenas e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

¹¹ BRASIL. CNE/CEB - Indicação nº 1/2007

¹² CNE/CEB - Parecer 14/99, p. 24

¹³ Na LDB, nº. 9.394 de 1996, o artigo 8, e na C.F., o artigo 211 afirma: "A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, os quais terão liberdade de organização na forma da lei."

¹⁴ BRASIL. CNE/CEB - Indicação nº. 1/2007.

na (CNEEI) têm interpelado o MEC para assumir seu papel regulatório e coordenador das políticas.

Assim, como não há um sistema nacional de educação e o regime de colaboração não tem funcionado, os estados e/ou municípios cumprem ou não com as diretrizes nacionais de Educação Escolar Indígena, dependendo das interpretações, da vontade política do gestor, do movimento indígena e da correlação de forças que se estabelecem em âmbito estadual e municipal.

Assim, pode-se afirmar que, mesmo havendo no Brasil um *corpus* documental que rompe com o modelo integracionista de fazer educação escolar para os povos indígenas, no gerenciamento dessa política há vários impedimentos para a efetivação do direito desse povos a uma educação escolar intercultural. Por isso, são várias as reivindicações do movimento indígena no Brasil, para que haja mudanças no aparato legal, de forma que se possa criar um sistema próprio para tratar do tema no Brasil.

3. Territórios etnoeducacionais ou sistema próprio: os desafios atuais da gestão da educação escolar indígena no Brasil

Além dos motivos acima elencados, há várias outras limitações apontadas pelo movimento indígena e indigenista para que a Política de Educação Escolar Indígena seja desenvolvida no contexto dos sistemas de ensino existentes.

Uma dessas limitações é o fato de que os poderes locais, municipais ou estaduais, sempre tiveram interesses com a questão política e territorial dos povos indígenas. Caso recente e emblemático dessa situação é o da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em que o Governo do Estado de Roraima, por represália à demarcação do território de acordo com as reivindicações dos povos naquela região, municipalizou as escolas indígenas, sem consultar as comunidades como previsto na Resolução 03/99 e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Aliás, as entidades de apoio e o movimento indígena analisavam na época da publicação do Decreto Presidencial nº. 26, que a descentralização

dos assuntos indígenas para os Estados iria favorecer os grupos econômicos interessados em explorar as suas terras e que, se a questão educacional fosse para os governos estaduais, fatalmente seriam reduzidas as possibilidades de que a política educacional levasse em conta as especificidades das culturas indígenas.

Não é estranho a ninguém que as disputas locais pelas terras indígenas e suas riquezas impedem o desenvolvimento de políticas que respeitem a diversidade étnica, tendo em vista que os municípios foram criados a partir da invasão dos territórios indígenas, da expulsão das aldeias e da eliminação das diferenças culturais. As relações que se estabelecem, nesse espaço, pela disputa dos territórios dos povos indígenas, são de muita tensão. Essa disputa territorial se estende para os campos da política partidária, das relações sociais, econômicas e afetivas. Assim, as populações locais e regionais tratam os indígenas com discriminação e preconceitos, criando-se uma situação de verdadeiro antagonismo com esses povos.

É claro que a esfera federal não fica completamente isenta de influências políticas e econômicas locais. Entretanto, o fato da gestão da política concentrar-se em um único ente da federação pode favorecer um maior controle social dos povos indígenas sobre suas políticas, inclusive porque suas organizações são macro-regionais e até nacionais, enfrentando, de forma mais eficaz, as disputas e os interesses locais.

Outra limitação importante é que a organização do ensino no Brasil atende à lógica espacial onde vive a população brasileira, ou seja, nos limites territoriais do Município ou do Estado. Com os povos indígenas não acontece da mesma forma, porque um mesmo povo pode encontrar-se em vários estados e municípios, haja vista seus limites territoriais transcenderem a divisão político-geográfica brasileira. O próprio CNE, através do Parecer 14/99, encontrou explicação para optar pela esfera estadual para ofertar e executar a política de Educação Escolar Indígena, no fato de muitos territórios indígenas se localizarem em mais de um município.

Assim, o mesmo argumento é possível de ser usado para os povos cujos territórios estão em mais

de um estado da federação, ou mesmo aqueles grupos indígenas que moram nas periferias das cidades.

Sabe-se que o respeito à situação territorial dos povos indígenas é condição fundamental para que os demais direitos sejam assegurados, porque, como diz Ramos (1994, p. 20-21): “No território estão inscritas as mais básicas noções de autodeterminação, de articulação sociopolítica, de vivência e crenças religiosas, para não falar na própria existência física do grupo”.

Como a organização da educação brasileira é descentralizada, não há um único órgão normatizador e/ou fiscalizador da política, ou com poder punitivo para aqueles que não cumpram as determinações em âmbito nacional. Os estados e/ou municípios não são obrigados a atender às diretrizes nacionais, e as escolas de um mesmo povo indígena ficam sob a condução política de gestões administrativas diferentes, trazendo toda sorte de complicações, à mercê das vontades políticas de quem conduz a gestão educacional.

O fato é que a estrutura da administração pública brasileira foi criada numa perspectiva de nação única e universalista e para desenvolver políticas através de mecanismos e práticas homogenizadoras¹⁵. Por isso, no desenvolvimento de políticas específicas, tem-se mostrado como exigência a necessidade de se criarem estruturas administrativas alternativas às já existentes, dentro da gestão pública brasileira, tendo em vista que, na prática, ao desenvolver as políticas públicas específicas, se encontram vários entraves para garantir a especificidade.

Aspecto importante é a compreensão da Escola como um bem indígena, compreendendo bens indígenas todos os elementos de ordem material e imaterial que garantem a identidade étnica do grupo e o seu direito à vida. Assim, podem-se considerar bens indígenas a própria vida, a saúde, a liberdade, a posse das suas terras, o uso exclusivo das suas riquezas, sua organização social, as crenças, as tradições, a língua etc.

Nas últimas décadas, professores/as, lideranças e comunidades indígenas têm desenvolvido várias experiências de escolas, cujo papel tem sido fundamental na reafirmação da identidade étnica e na concretização de seus projetos de futuro, ou

seja, a educação escolar tem-se tornado uma verdadeira aliada na proteção de seus bens, como pode ser observado na fala de uma professora indígena de Pernambuco:

*A escola indígena tem de ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena, a partir daí teremos elementos suficientes para uma relação positiva com os outros.*¹⁶

A LDB nº. 9394/96 também trata a escola indígena como um bem quando afirma que ela serve para reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.¹⁷

O CNE compreendeu tal significado quando entendeu a escola como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos¹⁸. Assim, tanto nos documentos oficiais, quanto na concepção e na prática dos indígenas, todos concordam quanto à importância da instituição escolar autônoma, para proteção dos bens indígenas, tornando-se também ela própria um bem que deve ser protegido pela União, como quer a CF/88¹⁹.

Nessa mesma direção da discussão, encontra-se a polêmica entre a relação dos artigos vinte e dois e vinte e quatro da Constituição Federal de 1988. No Artigo 24 da Carta Magna, é afirmado que “a educação, cultura, ensino e desporto” são as atividades legislativas “concorrentes” dentre os três entes federativos, podendo a esfera estadual também legislar nessa área, desde que não contrarie a Carta Magna/88 e a LDB 9394/96.

¹⁵ Deborah Duprat, Subprocuradora-Geral da República, Coordenadora da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal - Índios e outras Minorias Étnicas. Palestra realizada no Seminário Bases para uma política indigenista, promovido pelo Laced/Museu Nacional, em agosto de 2004.

¹⁶ Jucineide Simplício Freire, professora Xukuru/PE (BRASIL, 1988, p. 58).

¹⁷ Lei 9.394 de 1996, artigo 78.

¹⁸ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - NE/CEB - Parecer 14/99, p. 4.

¹⁹ Conforme os Artigos nº. 22, inciso XIV, e o 231 da Constituição brasileira de 1988, compete à União privativamente legislar sobre as populações indígenas e proteger todos os seus bens.

Como a Constituição não pode ser lida a partir de um único artigo, tendo em vista que ela se constitui num conjunto de diretrizes e princípios que deve ser interpretado e compreendido dentro de um todo, então, quando o constituinte construiu esse artigo não estava se referindo à Educação Escolar Indígena. A Carta Magna diz no seu Artigo 22, no Título III da Organização do Estado, que “compete privativamente à União legislar sobre as populações indígenas”, portanto, não atribuiu à esfera estadual a competência para legislar sobre o tema da Educação Escolar Indígena, senão estaria em contradição, conforme nos explica a Dra. Rosane Lacerda²⁰.

O constituinte entendeu que não caberia aos estados nem aos municípios a adoção de medidas que viessem interferir na vida dos povos indígenas. Reservou essa interferência na área federal, seja no nível legislativo, executivo, judiciário e também de proteção relativo à situação do Ministério Público. O que podemos perceber é que há um sistema, há uma lógica, posta pela Constituição Federal, que coloca o tratamento legal a ser pensado para os povos indígenas dentro de um sistema, que é um sistema federal, em vários níveis, em várias dimensões temáticas.

Portanto, ao colocar a Educação Escolar Indígena para ser executada pelos estados ou municípios rompe-se com esse sistema de proteção criado pela CF/88. Há uma quebra no princípio constitucional da federalização da questão indígena, ficando assim ameaçado o direito à educação específica, diferenciada e intercultural.

O que se tem visto na prática é que não basta construir diretrizes, princípios e ações de uma política educacional intercultural; faz-se necessário, também, a criação de estruturas de gestão flexíveis, que possam garantir o direito dos povos indígenas a ter suas escolas baseadas nas suas organizações sociais e que contribuam com os seus projetos de futuro.

Esta discussão encontra-se em pleno vigor, e sem consensos, na proposta da Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI, que cria o Estatuto dos Povos Indígenas, enviada ao Congresso Nacional em junho de 2009, e na criação dos Territórios Etnoeducacionais, pelo Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009, como iniciativa da Coordena-

ção Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI/SECAD/MEC.

Com a criação dos etnoterritórios, parece que o MEC quer tratar dois problemas da gestão da política de educação indígena: o primeiro refere-se ao respeito à situação territorial dos povos indígenas, e o segundo, ao não cumprimento do Regime de Colaboração. E faz isto sem alterar a forma como está organizada a Educação no país.

Com o Decreto nº 6.861/09, o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para ofertar a Educação Escolar Indígena, “observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Não há nenhuma menção quanto à criação de uma nova estrutura organizacional para dar conta da desejada especificidade, até porque isso não poderia ser feito através de um decreto.

O Decreto repete os princípios, as diretrizes, os referenciais teóricos que já estão explícitos em vários documentos oficiais, não traz nenhuma novidade quanto ao que já existe hoje no Brasil, só a proposta de pactuação, enquanto os entes federativos continuarão com as atribuições já definidas em documentos anteriores.

Não há também nenhuma exigência para que os estados e municípios atuem seguindo as diretrizes nacionais de educação escolar indígena, exigindo-se apenas aquelas ações em que o MEC irá apoiar, como afirma o inciso 2º do Artigo 5º: “As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”.

Isso nos faz questionar se isso quer dizer que os estados e municípios podem desenvolver ações para educação escolar indígena, sem estar em conformidade com as diretrizes nacionais da educação escolar indígena.

²⁰ Entrevista dada à autora durante a pesquisa para o CNE/UNESCO, já citada.

Assim, mesmo que o MEC queira, com esse decreto, que se desenvolva uma política de educação escolar indígena que leve em conta a situação territorial dos povos indígenas, a forma como se organizam, articulam e estabelecem as relações intersocietárias, históricas, políticas, econômicas, filiações lingüísticas e práticas culturais, não há nada no documento que garanta isso. Ou seja, a educação escolar indígena ficará à mercê das vontades dos gestores públicos elaborarem, participarem ou não do Plano de Ação do território etnoeducacional. A publicação desse Decreto confirma a compreensão de Almeida (2006, p. 27), quando afirmou: “Inexistindo uma reforma do Estado, coadunada com as novas disposições constitucionais, a solução burocrática foi pensada sempre com o propósito de articulá-las com as estruturas administrativas preexistentes, acrescentando à sua capacidade operacional atributos étnicos.”

A educação escolar indígena, desenvolvida no contexto dos sistemas de ensino existentes, apresenta vários problemas, impedindo que os princípios e as diretrizes nacionais sejam colocados na prática como procuramos mostrar anteriormente neste texto. Nos encontros sobre a temática, os diversos sujeitos que tratam do tema no país têm compartilhado da compreensão com relação à impossibilidade da educação escolar indígena ser desenvolvida dentro dos sistemas de ensino existentes, reivindicando a criação de uma nova estrutura para desenvolver essa política educacional, tendo em vista que as atuais estruturas administrativas “não são capazes nem permitem uma verdadeira educação escolar indígena, porque não contemplam as demandas, os princípios e as metodologias dos diversos povos indígenas do Brasil.”²¹

A Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI, ouvindo as diversas reivindicações postuladas pelos movimentos indígenas, propõe, no texto do projeto de Lei que cria o Estatuto dos Povos Indígenas, a criação de um sistema nacional de educação para tratar da educação escolar indígena, como pode ser identificado no Capítulo IV, Artigo 199, na proposta encaminhada ao Congresso Nacional “a educação escolar indígena será implementada por um sistema nacional de educação escolar indígena, nos termos desta lei”. Mais do que isso, atribui essa responsabilidade diretamente

ao sistema federal, conforme o Art. 201, que afirma: “o Sistema Nacional de Educação escolar indígena compõe o Sistema Federal de Ensino da União, respeitando-se as suas especificidades, e será mantido com recursos ordinários”.

Assim, como pode ser observado, a CNPI, mesmo propondo a criação de um sistema nacional de educação escolar indígena, submete-o a um dos sistemas já existentes no contexto da organização da educação brasileira. Sabe-se que no Brasil não há um sistema nacional de Educação, como se tem na área de Saúde Pública, mas vários sistemas, e o Federal é um desses sistemas que tem sob a sua responsabilidade a rede de escolas federais e as universidades. Portanto, não é um sistema novo que está se propondo, mas um subsistema dentro do Sistema Federal de Ensino. Este fato sinaliza, caso seja aprovada a proposta de Estatuto dos Povos Indígenas da forma como se encontra, que não será criada uma nova estrutura organizativa para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Desse modo, ela continuará sendo desenvolvida dentro das estruturas atuais, inclusive com as mazelas próprias desse sistema. Essa contradição, no projeto, é provavelmente fruto das disputas que têm sido travadas na construção das propostas para o Estatuto dos Povos Indígenas.

Quanto aos territórios etnoeducacionais, a proposta da CNPI aparece como uma forma de organizar o Sistema, conforme Artigo 200, Inciso IV, que trata dos princípios, portanto o que se propõe é a constituição de uma estrutura nova, independente da divisão político-administrativa do País para administrar a educação escolar indígena. Parece, portanto, que, além dos embates políticos enfrentados na CNPI, houve também uma confusão acerca do entendimento de como se organiza a Educação brasileira. Ao atribuir a responsabilidade ao “Sistema Federal”, o que a CNPI desejava era que a oferta e execução da educação escolar indígena ficassem sob responsabilidade do ente federativo União Federal, e não dentro das estruturas existentes.

²¹ Fala de Gersem Baniwá, em entrevista realizada pela pesquisadora Judite Gonçalves de Albuquerque, por ocasião do Diagnóstico da Escolarização em Nível Médio dos Povos Indígenas no Alto e Médio Rio Negro-Amazonas - Projeto 914bra1086 do Programa Diversidade a Universidade - Produto IV “É Possível Construir Uma Educação Escolar Indígena?”, agosto de 2004.

Considerações finais

Garantir as condições para que a educação escolar indígena seja desenvolvida dentro de um sistema próprio com responsabilidade direta da União Federal é fazer cumprir os princípios constitucionais.

Trata-se da construção de um modelo de gestão da política educacional que leve em consideração a diversidade sócio-lingüística, as dinâmicas culturais, experiências históricas, a situação territorial dos povos indígenas, potencializando a sua participação efetiva e ativa e garantindo a sua autonomia, sem excluir os outros entes federativos, possibilitando que os povos indígenas tenham, na teoria e na prática, uma educação escolar intercultural.

Alguns sinais de que a especificidade da educação escolar indígena exige novas estruturas, dentro do Estado Nacional, são apresentados sistematicamente, e nos parece que o MEC insiste em não reconhecê-los. Isto pode ser identificado quando o CNE atribuiu à esfera estadual, em 1999, pela Resolução nº 03, a responsabilidade pela oferta e execução de todas as etapas da educação básica para os povos indígenas. Através disso, cria uma regra intermediária ao estabelecido pela LDB, o que se constitui em um atendimento diferenciado da escolaridade oferecida aos não-índios mas que ainda não é suficiente diante das demandas efetivas. A própria documentação oficial insiste que é preciso que se tenham “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, criando-se “setores específicos” para tratar da temática no Brasil.

Outro sinal é que, considerando a pluralidade étnica do país, e reconhecendo a necessidade de um atendimento específico, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e, dentro dessa estrutura a Coordenação de Apoio as Escolas Indígenas, com assessoria da Comissão Nacional de Educação escolar indígena. Isso denota que o próprio MEC

“percebe” a exigência de uma gestão específica para a educação escolar indígena.

A criação de um sistema próprio de educação escolar indígena poderia favorecer uma ação contundente e eficaz nos problemas educacionais dos povos indígenas. Para tanto, isso exige uma ação deliberada, uma definição de intencionalidade, a realização de diagnósticos da situação e necessidades de cada povo indígena, clareza de organização e funcionamento das diversas partes que constituem o sistema, com a definição de normas comuns. (SAVIANI, 1999).

Em um sistema de educação próprio, a Comissão Nacional de Educação escolar indígena poderá vir a se tornar um Conselho de Educação escolar indígena, representativo da diversidade, com autonomia política e financeira. Atuará, portanto, de forma articulada e sinérgica com o Conselho Nacional de Educação, para criar as normas para o funcionamento do Sistema, coordenar e articular as Conferências Nacionais de Educação escolar indígena, como instância deliberativa da política de educação escolar indígena no país.

Na estruturação e organização, para garantir um funcionamento que respeite a diversidade sociocultural dos povos indígenas, toma-se como referência os etnoterritórios, com os princípios já considerados e com o gestor público, que garanta a participação efetiva dos indígenas nas deliberações da política. Um dos desafios, neste contexto, é não excluir os estados e municípios, diante de suas responsabilidades em aplicar os recursos públicos que arrecadam com os impostos na educação escolar indígena.

Portanto, um sistema próprio para tratar da educação escolar indígena no país tem como intenção fazer com que os princípios de autonomia, especificidade, diferenciação, plurilinguismos, interculturalidade, sejam efetivamente colocados na prática e que os saberes, modos de organização social e os sistemas educativos dos povos indígenas sejam respeitados, garantindo a sua participação na efetivação da política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** 2002. 192f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: EDUFAM, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial nacional para educação escolar indígena**. Brasília, DF: MEC, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1988.

_____. **Projeto 914 BRA 1119: fortalecimento institucional do CNE como colegiado superior de política educacional brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução 03**. Brasília, DF: MEC, 1999a.

_____. **Parecer nº 14**. Brasília, DF: MEC, 1999b.

_____. Câmara de Educação Básica. **Indicação nº 1/2007**. Brasília, DF: MEC, 2007

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília, DF: MEC; São Paulo: Mari, 1995.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC; UNESCO. p.129-141.

CRAVEIRO, Silvia da Silva. **Educação escolar e saúde indígena: uma análise comparativa das políticas nos níveis federal e local**. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 184-201.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRO-ÍNDIO: a questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 15-29.

HECK, Egon Dionísio. **Os índios e a caserna**: políticas indigenistas dos governos militares, 1964 a 1985. 1996. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Departamento de Ciências Políticas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

MATTOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindemberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006. p. 108-111.

MONSERRAT, Ruth. Conjuntura atual da educação indígena. In: EMIRI, Loreta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia: o que a escola tem com isso? In: **Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. p. 49-68.

_____. Autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento de professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígenas. In: **Cadernos CEDES: educação indígena**. Campinas, n. 49, p. 62-75, 2000.

*Recebido em 14.09.09
Aprovado em 08.10.09*

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Gersem Baniwa *

RESUMO

O depoimento objetiva produzir reflexões políticas e teóricas sobre o alcance prático dos direitos indígenas no Brasil, no campo das políticas de educação escolar indígena, a partir das mudanças provocadas pela Constituição Federal de 1988. Recorrer à história recente de processos de escolarização dos povos indígenas possibilitará sugerir a necessidade de um aperfeiçoamento nas estratégias desenhadas no âmbito dos planos de médio e longo prazo do movimento indígena e indigenista brasileiro para a ampliação e efetivação dos direitos a uma educação intercultural específica e diferenciada, ameaçados pela nova onda de igualitarismo e universalismo. Os direitos à educação escolar dos povos indígenas, antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento para isso. Em razão disso, os principais desafios enfrentados na atualidade passam pela necessidade de superação das práticas seculares de tutela ou semi-tutela para apostar no verdadeiro protagonismo e autonomia indígena na construção e gestão de seus processos de educação associados aos seus projetos societários do presente e do futuro.

Palavras-chave: Educação escolar indígena – Movimento indígena – Tutela e semi-tutela – Autonomia indígena

ABSTRACT

INDIGENOUS FORMAL EDUCATION: THE STATE AND SOCIAL MOVEMENTS

This account aims to produce political and theoretical reflections upon the practical limit of indigenous rights in Brazil in the field of indigenous school policies, especially on the base on the novelties introduced by the federal constitution of 1988. Coming back to the recent history of the process of indigenous integration within the official schooling system will turn possible to suggest the need of an improvement in the indigenous strategies drawn in short and long term which are threatened by the new wave of egalitarianism and universalism. Indigenous right to education before 1988 in Brazil was based on the project of integration indigenous people within the

* Mestre em Antropologia Social. Doutorando em Antropologia pela Universidade de Brasília. Atual Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Coordenador-Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Endereço para correspondência: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Departamento de Antropologia, Asa Norte, Brasília/DF. E-mail: gersem@terra.com.br / gersem@unb.br

national community when it did not aim at the simple physical elimination to open the way to economic and territorial expansion. School was considered a powerful tool in this sense. For this reason, the major present challenge is to go beyond the secular practices of custody or half-custody, so as to invest in real protagonism and indigenous autonomy in the construction and management of the educational process which are key to their future.

Keywords: Indigenous school – Indigenous movement – Custody and half-custody – Indigenous autonomy

Introdução

Este breve depoimento objetiva produzir reflexões políticas e teóricas sobre o alcance prático dos direitos indígenas no Brasil a partir das mudanças provocadas pela Constituição Federal de 1988, no campo das políticas indigenistas e indígenas do país, da perspectiva do processo de escolarização dos povos indígenas. Recorrer à história recente possibilitará sugerir a necessidade de um aperfeiçoamento nas estratégias desenhadas no âmbito dos planos de médio e longo prazo do movimento indígena brasileiro, para a manutenção e garantia dos direitos indígenas a uma educação escolar própria, ameaçados pela nova onda de igualitarismo e universalismo a partir das quais são interpretados e aplicados. Os direitos indígenas antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento para isso.

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança da visão e relação colonial, trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena (reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto-representação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios.

Essas mudanças normativas, no âmbito do Estado brasileiro, produziram resultados parciais significativos na história dos povos indígenas, seja no campo do direito e das políticas governamentais, seja na esfera da vida cotidiana de aldeia. No âmbito concreto da vida cotidiana, a recuperação da auto-estima em função das possibilidades de continuidade étnica e de acesso aos benefícios materiais e tecnológicos do mundo moderno está possibilitando a reafirmação das identidades reprimidas e a (re)elaboração / (re)construção de novos projetos societários para o futuro. Neste sentido, o processo de escolarização ganha força e nova perspectiva, o de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngue.

A criação e implementação de políticas públicas dirigidas aos povos indígenas no Brasil têm sido o resultado de intensas e longas lutas de lideranças indígenas apoiadas por seus aliados não-indígenas, geralmente denominados de assessores, parceiros e apoiadores. Mas há grandes diferenças entre as formas de instauração dessas políticas ao longo da história do Brasil. O que interessa aqui, para o nosso objetivo, é caracterizar as tendências atuais nos modos de relacionamento do Estado com os povos indígenas, por meio da política educacional e as possibilidades de ações voltadas para atender os direitos indígenas a uma educação própria garantidos pela atual Constituição Federal. Compreender esse cenário sociopolítico pode ajudar na compreensão dos atuais níveis de discussões em torno das políticas de educação escolar indígena, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades e oportunidades que se apresentam. Farei este breve panorama histórico, tratando de dois aspectos que considero relevante e substantivo na construção do atual desenho de “estado da arte” da política educacional brasileira.

O primeiro aspecto diz respeito à notória diferença entre a forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas, no período posterior à Constituição Federal de 1988, e as que perduraram durante os séculos anteriores. Os longos períodos colonial e imperial e os primeiros séculos da República foram marcados por políticas educacionais autoritárias, arbitrarias, isoladas e impostas verticalmente aos povos indígenas, sem que estes pudessem sequer se manifestar sobre tais políticas. A característica central dessas políticas foi tratar os povos indígenas e as políticas voltadas a eles, de forma isolada e à parte da sociedade brasileira, reforçando o caráter discriminatório e hierarquizando por baixo a questão indígena. Ou seja, as políticas destinadas aos povos indígenas deveriam ser pensadas e executadas de forma segregada das políticas nacionais e sempre com menor relevância na vida nacional.

Após a Constituição de 1988, quando as responsabilidades pela oferta da educação escolar aos povos indígenas foram tiradas do monopólio do órgão indigenista e transferidas e distribuídas aos diferentes sistemas de ensino, se não passaram a ser pensadas ou dirigidas pelos povos indígenas, ao menos, são objeto de debates e, em alguns casos, começam a ser elaboradas, executadas e avaliadas com a participação deles. O mais importante é que as políticas são pensadas e construídas articuladas ou mesmo integradas às políticas nacionais, tratando o índio como cidadão pleno, sem desconhecer os direitos específicos, que lhe garantem políticas e ações específicas e diferenciadas. É claro que essa participação ainda é muito incipiente, frágil e muitas vezes contraditória, tanto pelo despreparo e ineficiência do Estado quanto pelas limitações dos próprios povos indígenas, pelas dificuldades de domínio da complexidade do mundo político-administrativo do Estado. Isso se dá tanto pela determinação constitucional, reforçada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho homologada em 2003, que instituiu o estatuto da consulta prévia e informada aos povos indígenas sobre tudo o que lhes dizem respeito, quanto pela crescente pressão qualificada e organizada do movimento indígena e de seus velhos e novos aliados e parceiros.

A política educacional brasileira, mais conservadora por sua própria história, tem seguido um ritmo mais lento na inclusão dos povos indígenas nos processos de discussão, formulação e execução de políticas e ações dirigidas às aldeias. Diferentemente da saúde indígena, a educação escolar indígena não se constitui como um subsistema do suposto “Sistema” Nacional de Educação¹, mas em uma política setorial executada pelos três sistemas de ensino do país: União, Estados e Municípios. Assim, o ensino superior para os índios é oferecido pelo Sistema Federal de Educação, por meio das Universidades Públicas Federais ou Privadas ou pelos sistemas estaduais de educação por meio das universidades públicas estaduais. O Ensino Médio é oferecido, preferencialmente, pelos sistemas estaduais de educação, por meio das escolas estaduais. A educação infantil e o Ensino Fundamental são oferecidos pelos sistemas estaduais ou municipais, por meio de suas respectivas secretarias de educação e redes de escolas. É bom lembrar que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) são sistemas autônomos, mas que deveriam atuar de forma articulada por meio de um “Regime de Colaboração” preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que, na prática, não funciona assim, na medida em que os estados e municípios atuam de forma desarticulada, concorrentes e tratam o tema segundo suas convicções e interesses políticos.

A educação escolar indígena não tem nenhuma tradição em controle social efetivo. É importante destacar que isso ocorre não apenas com a educação escolar indígena, mas com toda a educação brasileira. Não se tem informação, na história brasileira, de experiências com instrumentos de controle social amplos, representativos e deliberativos no seu sentido pleno. Na educação brasileira, o que existe são os conselhos normativos, cuja função é normatizar, dirimir dúvidas e conflitos de interpretação das leis existentes, sem o caráter formulativo e avaliativo, com pouca autonomia de funcionamento e de

¹ Educadores e estudiosos divergem quanto à existência implícita ou explícita de um Sistema Nacional de Educação. Os que acreditam na existência utilizam, como argumentos principais a favor da ideia, o fato de que o Brasil é uma república federada e não confederada e pela existência de um Conselho Nacional de Educação.

decisão. Este é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, todos órgãos normativos dos três sistemas de ensino. No caso do CNE, suas deliberações só se transformam em resoluções válidas após homologação do Ministro. Tanto o Conselho Nacional, quanto os conselhos estaduais e municipais de educação não têm a função de planejar, acompanhar, avaliar, fiscalizar, manifestar seu posicionamento político, sugerir políticas.

Desse modo, se por um lado, já não existe uma coordenação político-administrativa, que ordene, regule, avalie e execute a política nacional de educação, por outro lado, tampouco existem instrumentos efetivos de participação e controle social, formulando políticas, acompanhando ações, fiscalizando aplicação de recursos, avaliando a qualidade dos serviços e resultados. Apenas para exemplificar, enquanto, no âmbito da política de saúde, já foram realizadas sete conferências nacionais de saúde nos últimos vinte anos e quatro conferências nacionais de saúde indígena, a educação brasileira só realizou uma conferência nacional, em 1992, e uma conferência nacional de educação escolar indígena, realizada em novembro de 2009. Hoje existe uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, apenas com função consultiva, assim mesmo reduzida na sua função e poder de tomada de decisões, além de ser composta apenas por indígenas, sem os órgãos gestores das políticas de educação escolar indígena. O conservadorismo da educação escolar indígena brasileira que segue o conservadorismo da educação brasileira no tocante à participação e ao controle social dos povos indígenas é histórico.

A partir dessa realidade histórica, se poderia perguntar quais as razões que levaram à diferenciação tão contundente dos processos e ritmos. Do nosso ponto de vista, no caso da educação escolar indígena, as razões devem ser diversas, mas uma merece destaque. Diz respeito ao fato de que a educação escolar sempre esteve no domínio e interesse restrito das elites dominantes do país, que sempre resistem às mudanças políticas e processuais, que podem significar redução ou perda de seus privilégios sociais, econômicos, acadêmicos e políticos, como se verifica hoje no campo do debate sobre as políticas de ações afirmativas. As eli-

tes resistem e lutam contra as políticas de cotas sob o argumento de que isso é privilégio e fere o princípio universal do direito de acesso ao ensino superior, mas esquecem, propositadamente, de que, no Brasil, sempre houve privilégios e reservas de vagas nas universidades públicas para as classes dominantes, para os filhos dos militares, dos nobres, dos dirigentes eclesiásticos. Mas como agora se trata de beneficiar os setores populares, historicamente excluídos, se dizem contra qualquer privilégio ou benefício subsidiado pelo Estado. Dessa forma, pensar, formular e executar políticas e ações educativas sempre foi tarefa “delegada” aos intelectuais e dirigentes políticos de alta patente, restando aos cidadãos comuns enviar os filhos às escolas oferecidas como instituições prontas, fechadas, dogmáticas e voltadas para formar tipos de cidadãos idealizados pelas elites que atendam seus interesses.

O segundo aspecto desta abordagem histórica está relacionado exatamente aos atores sociais indispensáveis no âmbito da discussão, da formulação e execução de políticas educacionais para os povos indígenas sob determinadas orientações político-pedagógicas e ideológicas. Como já foi observado acima, essa oferta de políticas, imposta ou reivindicada pelos povos indígenas, esteve, ao longo da história brasileira, sob a responsabilidade de diferentes atores, instituições e orientações políticas e ideológicas: governos locais, empresas, missões, órgão indigenista, organizações não-governamentais e governo federal. Nos últimos anos, podemos dizer que os segmentos determinantes na discussão e na condução das políticas indigenistas no Brasil são os Estados, os Municípios, a União e as ONG's não-indígenas. Com o passar do tempo, a Igreja foi perdendo terreno e hoje sua influência é muito pequena, reduzida ao campo da crítica, mas com pouco envolvimento prático. Grosso modo, poder-se-ia afirmar que, no centro do debate, duas forças se confrontam: por um lado, o governo e por outro, as ONG's. Isto porque algumas lideranças indígenas, envolvidas no debate, geralmente estão alinhados à agenda e demanda das ONG's, principalmente no âmbito do debate nacional, uma vez que localmente ou regionalmente isso não acontece, porque as demandas são mais específicas e conduzidas por movimentos indígenas locais.

Essa constatação tem me incentivado, nos últimos anos, a desenvolver reflexões e debates dentro do movimento indígena sobre o papel histórico das ONG's e das chamadas assessorias ou especialistas, levando em conta não somente o legado indiscutível da contribuição fundamental que deram à luta dos povos indígenas, nos seus primórdios dos anos 1970 em diante, mas também o tipo de relações que foram se constituindo e os seus impactos para as lutas atuais e futuras dos povos e organizações indígenas. Minha análise, portanto, não deve ser entendida como crítica política ou ideológica, mas como uma análise histórica e instrumental para a compreensão do atual quadro político das lutas indígenas no Brasil, no campo da educação, em seus avanços, desafios, impasses, possibilidades e oportunidades. Nesse sentido, o caminho escolhido para esta análise é pensar essa relação como terceira etapa da tutela indígena no Brasil, que denomino de semi-tutela.

Trato aqui tutela não tanto como prática política que considera os índios como incapacitados de tomar suas próprias decisões e que tem justificado o papel paternalista, tutor, dominador e procurador do Estado, com o poder arbitrário de tomar decisões em nome deles, mas enquanto forma de pensar e agir dos colonizadores que se baseia na idéia de que os índios pertencem a culturas inferiores e, por isso, não são suficientemente capazes de compreender a complexidade do mundo branco e tomar decisões sábias e certas ou, ainda, porque são povos vencidos na guerra, portanto, precisam se submeter à vontade dos vencedores e dominadores. Mas, antes de prosseguir este raciocínio, é importante ponderar que essas qualificações alusivas levam em conta a forma da relação e atuação estabelecida e não os propósitos e compromissos político-ideológicos dos atores e das instituições. Por enquanto, o que interessa mesmo é tratar da relação construída e de seus impactos e resultados na vida dos povos e das organizações indígenas.

Do nosso ponto de vista, a prática da tutela no Brasil teve diferentes momentos, espaços e modalidades, que impactaram por demais a relação dos povos indígenas com a sociedade nacional e com o Estado. O princípio legal que gerou a prática da tutela teve início com a criação do Serviço de Prote-

ção ao Índio (SPI), em 1910, e com a aprovação da Lei 6001, de 1976, conhecida como o Estatuto do Índio, que submete os índios à condição de *relativamente incapazes*, razão pela qual o Estado, por meio do SPI e, depois, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), deveria exercer o papel de tutor e protetor. Ação de tutoria e proteção na prática significava decidir pelos índios, integrando-os forçosamente à comunhão nacional e, dessa forma, apropriar-se de suas terras. Ou seja, se antes do SPI e do Estatuto do Índio, o Estado trabalhava na perspectiva de extinção dos povos indígenas por meio da guerra e da violência física, agora, por meio do SPI e, posteriormente, por meio da FUNAI, essa extinção deveria se dar por meio da integração compulsória. Nesse sentido, proteger significava integrar e tutelar significava submeter e dominar. Há quem acredite que o Estado, ao tutelar, também protegia, o que pode em parte ser verdade, se considerarmos casos e fatos isolados de sertanistas e indigenistas que agiam dentro da instituição indigenista em defesa intransigente dos povos indígenas, movidos por compaixão, piedade e humanidade diante das atrocidades e barbáries a que eram submetidos. Mas se considerarmos a prática institucionalizada e seus resultados práticos, não se pode afirmar que o Estado também protegia. Senão, como se explicaria, nesse período, a vertiginosa queda populacional?

Esse primeiro momento corresponde aos modos de atuação dos anos 1970 e 1980, quando a marca principal é a atuação tutelar convencional, no sentido de que os tutores não-indígenas serviam de porta-vozes, representantes e procuradoras dos povos indígenas junto à sociedade e ao Estado. Para defender os direitos dos povos indígenas, elas falavam em nome dos índios, representavam os índios e tomavam decisões em nome dos povos indígenas. Certamente, foi um período rico da história do indigenismo brasileiro, uma vez que muitas conquistas foram alcançadas, graças a essa forte atuação dos aliados dos índios, em grande parte antropólogos e indigenistas, articulados no interior das entidades de apoio que produziram mudanças históricas na vida dos povos indígenas, mas criou uma relação de forte dependência e subserviência aos “assessores” dos índios.

O segundo momento da tutela foi implementado pela prática missionária. Esta atuação esteve centrada à prática escolar transferida pelo Estado à Igreja. Como as ações do SPI e da FUNAI não foram suficientes para a consumação da integração compulsória, o Estado transferiu também essa tarefa à Igreja, principalmente por meio da catequese e da escola. A catequese e o ensino escolar passaram a ser os principais instrumentos de perseguição e negação das culturas indígenas. Poder-se-ia supor que, de certo modo, era uma estratégia bem pensada e articulada, uma vez que a Igreja faria o primeiro trabalho de amansar os índios, enfraquecendo-os culturalmente, para que depois o SPI e a FUNAI completassem o processo de integração, adaptando os índios já aldeados à lógica da vida não-indígena, tornando-os dependentes compulsivos da cadeia econômica do mercado, por meio dos chamados projetos agrícolas que também visavam à geração de renda, inclusive para a manutenção da política indigenista oficial.

Nesse momento, a Igreja também ganha o direito de ser o tutor dos povos indígenas, com o poder de representá-los em suas vontades e interesses e tomar decisões por eles. O que aqui mereceria um estudo e aprofundamento maior é quanto à intencionalidade da Igreja e dos missionários nos impactos e nas conseqüências resultantes das práticas adotadas, na medida em que, se por um lado, é possível identificar o papel bem intencionado dos missionários na proteção dos índios contra a violência dos colonos, dos comerciantes, dos militares e das tropas de resgates, por outro lado, a prática de perseguição e negação das culturas, principalmente das línguas e das cerimônias religiosas tradicionais, resultava igualmente na violência e integração forçada dos povos indígenas, que por sua vez, resultavam na negação dos seus direitos, cujo instrumento principal foi a escola.

Esse segundo momento teve início com a emergência do movimento indígena impulsionado por meio de organizações e lideranças indígenas politizadas que, na verdade, foram resultantes do próprio trabalho das primeiras ONGs e de setores progressistas da Igreja e da Academia que investiram na formação e capacitação dessas novas lideranças. Esse momento é marcado pelo discurso e

esforço dos antropólogos, dirigentes das ONGs, em favor do protagonismo e da autonomia de pensamento e de prática política dos povos indígenas. Mas, na prática, este discurso nunca foi efetivamente seguido por eles. Ou seja, muda o discurso, tenta-se mudar a prática, investindo na formação e capacitação dos indígenas, mas não foram suficientes para o pleno exercício do protagonismo e da autonomia de voz, de pensamento e de decisões. As razões podem ser diversas, desde problemas dos instrumentos metodológicos adotados, até estratégias para garantir espaço institucional e de empregos para os assessores e aliados dos povos indígenas.

O terceiro momento da prática tutelar é o das organizações não-governamentais pró-indígenas dirigidas principalmente por antropólogos e educadores não indígenas. O que diferencia essa nova prática tutelar é o seu propósito, mas não a forma. Os antropólogos indigenistas, dirigentes das ONG's, mais conhecidos pelos povos indígenas como parceiros ou assessores, mudaram substantivamente o modo de relacionamento dos povos indígenas com os não-índios, inclusive com as instituições governamentais. Como afirmei no início deste trabalho, essa atuação dos antropólogos pró-indígenas pode ser analisada de diversos ângulos e, certamente, com múltiplas percepções, como aqui procuro fazer, a partir de alguns aspectos observados.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que os agentes das ONGs não conseguem superar o papel tutelar que exerceram ao longo de, pelo menos, duas décadas, razão pela qual continuam exercendo o papel de porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando legitimidade desse papel. Obviamente, esse papel é hoje assumido com novos perfis, como por exemplo, o de incorporarem junto de si alguns setores ou segmentos do movimento indígena, sugerindo uma nova prática da tutela, que eu denomino de semi-tutela, no sentido de que se admite a capacidade de protagonismo e de autonomia indígena, mas não se cria condições efetivas para o exercício pleno dessa autonomia por parte dos povos indígenas, seja por incapacidade instrumental, seja por uma intenção político-estratégica.

O segundo aspecto é o fato de não terem conseguido transferir suas experiências e seus conhe-

cimentos acumulados, impedindo ou inviabilizando as possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia dos povos indígenas, na medida em que eles não ficam de forma permanente nas regiões, mas somente nos períodos de suas pesquisas de campo para conclusão de seus mestrados e doutorados. Disto resulta um processo curioso hoje no seio do indigenismo nacional, em vários campos setoriais da política indigenista, qual seja, a existência de dois grupos heterogêneos de interlocutores: por um lado, as organizações indígenas e, por outro, as organizações indigenistas. Esses grupos de interlocutores ou porta-vozes não só apresentam demandas e pautas políticas diversificadas, quanto, muitas vezes, apresentam demandas, interesses e pautas políticas antagônicas e conflituosas. Essa concorrência, entre o movimento indígena e o movimento indigenista (pró-indígena) das ONG's, tem dificultado a articulação de uma agenda indígena nacional, na medida em que, na concorrência, as ONG's ainda levam vantagem, por influências que exercem junto ao governo, à academia e à sociedade em geral.

São elas que em muitas ocasiões ainda dão a última palavra, pois apresentam e dão maior visibilidade à temática indígena no cenário nacional, portanto, dominam quase que exclusivamente a opinião pública nacional e internacional quanto ao tema indígena no Brasil. Ou seja, permanece no movimento indígena real, como eu já afirmara, ainda na década de 1990, a superioridade do assessor não indígena, frente às próprias lideranças indígenas (FERREIRA, 2001). Pude confirmar essa situação por ocasião da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em Luziânia/GO, em novembro de 2009, quando temas complexos, como as propostas de “Sistema Próprio de Educação Indígena” e dos Territórios Etnoeducacionais, simplesmente não foram discutidas de modo aprofundado, pois as delegações já vinham com posicionamentos fechados, com documentos prontos, orientados e determinados por assessorias não indígenas.

Da relação tutelar construída ao longo do último século, sob a orientação colonizadora ora do Estado, ora da Igreja, ora das ONGs, resultaram os principais desafios enfrentados pelas lideranças

e acadêmicos indígenas, cada um no seu campo de atuação, distantes ou divergentes entre si, mas enfrentando a mesma causa e o mesmo efeito, sem que se deem conta disso, pela própria forma como a nova tutela opera de modo consciente ou inconsciente pelos seus praticantes. Não é tão difícil perceber tal situação. Basta analisar o fato de que o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e a marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus saberes originários e de suas instituições, e incrementar suas capacidades de negociação, presença e intervenção dentro e fora de suas comunidades.

Mas por que, então, mesmo com os primeiros indígenas egressos das universidades, com diferentes especialidades, estimados em pelo menos 500 indígenas, ainda não há sinais claros de produção de mudanças concretas nas realidades de suas comunidades, de seus povos e organizações indígenas, pelo menos no campo da interlocução? No início da instalação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) presenciei um cenário preocupante, quando 13 advogados indígenas pleitearam ao colegiado da Comissão preferência para prestar assessoria aos representantes indígenas dentro do colegiado, e foram simplesmente negados, tendo sido dada preferência aos assessores não indígenas. Podemos até discutir e discordar da forma como foi pleiteada mas não do mérito da proposta.

As experiências e as realidades vivenciadas indicam que não basta apenas formar indígenas para garantir o protagonismo e a autonomia indígena, sem romper as diferentes formas de tutela e colonização. Não é uma tarefa fácil, na medida em que, na atualidade, isso também depende dos próprios índios, uma vez que muitos grupos se tornaram resistentes a isso pela relação de dependência e cumplicidade que foram induzidos a adotar na relação com o Estado, com as Igrejas e com as ONGs.

Por conta disso, hoje, os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem dupla exclusão ou discriminação.

minação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessorias e consultorias para questões indígenas entre os dirigentes e equipes técnicas das ONGs. Em função disso, são excluídos dos processos de discussões, de espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução das ações e das políticas. Quando a ameaça é mais eminente e real, a justificativa para garantir o trabalho e o salário dos assessores não-índios é a concorrência pela qualidade técnico-científico, além, é claro, do tempo de experiência, sabendo-se que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos e não lhes foram dadas oportunidades, o que poderia ser com a legítima justificativa de domínio do notório saber. Desse modo, tão cedo não terão condições de concorrer de forma igualitária com os não-índios, uma vez que ainda levarão tempo para ter seus primeiros especialistas reconhecidos nacional ou internacionalmente, mestres e doutores.

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos, no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas, continuam sendo ocupadas por profissionais não indígenas, especialmente ligados às ONGs indigenistas, na maioria das vezes com apoio das próprias organizações indígenas. A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados ou ainda não possuem experiências para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas que poderia ser complementado com cursos específicos, aliás, como as ONGs fazem para suas equipes técnicas não indígenas, que também saem das universidades com as mesmas deficiências na formação. Mas, se as universidades não dão conta da formação adequada e desejada pelas comunidades desses jovens e se eles não têm oportunidades para adquirirem experiências, quando e de que forma poderão atender aos requisitos exigidos pelas agências do mercado de trabalho e aceitos ou ignorados pelas organizações indígenas?

Este depoimento pode parecer radical, mas vivendo duas décadas em meio ao fogo cruzado, sabemos bem como as coisas de fato acontecem.

Cada um defende o seu espaço institucional, o seu interesse, a sua ideologia, o seu emprego, o seu *status quo* e ninguém quer criar cobras, muito menos incorporar cobras em sua casa, como dizem os políticos. É natural que os indígenas egressos das universidades adotem posturas mais críticas a práticas tutelares viciadas nas comunidades, nas organizações indígenas, nas organizações indigenistas, nas academias e no governo e busquem provocar mudanças e é isso que incomoda e ameaça as lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGs, acostumados às relações e práticas assimétricas que, muitas vezes, beiram um autoritarismo ou imperialismo na condução das discussões e definições estratégicas das organizações indígenas e indigenistas.

Por conta disso, não basta apenas inovar os discursos e aprofundar as críticas. Para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, é necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas instituições, nas pessoas, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas que alimentam e reproduzem percepções e práticas políticas limitadas, contraditórias e equivocadas, no que tange a lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de lutas dos seus povos. Mas como fazer isso sem romper com os parceiros, aliados e assessores de longas datas ou como reduzir a dependência ou mesmo prescindir, em alguns casos, de especialistas exigidos ou impostos pelas políticas governamentais e privadas, considerando que essas assessorias e alianças continuam sendo fundamentais para a manutenção e ampliação dos direitos indígenas no Brasil.

Talvez essa seja a razão da cumplicidade entre as lideranças das organizações indígenas e dos dirigentes das ONGs, em detrimento dos estudantes universitários indígenas, que clamam por um espaço pelo menos em suas próprias comunidades e organizações. Não se trata, portanto, de abrir mão de nada, de prescindir de assessorias, alianças e parcerias, mas de romper os círculos viciosos das relações historicamente construídas com base em uma realidade em que os povos indígenas não dispunham de técnicos, profissionais e especialistas

e, em função disso, se consolidou a idéia de que o assessor tem que ser branco, pois só o branco “sabe”, “pode” e “merece” a confiança da comunidade ou da organização, para incorporar, somar e ampliar o leque de possibilidades de assessorias com os próprios indígenas que estão se formando. Do contrário, o movimento indígena estaria reivindicando formação superior para quê? Para assessorar os brancos, os governos, os empresários?

Pluralismo e Diversidade Cultural Indígena na Educação Escolar Indígena

A questão da diversidade cultural é de extrema relevância para o mundo de hoje e, muito particularmente, para o Brasil que vive nos últimos anos um intenso debate, sobretudo no campo da Educação a partir da discussão sobre as políticas de ações afirmativas. São políticas voltadas, de certa maneira, para minorias, não só étnicas, mas também sociais. No âmbito dessas discussões, o primeiro aspecto importante é a própria formulação do conceito de diversidade cultural. Tem-se a impressão de que se fala muito facilmente da diversidade, mas com pouca responsabilidade sobre as consequências, quando valoramos essa idéia da diversidade cultural, mesmo no âmbito da escola indígena. A maioria das pessoas defende a diversidade cultural, mas pouco se faz para que essa diversidade efetivamente faça parte do exercício diário da nossa vida no mundo, que tem a ver com nosso comportamento, normas, práticas de vida, atitudes e formas de relacionamento dentro e fora da escola.

É perceptível o dilema brasileiro no campo da diversidade cultural, especificamente em relação aos povos indígenas, quando se faz muita propaganda e pouca ação. Basta acompanhar as declarações dos nossos representantes de Governo lá fora, para se perceber a propaganda de que o Brasil é um país democrático, um país pluriétnico que respeita os direitos humanos e os direitos das minorias, porque existem vários instrumentos legais normativos que garantem isso, mas, na prática, pouca coisa tem mudado para dar efetividade ao reconhecimento e à garantia desses direitos. No caso específico dos povos indígenas, o que pesa é

a prática histórica de insistência pela invisibilidade dessas coletividades. É como se, no imaginário coletivo das pessoas, os povos indígenas existissem, mas não enquanto sujeitos e atores políticos dessa diversidade.

De fato, os povos indígenas gozam de direitos específicos que lhes permitem organizar seus modos de vida segundo suas tradições, costumes, culturas, valores e conhecimentos acumulados ao longo de milhares de anos. Eles vivem de formas diferentes, inclusive quanto aos seus sistemas jurídicos. Dentro das terras indígenas, não é a lei policial que vigora, mas as leis tradicionais. Quando alguém viola normas, regras, a comunidade se responsabiliza pelas medidas corretivas e punitivas, aplicando procedimentos administrativos milenares. Desse modo, não necessitam de intervenção policial do Estado para resolver seus problemas, ainda que possam, espontaneamente e de acordo com situações específicas recorrer à autoridade policial. Existe um entendimento predominante entre os povos indígenas de que, dentro das terras indígenas, se aplicam preferencialmente as leis e normas internas tradicionais. Além disso, mesmo quando os índios violam leis e normas tradicionais indígenas ou da sociedade nacional fora das terras indígenas, é necessário considerar o entendimento e a visão cultural que está relacionada àquele evento não aceitável. E a escola precisa incorporar essas visões e práticas e os modos de vida no âmbito de seus instrumentos político-pedagógicos, princípios epistemológicos e metodologias de trabalho.

O Brasil, diferentemente de outros países do continente americano, tem avançado muito pouco no debate e no exercício de uma sociedade ou Estado multicultural. A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma *comunidade imaginada* de um Brasil monocultural e monolíngue. Falar de autonomia, autodeterminação ou autogoverno indígena no Brasil, ainda soa nos ouvidos dos militares, juízes, políticos, intelectuais e educadores como ameaça à soberania territorial do Estado-nação, enquanto no Canadá, nos Estados Unidos, no México, no Panamá, no

Equador, no Peru, na Bolívia e em outros países vizinhos, tais conceitos fazem parte do vocabulário político cotidiano e das práticas concretas em políticas públicas.

Ao contrário do que se prega de forma leviana no Brasil, tais conceitos e práticas não resultaram de nenhuma forma em desintegração da soberania dos estados nacionais, mas em arranjos e modelos administrativos e jurídicos mais democráticos e multiculturais. Algumas experiências, como no Panamá, resultaram na formação de unidades federativas multiculturais muito prósperas, social e economicamente, que têm contribuído para a própria consolidação do estado Panamá democrático e pacífico e do seu pleno desenvolvimento econômico e social. Em muitos países, as estruturas judiciárias há tempo criaram varas e tribunais especializadas em direitos indígenas, que incluem os direitos consuetudinários, abrindo procedimentos administrativos e iniciativas na área de formação jurídica em direitos indígenas.

É necessário, pois, avançar, no Brasil, no debate do multiculturalismo e pluriculturalismo e nos ideais de um pluralismo jurídico efetivo e isso pode e deve começar pela escola. Um país continental, com uma enorme diversidade cultural e étnica, não pode prescindir desse exercício social, na medida em que há a necessidade de garantir espaço plural de convivência e de estabelecimento de direitos e deveres equitativos, como formas eficientes para se evitar futuros conflitos e tensões étnicas e raciais, como vemos nos últimos anos no sul da Ásia e na África subsariana. O aprofundamento e a consolidação de estados-nações democráticos pressupõe, fundamentalmente, o exercício pleno dos direitos individuais e coletivos. Ora, os direitos coletivos, principalmente étnico-raciais, exigem espaços políticos (poder) e administrativos (sistemas jurídicos, econômicos e sociais) multiculturais adequados, em que se sintam integrantes plenos da sociedade, mas aos seus modos.

Para isso é necessário que as universidades públicas brasileira abram cursos e disciplinas que abordem, estudem, pesquisem e sistematizem os diversos sistemas jurídicos dos povos indígenas, para que sejam conhecidos e reconhecidos pelas instituições públicas e produzam novas jurisprudên-

cias que levem em conta os direitos específicos dos povos indígenas e criem novos instrumentos administrativos para isso, tais como varas judiciais, tribunais, delegacias, juízes, procuradores e profissionais especializados em direitos indígenas.

Outro aspecto que deve ser enfrentado pela escola indígena intercultural é o imaginário muito restritivo a alguns aspectos do fenótipo indígena exotizado, que expressa determinado segmento étnico cultural, mas que é apresentado como uma característica distintiva de uma identidade universal indígena. É assim que vemos a grande mídia, como a televisão, considerar e apresentar, como padrão cultural indígena, as características físicas de indivíduos ou grupos indígenas do Parque Indígena do Xingu, quando se ignora que, mesmo entre os diversos grupos indígenas do Parque, as diferenças físicas e culturais são tão grandes. Se se reconhece os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, pois implica em vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não valor. Isso é absolutamente variante.

É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais. Mas isso é muito pouco considerado na forma, por exemplo, das instituições escolares lidarem com essas populações. As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica e política e assim por diante.

A segunda questão é trabalhar socialmente essa diversidade. Passamos mais de quatro séculos em que a política oficial da escola distinguia negativamente as pessoas e os grupos, física e cultural-

mente. Passamos de uma fase hostil a essa diversidade cultural brasileira em relação aos povos indígenas, que era considerada um entrave para a formação do Estado Brasileiro e até mesmo para o chamado desenvolvimento, para uma sociedade de maior tolerância, na qual se tolera essa diversidade mas ainda sem uma devida valorização. Neste sentido, é necessário que seja dado o próximo passo, que é sair dessa situação de tolerância para uma convivência mais compartilhada da diversidade. Porque uma coisa é tolerar alguém, outra coisa é compartilhar espaços sociais, espaços de poder e modos de pensar, de viver, valores e conhecimentos. E tudo isso deve começar pela escola.

O terceiro aspecto é que, quando aceitamos afirmativamente a diversidade no ambiente da escola como valor, é necessário que ela seja considerada base orientadora das práticas pedagógicas que resultam nas formas de relações sociais do dia a dia das crianças e dos jovens. Os povos indígenas enfrentam uma educação escolar que, de certa maneira, impõe padrões de vida, que vão da alimentação à língua. Somos obrigados a aprender e a falar uma outra língua, muitas vezes abdicando de nossas línguas maternas, de nossas tradições, de nossos valores. A sociedade dominante impõe inclusive padrões de avaliação dos modos e qualidades de vida como são os índices de desenvolvimento humano e os índices de qualidade do ensino. Mas que qualidade ou qualidades para quem? O que é desenvolvimento humano para um Yanomâmi? O que é qualidade de ensino ou de educação para um Baniwa? O que é um ideal de vida para um jovem Guarani?

Existem algumas possibilidades que merecem ser pensadas e construídas. O Brasil está vivendo um momento importante na atualidade, na medida em que percebemos novas possibilidades, com avanços das políticas trazidas a partir da Constituição de 1988. Se hoje pensamos na perspectiva da globalização, sobretudo com relação aos meios de comunicação e à tecnologia da informação, é uma oportunidade para construir modelos de sociedades pluriculturais interessantes, se houver vontade coletiva, mas que não se resolve por meio de decreto ou de lei.

Desse modo, a escola pode ser o principal instrumento para isso. Se a diversidade é considera-

da como um valor no mundo de hoje, temos que utilizar todos os recursos de que o processo de formação escolar dispõe, para fazer com que essa diversidade seja reconhecida, conhecida e valorizada, não apenas na sua generalidade. É muito fácil dizer que no Brasil existem 223 etnias, sem conhecer quem são essas 223 etnias.

Mas quando se fala de Escola está se falando de uma nova forma de poder ou, melhor, de um poderoso instrumento de poder. Está se falando de uma coisa que no Ocidente é muito mais instrumentalizada que é o conhecimento ou saber. O problema é que para os povos do Ocidente o saber científico é absoluto e corresponde à verdade absoluta que substituiu Deus. O saber jurídico, por exemplo, se autodeclara como poder acima do bem e do mal, ou seja, acima do homem e da natureza. Se queremos uma sociedade multicultural, é necessário um processo de desconstrução do absolutismo acadêmico, para que o saber volte a ser uma obra-prima do homem, como algo que é relativo, porque produto do próprio homem e da natureza. O que foi a colonização para os indígenas? De repente chegou um saber que se considerava melhor do que os saberes indígenas – a verdade em si mesma, absoluta – e que tinha que dominar, domesticar os outros saberes, os outros conhecimentos, gerando a enorme dificuldade de diálogo intercultural de fato.

De todo modo, o diálogo sobre a diversidade só será possível quando os diferentes saberes e as ciências humanas forem equivalentes, produzindo harmonia e sinergia entre elas. O que para a academia ocidental pode ser uma heresia total, pode ser uma base epistemológica, religiosa e moral fundamental para garantir o bem viver das pessoas dos grupos ou de outras ciências humanas. Nesse sentido, o diálogo deve começar fundamentalmente entre os saberes, entre as ciências e não entre as disciplinas que foram personalizadas e endeusadas pelo ocidente europeu. Tudo isso deve ser objeto de discussão junto à escola e às universidades.

Outra questão que merece ser destacada é a questão das línguas indígenas. Eu sou do Município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, que é o único município no Brasil onde, do ponto de vista oficial, são reconhecidas três lín-

guas co-oficiais. Além do português, temos mais três línguas co-oficiais: o nheengatu, o baniwa e o tukano. Quando falo *oficial*, é porque vigora na base da lei aprovada pela Câmara Municipal e homologada pelo prefeito e até hoje não contestada em outras instâncias. Essa conquista dos povos indígenas daquele município, onde mais de 90% da população é indígena, traz à tona profundas contradições no campo da base legal do Estado Brasileiro, na medida em que define o Estado Brasileiro como monolíngue, tendo a Língua Portuguesa como a Língua Oficial, mas, ao mesmo tempo, reconhece aos índios o direito de continuarem falando suas línguas próprias.

Existem várias experiências de trabalho com a diversidade linguística, como são os programas de rádios comunitárias que trabalham com as três línguas. No começo, havia uma dificuldade porque havia conflito de uma língua ser mais valorizada do que a outra, ter mais tempo e assim por diante. Também é preciso capacitar comunicadores indígenas para atuarem a partir de suas línguas e isso terá impactos e repercussões positivas nas aldeias, na medida em que as informações serão trabalhadas de forma diferente. Acho que essa visibilidade das línguas é fundamental. Aliás, o principal sonho dos povos indígenas, em termos de políticas públicas, é de se pensar um canal de TV e de rádio público, que simbolizaria como primeiro sinal de reconhecimento dessa diversidade linguística. Vale lembrar que, dos 700 mil indígenas que ainda existem no Brasil, quase a metade pouco fala e entende a língua portuguesa. Então, como é que eles vão exercer uma cidadania, se têm dificuldades para ouvir e falar o português, que é através do qual se explicam os direitos políticos e assim por diante?

Primeiro, é preciso construir e implementar um programa de capacitação de lideranças indígenas em instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos e dos direitos específicos dos povos indígenas, principalmente ao nível de aldeias e organizações indígenas locais e regionais, a exemplo do que aconteceu nos anos 80 e 90 por meio dos conhecidos e bem sucedidos encontros e assembleias indígenas patrocinados pelo CIMI. É bom destacar que, atualmente, há uma nova geração

de lideranças indígenas no comando das comunidades e organizações indígenas que não passaram por nenhum processo de capacitação sobre os direitos indígenas. Curiosamente, as lideranças indígenas atuais são mais escolarizadas, mais articuladas, porém com menor domínio sobre os direitos indígenas e seus mecanismos de operacionalização, talvez por conta de que estão sempre ocupados e engajados com aspectos burocráticos de projetos, uma vez que as organizações indígenas foram sendo transformadas em agências implementadoras de projetos.

A segunda medida seria constituir assessorias jurídicas específicas, aproveitando os primeiros advogados indígenas, sem prejuízo de aproveitamento de advogados não indígenas especializados em direitos indígenas. Hoje em dia, já existem mais de 20 indígenas formados em direito. É notório o fato de que os direitos indígenas garantidos na Constituição são permanentemente violados e desrespeitados pelo próprio Estado brasileiro e por segmentos majoritários ou elites minoritárias do país. Nesses casos não basta apenas cobrar politicamente do governo o respeito e a garantia dos direitos. É necessário também exigir a garantia dos direitos por meio de ações judiciais nas diferentes instâncias judiciárias, inclusive internacionais.

Por último, no caso brasileiro, os povos indígenas precisam se habilitar de forma qualificada e autônoma para lidarem com o universo complexo das políticas públicas, que passa necessariamente por um processo próprio de formação escolar e técnica, mas principalmente por uma formação política adequada e qualificada. O movimento indígena precisa criar seus instrumentos próprios de formação política, que há décadas denomino “escola indígena autônoma”, uma vez que a escola e a universidade, por serem instrumentos do Estado e geridos pelo Estado, jamais poderão gerir ou assumir essa função. É errado pensar que é a escola ou a universidade que precisa assumir e exercer essa função. O Estado até pode ou deve apoiar a iniciativa de uma escola de formação política, mas não é coerente, nem estratégico, do ponto de vista da perspectiva de autonomia dos povos indígenas. Urge no Brasil a formação de uma *intelligentsia* indígena, um corpo orgânico pensante para ajudar

as comunidades, os povos, as organizações e as lideranças indígenas a encontrarem estratégias sábias, certas e coerentes, para trilharem no difícil caminho da luta por direitos, por cidadania, por dignidade, frente a um Estado que, muitas vezes, continua sendo insensível e hostil.

Na atualidade, existem dois modos de conceber e se relacionar com as políticas públicas. Um que concebe a possibilidade de um dia tornar as políticas públicas governamentais como praticáveis segundo as lógicas e racionalidades socioculturais dos povos indígenas; ou seja, que os povos indígenas devem fazer, a seu modo, o papel do estado, inclusive a gestão de recursos e programas. Outro é aquele que concebe as políticas públicas como responsabilidade do Estado e dos governos e caberiam aos índios o controle social e a participação em todas as fases, o espaço de tomada de decisões e de execução, para que os direitos indígenas sejam respeitados e garantidos. As experiências acumuladas demonstram a inviabilidade do primeiro, pois fragiliza os processos de autonomia dos povos indígenas, além de viciar as lideranças indígenas nos problemas de gestão administrativa e financeira dos projetos que tentam executar e implementar, com as melhores intenções possíveis, como foram os casos dos convênios de saúde. Não resta, portanto, outra alternativa, a não ser habilitar as lideranças e as organizações indígenas no seu papel de protagonistas na luta pela defesa primordial dos direitos dos povos indígenas, a partir dos instrumentos e mecanismos existentes de direitos indígenas e humanos, além da luta pelo aperfeiçoamento e pela ampliação desses direitos e de seus mecanismos de efetividade.

Considerações finais

O cenário em que os agentes indígenas de diálogo e de direito atuam na atualidade tem uma base legal e conceitual positiva, fundamentada nos princípios de cidadania, protagonismo e autonomia indígena. No entanto, a base político-administrativa é ainda extremamente conservadora, discriminatória e monolítica, o que torna as práticas políticas ainda fortemente excludentes e injustas. O universalismo e igualitarismo das políticas públicas afron-

tam e atentam contra os direitos específicos dos povos indígenas e a escola, espaço de reprodução desse sistema, precisa tornar-se um instrumento de mudança. Mas não basta querer que a escola automaticamente mude seu perfil, sua função e sua forma. É necessário que gestores, administradores, educadores e lideranças indígenas e não indígenas se capacitem para fazer essas mudanças. Não basta apenas transferir a gestão das escolas aos índios para se esperar mudanças, sem antes investir fortemente na formação técnica e política deles.

Em outra dimensão, a sociedade nacional e o Estado moderno se configuram e se sustentam à base de uma democracia da maioria sobre ou contra as minorias, neutralizando e negando os direitos legais conquistados e constituídos. Essa situação sugere a hipótese de que a garantia dos direitos de grupos sociais depende das co-relações de forças políticas, o que vai contra a noção do Estado de direito e de instituições judiciárias imparciais. É comum ouvir dos operadores de direito, por exemplo, que a eficácia dos direitos indígenas depende de contextos políticos específicos, uma vez que eles são resultado de pactos políticos entre a maioria, cuja vontade tem precedência sobre outras. Deste modo, a aplicabilidade do discurso do multiculturalismo, pluriculturalismo e da interculturalidade demonstram limites determinados, exatamente de acordo com os contextos e interesses da maioria.

Isso pode ser exemplificado pela ausência de representação indígena nos poderes constituídos do país, Executivo, Legislativo e Judiciário, mesmo diante de um discurso e de uma base legal pautada por ideais de multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade. Os dois primeiros casos dependem de coeficientes demográficos eleitorais e o terceiro caso depende da formação escolar e intelectual dos povos indígenas. O mesmo ocorre com o não reconhecimento prático, por parte do Estado, dos sistemas sociais de vida dos povos indígenas – sistemas jurídicos, sistemas sociais e políticos etc... Essa realidade revela a sociedade moderna com uma sociedade de tolerância limitada, mas muito longe de uma sociedade da diversidade e da multiétnicidade.

Os desafios se concentram em duas dimensões.

A primeira dimensão diz respeito ao campo das políticas públicas quanto ao problema de compatibilidade entre as diferentes bases racionais que fundamentam e orientam as práticas políticas e sociais do Estado, como a Escola, por exemplo, uma das que fundamentam e orientam a vida das comunidades indígenas. Disso resultam práticas excludentes e discriminatórias da administração que é o principal instrumento de limitação e negação dos direitos indígenas. Diferenças conceituais e práticas de chefia, hierarquia, autoridade, burocracia, solidariedade, lealdades, conhecimento, ampliam a distância entre as perspectivas indígenas e as do Estado. A organização social e política, por meio de sindicatos, organizações profissionais (categorias) e partidos políticos vão contra a lógica de vida social e política indígena holística, comunitária, orgânica etc.

Em outra perspectiva, encontram-se as organizações e lideranças indígenas que enfrentam muitas contradições, ambiguidades, conflitos. Tais desafios resultam principalmente da dificuldade de compreensão da complexidade do mundo da escola ou de visões equivocadas acerca dela e de seus instrumentos de poder. Disto resulta a necessidade de uma formação política adequada para criar competências que os empoderem com habilidades suficientes para lidarem com as artimanhas, seduções e tentações dos instrumentos de dominação do Estado. Participação, controle social e ocupação de espaços podem ser transformados em instrumentos de luta dos povos indígenas, na medida em que podem participar ou contribuir para as tomadas de decisões em favor dos povos indígenas, mas até hoje são muito mais instrumentos de do-

minação e legitimação das políticas de interesses do Estado, diante da fragilidade e fragmentação da luta indígena. Uma das questões fundamentais é trabalhar para que as lideranças, que assumem funções ou responsabilidades públicas na escola ou nos sistemas de ensino, não se afastem de suas realidades locais e de algum modo continuem conectadas e envolvidas direta e concretamente, a fim de evitar o distanciamento, o isolamento e a cooptação.

A estratégia fundamental seria a capacidade de assumir concretamente o protagonismo e autonomia de pensamento, de tomadas de decisões estratégicas e recuperação do autogoverno social e territorial. Para isso, o passo mais importante é superar toda e qualquer tutela, de Estado, Igreja, ONGs, Governos, que ainda resiste no meio indígena e indigenista, e investir prioritariamente na formação integral, principalmente dos educadores e das lideranças indígenas, tanto na dimensão teórica e técnica, quanto na dimensão política.

Enfim, é fundamental lutar para que os indígenas deixem de ser vistos e considerados como meio-brasileiros, súditos de segunda categoria, subcidadãos, para serem cidadãos de fato. Nesse sentido, as organizações indígenas e lideranças indígenas como agentes de diálogo, mesmo com todos os problemas, são relevantes e vitais para a garantia e o avanço dos direitos indígenas no Brasil, para os quais a escola é um poderoso potencial de transformação e empoderamento técnico e político de velhas e novas gerações de lideranças e cidadãos indígenas.

REFERÊNCIAS

- BARTOLOMÉ, Miguel. Procesos civilizatórios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina. In: BARTOLOMÉ, M.; BARABAS, A. (Coord.). **Autonomías étnicas y Estados Nacionales**. México: CONACULTA-INAH, 1998. p. 171-194.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México**. Brasília/DF: EDUNB, 1996. (Série Antropológica, 209).
- BUCHILLET, Dominique. **Os índios tucano e o Projeto Calha Norte**. Brasília/DF, 1993. Mimeografado.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Índio na consciência nacional: a noção de colonialismo interno na etnologia". In: _____. **A sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1978. p. 65-82.
- GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Suly. **Bases sócio culturais do controle social indígena: problemas e questões na região norte do Brasil**. Manaus, 2000. Mimeografado.

BANIWA, G.S.L. **Projeto é como branco trabalha**: as lideranças que se virem para nos ensinar. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Brasília/DF, 2006.

MATOS, M. H. O. **O processo de criação e consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia. Brasília/DF, 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. **Horizontes Antropológicos, Porto Alegre**, n. 14, p. 125-141, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism, ethnic politics in Brazil**. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1998.

WAPICAHANA, Joênia. A implementação dos instrumentos internacionais: desafios e fortalecimento dos povos indígenas. In: **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**: APOUNME/COIAB/CIR/WARÁ. Manaus, 2008. p. 29-34.

Recebido em 01.12.09

Aprovado em 05.12.09

GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, PODER PÚBLICO E A RELAÇÃO COM O MOVIMENTO INDÍGENA: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

Rosilene Cruz de Araújo Tuxá *

RESUMO

Este artigo tem como propósito socializar uma nova dimensão do Campo Educacional Indígena. Nova, porque, diante da atual conjuntura em que vivem as sociedades contemporâneas, torna-se necessária a reafirmação da identidade étnico-cultural indígena através de um modelo específico de educação, mostrando que são possíveis outros modos de entender e valorizar a existência humana. E, nessa perspectiva, contextualizar a luta do movimento indígena pela efetivação das políticas públicas da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Educação intercultural – Políticas públicas de educação escolar indígena – Desenvolvimento sustentável

ABSTRACT

MANAGING INDIGENOUS SCHOOL, THE STATE AND ITS RELATION WITH THE INDIGENOUS MOVEMENT: EXPERIENCE AND REFLECTION

This article aims to socialize a new dimension in the Indigenous Educational Field. It may be considered “new” because based on the current living conditions of contemporary societies, it is necessary to reaffirm the indigenous ethnic and cultural identity through a specific educational model showing that there are other possible ways to understand and value human existence and, from this point of view, conceptualize the struggle of the indigenous movement in order to make effective the public policies related to indigenous school education.

Keywords: Transcultural Education – Public policies to indigenous school education – Sustainable development

Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, certo sentido.

Este se percebe não na promessa da sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. (Caio Prado Junior, 1979, p. 19)

* Especialista em História do Brasil pelo CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco). Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora de Educação Escolar Indígena - Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Ministro Amarílio Benjamin, Conjunto Santa Madalena, Bloco 57, Apto. 402, Vasco da Gama – 40220.050 Salvador/BA. E-mail: india_edai@hotmail

Introdução

As considerações que aqui se fazem, ainda que trazendo pontos de reflexão, têm como referência imediata a experiência vivenciada em gestão de Educação Escolar Indígena à frente da Coordenação dessa modalidade de educação na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, caracterizada como um espaço de interlocução entre comunidades, escolas, DIRECs (Diretorias Regionais de Educação) e Secretaria (SEC), em diálogo permanente visando ao melhoramento do atendimento às políticas públicas de estado para a Educação Escolar Indígena, e que faz, sob a forma de dilema, a discussão sobre Educação Intercultural Indígena no âmbito dessa Secretaria, com vista ao desenvolvimento dos projetos societários dos povos indígenas e, no interior dessa discussão, o papel da política pública e o que dela se espera nas comunidades indígenas.

A análise do ideário de uma educação indígena que atenda à concepção de uma educação intercultural, específica e diferenciada, pensada a partir da visão indígena, permite constatar as emergências no atendimento dessas políticas e a garantia da preservação cultural, reafirmação, reconhecimento e valorização da identidade que esses povos possuem enquanto povos diferenciados, com modos de vida próprios.

Os direitos educacionais indígenas definidos na constituição de 1988 consolidam os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que há cerca de cinquenta anos se organiza e luta na busca de uma educação intercultural.

Vale referir que as políticas desse modelo de educação se consolidam a partir do movimento indígena com o seguinte marco normativo e institucional: a Constituição de 1988 assegura aos índios, no Brasil, o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições próprias, superando, assim, o modelo assimilacionista e tutelar vigente desde o período colonial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 10.172) aborda o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena dividido em três partes: na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; na segunda, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena; e na terceira, estão os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, a curto e em longo prazo.

O Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. A Resolução 03/99 do mesmo CNE normatiza e institui diretrizes para a categoria escola indígena, define competências para a oferta da educação escolar indígena, para a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

A LEI 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No Estado da Bahia, o Decreto 8471/03 cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino; a Resolução 106/2004, do Conselho Estadual de Educação (CEE) estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena nesse Sistema; o Plano Estadual de Educação estabelece diretrizes, metas e objetivos que subsidiem políticas de Educação; e o Fórum de Educação Escolar Indígena na Bahia, criado em 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, constitui-se num espaço aberto de discussão, acompanhamento e avaliação coletiva da operacionalização de Políticas Públicas de Educação para as populações indígenas.

Essas mudanças representam avanços importantes que, sem dúvida, buscam proporcionar a implementação dessa política. Porém, sua ampliação, execução e efetividade por parte do Regime de colaboração entre os entes federados não funciona de forma satisfatória, gerando grandes impasses e obstáculos na organização do Sistema de Ensino.

Para que essa situação seja superada, é necessário maior apoio no fortalecimento das discussões sobre a Educação Intercultural Indígena; é preciso que se proponham espaços de discussão entre representantes indígenas e gestores públicos para planejamento coletivo e participativo na construção dessa educação; e que os protocolos de intenções assumidos pelos entes federados sejam de fato colocados em prática, sendo acompanhados e avaliados continuamente pelo movimento indígena e pelo poder público.

Sobre as iniciativas das comunidades indígenas

Atualmente, em comunidades indígenas na Bahia e no Brasil, podemos perceber várias iniciativas que visam ao fortalecimento do campo da economia para a manutenção, valorização e preservação dos territórios tradicionais indígenas. E o mais interessante é que essas iniciativas em sua maioria surgem no âmbito da escola, enfim, a partir do seu conjunto de agentes, que buscam contribuir para um desenvolvimento que subsidie na manutenção de suas culturas e na qualidade de vida das gerações atuais. Essa é a mais nova concepção de Educação Intercultural Indígena.

No entanto, os esforços em curso correm o risco de não alcançarem os resultados pretendidos se esses atores não considerarem, em suas estratégias, a dimensão da formação dos envolvidos no processo de construção e manutenção das atividades que visem ao Desenvolvimento Local Sustentável, tendo como horizonte a conformação de uma cultura autogestionária, para que esses estejam em condições de dominar a atividade de gestão em suas múltiplas determinações. Trata-se de empreender uma luta permanente de desconstrução de princípios tidos como universais para que sejam construídas novas referências, compatíveis com os ideais de um projeto de Desenvolvimento Local Sustentável.

Gadotti (2007, p. 73-74) afirma:

Para nós, ‘sustentável’ é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica num equilíbrio do ser humano

consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido de tudo o que nos cerca.

Esse conceito já é bem visto pelos povos indígenas, isto é, estes já possuem uma visão da Terra através de um novo paradigma que a concebe como patrimônio conquistado através do seu usufruto de forma ecologicamente sustentável, refletido na preservação territorial, na valorização cultural, na organização social e no modo de vida próprio. “Uma perspectiva enfatizada pelos representantes indígenas diz respeito a um Ensino Médio que ofereça formação profissional e técnica para que os jovens possam contribuir com a formulação e execução dos projetos de sustentabilidade socioambiental de suas comunidades.” (CADERNOS SECAD 3, 2007, p. 78).

Esse modelo está sendo pensado e implantado de forma a aproveitar o potencial econômico que os territórios indígenas oferecem como: o reflorestamento ecológico de mudas e sementes que venham subsidiar a confecção do artesanato, a agricultura orgânica, a apicultura e o turismo ecológico. Dentre outras, essas são algumas das opções que vêm sendo pensadas e desenvolvidas nas escolas/comunidades com perspectivas de aprimoramento através da implantação de um Ensino Médio Tecnológico que atenda as especificidades de cada povo indígena.

Para que a implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas ocorra a partir das concepções e objetivo educacional pretendidos pelas comunidades indígenas é imprescindível que sejam formados professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais que habilitam para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (CADERNOS SECAD 3, 2007, p. 78).

Assim, os professores indígenas, através de seus fóruns de discussão, têm buscado efetivar essa política junto aos governos federal, estadual e municipal. Em função disso, o Ministério da Educação priorizou a formulação de políticas para a formação superior de professores indígenas, lançando o PROLIND (Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas). Nesse

contexto, o Estado da Bahia, através da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), lançou no ano de 2009 o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para professores indígenas.

Assim, refletimos sobre o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável colocado por Gadotti, em que “a educação para o desenvolvimento sustentável é mais do que uma base de conhecimentos relacionados ao meio ambiente, à economia e à sociedade. Ela deve ocupar-se da aprendizagem de atitudes, perspectivas e valores que orientam e impulsionam as pessoas a viverem suas vidas mais sustentavelmente” (2007, p. 79), e chegamos à conclusão de que as comunidades indígenas, desde os seus primórdios, pensam numa educação ecologicamente sustentável. O que lhes faltou foi autonomia em um contexto de disputa territorial para pôr em prática a tão pensada educação ou, talvez, foi posta em prática, mas passou despercebida diante da “grandiosa” globalização contemporânea em que sempre estiveram inseridos os povos indígenas, sempre lutando contra os malefícios dessa globalização.

Educação intercultural x sustentabilidade territorial

Nos dias atuais, observamos na Bahia e no Brasil, por parte dos povos indígenas, uma crescente busca por uma educação que venha a garantir a sustentabilidade de suas aldeias e a manutenção de suas culturas. Um indicador frequentemente notado é a procura pelo ensino médio profissionalizante, que, por sua vez, é o foco para implementar uma educação que contemple os anseios das comunidades indígenas no sentido de aproveitar o potencial que estas possuem para garantir a sustentabilidade territorial. No bojo da contemporaneidade, identificamos a emergência de respostas criativas formuladas pelos professores indígenas no sentido da alternativa de uma educação sustentável, tendo por base a interculturalidade e os seus modos próprios de ensino aprendizagem.

É a partir dos questionamentos, das inquietações e reivindicações dos indígenas que surge a idéia de uma educação intercultural específica. Estando os índios da Bahia inseridos nesse contexto, intensifica-se, então, a mudança de para-

digmas. É na contemporaneidade que se dá o processo de transição entre a escola posta para índios na visão externa e a nova escola pensada e construída a partir do pensamento indígena. “Desse modo, a produção das diferenças sociais se concretiza na formulação de diferentes projetos societários, definidos por cada povo a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade majoritária.” (CADERNOS SECAD 3, 2007, p. 17).

Assim, na construção desse processo de formação, partimos do princípio de que a sustentabilidade se apresenta como elemento fundamental para que possamos compreender e fortalecer as experiências no campo da educação sustentável e garantir a manutenção das culturas e o aproveitamento sábio dos territórios. Ao refletirmos sobre o significado das experiências de sustentabilidade, verificamos as possibilidades que se abrem para que os povos indígenas possam pavimentar caminhos alternativos em relação aos projetos societários de cada comunidade, alternativas essas capazes de restaurar o controle sobre a manutenção dessas comunidades a partir da reafirmação das relações sociais de produção, fundadas na autonomia, na solidariedade e na partilha, em novos critérios de eficiência econômica.

Essa construção, entretanto, pressupõe a mobilização dos sujeitos de modo que sejam capazes de compartilhar a responsabilidade pela gestão sustentável dos empreendimentos educacionais, o que, historicamente, se conformara com um campo de saber de acesso limitado aos espaços coletivos internos de suas aldeias/comunidades, numa forma de organização construída sobre princípios de auto-sustentabilidade familiar. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos professores indígenas, centrado na sustentabilidade territorial, nos convida a refletir em como implementar uma política educacional que venha a fortalecer e contemplar a diversidade indígena.

Vale salientar que essa já é uma política do Ministério da Educação e que os estados, por sua vez, em parceria com os municípios, devem implementar essa política; um desafio que consideramos possível mas que não é fácil, já que temos um

país multilíngue, com mais de duzentos e trinta povos indígenas. Mesmo na Bahia, onde há quatorze povos indígenas, apesar de todos possuírem a língua portuguesa como língua materna, cada um possui suas especificidades culturais e modos de vida próprios.

Para enfrentar os desafios postos para a implementação de uma nova educação escolar indígena com qualidade e respeito à autodeterminação desses povos, com a garantia da sustentabilidade territorial, o Ministério da Educação vem direcionando seu esforço institucional para ações que proporcionem mudanças impactantes na condução das políticas públicas para a educação escolar indígena, nas esferas de governo Federal, Estadual e Municipal.

As dificuldades ainda hoje enfrentadas pelos indígenas para que sejam reconhecidas suas formas de organização social, econômica e política; com seus modos de vida próprios, evidenciam o caráter pouco democrático das culturas brasileiras.

As relações que os indígenas buscam estabelecer com os saberes milenares, com o saber educacional e com a atividade da gestão sustentável devem ser analisadas considerando-se alguns elementos. Com base na experiência da economia sustentável e em suas organizações sociais e políticas, os povos indígenas, em permanente interação, manifestam a compreensão das dimensões da economia, da política e das relações sociais. No polo da economia visam alcançar a viabilidade do desenvolvimento sustentável num ambiente marcado pela acirrada concorrência e pela disputa territorial em que a globalização vai espremendo as sociedades tradicionais. No polo das relações sociais expressam a construção de formas de sociabilidades coerentes com os princípios históricos da sustentabilidade territorial, capazes de dar sustentação às novas relações sociais de produção e, principalmente, à manutenção de suas culturas e à continuidade de modos de vida próprios. Por fim, no polo da política, buscam a construção de relações de intercâmbio, cooperação e negociação com outros atores com os quais esse desenvolvimento educacional sustentável interage em seu cotidiano.

Com base nesses entendimentos sobre desenvolvimento sustentável e refletindo sobre os mesmos, perguntamo-nos: Que mecanismos são ou

devem ser desenvolvidos pelos indígenas visando à constituição de novos saberes sobre desenvolvimento local sustentável? Como esses conhecimentos são produzidos e coletivizados? Qual a contribuição da escola nesse processo? Até onde vai essa contribuição? Em que medida essas pessoas conseguem vincular os conhecimentos práticos, produzidos no cotidiano dos processos de trabalho/educação, com os conhecimentos científicos necessários para a viabilidade desse desenvolvimento de modo a atender aos anseios da comunidade sem ferir os seus princípios?

Capra (2002) traz a sustentabilidade ecológica como elemento essencial dos valores básicos que fundamentam a mudança da globalização e a criação de comunidades sustentáveis como o maior desafio dos nossos tempos. Os povos indígenas, inseridos nesse contexto e ameaçados pelas mudanças radicais da contemporaneidade, buscam alternativas de sustentabilidade local, usufruindo do potencial que suas comunidades possuem, sem ferir o meio ambiente em seu entorno. A insegurança individual quanto às possibilidades de sobrevivência diante de uma situação que ameaça a inserção produtiva dos sujeitos criou as condições subjetivas para a organização educacional sustentável indígena. As ameaças culturais, sociais, econômicas e políticas às comunidades apresentam as condições objetivas de alternativas para que se dê início à superação dessa crise, o que podemos definir como quebras de paradigmas.

Com base nas experiências vividas pelos povos indígenas, nas questões que dizem respeito ao desenvolvimento local sustentável, é possível desenvolver uma concepção que revele que esse desenvolvimento, no plano educacional, pode ser entendido como uma permanente articulação entre as dimensões da economia, da política e das relações sociais, comprometidas com os valores culturais e da sustentabilidade territorial. Assim, procuramos identificar os mecanismos de constituição e socialização de saberes relacionados a cada uma das dimensões acima descritas, partindo do princípio de que os educadores indígenas mobilizam em suas experiências de convivência comunitária, aprendendo com os anciãos; da educação formal, de trabalho e em outras relações sociais com o mundo, um conjunto de saberes que vão ser

convocados no cotidiano para enfrentar os desafios postos pelo desenvolvimento local sustentável.

Mutim (2007) afirma que, para analisar o tema Educação Ambiental, na perspectiva da gestão de sociedades sustentáveis, é preciso assumir, de antemão, que é possível definir e realizar os objetivos comuns, considerar os valores culturais relacionados aos diferentes modos de ver o mundo e no convívio com os ecossistemas naturais, garantindo o bem-estar da população, alcançar padrões elevados de produção que ressaltem a sustentabilidade socioambiental e realizar a plena participação do indivíduo na gestão da sociedade e do desenvolvimento local e territorial. Essa consciência é clara entre os povos indígenas.

Organismos estatais e a execução da política de Educação Escolar Indígena

Em relação à execução da política de Educação Escolar Indígena, as diretrizes indicam a direção a seguir: uma política estabelecida e que deve ser cumprida. Porém, para tratar diretrizes é preciso ter clareza sobre o caminho que se quer trilhar. A escola é um espaço de relações que envolvem tensões, interesses, contradições e possibilidades; exige diálogo de saberes e lógicas. É nas relações políticas cotidianas dos povos indígenas com os órgãos públicos, com as cidades, com o mercado, que a escola acaba adquirindo outros sentidos e passa a integrar as pautas de reivindicações de muitas comunidades/aldeias indígenas.

A inoperância dos agentes governamentais para com a Educação Escolar Indígena, marcada pelo despreparo técnico, pelo pouco reconhecimento da especificidade indígena, pela ineficiência e pela ausência de vontade política, exige que providências sejam tomadas para superar os entraves e os bloqueios nessa inoperância do gerenciamento das políticas públicas de Educação Escolar Indígena, fazendo valer as conquistas postas na legislação.

A autonomia administrativa, pedagógica, curricular e organizacional das escolas indígenas ainda não está efetivada, mesmo estando garantida nos textos legais, mesmo sendo cobrada dia a dia pelos movimentos de professores indígenas, numa luta incansável.

Sabemos, porém que há uma distância grande entre os preceitos legais e a realidade da maioria das escolas. Não negando os avanços, porém, grande parte deles representa mais os resultados do protagonismo dos próprios índios, suas comunidades, lideranças e organizações; e menos a responsabilidade e a atuação do estado.

Entendendo-se assim a importância da Coordenação de Educação Escolar Indígena, inserida na Superintendência da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no gerenciamento da execução das ações da Educação Escolar Indígena e reconhecendo-se os avanços e entraves para fazer as críticas necessárias e propor novas políticas, exige-se um protagonismo compartilhado entre povos indígenas, estado e sociedade civil e, para tanto, exige-se também uma interlocução qualificada de modo a se entender, cada vez mais, os direitos, as leis, os mecanismos da sociedade envolvente; e esta também entender as lógicas e as organizações sociais indígenas.

A escola indígena tem o direito de ser pública e plural, oficializada, reconhecida com todos os direitos assegurados na legislação, em que a inclusão no sistema exige mudanças no próprio sistema.

Nos embates atuais, os povos indígenas reivindicam reconhecimento e respeito às diferenças, reivindicam também o direito de definir qual a escola que querem, quais os currículos, quais as práticas, quais conhecimentos respondem aos seus interesses e necessidades. É preciso ter sempre maior clareza sobre a função social da escola.

A escola indígena deve ser pensada de forma a atender aos anseios de cada povo indígena e, para se pensar hoje as diretrizes escolares indígenas, são necessárias articulações entre escola e projetos societários indígenas; escola e território, na gestão territorial e sustentabilidade local; escola e afirmação identitária, na valorização cultural e política; escola, autonomia e cidadania enquanto exercícios de possibilidades reais.

Essa nova perspectiva de escola se configura nos últimos trinta anos como escola indígena. Uma escola de luta e de diplomacia em que essa quebra de paradigmas continua sendo um desafio contínuo. A defesa de que a escola pode e deve contribuir na manutenção e valorização das iden-

tidades, práticas culturais e modos de vida próprios configuram-se no perfil de uma escola que valoriza a educação intercultural, tendo os professores indígenas como autores, produtores e reprodutores da sua própria história, estabelecendo relações de autonomia e de equilíbrio com a sociedade brasileira.

A nova concepção de escola indígena autônoma trás a comunidade para o seu interior, tendo esta um papel fundamental na construção e definição da nova política de Educação Escolar Indígena; e essa construção coletiva contribui, por sua vez, para uma gestão democrática e participativa nas definições dos objetivos e na gestão da escola.

Os movimentos indígenas, em especial as associações de professores e o Fórum de Educação Indígena vêm buscando fazer com que se cumpra a legislação. Essa mobilização por uma nova Educação Escolar Indígena enfrenta diversos impasses e constrangimentos, indo ao embate e enfrentamento com determinação e conhecimento do que está posto em lei.

A Educação Escolar Indígena, na sua responsabilidade maior, tem sido conduzida pelos professores indígenas que, apesar de serem contratados pelo estado e ou municípios, têm tido enfrentamentos e embates com os entes federados, de quem buscam e cobram melhoria no atendimento à Educação Escolar Indígena. Essa situação paradoxal gera certo desconforto.

Estes, por sua vez, ainda têm muito que fazer para o cumprimento dos dispositivos legais existentes para o atendimento das demandas educacionais indígenas. Esse por fazer representa um grande passivo no cenário educacional indígena. Inúmeras são as dificuldades enfrentadas, ainda a serem superadas. Tais dificuldades seriam ainda maiores se não tivéssemos um amparo legal favorável e um movimento indígena fortalecido para acompanhar, avaliar e propor um modelo próprio de educação a ser incorporado pelas políticas públicas. O desafio está em efetivar essas políticas, mas o movimento indígena tem se fortalecido e conquistado novos paradigmas e continuará conquistando-os até que o modelo de educação desejada pelos índios chegue a sua plenitude.

Pensando a criação de um novo sistema de Educação Escolar Indígena, de uma nova forma de organização

Hoje, mesmo reconhecendo-se os avanços na implementação da Educação Escolar Indígena, ainda não é possível afirmar-se que há um sistema estruturado para a execução dessa educação. No âmbito do Ministério da Educação e com a participação dos movimentos indígenas, discute-se, no momento, a criação dos Territórios Etnoeducacionais.

Esses territórios propõem uma gestão compartilhada entre os sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e tecnológica, Organizações Indígenas e Indigenistas e outros órgãos com interface com a educação escolar, como os setores da saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura. (Documentos referenciais I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2009, p. 19).

Contudo, ainda há resistências por parte das comunidades indígenas no país em relação à aceitação das divisões dos territórios. Existe até mesmo uma não compreensão do funcionamento dos Territórios.

O movimento indígena e indigenista e as organizações de professores indígenas ainda refletem sobre a nova proposta, questionando, por exemplo, até que ponto essa organização garantirá a execução das ações da Educação Escolar Indígena; ou o que garantirá o compromisso e a responsabilidade das autoridades no sentido de implementar e implantar a política educacional indígena pensada pelos povos indígenas. Pensa-se ainda na criação de um novo sistema: o Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena. Sobre esse há, por parte dos movimentos indígena e indigenista, uma crença de que possa vir a dar melhor atendimento e efetivação das políticas de Educação Escolar Indígena tal qual pensada pelos povos indígenas.

Os Territórios Etnoeducacionais supõem a criação de novos marcos legais e normativos para efetivar a autonomia pedagógica das escolas indígenas na formulação, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos interculturais, contemplando todas as dimensões das práticas escolares, desde as

propostas curriculares, a organização e gestão das escolas, a avaliação institucional e da aprendizagem, a definição dos calendários escolares com normas e procedimentos jurídicos próprios. (Documentos referenciais I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2009, p.19).

Inúmeros são os desejos, inúmeras são as proposições; porém, inúmeras são também as dificuldades ainda a serem superadas para que esse modelo de escola indígena possa alcançar a sua culminância.

Experiências dos movimentos indígenas e indigenistas no campo da Educação Escolar Indígena: controle social

A participação e o controle social por parte dos movimentos indígena e indigenista na implementação das políticas de Educação Escolar Indígena são de fundamental importância para formulação, implementação, acompanhamento e avaliação dessas políticas.

Nas esferas estaduais, incentivou-se a criação de organizações de professores indígenas, fóruns e núcleos de educação indígena com ampla representação dos vários atores institucionais locais, amparados pela Portaria interministerial 559/91 que definiu as composições e os objetivos desses núcleos.

Ainda nessa linha, tem-se hoje a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por professores e outros representantes indígenas titulares e suplentes, de diferentes regiões do Brasil. “Empossada em 2001 no MEC, tem função assessora e propositiva em relação à política de Educação Escolar Indígena. Considerada uma conquista pelo movimento indígena, esta comissão é a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado Brasileiro.” (GRUPIONI, 2003, p.151).

Na Bahia, o Fórum de Educação Indígena é a instância de articulação entre os povos indígenas e a Secretaria Estadual de Educação, na construção coletiva da política pública de educação para as quatorze etnias indígenas no estado. É também um espaço de discussão, acompanhamento e avaliação coletiva. O objetivo dessa instância é deliberar

sobre a política, os programas, projetos e as ações da Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia.

A criação dessa instância de participação social possibilita o necessário diálogo permanente, intercultural, com as instituições governamentais, para promover o conhecimento, a reflexão, a sensibilização e a atuação do poder público como princípio na construção da política pública, partindo do reconhecimento por parte do poder público e da aprovação por parte dos povos indígenas. Esse diálogo busca a compreensão das proposições educacionais, nas perspectivas culturais e nos projetos societários de cada povo, postas pelos professores e pelas lideranças indígenas.

Nos últimos trinta anos, experiências positivas no campo da Educação Escolar Indígena vêm acontecendo a partir do movimento indígena em todo o país. Essas experiências tem tido seu amparo legal na constituição, proporcionando novas oportunidades educativas para as populações indígenas que almejam a manutenção e a valorização cultural, para o que a escola tem muito a contribuir.

Esse é o novo cenário em que vivemos. No entanto, apesar de estar no plano do discurso e da legislação, ainda é frustrante no da implementação das políticas públicas. É perceptível a generalização de um discurso sobre uma educação intercultural, específica e diferenciada para os povos indígenas, sem que se dê, porém, respaldo significativo para as escolas indígenas. A árvore da educação intercultural tão almejada pelos povos indígenas ainda não criou raízes profundas para superar a hegemonia do discurso político.

Os professores indígenas vêm tentando a duras penas implementar essa educação, mas se deparam com os entraves burocráticos e a falta de material de apoio. Embora reconhecendo o avanço no investimento da Educação escolar Indígena, verificamos que os estados brasileiros precisam assumir metas e prazos para que os preceitos legais possam ganhar vazão.

É evidente a necessidade de continuidade da luta incessante dos movimentos e segmentos sociais na defesa e construção coletiva de uma política pública que atenda aos diferentes segmentos, seus saberes, suas especificidades, particularidades e seus projetos societários, pela efetivação de direitos já assegurados nas legislações, mas

que necessitam, diuturnamente, da participação e do controle social desses grupos para que as iniciativas e experiências já realizadas nessa perspectiva revertam efetivamente em políticas públicas consolidadas.

Conclusão

Por fim, a busca de soluções para os impasses no campo educacional indígena cabe não somente aos entes federados, mas, principalmente, a nós, professores e lideranças indígenas que conhecem de perto a realidade indígena. Devemos procurar respostas através dos aportes oferecidos pelos diversos estudos e, mais do que isso, buscar respostas aos impasses nas tomadas de

decisões e nos impasses burocráticos de dentro do próprio poder público, para acabar com o campo das contradições.

É preciso partir para uma prática intencional no sentido de uma superação qualitativa; uma tarefa que se deve dar de forma orgânica, sábia e sustentável. Razão disto está no fato de que podemos continuar desejando e construindo a liberdade, a igualdade e a fraternidade, através de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. É essa a educação tão desejada pelos povos indígenas, uma educação que respeite as suas tradições, as suas culturas, os seus modos de vida e que garanta a sustentabilidade das sociedades indígenas sem comprometer seus territórios tradicionais e as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

- BRAND, A; NASCIMENTO, A. A escola indígena e sustentabilidade: perspectiva e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2006, Florianópolis. **Resumos...**, Florianópolis, 2006.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1. Luziania: MEC, 2009. Documentos referenciais.
- EDUCAÇÃO escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Caderno SECAD**, Brasília/DF: MEC, n.3. abr. 2007.
- GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 69-90, jul./dez, 2007.
- GRUPIONI, Maria Denise Fajardo. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p.144-161, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Cidadania e meio ambiente**: a educação ambiental como prática social contextualizada. Salvador: CRA, 2003.
- MUTIM, Avelar Luiz de Bastos. Educação ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p.113-119, jul./dez., 2007.
- NUNES, Eduardo José F. Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 89-111.
- OREFICE, Paolo. Ciencia y desarrollo: hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material e inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 19-34, jul./dez, 2007.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 16. ed. São Paulo. Brasiliense, 1979.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

SANTOS, Edvalter Souza. Educação e sustentabilidade. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.11, n.18, p. 259-277, jul./dez., 2002.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2006.

SILVA, Daniel José da. **Desenvolvimento sustentável e qualidade de vida**: um compromisso do saneamento ambiental. Florianópolis:[s.n.], 1995.

SOUZA, Ma. I; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

Recebido em 27.11.09

Aprovado em 30.11.09

EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: LEGISLAÇÃO E EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE AUTORIA INDÍGENA NA BAHIA

Francisco Alfredo Morais Guimarães *

RESUMO

Este artigo consiste numa reflexão sobre a educação escolar indígena no Brasil, considerando aspectos históricos e legais, destacando as mudanças ocorridas com o advento da constituição de 1988, que assegura, no campo educacional, o direito às especificidades étnico-culturais indígenas. Nesse sentido, destaca uma experiência com pesquisa, produção e adoção com livros didáticos de autoria indígena no âmbito do curso de Magistério Indígena na Bahia, que contempla uma proposta de pesquisa colaborativa na área de educação, cujo objetivo de investigação e os métodos previamente indicados foram discutidos e negociados com os professores pesquisadores indígenas, visando ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa comprometida com uma perspectiva cognitiva e intelectual indígena. Entre os resultados desse trabalho temos a publicação dos livros *Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama*; *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na Visão do Povo Kiriri* e *Leituras Pataxó: Raízes e Vivências do Povo Pataxó*, que estão sendo adotados pelas escolas indígenas dessas etnias.

Palavras-chave: Educação escolar indígena – Formação de professores indígenas – Professor pesquisador indígena

ABSTRACT

EDUCATION AND INDIGENOUS PEOPLES: LAWS AND EXPERIENCE WITH THE PRODUCTION OF DIDACTIC MATERIAL FROM INDIGENOUS AUTHORSHIP IN BAHIA, BRAZIL

This paper is a reflection on indigenous education in Brazil, considering historical and legal aspects, highlighting the changes with the advent of the 1988 constitution, which guarantees the educational field the right to specific ethnic and indigenous cultural. In this sense, an experience with research, production and adoption of textbooks written by Indian in the course of Indian teachings in Bahia, which includes a proposal for collaborative research in education, which aims to research and methods previously indicated, were discussed and negotiated with teachers indigenous researchers, to develop a practical research committed to a cognitive and intellectual indigenous. Among the results of this work we have published books *Life and Culture of the*

* Mestre em Educação. Professore assistente da Universidade do Estado da Bahia UNEB - Campus II - Alagoinhas. Professor e membro da equipe de coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI-UNEB. Endereço para correspondência: Rua Mocambo, 553, Trobogi – 41350.300 Salvador/BA. E-mail: franciscoguim@gmail.com.

People Tuxá Ibotirama; Our People: Readings Kiriri – Differentiated Education in the vision of people Kiriri and Pataxó Reading: Roots and Life of Pataxó, which are being adopted by indigenous schools from these ethnic groups.

Keywords: Indigenous school education – Training of indigenous teachers – Indigenous teacher researcher

Considerações iniciais

A educação escolar indígena, no Brasil, tem uma história que remonta ao processo inicial de invasão e conquista de territórios indígenas pelos portugueses e o desenvolvimento da catequese junto aos índios por parte de agentes missionários católicos que, dentre outras iniciativas, estudaram suas línguas, preparando catecismos, vocabulários e gramáticas.

No caso dos catecismos, podemos considerá-los como os primeiros materiais didáticos

bilíngües utilizados em escolas ou seminários indígenas e não indígenas no Brasil, podendo ser tomados como referências mais expressivas em relação a povos indígenas na Bahia o *Catecismo da Língua Brasileira*, escrito em Tupi antigo pelos padres José de Anchieta e Antônio de Araújo, e o *Catecismo da Doutrina Christã na Língua Brasileira da Nação Kiriri*, escrito pelo padre Luiz Vicencio Mamiani, ambos impressos no século XVII, cujas capas apresentamos abaixo:



Gravura do catecismo Tupi



Gravura do catecismo Kiriri

Contudo, como assinalam Ribeiro (2005) e Daher (2009) esses catecismos foram escritos pelo colonizador e pensando no colonizador, pois buscavam atender prioritariamente ao propósito de facilitar aos novos missionários o aprendizado das línguas indígenas para a sua conversão. Em relação ao aprendizado do Tupi, por exemplo, Barros (2009, p. 8) assinala que, no Colégio dos Jesuítas, na Bahia,

... se institucionalizaram aulas de tupi em 1572, transformando o colégio em local de aprendizado da língua. Ali, a língua brasílica se incorporou ao programa escolar, teve um professor para essas funções e a gramática se tornou seu modelo de ensino, tanto para os padres da metrópole como para os próprios índios.

No que diz respeito aos índios, a educação escolar estará articulada ao processo de conquista de seus territórios e, nesse sentido, os princípios e as práticas pedagógicas escolares terão como pro-

pósito mais efetivo a aniquilação da diversidade e das identidades étnicas indígenas pois, como assinala Freire (2004, p. 23),

... quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Respaldo numa política indigenista que sofreu poucas alterações em relação à perspectiva de integração e homogeneização dos povos indígenas (SILVA, 1999), esse princípio aniquilador se manteve praticamente inalterado até o advento da constituição de 1988, que, em função das reivindicações e lutas do movimento indígena e dos seus aliados, estabelecerá um redirecionamen-

to na orientação ideológica do Estado, imprimindo novos conceitos e novas práticas no seu relacionamento com as sociedades indígenas, assegurando e garantido o direito à diferença e definindo como papel da União proteger as especificidades étnico-culturais indígenas.

Essa questão da permanência de um padrão colonizador em relação às escolas indígenas no país pode ser constatada através de documentos fotográficos relativamente recentes como o registro de uma aula em 1950, no Internato Salesiano de Taracua, no Alto Rio Negro/AM, que apresentamos a seguir:



Foto Arquivo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira

Apesar dos inegáveis avanços proporcionados pela nova constituição na legislação indigenista oficial, é importante frisar que a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas pouco mudou em relação à prevalência do projeto e lógica capitalista, que, dentre outros problemas, continua a avançar suas fronteiras através de atividades econômicas, como o agronegócio, articulados a planos governamentais estratégicos como a transposição do rio São Francisco e a construção de mega hidrelétricas, principalmente nos rios da Amazônia, pondo em risco as vidas, terras e sustento de muitos povos indígenas (HECK et al., 2005).

Diante desse quadro, conforme Silva (1999), o que se pode afirmar é que mais do que qualquer outra coisa, a nova legislação se constitui numa possibilidade dos povos indígenas utilizarem as garantias jurídicas em suas lutas, o que tem sido muito profícuo, sobretudo no campo educacional.

Mudanças na legislação e avanços em relação à escola indígena

A perspectiva atual assumida pela educação escolar indígena está referendada em uma série de referenciais legais estabelecidos a partir da Constituição de 1988, dentre os quais podemos destacar o Art.79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que confere à União a responsabilidade pelo “provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural”. São destacados como objetivos desses programas “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.”

Complementando essa perspectiva, em 2002, o MEC publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC/SEF, 2002), elaborado com a contribuição de professores indígenas, consultores, professores universitários, pareceristas e técnicos de secretarias de educação, com o propósito de constituir-se em um guia para construir e disseminar novas formas de ver e pensar um sistema para as escolas indígenas, definindo caminhos inovadores (MIDILIN, 2003). O que se pretende com essas mudanças na legislação? Proporcionar condições adequadas para que se promova, no âmbito educacional, a reafirmação das identidades étnicas e a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, contribuindo para que se efetive um processo de autonomia (CESAR, 2002), a partir de seus projetos históricos e suas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural.

Para se atingir esse propósito, um dos objetivos explicitados na legislação vigente é de que sejam desenvolvidos programas de formação de professores indígenas, para que possam assumir, de forma autônoma, a condução do processo educacional nas suas aldeias. Mas, o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? O que se espera dele e quais são as suas especificidades? O que caracteriza efetivamente a diferença de um programa desses em relação a outros programas de formação dirigidos a professores não-índios?

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas caracteriza-se, fundamentalmente, pelo desafio. Há muito a ser desfeito e re-feito, pois a escola é uma instituição não-indígena e a sua (re)criação em contextos indígenas requer um processo intenso de descolonização dos conteúdos e das práticas escolares e, como afirma Grupioni (2006, p. 51), “essa é uma tarefa complexa (...) para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a complexa heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades”.

O problema do estabelecimento de novas práticas didáticas, pedagógicas e administrativas no âmbito das escolas indígenas, no contexto dos no-

vos referenciais curriculares e dos princípios legais para a educação escolar indígena no Brasil, é uma preocupação transdisciplinar que tem motivado pesquisadores em diversas áreas do conhecimento a desenvolver projetos contemplando o protagonismo político indígena e a refletir sobre suas experiências.

Dentre os estudos que dão conta dessa nova experiência pedagógica no Brasil, podemos destacar os de Silva e Grupioni (1995), Silva e Ferreira (2001a, 2001b), Grupioni (2006). Além de terem a experiência de muitos anos de pesquisa junto a povos indígenas, esses pesquisadores articulam de forma interdisciplinar contribuições teóricas de diversas áreas, como a antropologia, história e educação.

No campo da formação de professores indígenas e do universo das relações sociais e comunitárias na Bahia, é importante sublinhar os trabalhos pioneiros de Cortes (2001), ao estudar a educação diferenciada e formação de professores indígenas, levando em conta a (co)autoria indígena, principalmente no estabelecimento de projetos político-pedagógicos para suas escolas; e de César (2002), que estuda as relações entre índios e não-índios no contexto das comemorações oficiais dos 500 anos do Brasil e o papel do professor e da escola indígena nesse contexto, através de uma reflexão pautada no conceito de “construções de autoria”, entendido enquanto práticas sociais, coletivas, capazes de deslocar posições de subalternidade.

Considerando a longa história da presença da escola em contextos indígenas e da mudança no cenário político nacional, Silva (2001) aponta para a necessidade de se entender a nova configuração da escola indígena, considerando que as mesmas podem ser consideradas hoje tanto “nativas” quanto “exógenas”.

Seguindo essa perspectiva delineada por Silva, podemos destacar ainda os estudos de Ferreira (1992), Franchetto (1997) e Tassinari (1999), entre outros, que reconhecem que as escolas indígenas vêm passando por profundas transformações e assumido um novo significado e um novo sentido para os povos indígenas, depois de, por muitos anos, terem sido utilizadas como um recurso voltado para a supressão da identidade e da diversidade étnica.

Como assinala Silva (2001, p. 22), “uma vez construídos solidamente em sua especificidade os discursos científicos, pedagógicos e políticos, mais proveitosa deverá mostrar-se a interlocução entre seus representantes”

O que professores indígenas em todo país estão vivenciando é uma profunda mudança paradigmática, principalmente no modo como a pesquisa se caracteriza enquanto elemento central em cursos de formação, propiciando o desenvolvimento de uma série de projetos centrados em estudos de campo em suas aldeias. Conforme assinala Guimarães (2009, p. 48), com o desenvolvimento dos seus trabalhos de campo, os professores indígenas assumem uma condição privilegiada enquanto pesquisadores,

... por serem partes integrantes de suas comunidades e por se constituírem em importantes agentes de mobilização cultural. Essa condição favorável para o desenvolvimento de suas pesquisas acaba contagiando suas comunidades em torno de um ideal comum: fazer da escola um centro irradiador do movimento de afirmação e resistência étnica, além de promover também o acesso a conhecimentos outros, necessários igualmente para a consecução dos seus projetos.

Ao apontar as especificidades da formação de professores indígenas, Grupioni (2006, p.53) destaca que a mesma deve contemplar modelos de pesquisa que os levem a “compreender os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos”. Esse direcionamento dado à formação de professores indígenas tem possibilitado um intercâmbio entre saberes, possibilitando, assim, outro significado e um valor mais abrangente à qualificação do trabalho de formação dos professores indígenas. Do mesmo modo, confere à pesquisa uma condição emancipatória, superando, assim, o mito da neutralidade científica.

É nessa perspectiva crítica da prática de pesquisa que se situam os trabalhos de formação inicial e continuada de professores indígenas na Bahia, que têm contemplado em seus programas o desenvolvimento de oficinas de pesquisa e produção de livros didáticos, o que tem resultado na publicação de livros que começam a ser adotados em suas escolas.

Pesquisa, produção e adoção de livros didáticos de autoria indígena na Bahia

A pesquisa com a tradição oral e a produção de livros didáticos de autoria indígena é um trabalho iniciado no Magistério Indígena da Bahia, curso que resultou de um processo de reivindicação e de articulação dos professores indígenas e pesquisadores de universidades baianas e teve início em 1997, através de uma parceria interinstitucional entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI-BA e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com apoio financeiro do Ministério da Educação – MEC e depois assumido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA. A primeira turma do curso teve início em dezembro de 1997 e sua conclusão em dezembro de 2003, quando se formaram 79 professores indígenas. A proposta curricular desse curso está lastreada em:

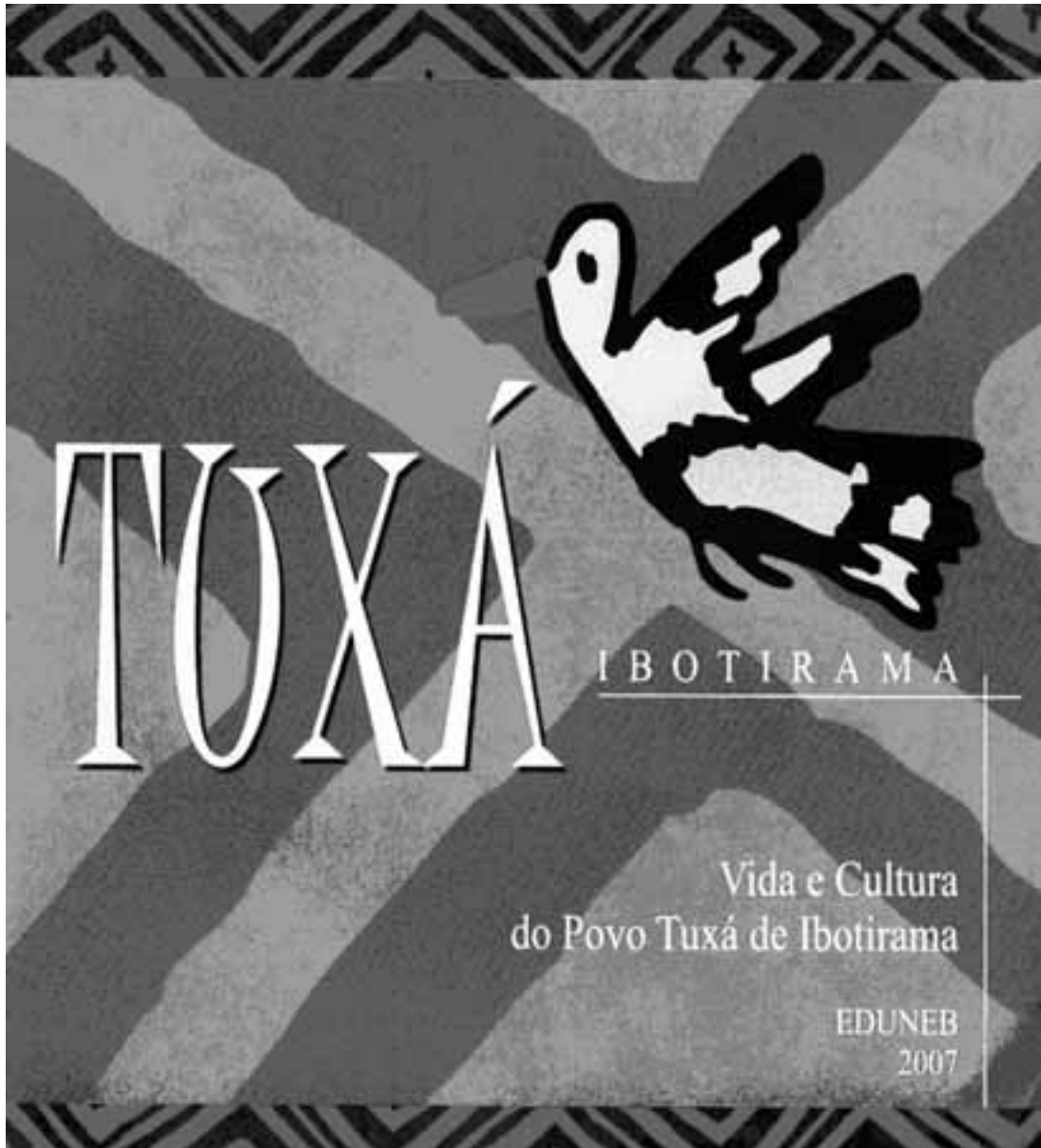
... estudos sócio-antropológicos e pedagógicos, e baseada nos dispositivos legais construídos após a Constituição brasileira de 1988, com ênfase na LDB de 1996 e seus desdobramentos. Em conformidade com estes dispositivos, adota a perspectiva da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e comunitária, tão bem detalhada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI/MEC. (BAHIA/SEC, 2006, p. 6).

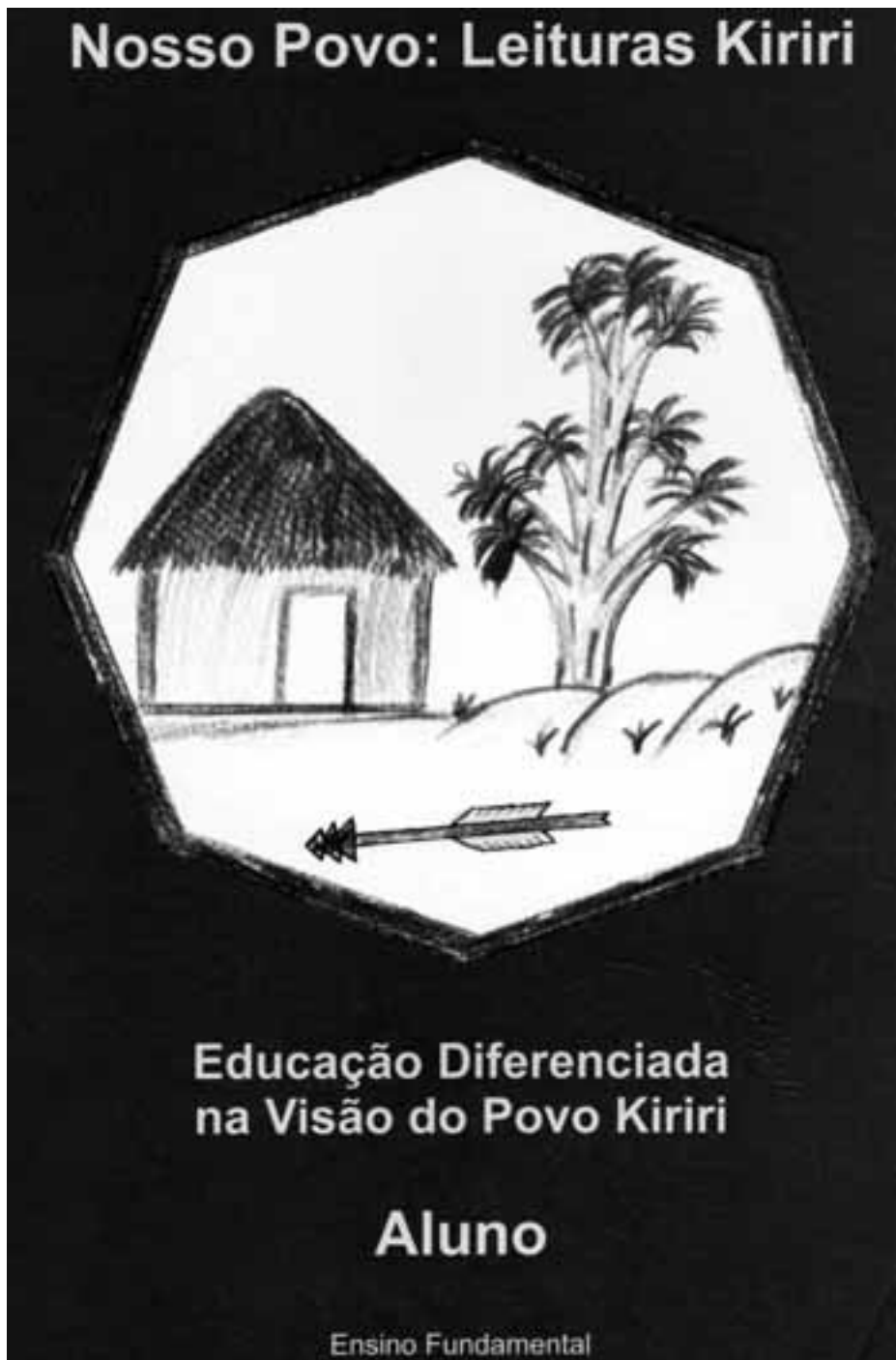
Dentre os trabalhos voltados para a produção de livros didáticos de autoria indígena, desenvolvidos no Curso de Magistério Indígena, destacamos aqui o Projeto Publicação de Livros Didáticos para Escolas Indígenas na Bahia, desenvolvido pela Coordenação de Educação Indígena da Secretaria da Educação-SEC, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Departamento de Educação do Campus I, em Alagoinhas, sob a coordenação do autor deste artigo e que resultou de uma articulação pedagógica entre as atividades de pesquisas desenvolvidas nas disciplinas de História, Geografia e Música, vinculadas à área de estudo *Sociedade/Natureza/Cultura*.

Esse projeto já resultou na publicação pelo MEC, através da CAPEMA – Comissão Nacional

de Apoio à Produção de Material Didático Indígena, dos livros *Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama*; *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na visão do Povo Kiriri* e

Leituras Pataxó: Raízes e Vivências do Povo Pataxó, que estão sendo adotados pelas escolas indígenas dessas etnias. Vide a seguir as capas dos três livros:







O trabalho desenvolvido com os professores indígenas para a produção desses livros é fruto de uma proposta de pesquisa colaborativa na área de educação (DESGAGNÉ, 1998), pois tanto os professores indígenas como nós, professores/pesquisadores universitários nos colocamos na perspectiva de co-autores do processo de reflexão e os professores indígenas como autores dos livros em colaboração com outros membros de suas comunidades.

Desde os primeiros passos desse trabalho, nossos objetivos de investigação e os métodos previamente indicados foram discutidos e negociados com os professores pesquisadores indígenas, visando ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa comprometida com a transparência e o respeito aos princípios delineados na legislação que subsidia políticas de formação de professores indígenas no Brasil.

Ao apontar as especificidades da formação de professores indígenas, Grupioni (2006), afirma:

O professor indígena deve ser formado também como pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tal como estabelecido em documento do MEC, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de suas comunidades e da difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural: assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (MEC, 2002) (GRUPIONI, 2006, p.53)

Definida como um método para pesquisa social que tem como pressuposto o vínculos entre o(s) pesquisador(es) da universidade e professores de um determinado contexto escolar, a pesquisa colaborativa, como destaca Pimenta (2005, p.223), caracteriza-se por reconhecer esses professores, “como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”

Dessa forma, os sujeitos implicados nesse tipo de pesquisa postam-se na perspectiva da consti-

tuição de um grupo de pesquisa com objetivos e metas comuns, comprometidos com um determinado problema que emerge no próprio contexto de atuação desses professores, no nosso caso, as escolas indígenas.

Vale destacar que nesta proposta de trabalho com os professores indígenas, a pesquisa colaborativa assumiu uma perspectiva etnográfica, levando em conta o princípio antropológico, segundo o qual, conforme Macedo,

os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivialidade grupal da comunidade ou da instituição, o que não significa fechamento num basismo ingênuo e equivocado, mas abertura a uma dialogicidade interessada, com vistas a uma intervenção majorante e intercítica (MACEDO, 2006, p 160).

Para Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), esse princípio assumido pela pesquisa etnográfica colaborativa, além de caracterizar-se pela descrição de uma determinada realidade, como na etnografia convencional, tem por objetivo:

... promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159).

Além dessa perspectiva proporcionada pela pesquisa colaborativa, os professores indígenas, em projetos de pesquisa como o aqui descrito, assumem uma condição privilegiada enquanto pesquisadores, por serem partes integrantes de suas comunidades e por se constituírem em importantes agentes de mobilização cultural. Essa condição favorável para o desenvolvimento da pesquisa acaba contagiando não só os alunos, mas suas respectivas comunidades, em torno de um ideal comum: fazer da escola um centro irradiador do movimento de afirmação e resistência étnica.

Ao refletir sobre essa experiência com pesquisa e produção de livros didáticos de autoria indígena

na, Guimarães (2009, p. 49) destaca a perspectiva de comprometimento com as especificidades e diferenças culturais assumida pelo trabalho, demonstrando como o mesmo tem ajudado a diminuir a distância até então existente entre a escola e a comunidade, “ao trazer a história para perto, ao relacionar o mundo da sala de aula e do livro didático com o mundo social direto e diário da comunidade em que vive o estudante indígena”.

Em um depoimento prestado à TV UNEB em 2008, num encontro de avaliação do livro *Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na visão do Povo Kiriri*, realizado na aldeia de Mirandela, em Banzaê, região Norte do estado, a professora Marlinda de Jesus Andrade, umas das autoras do livro, aponta com muita clareza essa questão da afirmação da identidade indígena como um dos resultados mais significativos alcançados por essa publicação, pois, segundo ela, os alunos e também o povo Kiriri:

... se mostraram com mais coragem e vontade de dizer que são índios ao produzirmos um material didático como esse, pois antes eles achavam que não fossemos capazes. O livro é assim um exemplo de que somos capazes de produzir nosso próprio material didático.

Com o uso do livro em sala de aula, os alunos se sentem vivendo a vida de maneira mais segura, pois eles sabem que o que está no livro existe, por que eles veem o professor e os pais falando de um conteúdo que está na nossa comunidade, em nosso meio.

Temos ainda o benefício de os alunos se sentirem alegres e contentes de poderem, agora, produzir pesquisas, porque ao identificar que o livro está incompleto em relação a algum assunto, para conseguir uma resposta eles sabem podem fazer novas pesquisas.

Quando temos dúvidas das histórias dos nossos antepassados e que foram contadas pelos mais velhos da nossa comunidade, temos que trazer essas pessoas para sala de aula para vivenciar junto com os próprios alunos para eles poderem tirar suas dúvidas e assim ficarem satisfeitos em relação ao que não sabiam, mas que os velhos da comunidade podem ensinar.

Dessa forma, os livros de autoria indígena revelam, para seus alunos, a existência de memóri-

as e recordações com um valor histórico inestimável, demonstrando como a história oral é capaz de ampliar os limites do conhecimento histórico, ao registrar a história presente em suas casas, nas casas de seus parentes, enfim, em suas próprias comunidades, conferindo o significado e o valor da cultura e da tradição oral para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos comprometidos com a identidade e a auto-estima dos estudantes indígenas.

É importante ressaltar que essa perspectiva alcançada no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores indígena resulta do estabelecimento de determinadas estratégias metodológicas no trabalho de pesquisa com a tradição oral, cujos depoimentos gravados e transcritos e as fontes bibliográficas e documentais escritas constituem-se em matéria prima para (re)criações textuais multimodais, contemplando em suas composições textos alfabéticos e visuais, compostos de duas ou mais modalidades semióticas.

Esse caráter multimodal, presente nos livros, confere ao trabalho pedagógico nas escolas indígenas dinâmicas interculturais próprias, demarcando o encontro da tradição oral de cada um dos povos com a escrita alfabética.

Vistos enquanto traços culturais extraídos das tradições, os grafismos e desenhos assumem um papel importante na afirmação da diferença, pois, como diria a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1986), apesar de residuais, eles possuem um caráter irreduzível em relação à questão da afirmação da identidade étnica, sobretudo se considerarmos o papel assumido por essas publicações no contexto atual da educação escolar indígena na Bahia.

Ao refletir sobre o processo de construção da identidade étnica, Carneiro da Cunha (1986, p. 101-102) observa que a extração de elementos culturais da chamada tradição, do todo em que foram criados, para um novo contexto, no nosso caso, a escrita multimodal, seu sentido se altera, pois, segundo a autora,

a etnicidade faz da tradição ideologia, ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram “outros”, pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tor-

narem diacríticos, se encontram por isso mesmo sobrecarregados de sentido. Extraídos de seu contexto original, eles adquirem significados que transbordam das primitivas.

Na ilustração abaixo, um etnomapa de autoria da professora Adenilza dos Santos Macedo, extraído do livro Kiriri (aqui citado), temos um exemplo bem específico desse fenômeno de transposição de elementos da tradição cultural, ao

considerarmos a condição assumida pela árvore enquanto signo retirado de um contexto de representações tradicionais em que determinada plantas assumem um papel central na cosmologia Kiriri, como no caso da Jurema, planta de onde extraem o sumo das raízes para o preparo de uma bebida, considerada sagrada, a qual, que em função de suas propriedades, é conceituada enquanto um eteógeno¹.



Gravura do livro Kiriri

¹ Termo proposto por Wasson, Hofmann e Ruck (1980) e atualmente utilizado pelos pesquisadores, para caracterizar as substâncias naturais que estimulam a percepção do sagrado. Este termo vem do grego e significa aproximadamente “deus dentro de si”.

O reconhecimento da escrita multimodal, como uma característica das publicações de autoria indígena, tem sido alvo de estudos reveladores e críticos que apontam para questões como o grafocentrismo, presente nos processos de formação de professores indígenas, o qual é caracterizado por Souza (2001) através do conceito de *habitus* de Bourdieu (1990). O grafocentrismo tem a ver com disposições que levam, de forma inconsciente, a que formadores acadêmicos, que vêm de uma cultura escrita, a verem a escrita como elemento cultural básico e indispensável, evidenciando um *habitus* grafocêntrico, por meio do qual eles veem nas culturas consideradas ágrafas apenas aquilo que as lentes de uma cultura letrada permite ver.

Ao discutir sobre o caráter multimodal como uma característica fundamental dos textos produzidos pelos professores indígenas Kaxinawá no Acre, Souza (2001) reconhece, nos desenhos e grafismos, um fator de resistência indígena às limitações da escrita alfabética e chama atenção para um problema que é de muitos de nós que trabalhamos com a produção de livros de autoria indígena, que é o fato do não reconhecimento de conexões entre desenhos e grafismos presentes nesses textos e a cultura indígena.

Em relação aos Kaxinawá, nas palavras de Souza (2001, p. 177):

... os professores não índios dos Kaxinawá não parecem ter um entendimento claro da interação entre esses desenhos e a escrita; além do mais, parece que prevalece a visão que a cultura dominante não-indígena tem do desenho como algo complementar, secundário, que apenas ilustra ou complementa um texto escrito. O desenho enquanto texto visual parece ser visto como algo que meramente parafraseia ou apóia o texto escrito

Considerando essa perspectiva apontada por Souza, vemos que além de projetos voltados para a produção de livros, os professores indígenas precisam refletir sobre suas experiências de autoria e suas implicações sobre o novo cenário que se delineia no campo da educação escolar indígena. Nesse sentido, para darmos continuidade ao nosso projeto de produção de livros didáticos de autoria indígena, ampliando e aprofundando as pesquisas com a tradição oral, contamos agora com outra impor-

tante conquista dos professores indígenas na Bahia: o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que visa formar profissionais indígenas habilitados para o exercício da docência e da prática educativa nos níveis fundamental e médio da educação básica, bem como para atuarem no campo da pesquisa, da produção e gestão do conhecimento para a educação comunitária em suas aldeias.

Conforme exposto no projeto do curso, o seu objetivo é o desenvolvimento de uma formação diferenciada pautada em competências profissionais referendadas pelo conhecimento acadêmico-científico em diálogo permanente com os saberes e práticas tradicionais, valores, atitudes e habilidades relevantes para as comunidades de origem dos professores indígenas (UNEB, 2008, p. 86).

O LICEEI está vinculado aos departamentos de Educação (DEDC) do Campus VIII (Paulo Afonso) e do Campus X (Teixeira de Freitas) da UNEB, de modo que possa agregar as etnias regionalmente. A graduação ocorrerá em regime modular, ao longo de quatro anos. A universidade disponibilizou 54 vagas para cada departamento. O objetivo do curso é implantar e fortalecer o ensino médio e fundamental de nível dois, o que beneficiará, diretamente, mais de seis mil estudantes indígenas das 14 etnias no estado.

Com o propósito de potencializar o trabalho de pesquisa no LICEEI-UNEB, a equipe de coordenação do curso, juntamente com os representantes indígenas, definiu sua articulação com o Projeto *Observatório da Educação Escolar Indígena - Núcleo Local do Território Etnoeducacional Nordeste I*, vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro), da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma universidade, e que atende ao edital 001/2009 Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/SECAD, que visa estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores para os Territórios Etnoeducacionais. (CÉSAR, 2009).

Como assinala a coordenadora do referido projeto, o que se propõe é a criação de:

... um núcleo de pesquisa na área da linguagem e educação intercultural indígena, com vistas a estimular a produção acadêmica e fornecer subsídios para a elaboração de diretrizes para a educação linguística de povos indígenas no Nordeste. O projeto associa-se à LICEEI/UNEB, articulando ensino e pesquisa com foco na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos na área de linguagens (CÉSAR. 2009, p. 11)

Para concluir, podemos dizer que o propósito mais significativo deste trabalho, com a pesquisa e a produção de livros didáticos de autoria indígena, tem sido o de afirmar o valor das tradições orais para o ensino escolar nas comunidades indígenas, destacando a importância das músicas, dos mitos e ritos como recursos que proporcionam ao trabalho pedagógico uma particularidade, um significado humano precioso e uma abertura para uma perspectiva cognitiva e intelectual comprometida com as epistemologias indígenas.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, Secretaria da Educação. **Programa de formação para o magistério indígena**: proposta curricular. Salvador, 2002.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Os línguas e a gramática tupi no Brasil (século XVI)**. Disponível em: http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_19-20_01.htm. Acesso em: 10 de out. 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Mares. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura** (Estado do Ceará). Brasília/DF: CEAD, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Mares; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador Moara: estudos linguísticos. **Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém: UFPA, n. 26, p. 149-162, ago./dez., 2006
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília/DF: MEC, 1998.
- _____. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC, 2002
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ano 124, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez., 1996.
- CÉSAR, América. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002.
- _____. **Projeto observatório da educação escolar indígena**: núcleo local do território etnoeducacional Nordeste I. Salvador: UFBA, 2009. (Programa multidisciplinar de estudos étnicos e africanos).
- CÔRTEZ, Clélia Neri. **Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas**: diálogos intra e interculturais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense; EDUSP, 1986.
- DAHER, Andréa. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 31-43, maio/ago., 1998.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF: MEC, 2006. p. 155-162.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, maio/ago., 2007.
- ESCOBAR, Suzana Alves. **Educação escolar indígena diferenciada, bilíngüe específica e intercultural**: contexto, processo e produto, 2007. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/619-of10b-st3.pdf>. Acesso em: ago. de 2009.

- FRANCHETTO, Bruna. Reflexões em torno de uma experiência ideologicamente correta. In: ENCONTRO ANUAL DAANPOCS, 21, 1997. Caxambu. GT "Educação Indígena: diversidade e cidadania". **Anais....**, Caxambu, 1997.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **EDUCAÇÃO escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.
- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília/DF: MEC, 2006.
- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília/DF: MEC, 2006. p. 39-68.
- GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. Um novo tempo para a educação escolar indígena na Bahia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007., Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió, UFA, 2007.
- _____. Professores indígenas: atores de pesquisa e autores de livros. **Presente: revista de educação**, Salvador: CEAP, v. 16, n. 4, p. 44-49, dez., 2008.
- HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n.53, p. 237-258, jan./abr., 2005.
- MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev., 2003.
- PAULA Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.76-91, dez., 1999.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.
- RIBEIRO, Roberto da Silva. O Catecismo Kiriri: a lei de deus e o interesse dos homens. **Saeculum: revista de história**, João Pessoa, n. 13, p. 39-51, jul./dez., 2005.
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org). **Práticas pedagógica na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 95-112, jan/abr., 2002.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- TASSINARI, Antonella. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá**. São Paulo: USP, 1999. (Coletâneas MARI)
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto do curso de graduação licenciatura intercultural em educação escolar indígena**. Salvador: UNEB, 2008.

*Recebido em 11.12.09
Aprovado em 15.12.09*

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA: Museu e ação cultural

Sidélia Santos Teixeira *

Daiane Silva Carvalho **

Joseane Macedo da Silva ***

RESUMO

Este texto tem por objetivo relatar uma experiência desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia, na área de Ação Cultural e Educativa dos Museus. Este trabalho foi realizado em um Colégio Estadual da cidade do Salvador e baseou-se na coleta de dados referentes à dificuldade de aplicação da Lei 11.645/08, que inclui o estudo da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio, e sobre o papel dos museus nesse processo. Os dados coletados permitiram analisar a posição dos professores, o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas e o impacto do trabalho de ação cultural sobre este conhecimento. Para isto, utilizou-se a observação etnográfica, aplicou-se um questionário aos estudantes e realizou-se trabalho específico no Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA. As conclusões apontam para a existência de informações genéricas e superficiais sobre os povos indígenas e que os museus etnográficos podem ser utilizados como recursos eficazes para abordar tal temática. Para tanto, é recomendável a construção de ações articuladas entre as instituições museológicas e as escolas que deveriam ser fruto de políticas públicas nas áreas de educação e cultura.

Palavras-chave: Educação – Cultura – Indígena – Ação Cultural – Museus

ABSTRACT

HISTORY AND INDIGENOUS CULTURES IN SCHOOLS: museums and cultural action

This article aims to describe an experience carried out as part of the course “Supervised traineeship” in the Museology program of the Federal University of Bahia, in the field of Cultural and Educational Action of Museums. This research was carried out in a Public High school in the city of Salvador (Bahia, Brazil) and was based on the collection of data referring to the difficulties that arise in applying the Law 11.645/08, which includes the study of indigenous history and culture in primary and secondary education, as well as the role museums

* Mestre. Professora Assistente do Departamento de Museologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Rua Professor Aristides Novis, nº 197, Federação - 40210-630 Salvador-BA. E-mail: sidelia@ufba.br

** Graduanda em Museologia. Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Fonte da Caixa, nº 07, Res. Sol Nascente, Cs. 02, Vila de Abrantes - 42840-000 Camaçari-BA. E-mail: dai_carvalho@yahoo.com.br

*** Graduanda em Museologia. Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Nova de São Bento, nº 87, Edf. Jules Rimet, apto. 604, Centro - 40040-010 Salvador-BA. E-mail: josy.kaji@oi.com.br

may play in this process. The data collected made it possible to analyze the position of teachers, the knowledge that students have about Indian peoples and the impact of cultural action on this knowledge. In order to accomplish this, the author resorted to ethnographic observation, applied a questionnaire to the students and carried out specific work at the Archeology and Ethnography Museum of the Federal University of Bahia. The conclusion points to the existence of generic and superficial information about Indigenous peoples, and suggests that the ethnographic museums may be used efficiently to cover such themes. Thus it suggests that articulated actions should be set up between museological institutions and schools, as the result of public policies in the fields of education and culture.

Keywords: Education – Culture – Indian – Cultural Action – Museum

Introdução

O Curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia possui em seu quadro curricular obrigatório a disciplina FCH 262 – Estágio Supervisionado, cujo objetivo principal é proporcionar aos alunos uma experiência em seu campo de atuação profissional, partindo, na maioria das vezes, de temas motivados pelos interesses dos estudantes. Este artigo pretende descrever e analisar a experiência realizada na referida disciplina.

No primeiro semestre do corrente ano, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto na área de ação cultural e educativa, cujo tema versava sobre o processo de aplicação da Lei 11.645/08 (JUS BRASIL, 2009), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas nas escolas do ensino fundamental, tendo como palco de nossas observações um colégio estadual localizado no centro da cidade do Salvador. Trabalhamos com duas turmas da quinta série do ensino fundamental, do turno matutino, procurando explorar conteúdos referentes à diversidade dos grupos indígenas presentes, principalmente, no Estado da Bahia e o patrimônio arqueológico do Museu de Arqueologia e Etnologia, que registra a presença indígena em território brasileiro.

Nossa motivação para atuar na área de Ação Cultural e Educativa dos Museus reflete um grande interesse em associar ensino, museus e patrimônio cultural enquanto instrumentos pedagógicos. A propósito dessa questão, afirma Santos (1993, p. 99):

A relação entre museu e educação é intrínseca, uma vez que a instituição museu não tem como fim último apenas o armazenamento e a conservação, mas, sobretudo, o entendimento e o uso do acervo pre-

servado, pela sociedade, para que, através da memória preservada, seja entendida e modificada a realidade do presente.

De fato, estudiosos na área da Museologia, a exemplo de Cabral e Rangel (2008) e Santos (1996), vêm trabalhando sobre a necessidade de desenvolver práticas museológicas mais contextualizadas, que procurem articular educação e cultura, visando ao exercício da cidadania. Foi com esse propósito que tivemos a intenção de inserir as discussões referentes à história e às culturas indígenas na escola, utilizando um espaço museal voltado para esta temática como instrumento pedagógico.

Nossa preocupação volta-se para o fato de que o ensino dos conteúdos referentes às culturas indígenas é obrigatório nas escolas e faz parte de nossa história; entretanto, é necessário que esses conteúdos sejam explorados de forma mais crítica, analítica e contextualizada na educação escolar. Desta forma, estaremos contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica de nossa formação social e dos problemas enfrentados contemporaneamente.

Tornam-se importantes ações dessa natureza, tendo em vista que, de um lado, temos museus com acervos representativos de nossa história e cultura; de outro, as escolas que, por meio de seus professores, ministram conteúdos, muitas vezes, distantes da realidade dos alunos, não explorando possibilidades em relação ao uso de recursos didáticos que poderiam auxiliar no processo de aprendizagem, como é o caso dos museus, por exemplo.

Muitas vezes, as práticas de ensino também não são desenvolvidas pelos museus, pois suas equipes de profissionais justificam que isso é da responsabilidade da escola. Por outro lado, os docentes do

ensino fundamental não se sentem preparados e motivados para investir numa ação desta natureza. Nesse jogo de indefinições com relação a seu papel no campo educacional, os alunos perdem, os professores perdem, a escola perde, o museu perde, enfim, a educação deixa de cumprir seu real papel na sociedade.

Recentemente sancionada, a Lei 11.645/08 (JUS BRASIL, 2009) inclui, no currículo das escolas públicas e particulares de nível fundamental e médio, o ensino de história e culturas indígenas brasileira. Assim, pela primeira vez na história da educação de nosso país, a cultura indígena é inserida numa política educacional que tem como princípio o respeito à diversidade étnica e cultural desses grupos e o reconhecimento de seus saberes tradicionais, transmitidos ao longo de muitas gerações. Nesse sentido:

A reflexão sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundo e de vida podem nos trazer, aliada ao exame dos modos de relacionamento que a sociedade e o Estado nacionais oferecem aos povos indígenas constituem um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 16).

No quadro da sociedade brasileira, consideramos que a promulgação da Lei 11.645/08 (JUS BRASIL, 2009) seja da máxima importância e constituiu-se em um avanço para a construção de uma compreensão sobre a história dos povos indígenas e o respeito em relação à diversidade étnica e cultural por meio da educação. Nesse sentido, a lei é de grande auxílio e, para que se cumpra seu objetivo, é preciso que os professores conheçam a realidade dos povos indígenas, sem a visão estereotipada tão amplamente difundida, como nos mostra Ângelo (2006, p. 208):

A educação escolar foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do 'índio', que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo branco europeu, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos. Contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas.

Assim, os objetivos do projeto de ação cultural e educativa foram elaborados tendo como foco central a identificação de problemas e avanços no processo de aplicação do conteúdo da Lei Nº 11.645/08, por meio da identificação e análise de carências relativas aos conteúdos da história e culturas indígenas, junto aos alunos das 5as séries do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade do Salvador, conforme registrado anteriormente.

Trabalhamos, ainda, com o propósito de desenvolver uma ação integrada com o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia, objetivando a utilização do seu patrimônio, preservado como instrumento de reflexão acerca da realidade dos povos indígenas.

Metodologicamente, recorreremos a um questionário e aos princípios da observação etnográfica para a coleta de dados relativos à realidade dos alunos e do cotidiano da escola.

Assim, iniciamos a exposição do conteúdo deste artigo com uma rápida reflexão acerca do posicionamento e comportamento dos professores da escola em relação ao projeto, em seguida, faremos um relato e uma análise dos dados coletados e das atividades desenvolvidas. O relato referente ao histórico do projeto e, portanto, a posição dos professores nos parece interessante, na medida em que pode fornecer subsídios para o planejamento e a execução de ações futuras relativas a essa temática.

Professores e a Lei Nº 11.645/08: considerações sobre a proposta inicial do projeto

O projeto inicial tinha por objetivo desenvolver uma ação articulada com os professores das diversas disciplinas. Em síntese, procuraríamos construir meios e recursos para facilitar o aprendizado do conteúdo sobre a história e as culturas indígenas.

Considerando que a educação escolar funcionou como mecanismo de discriminação dos povos indígenas, preocupa-nos o fato de que a Lei 11.645/08 (JUS BRASIL, 2009) não contemple a capacitação dos professores, podendo ter sua eficácia comprometida na medida em que os docentes são

transmissores diretos e permanentes desse conhecimento. Esse fato conduziu-nos a pensar que o Estado supõe que os professores já estejam qualificados para abordar tal temática, possuindo instrumentos teóricos e metodológicos para desconstruir seus próprios preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas e para analisar a formação histórica da sociedade brasileira quanto a sua diversidade étnica e cultural.

Também poderíamos imaginar que os professores são considerados pessoas com uma formação “plena” e que não necessitam de capacitação e atualização de conteúdos, sendo “abandonados” para lidar com uma questão complexa que envolve a reconstrução ou a inserção de uma memória e identidade que, ao longo da história, foi sendo desconstruída pelos grupos sociais dominantes.

Nesse sentido, nossa preocupação inicial volta-se para a construção de uma ação referente às necessidades e às dificuldades práticas apontadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, envolvendo a questão indígena, procurando construir propostas de atividades conjuntas, utilizando como recurso didático o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), da Universidade Federal da Bahia, conforme explicitado anteriormente.

Consideramos ainda que seria interessante trabalhar com os professores, pois esses são agentes multiplicadores do conhecimento e poderiam, no decorrer de suas programações, investir mais no desenvolvimento de atividades dessa natureza.

Contudo, no decorrer das ações desenvolvidas, constatamos uma posição ambígua por parte dos professores, que se mostravam motivados e interessados, mas, ao mesmo tempo, distantes e reticentes em relação à proposta. Em um primeiro momento, ao reconhecerem suas dificuldades em relação à aplicação do conteúdo determinado pela lei, consideraram que seria interessante desenvolver o projeto conosco. Contudo, em outras oportunidades, expressaram um forte desejo de que fosse executado com os alunos, como se fossem estes os únicos carentes de conhecimentos sobre a temática.

Nas primeiras reuniões, os professores acatarem a proposta de participar da atividade e sentiram-se motivados a desenvolver o projeto com uma equipe de uma universidade pública. Percebemos

que isso “soava” como certa valorização e uma oportunidade de adquirir conhecimentos. Pouco a pouco, entretanto, fomos constatando algumas dificuldades práticas, como, por exemplo: pouca participação nas reuniões; impedimentos para agendarmos atividades; pouco retorno em relação às solicitações feitas, a exemplo dos programas das disciplinas, para tentarmos associar os conteúdos programáticos com a exposição do Museu de Arqueologia e Etnologia, dentre outros. Atribuímos algumas dessas dificuldades, em primeiro lugar, ao receio dos professores em ter que assumir mais uma atividade; em segundo lugar, a uma certa desconfiança em relação à própria interlocução com a Universidade; e, finalmente, a uma descrença no que diz respeito à concretização das ações estabelecidas.

Durante a etapa de conclusão da programação das atividades, os professores acabaram, finalmente, conduzindo a proposta para uma ação com os alunos, como se fosse mais importante trabalhar os conteúdos propostos com eles.

De qualquer maneira, durante todo o trabalho, contamos com a participação mais ativa de dois professores, um da disciplina História, prestes a se aposentar, e o outro da disciplina Geografia. As atividades desenvolvidas com os alunos foram programadas e discutidas com a participação desses dois docentes e constituem objeto da narrativa que fazemos a seguir.

Trabalhando com os alunos: dados coletados e ação cultural

Uma das etapas significativas dessa experiência foi nossa inserção no grupo, tanto dos docentes quanto dos discentes. Semanalmente, nos encontramos com os professores para debater nossas intenções e os objetivos do projeto. Apoiadas em Brandão (1982, p. 27), consideramos que “... esta aproximação, que sempre exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso de pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo, com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.”

Assim, todas as ações foram formuladas com base na análise de dados quantitativos e qualitativos.

vos coletados junto aos alunos e professores.¹ A aplicação do questionário teve importância ímpar na elaboração das atividades, pois nos permitiu identificar o nível de conhecimento que os estudantes tinham em relação à questão indígena e, ao mesmo tempo, proporcionou a oportunidade de conhecer quais aspectos os alunos desejavam estudar sobre a cultura indígena.

Achamos que a aplicação de um questionário seria oportuna para auxiliar-nos a atingir os objetivos propostos. Assim, seu roteiro foi pensado para obter dados relativos à faixa etária dos alunos e o nível de conhecimento em relação aos povos indígenas, bem como sobre os interesses dos alunos em trabalhar com essa temática, desejo de conhecer um museu e, finalmente, identificar atividades que gostariam de desenvolver no conjunto do projeto.

Cinquenta e seis estudantes participaram da pesquisa, sendo 32 da 5^aA e 24 da 5^aB. Foi utilizado um questionário com oito questões objetivas e quatro subjetivas. Esse instrumento também foi utilizado com o objetivo de traçarmos um perfil do grupo com o qual iríamos trabalhar. Esses dados foram confrontados com as observações realizadas nos períodos em que estávamos na escola e no museu.

Nesse sentido, concebemos a ação cultural não como um “pacote” pronto a ser ofertado para um grupo de indivíduos, mas como um processo que é construído em função das necessidades e das características do grupo com o qual estamos trabalhando. Assim, consoante Coelho (1997), a ação cultural é um “[...] processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura”. Dessa forma, é oportuno expor o entendimento de R. Oliveira e D. Oliveira (1988, p. 19) sobre a ação educativa: “Pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos.”

A análise dos dados coletados permitiu-nos constatar que a faixa etária desses alunos situa-se entre nove e dezesseis anos. Com relação ao fato de já ter estudado sobre os índios, 84% con-

firmaram que sim e 16% responderam que não. No que diz respeito à presença de índios no Brasil antes da chegada dos portugueses, 96% responderam afirmativamente e 4% que não existiam índios no Brasil.

Sobre a existência de povos indígenas na Bahia, 82% responderam que sim e 18% que estes não existem na Bahia. Questionados sobre o conhecimento que tinham sobre o nome de algum povo indígena, 73% responderam que não e 27% que sim. Solicitados a apresentar os nomes dos grupos indígenas que conheciam, citaram os seguintes: Tupi Guarani, Tupinambá, Pataxó, “Daldas”, “Guarará”, “Kuara”. Ao serem indagados se conheciam algum índio, 75% responderam que não e 25% que sim.

Em relação ao que gostariam de conhecer, a maioria dos alunos mostrou-se interessada em discutir aspectos relacionados ao cotidiano dos grupos indígenas, a exemplo de como estudam, seus costumes, como se vestem, onde dormem, o que comem, os remédios que usam, dentre outros assuntos.

Do mesmo modo, pedimos aos estudantes que fizessem um registro sobre o que achavam a respeito dos índios. Uma série de qualidades foi utilizada para defini-los: guerreiros, criativos, espertos, inteligentes, legais, cuidam da natureza, maravilhosos, esforçados.

Também achamos importante verificar a relação que o grupo possuía com os museus. Assim, indagamos se já haviam visitado algum museu, ao que 71% responderam que sim e 29% que não. Sobre o desejo de visitar um museu com objetos de povos indígenas, 98% disseram que gostariam de conhecer e apenas 2% responderam que não. Por fim, solicitamos que os alunos definissem um Museu.

Dentre as respostas apresentadas, um grande percentual define a instituição museal como um local para a guarda de objetos antigos, como se pode observar em algumas definições apresentadas pelos estudantes:

¹ Não conseguimos aplicar o questionário junto aos professores, devido a suas dificuldades para participar do projeto, conforme analisado anteriormente. Contudo, a observação de suas falas e ações, durante o desenvolvimento do projeto, permitiu-nos a coleta de dados.

Um museu é um lugar com culturas antigas da Bahia.

Lugares onde tem passados das pessoas de antigamente.

É um lugar onde tem coisas antigas que fica exposto para a gente ver e aprender.

Vale registrar que o questionário aplicado gerou uma expectativa nos alunos em relação à visita ao Museu. Eles se mostraram entusiasmados e alegres. Aproveitamos também a oportunidade para entregar aos alunos um formulário que deveria ser assinado pelos pais, com uma autorização para participarem da atividade de visita ao museu.

Refletindo sobre os dados e as atividades desenvolvidas

Os dados coletados demonstram a inserção dos conteúdos referentes à história e culturas dos povos indígenas, principalmente no que se refere à presença indígena antes da chegada dos portugueses no território brasileiro, auxiliando, portanto, à constatação de que esses eram os habitantes originários do que veio a se constituir como a nação brasileira.

Contudo, a questão se complica um pouco mais em relação às informações referentes à existência de povos indígenas no estado da Bahia, ou seja, percebemos que os alunos têm conhecimento vago da existência de povos indígenas no território baiano, demonstrando também que são vistos como uma realidade distante, abstrata e até mesmo idealizada. Além disso, percebemos que os nomes de povos indígenas mencionados revelam ou sugerem certo exotismo e distância. De certo modo, acreditamos que a escola ajuda a construir uma visão afastada e generalizante dos índios, pois, na maioria das vezes, sua existência é lembrada de forma folclorizante, no dia 19 de abril. A propósito desta questão, trazemos o entendimento de Sampaio (2009, p. 1):

A escola é muito culpada por essa idéia de que não há mais índios perto de nós, porque retrata os índios no passado. Pegue um livro de História do Brasil e vai estar escrito que os índios viviam em tal aldeia, com tais costumes, tudo no passado. A razão da invisibilidade é essa cultura escolar defeituosa que temos.

Com base na análise dos dados apresentados, desenvolvemos nosso plano de ação, obedecendo aos interesses dos estudantes e tendo como base a problemática identificada sobre o ensino indígena. Nesse sentido, as ações foram estruturadas, tomando-se como base os seguintes eixos: discutir a história indígena, suas origens, processos de destruição, conquistas e avanços na atualidade; trabalhar o distanciamento que as crianças têm dos índios; desmistificar a generalidade atribuída às sociedades indígenas e discutir as especificidades dos grupos indígenas na Bahia.

A primeira ação desenvolvida com os estudantes teve como foco a Arqueologia. Procuramos evidenciar a importância dessa ciência para a recuperação da história de nossos antepassados. Dividimos essa atividade em duas partes: uma teórica, na qual foram apresentados o conceito, o objetivo e os termos relacionados ao campo da ciência arqueológica; e a parte prática, simulando um sítio arqueológico.²

Durante a atividade prática, a atitude dos alunos foi diferente. Ao contrário do que foi percebido durante a explanação teórica do assunto, verificamos que eles estavam calmos e mais atentos às explicações. Todos participaram ativamente da ação, mostrando-se bastante motivados e interessados. Pudemos perceber a importância de criarmos novas estratégias metodológicas educacionais na tentativa de despertar a atenção dos alunos.

Nossa segunda atividade foi uma visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia,³ que teve por objetivo trabalhar com os alunos a diversidade dos povos indígenas na Bahia e também a ideia de museu. Para tanto, utilizamos a exposição permanente do MAE/UFBA, buscando refletir sobre seu acervo. Vale registrar que foram dois grupos em dias diferentes. Nosso objetivo era trabalhar com um grupo de, no máximo, 30 alunos para darmos mais atenção a suas necessidades.

² Para esta atividade, contamos com a colaboração da museóloga Rafaela Caroline Noronha Almeida.

³ O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia é o único da cidade do Salvador que contempla a preservação, o estudo e a divulgação de objetos arqueológicos e etnológicos de origem indígena. Situa-se no centro histórico da cidade do Salvador, mais precisamente, no Terreiro de Jesus.

No primeiro momento, a visita foi organizada de maneira a deixar os alunos livres para percorrerem todo o espaço da exposição, procurando, com isso, evitar ansiedade com relação à visita e estimular a curiosidade em relação ao acervo exposto. Os alunos foram orientados a escolher módulos da exposição, de acordo com suas preferências, para, em seguida, constituirmos grupos que seriam monitorados por nossa equipe de trabalho.⁴

Durante a visita, discutimos a visão apresentada pelos alunos no questionário, acerca do museu e do índio relacionado com o passado. Com base nesses conceitos, informamos que ali eles iriam encontrar tanto objetos de povos indígenas que vivem atualmente no Brasil, quanto objetos arqueológicos pertencentes a grupos indígenas que não mais existem.

Consideramos, apoiadas em Penna (2009), que a visita consiste num processo de mediação, permitindo a formação do olhar do aluno enquanto espectador, para o exercício do ver e saber interpretar os bens culturais. Para reforçar esse processo, utilizamos duas atividades: manuseio com o barro e construção de um painel com pinturas. Escolhemos essas práticas, pois elas se relacionam diretamente com a coleção do museu, a cerâmica, bastante utilizada pelos indígenas do Brasil, e com o painel que faz referência à pintura rupestre. Assim, objetivamos uma participação dos alunos sob uma dimensão cognitiva, permitindo-lhes que, durante a execução das atividades, se apropriassem da exposição.

No momento dessas atividades com o primeiro grupo de alunos, o museu recebeu a visita de outra escola. Verificamos que esses estudantes, ao se depararem com os grupos realizando as atividades de cerâmica e pinturas esboçaram nitidamente interesse pela tarefa. Seus olhares curiosos e aguçados esperavam pelo convite, para também poder colocar a mão no barro e na tinta. A monitora, percebendo o interesse desse grupo, perguntou se gostariam de participar e a resposta foi afirmativa. Disponibilizamos os materiais necessários e os estudantes também participaram dessa atividade prática.

Os alunos, por sua vez, mostraram-se extremamente motivados, confeccionando objetos relacionados aos índios, como, por exemplo, cachimbos,

vasos, panelas, dentre outros. O grupo de estudantes que trabalhou com pintura, envolveu-se de tal maneira na confecção do painel que, em seguida, várias alunas começaram a fazer pintura nos rostos, simulando pinturas corporais indígenas. Em relação ao segundo grupo, destacamos a participação de uma aluna considerada extremamente tímida e com dificuldades de expressão oral. Ela participou de forma ativa e dinâmica, elaborando desenhos com cores escuras e sombrias. Um dos professores registrou que ela enfrenta problemas familiares, nutrindo um forte sentimento de abandono e solidão. Ao término da visita, o professor da disciplina de Geografia registrou que uma atividade dessa natureza jamais seria esquecida pelos alunos.

Com a colaboração dos professores, solicitamos, após as visitas, que os alunos elaborassem redações sobre os índios e o museu. A ideia era avaliar se os objetivos haviam sido atingidos. Registramos a seguir, alguns trechos desses depoimentos⁵:

Eu vi lá muito divertida no museu, como os desenhos nas pedras [fala das pinturas rupestres representadas em painéis no MAE] nós vimos que também onde enterrava os índios como bebê, adulto e velho; eu mexi em argila e os outros escolheram pintar. Foi muito bom, a gente aprendeu as origens, porque cada tribo tem sua maneira de fazer o caixão [refere-se à urna funerária]. Lá tinha uns quadros muito bonitos, o que eu mais gostei foi o quadro do homem cobra, se eu pudesse posaria. (J.S., 5ª A).

Na visita ao museu Etnológico eu vi muitas coisas sobre os povos indígenas que gostei muito de saber, objetos que eles fazem com as próprias mãos, eles podem viver em lugares diferentes dos nossos, mas [eles] são gente como nós, tem um que até usa óculos de grau. Assim eles vivem sua vida não importa os costumes diferentes dos nossos, mas coisas que todos precisam observar ... (M.S.R., 5ª A).

Durante o desenrolar das atividades com os alunos, nossa relação com os professores foi se in-

⁴ A nossa equipe de trabalho constituiu-se da seguinte forma: professora orientadora; as duas estagiárias da disciplina FCH 262 - Estágio Supervisionado, e um monitor do Museu de Arqueologia e Etnologia, estudante de graduação em Museologia, Alberto Magno.

⁵ Preservamos a transcrição literal.

tensificando cada vez mais. À medida que eles constatavam a motivação dos discentes e nossa persistência com o trabalho, começaram a se mostrar mais presentes, mais curiosos. Nesse processo, refletimos sobre a possibilidade de, nesse momento, realizar uma atividade com eles. Os professores envolvidos sugeriram a realização de uma palestra, que foi devidamente planejada. Convidamos um antropólogo indigenista, para realizar a palestra intitulada *História e Cultura Indígenas: Subsídios Sócio-Antropológicos para Professores*. Além da participação do corpo diretor e de uma quantidade expressiva de educadores, contamos com a presença da turma do 3º ano do ensino médio.

Após analisar a questão da diversidade cultural humana de maneira geral, o palestrante discutiu o conjunto dos preconceitos e estereótipos construídos historicamente a respeito dos povos indígenas, salientando a imensa variedade de povos e culturas ainda existentes no Brasil. Enfatizou os problemas de invisibilidade sociopolítica e cultural que afetam particularmente os índios habitantes do Nordeste brasileiro. Para ilustrar essa questão, o palestrante exibiu um documentário de 23 minutos, intitulado *As Caravelas Passam*. Logo após, solicitou que o público relatasse suas impressões. Nesse momento, o grupo demonstrou bastante interesse em discutir a questão indígena. Percebemos que um dos pontos que mais chamou a atenção do grupo, no filme, foi a enquete feita na cidade de Fortaleza, que mostrou uma visão preconceituosa e estereotipada sobre o índio.

Como última etapa da programação, foi planejada a realização de uma exposição temporária no pátio da escola com os trabalhos elaborados pelos alunos e a documentação fotográfica produzida durante o projeto. Infelizmente, em função das férias escolares e do término do semestre letivo na UFBA, essa atividade não pôde ser realizada.

Mesmo assim, os professores mostraram-se bastante envolvidos, tendo até mesmo divulgado a experiência para docentes de outras escolas do ensino fundamental e médio que chegaram a nos solicitar a reprodução das atividades em suas unidades. Além disso, fomos convidadas pelos professores a participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Considerações finais

Com base neste trabalho, apresentamos algumas conclusões e recomendações. Com relação à recusa dos professores em participar de forma direta do projeto, isso nos faz pensar que os trabalhos no âmbito da escola também necessitam de processos mais intensos e contínuos de pesquisa, envolvendo observações criteriosas e cuidadosas. Somente desta maneira conseguiremos nos aproximar da realidade e do cotidiano dos professores, envolvidos numa dinâmica às vezes perversa que os deixa sozinhos e desamparados para lidar com a complexidade da experiência existencial dos alunos e de si mesmos. Ampliar estudos dessa natureza também poderá contribuir para a reflexão sobre essas questões e para a consequente ampliação do conhecimento sobre a temática.

Conforme apresentado neste artigo, é possível perceber que os alunos ainda têm informações generalizadas e superficiais com relação aos povos indígenas no Brasil. A análise demonstra que os índios ainda são vistos no passado, de forma distante e bastante idealizada. Isso demonstra a necessidade de continuarmos investindo em programas de ensino permanentes que possam desmistificar essa realidade. Nesse sentido, projetos como este podem auxiliar no sentido de pensar alguns caminhos a serem seguidos.

Percebemos, com base nas atividades realizadas com os alunos, que estes se sentem motivados para o processo de aprendizagem, se este for pensado de forma a propiciar o desenvolvimento de sua criatividade. É assim que concebemos o trabalho de ação cultural.

O presente estudo reafirma que uma visita guiada não é suficiente para se compor ações educativas da instituição. É preciso pensar também numa política educacional mais participativa e inclusiva. Recomenda-se também que as exposições sejam analisadas de maneira crítica, procurando apresentar versões diversificadas de nossa história por meio dos processos de mediação atualizados.

O MAE/UFBA, enquanto única instituição na cidade de Salvador que trata da temática indígena, exerce um papel importante diante dos novos desafios implicados na Lei 11.645/08, pois a educação deve ser uma das funções centrais dos museus.

Seria oportuno, talvez, investir no desenvolvimento de atividades permanentes mediante convênios com as Secretarias de Educação e Cultura, abordando a problemática aqui enfocada.

De maneira geral, consideramos que as experiências de integração no campo da educação e cultura precisam ser mais ilustradas com dados empíricos que auxiliem os professores a refletir sobre suas práticas. Nesse sentido, os estudos de caso podem fornecer subsídios para um processo de reflexão mais amplo sobre a temática em sua real complexidade.

Com a narrativa desta experiência pretendemos contribuir com as reflexões acerca do processo de aplicação dos conteúdos referentes à história e culturas indígenas nas escolas públicas e particulares dos níveis fundamental e médio, reco-

nhecendo também que é necessário ampliarmos estudos dessa natureza. Desta forma teremos condições, ou melhor, conseguiremos mais dados para investirmos na construção de políticas públicas educacionais e culturais que possam contribuir para os processos de reflexão acerca da nossa história e diversidade sociocultural.

Com este projeto, passamos a visualizar novos caminhos no campo da Museologia e hoje acreditamos que muito pode ser feito no âmbito social e da educação. Crescemos pessoal e profissionalmente. Nossas leituras, nossa vivência com os alunos e com os professores permitiram-nos descobrir um mundo novo. Na execução das atividades, aprendemos o valor da troca, do incentivo e da persistência, aspectos que sintetizam o fazer no campo da ação cultural.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Novantino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO 2006. v. 1. p. 207-215.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. [S.l.:s.n.]. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

CABRAL, Magaly; RANGEL, Aparecida. Processos educativos: de ações esparsas à curadoria. In: BITTENCOURT, José Neves (Org.). **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008. p. 158-168.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

OLIVEIRA Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Darcy de Oliveira. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 17-33.

PENNA, Joanna. **Ação educativa na formação cultural**. Disponível em:

<http://www.judsoncastro.mus.br/acao_educativa/apresenta%E7%E3o.html>. Acesso em: 25 out. 2009.

SAMPAIO, José Augusto. Escola só mostra índios no passado. **A Tarde**, Salvador, 6 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/vestibular/entrevistas/noticia.jsf?id=1118135>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1993.

_____. **Processo museológico e educação: construindo um museu didático comunitário em Itapuã**. Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996. (Cadernos de Sociomuseologia, n. 7).

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução. In: _____. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995. p. 15-23.

*Recebido em 25.10.09
Aprovado em 28.10.09*

ESCRITO NO CORPO: GÊNERO, EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE NA AMAZÔNIA NUMA PERSPECTIVA KAXINAWÁ

Cecília McCallum *

RESUMO ¹

Nos anos 1980, a Comissão Pro-Índio do Acre (CPI-Acre) desenvolveu um projeto educacional que visava treinar professores indígenas, apoiá-los na alfabetização de seus parentes e criar escolas verdadeiramente indígenas. O seu objetivo era *empoderar*² os índios e pôr um fim às relações de escravidão, baseadas no endividamento permanente para com seus patrões e comerciantes brasileiros aos quais haviam sido submetidos historicamente. Este artigo apresenta uma discussão etnográfica dos primeiros anos do projeto do CPI-Acre, focando as escolas Kaxinawá. Com poucas exceções, todos os professores escolhidos pelos Kaxinawá e todos os alunos eram do sexo masculino. Este artigo discute a relação entre os conceitos de gênero, pessoa, socialidade³ e educação escolar, entre os Kaxinawá, focalizando a questão da ausência das mulheres nas salas de aula, naquela época. Levanta a questão do risco de desempoderamento das mulheres no dinâmico contexto social, político e econômico em que estavam inseridas. A discussão etnográfica mostra que a educação escolar feminina não era entendida como *empoderamento*. Pelo contrário, as mulheres se preocupavam em fortalecer a sua participação na produção de socialidade, procurando aumentar o seu acesso à arte de tecer o desenho gráfico. O artigo sugere que a grande predominância de homens entre os professores indígenas no Brasil pode ser explicada como o resultado de lógicas semelhantes, no que diz respeito a gênero, epistemologia e socialidade entre outros povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena – Gênero – Kaxinawá – Escrita – Desenho Gráfico

* Ph.D. Doctorate in Social Anthropology, LSE, Univ. of London. Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia. **Endereço:** UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Estrada de São Lázaro s/n, Federação – 40000-000 Salvador, BA. **E-mail:** cecilia.mccallum@uol.com.br

¹ Versão reescrita do artigo apresentado no IV Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia (APA), Painele Convocado III, 'Escalas Etnográficas no Estudo de Gênero', tendo como coordenadoras Sally Cole e Cecília McCallum, em Lisboa, Portugal, de 9 e 11 de setembro, 2009; assim como da palestra proferida no seminário 'Bodies, Ethnographic Perspectives from South America', no Centre for Amerindian, Latin American and Caribbean Studies (CAS), Postgraduate Workshop, University of St Andrews, de 14 a 15 de setembro, 2009. Quero agradecer, profundamente, aos coordenadores e participantes desses eventos; aos meus colegas na UNEB, onde, como Professora Visitante no Mestrado de Educação e Contemporaneidade, me inspirei em escrever esse artigo; a Marcos Luciano Messeder e José Augusto Laranjeiras Sampaio, coordenadores desse número 33 da Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade; a Luisa Elvira Belaunde; a Jacques Jules Sonnevill, o editor executivo da Revista da FAEEBA; e, sobretudo, aos meus mestres e mestras Kaxinawá, que me ensinaram a antropologia verdadeira.

² Empoderar = dar poder a, emancipar, incluir. Verbo derivado de "empoderamento", tradução do termo inglês empowerment.

³ 'Socialidade' é um conceito antropológico referente às formas em que se vive socialmente e se concebe a vida social, que se põe em contra-distinção com a noção durkheimiana de 'sociedade'. McCallum (2001; 1998) desenvolve a noção de socialidade em relação à etnografia Kaxinawá e de outros povos indígenas das terras baixas da América do sul.

ABSTRACT

WRITTEN IN THE BODY: GENDER, EDUCATION AND SOCIALITY IN AMAZONIA FROM THE CASHINAHUA PERSPECTIVE

In the 1980s, the Pro-Indian Commission of the state of Acre developed an educational project aimed at training indigenous teachers, enabling them to teach literacy skills to their relatives and to create indigenous schools. The object was to empower indigenous to escape debt slavery relations with Brazilian bosses and trades. The article presents an ethnographic discussion of the first years of this project, focusing on the Cashinahua schools. With few exceptions, all the teachers chosen by the Cashinahua were male and so were their pupils. This paper discusses the relationship between gender, personhood, sociality and school education among the Cashinahua, focusing on the question of women's absence from the classroom in that period. It asks whether women thereby ran the risk of disempowerment in the context of the social, political and economic developments to which they were subject. The ethnographic discussion shows that from an indigenous perspective, female school education was not seen as empowerment. Rather, women were preoccupied in strengthening female participation in the production of sociality, seeking to widen their access to the art of weaving graphic design. The paper suggests that the overwhelming predominance of men among indigenous schoolteachers in Brazil may be explained as the result of the operation of similar logics with respect to gender, epistemology and sociality among other indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Education – Gender – Cashinahua – Writing – Graphic Design

No verão acreano de 1985, eu me encontrei no leste deste estado amazônico, caminhando nas praias e dentro das águas rasas e cristalinas do rio Jordão, durante uma viagem que me levou a três seringais e a três escolas recém-criadas no território indígena dos Kaxinawá. Eu tinha dois motivos por estar lá: como antropóloga, na fase final de pesquisa de campo para um doutoramento sobre gênero e organização social entre os Kaxinawá (um povo que fala uma língua Pano)⁴; e como assessora voluntária para a Comissão Pró-Índio do Acre, encarregada de visitar e ‘animar’ as escolas.

Rapidamente constatei que só havia homens e jovens rapazes entre os alunos e professores Kaxinawá do Jordão – com exceção de uma aluna adolescente, filha de um chefe indígena. Curiosa sobre os motivos da ausência feminina das escolas e preocupada com as suas possíveis consequências para o futuro das mulheres indígenas, as quais (me parecia) corriam o risco de sofrer um progressivo ‘desempoderamento’, chamei uma reunião de mulheres para discutir a sua relação com a nova instituição escolar.

A reunião aconteceu durante um fim de semana de festividades e encontros políticos organizados pelas lideranças de um dos seringais. Não era pouca a minha surpresa quando, naquele domingo ensolarado na sede do Seringal Alto do Bode, mulher após mulher se levantou para afirmar que não tinha interesse em aprender a ‘escrita dos estrangeiros’ – *nawan kene* – mas que queria muito estudar ‘nossa escrita’ – *nukun kene* – também referida como ‘escrita verdadeira’ – *kene kuin* – expressões que se referem aos desenhos pintados sobre os corpos das pessoas e alguns artefatos, ou tecidos nas redes e outros objetos de algodão criados pelas mulheres⁵.

Como explicar a postura das mulheres do rio Jordão frente às novas escolas? Que explicação dar aos termos em que elas expressaram seu desinteresse pela *nawan kene*? Neste artigo, explo-

⁴ Tese defendida no London School of Economics and Political Science, University of London, em 1989 (MCCALLUM, 1989).

⁵ A língua utilizada durante a reunião era Kaxinawá.

ro o contexto mais amplo em que as mulheres se manifestaram, bem como os significados imediatos por trás das respostas dadas às minhas indagações durante a reunião. Através desta discussão,

abordo a relação entre gênero, socialidade e educação nessa sociedade indígena, com o intuito de abrir um diálogo sobre o tema em relação a outros povos amazônicos e sul-americanos.



Kaxinawá do Rio Purus, 1984. - Foto © Cecília McCallum



Rede Kaxinawá.- Foto © Peter Gow

Na literatura etnográfica sobre os povos indígenas das terras baixas da América do Sul, o gênero se destaca como fator estruturante central da vida social, econômica e política. Embora qualquer etnografia evidencie a sua centralidade, só alguns estudos se debruçam especificamente sobre as formas culturais através das quais o gênero é concebido e vivido, no intuito de explorar as implicações estruturais e processuais da categoria⁶. No entanto, na literatura sobre educação indígena, que tem crescido de um modo impressionante nas últimas duas décadas, gênero continua ignorado como questão. Este artigo faz uma exploração preliminar do tema, focando o caso Kaxinawá, através de uma discussão histórica e etnográfica da situação que encontrei no rio Jordão, afluente do rio Tarauacá, em 1985.

Na epistemologia Kaxinawá, o saber é adquirido de um modo processual e gradual, sendo inscrito no corpo como resultado do trabalho consciente dos parentes de uma criança e, também, das suas experiências corporais no mundo (MCCALLUM, 1996, 1999, 2001; KENSINGER, 1995). A aprendizagem acontece como resultado do encontro entre ações humanas, tanto das pessoas e dos espíritos que criam o ‘corpo que sabe’, quanto da ação do próprio aprendiz, que se engaja no mundo de forma direcionada⁷. Quando passa a primeira infância, e a criança troca os dentes, o direcionamento da aprendizagem se dá a partir da distinção de gênero e os corpos são moldados através do engajamento dos aprendizes em atividades econômicas distintas. Desse modo, o gênero é criado como um aspecto central da pessoa, tomando a forma de saberes incorporados que possibilitem a participação ativa do neófito nos processos de produção e reprodução (MCCALLUM, 1999; BELAÚNDE, 2005). Homens e mulheres dotados de ação humana generizada interagem na produção da vida social. O resultado das atividades complementares masculinas e femininas é a produção da socialidade, que emerge na busca diária para ‘viver bem’, ideal de vida coletiva de tantos povos amazônicos (OVERING, 1991). Desse modo, a epistemologia Kaxinawá, como a de outros povos indígenas das Terras Baixas, é também uma teoria

social, pois o corpo generizado – ou seja, o ‘corpo que sabe’ masculino ou feminino (portanto dotado de ação humana) – fundamenta a constituição da socialidade. A forma com que homens e mulheres se engajam em relações sociais deve-se a sua capacitação como ‘Gente Verdadeira’ ou *Huni Kuin* – a auto-denominação Kaxinawá – ou melhor, como *ainbu kuin* (mulheres verdadeiras) e *huni kuin* (homens verdadeiros).

Desde a chegada dos exploradores e dos colonos brasileiros e peruanos no século XIX, as práticas sociais que levam à formação de pessoas dotadas de saberes e capacidades articulam-se ou confrontam-se com os processos sociais que envolvem os Kaxinawá com os estados-nações brasileiros e peruanos e seus agentes. Apesar das previsões pessimistas sobre etnocídio e aculturação, este artigo argumenta que o mundo social indígena tem mantido sua autonomia no que diz respeito às formas de transmissão de saber e, de modo integrado, no que diz respeito à criação de pessoas verdadeiras e à reprodução de uma socialidade própria. Mesmo assim, o mundo indígena está em evidente transformação, frente às pressões externas e às inovações trazidas de fora, a exemplo da educação escolar. Ao focar o tema da educação, é necessário explorar a interface entre as práticas geridas, segundo a lógica da epistemologia e da ontologia indígenas, e aquelas práticas e instituições que surgem nos espaços de interação com esses outros mundos sociais. Nesse sentido, este artigo procura localizar a chegada da escola no Jordão, com suas distintas implicações e sentidos para as mulheres e os homens Kaxinawá, frente ao contexto político e econômico em que ocorreu.

Realizei a pesquisa de campo entre 1983 e 1985, morando durante esse período de quase dois anos com os Kaxinawá no Acre, sobretudo, na aldeia de Cano Recreio, na área indígena do alto Purus. Em 1985, estimava-se a população Kaxinawá, no Brasil, em 2.090 e no lado peruano da fronteira em

⁶ Por exemplo, ver Overing (1986, 1988), Gow (1991), McCallum (2001), Belaunde (2005). Na literatura etnológica brasileira, ver Lasmar (2005).

Dossiê Mulheres Indígenas (1999), McCallum (1999), Lea (1986, 1994).

⁷ Ver Gow (2009) e Belaunde (2009), sobre o papel das plantas e dos espíritos da floresta e do rio na epistemologia indígena na Amazônia.

850 (MCCALLUM, 1989). Desses, em torno de 400 moravam na área do Purus. Havia poucos Kaxinawá letrados no Brasil naquela época, enquanto no Peru a política nacional de educação havia levado à formação de uma geração de jovens indígenas letrados (BELAUNDE, 2009). No Brasil, a situação escolar dos Kaxinawá era semelhante àquela encontrada entre a grande maioria dos outros povos indígenas. As poucas escolas para índios ensinavam um currículo desenhado, de acordo com um projeto civilizatório missionário e/ou nacionalista (SILVA; FERREIRA, 2000). A proposta era aculturar os índios, transformá-los em ‘cidadãos nacionais’, segundo um modelo fortemente marcado por uma ideologia de gênero e classe, no qual os rapazes se tornariam agricultores simples e as moças donas de casa humildes, mas capacitadas como zeladoras da higiene, dentre outras habilidades (TAUKANE, 1999). Os professores dessas escolas, que eram ‘para os índios’ e não ‘dos índios’, eram não-indígenas.

Desde então, a situação tem-se transformado radicalmente (GRUPIONI, 2006). Os povos indígenas apropriam-se cada vez mais da escola indígena, transformando-a em instituições próprias, em maior ou menor grau. Um discurso que concebe a educação como ferramenta de ‘resgate cultural’ e trata a escola como meio de afirmação de uma identidade específica espalha-se⁸. A política nacional adotada pelo MEC reconhece a necessidade de adaptar o ano curricular aos calendários rituais e de trabalho, de modificar os currículos para incorporar elementos culturais específicos, e de incentivar a educação bilíngue. Adicionalmente, conforme constatado no censo escolar de 2003, a maioria dos professores são índios. O censo indicou que 85% dos 7.000 professores, que ensinavam para 147.000 alunos em 2.079 escolas indígenas no Brasil, eram indígenas (MATOS; MONTE 2006, p. 76-77). Um novo censo, em 2005, documentou um crescimento nessas taxas e ainda mostrou que a maioria dos professores indígenas eram homens, em nítido contraste com o padrão nacional, no qual a maioria desses profissionais são mulheres (MEC/INEP 2007).

Como explicar essa diferença? Para entender a predominância de homens entre os professores indígenas, o primeiro passo é investigar etnografi-

camente os conceitos e as práticas relacionados a gênero, nas suas formas particulares, ou seja, contextualizados histórica e geograficamente. Como já mencionei, quando cheguei à área indígena do rio Jordão, estava concluindo uma pesquisa sobre esses temas. Já havia constatado o padrão básico das formas em que o gênero é construído entre os Kaxinawá do rio Purus e havia entendido a sua centralidade para o ‘viver bem’. Isso tornou possível procurar as diferenças e as continuidades entre o Purus e o Jordão, no que diz respeito ao gênero.

No meu doutorado, explorei os aspectos processuais e estruturais da relação entre parentesco, casamento e gênero. Kensinger realizou estudos pioneiros sobre parentesco nos anos 1960, constatando que os Kaxinawá do alto Purus, no Peru, usam uma terminologia de parentesco de tipo kari-era, que é compatível com o sistema onomástico de gerações alternadas (KENSINGER, 1984). A sociedade é organizada em metades exogâmicas, divididas em quatro seções ou grupos de nomeação (KENSINGER, 1995). Com a divisão de gênero, são oito sub-seções ou classes matrimônias (D’ANS, 1983). Ao receber um ‘nome verdadeiro’ ou *kena kuin*, a pessoa ingressa em uma dessas sub-seções, determinadas pelo sistema onomástico. Há uma preferência para casamento entre primos bilateralmente cruzados, que favorece a endogamia residencial.

Kensinger constatou que a residência após o casamento é uxorilocal⁹, o que leva a uma maior mobilidade masculina entre aldeias. Os jovens que, ao casarem, mudam de casa, começam a vida matrimonial trabalhando para os sogros e, eventualmente, poderão se tornar líderes, quando as suas filhas se casam. Cada assentamento ou aldeia depende das atividades de um líder principal masculino. O seu cunhado ou *txai* (primo cruzado), em muitos casos, é o co-líder da aldeia (KENSINGER, 1995).

⁸ A noção de ‘resgate cultural’ tem instigado duras críticas

– ver Sampaio (2006). No entanto, o uso por grupos e organizações indígenas dessa expressão, bem com a adoção da noção de ‘cultura’ e da identidade atribuída ao ‘índio brasileiro’ tem sido notada entre diversos grupos, passando a se tornar central nas suas estratégias para captar recursos e desenvolver e reforçar a autonomia. Ver Collet (2006), Weber (2006), sobre cultura, e McCallum (1997), sobre a apropriação da identidade do ‘índio’ entre os Kaxinawá.

⁹ O esposo reside junto com a esposa e a sua família.

No meu trabalho no alto Purus brasileiro, constatei essas mesmas formas e práticas culturais e sociais. No entanto, aplicando uma perspectiva de gênero na pesquisa, pude acrescentar novos dados e modificar os termos analíticos utilizados, para dar maior ênfase aos aspectos processuais constitutivos da socialidade, inclusive o papel da distinção de gênero nesses processos. Na minha análise, em vez de dar prioridade à relação entre cunhados como eixo da vida política aldeã, mostrei que a relação entre irmãos de sexos cruzados (irmãos e irmãs) pode ser vista como a relação axial que estrutura a vida social das aldeias Kaxinawá. Documentei a instituição de liderança feminina, que opera em complementaridade com a liderança masculina, na organização da vida cotidiana da aldeia e das relações com o exterior¹⁰. Procurei entender as relações entre homens e mulheres à luz da etnografia do gênero e da vida social, para responder às inquietações expressas na antropologia feminista da época sobre poder masculino, bem como aos debates na etnologia indígena sobre sociedades igualitárias¹¹.

No Jordão, encontrei as mesmas formas culturais e práticas sociais documentadas no Purus, o que não surpreende, dadas as origens históricas em comum da população Kaxinawá. Ao mesmo tempo, pude notar algumas diferenças, sobretudo estruturais. Aqui vou analisar essas diferenças, discutindo a sua implicação para as relações entre homens e mulheres, através da exposição da etnografia do Jordão, realizada durante a primeira fase do estabelecimento da educação escolar Kaxinawá. Recorro ao trabalho de outros etnógrafos da área, que versam sobre o contexto econômico e político em que as primeiras escolas, dirigidas por professores Huni Kuin, começaram a funcionar.

Além de chamar atenção para a ausência de uma discussão sobre gênero na literatura emergente sobre educação indígena no Brasil, à luz da etnografia tratada aqui, defendo a necessidade de considerar o contexto social, político e econômico da emergência de padrões de gênero dentro das escolas e do processo de escolarização dos povos indígenas. A etnografia mostra que o processo político em relação aos direitos indígenas à terra configurou as relações de gênero inter-étnicas e, ao mesmo tempo, influenciou as relações entre homens e mulheres

Kaxinawá. A ocupação da terra e a organização dos processos produtivos, junto às mudanças históricas em curso, ou seja, frente à economia regional e nacional, contribuíram para moldar os padrões de gênero na educação indígena. O meu estudo tece o argumento de que a ausência relativa das mulheres do programa de educação escolar, nos primeiros anos, emergiu no contexto desses processos históricos e se deve parcialmente a esses. No entanto, mostra também que as formas indígenas de viver e de produzir socialidade, centrada na fabricação dos corpos como sujeitos generizados¹² e impregnados de saber e de capacidades – ou seja – como ‘Gente Verdadeira’ – exerceu um papel fundamental nesta história.

O estabelecimento da educação escolar Kaxinawá nos anos 1980

No começo de 1984, não havia uma escola em Recreio, aldeia cuja população cresceu de cerca 100 pessoas para 150 naquele ano. Os moradores eram descendentes do grupo que migrou do rio Envira para o Peru, no começo do século XX, fugindo das invasões promovidas pelos seringalistas e seus empregados. A maioria dos habitantes de Recreio havia chegada do Peru, durante a década anterior à minha pesquisa de campo e, por isso, alguns jovens eram letrados em espanhol e em *hantxa huni kuin* (Kaxinawá).

O governo brasileiro promulgava, na época, um programa nacional para a redução do analfabetismo, o MOBRAL, e, em abril de 2004, o prefeito da Vila Manuel Urbano, a mais próxima à aldeia (uns 2 ou 3 dias de viagem por canoa motorizada), enviou um ‘batelão’ com uma equipe encarregada de localizar e contratar ‘professores’ entre os ribeirinhos e os seringueiros da zona rural do município. A expedição era chefiada pela irmã do prefeito. O barco motorizado, carregando merenda escolar e alguns livros-textos do MOBRAL, navegava nas

¹⁰ Desde então, outros etnólogos documentaram a instituição de liderança feminina entre outros povos amazônicos.

¹¹ Sobre relações de poder e gênero nas sociedades amazônicas, ver Overing (1986). Para os debates sobre sociedades igualitárias, vide Overing (1989).

¹² Do inglês ‘gendered’, ou seja, atribuído um gênero masculino ou feminino.

águas turvas e cheias de troncos de árvore do rio Purus, no trecho entre Recreio e Fronteira, quando eu e alguns companheiros descíamos o rio de canoa, voltando de uma visita a outra aldeia Kaxinawá. Entre os meus companheiros, encontrava-se o Paulo Lopes, jovem sobrinho do líder de Recreio, natural do Brasil (nascido no Acre, num seringal do rio Envira), e que, ainda bebê, havia migrado para a aldeia Kaxinawá de Balta no Peru. Ali estudou na escola bilíngue criada pelo “ILV” sob a aprovação do *Ministerio de Educación de*

*Peru*¹³. Quando a irmã do prefeito nos chamou, subi no batelão onde ela contou os motivos da expedição, me perguntando se eu conhecia alguém que fosse alfabetizado e pudesse ser professor entre os índios. Respondi que conheci várias pessoas e apontei para Paulo como um exemplo. O jovem foi contratado na hora, recebeu 18.000 cruzeiros, uma cartilha do MOBREAL e um breve treinamento. O batelão prosseguiu até Recreio, onde nos deixou junto com algumas caixas de merenda escolar.



Jovens Kaxinawá estudando na casa da antropóloga, Recreio, Alto Purus, 1984 ¹⁴

Nos meses seguintes, Paulo chegou a dar aulas, principalmente para homens adultos e alguns rapazes. O seu tio, Pancho Lopes, o líder, insistiu que eu ensinasse a quatro meninas adolescentes a ler e escrever. Quando sugeri que poderiam estudar com Paulo, o professor oficial da aldeia, Pancho me explicou que seria inadequado, já que despertaria um interesse sexual entre os jovens. Nessa idade, o importante era canalizar e dirigir a sexualidade para se expressar em relações apropriadas (entre primos cruzados, por exemplo). Uma das minhas alunas, por exemplo, a sobrinha de

Pancho (filha da sua irmã consangüínea ZD) estava recém-casada com o seu filho. Uma outra aluna era filha do próprio Pancho. Ela veio a se casar no final do ano com o filho do chefe de uma aldeia Kaxinawá no Peru. O genro mudou para Recreio e para a casa do sogro. A sexualidade dessas jovens foi protegida da tentação de namorar um jo-

¹³ O ILV, sigla para o Instituto Lingüístico de Verão, é uma organização missionária protestante de origem norte-americana, cuja missão principal é a tradução da Bíblia.

¹⁴ Foto © Cecília McCallum

vem professor (mais atrativo ainda, porque recebia um salário). Obedecendo ao Pancho, comecei a dar aulas para as meninas, mas sem grandes resultados.

Nos anos seguintes, Paulo Lopes se estabeleceu como professor, viajando repetidamente à capital do estado, Rio Branco, para os cursos de treinamento oferecidos pela Comissão Pró-Índio do Acre, uma ONG fundada em 1979¹⁵. Entre os fundadores da CPI/Acre, se destacaram o antropólogo acreano Terri Aquino e dois líderes – Kaxinawá – Sueiro Sales, do território indígena do Jordão, e Vicente Sabóia do Humaitá (AQUINO, 2006). A nova ONG se empenhou em criar um projeto de educação indígena batizado ‘*Uma experiência de autoria*’, para treinar professores selecionados entre os dez povos indígenas da região, montar escolas nas aldeias e, então, administrar as suas atividades. O primeiro curso aconteceu em Rio Branco, em 1983, e, depois, o treinamento prosseguiu em cursos anuais.

Os objetivos políticos e a ideologia do projeto da CPI-Acre eram radicalmente diferentes dos que haviam inspirado a educação indígena até então no Brasil. O objetivo imediato era treinar os professores e então apoiar os seus esforços em alfabetizar e ensinar matemática básica para os seus parentes nas aldeias. O objetivo maior era empoderar os alunos, dando-lhes a capacidade de entender as contas e de administrar o comércio dos seus produtos, a fim de acabar com a escravidão das dívidas, às quais haviam sido submetidos, desde a chegada dos seringalistas no Acre e no Território Kaxinawá, no final do Século XIX. As ambições políticas dos fundadores do CPI incluíam a de assegurar os direitos à terra: as escolas indígenas eram um dos meios para alcançar esse fim. A independência econômica seria alcançada e, então, mantida através do estabelecimento de cooperativas indígenas para a venda dos seus produtos e a compra de mercadorias essenciais, para o transporte e a redistribuição nas áreas indígenas. O trabalho acadêmico de Aquino (1977) forneceu a base analítica para o projeto do CPI-Acre. Trata-se de um estudo de inserção Kaxinawá na economia regional, da produção e do comércio da borracha do Tarauacá e do Jordão.

Essa produção estava estruturada segundo o sistema de *aviamento*, em que grandes casas comerciais rio abaixo, em Manaus e Belém, adiantavam mercadorias aos comerciantes intermediários nos centros urbanos mais próximos aos seringais. Esses, por sua vez, as passavam aos seringalistas que distribuíam as mercadorias aos seringueiros que viviam na floresta e produziam a borracha. O sistema cria uma cadeia de dívidas e resulta, na maioria dos casos, no permanente endividamento dos seringueiros, que raramente conseguem pagar os preços inflacionados, cobrados pelos gerentes dos barracões dos seringais.

Aquino descreve o contexto da criação do CPI-Acre assim:

Minhas pesquisas de campo entre os Kaxinawá do Jordão, índios seringueiros do Acre, haviam me ensinado que quem controla a esfera da comercialização nos seringais também domina a floresta e as populações locais. O trabalho, então, foi o de criar uma alternativa econômica aos ‘patrões’, rompendo com o monopólio do ‘barracão’, permitindo, assim, que os próprios Kaxinawá comercializassem livremente suas produções de borracha na cidade e, sobretudo, se mobilizassem politicamente na luta pela demarcação de suas terras (AQUINO, 2006, p. 18).

Em 1978, Aquino organizou a ida de duas professoras não-indígenas para o Jordão e o Humaitá “para criar uma escola..., com a finalidade de ensinar aos índios como organiza a contabilidade de sua Cooperativa e como se relacionar com os comerciantes da cidade de Tarauacá” (AQUINO, 2006, p. 18). O antropólogo agia como assessor do movimento cooperativista incipiente dos Kaxinawá. Junto com Sueiro, tornou-se uma figura central na luta desse povo para assegurar os seus direitos à terra. Os dois amigos visitaram as famílias dos Kaxinawá brasileiras que, naquela época, viviam espalhadas nos seringais, porque os homens trabalhavam para patrões Cariús (como são chamados os não-indígenas no Acre) na produção de borracha. Durante as suas viagens, encorajaram os Kaxinawá a retornar ao Jordão, onde ainda havia uma concentração de Kaxinawá nos seringais vizinhos ao seringal de Sueiro, que o havia herdado

¹⁵ Paulo Lopes foi contratado por um órgão governamental, o que possibilitou o recebimento regular de um salário.

de uma viúva Cariú. Como empregado da FUNAI nos anos 1970, Aquino fez o levantamento do território e da população indígena do estado, necessário para então proceder ao processo legal de demarcação. Demitido em 1980 por motivos políticos, continuou a lutar para a independência econômica e também cultural desses povos através da CPI, obtendo recursos para as cooperativas e o projeto escolar e focando a questão da terra, por entender que tudo dependia da legalização de sua posse.

O impacto dessas atividades sobre os Kaxinawá da área do Tarauacá e do Jordão foi profundo. Muitas famílias que haviam se espalhado nessa grande região, nos finais da década de 1920, retornaram ao Jordão. A população indígena do rio pulou de 383, em 1975, para 774, em 1983 (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 32). Os comerciantes e patrões reagiram contra o movimento para a independência econômica. Em 1979, Sueiro levou uma carga de borracha, financiada por uma ONG internacional (Pão para o Mundo), para sua comercialização na cidade de Tarauacá. Os comerciantes instigaram a polícia a apreender a borracha e mandar uma delegação atrás de Aquino, que, no entanto, já estava em outra área, nas cabeceiras do Juruá, quando os policiais chegaram ao Jordão (AQUINO, 2006, p. 19).

Quando cheguei no Jordão, em 1985, seis anos mais tarde, a maior parte da população Kaxinawá da região do rio Tarauacá e suas cabeceiras havia se estabelecido em seis seringais ao longo do rio Jordão. A cooperativa lutava para sobreviver financeiramente. Ainda dependia de recursos externos. As hostilidades com os comerciantes tinham diminuído, mas entre os Cariús permanecia um fundo de preconceitos e um antagonismo latente contra os ‘caboclos’, como chamavam os indígenas. Durante a viagem de dez dias de Tarauacá até o Jordão, eu e a minha colega, na missão de assessorar as escolas indígenas, passávamos cada noite na casa de um seringueiro ou um patrão Cariú. Todas as noites, ouvíamos discursos críticos contra os ‘caboclos’, repletos dos estereótipos e preconceitos reportados em Aquino (1977). Nossas anfitriãs expressaram nojo da comida dos índios, falaram do seu medo de serem assassinadas por eles (mencionando uma história recente de um ata-

que contra uma família Cariú, residente numa área reivindicada pelos Kaxinawá); acusaram os índios de serem preguiçosos e incapazes de alcançar uma boa produtividade de borracha, sem se submeterem à autoridade de um patrão branco¹⁶. Os preconceitos moldavam as suas reações à luta política dos Kaxinawá. No entanto, nossas anfitriãs expressaram admiração e até simpatia pelos indivíduos que mais conheciam entre os ‘caboclos’, Sueiro e o seu filho Getúlio, novo líder da área do Jordão. Esses, sim, eram ‘civilizados’ e ‘amansados’ e, nos contaram, verdadeiras exceções à regra.

Seis professores do rio Jordão participaram de 12 cursos providenciados pela CPI-Acre, para o projeto ‘Uma experiência de autoria’ entre 1983 e 1994 (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 39). Para chegar ao Rio Branco, os professores tiveram que passar por esse ambiente de hostilidade e preconceito. As emoções e os conceitos que formam suas identidades são forjados através dessas experiências de estereotipagem negativa, mesmo havendo influências mais positivas, entre as quais as atitudes e ações dos assessores, antropólogos e outros ‘amigos dos índios’.

No Jordão, entre agosto e outubro 1985, testemunhei o início de um renascimento cultural e linguístico, que cresceu e floresceu nas subseqüentes décadas (WEBER, 2006; AQUINO; IGLESIAS, 1994). As pessoas se comunicavam em *hantxa kuin* e não em português e se empenhavam em organizar atividades rituais e festivas. Conheciam os detentores de saberes e capacidades tradicionais e se preocupavam com a transmissão desses. Enquanto a minha companheira, Bárbara, subiu o rio para visitar as escolas nos últimos três seringais, eu visitava os três primeiros, Boa Esperança, Alto do Bode e Três Fazendas. Nesses lugares, passei um tempo com as mulheres, como eu havia feito no Purus, mas também conversei intensamente com informantes masculinos, entre os quais líderes de canto, professores, gerentes das cantinas da cooperativa e lideranças. Gravei mitos, observei e participei de rituais e de atividades cotidianas, além de observar as escolas.

¹⁶ Aquino e Iglesias (1994, p. 33) afirmam que, após a re-colonização do Jordão, houve um progressivo aumento na produção de borracha, chegando a 32 toneladas em 1991.

A preocupação principal dos meus informantes masculinos era a luta pela terra e para assegurar a continuidade e viabilidade da cooperativa. Meus cadernos de campo estão repletos de notas sobre problemas no movimento cooperativista, ligados a disputas entre os seringueiros e os gerentes das cantinas. Presenciei várias reuniões políticas organizadas para lidar com essas disputas e esses problemas, no intuito de melhorar o funcionamento da cooperativa. Na minha interpretação, os Kaxinawá enfrentavam a contradição entre dois modelos de organização de produção e comercialização, um baseado no antigo sistema de aviação com a inerente exploração de cliente pelo patrão, e o outro, um novo modelo da cooperação, visto com uma mistura de entusiasmo e suspeita. No primeiro modelo, o barracão do patrão, com seu estoque de mercadorias com preços inflacionados, era o centro do seringal. Os seringueiros pagavam aluguel pelas estradas das seringueiras, que percorriam diariamente na luta para pagarem as suas dívidas. No segundo, a cantina substituía o barracão, oferecendo objetos com preços razoáveis. O aluguel das estradas foi abolido. Na prática, havia disputas sobre os preços nas cantinas; alguns seringueiros procuravam vender fora e havia dificuldades em obter recursos para comprar novas mercadorias. Muitos seringueiros – e até os próprios gerentes das cantinas – sentiam impulsos contraditórios, ora no sentido de apoiar as idéias do movimento, ora de lucrar pessoalmente através da comercialização da borracha. Por exemplo, um gerente de uma cantina me contou ‘Tenho 25 freguês [seringueiros] produzindo para mim’. Por causa disso, continuou, ele esperou poder visitar Brasília e São Paulo, um dia, como havia feito o líder Sueiro.

A despeito desse tipo de comentário, os líderes e gerentes, frequentemente, lançaram mão de um discurso enaltecendo o valor do compartilhamento e da igualdade. Defendiam a cooperativa como um meio de alcançar independência e de se livrarem, coletiva e individualmente, da exploração branca. Nesse contexto, a escola indígena era vista como um meio de empoderar os homens. Uma vez capaz de ler, escrever e fazer contas, dificilmente um seringueiro seria enganado como acontecia regularmente no passado. Os seringueiros, no entanto, ouviam com um certo ceticismo essas falas. Se-

gundo um gerente de cantina, alguns pensavam que não era necessário pagar as dívidas à cooperativa, já que os recursos foram obtidos como ‘presente’ (de uma ONG internacional); outro criticou as lideranças do Jordão por ‘agir como patrões Cariús’. No entanto, esse informante nutria uma animosidade pessoal para com as lideranças. Em geral, no Jordão, adotavam um estilo claramente amazônico, liderando através de exemplo e por persuasão, se opondo aos estilos mais autoritários que, em alguns casos, os seus colegas e primos no Purus tentavam adotar, mais ao modo Cariú (MC-CALLUM, 1990, 1996b). Perguntei a um líder, Zé Pereira, se fazia trabalhar os seus ‘freguês’ – *Min hatu dayamaikaii*? Ele respondeu que não – *Yamaki!* Em vez de mandar, ele lhes perguntava o que seria possível fazer – *En hatu yukaikaii, hawa nun watidumenkain?*

Desse modo, observei o nascimento de um novo sistema econômico e político no Jordão, notando evidências de tensões, de discursos conflitantes ou ambivalentes e práticas contraditórias. Paralelamente, ficou claro que as ambições das lideranças de alcançar um grau de independência estavam obtendo sucesso. Os meus dados são limitados e a minha exploração da área superficial, no sentido de que não me fixei por muito tempo em uma comunidade. No entanto, foi marcante a continuidade social, cultural e lingüística na comunidade que conhecia melhor – Recreio, no Purus.

Mesmo assim, a partir de um olhar comparativo, cheguei à compreensão de que, por baixo das semelhanças, havia diferenças significantes na organização social, econômica e política local, o que levava a uma distinta base estrutural para as relações sociais, inclusive, de gênero. Isso se relacionava com a forma em que a produção e a residência se organizavam.

Quando, durante a minha estada no Jordão, revisei as minhas notas sobre o seringal Alto do Bode, comecei a suspeitar de que estava diante de um sistema patriarcal em formação. Um informante acusou o líder do seringal de explorar os seus 15 fregueses, ao cobrar preços altos na cantina. Eu me perguntei se isso era evidência da formação de um sistema baseado em relações desiguais. Já que os 15 fregueses eram os filhos e genros do líder, Romão Sales (o irmão de Sueiro), a alegada explo-

ração poderia ser evidência de um sistema patriarcal incipiente. Mas, nas semanas seguintes, pude observar mecanismos para a redistribuição de recursos, ao modo Kaxinawá, em acelerada atividade. A vida social, no seringal e ao longo do rio, em nada parecia com aquela dos seringais Cariús, marcada pela distinção hierárquica entre patrão e freguês. Os parentes e afins circulavam entre os assentamentos ou ‘colocações’, visitando e participando de festividades, rituais e competições de futebol. Trocavam comida, hospitalidade e trabalho, num ritmo propiciado pela sazão – alto verão – época em que se preparam os roçados para o plantio, frequentemente em mutirões.

Uma diferença observada entre o Purus e o Jordão dizia respeito ao papel estruturante do elo entre irmãos de sexo oposto e, em seguida, entre cunhados ou *txais*. A preferência para casamentos entre primos cruzados resulta em assentamentos, que unem parentes e afins, e ordena não só o cotidiano de cooperação e trocas restritas entre esses, mas também possibilita a co-residência a longo prazo. No Jordão, onde havia uma ênfase discursiva forte na relação entre *txais*, como no Purus, na prática, nem a afinidade masculina, nem os elos entre irmãos de sexo cruzado pareciam estruturar o padrão de residência da mesma forma. Muitas famílias moravam separadas dos seus afins e irmãos. No entanto, havia exceções, como entre os *txais* que conviviam da mesma forma que observei em Recreio e Kensinger, em Balta. Sueiro, por exemplo, morava com o seu *txai* Miguel Macário, conhecida autoridade em mitologia e ritual. Getúlio planejava mudar para uma nova colocação em Seringal Três Fazendas com o seu *txai*, Salve Barbosa.

Alguns fatores pareciam determinar a diferença regional. Em primeiro lugar, a importância dos elos agnáticos, em detrimento dos elos afins, resultou parcialmente de fatores demográficos aleatórios: havia uma predominância de grupos de irmãos homens e poucas irmãs. Sueiro e Romão Sales tinham quatro irmãos – Nicolau, Urbão, Aldilas e Vitorinho Sales – que tiveram filhos. Romão Sales teve dez filhos homens com uma esposa, e a maioria desses homens morava em colocações espalhadas no seringal Alto do Bode. Sem dúvida, essa predominância de irmãos na família Sales afetou a

estruturação das relações sociais na área. Em segundo lugar, o sistema de produção de borracha leva a um padrão de assentamento que isola os seringueiros um do outro. Não é compatível com a formação de aldeias maiores, baseadas em grupos de irmãos de sexo cruzado, casando entre si e trocando esposos. Um homem precisa morar na ‘boca’ das estradas de seringueiras, geralmente, com a sua esposa e filhos. Quando os filhos homens crescem, ajudam o pai a cortar seringa. Essa consequência residencial do sistema não favorece nem à uxorilocalidade, nem à convivência de dois *txais*, a não ser que uma colocação dê acesso a um número suficiente de estradas para dois ou mais homens. O fato da prática nem sempre corresponder ao ideal Kaxinawá não é uma indicação de que a forma de residência observada no Purus não seja uma opção ainda viva no Jordão. De fato, Aquino e Iglesias (1994) notam que a residência pós-marital uxorilocal é comum no Jordão, quando as condições de trabalho permitem.

Nos meses de verão, o povo do Jordão organiza atividades coletivas e costuma visitar, intensamente, seus vizinhos em outros assentamentos. Esses deslocamentos diminuem a fragmentação imposta pelo sistema de produção. Segundo Aquino e Iglesias (1994), não é raro os homens caminharem até as colocações vizinhas, que, muitas vezes, são as moradias dos seus cunhados ou dos seus irmãos, para colaborar em atividades de trabalho masculinas. Os antropólogos citados não falam de atividades de trabalho coletivas femininas, do tipo que documentei no Purus (MCCALLUM, 2001).

No Purus, as visitas entre casas e o compartilhamento de comida ocorriam quase diariamente. As lideranças feminina e masculina da aldeia exerceriam um papel axial em estimular o compartilhamento e o trabalho coletivo, o que leva, junto com as trocas em nível menor, à criação e ao fortalecimento da socialidade¹⁷. No Jordão, a distância geográfica entre as casas age como impedimento ao desenvolvimento de elos de cooperação e compartilhamento mais próximos. Tais elos emergem ape-

¹⁷ Sobre a instituição de liderança feminina entre os Kaxinawá, ver McCallum (1990, 1996b, 2001).

nas nas épocas em que viajar é mais factível. Sobre a organização de trabalho e de residência no Jordão, Aquino e Iglesias escrevem:

Em cada colocação, os grupos familiares extensos constituem unidades de produção e consumo, nas quais seus membros trabalham tanto para atender às necessidades de subsistência, quanto para obtenção de produtos comercializáveis.

Em 1992, as 84 colocações ocupadas nos seringais do Jordão eram exploradas por cerca de 140 grupos familiares Kaxinawá, que habitavam 132 casas. (...) Cada unidade doméstica fica sob o controle de um chefe da casa, que é também quem possui uma conta nas cantinas (...) da Cooperativa (...) e decide sobre a produção e o consumo dos demais integrantes do seu grupo doméstico. (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 135-136)



Katxanawa feminina no alto Purus, 1985. Foto © Cecília McCallum

Os autores não mencionam as mulheres nessa descrição. No entanto, em outro trecho do relatório tratam, de um modo breve, do tema de relações de gênero: “A divisão social do trabalho entre os homens e as mulheres é complementar e não conflitiva na sociedade Kaxinawá”. (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 56). Não elaboram sobre esse ponto, o que vai de encontro à situação no Purus, onde, ainda, a complementaridade entre os sexos se estende às diversas esferas de ação e permeia o dia a dia. Eu observei que o estilo de interação entre homens e mulheres no Jordão parecia muito com a amabilidade e a jocosidade, às vezes picante, característica dos Kaxinawá do Purus. Mesmo assim, havia evidências de diferenças, as quais se

relacionavam às particularidades estruturais e residências ora detalhadas.

Enquanto a maioria das mulheres em Recreio eram *keneya* – com desenho – e, portanto, podiam tecer capangas e redes para venda para a cooperativa, no Jordão, só uma minoria de mulheres detinham os conhecimentos das técnicas de tecelagem de desenhos. Desse modo, não dispunham de uma fonte de renda independente, vindo a depender dos homens da família para ter acesso a mercadorias. Mesmo aquelas mulheres, que eram mestras de desenho, dependiam, em ambos os casos, dos homens que agiam como intermediários na venda e na compra das encomendas na cidade.

No Jordão, não encontrei referências à categoria *ainbu xanen ibu*¹⁸. Adquiri a impressão de que as mulheres tinham pouco costume de se expressarem em atividades públicas. Os meus informantes me contaram que algumas mulheres mais velhas sabiam os cantos femininos do *katxanawa* feminino, celebrações cerimoniais que funcionam como um ritual para provocar o crescimento e a abundância (*increase ritual*) dos legumes, animais de caça e pessoas (MCCALLUM, 2001). Não se referiram a essas mulheres com a expressão *txana xanen ibu* – líder dos cantos rituais – e fiquei com a impressão de que o papel estava sendo pouco desempenhado na área, embora não tivesse investigado mais. Há outras indicações de que a minha impressão estava correta. Quando Aquino & Iglesias pediram a Agostinho (outro líder do Jor-

dão) uma lista de todos os *txana xanen ibu* do Jordão, ele mencionou uma dezena de homens, mas nenhuma mulher (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 96-7). A partir da minha participação em três pequenos *katxanawa* masculinos, no Jordão, notei a grande semelhança nos cantos e nas etapas do processo ritual, que é tanto um palco para uma confrontação jocosa entre os sexos, quanto para uma celebração e reafirmação da complementaridade e cooperação entre homens e mulheres nos processos de produção e reprodução.

Também constatei uma presença fraca das mulheres nos eventos realizados. Anotei nos meus cadernos de campo que poucas mulheres participaram das brincadeiras e das danças. A maioria olhava dos bastidores ou entrava no círculo dos dançarinos com um ar de timidez.



Filha segurando cartilha de alfabetização e observando mãe tecendo, Recreio, 1984.

Foto © Cecília McCallum

Fica evidente que, em 1985, as mulheres Kaxinawá do Jordão tinham menor conhecimento que as suas primas e tias do alto Purus de certos saberes e capacidades tidos como icônicos e constitutivos da ‘gente verdadeira’. A diferença se devia

aos contatos distintos nas histórias de cada grupo. No caso dos Huni Kuin do Jordão, a sua incor-

¹⁸ ‘Mulher liderança’. Parece-me que não perguntei diretamente a respeito do tema, pois não há anotações sobre isso no caderno de campo.

poração na ‘frente de extração’ criou condições estruturais adversas à transmissão inter-geracional desses saberes femininos, com a dispersão da população nos seringais dos Cariús e, após o retorno à área indígena, com a continuada dispersão em colocações, embora em grau muito menor. É provável que a dependência das mulheres diante dos homens, para o acesso ao mercado regional, e a reduzida oportunidade delas de participarem em eventos coletivos ou em intercâmbios cotidianos de comida e serviços tenham levado a um maior desempoderamento feminino. Não era pouca a influência negativa da convivência com não-indígenas no processo de desempoderar as mulheres indígenas. A desvalorização da cultura indígena pelos seus vizinhos Cariús, sem dúvida, contribuiu enormemente. Ademais, um outro fator, ligado à história demográfica dessa população, parece ter contribuído para as dificuldades de transmissão dos saberes femininos tradicionais. Algumas das mulheres mais velhas, no Jordão, não eram filhas de mulheres Kaxinawá. As suas mães eram Yaminawá, capturadas nos anos 1910 e 1920, no período violento de colonização das cabeceiras dos rios regionais¹⁹. A transmissão do conhecimento especializado feminino passa pela linha de filiação materna. Por isso, essas mulheres não podiam ensinar as suas filhas e netas, como as suas cunhadas com ascendência feminina Kaxinawá faziam. Assim, as jovens com mães Yaminawá ficavam sem instrução e os seus descendentes também.

Essas observações sobre gênero, saber e poder no Jordão carecem de um maior grau de conhecimento sobre a área; não posso dizer que o meu argumento está baseado em evidências profundas e conclusivas, pois permaneci apenas três meses na área. É evidente que há necessidade de novas pesquisas sobre gênero entre os Kaxinawá, bem como entre outros grupos indígenas. Mas, a partir dos dados disponíveis, pode-se afirmar que vários fatores levaram a uma escassez de professoras de conhecimentos femininos, sobretudo, mestras de desenho, no Jordão, em 1985. As conseqüências são tratadas na seguinte seção, que retorna ao tema da educação escolar na perspectiva indígena.

Conclusão: O ‘Viver Bem’ e o Empoderamento das Mulheres no Jordão

A ausência das mulheres nas aulas dos novos professores Kaxinawá não se devia a uma proibição masculina. Era voluntária. A atitude dos professores com os quais eu conversei em 1985 era de que os alunos têm que querer estudar, que não se pode obrigá-los a frequentar as aulas²⁰. Durante a reunião de mulheres do Seringal Alto do Bode, gravei as respostas das mulheres às minhas indagações, sentada no meio de um círculo de 20 mulheres. Para começar, perguntei o porquê delas não frequentarem as aulas, sugerindo que talvez enfrentassem alguma dificuldade que impedia o atendimento. ‘Tem algum problema?’ indaguei. Perguntei também se elas queriam aprender a ler e escrever português (a língua utilizada para ensino nas escolas criadas pelo CPI-Acre naquela época). *Haska min kene estudakatsiskaii?* Ainda perguntei o que era que elas queriam estudar. *Min hawa aprenderkatsiskaii?* Após minha breve fala, responderam individualmente, uma por uma.

A maioria das mulheres expressava desinteresse em educação escolar. ‘Eu não quero estudar nem português nem *nawan kene*’, diziam. Muitas começaram as suas falas afirmando que queriam mesmo ‘ajudar melhor o seu marido’. Ao reler as minhas notas de campo e comparar o resumo da discussão na reunião com o conteúdo das respostas gravadas, fica claro que eu dei pouca importância ou até ignorei essas repetidas afirmações do desejo das mulheres de cooperar melhor com os seus maridos. O viés poderia ser explicado como o efeito da redundância: depois de 18 meses morando com Kaxinawá, o discurso era tão óbvio que não me parecia merecer destaque. Eu já sabia que os Kaxinawá pensam no casamento como uma parceria em que se ajudam e se dependem mutuamente. Já que a minha maior preocupação era o

¹⁹ Os Kaxinawá pertencem a diversos grupos falantes de línguas pano como ‘Yaminawá’, incluindo dentre esta rubrica Yaunawá, Poyanawá, Xadanawá e outros. Nenhum desses outros grupos praticam a tecelagem com desenho, como os Kaxinawá, nem usam os mesmos desenhos corporais.

²⁰ Atitude semelhante, reportada por Weber (2006), entre professores Kaxinawá do Humaitá, cujos alunos, na sua maioria crianças, eram de ambos os sexos.

futuro das mulheres, frente ao potencial desempenho, em decorrência da ausência do projeto escolar, prestei mais atenção aos outros aspectos das suas respostas, sobretudo, à clara declaração que muitas fizeram do tipo de intervenção educacional que desejavam.

A maioria das mulheres queria aprender a tecer *kene kuin* nos artefatos fabricados de algodão e nas cestas do tipo *txitxan*. Queriam se afirmar como *ainbu keneya* – mulheres com desenho. Apenas uma minoria falava que gostaria de aprender *nawan kene*, mas não deram uma explicação sobre os motivos que levaram a sua ausência das salas de aula. Isso poderia ter acontecido pelos mesmos motivos que me levaram a ser designada professora de meninas adolescentes no Recreio: o receio de que houvesse tentações sexuais demais para os jovens. Houve discussão, durante a reunião, sobre qual mulher poderia ser professora de português das mulheres. Francisca, esposa do professor Isaias, filho de Romão Sales, se propôs como candidata a professora de português e de desenho, alegando já ter algum conhecimento. No entanto, a maior ênfase foi sobre a necessidade de se criar uma escola de tecelagem, para capacitar as mulheres para desenhar nos tecidos. Para professora, propuseram Helena, a esposa mais velha de Sueiro, ou, então, uma outra mestra que era viúva com filhos adultos e sem marido para cuidar. O entusiasmo gerado pela discussão era tanto que dois dias depois duas mulheres viajaram para a Colocação Natal, o povoado de Sueiro e Helena, dizendo que iam estudar junto com ela²¹. Elas levaram os seus estoques de algodão fiado nas suas cestas.

Pode-se entender o entusiasmo das mulheres e a sua insistência na importância de ‘ajudar’ os seus maridos, como sendo uma resposta à necessidade de ampliar o leque de produtos oferecidos para venda no mercado regional e nacional, a fim de aumentar a renda familiar, até este momento tão dependente das atividades extrativistas dos homens. Entretanto, à luz da etnografia sobre aprendizagem, ação humana e a produção de socialidade entre os Huni Kuin, detalhada no começo deste artigo, pode-se chegar a uma interpretação mais profunda da postura das mulheres. Ao exercerem a sua ação feminina, as mulheres dependem de relações com-

plementares com os homens, e vice-versa. Esta complementaridade é fundada sobre uma divisão de responsabilidades frente aos espaços de produção, reprodução e troca. Os homens lidam com o exterior e os entes que o habitam, enquanto as mulheres circulam e produzem no interior. Assim, as mulheres trabalham no roçado, buscam comida na floresta perto da aldeia, plantam e tratam o algodão, transformam alimento cru em cozido, fluidos corporais em bebês, e servem comida para parentes, afins e visitantes, e, desse modo, os aproximam da esfera de socialidade. Os homens, por sua vez, derrubam a floresta para fazer roçados, caçam, pescam, viajam para fins comerciais e políticos e defendem os parentes contra inimigos, todas as atividades que tornam possível o trabalho das mulheres.

Kene, expressão que se refere tanto a desenho quanto a escrita, é emblemático da distinção entre o ‘interior’ e ‘exterior’. As mulheres são mestras de *kene*. Em tempos míticos, ganharam essa capacidade da jibóia, cuja pele reúne todos os desenhos possíveis (LAGROU, 2007). *Kene kuin* é uma forma gráfica de saber e de poder externos, originada no passado mítico e nos outros níveis do cosmos contemporâneo. Segundo Maria Sampaio, a sogra de Pancho Lopes, o líder de Recreio, *kene* é ‘a linguagem dos espíritos’ (*yuxin*). Maria explicou *kene* assim a Els Lagrou, antropóloga que fez um estudo detalhado do tópico. Ao aplicar *kene* sobre a superfície dos corpos e de alguns objetos, como certos tipos de panela de cerâmica, ou ao tecê-lo nas redes e em outros tecidos, as mulheres tornam essas coisas e pessoas *kuin* (verdadeiras). Segundo Lagrou, essa prática – o aplicar da linguagem dos *yuxin* sobre objetos e pessoas, inserindo-a nos tecidos – se inscreve como ‘um tipo de código escrito’ (LAGROU, 2007, p. 126-127). A autora ressalta

²¹ Helena ensinou para essas duas mulheres, mas em outra ocasião deixou claro que não pretendia se tornar professora sem remuneração. Segundo me contou Osair-Sian, filho de Sueiro, seria necessário remunerar as professoras. Afirmou que ele mesmo pagou uma mestra no Seringal Bondoso, usando o seu próprio dinheiro. Justificou o fato enfatizando a importância dos saberes femininos na manutenção da cultura e da identidade Huni Kuin. Essas idéias vieram a florescer nas décadas seguintes, no movimento pró-cultura dos professores indígenas no Acre (WEBER, 2006).

que a inscrição é realizada segundo regras estritas de composição e execução. Ela discute a natureza desse código, que não é um código, no sentido saussuriano, pois a relação entre significado e significante não é arbitrária, mas indexical e metonímica²². Como código gráfico, *kene* opera sobre e por dentro do corpo ou objeto para colocá-lo em um relacionamento material com a linguagem e com o poder transformador das forças externas. As forças externas ajudam a refazer o corpo ou objeto, porque produzem a absorção

do conhecimento verdadeiro e, desse modo, facilitam a produção de ação humana.

Nawan kene, a escrita ensinada na escola, também se caracteriza como um saber externo, um código inscrito no corpo do papel, que confere poder sobre quem sabe lê-lo, como entre os Piro (GOW, 2010). Sendo os homens que tratam diretamente com os Nawa, não é de surpreender que, no momento do primeiro contato com a escrita, foram eles, e não as mulheres, os designados como os mediadores na relação com esse novo saber.



Professores indígenas estudando num curso de formação organizado pelo CPI-Acre em agosto 1991. Paulo Lopes do Purus está de camisa listrada. Foto © Cecília McCallum

Na etnografia apresentada neste artigo, ficou claro que, na perspectiva dos moradores do Jordão, em 1985, ambos os tipos de *kene* tinham um papel vital no projeto de ‘viver bem’. Ambos podiam contribuir para a criação de um estado de ser onde os parentes são saudáveis, a comida é abundante, o clima da convivência é de alegria, e o conflito relativamente ausente. Era esse o projeto que dava impulso à vida cotidiana. Quando as mulheres falaram, num estilo formal, do seu papel conjugal, estavam se posicionando dentro

de uma tradição de retórica política homilética que enaltece o ‘viver bem’ e contribui para constituí-lo (MCCALLUM, 1990, 1996). Na visão delas, não havia motivo para elas ingressarem na escola, tarefa delegada aos homens, dentro do quadro da divisão de trabalho, segundo a lógica das ações humanas complementares. Tornar-se alfabetizado se adicionou à lista de capacidades masculina-

²² Lagrou (2007, p. 108-137) desenvolve esse argumento em detalhe.

nas necessárias, no contexto do novo mundo social, possibilitado pela retirada dos Kaxinawá da sujeição diante dos Cariús e pela retomada do território do Jordão. Naquele momento histórico, as mulheres não se sentiram desempoderadas em

consequência da sua ausência das aulas escolares. Pelo contrário, para elas, o caminho verdadeiro para o empoderamento feminino era através de um melhor acesso às formas gráficas da linguagem dos espíritos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Terri V. de; IGLESIAS, Marcelo M. P. **Kaxinawá do Rio Jordão: história, território e desenvolvimento sustentado**. Rio Branco: CPI-Acr, 1994.
- AQUINO, Terri V. de. 'Prefácio' In: WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDEdufac. 2006. p. 17-27.
- _____. **Kaxinawá: de seringueiro "Caboclo" a Peão Acreano**. 1997. Dissertação(Mestrado) - Universidade de Brasília. Brasília,DF, 1977.
- BELAUNDE, Luisa. **El recuerdo de Luna: género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2005.
- _____. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana'. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 119-133, jan./jun., 2010.
- _____. **Viviendo bien: género y fertilidad entre los Airo-Pai de la Amazonia Peruana**. Lima: CAAAP; BCRP. 2001.
- COLLET, Célia L.G. **Ritos de civilização e cultura: a escola Baikairi**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.
- DOSSIÊ mulheres indígenas. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1 e 2, p.141-205, 1999.
- GOW, Peter. **Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- _____. ¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental). **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-117, jan./jun., 2010.
- GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO. 2006.
- IGLESIAS, Marcelo M. Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no alto Jurua**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2008.
- KENSINGER, Kenneth. **How real people ought to live: the Cashinahua of Eastern Peru**. Prospect Heights: Waveland Press, 1995.
- _____. An Emic Model of Cashinahua Marriage. In: KENSINGER, K. (Ed.) **Marriage Practices in Lowland South America**. Urbana, and Chicago: University of Illinois Press, 1984.
- LAGROU, Els M. **A fluidez da forma: are, alteridade e ação em uma sociedade amazônica (Kaxinawá, Acre)**. Rio de Janeiro: Topbooks. 2007.
- LEA, Vanessa. **Nomes e Nekrets Kayapó: uma concepção de riqueza**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1986.
- _____. Gênero feminino Mebengokre (Kayapó): desvelando representações desgastadas. **Cadernos PAGU**, Campinas, n. 3, p. 85-116, 1994.
- MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006. p. 69-111.
- MCCALLUM, Cecilia. **Gender and sociality in Amazonia: how real people are made**. Oxford: Berg, 2001.
- _____. Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso dos Kaxinawá. **Revista Estudos Feministas**, Rio de

Janeiro, v. 7, n. 1 e 2, p. 157-175, 1999.

_____. Alteridade e sociabilidade Kaxinauí: perspectivas de uma antropologia da vida diária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, p.127-136, 1998.

_____. Eating with Txai, eating like Txai: the sexualization of ethnic relations in contemporary Amazonia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-147, 1997.

_____. The body that knows: from Cashinahua epistemology to a medical anthropology of Lowland South America. **Medical Anthropology Quarterly**, v. 10, n. 3, p. 347-372, 1996a.

_____. Lenguaje parentesco y política en Amazonia. **Globalización y cambio en la Amazonía indígena**. Quito: Abya-Yala – Facultad latinoamericana de ciencias sociales. FLACSO, 1996b. v. 1. (Biblioteca Abya-Yala, 37)

_____. Language, kinship and politics in Amazonia. **Man** (N.S.), n. 25, p. 412-433, 1990.

_____. **Gender, Personhood and Social Organization among the Cashinahua of Western Amazonia**. 1989. Tese (Doutorado) – University of London, London School of Economics, London, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2007.

OVERING, Joanna. A estética da produção: o senso de **comunidade** entre os Cubeo e os **Piaroa**. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 34, p.7-33, 1991.

_____. Styles of Manhood: an amazonian contrast in tranquility and violence. In: HOWELL, S.; WILLIS, R. (Orgs.). **Societies at Peace: anthropological perspectives**. London: Routledge. 1989. p.79-99.

_____. Men control Women?: the catch-22 in gender analysis. **International Journal of Moral and Social Studies**, London, v. 1, part 2, p. 135-156, 1986.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO. 2006. p. 165-174.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: GLOBAL, 2000.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ–Bakairi**. Cuiabá, 1999.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

Recebido em 24.10.09

Aprovado em 02.11.09

¿PODIA LEER SANGAMA?: SISTEMAS GRAFICOS, LENGUAJE Y SHAMANISMO ENTRE LOS PIRO (PERÚ ORIENTAL)*

Peter Gow **

Nunca fui a la escuela. Aprendí sólo con drogas. Todo lo que sé viene del Datura.
Anciano shamán, bajo Urubamba

Este artículo¹ pretende contribuir al conocimiento de dos áreas poco estudiadas: la etnografía de la alfabetización y los sistemas gráficos en la amazonía y la historiografía de los pueblos indígenas amazónicos. En el mismo se analiza un texto recogido a mediados de los años '50 por una misionera del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuyo informante fuera uno de los primeros maestros bilingües piro. El texto narra la historia de Sangama, quien en las primeras décadas de este siglo, cuando los Piro aún vivían sometidos a los blancos bajo el sistema de esclavitud por deudas, afirmaba conocer el arte de la lectura. A partir de un análisis de la relación histórica entre los Piro y la escritura alfabética occidental, muestro como los sistemas gráficos indígenas influyeron en la interpretación de la escritura europea. A continuación argumento que el relato que ofrece Sangama acerca de la escritura refleja la relación entre el diseño gráfico y el lenguaje en la práctica shamánica de los Piro.

A pesar de la actual importancia que las instituciones educativas y la alfabetización tienen para muchos pueblos indígenas amazónicos, especialmente como resultado de la labor del ILV/Traductores de la Biblia Wycliffe y sus programas de educación bilingüe, los antropólogos raramente han abordado el tema de la alfabetización en estas culturas. En general, la alfabetización ha sido considerada simplemente como un otro elemento del contacto entre los pueblos tribales amazónicos y las sociedades nacionales. Algunos autores (Godoy 1977; Ong 1982) han asegurado que la lecto-escritura tiene la capacidad de transformar radicalmente a una cultura, pero los antropólogos han producido poca información con respecto a la manera en que los pueblos indígenas amazónicos que cuentan con extensas literaturas en su propia len-

* Versión revisada y ampliada por el autor del artículo "Could Sangama read? Graphic systems, language and shamanism among the Piro (Eastern Peru)", aparecido en *History and Anthropology*, 5: 87-103 (1990); publicado con autorización del autor.

** PhD do LSE, Universidade de Londres. Professor Titular, Department of Social Anthropology, University of St. Andrews, 71 North Street, St Andrews, Fife KY16 9AL, Scotland. Uma importante publicação: GOW, Peter. 2001. *An Amazonian Myth and its History*. Oxford: Oxford University Press. 338 p. (Oxford Studies in Social and Cultural Anthropology). E-mail. peterggow@googlemail.com

¹ A Revista da Faeeba agradece a Peter Gow, assim como à **Editorial Aby-Ayala**, Quito/EC, a permissão para republicar seu artigo "¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú Oriental)", publicado no livro "**Globalización y cambio en la Amazonía indígena. Volumen I**" (Biblioteca Abya-Yala, 37), editado pela Abya-Yala - Facultad latinoamericana de ciencias sociales, Quito: FLACSO, 1996. Paginación p. 261-287; bibliogr. p. 285-287. **O texto aqui publicado manteve as normas bibliográficas com que foi publicado pela Editorial Aby-Ayala.**

gua – tales como los Shuar, los Aguaruna y los Quichua del Napo – han reaccionado ante este cambio. De igual manera, con unas pocas y notables excepciones – tales como Gebhart-Sayer (1985) y Casevitz (1980-81) – los antropólogos han prestado poca atención a lo que piensan los pueblos indígenas amazónicos respecto de la escritura alfabética occidental, pese a la importancia que ésta tiene para la labor misionera y gubernamental y, de hecho, para la labor de los propios antropólogos. Es como si los etnógrafos de las culturas amazónicas estuvieran de acuerdo con Lévi-Strauss (1955) en que la escritura constituye un gran mal del cual se han salvado estos pueblos, al tiempo que afirman que la alfabetización constituye una gran bendición para ellos a partir del momento en que entran en contacto permanente con la sociedad nacional.

En este artículo quisiera abordar un aspecto de este tema. Los Piro del bajo Urubamba, entre quienes realicé trabajo de campo entre 1980 y 1982, son notables por sus altas tasas de alfabetización, y el proporcionar educación escolar para sus hijos constituye un elemento central en la organización de sus comunidades.² Esto se remonta a la respuesta que éstos dieron a los programas educativos del ILV, el cual comenzó a trabajar entre los Piro en la década del '40. La misionera del ILV que trabajaba con los Piro informaba acerca de la situación a principios de la década del '50 de la siguiente manera:

“La capacidad que algunos tienen para leer el español... indica un profundo deseo de aprender y progresar, puesto que dicho conocimiento fue obtenido en escuelas hispano-hablantes donde los Piro parecían torpes y eran ridiculizados y reprendidos. Estos perseveraron hasta que muchos de ellos pudieron articular las palabras de manera bastante fluida, pero en la mayoría de los casos sin mucha comprensión de su contenido... En 1947 con el auspicio del Instituto Lingüístico de Verano, se elaboró una ortografía de la lengua piro y se obsequió a la gente cartillas y libros. Estos fueron recibidos con entusiasmo. Más de ciento cincuenta personas han comenzado a aprender a leer y de éstas unas cuarenta leen bien al momento” (1954: 65).

El mero entusiasmo de esta respuesta plantea un importante problema histórico. Para aquellos de nosotros que podemos leer y escribir en una escri-

tura alfabética, las ventajas de este conocimiento parecen evidentes, pero no existe razón alguna para imputar una actitud semejante a quienes no detentan dicho conocimiento. ¿Cuál fue el origen de este entusiasmo, dado que los Piro, al igual que los demás pueblos indígenas de la amazonía, no comparten la teorías europeas del conocimiento, el lenguaje y la escritura, y que los intentos de algunos por aprender a leer fueron a la vez humillantes e infructuosos? Si bien las altas tasas de alfabetización de los Piro pueden ser atribuidas parcialmente al tipo de lingüística estructural favorecida por el ILV, así como a sus técnicas pedagógicas, la otra cara de la explicación debe radicar en el deseo de los Piro por aprender a leer y escribir. ¿En suma, qué fue lo que ‘pre-adaptó’ a los Piro para que aprovecharan la oportunidad brindada por el ILV? Afortunadamente, tenemos cierta evidencia como para ofrecer una respuesta a esta pregunta: la historia de Sangama, el “primer Piro que pudo leer”.

La Historia de Sangama es un texto recogido en lengua piro por Esther Matteson, misionera del ILV, a fines de la década del '40. Su informante fue Morán Zumaeta, un jefe y maestro bilingüe piro de la comunidad de Bufe Pozo localizada en el bajo Urubamba.³ El texto contiene el relato de Zumaeta sobre Sangama, el primer hombre piro en “intentar” leer. El narrador habla de Sangama, su primo mayor, de sus lecturas de la literatura de los blancos, y de los intentos de Sangama por enseñarle a leer. La información proporcionada por Matteson y algunas claves al interior del propio texto sugieren que el período al que éste hace referen-

² Véase Gow (1988, 1991) para una discusión sobre la importancia que tienen la alfabetización y la educación escolar para los nativos del bajo Urubamba.

³ El texto completo se encuentra en Matteson (1965: 216-233). Las citas de este texto se basan en la traducción al castellano realizada por Matteson. Los números que acompañan a todas las citas del texto se refieren a los números de las líneas utilizados en el original de Matteson. Sólo he hecho un cambio: he utilizado la ortografía española estándar del nombre Sangama (apellidado común en la amazonía), en vez de la versión inglesa (Sankama) del nombre piro (Sagkama) utilizada por Matteson. El texto de *Historia de Sangama* ha sido reproducido en el manual de lectura en lengua piro elaborado por el Instituto Lingüístico de Verano y titulado *Gwachá Ginkakle* (Ministerio de Educación 1974). Nunca he visto que se use este libro en una aldea piro, y al parecer el Ministerio de Educación tenía fuertes objeciones respecto del sesgo sectario religioso de su contenido.

cia es la segunda década del presente siglo.⁴ Antes de analizar dicho texto es necesario presentar algunas consideraciones preliminares con respecto al contexto histórico de la narración y a su particular estilo.

De lo que Matteson ha escrito en su monografía sobre la lengua piro (1965), se desprende que la historia de Zumaeta sobre Sangama es en esencia una narración oral piro. Como tal, la misma se atiene a las convenciones narrativas del discurso piro. En la medida que en la misma se relata la experiencia personal del narrador, la autoridad del texto no está marcada por referencia a un narrador anterior ni se utilizan las citas que son obligatorias en narraciones de segunda mano.⁵ Sin embargo, la narración sí tiene algunos rasgos característicos de dicho tipo de discurso, tales como el recurso a las relaciones de parentesco en tanto fuente de conocimiento y el constante cuestionamiento de si Sangama podía o no leer. Volveré a tocar estos puntos más adelante cuando sugiera que esta narración tiene algunas importantes implicancias para la relación entre los Piro y el ILV.

Como ya se he dicho con anterioridad, el texto fue recogido por la misionera del ILV Esther Matteson. La labor de Matteson entre los Piro comenzó en 1947 y fue uno de los primeros proyectos del ILV en el Perú. Los Piro del bajo Urubamba estuvieron entre los primeros pueblos indígenas en recibir un programa de educación bilingüe. Tal como lo indica la cita de Matteson presentada anteriormente, los Piro habían estado en contacto con la educación escolar antes de esa fecha, pero con poco éxito: los Adventistas del Séptimo Día habían proporcionado educación monolingüe en español desde 1937 en los asentamientos de Unini y Huau; mientras que los misioneros dominicos hicieron lo propio en Sepahua a partir de 1948. Sin embargo, fue el ILV quien tuvo el impacto más profundo entre los Piro, y su influencia – por lo menos en lo que respecta a la alfabetización – ha sido persistente. De los Piro que conocí en 1981, todos los menores de cuarenta años eran completamente letrados, a menudo tanto en español como en piro; la alfabetización era altamente valorada y las escuelas constituían un rasgo esencial de toda aldea “verdadera”. Más aún, los Piro, letrados o no, se refieren al período en que el ILV llegó al bajo Urubamba como el

tiempo en que “nos liberamos de la esclavitud”, y a las oportunidades educativas ofrecidas por el ILV como la principal razón para asentarse en aquellas comunidades que guardaban vínculos con dicha institución. Cabe señalar que la importancia que los Piro atribuyen al ILV es históricamente específica a este período: la mayor parte de los Piro contemporáneos son críticos de la educación bilingüe y del ILV, y no tienen deseo alguno de volver a la situación de los años '40 y '50.

El ILV comenzó su trabajo con los Piro en una época en que el bajo Urubamba, y la amazonía peruana en general, atravesaba un período de rápidos cambios socio-económicos. La Segunda Guerra Mundial había proporcionado el ímpetu para una rápida transformación de la región, la cual pasó de ser una zona económica marginal a constituir una fuente de recursos estratégicos para el mercado mundial. En particular, la culminación de la carretera Lima-Pucallpa en 1943 permitió que se exportasen maderas duras tropicales directamente desde la región del bajo Urubamba hacia el mercado mundial. La población nativa de la región pasó rápidamente de mantener relaciones de esclavitud por deudas en las haciendas de sus patrones blancos a dedicarse a la explotación maderera estacional combinada con una producción autónoma de subsistencia. Los indígenas no quedaron libres de deudas, las cuales continuaron estructurando las relaciones comerciales en la explotación maderera, pero sí se liberaron de la esclavitud de la residencia continua junto a sus patrones. Como

⁴ Matteson reporta que trabajó con Morán Zumaeta en 1948 (1965: 2) y que éste tenía un hijo de aproximadamente treinta años (ibid: 137). Esto sugiere que Zumaeta se hallaba tenía unos cuarenta y cinco años o más cuando el texto fue grabado. Dado que afirma que fue en su niñez que conoció a Sangama, los acontecimientos a los que hace referencia no pueden haber ocurrido después de 1920. Sin embargo, es improbable que el texto se refiera a un tiempo anterior a 1912, año del colapso de la industria del caucho, por cuanto las circunstancias de la historia indican una situación más tranquila que la situación de caos y migraciones que caracterizó a los últimos años de la producción cauchera. Más aún, a pesar de que yo no lo conocí, Zumaeta aún estaba vivo en 1982, y mi comadre Lili Torres Zumaeta, que es su nieta, me lo describió como una persona anciana pero todavía activa, lo cual sugiere que no superaba los 75 u 80 años. Tomados en su conjunto estos fragmentos de evidencia sugieren que el período en que tuvieron lugar los acontecimientos que se narran en la historia va de 1912 a 1920.

⁵ Véase Gow (1988, 1991) para una discusión sobre las convenciones narrativas piro.

resultado de esto, los indígenas crearon aldeas independientes que giraban cada vez más en torno de las escuelas bilingües establecidas por el ILV.

Si la alfabetización y la educación representan para los Piro la liberación de la relación de esclavitud por deudas, entonces el analfabetismo y la ignorancia constituyen los marcadores de su condición en las haciendas. Desde la década de 1880, cuando los primeros patrones caucheros involucraron a los Piro en relaciones comerciales directas, hasta inicios de la década de 1940, cuando la economía local experimentó importantes transformaciones, la población nativa del bajo Urubamba mantuvo relaciones de esclavitud por deudas, residiendo de manera permanente junto a sus patrones blancos. En la segunda década de este siglo, la industria del caucho se derrumbó y fue reemplazada por un sistema de agricultura comercial de hacienda, pero las relaciones entre la población nativa y sus patrones permanecieron notablemente constantes. Este era el mundo de Sangama, y la narración de Zumaeta se refiere constantemente a la pobreza, la ignorancia y la dependencia que por ese entonces los Piro tenían en relación a sus patrones. La hacienda era una institución rigurosamente jerárquica en la cual el patrón blanco tenía completo control sobre la vida social y económica de sus esclavos. El poder de estos patrones radicaba en su control exclusivo sobre las mercancías importadas de las que la cultura piro había comenzado a depender. Sólo estos patrones blancos tenían la capacidad para llamar a las embarcaciones fluviales que desde Iquitos surcaban el Amazonas y el ucajali cargadas de mercancías. Muchos de los blancos del bajo Urubamba sienten hoy en día cierta nostalgia por aquel período de absoluto control sobre sus trabajadores nativos. Como afirmaba el ex-alcalde de la municipalidad local en relación al dinero gubernamental que se destinaba a las escuelas de las comunidades nativas: “¿Para qué gastar dinero educando a estos indios? ¿Acaso no nacieron para ser nuestros esclavos?”

El relato de Zumaeta sobre Sangama es, por consiguiente, el relato de un hombre piro que poseía el conocimiento de la lectura cuando los Piro en general vivían en una situación de esclavitud por deudas, la cual se basaba en su exclusión respecto del conocimiento con el que se controlaban las re-

laciones comerciales de la economía. Tal como el propio Zumaeta constantemente subraya, la misma es también una historia contada por un hombre “que se liberó de la esclavitud” aprendiendo a leer y a escribir gracias al ILV acerca de un pariente mayor que aseguraba tener dicho conocimiento sin haber gozado del beneficio de dicha enseñanza. Este es un elemento central de la historia: Zumaeta es letrado gracias a la llegada del ILV, mientras que Sangama era aparentemente letrado sin haber pasado por esta enseñanza manifiesta. La fuente de conocimiento de Sangama era oculta, por cuanto no se trataba de un conocimiento que por ese entonces estuviera disponible para los Piro.

Según la narración de Zumaeta, Sangama recogía y leía los periódicos y libros que sus patrones botaban. Zumaeta describe la forma en que Sangama abría un libro y lo leía, sus ojos siguiendo las letras y su boca moviéndose (líneas 9-11). La gente le llevaba a Sangama los periódicos que sus patrones botaban y le preguntaba qué era lo que decía el papel (lín. 24-37). Entonces Sangama los leía. El siguiente es un ejemplo de sus lecturas.

“Geegege. Mi Europa. Mi Pará, Mi Manaos. ¡Ah! Sí, sí – dijo. Sí. Estoy aquí. Todo está bien. Aquí está tu abuela y está sana. Aquí vivo siempre. ¡Ah! ¡Así es! Eso es lo que sucedió. El río grande. ¡Ah! Viene un vapor. ¡Ah! Viene mercadería” (lín. 47-67).

Sangama explicaba que el mensaje había sido escrito por sus hijos:

“Son ellos los que le escribieron -le explicó. Una de mis hijas que vive en Manaos a orillas del río lo ha escrito. Ella dice que va a llegar un vapor trayendo mercadería y muchas otras cosas de las cuales nunca se ha oído aquí. Dice que el vapor va a llegar aquí trayendo esas cosas” (lín. 78-83).

Zumaeta prosigue relatando como Sangama leía en voz alta otros mensajes acerca de aeroplanos que traían mercancías para la gente del bajo Urubamba, pero que no podían llegar porque a lo largo de su ruta había personas que les disparaban. Cuando el aeroplano llegue, decía, los Piro tendrán abundantes mercancías y dejarán de vivir en la miseria y la esclavitud respecto de los blancos. Describía el aeroplano con bastante detalle, así como las ciudades de “Manaos” y “Pará”, con sus multitudes de gente blanca y sus casas con techos

de metal, y un lugar llamado Europa con su gran ciudad de milagros.

La narración de Zumaeta sobre la forma en que Sangama leía es lo suficientemente ortodoxa desde una perspectiva occidental: reconocemos instantáneamente los movimientos oculares y labiales de nuestra propia práctica. Más difícil de creer es el hecho de que los periódicos que leían los patrones blancos del bajo Urubamba hubieran sido escritos por la hija de Sangama, o que su función era la de enviar a los Piro mensajes acerca de su inminente liberación de la esclavitud. El constante refrán en la lectura de Sangama – “Mi Manaos. Mi Pará. Mi Europa” – constituye un resumen sucinto de la geografía económica de la industria cauchera de la cuenca amazónica, cuando el caucho producido en el bajo Urubamba era llevado río abajo pasando por las ciudades de Manaos y Belem do Pará sobre el Amazonas brasileiro y luego a Europa, a fin de cancelar las deudas contraídas por la importación masiva de bienes de consumo de ese lugar de “poder milagroso”. Muy poco de esa gran masa de importaciones llegó a manos de los Piro durante el período de la producción cauchera, y mucho menos cuando ésta se derrumbó. Tal vez podamos ver aquí los elementos de un clásico ‘culto de carga’ (“cargo cult”): Sangama, único por su capacidad de leer los periódicos de los blancos, podía re-transmitir los mensajes enviados por los verdaderos productores de esta riqueza, los hijos de los propios Piro.⁶ También es posible que el relato que ofrece Sangama acerca de los hombres que le disparaban a un aeroplano sea una vaga referencia a la Primera Guerra Mundial, la cual tuvo lugar inmediatamente después del colapso de los precios del caucho.

Zumaeta asegura que gran parte de la información proporcionada por Sangama era exacta y profética, incluyendo su descripción de los aeroplanos, los cuales por entonces nadie del bajo Urubamba había visto. Podemos entonces suponer que Sangama podía en efecto leer y que su único error fue pensar cándidamente que los periódicos le hablaban directamente a él y a sus parientes. Sin embargo, esta simple solución es controvertida por el propio relato de Sangama acerca de como leía. Así le explicó a Zumaeta cómo era la lectura:

“Ustedes me escuchan, pero otros me desprecian, diciendo: “Sangama, el ignorante, el mentiroso, hace sus mentiras por leer papel sucio del excusado”. Se ríen de mí y siempre dicen mentiras acerca de mis palabras. ¿Por qué serían mis ojos como los suyos? Mis ojos no son como los suyos. Yo sé leer. El papel me habla a mí.

“Mira éste que tengo aquí – me dijo, mientras que volteaba las hojas del periódico – habla conmigo. El papel tiene cuerpo de mujer. Siempre miro a ella, primo. Siempre miro a este papel, que tiene los labios rojos, con los cuales habla. Tiene cuerpo y labios rojos, pintados. Tiene la boca pintada” (lín. 275-294).

Zumaeta dice que él miraba fijamente el papel, pero que no veía en él a ninguna mujer. Sin embargo, Sangama insistió y le dijo que el papel le preguntaba si Zumaeta quería conocerla (lín. 307-313). Zumaeta le pregunta si esto es verdad y Sangama le contesta:

“Sí. Así dice el papel y por eso el blanco conversa con ella todos los días. ¿No lo has visto? Míralo a nuestro patrón, cómo hace. Cuando él mira un papel, siempre lo agarra y luego ella le habla a él. Ella conversa con él todo el día. Todos los días hace eso el blanco.

“Sí – seguía diciéndome. Antes, hace mucho tiempo, siempre iba río abajo a Pará y allí me enseñaron un tiempcito. Asistí a una... ¿cómo se llama?, ah, a una escuela. Fui matriculado. Un maestro me escogió para asistir a la escuela y por eso sé leer, primo” (lín. 316-328).⁷

La afirmación de Sangama de que recibió educación en una escuela de Pará parecería resolver el misterio, aún cuando sea poco probable que alguien en el Belem del siglo XIX hubiera perdido su tiempo enseñándole a leer a un indio peruano. Pero si Sangama aprendió a leer en una escuela ¿por qué describe el papel como si tuviera un cuerpo y una boca con labios rojos? Las teorías folklóricas occidentales acerca de la escritura alfabética pue-

⁶ La fascinación con la escritura es un elemento clásico de los cultos de carga melanesios (Lawrence 1964). Los cultos mesiánicos de diversos tipos constituyen un rasgo común de la historia cultural de la amazonía sudoccidental (Varese 1973), pero no he escuchado de ningún otro en que la escritura haya cumplido un papel tan importante.

⁷ Los términos utilizados en la narración para “escuela”, “matricularse” y “maestro” son todas construcciones piro y no préstamos del español.

den afirmar que esta escritura en realidad representa el habla, pero nunca van tan lejos como para conferirle al texto una boca y un cuerpo. ¿De qué, entonces, está hablando Sangama?

Uno de los rasgos más notables del relato de Sangama sobre la lectura – al menos para un occidental- es que éste no trata a los componentes gráficos de la escritura como “representaciones” o “símbolos” de palabras. De hecho, en el relato de Zumaeta virtualmente no se hace mención alguna a la escritura. En la teoría folklórica occidental, la escritura – especialmente el alfabeto – constituye una representación visual del lenguaje y cualquier texto en particular constituye una representación visual de un discurso específico que emana de un autor específico. El relato de Sangama es extraño precisamente porque éste experimenta el texto directamente como una persona que habla, como “una mujer con la boca pintada”. Existen, en mi opinión, dos importantes razones por las cuales esto es así. La primera tiene que ver con un rasgo general de la cultura piro: la importancia de los diseños gráficos en la experiencia visual y en el arte de los Piro. La segunda es que Sangama interpretaba la lecto-escritura mediante un conjunto consistente de metáforas extraídas de la práctica shamánica, una interpretación aparentemente propia de él.

En Piro la escritura se llama *yona*. *Yona* también se refiere a aquellos diseños pintados, tejidos o tallados que son centrales al arte de los Piro.⁸ La asimilación de la escritura europea a un término indígena que designa a los ‘diseños’ no es exclusiva de los Piro. Lo mismo es realizada en las lenguas pano habladas por los Shipibo y los Conibo – asentados a lo largo del río Ucayali, al norte de los Piro – para quienes *quene* significa simultáneamente “diseño” y “escritura” (Gebhart-Sayer 1985), y en otras partes de la amazonía. Tanto en la cultura piro como en la shipibo-conibo, los complejos diseños *yona/quene* son extremadamente importantes y sirven para diferenciarlos de sus vecinos como una indicación de su “bella cultura”. La investigación arqueológica demuestra que estos sistemas de diseño son antiguos, y sugiere que el diseño ha sido por mucho tiempo parte importante de los pueblos del Ucayali (Lathrap, Gebhart-Sayer y Mester 1985).

A pesar del considerable esfuerzo invertido en descubrir las dimensiones semánticas o representacionales del elaborado arte gráfico de los Piro y de los estilos cognados de los Shipibo y Conibo del norte, estos estudios han tenido poco éxito.⁹ Los diseños tienen nombre, pero existe escasa evidencia de que los mismos ‘signifiquen’ el nombre que se les atribuye o que los nombres tengan un significado más allá de lo meramente descriptivo. Mi postura ante este tema es que este arte gráfico no está interesado en la manera en que diseños específicos transmiten contenidos representacionales o semánticos, sino en el control visual de las superficies. Las mujeres piro con las que discutí estos diseños tuvieron poco que decir respecto de las clases específicas de diseño, pero fueron mucho más explícitas en relación a la manera en que un determinado diseño era adaptado a la superficie durante la ejecución de la tarea. La rigurosa lógica de una determinada clase de diseños es mantenida en toda la superficie, sin importar cuán compleja sea su forma. La exitosa adaptación de un diseño a una superficie compleja constituye la fuente de su belleza, mientras que el fracaso en el intento de integrar el diseño es condenado como “feo”.

El poder estético de estos diseños radica en los principios que Lévi-Strauss identificó en el arte caduveo en su análisis de “la representación dividida”:

“los componentes plásticos y gráficos...tienen una relación ambivalente, la cual es simultáneamente una relación de oposición y una relación funcional. Es una relación de oposición por cuanto los requerimientos de la decoración son impuestos a la estructura y la cambian, de allí la división y la dislocación; pero también es una relación funcional por cuanto el objeto es siempre concebido tanto en sus componentes plásticos como gráficos” (1963: 260).

En esta cita Lévi-Strauss captura los poderosos efectos visuales del arte del Ucayali: la constante tensión entre el diseño pintado y la superficie

⁸ Esto no incluye dibujos figurativos, los cuales son agrupados junto con las fotografías bajo la categoría de *yaglu*. [En sentido estricto, los términos *yona* y *yaglu* no son formas gramaticales correctas en piro, pero prefiero utilizarlas en vez de aquellas formas que especifican la posesión o del Absoluto (Matteson 1965).

⁹ Véase Roe (1982) y Gebhart-Sayer (1984, 1985).

a la cual es aplicado, sea ésta una olla, una prenda de vestir, o un cuerpo humano.

La importancia de los diseños gráficos en la cultura piro, así como en otras culturas del Ucayali, no radica en la manera en que los diseños transmiten un contenido semántico o representacional para el cual la superficie constituye un mero sustrato. Los diseños no son aplicados al azar en cualquier superficie, sino solamente en las superficies de ciertas cosas que han sido recientemente producidas y que están íntimamente relacionadas con la gente: alfarería usada para servir alimentos o masato, prendas de vestir, remos, brazaletes y la piel humana. Al cubrir estas cosas con diseños, las mismas son embellecidas a través del dominio que tienen las mujeres sobre el conocimiento del “diseño verdadero”, a la par que son marcadas como cosas “verdaderamente piro”. El ‘diseño’ y su producción son conocimientos femeninos especializados y constituyen los medios a través de los cuales las mujeres controlan las transformaciones físicas de las formas materiales. Esto es lo opuesto a la práctica shamánica, la cual en gran medida, aunque no de manera exclusiva, constituye un ámbito masculino. La práctica shamánica tiene que ver precisamente con las transformaciones de la forma material y con la ruptura de las superficies. Estas transformaciones son controladas a través del lenguaje oral de las canciones curativas, tal como lo discutiré más adelante.¹⁰

Si esto es lo que *yona* significa para los Piro, es preciso investigar cómo es que este término ha sido extendido para hacer referencia a la escritura occidental. Los Piro y sus vecinos pano del norte estuvieron en contacto con los misioneros españoles, y por ende con la escritura europea, desde por lo menos mediados del siglo XVII. Los misioneros católicos residieron activamente con grupos piro por períodos limitados desde 1799 en adelante. Si bien probablemente estos misioneros no intentaron enseñar a los Piro o a los Shipibo-Conibo a leer y escribir, estos últimos deben haber tenido una considerable experiencia acerca de la importancia que la literatura tenía para los europeos.

En este contexto es interesante anotar que si bien por un lado los Piro extendieron el uso de su término para “diseño” a fin de abarcar la escritura europea, por otro, tomaron prestado el término para

designar a los textos escritos. Así, en lengua piro todos los textos escritos son denominados *kiruka*. Esta palabra proviene en último término de un dialecto del quechua, más probablemente del quechua de San Martín, la lengua franca de las misiones franciscanas del siglo XIX. En este dialecto *killka* significa “letra” y *killkay*, “escribir” (Park, Weber y Cenepo S. 1976). Al ser tomado en préstamo por los Piro, este término perdió su connotación de “escribir” (connotación asimilada en el término *yona*) y se centró en el material del propio texto. *Kiruka* también significa “papel en general”.¹¹ Gebhart-Sayer (1985) ha demostrado que en el siglo XIX los Shipibo-Conibo estaban fascinados con los libros de los misioneros y que se resentían con los sacerdotes porque éstos se negaban a darles libros. Parece incluso que los Shipibo-Conibo llegaron a producir sus propios libros, cada una de sus páginas cubiertas con complejos diseños. Algunos shamanes shipibo-conibo contemporáneos utilizan libros invisibles de “medicina de diseños”. Al respecto, Gebhart-Sayer señala que:

“Existen indicios de que los shamanes pueden leer los diseños de sus visiones analíticamente en una búsqueda lineal de la configuración individual, pero en general la visiones de diseño son descritas como impresiones generales, no analíticas de “páginas” u “hojas” completas cubiertas de diseños, las cuales pasan rápidamente ante el ojo interior del shamán y se desvanecen cuando éste intenta verlas más de cerca” (1985: 161).

Volveré a discutir las experiencias visuales de los shamanes más adelante.

Mi argumento es, por lo tanto, que los Piro asimilaron históricamente el componente gráfico de la escritura europea con su propia categoría de

¹⁰ Véase Gow (s.f.), donde discuto este tema en mayor detalle. Tal como lo ha demostrado Gebhart-Sayer (1984, 1985), el shamanismo shipibo-conibo utiliza el diseño de modo extensivo, pero precisamente en el establecimiento de la cura, cuando se le restaura al cuerpo del paciente su saludable integridad.

¹¹ Parece improbable que el término *killka* haya sido directamente tomado en préstamo por los Piro bajo la forma de *kiruka*, y mucho menos que la fuente haya sido el Quechua cuzqueño, tal como sugiere Matteson (1965: 288); siguiendo la fonología piro (Matteson 1965), en ninguno de los dos casos el préstamo podría haber producido el término *kiruka*. Es más probable que la palabra sea un préstamo secundario tomado de otra lengua. El término shipibo-conibo *quirica* (Gebhart-Sayer 1985), podría haber producido el término piro *kiruka*.

“diseño”. En tanto tal éste no tenía un interés particular para los Piro: es decir, no presentaba más interés que el que actualmente tienen para los Piro los diseños gráficos de pueblos vecinos que tienen “diseños feos”, tales como los Campa, los Machiguenga y los Amahuaca. La falta de importancia semántica en los sistemas de diseño indígenas habría predispuerto a los Piro a ignorar las letras como potenciales portadoras de significado. Como contraparte, y en la medida que el arte gráfico de Ucayali enfatiza el estatus de la superficie del objeto material que porta los diseños, los Piro y los Shipibo-Conibo habrían estado predispuertos a localizar el poder de la escritura europea en el objeto material que la sustentaba: el *kiruka*, el propio libro o papel. Así, mientras que los occidentales han analizado el componente gráfico del arte del Ucayali en una vana búsqueda de una clave semántica, la gente del Ucayali eligió el otro polo de la relación descrita por Lévi-Strauss, analizando el componente plástico de la escritura europea para encontrar una explicación del poder que ésta tenía para los intrusos blancos.

Esto contribuye a explicar la falta de énfasis que Sangama pone en la escritura como tal y su constante insistencia en el propio papel. Al igual que otros muchos nativos del Ucayali que le antecedieron, Sangama reconocía la importancia que tenía la escritura para los blancos que los oprimían y explotaban a él y a su gente, pero no localizaba la fuente de dicho poder en el componente gráfico de la escritura europea. Sangama concebía al propio papel, el *kiruka*, como la fuente de dicho poder. ¿Pero por qué decía que el papel tenía cuerpo y la boca pintada de rojo? ¿Por qué apelaba a imágenes tan poderosamente corpóreas, especialmente si, como lo sugiere la narración de Zumaeta, en verdad podía leer? En mi opinión la fuente de la interpretación de Sangama sobre la lectura radica en el uso shamánico del alucinógeno ayahuasca.

El ayahuasca (*kamalampi*, *natga*, o *totsga* en piro) es la principal droga curativa empleada actualmente por los shamanes del bajo Urubamba y la evidencia sugiere que esto ha sido así desde hace mucho tiempo atrás. Esta droga, *Banisteriopsis sp.*, es ingerida por los shamanes a fin de revelar información oculta a la visión normal, tal como las fuentes de enfermedad y la presencia de objetos

de brujería (“virotos” o “dardos”) en el cuerpo de un paciente. Se dice que en su estado natural el ayahuasca es el cuerpo de un espíritu, *ayahuascamama*, la “madre ayahuasca”. Cuando se ingiere una infusión de este alucinógeno durante una sesión curativa, dicho espíritu se manifiesta primeramente bajo la aterradora forma de una anaconda gigante que se enrosca en torno del estómago de quien ingiere la droga y que introduce su cola por la fuerza en la boca de la persona. Esta es una fase de intensa experiencia visual que está acompañada de náuseas violentas: diseños en colores brillantes y formas serpenteantes cubren todo el campo visual. Estos diseños de culebra marcan la llegada de la *ayahuascamama* en su horrenda manifestación. Luego el shamán comienza a cantar sus “ícaros” o “canciones curativas”, los cuales persuaden al espíritu del alucinógeno a revelarse en su forma verdadera: la de una hermosa mujer. Así domesticado, el espíritu comienza a ayudar en la cura, revelando las fuentes de enfermedad y cantando sus poderosas canciones curativas. Se dice que la propia *ayahuascamama* es la fuente del conocimiento curativo bajo la forma de dichas canciones: si uno se limpia el cuerpo observando las prohibiciones y bebe ayahuasca con frecuencia, dicho espíritu le enseñará los ícaros, la manifestación del poder curativo.

El poder del ayahuasca radica en su capacidad de transformar la visión de los shamanes de modo que vean las fuentes espirituales de la enfermedad y la curación como si éstas fueran seres humanos. Estos espíritus son invisibles o tienen una apariencia física no-humana, tales como árboles o como otros fenómenos naturales. Revelados bajo su forma física de humanos, los shamanes los tratan socialmente, recurriendo a ellos para obtener ayuda en sus actividades curativas. Esto se hace a través del ícaro o canción curativa. La palabras de la canción curativa obligan a los espíritus, así como los discursos respetuosos recaban la ayuda y el amor de los parientes.¹² Pero a diferencia de los discursos entre parientes, las canciones curativas son incomprensibles para quienes no son shamanes. Estas canciones están fraseadas en idiomas que no se hablan en el bajo Urubamba, tales como el

¹² Véase Gow (1988) para una discusión más profunda al respecto.

quechua, o en variantes arcaicas del piro y del campa. Todos mis informantes han subrayado la ininteligibilidad de las canciones curativas, aún cuando simultáneamente me proporcionasen interpretaciones plausibles acerca de su contenido.¹³ Se podría decir que los verdaderos significados de las canciones curativas no radican en este mundo normal, sino en la experiencia visual de los shamanes cuando ven el mundo a través de los ojos del ayahuasca.

“¿Por qué serían mis ojos como los suyos?”, dice Sangama (lín. 281). La descripción que hace Sangama de la lectura constituye una analogía sobre el uso shamánico del ayahuasca. El papel tiene otra identidad visual que no es la del simple papel: es una mujer con la boca pintada de rojo.¹⁴ Sangama repite insistentemente que el papel tiene cuerpo: en piro, *kamanro*, “ella está caracterizada o posee un forma corpórea”. Esto refleja la progresión de visiones que se da a lo largo de las curaciones con ayahuasca, la cual va desde las manifestaciones aterradoras del espíritu del ayahuasca hasta su revelación como una hermosa mujer. A través de la ingestión de esta droga, los espíritus se revelan a sí mismos como personas, bajo la forma corpórea de seres humanos, más que como los vagos síntomas de la enfermedad en el cuerpo del paciente. En la cura con ayahuasca la aparición de *yona*, “diseños”, bajo la forma de aterradoras anacondas es seguida por la aparición de los espíritus en sus verdaderas formas. De manera semejante, para Sangama la lectura constituye una transformación del papel, el cual pasa de ser una superficie cubierta con “diseños” a ser una mujer corpórea que le habla y le revela información sobre ámbitos distantes y sobre las actividades e intenciones de los habitantes de dichos ámbitos. Mientras que para el shamán contemporáneo, estos habitantes son los moradores del río y del bosque, para Sangama, eran sus hijos de Manaos, Belem y Europa.

Sean cuales sean sus otras implicaciones, el uso de ayahuasca constituye una técnica de transformación visual. El ayahuasca se toma siempre por la noche, y a medida que la droga hace efecto, la oscuridad se llena con densas figuras geométricas de luz de colores, que serpentean y cambian hasta que son reemplazadas con imágenes de seres hu-

manos, plantas, animales y lugares. Estas transformaciones visuales están aparejadas con transformaciones auditivas, en la medida que los sonidos normales de la noche son reemplazados por el zumbido de la ebriedad producida por la droga, el cual a su vez da lugar a las potentes palabras y melodías de los ícaros. La experiencia visual del torrente de imágenes constituye la contraparte esencial de las canciones curativas. Cuando le preguntaba a los shamanes acerca del significado de estas canciones, invariablemente respondían: “Bebe ayahuasca. Tomando la droga aprenderás y entenderás”.

Me parece altamente probable que las denotaciones de las canciones curativas residan en este torrente de imágenes, así como las palabras del lenguaje cotidiano denotan al mundo cotidiano. Si esto es así, entonces la práctica shamánica proporciona un excelente conjunto de metáforas para pensar la escritura, donde el mensaje hablado del hablante oculto existe, para los ignorantes, sólo en forma visual.

Se necesita realizar más investigaciones para confirmar esta hipótesis, pero por lo menos resulta claro que Sangama coincide con las concepciones occidentales de la escritura alfabética al tratar a la escritura como la manifestación material de una voz. Sin embargo, Sangama se aleja de estas concepciones cuando se trata de establecer el estatus de dicha voz. Mientras que para los occidentales la escritura codifica el habla, y cualquiera que esté familiarizado con el código puede leer el mensaje aún cuando no comprenda su significado, para Sangama el papel es la manifestación de una mujer portadora de mensajes. Aquellos que saben leer –

¹³ Tengo la fuerte impresión de que la gente del bajo Urubamba exagera la ininteligibilidad de las canciones curativas. Me percaté de que mi limitada comprensión del Quechua me permitió entender al menos algunas de las palabras de las canciones curativas en dicha lengua, y estoy seguro que la mayoría de la gente del bajo Urubamba podría haber entendido mucho más: puede que el Quechua no esté tan difundido allí, pero muchas palabras quechua son utilizadas en el dialecto local del español. De manera semejante, las canciones curativas en Piro contienen muchos elementos léxicos piro identificables, aunque en extrañas combinaciones, y sospecho que lo mismo se puede decir de las canciones curativas en Campa. Yo sugeriría que las canciones curativas derivan su eficacia (Lévi-Strauss 1963) precisamente de este delicado equilibrio entre lo inteligible y lo oscuro.

¹⁴ El achiote (*gapijru*), un tinte rojo, es asociado al ayahuasca, así como el huitón (*gmu/nso*), un tinte negro, es asociado al alucinógeno *toé* o *gayapa* (*Datura sp.*).

tales como Sangama y los patrones blancos – tienen los “ojos” que les permiten ver la página impresa como si fuera dicha mujer y por ende hablar con ella. Tal como ocurre con la práctica shamánica, este contacto con un lenguaje solamente conocido por unos pocos implica una transformación radical de la identidad visual. Cuando los shamanes toman ayahuasca ven revelarse a la invisible *ayahuascamama* como una hermosa mujer y entienden sus canciones curativas. Lo mismo ocurre con Sangama: para el que sabe, la página impresa se transforma en una mujer y uno puede entonces comprender los mensajes que han sido enviados desde lejos y que de otra manera serían inaudibles.

Los emisores de los mensajes de Sangama también tienen un análogo en la práctica shamánica. Los shamanes del bajo Urubamba tienen piedras mágicas llamadas *incantos*, a quienes se dirigen como si fueran sus “hijos”. Cuando el shamán toma ayahuasca, estas piedras se manifiestan como seres humanos que lo protegen de sus enemigos al tiempo que lo ayudan en su actividad curativa. Así, tanto para Sangama como para los shamanes contemporáneos, los “hijos” cumplen un papel crucial de mediadores en los contactos con seres de otros mundos. De hecho, no es imposible que Sangama tuviera hijos en Manaos y Europa tal como afirmaba: por aquel entonces la gente blanca se llevaba a muchos niños nativos para venderlos como esclavos domésticos en las ciudades de la amazonía y más allá.¹⁵ Lo que es improbable es que alguno de estos niños se haya enriquecido al hacerse adulto y mucho menos probable que alguno de ellos haya aprendido a leer y a escribir.

La confirmación más explícita de la analogía shamánica de Sangama se da cuando éste intenta enseñar a leer a Zumaeta. Este último describe así lo sucedido:

“Parecía que [Sangama] estaba un poco borracho y aprovechando, le rogué: Primo enséñame a leer. Muy bien, si quieres. Si quieres, puedes recibir el papel. Luego me dijo: Ven aquí. Voy a enseñarte. Fui a su lado y me dijo: Bueno, primo. Ahora agáchate. Prepara la corona de tu cabeza. Sopló en sus manos acopadas y luego traspasó el aliento a la corona de mi cabeza. Otra vez traspasó su aliento a la corona de mi cabeza y luego a toda mi espalda. Jjjac. Mira. Ahora ya vas a saber leer -me dijo con una voz seria.

Yo esperaba que me enseñara a leer por medio de los ojos, pero al contrario, sacó su aliento y lo traspasó a la corona de mi cabeza, a mi cuello y a mi espalda. Me hizo girar mientras que soplabla: jjjjac, jajjac. ... Desde ahora tienes que seguir la dieta. No debes tomar masato a cada momento -me mandó” (lín. 427-449, 457-458).

Sangama transfiere el conocimiento de la lectura a Zumaeta a través de su aliento. No “sopla” simplemente en sus manos: sopla de una manera específicamente shamánica. Los sonidos que produce provienen del acto de aclararse la garganta, el cual hace referencia a lo que actualmente se conoce en la región del bajo Urubamba como *yachay*, la “flema mágica” de los shamanes, la cual se encuentra albergada en el estómago, pero que éstos hacen elevar a la garganta a fin de realizar sus soplos shamánicos. Esta flema es descrita como una sustancia luminiscente en la que radica el poder y el conocimiento shamánicos. El sonido “jjjjac jajjac” que aparece en el texto es específico de este tipo de soplo producido cuando el shamán pasa con fuerza su aliento sobre el *yachay*, haciendo que la flema suene como un cascabel y adquiera la potencia de “el que sabe”. El soplo shamánico está imbuido con el conocimiento del shamán y transfiere una parte de este potente conocimiento a quien ha sido soplado.

Ahora se puede ver que la descripción que hace Sangama sobre la lectura se basa en una analogía con el conocimiento shamánico. En este sentido la pregunta acerca de si Sangama podía o no leer se hace casi irrelevante. La analogía shamánica sería igualmente apropiada para explicar sus poderes a sus paisanos piro haya o no podido en realidad decodificar la escritura de los periódicos. Su comprensión de los escritos de los blancos, por la cual era único entre los Piro, sólo puede ser entendida dentro de los paradigmas del conocimiento shamánico. Tal como dice Zumaeta: “¿Cómo aprendió? Nunca se vio que alguien le enseñara” (lín. 555). De esta manera, Zumaeta descarta lo que para nosotros es la explicación más obvia acerca de la

¹⁵ Como de hecho continúan siendo enviados lejos, por cuanto muchos niños indígenas de esta zona terminan como sirvientes domésticos en Lima. Las sensibilidades han cambiado y ahora se los denomina “empleados”; sin embargo, las condiciones de trabajo permanecen iguales.

capacidad de leer y escribir de Sangama: que, tal como él mismo lo afirmaba, había ido a la escuela. Pero esta explicación está totalmente oculta para los Piro, por cuanto nadie vio que le enseñaran a leer y escribir. Para los Piro, sólo el conocimiento shamánico tiene la cualidad de tener un origen oculto, y por ello cualquier conocimiento oculto de este tipo necesariamente tiene que tener algo de conocimiento shamánico.

De esta manera, para su análisis de la escritura y la lectura Sangama tomó prestado el paradigma del conocimiento shamánico a fin de explicar la mecánica de este extraño pero poderoso medio de comunicación. Esto plantea la pregunta acerca de los efectos que tuvieron los programas de alfabetización y las actividades evangelizadoras del ILV en las prácticas shamánicas del bajo Urubamba. ¿Cómo le fue al análisis de Sangama, y por extensión al conocimiento shamánico en general, ante la expansión generalizada de la alfabetización entre los Piro a partir de la década de los '40? En la década del '80 la mayoría de los Piro eran cristianos, ya sea bautistas o católicos, y tenían diversos grados de devoción. A pesar de ello, y casi de manera unánime, los Piro tienen fé en la curación shamánica y especialmente en el uso de ayahuasca. Así como toda aldea debe tener una escuela, toda aldea tiene uno o más shamanes practicantes. La alfabetización y el shamanismo son dos formas igualmente importantes de conocimiento que permiten controlar el hostil mundo exterior: mientras que la alfabetización permite a los nativos lidiar con sus patrones blancos y con el Estado, los shamanes lidian con las fuentes de enfermedad en el río y en el bosque.

La interpretación que hace Sangama de la escritura parece haber desaparecido sin dejar rastro en la cultura piro contemporánea: nadie me describió la escritura en términos shamánicos.¹⁶ Sin embargo, el paradigma shamánico que subyace al relato de Sangama ha sobrevivido a los programas de alfabetización del ILV. De hecho, esto parece ser una de las motivaciones que están detrás de la narración de Zumaeta. Al hablar con la misionera del ILV, Zumaeta se preguntaba constantemente si Sangama podía o no leer. ¿Cómo podía leer si nunca había tenido el beneficio de la instrucción proporcionada por el ILV, de la cual todos los Piro

eran concientes por aquel entonces? Zumaeta, uno de los primeros piro letrados y a la vez uno de los primeros maestros escolares bilingües, vuelve una y otra vez a este problema. La solución que da a este problema es la siguiente:

“Tal vez sólo estaba mintiendo o tal vez no. ¿Quién sabe? Se dice que era mellizo. Tal vez esa era la razón para que pensara tales cosas. Tal vez las cosas que nos contaba se originaban en su propia mente. Así era Sangama, el primer lector entre nosotros” (lín. 556-563).

Para los Piro, las personas que han nacido con un mellizo tienen una cualidad especial: son shamanes natos.¹⁷ A diferencia de los demás, no requieren de entrenamiento para devenir shamanes. De esta manera, Zumaeta sugiere que Sangama podía leer porque era un shamán nato y su extraordinario conocimiento de la lectura se originaba en su interior. Más aún, Zumaeta supone que su propio éxito en el aprendizaje de la lectura confirma el cumplimiento de la profecía de Sangama, así como la transmisión de su conocimiento (lín. 523-545). Ahora se puede observar una dimensión adicional de la narración de Zumaeta. Más que un relato acerca de una época pasada, el mismo constituía una sutil lección acerca de la eficacia del poder shamánico que Morán Zumaeta, el pupilo, le daba a la misionera Matteson, su maestra.

Conclusiones

Para concluir, quisiera hacer dos breves sugerencias -surgidas del análisis realizado en este artículo- para posteriores investigaciones. La primera de ellas tiene que ver con el impacto de la alfabetización entre los pueblos indígenas de la amazonía. En este artículo he sostenido que un análisis

¹⁶ Cuando conversaban conmigo, los nativos solían contrastar el conocimiento de la escritura adquirido en la escuela con formas de conocimiento tales como el dominio del poder shamánico y del poder del diseño. Aún cuando ya no conciben la alfabetización en términos directamente shamánicos, continúan utilizándola como una metáfora a través de la cual discutir otras formas de transmisión de conocimiento.

¹⁷ Mis informantes me aseguraron que en el caso del nacimiento de mellizos siempre sobrevive uno solo de ellos y negaron que esto se deba a prácticas infanticidas. La lógica pareciera ser que el mellizo muerto sirve como “compañero espiritual” del que lo sobrevive.

de la interpretación de un hombre piro acerca de la escritura occidental nos conduce a temas sumamente apreciados por los etnógrafos de los pueblos de las tierras bajas de Sudamérica, tales como los paradigmas del conocimiento shamánico y las teorías del lenguaje y del poder. Tal vez he tenido más suerte que la mayoría de los etnógrafos por haber podido trabajar en una situación en donde la alfabetización no constituía ninguna novedad, y en un tiempo posterior a la intensa labor evangelizadora y educativa del ILV. Esto me ha dejado más con un gran respeto por la complejidad y adaptabilidad histórica de estas culturas, que con una sensación de pesar por su supuesta fragilidad. Pero me parece desafortunado que aquellos etnógrafos que trabajan en áreas donde los pueblos indígenas amazónicos están entrando en contacto con la alfabetización por vez primera hayan mostrado tan poco interés en la forma en que dichos pueblos están experimentando este medio de comunicación. Mientras reflexionaba sobre el material que he analizado en el presente artículo, a menudo deseaba haber podido hablar con Sangama para así poder aclarar algunos puntos que permanecen oscuros. También tenía la sensación de que muchos etnógrafos de la amazonía han hablado con gente como Sangama, pero que, o no profundizaron la conversación o no la encontraron lo suficientemente interesante como para describirla. Las etnografías de los pueblos indígenas amazónicos son ricas en condenas a la iniquidades cometidas por las sociedades nacionales, los misioneros y la “civilización occidental” en general, pero son notablemente pobres en términos de su análisis de la fascinación que los pueblos indígenas han sentido por estos intrusos (véase Viveiros de Castro, 1986, y Hugh-Jones, 1992).

Mi segunda sugerencia tiene que ver con la cuestión del diseño gráfico. Recientemente se ha

argumentado de manera convincente que no se puede entender la escritura ni como un sustituto del habla ni como una representación visual de la misma. La escritura debe ser comprendida como un modo autónomo de comunicación, que no sólo tiene su fuente en el arte gráfico, sino que es parte de este arte (Harris, 1986). Desde esta perspectiva, es doblemente sorprendente que se haya prestado tan poca atención al tema de la alfabetización en el contexto de las culturas indígenas amazónicas, muchas de las cuales tienen tradiciones de diseño gráfico de cierta complejidad (véase Tastevin 1925; Lévi-Strauss 1955; Reichel-Dolmatoff 1978, 1986; Vidal 1981; Vidal y Müller 1986; Turner 1980; Gebhart-Sayer 1984, 1985; Casevitz 1980/1981; y Gregor 1977). De hecho, estos sistemas gráficos han alcanzado una cierta notoriedad intelectual gracias al trabajo de Jacques Derrida (1976), quien afirma en su re-análisis del artículo de Lévi-Strauss “Writing lesson” (1955) que los Nambikuara tienen un sistema de escritura. Donde sea que nos encontremos en este oscuro debate, no podemos pretender saber mucho acerca de lo que significaba aquella famosa lección para el jefe nambikuara o acerca de la importancia de esas páginas de “líneas ondulantes” que él produjo (Lévi-Strauss 1970: 325).

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a Andrew Jones, Cecilia McCallum y Christina Toren por la ayuda que me brindaron para aclarar algunos de los temas de este artículo. También quisiera rendir tributo al trabajo lingüístico de Esther Matteson, cuyos excelentes estudios de la lengua piro han sido de inconmensurable valor para mi investigación, y quien reconoció la importancia de la *Historia de Sangama* y la preservó en forma impresa para una audiencia académica más amplia.

BIBLIOGRAFÍA

Casevitz, France-Marie, 1980-81, “Inscriptions: un aspect de le symbolisme matsiguenga”; en *Journal de la Société des Americanistes*, LXVII: 261-95.

Derrida, Jacques, 1976, *Of gramatology*; Baltimore.

Gebhart-Sayer, Angelika, 1984, *The cosmos encoiled: Indian art of the Peruvian Amazon*; Nueva York: Center for Inter-American Relations.

- _____. 1985, "The geometric designs of the Shipibo-Conibo in ritual context"; en *Journal of Latin American Lore*, 11(2): 145-75.
- Goody, Jack, 1977, *The domestication of the savage mind*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Gow, Peter, 1988, The social organization of the native communities of the bajo Urubamba river, Eastern Peru; Tesis Doctoral; University of London.
- _____. s/f, "Visual compulsion: design and shamanism in Western Amazonia"; manuscrito.
- _____. 1991, *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*; Oxford: Clarendon Press.
- Gregor, Thomas, 1977, *Mehinaku: the drama of daily life in a Central Brazilian village*; Chicago: University of Chicago Press.
- Harris, Roy, 1986, *The origin of writing*; London: Macmillan.
- Hugh-Jones, Stephen, 1992, "Yesterday's luxuries, tomorrow's necessities: business and barter in Northwest Amazonia"; en C. Humphrey y S. Hugh-Jones (eds.), *Barter, exchange and value. An anthropological approach*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Lathrap, Donald, Angelika Gebhart-Sayer y A.M. Mester, 1985, "The roots of the Shipibo art style"; en *Journal of Latin American Lore*, 11(1): 31-120.
- Lawrence, Peter, 1964, *Road belong cargo*; London.
- Lévi-Strauss, Claude, 1955, *Tristes tropiques*; París: Plon.
- _____. 1963, *Structural Anthropology*; London: Allen Lane.
- _____. 1976, *The raw and the cooked*; London: Jonathan Cape.
- Matteson, Esther, 1954, "The Piro of the Urubamba"; en *Kroeber Anthropological Society Papers*, 10: 25-99.
- _____. 1965, *The Piro (Arawakan) language*; Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Ministerio de Educación, 1974, *Gwacha Ginkakle: Historia de los Piros*; (Yine Pirana 12/Cartilla de Lectura Piro 12); Yarinacocha, Pucallpa.
- Ong, Walter J., 1982, *Orality and literacy*; London: Tavistock.
- Park, M., N. Weber y V. Cenepo S., 1976, *Diccionario Quechua: San Martín*; Lima: Ministerio de Educación/ Instituto de Estudios Peruanos.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo, 1978, *Beyond the Milky Way: hallucinatory imagery of the Tukano Indians*; Los Angeles.
- _____. 1985, *Basketry as metaphor: arts and crafts of the Desana Indians of the Northwest Amazon*; Occasional Papers of the Museum of Cultural History; Los Angeles: University of California Press.
- Roe, Peter, *The cosmic zygote: cosmology in the Amazon basin*; New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Tastevin, C., 1925, "La légende de Bóyusú en Amazonie"; en *Revue d'Ethnographie et des Traditions Populaires*, 6(22).
- Turner, Terence, 1980, "The social skin"; en Jeremy Cherfas (ed.), *Not work alone*; Londres: Temple Smith.
- Varese, Stéfano, 1973, *La sal de los cerros. Una aproximación al mundo Campa*; Lima: Retablo de Papel Ediciones.
- Vidal, Lux, 1981, "Contribution to the concept of the person and self in lowland South American societies: body painting among the Kayapó-Xikrin"; en T. Hartman and V.P. Coelho (eds.), *Contribuição à antropologia em homenagem ao professor Egon Schaden*; Sao Paulo.
- Vidal, Lux y Regina Müller, 1986, "Pintura e adornos corporais"; en Berta C. Ribeiro (coord.), *Arte índia*; Vol. 3 de Darcy Ribeiro (ed.), *Suma etnológica brasileira*; Sao Paulo.
- Viveiros de Castro, Eduardo, 1986, *Araweté: os deuses canibais*; Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor/ANPOCS.

Recebido em 25.09.09
Aprovado em 13.10.09

DESEOS ENCONTRADOS: ESCUELAS, PROFESIONALES Y PLANTAS EN LA AMAZONÍA PERUANA

Luisa Elvira Belaunde *

RESUMEN

Este artículo examina las transformaciones que la escolaridad y el deseo de profesionalización están generando en la transición de la oralidad a la escritura, los cambios residenciales, el surgimiento de nuevas élites políticas y la monetarización de la economía indígena. También presenta la propuesta de algunos pensadores indígenas de usar plantas con el propósito de encontrar un camino para salir de las contradicciones y los reveses generados en torno a la escolarización. El análisis se basa sobre datos recogidos durante varios viajes de campo realizados en 2008 y 2009, recorriendo comunidades de diversos grupos étnicos del Perú, especialmente shipibo-konibo, achuar, kichwa y ashaninka.¹

Palabras clave: Educación indígena – Profesionalización indígena – Plantas maestras – Shipibo-konibo – Amazonía peruana

ABSTRACT

CONFLICTING DESIRES: SCHOOLS, PROFESSIONALS AND PLANTS IN AMAZONIAN PERU

The paper examines some transformations brought about by schooling and the desire of professionalization in the transition from orality to writing, such as residential changes, emergence of new political elites and monetarization of the indigenous economy. It also discusses the suggestion put forward by indigenous thinkers to use plants as a way out from the contradictions and backlashes springing from schooling. The analysis draws upon data gathered during various field trips in 2008 and 2009, journeying through various indigenous communities of Amazonian Peru, especially amongst the Shipibo-konibo, the Achuar, the Kichwa and the Ashaninka people.

Keywords: Indigenous education – Indigenous professionals – Teaching plants – Shipibo-konibo – Peruvian Amazon

* PHD em Antropologia Social. Pesquisadora associada. Programa de Estudos em Gênero e Saúde (MUSA). Instituto de Saúde Coletiva (ISC). Universidade Federal da Bahia. Rua Basílio da Gama, s/n – Campus Universitário Canela – 40110.040 Salvador/BA. E-mail: luisaelvira@yahoo.com

¹ Agradezco al Field Museum de Chicago (USA) y a las ONGs Cima Cordillera Azul, Shinai y Solsticio del Perú, por permitirme realizar el trabajo de campo para este estudio.

Comienzo este artículo relatando un hecho que sucedió hace unos meses en la ciudad de Contamana, en el río Ucayali, durante un taller con algunos representantes de la federación shipibo-konibo del río Pisqui. Los organizadores del taller estábamos intentando presentar el concepto de “priorización de deseos”. Pensábamos que esta noción podría servirnos como un instrumento de planificación y queríamos asegurarnos que estábamos todos de acuerdo sobre su significado. Sentados en círculo alrededor de unas mesas, habíamos intentado definir la idea verbalmente y escrito algunas palabras en un papelógrafo pegado en la pared. Pero sentíamos que, a pesar de nuestros esfuerzos, no lográbamos transmitir la idea. De pronto, Roberto Velasco, líder de la comunidad shipibo-konibo de Santa Rosa de Pisqui, tomó la palabra. “Es como una historia que una vez escuché”, nos dijo y comenzó a contar lo siguiente:

Dicen que había una vez un señor llamado Xawampico y su mujer se llamaba Rona. Un día, él le ha dicho a su querida esposa:

– “Vamos a buscar paiche (pirarucú, *Arapaima gigas*) en la cocha, en la laguna”.

Su mujercita le ha aceptado:

– “Si, vamos”.

Se han ido a una cocha muy grande donde había bastante paiche. En canoa se han ido buscando paiche. Ella iba remando atrás y el iba buscando sentado en la punta de la canoa, buscando paiche en el agua. Por fin, en una orilla, el hombre ha visto un paiche muy grande durmiendo. Su lomo salía fuera del agua. Al verlo, Xawampico se ha alegrado bastante y le ha dicho a su mujer:

– “Por acá, rema”, para acercarse al paiche despacito y poder picarlo.

Pero ella no ha remado nada. Entonces, Xawampico ha mirado hacia atrás y ha visto que su esposa estaba durmiendo. Estaba echada en la canoa y el viento le había abierto su pampanilla, su falda. En ese tiempo, la gente no usaba calzón. Entonces, el viejo le ha visto toda la paloma descubierta a su esposa. Ahí se ha puesto a pensar:

– “¿A cuál le doy primero, al paiche o a mi mujer? Pucha..”.

Le mira al paiche y le mira a su doña... y su doña estaba más rico:

– “¡Primero a mi doña!”, dice.

Y dale ...”sho sho sho” ... ha hecho mover la canoa y esa oleada le ha hecho despertar al paiche. Cuando ha terminado de tener su relación, el hombre ha buscado al paiche para picarlo, pero el paiche ya se había ido lejos.

– “¡Pucha! ¡Primero era el paiche!”, ha dicho el hombre.

Y así, pues, los dos se han vuelto a casa con hambre y sin paiche.

Todos reímos. Sus palabras nos tomaron desprevenidos. La fluidez irreverente de su relato nos colocó ante la evidencia de que los estilos de la pedagogía indígena suelen ser más humorísticos y encarnados que los que solemos utilizar en los talleres de las ONGs. Nos demostró no solamente que él había entendido perfectamente lo que significaba priorizar deseos, sino que también comprendía que, a pesar de tener las mejores intenciones y proyecciones a futuro, las personas somos falibles y podemos terminar priorizando mal porque nuestros apetitos pueden fácilmente desviarnos de nuestras planificaciones. Sin mayores explicaciones, nos mostró que intentar comunicar una idea de manera abstracta, ajena a las vivencias, emociones e imperfecciones humanas, es algo árido y poco convincente. En cambio, narrar situaciones que ejemplifican escenas vividas y toman en consideración las fallas humanas con ironía y simpatía, es una técnica que permite eficazmente transmitir ideas de manera clara y entretenida.

Una de las principales críticas que los pensadores indígenas hacen de la escuela y del estilo de comunicación que las personas escolarizadas solemos usar es que, en ambos casos, se trata de un acercamiento “teórico” al conocimiento (TRAPNELL, 2008, p. 99; MAHECHA, 2004, p. 205; ARHEM et al., 2004, p. 430; GASCHÉ, 2008; BELAUNDE, 2005, p. 251). La situación prototípica en las clases de escuela es la de un grupo de alumnos sentados con lápiz y papel en la mano, escuchando a un profesor hablar sobre algo que está escrito en los libros y la pizarra, pero que no está situado en la experiencia, corporal, interpersonal y emocional, vivida en el momento de la enseñanza. A pesar de los intentos de cambiar el contenido curricular y la metodología de enseñan-

za, este modelo de interacción en clase continúa dominante, y es constantemente reproducido en las reuniones trabajo de las diversas instituciones que trabajan con los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

En la escuela, la enseñanza se da a base de indicaciones verbales, la lectura y la escritura. Hay una voluntad explícita de transmisión de información de los profesores hacia los alumnos. En la familia, en cambio, el énfasis está puesto en el aprendizaje amplio de los niños. Este se da por observación, escucha, imitación y participación vivencial en la acción emprendida con las personas que nos rodean. Los aspectos intersubjetivos del contexto del aprendizaje, es decir, la escena física, social y emocional, son tan importantes como el contenido de información aprendido. Con quién, en qué momento y en qué circunstancias se aprende algo, son aspectos inherentes a lo aprendido y a lo recordado a lo largo de los años. Por ejemplo, hablando sobre la diferencia entre una clase en la escuela sobre plantas medicinales y la manera como los niños aprenden a usar las plantas en familia, la profesora ashaninka Balbina Calderón explica lo siguiente:

Los niños aprenden de eso [las plantas medicinales] cuando ven curar a alguien. Creo que el niño ve, no creo que le digan: “esto, esto”. A veces, en el monte le avisan, le hacen ver. No aprende porque le estoy hablando. No, lo ha visto. Aquí [en la escuela] estamos hablando teoría; no es igual que ir al monte y le haces ver. Acá en la escuela dibujarán [las plantas medicinales], pero no le van a reconocer en el monte. En la escuela aprenden más que nada a escribirlo ...

No se aprende a preparar [plantas medicinales] por preparar, tiene que haber la necesidad. Por ejemplo, cuando te pica la víbora, allí recién vas a aprender qué vas a curar. (TRAPNELL et al., 2008, p. 99).

El contraste entre los conocimientos “teóricos” de la escuela y los conocimientos adquiridos en familia, que a menudo son llamados de “prácticos”, es una percepción bastante expandida entre los padres y los profesores indígenas de diferentes grupos étnicos. Está claro que estos términos pertenecen al vocabulario introducido por las escuelas, pero su significado se refiere a una diferencia identificada desde la visión indígena. Lo “teórico”

no hace referencia, como podríamos suponer, al valor de universalidad científica del conocimiento transmitido en las escuelas, sino al hecho que, en la escuela, el conocimiento es transmitido a través de explicaciones que tienen por objetivo enseñar a leer y escribir esa información. Un principio subyacente a la pedagogía escolar es que los alumnos recuerdan lo que escriben y leen. En cambio, en la familia los niños se acuerdan de lo que viven. Es decir, lo “teórico” del conocimiento escolar reside en el hecho de que se trata de aprender a escribirlo, no de aprender a vivirlo. Lo “práctico” del conocimiento indígena, en cambio, como afirma el pensador indígena colombiano Roberto Macuna, reside en el hecho que se trata de un conocimiento que se aprende “viendo, viviendo y practicando”. (ARHEM et al. 2004, p. 432)

En este artículo examino las transformaciones que la escolaridad y el deseo de profesionalización están generando en la transición de la oralidad a la escritura, los cambios residenciales, el surgimiento de nuevas élites políticas y la monetarización de la economía indígena. También presento la propuesta de algunos pensadores indígenas de usar plantas con el propósito de encontrar un nuevo rumbo para salir de las contradicciones y los reveses generados en torno a la escolarización. El análisis se basa sobre datos y reflexiones recogidas durante varios viajes de campo realizados en 2008 y 2009, recorriendo comunidades de diversos grupos étnicos del Perú, especialmente shipibo-konibo, achuar, kichwa y ashaninka, como parte mis actividades de consultoría e investigación.

Escuela y cambio político

La escolarización de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana se inició a principios del siglo XX a cargo de los misioneros católicos, principalmente dominicos y Jesuitas. Pero la expansión masiva de las escuelas comenzó en la década de 1950 con la firma de un convenio entre la institución evangélica norteamericana Instituto Lingüístico de Verano y el Ministerio de Educación del Perú (ILV). El ILV creó escuelas primarias entre una diversidad de grupos étnicos, muchos de ellos en lugares remotos con poco contacto con la sociedad nacional, y montó un programa de formación

de profesores indígenas bilingües localizado en Yarinacocha, cerca a Pucallpa. Posteriormente, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana en Iquitos abrió una Escuela de Profesores Bilingües; y en la década de 1980 se creó el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) como una alternativa laica sustentada por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

FORMABIAP surgió de la necesidad de fomentar la descolonización de la enseñanza, develando los mecanismos que legitimaban y reproducían las formas hegemónicas de poder, y promoviendo procesos de reafirmación étnica y cultural alrededor de la escuela (TRAPNELL, 1984; WALSH, 2002; MIGNOLO, 2000). En la década de 2000, la incorporación de la interculturalidad condujo a una reformulación de los contenidos y las metodologías curriculares dentro del nuevo marco oficial de la Educación gratuita Intercultural Bilingüe, primaria y secundaria, establecida por el Ministerio de Educación. Sin embargo, a pesar de los logros obtenidos en los últimos años, actualmente el porcentaje de población beneficiada por la nueva pedagogía bilingüe e intercultural es baja, cubriendo solo 9% de las escuelas y 5% del alumnado (TRAPNELL, 2008, p. 15; TUBINO; ZARIQUIEY, 2007; FULLER, 2002).

Tan importante como los cambios pedagógicos implementados por los diferentes programas educativos, religiosos y laicos, que han trabajado en convenio con el Estado peruano, son los cambios socio-políticos generados por medio de la escolarización. Estos procesos han transformado radicalmente la distribución residencial indígena. En muchos lugares, la introducción de las escuelas primarias dio lugar a procesos locales de pacificación, agrupación y asentamiento de la población indígena. Las guerras intra-étnicas e inter-étnicas cesaron, y las poblaciones que solían vivir dispersas, siguiendo patrones de alta movilidad, formaron núcleos poblados con mayor permanencia para poder construir una escuela. Poblaciones que habitaban zonas remotas en las cabeceras se desplazaron hacia lugares más cercanos a los grandes ríos para reducir el tiempo de viaje a los centros urbanos y facilitar la llegada del profesor. Todas

estas transformaciones resultaron de la adhesión, en gran medida voluntaria, de las poblaciones indígenas a la propuesta de escolarización de sus hijos traída por los agentes de la colonización. Aunque estos complejos procesos de cambio son conocidos en líneas gruesas, y hay algunos estudios etnográficos específicos (GOW, 1991; AMES, 2002; AIKMAN, 2003; DE LA CADENA, 2000), falta documentar los recorridos de los distintos grupos étnicos para tener un mapa del papel preponderante de la escuela en la constitución del actual panorama político indígena en la Amazonía peruana (TRAPNELL, 2008, p. 13).

Antes vivíamos regados. Solamente cuando han venido los profesores han salido, ya nos hemos civilizado para poder educar a nuestros hijos en la escuela. Entre familiares se han pasado la voz para vivir juntos y así se han creado las comunidades. (Pascual Mucushua, líder kichwa del Pastaza).

Los cambios residenciales ocasionados por la creación de las escuelas también tuvieron un impacto sobre el proceso de titulación de las comunidades nativas. En la década de 1970, con la declaración de la Ley de Comunidades Nativas, algunos núcleos poblacionales nacidos alrededor de las escuelas fueron oficialmente reconocidos por el Estado peruano y otorgados títulos de propiedad comunales (CHIRIF, 2007). Desde entonces, continúa el proceso de transformación poblacional alrededor de las escuelas. Hasta el día de hoy, cuando se forma una nueva comunidad debido, por ejemplo, a la separación o traslado de un grupo de pobladores de otra comunidad, la primera gestión realizada por las autoridades indígenas es solicitar al gobierno local el envío de profesores y la construcción de una escuela primaria.

Desde el inicio, la interdependencia entre la escuela y el establecimiento de las comunidades nativas se vio reforzada por la burocracia comunal impuesta por el Estado peruano. Para mantener su estatus legal, las comunidades nativas debían regirse por un reglamento interno escrito, hacer asambleas comunales regularmente, mantener un Libro de Actas legalizado por un notario, y llevar a cabo elecciones periódicas donde elegir las autoridades comunales encargadas de viajar a los centros urbanos y realizar trámites en representación de la

asamblea de comuneros. Estos mecanismos de gestión comunal y de representatividad política eran totalmente ajenos a las prácticas indígenas existentes hasta entonces. Quienes pasaron a ocupar la mayoría de los cargos claves fueron, inevitablemente, los alumnos alfabetizados. Las personas mayores analfabetas, a pesar de sus conocimientos e influencia sobre la parentela, fueron puestas de lado por desconocer como redactar, o simplemente firmar, documentos.

De este modo, nacieron las nuevas élites políticas indígenas alfabetizadas, las cuales, a su vez, consolidaron la importancia de la escuela. El destacado papel político de los profesores bilingües indígenas, con educación superior pedagógica, marcó nuevas expectativas para la población indígena y dibujó nuevos caminos de negociación con la sociedad nacional. Estos líderes forjaron un espacio propio de actuación a partir de la creación de las federaciones indígenas locales, regionales y nacionales (CHIRIF, 2006). La escuela y el magisterio se volvieron instrumentos de liderazgo en las organizaciones para la defensa de los derechos indígenas y la participación de candidatos indígenas en las elecciones distritales y regionales. Aunque, actualmente la mayoría de líderes indígenas son varones, las mujeres también han ganado acceso a algunos espacios políticos. Los grandes perdedores de estos cambios fueron las personas mayores analfabetas de ambos géneros. Sin embargo, fueron ellos quienes desearon, y continúan deseando, que sus hijos y nietos fuesen escolarizados.

Tener hijos profesionales

Uno de los aspectos más notables de la escolarización de la Amazonía peruana es el intenso deseo expresado por los propios pobladores de que sus hijos y nietos reciban educación escolar. Como Gow (1991) sustenta en su estudio sobre los yine del Bajo Urubamba, desde el punto de vista indígena la escuela no establece una ruptura en el parentesco sino, al contrario, es percibida como una continuación de los procesos de producción de la memoria vivida del parentesco. Hombres y mujeres de los más diversos grupos

lingüísticos y culturales, con variadas historias de contacto y lugares de ubicación, suelen concordar sobre este punto: quieren que sus hijos vayan a la escuela. En la actualidad, también desean vívidamente que sus hijos cursen estudios superiores en la ciudad, y lleguen a ser los profesionales del futuro en sus comunidades.

Completar los estudios, sin embargo, es costoso. Aunque la mayoría de comunidades nativas cuenta con una escuela primaria gratuita, las familias incurren gastos periódicos para comprar ropa e útiles escolares, y la calidad de la enseñanza es muy dispar debido a las prolongadas ausencias y severas limitaciones pedagógicas de algunos profesores. A menudo, los profesores no completan todo el contenido de la currícula y los alumnos pierden el año. Además, solamente algunas comunidades con importante concentración de población tienen un colegio secundario. Para muchos, cursar la secundaria implica altos costos de desplazamiento y mantenimiento en una comunidad vecina o en una ciudad cercana. Los gastos para cubrir los estudios superiores de los hijos son aún más altos puesto que no solo hay que pagar los viajes y el mantenimiento en la ciudad, sino la matrícula en los centros de educación superior, institutos pedagógicos, escuelas técnicas y universidades estatales y privadas. Hay algunas becas de estudio provenientes de diversas instituciones, pero estas no cubren la demanda. A pesar de su limitado presupuesto, muchos padres están dispuestos a hacer sacrificios asombrosos para lograr que sus hijos completen sus estudios fuera de la comunidad. Cuando no pueden conseguir becas, dedican gran parte de sus entradas monetarias a costear la educación secundaria y superior de sus hijos en las ciudades. Lograr que sus hijos sean profesionales es el aliciente sobresaliente de los padres y las madres de familia.

Qué significa ser un profesional para los pobladores indígenas amazónicos es un tema que tiene múltiples significaciones políticas, económicas y sociales, que solamente puede esbozar en este artículo. El profesional es una figura compleja del imaginario cultural indígena y nacional actual. Un profesional es alguien que ha terminado la escuela primaria, el colegio secundario y algún curso de

educación superior, como el magisterio, un curso de formación técnica o una carrera universitaria. Pero, tener un título de educación superior no es suficiente. Lo que caracteriza a un profesional es que tiene empleo, recibe un sueldo y su trabajo no requiere un desgaste físico a diario en la chacra o el bosque. Un profesional trabaja principalmente con documentos: La escritura es un aspecto fundamental de sus responsabilidades y da legitimidad a su posición de autoridad en la sociedad nacional.

Muchas veces, cuando llego a una comunidad por primera vez los pobladores me preguntan cuánto tiempo he estudiado en la universidad para tener el empleo que me lleva a conocerlos. Cuando les digo que he pasado más de 10 años estudiando, suelen mirarme algo impresionados. “¡Pero por lo menos ya eres profesional!”, exclaman. Después, suelen preguntarme cuánto es mi sueldo y entablan una conversación contándome cuánto ellos también desearían ser profesionales y recibir un sueldo. Los jóvenes hablan de sus experiencias en los centros educativos superiores; los mayores hablan de sus propios estudios, muchas veces interrumpidos en la escuela primaria, y de los esfuerzos que están haciendo para “hacer estudiar a los hijos”. Cuentan cómo se las tienen que arreglar para sustentarlos en la ciudad, las dificultades de encontrarles alojamiento y cómo, a pesar de sus limitados ingresos y las dificultades de transporte, les logran mandar algo de dinero, o plátanos y yuca de la chacra para su alimentación. También cuentan cómo algunos jóvenes tuvieron que interrumpir sus estudios por falta de recursos, o porque encontraron pareja, o porque sufrieron alguna enfermedad, o porque se dedicaron a beber alcohol en lugar de concentrarse en su carrera. “¿Crees que cuando mi hijo termine sus estudios de computación va a encontrar trabajo?”. “¿Cuánto le pagan ahora a las enfermeras?”. “¿Dónde puede presentarse mi hijo que está terminando sus estudios de técnico agropecuario?”. Este tipo de preguntas revelan la ansiedad que los padres sienten sobre los resultados de la inversión que están realizando al mandar a sus hijos a cursar estudios secundarios y superiores en la ciudad. Es para ellos un terreno totalmente nuevo y lleno de riesgos. Sin embargo, permanecen firmes en su convicción de que la profesionalización de los hijos es una necesidad y una

responsabilidad que los padres deben de asumir. “De donde sea, pero tenemos que encontrar algo de dinerito para hacer estudiar a nuestros hijos, para su comida, para su viaje. Si no les hacemos estudiar, van a quedar igual a nosotros. Acabándose en la chacra”.

El deseo de escolarización y profesionalización es un deseo de acceso a ingresos monetarios y a un trabajo menos agotador y con mayor prestigio, pero también es un deseo de reivindicación ciudadana. “Necesitamos tener hijos profesionales para que salgan a defender a la comunidad, para que puedan escribir los documentos y hacer las gestiones ante las autoridades regionales”. He escuchado este tipo de afirmaciones entre diversos grupos étnicos y lugares del país, en las zonas cercanas a los centros urbanos que interactúan diariamente con los profesionales de las ciudades, y en los ríos remotos, donde las visitas de profesionales son más raras. Es necesario tener hijos profesionales para que “defiendan” a los suyos. La escritura es un arma contra la agresión de la sociedad nacional (AMES, 2002; AIKMAN, 2003).

Ahora, qué significa defenderse depende del contexto socio-cultural y político de cada lugar. Pueblos vecinos pueden tener percepciones diferentes. Por ejemplo, entre los achuar de los ríos internos de la cuenca del Pastaza, que desde hace casi una década se oponen colectivamente a la entrada de compañías extractivas en su territorio, la profesionalización es necesaria para lograr protegerse legalmente contra la implantación de concesiones por el Estado y la entrada de madereras, petroleras y mineras en sus tierras.

Antes, no hemos tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. Nuestros abuelos no sabían ni una letra, nada. Pero cuando se formó la primera comunidad, con el apoyo de los misioneros hemos hecho las gestiones para tener un profesor para enseñar a nuestros hijos, y a partir de eso, nos hemos dado cuenta que nosotros también podíamos ser profesionales. Ahora, estamos siempre en relación con el mundo de los que hablan castellano. Para poder conversar con ellos, para poder competir y reclamar nuestros derechos, para que no nos engañen, tenemos que aprender las cosas de la sociedad occidental. Por eso nosotros siempre solicitamos a nuestro gobierno local para que nos haga una infraestructura, así como en la ciudad tienen una escuela buena.

Nuestros hijos tienen los mismos derechos que los hermanos mestizos. Ellos también necesitan educación, una educación mejor. Estamos con la idea de educar a nuestros hijos, para que con el tiempo ellos sean defensores de nosotros. (Kamiju, líder achuar del Pastaza).

Entre sus vecinos, los kichwa ribereños de la región de Andoas, en el alto Pastaza, donde las compañías petroleras operan desde hace 40 años, la escolarización y la profesionalización son vistas como necesarias para “poder hacer gestiones con la compañía”, es decir, negociar acuerdos colectivos e individuales con la empresa, y lograr mejores condiciones de trabajo y de venta de sus productos agrícolas. Tal es su temor de no estar aptos para negociar con las empresas, que algunos padres de familia se oponen a que las escuelas den una enseñanza bilingüe. Temen que sus hijos no conozcan suficientemente el castellano para poder desenvolverse ante las compañías y las instituciones del Estado. Este temor también se encuentra entre otros grupos involucrados en la economía extractiva nacional desde hace décadas.

El significado de la ciudadanía toma matices diferentes en cada grupo cultural y lugar, pero hay algunos puntos que parecen ocupar un espacio central en el imaginario político indígena actual. Por ejemplo, a pesar de sus diferentes posturas hacia las empresas extractivas, para ambos pueblos, achuar y kichwa, la escolarización y la profesionalización son instrumentos de ciudadanía, y ambos reiteran su deseo de que sean sus hijos los que ocupen los puestos de profesor, médico, enfermera, abogado, ingeniero y técnico en sus comunidades en un futuro cercano. En un estudio que conduje con miembros de algunas comunidades shipibokonibo, ashaninka y awajún (BELAUNDE et al. 2005), salió a relucir que existe una relación implícita entre ser plenamente ciudadano y ser profesional. Una imagen que aparece de manera recurrente en las conversaciones de los adultos y en los dibujos de los niños, retrata el Perú como una gran ciudad poblada de profesionales que poseen documentos en regla. Ser profesional es, hasta cierto punto, sinónimo de ser plenamente peruano.

La escolarización y la profesionalización son concebidas como pasos fundamental para lograr la autonomía política y económica, e instituir la equi-

dad de derechos y estatus en un Perú inclusivo y pluriétnico, y asegurar la permanencia de los pueblos indígenas en sus territorios ancestrales. Como tuve la oportunidad de observar repetidas veces, cuando los pobladores hablan de hacer gestiones ante la alcaldía para obtener fondos de construcción y refacción de la escuela comunal, está claro que para ellos, de la buena escolarización de sus hijos dependen sus posibilidades de profesionalización para que puedan trabajar en sus comunidades en el futuro. “Queremos buenas escuelas para que nuestros hijos lleguen a ser profesionales y que en el futuro cuando haya un taller, sean nuestros hijos los que vengan a conducirlo”. “Así como tu vienes ahora a trabajar con nosotros, queremos que nuestros hijos sean los médicos, los ingenieros, los investigadores de nosotros”. Expresiones como estas manifiestan su determinación de llegar a ocupar los puestos remunerados que actualmente son ocupados por personas de fuera, pero que corresponden a sus propios hijos para que ellos tomen las riendas de sus territorios y su ciudadanía.

El edificio de la escuela, preferiblemente de material noble, muros de cemento, techo de calamina, pizarra y pupitres de madera, es un símbolo de ciudadanía tan intensamente deseado como la presencia de buenos profesores. La construcción de la escuela es una de las principales razones de sedentarización de los asentamientos comunales; y el orgullo de los pobladores es embellecer y lucir el local durante las fiestas patronales y los torneos de fútbol que congregan a los vecinos de una localidad. El crecimiento de la escuela también es sinónimo de crecimiento poblacional y adquisición de obras de infraestructura comunal, veredas, luz eléctrica, tanque de agua, etc. Por ejemplo, cuando los pobladores solicitan obras de electrificación a la alcaldía suelen argumentar que los escolares necesitan luz para poder estudiar en las noches.

Muchos de los poblados en crecimiento urbano en la actualidad florecieron de la semilla de una escuela, y poco a poco se fueron tornando en pequeños polos de empleo donde se concentran profesores, enfermeros, médicos, ingenieros y técnicos. En cambio, cuando por alguna razón deja de funcionar la escuela, la comunidad rápidamente se despuebla. Los habitantes abandonan sus chacras temporalmente en busca de un lugar donde

educar a sus hijos. Desde el punto de los pobladores indígenas, es fundamental que el crecimiento de sus comunidades sea generado juntamente con la escolarización y profesionalización de sus propios hijos, no con la imposición de profesionales de fuera. Sin embargo, en la práctica, las posibilidades de que los jóvenes indígenas que logran completar sus educados secundarios o profesionales en las ciudades consigan un empleo que les permita trabajar en sus comunidades son muy pocas. A parte de los puestos de profesor en las escuelas bilingües de las comunidades, casi todos los puestos remunerados, profesionales y técnicos los obligan a quedarse en las ciudades. El mercado de empleo se concentra en las ciudades.

Algunos riesgos

La escolarización y la profesionalización son, sin lugar a duda, instrumentos para lograr una sociedad más equitativa en la Amazonía peruana, pero también tienen muchos reverses y contradicciones. Al entrar en el sistema de educación nacional se han puesto en marcha algunos mecanismos de jerarquización y competición interna en las poblaciones indígenas, y se ha consolidado la subordinación de las comunidades a las ciudades. En particular, la formación de las nuevas élites educadas en la ciudad ha reproducido dentro de la población indígena algunos mecanismos de exclusión y clientelismo provenientes de la sociedad nacional. A veces, los líderes indígenas que deberían representar el interés colectivo de sus comunidades y federaciones son acusados por los pobladores de actuar en interés propio, vivir en las ciudades lejos de sus familiares y malversar fondos. Al mismo tiempo, por tratarse de miembros de la familia, muchos prefieren no hacer denuncias formales y dejar pasar sus abusos sin sancionarlos. Estos son temas delicados, sobre los que hay pocas publicaciones a pesar de que preocupan muchísimo a los comuneros (SANTOS GRANERO, 1996; CHIRIF, 2006).

Una de las quejas más frecuentes es que las nuevas élites alfabetizadas monopolizan el acceso a las becas de estudio secundario y profesional dentro de sus comunidades y federaciones. Este proceso se inició desde la creación de las escuelas bilingües, cuando las organizaciones religiosas y

laicas que manejaban la educación indígena en convenio con el Estado peruano financiaron la formación de profesores bilingüe. Los primeros profesores indígenas pasaron a tener gran influencia sobre sus comunidades y federaciones, a veces favoreciendo a sus hijos y familiares cuando se trataba de identificar a nuevos becarios. De esta manera, se crearon familias de influencia enfrentadas en luchas de poder. Actualmente, las familias que cuentan con varios jóvenes con educación escolar completa y superior suelen ocupar una posición dominante tanto en las comunidades como en las federaciones y la política local. Hay que aclarar, sin embargo, que a pesar de su importancia estratégica, las becas de estudio no cubren sino una porción pequeña de los estudiantes indígenas en la actualidad. En muchos casos, los hijos le deben sus estudios al financiamiento de sus padres o a su propio trabajo en la ciudad.

Otro tema que preocupa a los padres de familia es que los jóvenes que logran completar sus estudios o que pasaron un tiempo estudiando en la ciudad, no vuelven a sus comunidades de origen. Muchos se quedan definitivamente en la ciudad, puesto que solo ahí logran conseguir un trabajo correspondiente a su formación. Otros, regresan a sus casas pero su experiencia los lleva a diferenciarse del estilo de vida local. Algunos padres se quejan que los jóvenes se avergüenzan de los suyos. Hasta parecen olvidarse cómo comer la comida con la que fueron criados y sólo desean comer comidas comerciales de las ciudades. Es indudable que la escolarización ha acelerado la monetarización de la economía indígena y establecido nuevos cánones de prestigio. En algunos lugares, también ha contribuido al abandono por parte de los jóvenes de las mingas y los otros mecanismos de ayuda mutua que permitían alcanzar una buena calidad de vida con relativamente poco dinero.

Los jóvenes escolarizados quieren recibir y gastar dinero. Tienen nuevos hábitos de consumo, ropas y tecnologías. Aparte de los motores de luz, que cumplen una función utilitaria, la tecnología que hace furor en las comunidades en la actualidad son los videos y radios con alto parlantes de gran alcance. Los jóvenes escolarizados son los principales diseminadores de las películas y la música de moda en las ciudades, y las muestran de noches a

sus vecinos, contribuyendo a divertir a la población e introducirla al consumo mediático urbano. Algunos pasan a ocupar la posición de los patrones locales, se hacen comerciantes y abren una bodega para la venta de comestibles, cerveza y aguardiente. El despliegue de estas mercancías refuerza su prestigio pero también aumenta las tensiones en la comunidad, genera inequidades, celos, envidias y competencia. Además, fomenta el divisionismo y el alcoholismo con bebidas comerciales. Para las mujeres, el matrimonio con un hombre escolarizado es una estrategia de ascensión social. En el pasado, el esposo ideal era buen cazador, pescador y trabajador en la chacra. Hoy en día, es un hombre con dinero capaz de comprar cosas para satisfacer las demandas de su esposa, y si posible, mantenerla en la ciudad a ella y a sus hijos hasta que estos puedan completar, a su vez, sus estudios escolares y profesionales.

Cuando los muchachos regresan de la ciudad, ya buscan sus esposas. Algunos beben más trago. Es porque a los jóvenes les gusta más rápido emborracharse o a veces más rápido les gusta la fiesta. Beben más que los mayores. (Pascua Mucushua, líder kichwa del Pastaza).

La necesidad de conseguir dinero para educar a los hijos también fomenta la monetarización de la economía indígena. Un tema que siempre causa gran animación en las conversaciones entre pobladores es saber cuánto dinero se necesita. “Es infinito”, parecen concordar los pobladores de diferentes lugares. “Para cada hijo hay que comprarle su uniforme, sus cuadernos. Los zapatos son carísimos. Y la ropa solo dura unos meses. Rapidito se rompe y hay que comprar nuevo. Eso mientras está en la primaria. ¿Y cuando se va a la secundaria? ¿Y para pagarle sus estudios en la ciudad? Y eso es para un hijo, pero nosotros tenemos cuatro, cinco. No tiene fin”. El financiamiento de los estudios de los hijos es un proyecto de desembolso de fondos de por vida que los amarra a la economía monetaria y los obliga a aceptar las condiciones del mercado. Por ejemplo, encontrar dinero para los estudios es una de las principales razones expuestas por pobladores para aceptar la entrada de empresas extractivas en sus territorios. “Con el dinero de la empresa voy a hacer que mis

hijos sean profesionales”, es una afirmación comúnmente colocada por los pobladores que están considerando aceptar las propuestas de las madereras, mineras y petroleras, sin saber si es que sus hijos lograrán llenar sus expectativas de profesionalización ni si el impacto ambiental de las actividades extractivas perjudicará de manera irreversible su entorno y su economía.

Son múltiples los reveses acarreados por el deseo de escolarización y profesionalización, pero lo que más preocupa a los padres es que sus hijos comiencen a estudiar en la ciudad, ya sea en un colegio secundario o en un centro de educación superior, y “fracasen”, como suelen decir, que no puedan terminar. Los estudios de los hijos son la principal inversión de las familias indígenas a mediano plazo, pero su éxito es inseguro porque depende, en gran parte, del comportamiento emocional y reproductivo de los jóvenes. Una de las mayores contradicciones internas de todo el proceso de cambio social generado alrededor de la educación es que la escolarización, tan deseada por los padres, es uno de los principales factores de erosión de su autoridad sobre sus hijos, y esto es, a su vez, es un elemento que actúa directamente en detrimento de que los jóvenes logren completar sus estudios. Es un círculo de deseos encontrados, entrelazados y enfrentados.

Frecuentemente, los padres se quejan de que sus hijos no les hacen caso, que no estudian que debieran y, especialmente, que en la escuela se enamoran y se emparejan fuera de tiempo o con personas inadecuadas. Desde el punto de vista indígena, la enseñanza mixta es uno de los mayores obstáculos en el camino de sus hijos. Tradicionalmente, entre muchos grupos étnicos de la Amazonía peruana, la enseñanza era diferenciada para hombres y mujeres, y los matrimonios eran, por lo general, organizados por los padres de los muchachos. Pero con la implantación de la escuela, los jóvenes de ambos géneros se educan juntos y comienzan relaciones sin la autorización de sus mayores y, a menudo, en contra de sus recomendaciones y advertencias. En un estudio sobre el trabajo infantil entre los Shipibo-Konibo, Ashaninka y Awajún del Perú (BELAUNDE et al., 2004), observamos que aunque la asistencia a la escuela primaria por ambos géneros es general, existe una marcada diferencia en la carga laboral impuesta

por la escuela para los niños y las niñas. Ambos géneros contribuyen al mantenimiento de la casa, pero las niñas comienzan a realizar labores domésticas más pequeñas, como cuidar a sus hermanos menores, y pasan un tercio más del tiempo trabajando fuera de la escuela que los niños. La tasa de abandono de los estudios escolares, también es más alta para las niñas que para los niños, debido a que el matrimonio y el embarazo en la adolescencia es habitual. Las niñas suelen quedar embarazadas alrededor de los 15 o 16 años, o antes, e interrumpir sus estudios para dedicarse a sus hijos. Los muchachos también abandonan las clases para trabajar y conseguir dinero, pero suelen completar sus estudios secundarios con mayor frecuencia que las mujeres. Para las muchachas, la escuela presenta un peligro adicional. Algunos profesores inescrupulosos abusan de su posición de autoridad para seducir o violentar a las alumnas. Actualmente, los casos de seducción de menores por profesores son usualmente llevados a la justicia por violación, pero es probable que muchos se mantengan en silencio, por lo que es difícil estimar las dimensiones del problema (PAREDES, 2004, p. 69-78).

Para los estudiantes de ambos géneros, el deseo de continuar los estudios secundarios y profesionales es la mayor motivación a salir de sus comunidades hacia las ciudades, con o sin becas. Sus padres suelen enviarles dinero y alimentos, pero por falta de recursos, muchos jóvenes se ven forzados a aceptar trabajos de alto riesgo social y físico (TEJADA, 2005; ESPINOZA, 2006; RUIZ, 2008). El trabajo doméstico, el empleo en bares, el alcoholismo y la prostitución colocan a los estudiantes indígenas en una situación de marginalización. A menudo, los jóvenes se ven forzados a abandonar sus estudios debido a la incompatibilidad con el trabajo, o distraídos por otros deseos, o debido a un embarazo. Desde el punto de vista de la población local, la alta incidencia de madres solteras entre las estudiantes indígenas se relaciona a diversos elementos fomentados por la escuela mixta, como la erosión de la autoridad paterna y materna sobre las decisiones matrimoniales, el abandono de los rituales reproductivos que establecían el involucramiento del padre en el embarazo y parto de sus hijos, la preferencia de las muchachas indígenas por casarse con hombres que disponen de di-

nero, y la alta incidencia de alcoholismo entre los varones indígenas.

Como el pescador de la historia con la que comencé este artículo, muchos jóvenes se dejan distraer de sus estudios y nunca llegan a la meta tan deseada por sus padres. El gran problema con los que fracasan en los estudios, es que cuando regresan a sus comunidades, tampoco tienen las habilidades necesarias para valerse por sí mismos para producir comida y satisfacer todas sus necesidades. Como pasaron la mayor parte del tiempo de la infancia estudiando en la escuela, no fueron a la chacra, a cazar ni pescar con los mayores, y no aprendieron de manera vivencial los conocimientos incorporados y las habilidades necesarias para derivar su subsistencia completa. Toda su existencia fue planificada priorizando el deseo de lograr ser profesionales y tener dinero. Cuando regresan fracasados a sus casas, no les queda sino depender de sus padres hasta adaptarse o embarcarse en algún trabajo riesgoso y mal remunerado con las compañías madereras, las mineras o los patrones del lugar, a menudo enfrentando soledad, pobreza, marginalización y abuso físico o sexual. En lugar de constituir una continuación del proceso de producción de parientes con poder y capaces de defenderse, los estudios pueden conducir a formas contemporáneas de incapacidad y esclavitud.

Alternativas

Es necesario comprender la mezcla entre lo indígena y lo "otro", lo híbrido, y al mismo tiempo visualizar los procesos de transformación y resiliencia cultural para evitar limitarse a una descripción penosa de los procesos de pérdida y los riesgos generados por la escuela. Teorizar la mezcla novedosa en la Amazonía es una prioridad para captar el movimiento de apertura de las realidades indígenas y sus múltiples y muchas veces contradictorias y fluctuantes identidades. Estas dinámicas de cambio deben ser abordadas desde una perspectiva de género que otorgue tanto a los hombres como a las mujeres la posición de sujeto de agencia social e integren las concepciones cosmológicas amazónicas (MCALLUM, 2001; PELUSO, 2003; MAHECHA, 2004; NIETO, 2007; BUITRAGO, 2007; ROSAS, 2007).

Como me explicó el líder shipibo-konibo Segundo Renfijo durante el taller de trabajo que mencioné al principio de este artículo, los padres de familia han observado las consecuencias del abandono de las prácticas de crianza familiar. Cuando se crearon las primeras escuelas, ellos no tenían ninguna experiencia, no sabían cuáles serían las consecuencias de la escolarización. Los padres confiaron en que los profesores darían a sus hijos una formación completa.

Los padres nos hemos desentendido de la educación de nuestros hijos. Hemos confiado demasiado en el profesor. Ahora, estamos viendo que no podemos confiar así. Tenemos que hacer valer cómo nos criaron nuestros padres, como nos aconsejaron, para que nuestros hijos no fracasen. Yo quiero que mis hijos lleguen a graduarse profesionales, pero no podemos desentendernos de lo que pasa en la escuela. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Con el pasar de los años, al contemplar sus propias frustraciones y las frustraciones de los jóvenes, los padres han visto la necesidad de involucrarse nuevamente en la enseñanza de sus hijos y críticamente replantear algunos criterios de la pedagogía escolar. Además de la observación, la imitación y la práctica, plantean que los métodos de aprendizaje familiar incluían palabras de consejo y el uso de plantas con propósitos pedagógicos.

Anteriormente nos aconsejaban nuestros abuelos, nuestros tíos, nuestros padres, ellos aconsejaban a sus hijos. A mí me aconsejaba mi papa para no ser ocioso. Para ayudar a donde trabajar a nuestros tíos, para no estar mirando no más, para ayudar a donde ellos trabajan. También nos sacaban de la cama a las 3 de la mañana y nos hacían bañar, y después no nos dejaban volver a la cama ya. Decían que era para que nos pueda lamer el tigre. Nos hacía bucear y beber agua del fondo del río, agua fría, para hacernos fuertes y nos curaban con plantas para ser trabajadores. Con piripiri, con chuchuhuasi, nos curaban para aprender bien. Así nos aconsejaban, a hacer canoa, hacer uno mismo. Cuando ya tengamos mujer, para hacer canasta, hacer flecha, para no pedir prestado, para tener uno mismo sus propias cosas.

Todos esos consejos hemos venido perdiendo. Ahora actualmente no hay consejo de los abuelos. Pero así mismo, yo con la edad que tengo puedo dar consejo a mis hijos, y a veces yo aconsejo a mis nietos. Y a veces no hacen caso, no quieren saber,

no quieren saber nada. “Eso es de los antiguos”, dicen. “Ahora todo es moda”, dicen, “moderno”. Por eso ahora la juventud de ahora no sabe hacer ni canoa, ni canasta ni remo, ni flecha, no tiene anzuelo. Ahora la juventud tiene nada más tarrafa y tapera, con eso cazan ahorita. Ya no hay flecha ya no hay anzuelo. Algunos balean con escopeta, pero mayormente ya la juventud no sabe ni blear. Y cuando regresan de la escuela quieren que se les de la comida servida con refresco. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Según la pedagogía indígena, los consejos verbales y aquellos directamente impartidos por las plantas eran esenciales para darles a los jóvenes un sentido de voluntad, propósito y determinación. Los métodos de crianza fomentaban la autonomía personal, la capacidad productiva y la sociabilidad entre ambos géneros, estableciendo una clara y complementaria repartición de las responsabilidades del matrimonio entre hombres y mujeres. Uno de los grandes problemas de la escuela y la educación superior en la ciudad, es que no cumple el papel de guiar a los jóvenes y fortalecer su voluntad. Son tantos los cambios sucedidos a raíz de la escolarización que los jóvenes se encuentran sobrepasados, no saben para donde ir. Es como cuando después de una fuerte lluvia, se rebalsan los ríos y las corrientes forman remolinos por doquier (TUBINO; ZARIQUIEY, 2007).

Antes la ley de nosotros, la ley de nosotros era muy fuerte con los consejos que nos daban los abuelos para vivir bien con nuestra esposa. Y para pelear, para pelear con nuestros enemigos, para que a nosotros no nos peguen, nos curaban. Habían plantas del monte, plantas medicinales chuchuhuasi nos daban de tomar, sanango y todo. Con esas plantas nos curaban para que tengamos fuerza, para ser trabajador, bizarro. Había piripiri para ser trabajador. La gente trabajadora nunca así no más era trabajadora. Era porque le curaban con plantas que se volvía trabajadora y generosa. Todo eso se ha ido perdiendo. Ahora la juventud nada de esas plantas sabe. Nosotros mismos no le enseñamos a los hijos. Y a veces, cuando queremos enseñarles ya no nos hacen caso. No se puede hacer nada. Solo nos dedicamos a mandarles a estudiar.

Pero, para mandarlos a estudiar nos falta el recurso económico. Esa es la dificultad para hacer educar a nuestros hijos. Pero así mismo, hacemos todo lo

posible para mandar a educar a nuestros hijos. A veces por gusto también, por gusto porque no quieren estudiar. En medio camino se relacionan con una mujer y ya quieren tener una mujer, ya no quieren estudiar. Todos esos consejos, ¿para qué? Ya están queriendo hacer hijos ahora. Cuando ya tiene su esposa no puede seguir estudiando, a medio camino no más se queda. Obligatoria tiene que trabajar para mantener a su hijo. Sus padres no se van a responsabilizar. Por eso, antes ese consejo dábamos... antes era con plantas. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Conclusión: lo que le falta a la escuela es el uso de plantas

Según algunos pensadores indígenas, un camino para intentar sanear la confusión generada por los cambios asociados a escuela sería integrar la práctica de las palabras de consejo y el uso plantas con fines pedagógicos en la escuela. Gow (1991) y otros autores han mostrado que, según las cosmologías chamánicas amazónicas, algunas plantas dan acceso a un tipo de conocimiento visual que tiene semejanzas con la escritura. A menudo la palabra indígena para designar la escritura occidental y las visiones chamánicas provocadas por la ingestión de plantas es la misma. Por ejemplo, en shipibo-konibo, la palabra *kené* es utilizada para designar los diseños pintados y bordados por las mujeres, las visiones de ayahuasca (*Banisteropsis caapi*) y la escritura occidental, que suele ser llamada más específicamente *jaxo joni kené*, es decir, “diseño de los blancos”. El deseo de escolarización sería, entonces, una manifestación del deseo de domesticación de los diseños de los poderosos “otros” que gobiernan la sociedad nacional, diseños que, por cierto, están marcados en las monedas y billetes de dinero y que son necesarios para defenderse con documentos y obtener mercancías y prestigio.

Un aspecto del uso de las plantas en las cosmologías chamánicas que ha sido poco enfatizado en las etnografías, es que éstas no solamente hacen ver diseños sino también dan consejo (BELLAUNDE; ECHEVERRI, 2008). Es esta virtud de las plantas que algunos pensadores indígenas en la actualidad están haciendo valer para redireccionar la escuela. Entre algunos grupos étnicos, el

uso de plantas para aconsejar permanece vigente. Por ejemplo, entre los achuar de la cuenca del Pastaza, las familias toman regularmente de madrugada un brebaje de huayusa (*Ilex wayus*) mientras cuentan sus sueños, planifican su día y aconsejan a sus hijos. Cuando llegan a la pubertad los muchachos y las muchachas suelen embarcarse en una búsqueda de visión, dietando y tomando tabaco en un lugar alejado, cercano a un curso de agua. La visión que reciben de los espíritus del bosque y los antepasados les sirve de guía durante toda la vida. Según los propios achuar, su fortaleza personal, familiar y étnica deriva en gran parte de las visiones y los consejos que reciben de los espíritus gracias a las plantas tomadas desde la infancia.

Entre otros grupos étnicos, sin embargo, el uso de plantas ha sido generalmente dejado de lado por causa de la escolarización y es necesario revertir esta situación. Por ejemplo, cuando le pregunté a Noé Silva, pintor y curandero ashaninka, qué haría para mejorar el sistema de educación bilingüe, pensó un rato y me respondió: “lo que le falta a las escuelas es el uso de las plantas”.

Yo colocaría como parte de la currícula que los profesores deberían usar plantas para enseñar a los chicos. Hay muchas cosas que sólo las plantas pueden enseñar. En la escuela todo el conocimiento sale de los libros y de la boca de los profesores. Eso está bien por una parte, pero los libros no son suficientes para la formación de los niños. Muchos de los problemas que vemos ahora entre los muchachos se deben a que no han tomado plantas. Han ido a la escuela para aprender a leer y escribir pero sus cuerpos no se han fortalecido. Ven una cosa, ven otra, ven una chica que les gusta y todo lo quieren. Están confundidos, por eso muchos fracasan. (Noé Silva, curandero ashaninka de Atalaya).

La práctica de dar consejo no pasa solamente por la palabra y la escucha sino por la incorporación de los efectos benéficos de las plantas que “aconsejan” directamente a las personas que las consumen al entrar en contacto con alimentos y sus espíritus. Todo tipo de plantas dan consejos, incluyendo las plantas alimenticias, como la yuca, que tiene una acción energizante, pedagógica y protectora. Por eso beber masato, hecho de yuca fermentada con la saliva de las mujeres, es muy diferente de beber alcohol o

refresco comercial. El masato contiene múltiples enseñanzas sociales.

El masato da fuerza. Por eso es una bebida que da fuerza a un trabajador. Pero en cambio, el refresco que tu tomas no tiene carbohidrato como el masato. Cuando ya orinas ya se vacía todo el líquido. En cambio el masato te mantiene, te da fuerza, tienes valor de trabajar, no sientes hambre. Te sientes como almorzado, no tienes hambre. El masato da alegría. El masato prepara para el trabajo, también para una fiesta. Ese masato ya es más fuerte, fermentado. El masato para trabajar ya es otro tipo de fermento. Uno es fuerte y el otro medio no más, porque si te dan muy fuerte ya no vas a poder trabajar porque ya te mareaste, te puedes cortar. Entonces hay que hacer masato para trabajar para invitar a los trabajadores, entonces trabajas tranquilo. Pero el masato para una fiesta tiene que ser fuerte. Cuando bebes aguardiente rapidito estás mareado, ¡qué vas a poder trabajar! Ese trago que se compra es solo para emborracharse. (Roberto Velasco, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Tomar masato da energía y valor para trabajar alegremente en compañía. En cambio, cuando se toma refresco comprado en la bodega no se logra incorporar ningún conocimiento y el líquido simplemente se va con La orina. El alcohol comercial, por otro lado, emborracha sin más. Actualmente, en algunas comunidades shipibo-konibo se está perdiendo la costumbre de beber masato, justamente porque ya no se hacen mingas debido a que los jóvenes escolarizados no quieren participar en los círculos de ayuda mutua. Junto con la fragmentación de la comunidad y la pérdida de la reciprocidad que era la fortaleza del grupo residencial, también se está perdiendo la aptitud sociable y alegre que el masato infundía en la parentela.

Usar plantas en la escuela no es una cuestión de hacer cambios en metodología pedagógica ni en los contenidos curriculares. No se trata de hacer clase de botánica sobre las diferentes plantas medicinales, ni de memorizar sus usos, formas y componentes. Lo que se trata es de encontrar nuevos espacios donde los profesores y los alumnos puedan recibir el consejo de los mayores y de las plantas en un contexto situado, incorporado, vivencial. Visto desde la perspectiva indígena, las plantas son buenas consejeras porque también son, o fueron, humanas, y sus espíritus comunican enseñanzas que forjan la voluntad de los jóvenes. Los consejos de las plantas se inscriben en el cuerpo de las personas, volviéndolas aptas para realizar tareas productivas en colaboración con los demás, tomar decisiones de manera autónoma y guiar sus vidas en un mundo falible, donde los deseos encontrados a menudo nos hacen fracasar.

En la escuela, los niños no aprenden esas cosas. De las plantas ven sus partes: hojas, flor, fruto, raicilla y polen. De las aves les hablan de sus partes internas y externas, pero no les dicen que han sido personas. Ahora en las organizaciones indígenas vemos que es interesante lo que hemos olvidado y queremos inculcarles otra vez a nuestros hijos. Hemos visto que ese conocimiento tiene su valor. No es como antes, que nos despreciaban todo.

Antes, nos han querido hacer olvidar, pero no han podido. Yo veo que está reviviendo el conocimiento de nuestros abuelos. Así como nosotros hemos imitado el conocimiento occidental, queremos que otras personas del Perú aprendan nuestros conocimientos y se den cuenta que tienen su valor. (Eusebio Laos, maestro curandero y pintor ashaninka citado en TRAPNELL 2005, p. 3)

REFERENCIAS

- AIKMAN, Sheila. **La educación bilingüe en Sudamérica**: interculturalidad y bilinguismo en Madre de Dios. Lima: IEP, 2003.
- AMES, Patricia. Educación e interculturalidad: reprensando mitos, identidades y proyectos. In: FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, 2002. p. 343-371.
- ARHEM, Kaj; CAYÓN, Luis; ANGULO, Gladis; GARCÍA, Maximiliano. **Etnografía Makuna**: tradiciones, relatos y saberes de la gente del agua. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2004.
- BELAUNDE, Luisa; ECHEVERRI, Juan Alvaro. El yoco del cielo es cultivado: perspectivas sobre Paullinia yoco en el chamanismo airo-pai. **Antropológica**, v. 26, n 26, p. 87-111, 2008.

- BELAUNDE, Luisa. **El recuerdo de Luna**: género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2005.
- BELAUNDE, Luisa; CORONADO, Hernán; SOLDEVILLA, Liz. **Ciudadanía y cultura política entre los awajún, asháninka y shipibo-konibo de la Amazonía peruana**. Lima: CAAAP, 2005.
- BELAUNDE, Luisa; REAGAN, Jaime; SOLDEVILLA, Liz. **El trabajo infantil en comunidades indígenas desde un enfoque de género**. Lima: OIT-CAAAP, 2004. Documento interno.
- BUITRAGO, Isabel. Familias evangélicas, inundación y escuela: la memoria histórica en la comunidad de Macedonia. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 78-99.
- CHIRIF, Alberto. Perú: a casi 40 años de la sal de los cerros. In: VARESE, Stefano. **La sal de los cerros**: resistencia y utopía en la Amazonía. 4. Ed. Lima: Fondo editorial del congreso del Perú, 2006. p. xix- xli.
- CHIRIF, Alberto; GARCÍA HIERRO, Pedro. **Marcando territorio**: progreso y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía. Copenhague: IWGIA, 2007.
- DE LA CADENA, Marisol. **Indigenous mestizos**. Duke: Duke University Press, 2000.
- ESPINOZA, Oscar. Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización. In: HAOUR (Ed.). **Los impactos de la globalización en la sociedad peruana**. Lima: Universidad Ruiz de Montoya, 2006.
- FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad del Pacífico, 2002.
- GASCHÉ, Jurg. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In BERTELY, M., GASCHÉ, Jurg y PODESTÁ, R. (Eds.). **Educando en la diversidad**: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala. 2008. p. 279-366.
- GOW, Peter. **Of mixed blood**: kinship and history in Peruvian Amazonian. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- MAHECHA, Dany. **La formación de masa goro, personas verdaderas**: pautas de crianza entre los Macuna del Bajo Apaporis. Tesis (Maestría) – Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- MCCALLUM, Cecilia. **Gender and Sociality in Amazonia**: how real people are made. Oxford: Berg, 2001.
- MIGNOLO, Walter. Diferencia colonial y razón post-colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000. p. 3-28.
- NIETO, Valentina. Mujeres de la abundancia. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 24-50.
- PAREDES, Susel. **Invisibles en sus árboles**. Lima: Flora Tristán, 2004.
- PELUSO, Daniela. **Ese eja epona**: woman's social power in multiple an hybrid worlds. Thesis (Doctorado) – Columbia University, 2003.
- ROSAS, Diana. El dinero aguas arriba en el Miriti-Paraná: cuestión de líderes. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 51-77.
- RUIZ, Eduardo. **Inclusión, equidad e interculturalidad**: estudiantes indígenas en educación superior en el Perú. Santiago: Institute for Social, Economic and Ecological Sustainability, 2008.
- SANTOS GRANERO, Fernando (Ed.). **Globalización en la Amazonía indígena**. Quito: Flacso – Abya Yala, 1996.
- TEJADA, Luis (Ed.). **Los estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Lima: UNMSM, 2005.
- TRAPNELL, Lucy. **Amazonía al descubierto, dueños, costumbres y visiones**: trípico de la exposición. Lima: Museo de Arte del Centro Cultural de San Marcos, 2005.

TRAPNELL, Lucy; CALDERÓN, Balbina; FLORES, River. **Interculturalidad, conocimiento y poder**: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana. Lima: Instituto del Bien Común, 2008.

TOURNON, Jacques. **Las plantas rao y sus espíritus**: etnobotánica del Ucayali. Pucallpa: Gobierno regional del Ucayali, 2006.

TUBINO, Fidel; ZARIQUIEY, Roberto. **Las identidades en tiempos de lluvia**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

WALSH, Catherine. (De) Construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad del Pacífico, 2002. p. 115-142.

Recebido em 12.09.09

Aprovado em 15.09.09

PROCESSOS DE ETNOGÊNESE DOS PATAXÓ EM CUMURUXATIBA NO MUNICÍPIO DO PRADO-BA

Maria Geovanda Batista *

RESUMO

No presente trabalho¹, procuramos refletir sobre o processo de luta dos Pataxó por seu território imemorial e por serem reconhecidos por seus vizinhos não-indígenas em Cumuruxatiba, no município do Prado/BA. Na última década, um grupo de aproximadamente trezentas famílias e mil e quinhentos membros da etnia Pataxó, identificados como “caboclos” nessa antiga “vila índia”, decidiram retomar a Fazenda Boa Vista, seu território imemorial na Barra do Rio Kaí, ao mesmo tempo em que retomavam para si a afirmação de suas identidades. Invisíveis para os outros e, ao mesmo tempo, situados à fronteira da exclusão social, os Pataxó, nesse processo de autodeterminação, vêm alterando o curso da sua história e subvertendo o destino social que lhes fora imposto. Obviamente, não sem reação ou contradições de parte da sociedade local e nacional. Nossas reflexões são, igualmente, resultado de mais de dez anos de estudos e acompanhamentos dessa realidade posta em foco. Uma reflexão importante em torno dos processos através dos quais, diante do outro, do diferente, somos testados em nossos conceitos e preconceitos científicos. Deste mesmo modo, intenciona contribuir para a superação do atual estado de injustiça e de cegueira hegemônica em nosso país quando se trata dos direitos, da territorialidade e das culturas indígenas.

Palavras-chave: Etnogênese – Identidade – Aculturação – Interculturalidade – Sincretismo

ABSTRACT

THE PROCESS OF ETHNOGENESIS BETWEEN PATAXÓ OF CUMURUXATIBA IN THE CITY OF PRADO, BAHIA, BRAZIL

We try in this paper to reflect upon the fight of the Pataxó for the recognizability of their traditional territory by their non-indigenous neighbors in Cumuruxatiba in the city of Prado, Bahia, Brazil. In the last decade, a group of approximately three hundreds families and one thousand and five hundreds persons from the Pataxó ethnic group,

* Mestre em Educação pela U. Quebec/Ca). Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus X. Endereço para correspondência: UNEB/Campus X, Av. Kaikan, s/n; Bairro Jardim Caraípe – 45.997-018 Teixeira de Freitas-BA. E-mail: mgeobatista@yahoo.com.br

¹ Comunicação apresentada no III Seminário *Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia*. Campo Grande/MS, setembro de 2009. A **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade agradece à **Rede de Saberes**: permanência de indígenas no ensino superior (vide site: <http://www.rededesaberes.neppi.org/>), pela autorização de publicar o texto da comunicação.

identified as *caboclos* in this old indigenous village, has decided to return to the Fazenda Boa Vista, in their traditional territory of Barra do Rio Kaí, as they took back at the same time the affirmation of their identity. Invisible for others and situated at the frontier of social exclusion, the Pataxó are in the process of subverting the course of their history and the destiny that was imposed to them. Obviously this has provoked reactions in the local and national society. Our reflections are based upon a ten years period of fieldwork studies. We include a reflection about the way our scientific conception or pre-conceptions are tested in front of the other. We pretend this way to contribute to surpass the present state of injustice and blindness which reign in Brazil when one speaks about indigenous rights, territories, and cultures.

Keywords: Ethnogenesis – Identity – Acculturation – Interculturality – Syncretism

Introdução

*Havia um povo nesta terra. Antes, era muita gente. Agora somos poucos. Com o passar do tempo vieram outras pessoas. No início eram poucos, depois se tornaram muitos. E então, o que era muito foi desaparecendo aos poucos e o que era pouco foi ficando com tudo.*²

(Jovem Pataxó, de Cumuruxatiba, em abril de 2000).

A afirmativa de que “antes, era muita gente” e de que “agora somos poucos”, revela a consciência da perda de hegemonia, que não é exatamente populacional, mas que se revelou: territorial, socio-cultural e política. Afinal, o povo permanecia e permanece lá, no mesmo território, onde são historicamente e insistentemente desterritorializados, numa posição politicamente minoritária, proibidos de *Ser* e de expressar sua identidade, na fronteira da exclusão. A questão, aqui, é a de refletirmos, de forma circunstanciada e contextualizada, tentando pensar toda problemática: como é que muita gente se reduz a poucos? Como é que poucos vão se tornando muitos, ficando com tudo, invertendo realidades, transformando posições, status e o próprio curso da história?

Segundo Bartolomé (2006, p. 45): “...pode-se presumir que a atual visibilidade étnica provém também de uma mudança ideológica por parte das populações indígenas e cuja consequência foi a reformulação da ‘cegueira ontológica’ construída pelas ideologias nacionalistas estatais.”

Na frase também é revelado um contexto multicultural. O termo “multiculturalismo” tem sua origem na sociologia, como categoria analítica usada para indicar a coexistência de diferentes grupos culturais num mesmo contexto sociocultural, independente de conviverem ou de praticarem hostilidades entre si, de se reconhecerem ou agirem com “indiferença”. Um terreno fértil para a emergência da interculturalidade. Mas, para falar de interculturalidade entre diferentes, de relações que se estabelecem entre desiguais, é preciso esclarecer de que interculturalidade se trata. Quando há relações entre diferentes, quando há relações de convivência entre a diversidade presente num mesmo território ou comunidade, é porque já entramos no contexto da práxis e do conceito de interculturalidade, entendida como referencial que permite compreender as relações entre a unidade e diversidade, entre universos mais amplos e outros menores.

Segundo Fleury (2001d, p. 60), muito mais do que um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, a pesquisa antropológica e o conceito de interculturalidade “têm servido à elaboração de novos contextos relacionais entre contextos sociais e culturais diferentes”. Como contraponto diante do histórico das relações interculturais, há muito descrito e conhecido, concluiremos que a interculturalidade pode ser posta a serviço de mui-

² Caderno de Itinerância, durante aplicação de dispositivo de pesquisa e da realização do Culto Ecumênico realizado em solidariedade ao povo Pataxó que fora tocado por pistoleiros na Aldeia Kaí. Vide Batista (2004).

tos interesses: o de fortalecer, revitalizar as culturas e identidades, como também, de destruí-las, enfraquecê-las ou transforma-las à revelia do consentimento social ou grupal.

No processo de produção dos conhecimentos comunicados, a interculturalidade experimentada foi epistemológica e metodologicamente orientada para respeitar o protagonismo e a autodeterminação dos pesquisandos, sem prejudicar a autonomia, a ética da pesquisa e a reflexão dos conhecimentos produzidos. É o resultado das experiências, dos estudos e dos aprendizados colhidos na última década com as famílias Pataxó em Cumuruxatiba, cuja população total é de 1200 membros e quase 300 famílias aldeadas no interior do Parque Nacional do Descobrimento.

A problemática de que trataremos na presente comunicação situa-se no campo das ‘etnogêneses’. Refere-se aos processos oriundos das dinâmicas socioculturais e políticas das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. Por ser inerente a tais dinâmicas socioculturais, trata-se de um “processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40). Ao contrário do que se pensa, é mais comum do que se imagina, embora sua existência e manifestação, só muito recentemente, tenham sido identificadas e reconhecidas pela antropologia. A tese que desejamos afirmar aqui é a de negar o “ineditismo” da questão, de refletir sobre a historicidade de seus inúmeros processos, o atual estado de uma questão e de uma situação recorrente no cenário brasileiro, particularmente no Nordeste, lugar onde o Brasil (re)começou, cujos moradores mais antigos, supostamente “desaparecidos”, “aculturados”, lutam para permanecer, continuar sendo, preservando seus territórios, suas identidades e tradições etnoculturais, que dependem de que nossas representações sobre eles sejam desconstruídas e transformadas para que possa haver verdadeiramente um processo de justiça e de diálogo entre nós e eles, povos indígenas, considerando:

Há alguns anos, antropólogos, parcela da opinião pública e classes políticas envolvidas na questão vêm reagindo com certa surpresa em face dos atuais processos de etnogênese, como se esses fossem um elemento inédito (...). No entanto, os povos nati-

vos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 44.)

O contexto e suas problemáticas interculturais

No contexto das reações, das resistências, dos conflitos e das estratégias produzidas e manifestas no conjunto das relações interculturais, que os Pataxó passaram a experimentar no cotidiano multicultural do povoado de Cumuruxatiba, onde passaram a morar após serem expulsos de sua terra, encontra-se um fato que ganhou destaque na mídia nacional e internacional: a retomada da Fazenda Boa Vista, de propriedade da família Machado, expulsa em 1956, território imemorial da Barra do Kaí, em abril de 2000. Decisiva foi a conjuntura política, na existência de uma atmosfera que os convocava a se unirem para a luta. Lembre-se que, em abril de 2000, os Pataxó de toda região estavam em estado de mobilização e alerta, tirando proveito da oportunidade da data que provocava as articulações em curso que unificaram os movimentos indígenas, indigenistas, negro e popular, intitulado Brasil “Outros 500”, com o objetivo de contrapor às comemorações oficiais dos Governos Federal, Estadual e Municipal. Por isso, cantavam em seus ritornelos, os cantos, as chulas cantadas infinitas vezes nas rodas de awê: *“tava lá na mata fraquejando, índio guerreiro passou me chamando”*.

Frustrada a retomada do Kaí, após serem expulsos por pistoleiros contratados pelo proprietário e outros fazendeiros associados, três anos depois (re)fundaram cinco aldeias Pataxó: Kaí, Tibá, Pequí, Alegria Nova e Matwrembá, situadas em terras sobrepostas pelo Parque Nacional do Descobrimento (PND), criado em 1999 e declarado pela UNESCO Patrimônio Mundial da Humanidade, em 2000. Unidade de Conservação, que a rigor dos fatos, das fontes e da legislação, foi criado em sobreposição às suas terras, invadidas e griladas pela empresa BRALANDA, sendo expulsos seus habitantes imemoriais, com muitas formas de violência, mortes, chacinas e práticas etnocidas, segundo consta na petição que contesta o Relatório

Circunstanciado de Identificação da Denominada Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal (Processo Administrativo nº 082620002556/82-FUNAI), protocolada em Brasília pelas lideranças Pataxó, junto ao presidente da FUNAI, Márcio Augusto Freitas de Meira, em 02 de junho de 2008.

Parece no mínimo curioso que esse Parque (PND) foi criado no exato momento em que seus habitantes tradicionais e os descendentes das famílias vitimadas pela violência começavam a expressar a percepção de si mesmos, como parte de um corpus coletivo, de uma identidade que extrapolava a comunidade local envolvida, que reunia toda uma identidade nativa, dando relevo à identidade que os fazia pertencentes à etnia Pataxó; que os fazia sentir membros de uma grande comunidade, atualmente distribuída nas vinte e nove aldeias espalhadas na região e em Minas Gerais e outros tantos desaldeados nas periferias das cidades na região. São, na sua maioria, filhos e parentes de todos aqueles e aquelas que têm suas raízes na chamada “Aldeia-Mãe” ou Aldeia Barra Velha, situada no município de Porto Seguro. No momento, aguardam os resultados dos estudos antropológicos realizados por GT nomeado pela FUNAI³, desde 2000, e o pronunciamento final em torno do documento de Contestação do Relatório Circunstanciado de Identificação da Denominada Terra Indígena Barra Velha, cujas fontes estão incluídas no conjunto das análises produzidas. Não resta dúvida de que houve avanços no que se refere à inclusão dessa população nos estudos para decisão da demarcação e homologação de seus territórios, como também não há dúvidas de que o processo de espera já se alonga e completa uma década em 2010. Essa demora só reforça as tensões e os conflitos no nível local e com o próprio Estado, no caso da sobreposição de Parques, o Instituto Chico Mendes e o IBAMA.

A abordagem teórico-metodológica

Partindo do princípio de que todo e qualquer processo dessa natureza é uma singularização do desejo, do devir-índio, das linhas de fuga consideradas fracas, postas em diálogo interdisciplinar, dialogamos com a rizomática de Deleuze

e Guattari (1997), a concepção antropológica de etnogênese de Barnabé (1996), a abordagem epistemológico-metodológica da Sociopoética (GUATHIER, 2001) e da Pesquisa-ação (BARBIER, 1996). A Rizomática, Esquizoanálise ou Filosofia do Devir, concebida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, pareceu-nos apropriada por atuar na economia do desejo e da micropolítica nos processos de formação e funcionamento das redes do desejo, influenciado por Michael Foucault, que desenvolveu toda uma teoria da formação e do funcionamento das redes de poder. É uma abordagem, certamente, interdisciplinar, complexa (MORIN) ou multirreferenciada, porque reúne e é auxiliada por diferentes áreas e dimensões do conhecimento prático-teórico e teórico-prático. Foi essa qualidade que fez a Filosofia do Devir, igualmente conhecida por muito(a)s pesquisadore(a)s como Pragmática.

Se, de acordo com Bartolomé (2006), o termo etnogênese tem servido para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos, descrevendo o desenvolvimento das coletividades humanas, dos grupos étnicos, percebidos por si mesmos e pelos outros como formações distintas em relação às outras coletividades sociais, por seu patrimônio lingüístico, social ou cultural, é porque há uma pragmática social em curso que sustenta ou altera tais configurações culturais. Isso nos leva a indagar ao fenômeno em questão: Que pragmática é essa que nutre e é nutrida no terreno da cultura? Como é engendrada? Que alterações promove?´

Porque o termo etnogênese também é empregado na análise dos recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos às relações de dominação, como bem definiu Hill (1996, p. 1), fez-se necessário o emprego da Sociopoética como abordagem teórico-metodológica por oferecer instrumentos, ferramentas e dispositivos metodológicos que privilegiam o protagonismo e a autonomia do(a)s pesquisando(a)s no itinerário da pesquisa. Seus princípios e disposi-

³ “Estudos de Fundamentação Antropológica necessários à identificação e delimitação da TERRA INDÍGENA COMEXATIBA (Cahy/Pequi)”, da antropóloga Leila Silvia Burger Sotto-Maior, apresentados à FUNAI em 13 de março de 2006.

tivos metodológicos, concebidos a partir do que foi apreendido e herdado da Educação Popular, do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, dos Grupos Operativos de Pichón Rivière e dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, possibilitam que memórias dormentes, oprimidas e saberes latentes, dormentes ou silenciados possam entrar em estado de emergência. A partir do emprego de técnicas que atuam na subjetividade coletiva do grupo-pesquisador, conduz à superfície informações e mensagens não-conscientes.

Por isso, orienta-se pelos cinco princípios epistemológico-metodológicos. O primeiro princípio diz respeito à dimensão social do conhecimento. Propõe a instituição do grupo-pesquisador, do pesquisador-coletivo, como concebe a pesquisa-ação proposta por René Barbier ou do círculo de cultura concebido pela pedagogia de Paulo Freire. O grupo-pesquisador é o coração da Sociopoética. Sua instituição depende do contrato claro e da expressa adesão entre os participantes da pesquisa e o pesquisador em questão. O segundo princípio reflete a crença na equivalência das culturas de seus saberes e suas práticas. Por isso, valoriza e assume, como ponto de partida, a valorização dos conceitos e das noções dos grupos e das culturas supostamente dominadas e de resistência. O terceiro inclui o corpo no processo de produção do conhecimento, com sua dança, seus ritmos, gestos, movimentos e marcas da memória oral que também é invariavelmente, ‘corpo’ oral. O quarto princípio dialoga com a arte e sua expressividade criativa, transcultural e transgressora. O quinto princípio cuida da dimensão política, ética e espiritual das relações interculturais que se produzem no processo de geração e difusão do conhecimento. Uma dimensão que se justifica além da necessária responsabilidade ética da ciência com que trabalhamos, também pelo fato dessa dimensão estar muito presente nos meios populares e entre os povos e comunidades de culturas tradicionais

O grupo-pesquisador: os Pataxó e seus interlocutores interculturais

Vemos, então, o que já observou Bartolomé (2006, p. 43), quando afirma:

... o mito da existência na América Latina, no passado e no presente, de sociedades “puras”, dotadas cada uma de uma cultura específica e singular, é um tanto enganoso e tem sido criticado com base em distintos pontos de vista, assim como o fez Boccara (2000) ao insistir na flexibilidade e na adaptabilidade dos grupos indígenas, cuja lógica política e social incluía uma abertura às relações interculturais.

Abaixo toda ilusão de “pureza”, ainda que seja por pura ilusão! Os Pataxó não são um povo socioculturalmente “puro”, como nenhum outro povo poderá vir a pretende-lo. Sem troca, sem intercâmbio, sem a existência de um “eu”, de um “outro” ou de um “nós” e sem haver entre estes qualquer relação, não é possível haver humanidade ou cultura. Segundo Pierre Bourdieu, a formação da cultura pressupõe a diferença, visto que se caracteriza como espaço-tempo de produção de diferenças, quando afirma que ela “se refere aos processos através dos quais se produz distinções”. De um outro ponto de vista, Judith Butler diz que “a cultura é concebida como “horizonte de inteligibilidade” no qual são travadas lutas interpretativas e práticas mais ou menos institucionalizadas para estabelecer hegemonia” (YÚDICE, 2006, p.12).

Pataxó é uma espécie de “pan-etnia” ou “pan-tribo”, como bem qualificou a historiadora da UFBA, Maria Hilda Paraíso (1998): “Os Pataxó integravam uma pan-tribo vivendo entre os rios Jequitinhonha e Doce, a qual se opunha aos Botocudos. Essa pan-tribo seria composta, além dos Pataxó, por Monoxó, Kutatoi, Maxakali, Maconi, Kopoxó e Panhame” (*apud* SOTTO-MAIOR, 2008, p. 2). Desse modo, os Pataxó são a síntese do que resistiu e restou das mais de duas dezenas de etnias com as quais precisou reaprender a conviver e se relacionar, após terem sido “reduzidas na Aldeia de Belo Jardim”, no século XIX, durante o Império, e, posteriormente, na segunda metade do século XX, em 1961, com a implementação do Decreto de Criação do Parque Nacional de Monte Pascoal (Decreto nº 242, de 29/11/61) e os sucessivos processos de desterritorialização e vivências interculturais entre os Pataxó, os regionais, outros povos e etnias, como na diáspora que se sucedeu e na redução frustrada implementada pelo Governo brasileiro no intento de transportá-los para Minas Gerais, para o atual município de Carmésia, junto a

outras etnias, dentre elas, algumas oponentes entre si, a exemplo deles próprios, os Krenak ou Aymoré e os Maxakali.

Consta, na literatura disponível, que Maximiliano, príncipe de Wied-Neuwied, em viagem ao Brasil, nos anos de 1815 a 1817, registrou a presença de subgrupos Pataxó meridionais recém-pacificados entre 1807 e 1813, “embora em 1851 ainda existissem hordas de Pataxó arredios nas redondezas da Vila do Prado”, como afirma Carvalho (1977, p. 76). A antropóloga esclarece ainda que, “sob a aparente homogeneidade do etnônimo Pataxó, documentos oficiais e relatos de viajantes demonstram que, no século XIX, havia diversos subgrupos Pataxó, em situação variável de contato com regionais”.

Diante do exposto, não se pode esquecer que, nos dias atuais, essa mesma etnia Pataxó representa a resistência viva, há meio século vivida debaixo da imposição de uma “diáspora”, efeito dos conflitos ‘orquestrados’ pelas elites a partir do Decreto de criação do Parque Nacional de Monte Pascoal em 1943 (Decreto-lei nº 12.729, de 19 de abril de 1943). Uma sobreposição exatamente no território da antiga Aldeia de Belo Jardim, hoje, Aldeia Barra Velha, em Porto Seguro.

Mas, o desenrolar dos fatos vem ratificando, o tempo todo, a flexibilidade e a resiliência que caracteriza, referencia e constitui a identidade Pataxó. É a confirmação do mito fundador de sua etnia, “Txopai Itohâ”, publicado por Kanatyó Pataxó (MG), recontado na versão dos Pataxó da Bahia, cuja narrativa sofre uma sutil modificação sem prejudicar o principal. Para ambos os grupos, em Minas Gerais e na Bahia, seu ancestral, o elemento que os identifica, é a água, segundo relata a narrativa do mito: “Pataxó é água da chuva batendo nas pedras do rio que corre para o mar”. Quando essa narrativa mítica foi analisada pelo grupo-pesquisador, ficou claro que expressava a consciência de si, afirmando que, como água, os Pataxó aprenderam a contornar os obstáculos, a encontrar sempre uma saída para não ficar represada ou parada. Sendo água de chuva, corre menos risco de ter sua fonte contaminada, pois vem do alto, do infinito.

O apreço desse povo pela água pode ser percebido nos usos, costumes e na reverência ritualística dirigida às suas fontes e seus “encantados”. O curi-

oso é que, muito ao contrário da fama de bárbaros, selvagens, arredios ou preguiçosos, difamados por seus oponentes do século XX e pelos viajantes do século XIX, o mito de fundação Pataxó não possui nada bélico, somente sabedoria, pois narra a história do primeiro índio Pataxó vindo de uma gota da chuva enviada pelo criador. Desse modo, o primeiro índio, o pai dos Pataxó foi também o fundador da cultura, das artes, do trabalho, e não guerreava, somente orientou seu povo a conviver pacificamente com os outros seres da natureza, ensinando a preservá-la como essência da Vida.

Os Pataxó na visão dos viajantes e a reprodução do preconceito

Os Pataxó, presentes no Extremo Sul baiano, são identificados na literatura como Pataxó meridionais. São descritos nos relatos dos viajantes entre 1815 e 1820: Wied-Neuwied, Spix e Martius, e Feldner, Saint-Hilaire, Moniz Barreto, Pohl, Seider.

No século XIX, foram encontrados entre os rios Cricaré ou São Mateus e o Rio Jequitinhonha, incluindo Santa Cruz Cabrália, posicionamento geográfico que os diferenciava em relação aos Pataxó Hã-Hã-Hãe, ocupantes identificados entre os rios de Contas e Pardo, situados no Sul da Bahia (mais ao Norte).

O Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied (1970, p. 170), em viagem pelo Brasil, em 1815, descreve a presença dos Pataxó e de outros povos que encontrou da margem norte do rio São Mateus até Porto Seguro. Destaca os Pataxó que encontrou entre Prado e Porto Seguro, como “os selvagens mais desconfiados e reservados, entre todos”. Ao comentar essa passagem, a relatora Leila Silvia Burger Sotto-Maior (2008, p. 2) supõe ter sido possivelmente este, “um dos motivos porque não existem descrições detalhadas sobre a organização social ou política desse grupo até o século XIX. Também por serem arredios e desconfiados é que sobreviveram nas florestas da região, resistindo à colonização e aos aldeamentos criados pelos governos das províncias.”

Pode ser, mas não dá para ignorar a habilidade, a flexibilidade e a abertura dessa “pan-tribo” para estabelecer relações interculturais com os outros povos e comunidades étnicas, com os nacionais e

estrangeiros, quando necessário. Não fosse essa maestria, já teriam sido eliminados, reduzidos ou incorporados por outras etnias.

Os Pataxó em Cumuruxatiba e seu processo de reetnização

Há mais de dez anos, em 1998, véspera da passagem dos 500 anos de invasão portuguesa, a realidade era totalmente outra. A maioria desses Pataxó encontrava-se dispersa no povoado, no auge da opressão vivida, humilhados, silenciados em relação a sua identidade coletiva, desconfiados em relação a quase tudo que vinha de fora como forma de resistência. A questão é: Quem os silenciava? Desde quando? Como, pouco a pouco, foram se tornando silenciados? Que métodos foram utilizados por seus algozes para conseguir êxito. De que forma foram silenciados?

A resposta é simples, todo mundo sabe: pelos velhos métodos empregados há cinco séculos, desde o início da colonização, há muito já denunciados pela literatura antropológica disponível. Inicialmente, pelo emprego da força e da violência sobre aquelas famílias cujos territórios ocupados eram mais disputados. Seguido pela sucessão de atos violentos de extermínio, de atos etnocidas contra alguns núcleos familiares. Também pela ameaça constante do retorno da mesma violência sobre aqueles que denunciassessem ou se recusassem a deixar suas casas e suas terras em prol dos interesses estranhos aos hábitos do lugar. Um processo que ganhou fôlego durante a ditadura militar, após a construção da BR 101, em meados dos anos 70, em época muito recente. Foi quando uma leva de não-índios, nacionais e alguns estrangeiros, começaram a chegar com incentivos do estado brasileiro, atraídos por políticos e empresários, que cobiçavam suas terras para extraírem dela a madeira da Mata Atlântica, expandirem suas fazendas e explorarem o turismo e multiplicaram seus negócios.

Foi nesse contexto de grilagens de terra e impunidades que, há mais de 30 anos, empresas de extração madeireira prosperaram em seus negócios regionais, a exemplo das empresas Flonibra, Brasil Holanda Indústria S.A (Bralanda) e Vale do Rio Doce (Plantar). No rastro dessas grandes

empresas vieram novas serrarias com seus trabalhadores mineiros e capixabas, mais experientes no negócio de desmatar, extrair e beneficiar a madeira, e exportar, enfim. Assim, aquela antiga “Vila Índia” em muito se transformou, se comparada à Cumuruxatiba de hoje. A densidade populacional concentrada na beira da praia é um fenômeno recente, como resultado do processo de povoamento por outros povos, comunidades, núcleos familiares, indivíduos e culturas de várias regiões do país e do mundo. Vieram todos atraídos pelas belezas e leveza do lugar. A sua população atual contraria o que foi descrito pelo príncipe Maximiliano, em 1815, citação em que registra a presença Pataxó no distrito e a presença Tupinikin, os “índios praieiros”.

A cavalo acompanhado de dois homens de minha tropa, dirigi-me à ponta de terra denominada Curribichatiba. A lua cheia refletia-se, magnífica, no oceano, e iluminava as choças solitárias de alguns índios praianos, a quem os nossos burros de carga, que iam adiante, arrancam ao sono. A curta distância das choças ficava a fazenda Caledônia, fundada sete anos atrás pelo inglês Charles Fraser. Este cavalheiro que viajava por grande parte do globo, comprara cerca de trinta fortes negros para o cultivo da fazenda, Os índios das cercanias trabalharam para ele durante uns anos, derrubando a mata dos lindos morros que acompanham a costa e cultivando-as todos (WIED-NEUWIED, 1970, p. 217).

Presença indígena e imagem de “uma vila de gente pacata” são confirmadas pela filha do primeiro madeireiro que se estabeleceu no lugar, sucessor do patrimônio adquirido dos “estrangeiros”, do primeiro explorador da areia monazítica, o minerador John Gordon. O terceiro na linha sucessória, Júlio Rodrigues, ‘comprou’ a antiga Fazenda Caledônia, sesmaria doada ao inglês Charles Fraser, identificada no texto acima. Em Cumuruxatiba, no ano de 1928, J. Rodrigues montou serraria e passou a administrar a empresa mineradora de extração e comercialização da areia monazítica, implantada desde o final do século XIX. Soube tirar proveito da boa relação estabelecida com os nativos e soube se beneficiar da sua mão de obra, assim como todos seus familiares que tinham pequenos negócios no distrito, incluindo fazendas improdutivas na Ponta do Moreira, Imbassuaba e Barra do Kaí.

Conforme descrito na citação abaixo, as características da vila parecem coincidir com o cenário encontrado pelo príncipe Maximiliano em 1815. A presença Pataxó novamente é registrada, curiosamente, suas casas, roças e território parecem ter feito parte dos bens adquiridos na Fazenda Cumuruxatiba (nome retomado, pelo visto, pelos Pataxó e praieros, para substituir o nome da antiga Fazenda Caledônia). Vejamos o que descreve Maria José Rodrigues Moreira, filha do empreendedor Júlio Rodrigues, a respeito da chegada de sua família, em 1931, quando conheceram Cumuruxatiba pela primeira vez.

Papai continuou sozinho em Teófilo Otoni. Quando as férias chegaram, ele resolveu passá-las conosco em Cumuruxatiba. (...) A viagem foi difícil, mas lá chegamos **ficando na gerência, (casa antiga) feita pelos estrangeiros que beneficiavam a areia monazítica**. Adoramos o lugar, os córregos, o coqueiral, o luar, o céu estrelado, sem luz elétrica para diminuir a beleza e a casa ampla com uma varanda gostosa e fresca. A gerência ficava juntinha da barra do córrego e em dias de maré cheia era lindíssimo o panorama. **Na fazenda existia um povoado de índios pataxós, gente boa e pacata, mas sem estímulo para o trabalho.** (...) Eu estive bem mal. **No dia 20 de janeiro na subida do mastro em honra de São Sebastião**, mamãe pediu a ele que restituísse a minha saúde (MOREIRA, 1980, *apud* BATISTA, 2000, p. 272 – Grifos nossos).

O texto não escapa de difundir o estereótipo de “índio preguiçoso”, em lugar dos adjetivos usados pelos viajantes do século XIX: “bárbaro e selvagem”. Ressalta o difícil acesso à Cumuruxatiba por via terrestre, sua localização isolada e a existência de um contexto multicultural. O que possibilitou a reprodução etnocultural foi o fato da presença estrangeira, não-indígena, ter-se limitado à exploração extrativista e econômica, sem se importarem com “a conversão dos gentios”; sem desejarem intervir nos seus saberes e práticas tradicionais, seus rituais, modos de organização e de vida; sem se tornarem numericamente seguros para o conflito. Também pelo fato de nunca terem tido um pároco ou um padre residindo no lugar, a condução dos ritos na igreja de São Sebastião (atualmente, Santo Antônio), durante muitas décadas, foi dirigida por Pataxó leigos, sem interferências, na au-

sência de seus líderes cristãos. Assim puderam professar, adaptar, ressignificar e maquiara tudo que consideravam pertinente. Não havia o controle do olhar da instituição religiosa.

Não se trata de sincretismo, mas de transculturalidade o que acontece no dia 20 de janeiro na Festa da Puxada do Mastro de São Sebastião. Nela, São Sebastião, Caboclo da Mata e Oxóssi reúnem, em sua materialidade e significado, as mesmas energias vindas da floresta, da mata, o mesmo conjunto de intensidades afetivas e espirituais, que conferem potência, força, saúde e vida aos guerreiros, caçadores, àqueles e àquelas que enfrentam situações desafiadoras, difíceis. Além de ocuparem a liderança da religião, os Pataxó também ocupavam cargos na municipalidade, na área de segurança e da educação, igualmente por várias décadas, até serem definitivamente invadidos no final do século XX, começando pelas ressonâncias do “conflito armado” e violento que envolveu e vitimou seus parentes mais próximos, conhecido como “Fogo de 1951”, deflagrado em Barra Velha, por ocasião da criação, delimitação e demarcação do Parque Nacional de Monte Pascoal (1943). Esse processo que só se acelerou na segunda metade dos anos 70.

Cumuruxatiba para ser feliz!

Hino os Pataxó de Cumuruxatiba

De Corina Medeiros da Silva ⁴

Brasil que vive alegre e valoroso.

Brasil que vive alegre para enfrentar.

Com nossas armas já estás seguro e no momento mande me chamar!

CUMURUXATIBA PARA SER FELIZ!

Porque nós somos donos desta terra.

Oh Pátria amada quando canta o seu hino.

Os Pataxó compreendem seu destino.

(BATISTA, 2004).

Esse hino revela o desejo dos Pataxó e a intenção de espantarem toda e qualquer ameaça sobre suas terras, como afirma o primeiro verso da últi-

⁴ Este hino foi escrito por Corina Medeiros, conhecida Pataxó, negrindia, afroindígena letrada, primeira professora e dona do primeiro cartório em Cumuruxatiba, filha de pai Pataxó e mãe ex-escrava.

ma estrofe, “Porque nós somos donos desta terra”. Suficiente para justificar seu projeto de povo, de comunidade. Cumuruxatiba para ser feliz! Foi escrito há mais de meio século, no momento em que o Brasil ingressava na II Guerra Mundial, transformando “índios, nativos e ou caboclos” em lutadores nas frentes de batalha. Há registro de Pataxó recrutados para lutarem na Itália, no mesmo período em que seu território estava sendo sobreposto e revistas suas marcações em 1943, conforme citado por Carvalho (2008).

Existe uma memória ainda viva entre os nativos, com mais de cinquenta anos, que se refere à demarcação da chamada “Terra do patrimônio”, de cujo processo demarcatório o empresário Júlio Rodrigues participou ativamente. Consultando datas e fatos regionais convergentes, implicados na territorialidade Pataxó, nos induz a pensar que se trata da ação demarcatória do território Pataxó, um ano depois da criação do Parque Nacional de Monte Pascoal. Segundo a antropóloga Maria do Rosário Carvalho (2008), em 1943, foram realizados os primeiros estudos demarcatórios desse território, cujos limites foram oficialmente reconhecidos e demarcados. Foi nessa mesma época a demarcação da “Terra do Patrimônio”, segundo reivindicam, o atual “Território Comexatiba”. E foi marcado com piquete, mas também por ordem de Rodrigues, com plantações de coqueiros no seu contorno praieiro. Uma oportunidade igual para regularização das fazendas que passaram a sobrepor seu antigo território: em Cumuruxatiba, na Ponta do Imbassuaba, no Moreira e na Barra do Kaí. No interior das terras griladas pela BRALANDA, no interior do atual Parque Nacional do Descobrimento, há marcos ou marcações feitas com piquetes, além de vestígios da presença indígena, ainda muito viva e recente, materializada por fruteiras plantadas por seus antigos moradores, vestígios de fogueiras, fogões, construções etc.

Desterritorialização e reterritorialização: a expulsão do Paraíso!

Com o fim da era “Júlio Rodrigues”, as famílias Pataxó ficaram mais vulneráveis às sucessivas entradas de não-índios em seus territórios. A pri-

meira manifestação dessa vulnerabilidade pode ser percebida no caso da expulsão da família Machado da Barra do Kaí, no ano de 1956.

O fato é que, nos anos 70, começou um processo de expropriação e desterritorialização dos Pataxó que veio culminar na luta pela terra e que se fez vitoriosa em 1986. Foi quando o Estado brasileiro respondeu com a Reforma Agrária, com o parcelamento e a demarcação dos lotes de reforma agrária, transformando em assentada cada família Pataxó que participou do movimento de luta. Sua identidade Pataxó foi simplesmente ignorada no contexto e, em lugar dela, veio uma cara nova, uma identidade ‘nacional’. Para o grupo-pesquisador, o que os Pataxó queriam era retomar o que perderam e suas vidas, como era antes. Ainda que tivessem que dividir seu território com os que os deixassem viver suas vidas em paz, como aprenderam com seus pais e antepassados: praticando seus rituais, suas festas, colhendo, coletando, caçando e pescando o alimento dos campos, da restinga, do mar, dos rios, da terra, da Mata Atlântica etc. Mas o Estado e o INCRA não viram nada, não ouviram nada. Se viram ou ouviram, não compreenderam. Se compreenderam, não demonstraram. Souberam como tirar proveito da informação e do conhecimento e o fizeram como mais uma estratégia para integrá-los, tirar-lhes a cultura para impor-lhes uma outra no lugar.

Nesta sucessão de “equívocos oficiais e de horrores inter-culturais velados”, não poderia ficar de lado a tentativa de governar o território de produção e reprodução da cultura pelo controle do poder religioso e da educação escolar, com seus dispositivos alienígenas, sufocando qualquer iniciativa de contextualização de sua pragmática, por um ou outro educador que se atrevesse em fazê-lo. Como afirma Foucault, trata-se da tentativa de substituição de uma rede de poder local por uma outra rede de poder, no contexto de disputas de hegemonias socioculturais, socioeconômicas, socioambientais etc. E para que? Para melhor dominarem seus territórios, seus espaços externos, passaram igualmente a investir esforços para dominar os ‘espaços de dentro’, sua subjetividade e identidade. Pelo que tudo indica, fracassaram nesse intento.

E como fizeram isso? Diabolizando e proibindo socialmente as expressões etnoculturais indígenas muito vivas naquela ‘antiga vila índia’: seus símbolos, suas pinturas corporais, sua espiritualidade com seus encantos e encantados, a prática da pajelança e de seus rituais sagrados, a exemplo das práticas do Awê e do Cordão Pataxó na Festa da Puxada do Mastro de São Sebastião. Problema de poder-disciplinar. De acordo com Varela (1995, p.45), o poder disciplinar atua na subjetividade do Ser, no campo da identidade e, na definição do tipo de conhecimento produzir, pois “... joga, portanto, e complementarmente em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção de saberes, (...) saberes que por sua vez ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem o seu eu.”

Paradoxalmente, tudo acabou funcionando como estratégia de flexibilidade e resistência Pataxó de permanecer no seu natal, alternando-se em múltiplos papéis, aprendendo o mundo do branco no velho território imemorial onde estão enterrados seus antepassados e “viviam livres”. O primeiro papel que tiveram de assumir foi o de assalariados, trabalhadores das fazendas, da indústria do turismo nascente, das pousadas, hotéis e restaurantes emergentes. Por muitos anos, esforçaram-se para parecer mais um ‘nacional’, um ‘caboclo’ supostamente ‘integrado’, pois o oposto disso poderia custar-lhes, além do emprego, em alguns casos, a própria sobrevivência e a vida. Por fim, restou-lhes o dispositivo de “*Brincar-de-Índio*”,

entendido como uma apresentação que se repetia anualmente na Festa da Puxada do Mastro de São Sebastião, até 1990, ano em que passaram a ser excluídos da Festa pelos católicos recém-chegados, que viam na ‘apresentação’ um rito de profanação do sagrado. Essa exclusão estendeu-se até o ano de 2001, quando retomaram esse ritual ou esse “brincar” para revitalização de suas práticas e saberes etnoculturais.

Na verdade, essa tal apresentação revelou-se em nossos estudos de mestrado como um rito imemorial que foi por eles herdado e muito bem defendido, confirmando, em seu processo, o que descreve Bartolomé (2006, p. 58) em relação a tais processos de etnogênese, à medida que foram dinamizando e atualizando “suas antigas filiações étnicas às quais seus portadores tinham sido induzidos ou obrigados a renunciar, mas que se recuperam combatentes, porque delas se podem esperar potenciais benefícios coletivos”. O termo “brincar-de-Índio” revelou-se como uma espécie de licença poética, para que pudessem retomar sua identidade coletiva, sua subjetividade. Ao conceber a subjetividade, o filósofo Félix Guattari a liberta, outorgando-lhe espaços de autodeterminação e autonomia individual e coletiva, à medida que a define como “... conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e ou coletivas, estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência, ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.” (GUATTARI, 2000, p. 18).

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002. Acesso em: 10.12.09.
- _____. La extinción del ixcateco: la identidad étnica ante la pérdida lingüística. In: BARTOLOMÉ, M.; BARABAS, A. **La pluralidad en peligro**. procesos de extinción y transfiguración cultural en Oaxaca. México: INAH-INI, 1996. p. 101-128. (Col. Regiones).
- BATISTA, Maria Geovanda. **Nos rizomas da alegria vamos todos Hãmiyá: as múltiplas relações entre o corpo e o território no imaginário sociocultural Pataxó**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Quebec, Quebec, 2000.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOCCARA, Guillaume. Antropología diacrónica: dinámicas culturales, procesos históricos y poder político. In: BOCCARA, G.; GALINDO, S. (Orgs.). **Lógica mestiza en América**. Temuco: Universidad de la Frontera, Instituto

de Estudios Indígenas, 2000. p. 11-59.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Processo administrativo nº 082620002556/82: contestação do relatório circunstanciado de identificação da denominada Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal, protocolada em Brasília pelas lideranças Pataxó, junto ao presidente da FUNAI Márcio Augusto Freitas de Meira, em 02 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF: FUNAI, 2008.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Ed. 34: 1997.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n.185, p. 277-289, maio/ago.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GAUTHIER, J.; FLEURI, R. M.; GRANDO, B. S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: EDUFSC, 2001.

HILL, Jonathan (Org). **History, power and identity**. Iowa: University of Iowa Press, 1996.

_____. **Ethnogenesis in the Northwest Amazon: an emerging regional picture**. In: _____. History, power and identity. Iowa: University of Iowa Press, 1996a. p. 142-160.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1991.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Repensando as relações sociais dos grupos indígenas no século XIX no sul do Estado da Bahia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21, 1998, Vitória. **Anais...** Vitória: EDUFES, 1998. v. 1. p. 23-23.

PARAÍSO, Maria Hilda B. Os Botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP, 1992. p. 413-430.

_____. De como obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII. **Revista de História**, São Paulo: EDUSP, n. 123-132, 1994.

PARAÍSO, Maria H. B. **Caminhos de ir e vir e caminho sem volta: índios, estradas e rios no Sul da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1981.

SOTTO-MAIOR, Leila Silvia Burger. Estudos de fundamentação antropológica necessários à identificação e delimitação da Terra Indígena Comexatiba (Cahy/Pequi). **Diário Oficial da União**. Brasília: FUNAI, 13 de março de 2006. Relatório técnico.

SOTTO-MAIOR, Leila Silvia Burger. Resumo do relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Barra Velha. Portarias nº 329/PRES, de 21 de março de 2006, e nº 528/PRES, de 04 de maio de 2006: processos FUNAI/BSB/2556/82. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: FUNAI, 29.02.2008.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 1995.

WIED-NEUWIED, Maximiliano, príncipe de. **Viagem ao Brasil, nos anos de 1815 a 1817**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1970.

Recebido em 01.12.09

Aprovado em 08.12.09

O DESEJO DE RETORNO DA LÍNGUA (QUASE) PERDIDA: PROFESSORES INDÍGENAS E IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Terezinha de Jesus Machado Maher *

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever e discutir o impacto de uma política de revitalização de línguas indígenas nos processos de (re)construção da identidade linguística de um grupo de professores indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas. Membros dos povos Kaxinawa, Shawãdawa/Arara e Apurinã, esses professores, cujos níveis de proficiência nas línguas tradicionais de suas comunidades de fala são limitados, vêm empregando um conjunto de estratégias para lidar com as demandas da nova ordem sociolinguística na qual estão imersos. Partindo do pressuposto de que a identidade não é algo dado, mas é um processo sob constante (re)definição social e histórica, pretende-se analisar, com informações fornecidas por dados etnográficos, discursos referentes às identidades linguísticas dos professores em questão, enfatizando, nesse percurso, as interpretações culturais de suas relações com as línguas tradicionais de seus povos. Com as práticas discursivas aqui analisadas, espera-se chamar atenção para o fato de que nenhum programa de educação indígena que envolva o estabelecimento de políticas de revitalização linguística poderá ser realistamente implementado sem que se examinem e interpretem as tensões com as quais professores indígenas imersos em conflitos sociolinguísticos têm que lidar.

Palavras-chave: Professores indígenas – Políticas de revitalização linguística – Conflito e identidade linguística

ABSTRACT

WISHING FOR THE RETURN OF THE (ALMOST) LOST LANGUAGE: INDIGENOUS TEACHERS AND LINGUISTIC IDENTITY

The present paper aims at describing and discussing the impact of an indigenous language revitalization policy in the linguistic identity (re)construction processes of a group of indigenous teachers from Acre and southeast Amazonas. Members of the Kaxinawa, Shawãdawa/Arara and Apurinã peoples, these teachers, whose level of proficiency in their heritage languages is limited, have been employing a number of strategies to cope with the demands of the new sociolinguistic order in which they find now themselves in. Starting with the presupposition that identity, rather than being given, is a process under constant social and historical (re)definitions, this paper,

* Linguista Aplicada, Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Linguística. Docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Endereço para correspondência: UNICAMP, IEL, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária, Barão Geraldo – 13.084-970 Campinas, SP. E-mail: tmaher@unicamp.br

informed by ethnographic data, will analyze discourses related to the construction of these teachers linguistic identity, highlighting local cultural interpretations of their relation to the traditional language of their communities. Discursive practices that reveal such strategies will be examined in order to call attention to the fact that no realistic bilingual education program involving linguistic revitalization policies can be devised unless we are able to adequately interpret the tensions faced by indigenous teachers immersed in sociolinguistic conflict.

Keywords: Indigenous teachers – Linguistic revitalization policy – Conflict and linguistic identity

Introdução

O Brasil – ainda que essa não seja a “imagem que o país faz de e para si mesmo” (OLIVEIRA, 2003, p.7) – é um país plurilíngüe. Contribuíu, de forma decisiva, para instaurar a ideologia do monolinguismo no imaginário dos brasileiros o fato de que as políticas linguísticas aqui implementadas visaram, desde sempre, ajudar a consolidar a idéia de “identidade nacional brasileira” através da invenção de uma *língua nacional*, o português. É preciso enfatizar, no entanto:

... que esse sentimento de identidade através da língua, associado à idéia de nacionalidade que hoje nos parece tão “natural”, é produto da combinação de diversos processos históricos originados na modernidade. É a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a unificação linguística planejada e, com ela, a imposição de uma língua oficial – ou variedade de língua – processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos ou línguas não oficiais, marginais. (BEREMBLUM, 2003, p.22).

A marginalização das línguas indígenas brasileiras decorrente de tais políticas foi em grande parte responsável pelo desaparecimento de um sem número delas e pelo estado atual de vulnerabilidade em que se encontram as que conseguiram sobreviver (RODRIGUES, 2000; MONSERRAT, 2006).¹ Importa ressaltar, porém, que, como modo de fazer frente a essa situação, vimos presenciando, nas últimas duas décadas e em diferentes regiões do país, uma forte mobilização social no que tange ao fortalecimento e à sobrevivência dessas línguas. O Estado do Acre não representa uma exceção nesse quadro, muito pelo contrário: ga-

rantir a continuidade da existência das línguas indígenas acreanas é uma das bandeiras políticas mais importantes dos programas de educação indígena locais. Exemplos nesse sentido, como já afirmei anteriormente (MAHER, 1996, 2006 e 2008), são os esforços despendidos pelos professores indígenas ligados ao setor de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), uma organização não governamental e laica. Informados pelos resultados de uma pesquisa sociolinguística que denunciou o estado de risco em que se encontravam as línguas indígenas no estado (MONTE, 1993), os professores desse grupo, que são fluentes nas línguas tradicionais de seus povos, decidiram capitalizar um movimento voltado para o fortalecimento dessas línguas. O ponto de partida desse movimento foi tentar resgatar o seu prestígio na consciência dos próprios falantes, tarefa essa que logo começou a render frutos:

... as pessoas que tinham vergonha de falar a própria sua língua estão começando a chegar mais perto do que era antes... Porque antes tinha aquela GRANDE discriminação do índio falar perto d'um branco e o branco começar a xingar ele, sabe? Xingar, não... mangar dele: “Ei, por que tu num fala direito? Por que tu num fala como a gente fala? Deixa de ‘tá cortando gríria aí!’”² Então, com aquilo, o índio ficava muito assim... sem graça. Ele achava que... que num tinha o direito de falar sua

¹ Segundo o Instituto Socioambiental, cerca de 85% das línguas indígenas brasileiras foram extintas ao longo dos últimos 500 anos (<http://www.institutosocioambiental.org>, acessado em 21/05/2009).

² “Cortar gríria” é uma expressão local utilizada por não-índios para, pejorativamente, significar “falar uma língua indígena”.

língua, só tinha o direito de falar na língua portuguesa (Prof. Joaquim Paulo Mana Kaxinawa).³

Mas, para que esse projeto de fortalecimento das línguas indígenas acreanas pudesse “vingar”, era preciso, da perspectiva de seus idealizadores, mais do que apenas aumentar a auto-estima linguística de seus falantes. Era preciso que elas passassem a ocupar um lugar de destaque no currículo, isto é, passassem a ser, além de objetos de estudo, também línguas de instrução no ambiente escolar. E aí os líderes do movimento se viram diante de um problema: alguns dos professores indígenas ligados à CPI-Ac não eram fluentes nas línguas tradicionais de seus povos e, portanto, não seriam capazes de ministrar suas aulas em uma língua indígena (doravante LI). Era fundamental, portanto, promover o aumento dessa capacidade.

O objetivo deste texto é, justamente, focalizar os discursos dos professores indígenas acreanos que, embora inseridos nesse movimento pró-línguas indígenas, têm, eles mesmos, uma competência comunicativa limitada nessas línguas. Tendo que lidar com uma pressão para aumentar suas competências, orais e escritas, nas línguas tradicionais de seus povos, esses docentes tem tido, em última instância, que se ajustar a *uma nova ordem sociolinguística*: enquanto que, na infância, eles tinham sido desestimulados ou até proibidos de falar suas línguas tradicionais, espera-se, agora, que eles se tornem capazes de falá-las fluentemente. Lidar com essa nova ordem não é, em hipótese alguma, uma tarefa banal e tem implicações para a construção das identidades linguísticas desses sujeitos, como pretendo evidenciar com os dados aqui analisados.

Antes de me voltar para a análise desses dados, é preciso, no entanto, deixar claro para o leitor, ainda que muito resumidamente, os conceitos que a ela servem de aparador teórico, bem como esclarecer alguns dos procedimentos metodológicos adotados na geração e na análise dos registros em questão.

Algumas considerações teóricas e metodológicas

Na base das considerações feitas na próxima seção deste texto está a crença de que existe uma

relação visceral entre *políticas linguísticas* e *políticas de identidades* (MAHER, 1996; ZIMMERMAN, 1997; SICHTA, 2003). Isso porque políticas linguísticas, implícitas ou explícitas, são sempre instrumentos e não metas: as políticas linguísticas destinadas a conduzir os povos indígenas a deixarem de falar suas línguas nunca tiveram como objetivo principal a manipulação da situação linguística *per se*, e sim da identidade étnica desses povos.

Pensar o conceito de *identidade*, da perspectiva dos Estudos Culturais – uma das principais matrizes teóricas da qual me alimento –, implica em considerar o conceito de *representação*, como entendido por Hall (1997a). Para o autor, a representação é a produção do significado através da linguagem. Considerando que a linguagem se utiliza de signos e que esses são arbitrários, essa definição abriga, no seu interior “a premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.” (HALL, 1997a, p. 61).

É, portanto, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Assim, ao me referir à identidade indígena, estarei sempre falando de uma representação, já que ela não implica em essência alguma: trata-se, antes, de uma construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre os sujeitos sociais e étnicos (HALL, 1997b; SILVA, 2000). Sabemos que utilizamos a linguagem para transmitir informações, emoções etc. Mas estas acabam sendo funções menores: no mais das vezes, o que falamos ou deixamos de falar, como falamos, quando falamos, serve, mesmo, para tornar visível para o outro as múltiplas facetas que nos compõem, para mostrar quem somos - ou o que queremos que o outro acredite que sejamos. E o nosso discurso, por sua vez, serve de farol pelo qual nosso interlocutor se guia em sua tarefa de, também discursi-

³ Para a transcrição dos dados incluídos neste texto, observei as seguintes convenções: (...) – trecho suprimido; [] – comentário ou esclarecimento do transcritor; MAIÚSCULAS – ênfase; / – corte sintático; [INC] – trecho incompreensível; P.I.? – professor indígena não identificado na gravação; citação em itálico – depoimento.

vamente, revelar-se a nós. Assim, é nesse jogo de imagens espelhadas, próprio da prática comunicativa (PÊCHEUX, 1969), que vamos não só nos revelando, mas nos constituindo mesmo como sujeitos sociais, políticos, étnicos... Ou para dizer o mesmo utilizando, dessa feita, as palavras de Cardoso de Oliveira (1976, p.20): “o conjunto dos modos de identificação são da ordem do discurso (e particularmente de um discurso ideológico)”.

As práticas discursivas eleitas como recorte para as reflexões feitas neste texto foram aquelas que diziam respeito às *identidades linguísticas* dos professores indígenas em questão, isto é, às interpretações culturais de suas relações com as línguas que compõem seu repertório verbal (RAMPTON, 1995:340). Importa aqui focalizar as identidades linguísticas dos sujeitos pesquisados porque elas têm implicações importantes no que diz respeito ao planejamento e à consecução de políticas linguísticas pró-línguas minoritárias.⁴

Segundo Tollefson (1991), é fundamental procurarmos localizar esse tipo de políticas linguísticas no interior de uma teoria social ampla. A partir dessa observação, o autor estabelece uma distinção entre duas abordagens de pesquisa nesse campo do conhecimento: a *abordagem neo-clássica* e a *abordagem histórico-estrutural*. Na primeira delas, a ênfase recai nas decisões linguísticas individuais. Ou seja, busca-se encontrar variáveis causais para o abandono ou a manutenção de uma dada língua no interior de cada indivíduo (sua idade, grau de motivação, de lealdade étnica, etc...). Na abordagem histórico-estrutural, no entanto, o que se pretende enfatizar são os cerceamentos ao processo de decisão dos indivíduos. Ela busca investigar as origens de tudo o que impede a implementação de uma política linguística pró-língua minoritária, como, por exemplo, o nível de desenvolvimento sócio-econômico da comunidade, a sua inserção no mercado de trabalho, a sua organização política, o tipo de sustentação ideológica para a manutenção/revitalização linguística etc.

A rejeição à noção de que a descoberta do “cálculo racional do indivíduo” deva ser o objetivo de investigações no campo das políticas linguísticas encontra eco na noção de *conflito diglôssico*. Boyer (1985) nos lembra que, em existindo uma situação diglôssica, i. e., uma situação em que haja

a dominação de uma língua sobre outra(s), as ações e os discursos aí encontrados refletirão, forçosamente, o conflito sociolinguístico, já que este transforma atitudes, comportamentos, atividades e instituições sociais. No âmbito da questão indígena, esse conflito se traduz no dilema entre aprender a língua portuguesa, língua essa associada a poder, a prestígio e a vantagens sociais e econômicas e assegurar uma alteridade linguística, fazendo o uso da língua indígena. Como insistem Ozolins (1996) e Zimmerman (1997), as decisões sobre políticas e planificações linguísticas em uma situação de conflito linguístico se inserem em relações de poder e de forças simbólicas e só através delas podem ser interpretadas.

Parte do *corpus* de uma pesquisa de base etnográfica,⁵ os dados analisados neste trabalho foram gerados em entrevistas realizadas com os professores indígenas em questão e em interações espontâneas, gravadas em áudio e/ou vídeo, durante seus cursos de formação. Tais dados receberam o tratamento qualitativo prescrito pela Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). É importante esclarecer que se tornarem visíveis para a sociedade nacional enquanto cidadãos brasileiros etnicamente diferenciados é parte importante da agenda política desses professores. As inúmeras horas despendidas comigo ao longo de vários meses e a permissão para o uso da câmera e do gravador se devem-se ao fato de que eles, como afirmaram, têm interesse que se documente e divulgue sua *peleja*, ou seja, seus esforços de resistência cultural. Tal fato teve conse-

⁴ É relevante esclarecer que, como já aponte por diversas vezes, não observo a distinção feita na literatura especializada, entre, por um lado, política linguística e, por outro, planejamento linguístico. Política linguística (language policy) é geralmente entendida como um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico, enquanto que planejamento linguístico (language planning) refere-se aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística. Por entender que a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas linguísticas não pode se constituir apenas em meras cartas de intenção, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas, venho utilizando apenas o termo política linguística para referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)linguísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos.

⁵ Esse corpus constituiu a base de minha pesquisa de doutorado (MAHER, 1996).

quências diretas na definição das convenções utilizadas na análise dos dados aqui feita. Expliquei-lhes, mais de uma vez, que é praxe na academia substituir os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa por codinomes ou siglas a fim de garantir o seu anonimato. Por motivos que me parecem óbvios, os professores indígenas em questão foram veementemente contrários à adoção de tal procedimento nesse caso. Mesmo quando expliquei que eles poderiam aparecer em situações não elogiosas, ainda assim, porque também insatisfeitos com as idéias românticas e equivocadas que existem a seu respeito, eles insistiram em que seus nomes verdadeiros fossem colocados no trabalho: ***o branco da cidade tem que conhecer o índio como a gente é... não como eles pensam que 'tá lá escola.***

Tudo isso posto, passo, então, a análise dos dados que me interessa aqui focalizar.

A “perda” da língua: algumas representações locais

O grupo de docentes indígenas aqui focalizado é composto por professores Kaxinawa, Apurinã e Shawãdawa/Arara. O seu nível de proficiência em LI é muito variável. Alguns deles conhecem apenas palavras isoladas ou entendem alguns poucos comandos rotineiros nas línguas tradicionais de seus povos. Outros, embora compreendam muito do que é dito, não são capazes de se expressarem nessas línguas ou conseguem fazê-lo apenas parcialmente, com dificuldade. Nos depoimentos que se seguem, alguns destes professores explicam, do ponto de vista de suas histórias pessoais, porque não são, hoje, fluentes em línguas indígenas:

(...) mas também o culpado de tudo foi meu pai e minha mãe... que nós começamos a morar no meio dos branco, aí eles acharam que a língua indígena num servia, achavam... Aí eles acharam que a língua do branco era bonita. Aí num quiseram falar na nossa língua... Não ensinaram nós e foi por causa disso que eu não aprendi... (Prof. Jesus Dasu Kaxinawa).

Eu posso dar assim mais ou menos um exemplo porque foi que [os Shawãdawa/Arara] deixaram de falar [a língua Shawãdawa]... É porque na ÉPOCA que nós já íamos embora... nós morávamos lá no

seringal [INC] na cabeceira do Rio Juruá. E aí viemos embora pro Rio Cruzeiro do Vale... Aí então lá só tinha branco, né? Aí os patrões que eram arrendatários do seringal não deixavam os índio fazer maloca, né? Então nós se espalhava... O patrão botava um pr'um canto, outro pro outro lado do rio, outro do OUTRO lado... Então, ali todos os índios só tinham contato com os brancos, né? Dia de domingo ia tudo pro depósito, chegava lá só falava em português, né?... com o patrão, com os seringueiro, com os fregueses indígenas... Aí foram perdendo, né?... a tradição. Já está com muitos anos atrás que foi feito isso... Porque desde quando eu nasci, que eu comecei me entender mesmo criança, meu pai já/só falava em português comigo também... Ele ENTENDE a Língua,⁶ FALA também um pouco, mas comigo ele não falava, não falou na Língua. Aí ficou nessa situação... (Prof. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa).

(...) eu nasci em Tarauacá, né?, em Tarauacá.... Aí os meus pais foram embora prá Feijó, aí eu morei mais 5 anos em Feijó. Eu morei 5 anos junto com os Shanenawa, sabe, que tinha lá em Feijó. Aí depois eu voltei prá Tarauacá, morei mais 5 anos em Tarauacá... Aí eu fui prá aldeia do Nani, lá com os Yawanawa. Eu entendo alguma coisa de Yawanawa. Shanenawa também eu entendo... Eu acho que se eu vivesse lá, eu apren/eu acho que a língua deles é MAIS fácil do que a dos Kaxinawa... É porque... bem dizer, eu fiquei mais com eles, né? (...) porque a minha avó, quando nós fomos embora prá Feijó, ela começou a falar a língua dos Shanenawa. Minha avó, meu avô também... Porque o Shanenawa fala a Língua, eles falam JUNTO [de modo parecido] com os Kaxinawa, mas é diferente... (Prof. Assis Mashã Kaxinawa).⁷

Olha, realmente, eu FALAVA a língua indígena quando eu era criança... Aí foi o tempo que eu vim pro meio dos brancos [para estudar] e eu perdi a minha língua... (Prof. Josimar Tui Kaxinawa).

Eu... no primeiro, eu num tinha interesse de aprender Apurinã... Quer dizer, nossa língua eu não ti-

⁶ É importante esclarecer que, no contexto em questão, a língua indígena é frequentemente reificada e referida simplesmente como “a Língua”, o que atesta a sua nova importância simbólica para os falantes.

⁷ A ecologia linguística da Amazônia foi, inicialmente, alterada por uma língua indígena, o Nheengatu, no século XIX (FREIRE, 1983) e é interessante observar no relato de Assis Mashã Kaxinawa como, ainda neste século, temos línguas indígenas ajudando a deslocar outras línguas indígenas.

nha interesse de aprender. Quando eu ouvia meu pai falar, eu dizia “Ah... eu não vou aprender isso”. Ele falava comigo, mas eu não... não queria aprender. (Prof. Antonio Olavo Eukutxy Apurinã).

Esses depoimentos foram trazidos para este texto por serem típicos. O não domínio oral da LI é, frequentemente, atribuído à migração individual ou familiar (conforme Tui e Assis) ou à desmotivação pessoal ou dos pais (conforme Antonio Olavo e Dasu).⁸ Em alguns casos é possível notar, como no depoimento de Antonio Arara, a percepção de que a explicação para essa condição advém, na verdade, de fatores sociais mais amplos que terminaram por provocar um deslocamento linguístico no interior do grupo étnico ao qual o professor pertence.

E de onde vem, nas representações desses professores, o desejo de aprender a língua indígena, de nela se tornarem fluentes?

(...) da próxima vez que eu vier prá Rio Branco [para o curso de formação] eu tenho que tentar falar só Kaxinawa... prá quando eu voltar [no ano seguinte] eu num ficar com vergonha de falar só português... (Prof. Jesus Dasu Kaxinawa).

Na base de vários dos depoimentos coletados, a expressão do desejo de aprender a falar língua indígena está intimamente associada a um sentimento de vergonha. Mas, note-se que não se trata da vergonha, referida por Joaquim Maná Kaxinawa, advinda do fato de que o “branco” desdenha o falante de LI. A vergonha desses professores indígenas, agora, é porque, ao contrário de muitos de seus companheiros de curso, não falam a língua tradicional de seus povos. Quando comecei a gravar as entrevistas realizadas, esses professores ficavam sempre observando os depoimentos dados por outros docentes indígenas. Essas ocasiões se constituíam em mais uma oportunidade para que eles se comparassem com seus colegas quando estes explicitavam o orgulho de dominarem suas línguas:

(1) **Itsairu:**... porque em português, éh... ler e escrever o que eu ‘tou pensando eu pode, mas falar assim, falar na hora, dizer, ah, qualquer coisa eu/é DIFÍCIL...

Tereza: ‘cê fala bem Kaxinawa?

Itsairu: [rindo] Kaxinawa eu falo bem porque eu sou Kaxi, né?

(2) **Tereza:** ‘cê fala bem Kaxinawa?

Tene: Eu falo sim... [sorrindo] Na minha língua eu sou DOUTOR.

(3) **Tereza:** Difícil?

Isudawa: É porque português eu não sei bem falar. Eu falo bem é a MINHA língua... Eu falo bem é na língua do meu povo Jaminawa.

É fácil imaginar como se sentiam os professores indígenas do projeto da CPI-Ac que não dominam suas línguas indígenas ao ouvir esses depoimentos. Envergonhados, como todos afirmaram, mas, além disto, também muito provavelmente, lesados. Assim como os companheiros fluentes em LI, estes professores também têm problemas com a língua portuguesa, já que, por serem falantes de uma variedade considerada subpadrão, nem sempre compreendem o que é falado ou escrito na norma “cultura” desta língua. Ou seja, eles sofrem o estigma de “não falarem bem” o português e ainda perderam o benefício de poderem, como Tene, “ser doutor em língua indígena”. Claro que essa última condição passa, então, a ser objeto de desejo.

A expressão do desejo de retorno à língua indígena revela, muitas vezes, sofrimento, angústia:

(...) porque a primeira vez que eu vim prá cá prá Rio Branco, TODOS os companheiros indígenas faziam seu nome na Língua, né? Escreviam, faziam problemas [de matemática] no quadro de giz, falando na própria língua mesmo... Aí eu não sabia... Aí eu fiquei tão TRISTE com aquilo, num sabe? Eu digo, “Agora onde eu aprendo?”... (Prof. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa).

Manifestações semelhantes foram encontradas, com frequência, no *corpus* analisado, como, por exemplo, na entrevista com Assis Mashã Kaxinawa. Após ter me contado que havia morado com os Shanenawa e com os Yawanawa, motivos pelos quais não aprendera a falar a língua tradicional de seu povo, ele afirmou:

(...) que eu acho que... eu... quero SER mesmo um índio Kaxinawa e... também eu tenho... eu fico/tem

⁸ Na análise dos dados aqui feita, alguns dos professores indígenas serão referidos por seus nomes indígenas e outros por seus nomes em língua portuguesa, em consonância com o modo como são comumente referenciados nos cursos de formação dos quais participam.

vez que eu penso e dá u'a vontade de ENDOIDAR, né? Porque eu... gostaria MAIS é de falar na minha língua mesmo, na língua da minha mãe, dos meus avós... [INC] Eu sou Kaxinawa, é [rindo um riso nervoso], mas eu não... Eu sou é Kaxinawa, mas... éh...

O discurso tenso, abortado, hesitante de Assis – característico, segundo Gardés-Madray e Brés (1989), do discurso do sujeito imerso em conflito diglósico – revela um processo de identificação linguística doloroso causado pela ausência da língua indígena. Recorrendo a uma imagem, talvez não muito feliz, mas quem sabe útil, eu diria que o índio que perdeu sua língua se assemelha a um homem que perdeu um braço, um membro. Este não deixa de ser um homem por isto, mas a perda e a sua lembrança trazem, sem dúvida, sofrimento.⁹ É a Língua amputada que, para o índio, permanece, e dói, em sua potencialidade.

É importante apontar que a vontade de aprender a falar a LI brota espontaneamente, como vimos nos depoimentos até agora, mas também é, em parte, “imposta” de fora para dentro, como explicita o professor Apurinã, Antonio Olavo Eukutxy:

Eukutxy: *Quando eu ouvia meu pai falar eu dizia “Ah ... eu não vou aprender isso”. Ele falava comigo, mas eu não... não queria aprender. Aí depois que eu vim aqui prá esse curso aqui... em Rio Branco, aí eu me interessei mais em aprender porque eu vi todos os parente falando e eu não, não... não falava nada. Então é por isso que eu estou interessando em falar. É porque eu ficava com vergonha... todo mundo falando a Língua e eu ali, tipo assim um branco, né? Não era mais índio... Então o pessoal dizia que eu não era mais índio...*

Tereza: *O pessoal dizia isso?*

Eukutxi: *DIZIA... “cê não é mais índio, ‘cê não fala a sua língua”... Então por isso que eu me dediquei a aprender mais um pouco.*

Os professores indígenas do projeto da CPI-Ac fizeram da língua indígena sua palavra de ordem. Para fazer parte deste grupo é preciso que o indivíduo se proponha a nela investir. E, se ele não é fluente, espera-se que ele comece a aprender a nela se expressar melhor oralmente. A pressão

para que os professores assumam esta causa, que é política, é grande e, quando isto não acontece, o grupo os rejeita:

(...) e eu achei também que esse nosso esforço... foi como se fosse uma campanha, sabe? Que quando a gente começou a fazer isso muitos índios Kaxinawa mesmo chegaram prá dizer prá gente que preferia falar só na língua portuguesa do que falar na nossa língua... Eles achavam até estranho quando tinha alguns brancos por perto e a gente [os líderes do movimento] falava na nossa língua... Mas a gente ‘tava consciente que nós éramos índio... ELE era índio, mas ele tinha uma consciência que... éh... muito tempo no meio do branco, né? Se sentia mal quando a gente falava na Língua perto dos brancos... saía meio envergonhado. Chegou o momento de um deles dizer “Eu prefiro falar português do que falar minha língua” (...) Era um dos professores que veio do Caucho... E ele falou isso prá nós, né? Agora ele não faz mais curso na CPI porque quando a gente começou a fazer esse trabalho, a gente começou... a fazer um modo de crítica, sabe? Dizer: “Ah... por quê? Você é branco? Tem cabelo duro, todo jeito de índio e dizer que não sabe falar sua língua, que já perdeu... O que que é? Você é um professor indígena ou o que que é?” Aí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar do curso (Prof. Joaquim Paulo Maná Kaxinawa).

Assim, temos redefinições da identidade linguística dos professores indígenas da CPI-Ac ditadas por esta nova relação com as línguas indígenas. Se Antonio Olavo, como ele mesmo afirmou, não tinha interesse em aprender Apurinã antes de vir para os cursos de formação pedagógica, agora, ele quer fazê-lo para poder se identificar com o orgulho de ser, como os outros, falante de LI e, também, para ver legitimado seu pertencimento a este grupo de professores, um processo identificatório que emerge da necessidade e do desejo de se estar em consonância, não apenas com indivíduos de sua etnia, mas também com os de outras.

⁹ É importante esclarecer que, da minha perspectiva, nenhuma materialidade linguística pode ser considerada depósito ontológico de identidade. A indianidade, assim, não tem que, necessariamente, ser enunciada, revelada em uma língua indígena; ela pode ser, e frequentemente o é, construída e veiculada também na/pela língua portuguesa. Uma elaboração mais aprofundada desse argumento pode ser encontrada em Maher 1996, 1998 e 2005.

Algumas estratégias compensatórias

Esse desejo e essa necessidade de saber a Língua, coloca os professores indígenas cujo repertório lexical em língua indígena é limitado em situações, algumas vezes, delicadas, como as que descrevo a seguir.

Em 1995, durante o XV Curso de Formação de Professores indígenas da CPI-Ac, a entidade recebeu a visita de três professores Wajãpi do Amapá. Estávamos numa aula de língua portuguesa quando estes chegaram. A aula foi interrompida para que todos pudessem se apresentar. Os professores Wajãpi, vestidos com suas roupas tradicionais, falaram, em um português hesitante – porque tinham pouco tempo de contato – sobre seu povo e sua experiência com a educação formal. Curiosos, os professores da CPI-Ac pediram que um dos Wajãpi falasse um pouco em sua língua tradicional no que foram atendidos por um deles. Ao terminar sua fala, o professor visitante foi ao quadro-negro e, em um gesto encantador, escreveu *Ejimorypa* dizendo que esta palavra significava “amigo” em sua língua materna. À medida que os professores acreanos foram se apresentando, eles, em retribuição, também foram escrevendo a mesma palavra em suas línguas. Vejamos o que aconteceu após Antonio Arara, um sujeito cuja competência linguística em LI é incipiente, ter se apresentado:

Antonio: *É, bom... amigo... amigo que a gente tem no peito, é aquela pessoa que a gente muito gosta, né?*

PI?: *muito gosta... tá certo...*

Antonio: *Então, eu gosto aqui dos meus amigo do mesmo jeito que fosse uma pessoa minha, né? Então... mas como amigo meu, de verdade, eu tenho certeza que é o meu pai, né? Então eu perguntei... e é a mesma palavra. Amigo é uma pessoa da gente, né? Pessoas que a gente não... não quer ter diferença de nada são amigos. São umas pessoas igual/que nem a gente é... Então o melhor amigo da gente é... o PAI da gente, né? Então eu perguntei pro meu avô “Como é que chama amigo?” Ele disse “Tanto faz ser amigo como pai, tudo é uma coisa só, né?” Então eu perguntei como é que chamava, ele disse: “Epa”...*

Tereza: “Epa”?

Antonio: “Epa”.

Tereza: *Vamo escrever?*

Antonio: *Vamo lá.*

O professor Antonio Arara não sabia, como ele mesmo me disse mais tarde, como falar “amigo” em Shawãdawa, mas, para evitar o constrangimento de ter que admiti-lo na frente dos colegas e das visitas, utilizou, muito estrategicamente, sua criatividade. Pouco tempo depois, chegou a vez do professor Geraldo Aiwa Apurinã se apresentar. Geraldo explicou aos Waiãpi que, em decorrência da violência do contato do “branco” com o seu povo, ele e muitos outros Apurinã não falavam mais a sua língua tradicional e que, por isso, ele não sabia como era a palavra “amigo” na língua Apurinã. O professor Jorge Avelino, seu companheiro de etnia, saindo em seu socorro, tomou a palavra e disse:

Jorge: *ô Geraldo... acho que lá prá gente “amigo” é o mesmo que “parente”.¹⁰*

Geraldo: *É... pode ser... “parente”.*

Jorge: *É, porque nós somos “parente”, todo mundo é... “Parente” é todo índio em Apurinã. Por exemplo, se for no... nosso, no nosso... na nossa tradição, a gente pode chamar... de “pupugane” porque todo mundo é amigo, todo mundo é parente, todo mundo é... a mesma coisa nos seringais.*

P.I.?: “Pupugane”?

Jorge: “Pupugane”.

Tereza: *Vamo lá escrever? Pu-pu-ga-ne... Vai lá, Geraldo, escreve... ou, ou o Jorge...*

Geraldo: *‘cê vai, Jorge?*

Jorge: *Vou tentar, né?* [Jorge se dirige ao quadro-negro e escreve a palavra enquanto vai negociando a grafia do termo com Geraldo]

São várias as ocasiões em que os professores indígenas aqui focalizados se viram em situações comunicativas que exigiam um desempenho em língua indígena acima de sua real competência. A interação reproduzida a seguir, além de corroborar tal fato, atesta um dos papéis exercidos pelos agentes não-índios da Comissão Pró-Índio no processo

¹⁰ “Parente” é o termo utilizado localmente para se referir a alguém da mesma etnia ou de outra etnia indígena.

de (re)constituição da identidade linguística desses professores indígenas.

Tal interação aconteceu durante uma das festas de encerramento do curso de Geografia Cultural em 1992. Era proposta desse módulo dos cursos de formação da CPI-Ac discutir as especificidades de cada uma das etnias presentes nos cursos e incentivar trocas culturais entre os professores. As festas de encerramento desse módulo eram esperadas com ansiedade por todos, pois eram vistas como oportunidades agradáveis e importantes de confraternização, já que cada grupo étnico preparava e compartilhava com os demais suas músicas, jogos e narrativas culturais. Na festa aqui focalizada, o professor Antonio Arara Eutxani Shawãdawa fez as vezes de Mestre de Cerimônias do evento junto à professora de Geografia:

Professora de Geografia: *Bom... agora que nós já ouvimos o canto dos Jaminawa, nós vamos ouvir... uma apresen/uma BONITA estória [aponta para Antonio, sorrindo] SHAWÃDAWA... Agora é VOCÊ... SHAWÃDAWA.*

Antonio: *É... então eu vou cantar uma música aqui da minha tradição, é pequenininha... falando sobre a dor no/dor de dente, né? Quando os parentes/eu FALEI antes que eu ia contar uma estória, mas não... É muito complicado prá mim, né?... Eu vou cantar uma música quando os parentes ‘tavam com dor no dente e que quando/se cantava prá conseguir tirar aquela dor no dente... Bom, então é assim... [a música cantada por Antonio na língua Shawãdawa dura 16 segundos. Ao término dessa apresentação ouve-se aplausos entusiasmados dos demais professores indígenas]*

Professora de Geografia: *E aí... [rindo]? E a ESTÓRIA [em Shawãdawa]?*

Antonio: *Aí?... A estória eu não vou contar porque é MUITO complicado... [rindo, Antonio olha seu relógio] e também porque tá tarde... Vai demorar, não dá mais tempo, né?... [gargalhadas] [Antonio continua, agora com o semblante sério] Agora, né? que nós ouvimos o canto da dor de dente, prá dor sumir, né? [repete o refrão da música que acabara de cantar em Shawãdawa. Os demais professores indígenas presentes voltam a aplaudi-lo vigorosamente] (...) Então agora... [olhando a ordem de apresentações em sua lista] agora vamos ouvir... ver a apresentação... Ashaninka, um canto Ashaninka.*

Antonio Arara não tinha o domínio suficiente de Shawãdawa para contar uma estória nessa língua, mas ele se deu ao trabalho de aprender uma música tradicional para a ocasião e isto o deixa tão orgulhoso que ele repete o seu refrão. A ovação dos outros professores indígenas é o reconhecimento de seu esforço.

A “cobrança”, em tom de brincadeira, feita pela professora de geografia descrita no excerto anterior é típica, no *corpus* analisado, de um comportamento que acaba funcionando como fator contributivo para o desejo e o empenho desses professores indígenas em recuperarem o uso de suas línguas indígenas. Uma outra evidência desse comportamento pôde, por exemplo, ser verificada em uma aula de matemática. Nessa aula, o professor da disciplina, após ter trabalhado com os professores indígenas o conceito de “problema matemático”, lançou mão da tradução como recurso para verificar se tal conceito havia sido realmente entendido. Pediu, assim, que um professor de cada grupo étnico fosse ao quadro-negro e escrevesse como seria possível dizer o equivalente a “problema matemático” em suas línguas. Os professores indígenas discutiram entre si e as traduções foram, então, escritas na lousa. Em seguida, o professor, brincando, disse: **O Geraldo e o Antonio Arara vão ficar devendo... O ano que vem eles trazem prá gente... [rindo] vão ficar devendo...** A esta sua fala, uma linguista, que na época assessorava a CPI-Ac na descrição das línguas Shawãdawa e Apurinã, olhou para os dois professores indígenas e, fingindo fazer anotações em seu caderno, falou: **ó que eu ‘tou anotando, heim?**

É importante ressaltar que esses formadores “brancos” são pessoas muito respeitadas pelos professores indígenas, sujeitos da pesquisa aqui referenciada. Além de sua notória competência profissional, há, ainda, o fato de eles terem abraçado a causa indígena com muita convicção e de manterem um estreito relacionamento pessoal com esses professores, relacionamento este construído durante os cursos, e também em suas visitas às aldeias, quando ouviam e discutiam as necessidades dos professores e de suas comunidades. Esses professores “brancos” são, portanto, considerados, por todos, cúmplices, aliados: pessoas cujas expectativas não podem ser ignoradas... Suas fa-

las, apesar do tom jocoso, podem projetar a expectativa de que, em seu entendimento, todo professor indígena teria que falar bem uma língua indígena, expectativa esta que estaria sendo contrariada já que os professores Geraldo Apurinã e Antonio Arara estão “devendo” competência nesse sentido. No entanto, tal expectativa projetada não procede: também para esses professores não indígenas, a indianidade não está intrinsecamente ligada à proficiência em língua indígena, como expuseram, com clareza, nas entrevistas com eles realizadas. Isto não altera o fato, no entanto, de que o seu discurso e o de outros professores-formadores da CPI-Ac contribuem para que alguns professores indígenas se sintam ainda mais pressionados a ter que aumentar suas competências orais em línguas indígenas, já que, muito provavelmente, não desejam decepcioná-los.

É importante considerar, ainda, que os discursos dos agentes formadores da CPI-Ac reproduzidos anteriormente refletem a própria política de atuação educacional da entidade que tem, por princípio, a valorização de todos os aspectos culturais indígenas, Língua inclusive. Isto também não significa que para a entidade haja uma relação direta entre “ser professor indígena” e “ser capaz de falar uma língua indígena”. Tanto é que constam de seu quadro vários professores cuja língua materna é o português. Mas, como, sobretudo em situações de conflito diglótico, não é a realidade, mas representações acerca da realidade que influenciam o comportamento dos falantes, os professores indígenas aqui referidos provavelmente se sentiam mais coagidos ainda a terem que aumentar suas competências orais em LI devido também ao que percebiam como sendo uma pressão gerada pelas ações da entidade e pelos discursos de seus assessores e consultores.

Não é índio aquele que desiste das coisas e vai embora...

Concluo este texto trazendo uma fala do Prof. Joaquim Maná Kaxinawá, porque ela esclarece a lógica por detrás das práticas discursivas aqui discutidas.

Maná: (...) *Áí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar do curso...*

Tereza: *‘cê acha bom ele ter deixado [de participar do curso], Maná?*

Maná: *Não, eu não achei bom... Foi bom prá ele, mas foi bom prá / foi RUIM prá comunidade dele porque ele não TEVE interesse... Foi uma pessoa que eu achei que foi muito desinteressado... AGORA os outros, como o Chiquinho, o Dasu e outros professores que não falam a sua língua, mas eles ‘tão entendendo... (...) Eles ‘tão COMEÇANDO a entender que a nossa língua é igualzinha como as outras línguas... Isso também tem uma grande importância, né? E eles ‘tão já começando a escrever... alguns já lêem, escrevem... Não sabem falar de... NORMAL como a gente fala, mas eles entendem*

Tereza: *eles não falam?*

Maná: *NÃO, FALAM... um pouquinho, né? Eles têm um sotaque diferente, mas falam e entendem... pelo menos. O Assis, ele não fala, mas ele escreve direitinho e algumas palavras soltas ele já fala tranquilo... Você dá uma tarefa pro Assis, mesmo que ele num fale... ‘cê dá uma tarefa pro, pro Dasu, éh, pro Valdir... eles fazem. Tem algum errinho, mas eles fazem...*

Tereza: *E você acha que eles são índios, não são índios... Como é que fica? Por exemplo, o Antonio Arara, vamos supor o Antonio Arara...*

Maná: *éh... o Antonio Arara... Eu VEJO ele como índio, eu não tenho dúvida que ele é índio... Ele canta, mesmo que ele não cante bem, mas ele tem um interesse de cantar... Ele já fez coisas que talvez quando ele veio no primeiro curso ele não pensava [que poderia fazer]... Então, ele ‘tá se sentindo assim mais seguro, sabe? E isso é bom porque... quando ele voltar prá aldeia... no próximo curso que ele vier, ele ‘TÁ sabendo que vai acontecer uma festa dessa, né? Então ele vai querer tentar gravar ou escreVER alguma música que eles têm na sua aldeia... Então o que eu vejo é isso, mas... ele É índio, na minha cabeça é índio... AGORA, NÃO é índio aquele que desiste das coisas e vai embora... Agora se ele ficar, mesmo que ele tenha dificuldade...*

A fala deste professor Kaxinawá me fez entender que, da perspectiva dos líderes do movimento pró-língua indígena em questão, para que o indivíduo seja considerado um “professor indígena legítimo”, o essencial não é que ele tenha plena competência, oral e/ou escrita, em LI e, sim, que ele assuma um compromisso político e ideo-

lógico com a causa do grupo. Tal causa, matriz de toda uma mobilização social em torno da “recuperação” de línguas indígenas, propicia, como procurei demonstrar neste texto, a emergência de processos de identificação que – embora conflitivos e dolorosos em momentos – fazem parte de um processo de (re)construção de uma identidade linguística indígena mais positiva. Porque não há que se ter ilusões: não se passa incólume pela passagem de uma representação de falante de “gíria” para a condição, ainda que não em uma

dimensão comunicava plena, mas em uma dimensão mais simbólica, referencial, de “falante” de uma língua com “L” maiúsculo. Não estamos aqui diante de um empreendimento banal – trata-se, antes, de uma necessidade de se promover e realizar um deslocamento ideológico de grande monta, deslocamento esse que pode implicar em um ônus em nada desprezível para muitos professores indígenas, como Dasu, Assis, Antonio Arara e, provavelmente, vários outros por esse Brasil Indígena afora.

REFERÊNCIAS

- BOYER, H. Problématique du discours militant sur l’enseignement d’une langue minorée. In: GALISSON, R.; PORCHER, L. (Orgs.) **Études de linguistique appliquée**. Paris: Didier Erudition, 1985. p.22-36.
- BEREMBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- FREIRE, J. R. B. Da fala boa ao português na Amazônia Brasileira. In: **Amerindia**: revue d’ethnolinguistique amérindienne. Paris: A.E.A., n. 8, 1983.
- GARDÈS-MADRAY, F.; BRÈS, J. Conflitos de nomeação em situação diglósica. In: VERMES, G; BOUTE, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: EDUNICAMP, 1989. p.155-173.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Thousand Oaks; New Deli: Sage; Open University, 1997a. p.2-73.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996.
- _____. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.115-138.
- _____. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In FARIA, A. L. G; MELLO S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.
- _____. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 285-310.
- _____. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, ago./dez, 2008. p. 409-428.
- MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 131-153.
- MONTE, N. L. Repensando a educação bilíngüe e intercultural: o caso do Acre. In: SEKI, L. (Org.) **Lingüística indígena e educação na América Latina**. Campinas: EDUNICAMP. 1993.
- OZOLINS, U. Language policy and political reality. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 118, p.181-200, 1996.

- PÊCHEAX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.
- RAMPTON, B. **Crossing Language and Ethnicity among Adolescents**. London: Longman, 1995.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.
- RODRIGUES, A. D. Panorama das línguas indígenas da Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Orgs.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p.15-28.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2000.
- SICHRA, I. **La vitalidad del quéchua**: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. La Paz: PROEIB-Andes; Plural, 2003.
- TOLLEFSON, J. W. **Planning Language, Planning Inequality**: language policy in the community. London: Longman, 1991.
- ZIMMERMANN, K. Planificación de la identidad étnica-cultural y educación bilingüe para los ameríndios. In: PÉREZ, J. C.; GODENZZI, J. C. (Orgs.) **Multilingüismo y educación bilingüe en América y España**. Cuzco: CBC, 1997. p. 31-52.

Recebido em 11.09.09
Aprovado em 15.09.09

LOS PROCESOS COMUNICACIONALES Y SUS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN ABORÍGENA

Beatriz Bixio *

Luis Heredia **

RESUMEN

En el artículo se discuten algunos anclajes del fracaso escolar de niños y jóvenes aborígenes a partir de aspectos puntuales relativos a los estilos educativos en su articulación con los estilos de comunicación. Se plantea que la distancia entre las formas que adquiere la comunicación de los nativos y las que propone la escuela constituye un aspecto sutil pero con fuerte incidencia en el fracaso y la deserción escolares pues afecta a la interpretación de los enunciados. Las reglas de la comunicación se extienden a las relaciones entre significados y conductas, lo cual constituye otro eje que advierte sobre la distancia entre los estilos educativos escolares y los desarrollados en el interior de la cultura nativa. En tercer lugar, se interpretan estas distancias en términos de las diferencias de poder y asimetría que rigen las relaciones interétnicas, a las que se define como relaciones de fricción y conflicto. En este marco, se reconoce la importancia de que las comunidades participen activamente en el diseño de sus propios proyectos educativos.

Palabras clave: Estilos educativos – Estilos comunicacionales – Distancia cultural y lingüística

ABSTRACT

CHALLENGES OF COMMUNICATIONAL PROCESSES IN INDIGENOUS EDUCATION

In this paper, we discuss some anchorings of school failure in indigenous children and youngsters with regard to determined aspects related to the articulation between educational styles and communication styles. We state that the distance between the forms acquired by the communication of natives and those proposed by the school constitute a subtle aspect but with strong incidence in school failure and desertion since it affects statement interpretation. The communication rules spread to the relationships between meanings and behaviors, which make up another axis that warns

* Dra. en Letras. Profesora titular. Investigadora Adjunta. Universidad Nacional de Córdoba. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirección institucional: Ciudad Universitaria, Pabellón Francia, Córdoba. Argentina. E-mail: b.bixio@gmail.com

** Licenciado en Historia. Profesor titular. Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (JUBILADO). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Dirección institucional: Ciudad Universitaria. Pabellón Francia, Córdoba, Argentina

about the distance between the school educational styles and those developed within indigenous culture. Also those distances are interpreted in terms of the differences of power and asymmetry that rule inter-ethnic relationships, which are defined as relations of friction and conflict. Within this framework, we recognize the importance for the communities to participate actively in designing their own educational projects.

Keywords: Educational styles – Communicational styles – Cultural and linguistic distance

Introducción

Investigadores y docentes del nivel primario conocen de la crisis del sistema educativo que se manifiesta en particular en el medio pobre y, dentro de éste, en el ámbito de las etnias originarias. El analfabetismo, el desgranamiento y la deserción escolares, así como la inadecuación de la educación a las necesidades básicas del nativo son los fenómenos más preocupantes, desde el punto de vista educativo, existentes en las comunidades aborígenes. En orden a estos reconocimientos, en esta oportunidad buscamos identificar algunos anclajes explicativos del fracaso escolar de los educandos aborígenes, atendiendo en especial a las normas de interacción comunicativas que pueden ser reconocidas desde una mirada etnográfica. Nos referiremos en particular a la situación de comunidades toba y wichí de Argentina, a partir de nuestras propias investigaciones en terreno¹.

La distancia cultural y lingüística (HEREDIA; BIXIO, 1992) en el caso de los pueblos originarios es de tal profundidad que obstaculiza la experiencia de aprendizaje y pone en crisis los procesos de construcción de las categorías con las que se piensa el mundo social y natural. En pocas situaciones se percibe tan claramente como en ésta que no es la estructura ontológica de los objetos lo que determina la realidad sino el sentido de nuestras experiencias. El ingreso a la escuela representa para el educando nativo una experiencia traumática, toda vez que debe incorporar un universo de valores, significados y normas reñido con el universo vernáculo, lo que explica el fracaso. En este sentido, se trataría del efecto bloqueante y desidentificador por la falta de continuidad entre los universos nativos y los escolares.

Este aspecto ha sido comprendido por los planificadores de la educación en diferentes países y,

desde hace ya más de tres décadas, se cuenta con legislación específica² y con múltiples experiencias más o menos exitosas en Latinoamérica de educación bilingüe, bicultural, intercultural e, incluso, dicultural. Sin embargo, ello no ha producido cambios significativos en las estadísticas, que siguen acusando una desigual distribución del éxito educativo y en las que la población aborígen exhibe los índices más preocupantes. El escaso impacto de estos programas amerita preguntarse, una vez más, por sus motivos, ampliamente debatidos en los últimos años. La educación bilingüe e intercultural con maestros nativos es el horizonte al cual apunta la mayoría de las políticas diseñadas. Sin embargo, entre la planificación educativa y su práctica hay un hiato que, la mayoría de las veces, se relaciona, con la falta de fondos apropiados, la ausencia de investigaciones sobre lenguas y socioculturas nativas que ofrezcan las bases de la planificación y,

¹ Los tobas (o qom) se localizan principalmente en las provincias de Chaco y Formosa del Norte argentino y un grupo importante se encuentra asentado en ciudades de la provincia de Santa Fe. Actualmente en Argentina se computan 66.000 indígenas pertenecientes a esta etnia. Su lengua forma parte de la familia Guaycurú. Los wichí (mataco), de la familia matato-mataguay, conforman un grupo étnico de aproximadamente 60.000 personas asentados en las provincias de Formosa, Chaco y Salta

² Para el caso de Argentina, está actualmente en vigencia la ley 23.302, sancionada en 1984 y reglamentada en 1989 que dispone que en áreas de asentamiento de comunidades indígenas la educación se realizará, en los tres primeros años, en lengua indígena materna y en los restantes la enseñanza será bilingüe. Se especifica también que los planes que se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de las comunidades, “asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional” (Art. 14). Luego del advenimiento de la democracia, diferentes provincias con población indígena en Argentina han generado sus propias legislaciones al respecto (Formosa en 1984, Chaco, Salta y Misiones en 1987, Río Negro en 1988, etc). La reforma constitucional de 1994 garantiza la educación bilingüe e intercultural junto a otros derechos. La ley provincial del Chaco N° 3258 de 1987 reconoce el derecho de los aborígenes toba, wichí y mocobí a estudiar en su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria –educación bilingüe y bicultural- y crea la figura del auxiliar docente aborígen.

básicamente, con la ausencia de personal docente de la propia comunidad, de modo que estas experiencias alcanzan a un porcentaje reducido de la población aborígen.

En este contexto, en algunas experiencias argentinas se integró a la práctica escolar nativa la figura de los *auxiliares docentes*, tomados de la propia comunidad, que tienen por función apoyar la tarea del educador en el aula, oficiando como acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en las comunidades en las que ha sido implementada esta figura, tampoco ha redundado en una modificación de los índices sobre la distribución desigual a nivel étnico del éxito escolar debido a que sus funciones no son claras, ni los maestros están dispuestos a perder el control que les proporciona la posesión de la totalidad del saber a impartir³. En este contexto, el auxiliar docente se transforma en un traductor de las palabras que los niños no comprenden y en una contención afectiva para los niños que sufren el extrañamiento de la cultura ajena.

Otros aspectos problemáticos relativos a la puesta en práctica de los programas de educación bilingüe e intercultural se relacionan con la falta de material didáctico apropiado y, en conexión con ello, con la falta de sistemas gráficos de representación de las lenguas nativas orales que requieren de complejas y especializadas investigaciones previas sobre sus sistemas fonético-fonológicos. E incluso, cuando estas investigaciones existen, se presenta también el problema de decidir qué sistema se usa, pues el alfabeto occidental ha sido denunciado de colonialista – como otra forma velada de penetración cultural – por parte de comunidades con una fuerte conciencia étnica. Pero las decisiones no terminan aquí pues hay que definir la variedad de la lengua que se toma como estándar para la alfabetización, situación problemática que no sólo atañe al caso de lenguas que incluyen variedades socio-dialectales marcadas, como el quechua, el mapuche o el guaraní, por ejemplo⁴. También las lenguas nativas con menos hablantes acusan una profunda dialectalización y la opción por cuál de ellas se escribe es una decisión que erige a los hablantes de una comunidad en hablantes legítimos de la variedad legítima de la lengua.

Reglas de la comunicación escolar

Nos interesa, principalmente, una cuestión que está en la base del problema y que, si bien ha sido destacada por abundante bibliografía, aún no ha sido atendida suficientemente en los programas alternativos de educación aborígen propuestos. Nos referimos a las interacciones lengua/cultura/sociedad que se ponen en juego en todo proceso de comunicación y mucho más ostensiblemente en el caso de las comunicaciones escolares pues en las instituciones educativas las interacciones son de carácter comunicativo, esto es, lingüístico. En este marco, si bien el problema educativo –en general para los grupos pertenecientes a culturas marginalizadas en el contexto de las macrorrelaciones de poder– es un problema lingüístico, por sobre todo es un problema social en cuanto la sociedad nacional se acerca a las comunidades y lenguas nativas con representaciones estereotipadas y uniformes que niegan aquello que constituye su mayor riqueza: la diversidad.

El aspecto central de esta interfase al que nos referiremos es el relativo a los *estilos educativos* que se internalizan en el proceso de socialización primaria que, como se ha advertido también ampliamente, entran en colisión con los que propone la institución escolar (GERVILLA, 2003). A algunos aspectos de este problema nos referiremos principalmente, tomándolos como centro para el desarrollo de otros, tales como *competencia comunicativa* – pues los estilos educativos no se pueden considerar con independencia de los estilos comunicativos – y *potencial de significado*, en filiación con la postura de Basil Bernstein, cuya teoría sociológica de la educación, si bien estuvo pensada para sociedades complejas de clase, puede ser extendida a sociedades que atraviesan la clase y la

³ Son abundantes los reconocimientos de estas dificultades. Así, por ejemplo, un joven wichí expresa que los maestros blancos no se acostumbraban a compartir las clases con los auxiliares, “decían que no sabían el rol del auxiliar y así como que les despreciaban, como que les molestaba estar al lado, trabajar con un aborígen” (Filippi, 2005: 118).

⁴ Para el caso del toba, véase, entre otros, Messineo (1995) y Bigot (2007).

etnia⁵. Postulamos, entonces, que la complejidad del problema educativo en relación con las comunidades nativas no se resuelve completamente mediante la implementación de programas de educación bilingüe y que la sociocultura nativa debería ingresar al espacio escolar no sólo como contenido sino atendiendo a las específicas modalidades comunales de significar y hacer uso de la palabra. En términos de Bernstein (1993, p. 100), “el problema educativo radica en la discrepancia entre las formas de práctica comunicativa que requiere la escuela y las formas de comunicación hacia las que se inclinan los alumnos de forma espontánea.”

Fundamos nuestras observaciones en el reconocimiento de que las interacciones lingüísticas se basan no sólo en lo que ha sido denominado por Chomsky *competencia lingüística*, esto es, conocimiento de las reglas sintácticas y semánticas propias de una lengua, sino básicamente en lo que Hymes (2002) denominó *competencia comunicativa*, definida tanto a partir de parámetros lingüísticos como socioculturales. En este marco, todo uso contextualizado de una lengua requiere del hablante un conocimiento que excede el saber sobre su lengua: se trata de saber cuándo hablar y cuándo callar, cómo dirigirse al interlocutor, qué se puede decir y qué no, qué palabras, construcciones, sentidos discursivos son pasibles de ser actualizados y cuáles quedan interdictos en los diferentes contextos de habla que reconoce la comunidad. Se trata de la habilidad que todo hablante tiene de su lengua para emplear las reglas de la gramática y el léxico de manera adecuada social y culturalmente, se trata de un conocimiento que permite la inferencia, la interpretación del sobreentendido, lo presupuesto, en suma, la interpretación de los enunciados. Esta competencia comunicativa da las pautas de qué hablar (tema), ante quién (participantes), en qué situación (escenario), siguiendo qué fines, con qué clave (seria, metafórica, irónica, paródica, amistosa, íntima), con qué variedad de lengua (social, estilística), y cómo (estructura del enunciado, género discursivo, etc.).

En lo relativo a los problemas educativos esta línea ha resultado especialmente fructífera al proporcionar los instrumentos para el análisis particularizado y riguroso de las interacciones en el aula. Además, ha puesto en evidencia que en este espa-

cio alumnos y docentes pueden poner en juego diferentes competencias comunicativas y que, por ello, muchos alumnos provenientes de subculturas pueden tener dificultades en la interpretación de las instrucciones más elementales propias del ámbito escolar (por ejemplo, la expresión “no veo ninguna mano levantada” como un pedido de colaboración del docente – Gumperz, 1986). Para presentar un ejemplo de nuestros propios registros etnográficos, una docente toba nos comentaba que cuando en la escuela “*se pelean dos niños nativos la maestra les grita para que no se peleen. Pero como los gritos no forman parte de nuestra manera de enseñar, los chicos no entienden lo que las maestras les quieren decir...*” (O.M.). Esto es, la interpretación de los enunciados ya no depende del mayor o menor conocimiento de la lengua (de la competencia lingüística) sino de estas sutiles diferencias que se relacionan con normas sociales de uso del lenguaje (competencia comunicativa). El contexto instructivo exige determinados usos del lenguaje y, por ejemplo, la voz excesivamente alta del docente puede provocar interferencias insospechadas: Un maestro wichí expresa que “cuando el maestro hablaba muy fuerte el chico pensaba que lo retaba” (FILIPPI, 2005, p. 116).

Estas distintas modalidades comunicativas se conectan con diferentes formas de transmisión del

⁵ Vale aclarar que el planteo de Bernstein se simplificó y fue ubicado, especialmente por pensadores de filiación norteamericana, como un representante de la teoría del déficit, en lo que interpretamos no fue sino una estrategia más de políticas lingüísticas y educativas de corte liberal orientadas a negar los conflictos escolar, social y lingüístico. En esta línea se ubican aquellos que postulan que sólo hay “diferencias” entre las modalidades de hablar de distintos grupos, lo que niega la existencia del conflicto que encamina a algunos niños – los de los grupos sociales más favorecidos – al éxito y a los otros – hijos de desocupados, trabajadores temporarios, trabajadores manuales – al fracaso. Los trabajos de Bernstein son polémicos por el sólo hecho de que trata de las diferencias de clases sociales y de cómo éstas quedan inscriptas en el lenguaje. “La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicacióny que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así, pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorrelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen” (1990, 118-119). El destacado

conocimiento y cambian con el curso del tiempo en una misma comunidad. En nuestra propia sociedad una de las pautas de la interacción comunicativa familiar, hasta hace relativamente pocos lustros, era la de que cuando los adultos dialogaban no intervenían los niños en la conversación. Les estaba vedado el uso de la palabra, salvo cuando eran autorizados por los mayores. La escuela, como institución que en buena medida reproduce las pautas y prácticas de la sociedad mayor, se movía dentro del mismo esquema comunicacional. El alumno no podía hablar, salvo que fuera autorizado por la maestra. Pero las formas de la interacción comunicativa cambiaron en el seno familiar, y el diálogo entre padres e hijos se hizo fluido y flexible. Se produjo una suerte de democratización en la comunicación y la informalidad reemplazó una estrategia discursiva asentada en el ejercicio del poder y la autoridad paternos. Estos cambios se acompañaron, relativamente, de cambios en la comunicación escolar y la escuela, en especial en sus modelos progresistas, redefinió sus pautas de comunicación escolar (incluido el currículo) por cierta flexibilidad en el encuadre de las voces que pueden escucharse en los diferentes contextos escolares. El ámbito de la dirección de la escuela o de las decisiones o planificaciones curriculares puede ser también el lugar de la voz de los estudiantes organizados en centros de estudiantes con representación en los consejos escolares, y los padres pueden ingresar con su voz en instancias de comunicación escolar. Y así como cambiaron las normas de comunicación que rigen las interacciones en el interior de la familia, también cambiaron –aunque en menor medida– las reglas de la comunicación escolar.

El discurso pedagógico de todos los niveles del sistema educativo argentino puede definirse de clasificación fuerte en el sentido de que los contenidos, temas, materias, sujetos, espacios, etc., están claramente delimitados y separados (clasificados) por materias, áreas, unidades, años, ciclos, lugares de recreación, de actos, de realización de actividades físicas, etc. Además, presenta sus mensajes escolares con una estructura o enmarcamiento fuerte, lo que implica que el docente establece un claro control sobre las reglas de comunicación, la forma que deberán adquirir los discursos que circulan al

interior de la escuela, cómo se organiza lo que se dice, a qué velocidad y ritmo se puede cambiar la tónica, etc. Estas pautas de comunicación producen un discurso altamente ritualizado que afecta tanto a la actuación como a la interpretación de los enunciados y cuyo conocimiento varía de un grupo social a otro. Estas reglas son implícitas, y por ello dependen del conocimiento previo y de la capacidad del alumno para reconocerlas, interpretarlas y activarlas en el momento oportuno, más aun cuando, en estos rituales, quien define las reglas del juego es el docente, pues la situación escolar es siempre asimétrica y el educador actúa, en todas las situaciones, incluso las aparentemente más espontáneas, en representación de un conjunto de valores escolares. El ritual de los mensajes escolares puede ser más familiar para algunos niños que para otros, y ello se relaciona con la socialización primaria y la biografía social de las comunidades destinatarias de la educación.

Conjugando estas observaciones con las provenientes de la Etnografía de la Comunicación, las interpretaciones que los sujetos hagan de ciertos enunciados dependerán de su conocimiento no del lenguaje, sino de lo que se está haciendo y cómo debe hacerse; ello permitirá realizar inferencias sobre qué se está significando y cómo continuar el intercambio comunicacional. Clases, conversaciones en pasillos y patios, recreos, actos escolares, actividades de laboratorio, actividades de gimnasia, etc., incluyen situaciones de comunicación específicas, con intercambios también particulares, que pueden estar en mayor o menor concordancia con las competencias comunicativas de los alumnos. De la interpretación correcta de estas reglas de comunicación depende el éxito escolar y su conocimiento puede variar en subculturas particulares.

A una persona formada en la tradición occidental le resulta particularmente complicado establecer cuándo la expresión del otro es metafórica o no, dificultad que se acentúa cuando la expresión corresponde a individuos pertenecientes a otras culturas. Entre los aborígenes wichí es una creencia muy extendida – pero no una mera creencia que pueda ser reemplazada por otra sino una experiencia investida de una realidad incuestionable – que “*los animales fueron personas antes*”, y

ese “antes” se remonta a dos o tres generaciones hacia atrás. “Y lo hicieron porque se acobardaron, se acobardaron de ser personas”. El autor de este texto es un aborígen wichí. Conocemos el texto, pero ¿lo comprendemos? ¿Debe ser comprendido literal o metafóricamente? Para interpretarlo es necesario conocer qué tipo de metáforas usa la lengua, la mitología de esa cultura, la teoría con que abordamos el tema, la intención del hablante, cómo justifica, si es que puede hacerlo, esa afirmación, entre otras cosas. Todo ello para procurar conocer si la expresión aludida es una metáfora del tipo “*María es un pedazo de pan*”, o si significa que realmente “*las avispas fueron personas*”. Sobre las indicaciones del emisor en cuanto a cuáles sean sus intenciones respecto de lo que quiere que el receptor interprete hay un sinnúmero de presupuestos que son “culturales”, que se dan por sobreentendidos y que hacen que esas indicaciones sean insuficientes para quien no pertenece a ese círculo cultural. Uno de esos presupuestos es aquel que resumiríamos como “sabemos de qué estamos hablando”.

Respecto de esto último, el diálogo fue el siguiente:

- P. - Pero ¿fueron personas, wichí, realmente?
 R. - Sí, fueron personas.
 P. - ¿Cuáles animales fueron personas?
 R. - Todos fueron personas.
 P. - Por ejemplo, ¿cuál?
 R. - La avispa, por ejemplo. Se sabe que fue persona porque todavía lleva flecha (aguijón).
 P. - ¿Y el arco?
 R. - Ese ya perdió hace mucho tiempo.

Como se advierte de la anterior lectura, no dice que las avispas hayan sido “como personas”, dice que “fueron” personas. ¿Cómo interpreta el lector este diálogo? Las opiniones aquí están divididas. Beattie (1980) probablemente sostendría que una interpretación literal del diálogo anterior constituiría un despropósito si no se tuvieran en cuenta los estilos de pensamiento de los wichí, su visión del mundo, las formas como expresan estas ideas, su lengua, entre otras cosas. Olson (1995), por su parte, creo que estaría de acuerdo en que las manifestaciones del referido diálogo pueden ser tanto literales cuanto metafóricas, pues esa tajante dicio-

tomía es un producto absolutamente cultural de Occidente. No obstante, la ausencia de la fuerza ilocucionaria, o al menos su debilidad, torna siempre más o menos inseguros sus alcances semánticos. El poder interpretar un discurso, asignarle significado, significa, entre otras cosas, reconocer la clave (*Key*) en la que ha sido dicha: metafórica, irónica, satírica, ficcional, etc. (HYMES, 2002).

A continuación queremos referirnos a otros dos componentes del discurso pedagógico que regulan los mensajes que circulan en el marco de la escuela. Aludimos a los criterios de evaluación y al ritmo de adquisición de los contenidos. Estos dos aspectos, menos directamente observables, más sutiles que los anteriores, juegan, sin embargo, un papel central en el discurso pedagógico.

En cuanto al primer punto, en el caso de las comunidades chaqueñas por nosotros estudiadas, por dar sólo un ejemplo, coincidente, por otra parte, con los realizados para otras comunidades nativas (CEBOLLA BADIE, 2005), el estilo de aprendizaje basado en el individualismo y la competencia, esto es, la representación según la cual el buen alumno es el que tiene mejores notas a partir del esfuerzo personal, no se condice con los estilos de las comunidades wichí o qom, que manifiestan mucha mejor disposición para las tareas escolares cooperativas, en las que las actividades exigen del acuerdo con sus pares y no de su oposición a ellos, en las que se alientan logros grupales en lugar de individuales. En este marco, el “rito de pasaje” que es el ritual del examen, escrito u oral, en el que la soledad del educando es total, representa una experiencia inédita para las prácticas comunicativas comunales.

Susan Phillips ha investigado el fenómeno de la interacción comunicativa entre docentes y alumnos desde lo que llama la “estructura participatoria”, entendiendo por tal una “constelación de normas, derechos mutuos y obligaciones que dan forma a las relaciones sociales, determinan la percepción de los participantes de qué es lo que está pasando en el intercambio comunicativo e influye en el resultado de la comunicación y del aprendizaje”. La autora encontró que cuando la estructura participatoria del salón de clase se correspondía con la de la comunidad a la que los educandos per-

tenecían, el rendimiento era bueno, y que cuando la estructura participatoria que imponía el maestro no se correspondía con la vernácula de los alumnos – porque el maestro en este caso no era indígena y los educandos sí – el rendimiento caía ostensiblemente.

Otro aspecto central en esta consideración lo constituye el ritmo del aprendizaje, o sea, la tasa de adquisición esperada, el ritmo de transmisión, que actúa selectivamente sobre quiénes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela y ello constituye un principio de selección de clase social y de etnia. Esta regla afecta no sólo a las relaciones sociales de comunicación sino que regula la lógica interna de la comunicación, y un ritmo fuerte tenderá a reducir el habla de los alumnos, privilegiando el de los profesores. La distancia que existe en este aspecto entre la escuela y los nativos wichí es profunda: el ritmo más detenido de los nativos wichí se acompaña, coherentemente, con un mayor volumen de habla y una más simétrica distribución de los turnos de la conversación. El aprendizaje rápido e impartido sin diálogo queda fuera de sus pautas primarias de comunicación pues éstas se relacionan más bien con dominación, imposición, esto es, lo opuesto a lo que consideramos un proceso de enseñanza-aprendizaje productivo: “Muchos tienen miedo a la gente blanca: como siempre ellos son gente muy dominadores. Hablan fuerte y hablan mucho, y piensan muy rápido. Nosotros como wichí tenemos cultura que es despacio. Cuando nosotros decidimos una cosa tenemos que tener tiempo para pensar bien y después contestar.” (FILIPPI, 2005, p. 149).

Un conocedor de esta misma cultura dice, desde el exogrupo: “Los wichí hablan despacio. Pausado. Los tiempos que tienen son totalmente diferentes. Son gente muy para adentro. Un tema que entre blancos puede llevar diez minutos con ellos tenés que estar hablando cinco horas.” (FILIPPI, 2005, p. 149).

Lenguaje, conducta y estilos de aprendizaje: heterogeneidades

En términos generales una lengua es un sistema de obligaciones que impone normas de actua-

ción. La lingüística estructural tomó estos principios en tanto asumió que lo fundamental en el lenguaje – y en especial en la gramática, como lo demostró Jakobson – es que obliga al uso de sus categorías. Obliga a decir, obliga a hacer. En español, la expresión de la acción verbal obliga a incluir indicaciones de tiempo, persona, número y modo o, para usar el mismo ejemplo de Barthes (1986), el primer encuentro entre dos personas obliga a decidir, en el momento de dirigirse la palabra, qué tipo de relación mantendrán entre ellas: la distancia respetuosa del “usted” o la cercanía afectiva del “tú”. La lengua obliga, no permite suspender la decisión sobre la modalidad que tomará la relación interpersonal.

Desde esta posición se entiende por qué Halliday (1982) define al lenguaje como un potencial de conducta, como un regulador de los significados que se actualizarán en diferentes contextos. El niño, cuando aprende a hablar aprende, conjuntamente con el vocabulario y la gramática de su lengua, el mundo, con sus significados. Y ésta es una experiencia irrepetible y única. Si vive en un mundo rodeado de objetos tecnológicos, aprenderá el nombre de estos objetos y también los significados y funciones que les asignamos a esos objetos. Sabrá si son objetos de cuidar, de temer, de respetar, de tocar, etc.; si pertenecen al mundo de los adultos o de los niños, de las mujeres o de los varones, si es considerado por su grupo como algo religioso, mágico, positivo, lindo, feo, apreciable, etc. Los cotidianos actos de habla con los que nos comunicamos *con* el niño y *frente* al niño van construyendo en su conciencia un mundo repleto de significaciones; aprende a reconocer los contextos y a actuar en consecuencia, según las normas que, conjuntamente con la clasificación de los contextos, ha internalizado. Incluso, la investigación etnográfica ha demostrado acabadamente que el lenguaje no se usa de la misma manera para algo aparentemente tan universal como puede ser el enseñar al niño a hacer algún tipo de tarea manual. Hay familias – y comunidades – que tienden a enseñarles a sus niños a hacer determinadas cosas de manera bastante silenciosa, mostrando simplemente cómo se procede, de manera que el aprendizaje se resuelve, en buena medida, mediante la imitación. Otras famili-

as, especialmente las occidentales de clase media, tienden a hacer un uso casi excesivo de la palabra. Aprender una lengua no es sólo aprender una gramática y un vocabulario, es también aprender conductas. En tanto la lengua la aprendemos junto con un conjunto de sentidos sociales, estos sentidos nos impulsan a actuar de determinada manera, a desear, a odiar, a temer y respetar determinadas cosas sobre otras. Los usos de la lengua, desde una teoría de la socialización, son virtuales instrucciones respecto a los significados y a las conductas. Se trata de principios regulativos tácitamente adquiridos. La cultura forma nuestros patrones de comportamiento y gran parte de nuestra conducta se ve mediada por la lengua.

Hay que atender al hecho de que los estilos educativos no constituyen una unidad, un bloque homogéneo válido para la enseñanza de todos los contenidos o conductas dignas de ser transmitidos en una comunidad. No sólo las sociedades occidentales, también las nativas manifiestan una significativa variedad de ingresos a nuevos conocimientos que van desde la imitación silenciosa, con participación privilegiada del sentido de la vista, hasta la narración y la explicación a partir de reglas generales. Es una simplificación generalizar y ubicar a las comunidades nativas en el campo de la “mostración” como única forma de acceder a nuevos saberes.

Para poder aprender a rastrear una “avispa balita”, productora de miel silvestre, primero es necesario conocer que es posible hallarla mediante ciertos procedimientos, que para extraerla hay que tomar tales o cuales recaudos. Un informante nos ilustra sobre el tema:

R. - *Tenés que esperar las avispas junto al agua. Siempre caen al agua. Van a buscar agua para tomar. Después tenés que seguirlas cuando van volando.*

P.- *¿Y cómo se hace para seguirlas por el monte? Porque la avispa vuela. Además, apenas se levanta, la perdés de vista.*

R. - *No, no se pierde de vista si te acostumbrás a esperarlas y a seguirlas primero con los ojos. En seguida te acostumbrás a seguirla.*

P.- *¿Y el rumbo....?*

R. - *Cuando se levantan del agua tenés que estar atento. Porque cuando se levanta mucho es que la*

colmena está cerca. Se levanta y se larga rápido hacia la colmena. Ahora, cuando la colmena está lejos, la avispa se levanta poquito nomás, porque tiene que volar mucho. Entonces, vos la vas siguiendo hasta que das con la colmena. Pero para hacer esto tenés que venir conmigo, tenés que ver. (R.C).

En la cita se observa hasta qué punto éste es un conocimiento adquirido mediante una observación minuciosa del fenómeno que, como la del científico, ha permitido el reconocimiento de recurrencias y la formulación de ciertos enunciados generales (*cuando se levanta mucho es que la colmena está cerca*), y en consecuencia, prever su comportamiento futuro en función de la aplicación de la regla. Sin embargo, este saber, que se explica en sus relaciones causales (*porque tiene que volar mucho*), debe ser conjugado con la vista (*tenés que ver*), de lo contrario, se trata de un saber incompleto.

Si tomamos como criterio las propuestas de Gardner (1997), las comunidades nativas por nosotros estudiadas se aproximan a los conceptos a partir de modalidades que no son necesariamente coincidentes con las habituales de la institución escolar. La explicación mítica proporciona a los sujetos un horizonte coherente respecto a la naturaleza de las cosas que estructura en buena medida su vida cotidiana y su acción consecuente, de modo que escamotear la narración (como género en la explicación sobre cómo son las cosas) en el aprendizaje escolar, en favor de la enseñanza lógico-cuantitativa o deductiva, puede representar un obstáculo insalvable a pesar de que se haya optado por una política educativa que tome la lengua nativa como primera lengua de enseñanza. Nuestra experiencia también nos advierte respecto de las diferencias que median entre diferentes comunidades indígenas en relación a este aspecto y las dificultades que devienen de tomar el universo indígena como uniforme y pasible de ser conceptualizado con un conjunto categorial reducido y cerrado. Así, los ayoreos del oriente boliviano, salidos hace apenas unas décadas de su hábitat e integrados a las ciudades del oriente de Bolivia en calidad de mendigos o trabajadores manuales ocasionales no especializados, pueden asegurar que las piedras crecen o que la sustancia o el volumen

no se conservan al cambiar su continente (HEREDIA, 1997), los wichí o los qom del chaco argentino, por su parte, pueden conjugar e integrar diferentes modalidades narrativas, explicativas, propositivas, etc., en el ingreso al saber y los mapuches del sur argentino y chileno, por el contrario, con una larga historia política de reivindicaciones por la autonomía étnica, y en constante y polémico contacto con la sociedad occidental (HEREDIA, 2000), han incorporado modalidades y operaciones cognitivas de la sociedad con la que confrontan. Estas observaciones valen como enunciados generales e hipotéticos que, en todo caso, deberían ser tomados como horizonte de futuras investigaciones.

La regulación de los significados en contextos de uso

El primer aporte que realizan pensadores como M. A. K. Halliday (1982) o Basil Bernstein (1988, 1993) radica en que ponen la atención, en su consideración de la naturaleza social del lenguaje, en el plano semántico. Ambos autores consideran que aquello que realmente hace diferencia en el uso social de las lenguas es el conjunto de significados que los distintos grupos creen posible actualizar en determinadas situaciones de habla. Esto es, si realmente deseamos conocer lo que pasa con el lenguaje en uso en las interacciones sociales, y en particular en las escolares, habremos de concentrar la mirada en el plano discursivo (no en las palabras aisladas) y buscar los sentidos que circulan socialmente. Por ello, las explicaciones que alegan el conocimiento parcial del español como causa del fracaso educativo en comunidades nativas deberían ser complejizadas: no se trata sólo de que el conocimiento del significado de los vocablos sea insuficiente, sino que, incluso cuando éste es suficiente, pueden orientarse de modo diferente.

Las diferentes funciones que cumple el lenguaje (narrar, interactuar, pedir, exigir, aprender, imaginar, etc.) se correlacionan – de manera más o menos estrecha y variable, según las comunidades – con diferentes conjuntos de significados posibles. No todo se puede decir en todos los contextos porque éstos favorecen o inhiben determinados po-

tenciales de significado. Se trata de *patrones de significado* que se asocian a contextos.

Esta teoría es especialmente productiva para la comprensión de los problemas de educación indígena ya que no sólo establece un diagnóstico no determinista del papel del lenguaje y la escuela en la reproducción de las desigualdades, sino que también ofrece herramientas útiles en orden a la reflexión y a la acción docentes, en particular aquella que se desarrolla en espacios signados por la pobreza y en los que la división social del trabajo transversaliza a los sujetos que habitan diferentes culturas. Las formas del lenguaje hablado en el proceso de su aprendizaje inician, generalizan y refuerzan tipos especiales de relaciones con el entorno y, de este modo, crean dimensiones de significación particulares para el individuo.

Este proceso de semantización de la realidad social actúa directamente sobre la formación de la conciencia social. En el eje de estas consideraciones podemos reconocer los principios estructurantes de Berger y Luckmann, Bernstein, Halliday y otros muchos. La realidad social y la cultura son una construcción semiótica, un edificio de significados, una densa trama de significaciones, como diría Weber, que quedan inscriptas en una lengua. En consecuencia, puede afirmarse que una lengua es *interpretante* de la sociedad en tanto registra, designa y significa lo que es pertinente socialmente. Las estructuras sociales de relevancia encuentran su correlato en la lengua, por lo que ésta puede interpretarse como una guía simbólica de la cultura; las lenguas se presentan como reificadoras, objetivadoras o cristalizadoras del mundo y, en consecuencia, mediadoras del entendimiento humano, con lo cual estamos aludiendo a la hipótesis Sapir-Whorf. Pero los sentidos sociales se actualizan y circulan en los discursos y es en el discurso en donde los signos, neutros en el sistema, adquieren sentidos y valores sociales. Se trata de redefinir la hipótesis idealista y consensualista que, por otra parte, ya no puede sostenerse siquiera en su versión moderada, pues las investigaciones interculturales demuestran que una misma lengua permite la expresión de modelos culturales muy diferentes. Es más, se ha destacado que las lenguas naturales son “*efables*”, es decir cualquier proposición puede ser expresada en cualquier lengua. Se trata,

entonces, de revisar la hipótesis Sapir-Whorf haciendo intervenir la variable social, dialectal y discursiva.

En principio, los distintos grupos sociales en las mismas situaciones actualizan mundos diferentes: ¿Cuál es el potencial de significado que se puede actualizar en un velorio?, ¿cuál en una fiesta en diferentes ámbitos sociales? Parece más bien que las relaciones entre significados posibles de aparecer (potencial de significado) y las situaciones tienen una fuerte diferenciación social. También hay que atender al hecho de que los significados que actualizamos, o sea aquello de lo que hablamos, nunca conforman una unidad, no son unitarios sino que, por lo general, un tema se encadena con otros en la conversación espontánea, lo que también parece ser una diferencia importante al momento de reconocer las variaciones de los significados. Más aun ¿qué papel asume el locutor y cuál le asigna a su interlocutor? ¿Cómo se presenta, cómo se configura la relación entre los enunciadores? ¿De qué modo creo que es posible hablar de ciertos temas y en relación a ciertos contextos? ¿Cuándo es posible la aparición de la leyenda, del chiste, de la historia? ¿Qué contextos autorizan a hablar de uno mismo y qué contextos lo prohíben? En términos de Halliday, los contextos son construcciones semióticas construidas en las relaciones (familiares, vecinales, de trabajo) y, por ello, son variables social y culturalmente. La discontinuidad entre el mundo de significaciones de un joven nativo y la escuela es tal que parece imposible que uno pueda encontrar algo interesante en el otro. Parece explicable, entonces, la deserción o el fracaso de los niños en situación de exclusión, por un lado, y las evaluaciones de los docentes, por otro, que, invariablemente expresan que no quieren ser prejuiciosos pero que a estos niños “no les da” para estudiar.

Para el caso de los aborígenes chaquenses la agresividad y la violencia, manifestados a partir de medios simbólicos y de la intervención de quienes monopolizan el poder preter y sobrenatural son tópicos centrales en la vida cotidiana (HEREDIA, 1995). El temor que genera el extrañamiento de estos discursos – que dan cuenta de una “otra” semiosis – los corre hasta la exclusión: exclusión de los discursos y exclusión de los sujetos, todo en un mismo acto. ¿Por qué controlamos los signifi-

cados? El ordenamiento de los discursos responde, sin duda, a un ejercicio de poder y de control, pero también a un temor. Foucault (1987) ha advertido cómo, en toda sociedad, la producción del discurso está controlada, seleccionada; el discurso no es sólo un instrumento con el cual se lucha, es también aquello por lo que se lucha; es un poder del cual se quiere uno adueñar silenciando otros discursos. En el interior del sistema educativo esta aversión hacia los significados “otros” puede convertirse en una verdadera batalla para acallarlos, generando profundas discontinuidades y oposición entre los órdenes simbólicos de la escuela y los del niño. Así, las actitudes de condena hacia el habla de niños nativos se debe a que la gente reacciona ante el hecho de que otros signifiquen de modo diferente al suyo y se sienten amenazados frente a ello. No se trata de que se tenga aversión a ciertos sonidos, sino hacia otras maneras de significar porque éstas expresan un sistema de valores distinto.

Relaciones de poder y de desigualdad: quién toma las decisiones

Las observaciones realizadas deben ser conceptualizadas con reflexiones sobre las relaciones de desigualdad y de poder, a fin de evitar caer en una suerte de celebración de la diferencia y del multiculturalismo, obturando la comprensión y explicación de las razones históricas de las diferencias enunciadas y de sus consecuencias sincrónicas en lo que a marginación, desmantelamiento de las identidades y estigma de determinados grupos de una sociedad se refiere. Es necesario insistir en que lenguas y discursos expresados en estas lenguas forman parte activa como componentes de la lucha social. El conflicto permanente para hacer legítimos determinados sentidos, por imponer ciertas interpretaciones de la realidad se expresa mediante los discursos. Las relaciones interétnicas localizadas en la escuela no quedan exentas del conflicto que, en términos generales, absorbe todo contacto interétnico en el que la fricción se manifiesta en términos de subordinación/dominación.

Los lingüistas catalanes, que lograron en dos décadas revertir la profunda situación de diglosia en que se encontraba su lengua – marginalizada de la educación, la cultura, la política y los medios

de comunicación – y conjuntamente alcanzar importantes cambios sociales, políticos y subjetivos, demostraron que son los sujetos los que, mediante actos políticos construyen y transforman los hechos sociales aparentemente más cristalizados. Los discursos son sus posibilitadores.

Debe advertirse sobre la trampa que encierra la educación bilingüe e intercultural, pues, tal como está diseñada en Argentina, no es sino un paso para la incorporación de la lengua nacional. El Estado asegura el respeto a la lengua y a la cultura nativas en los primeros años de enseñanza primaria, luego de lo cual la escolarización continúa en la lengua y la cultura de la nación. Se sostiene que, por una suerte de consenso general, éstas son aceptadas como supradialectales y suprarregionales y que, en consecuencia, su conocimiento asegura las interacciones y la intercomprensión en amplios sectores geográficos. En este marco, las observaciones de Bourdieu (1985) sobre la homogeneización necesaria para la dominación que está en la base de la existencia de los Estados nacionales no puede desatenderse. La dominación simbólica que conlleva la homogeneización del Estado explica los ingentes esfuerzos de los Estados nacionales por intervenir activamente en las configuraciones lingüísticas y sociolingüísticas imponiendo una única lengua, la oficial. La escuela, más allá de los programas especiales para nativos, sigue trabajando en pos de la imposición de la lengua nacional, con lo cual se relega al lugar de lo ilegítimo a las lenguas nativas, que no son sino un instrumento de la castellanización.

Hay una serie de razones históricas, económicas, políticas y culturales que han venido a desembocar en una situación según la cual unas lenguas aparecen como dominadas y otras como dominantes. Estas relaciones de poder y de dominación que se establecen entre los grupos y las lenguas provocó históricamente, y lo hace actualmente, trastornos no menores de la identidad que dejan su marca en este sentimiento de pertenencia o no pertenencia de la lengua, en esa afiliación a la lengua. Por eso Derrida (1997, p. 42) dice: “yo no hablo más que una sola lengua (y, pero, ahora bien), no es la mía” Esta lengua que habla – el francés – es la imagen misma de la colonialidad para un argelino que ha sufrido la imposición de la lengua francesa como

lengua escolar, noción que deconstruye el idealismo de la lengua materna como la “casa” del sujeto.

La situación de diglosia en la que se encuentra la mayoría de las lenguas nativas americanas – que no sólo puede definirse como diferenciación funcional entre las lenguas sino básicamente como conflicto y fricción lingüísticos (BOYER, 1997) –, obliga a considerar las relaciones entre lenguas y culturas en términos de dominante/dominada. Para superar esta oposición no es suficiente idear programas educativos especiales bilingües e interculturales que absorban toda la escolarización, ni tampoco imaginar soluciones técnicas. El Estado debe revisar sus políticas paternalistas para con las comunidades nativas y debatir con ellas políticas educativas, lingüísticas, planes escolares, etc. Nuestra experiencia nos indica que las diferentes comunidades tienen muy diferentes posiciones al respecto, aunque la mayoría alega la necesidad de conocer la lengua dominante para defender los derechos personales y comunitarios. El compromiso e involucramiento de la comunidad con los objetivos de la escuela es una función de su participación en los programas de educación. La incorporación de la voz de las comunidades significa también apoyar el proceso de su autonomía en la toma de decisiones a futuro. En este punto, la escuela puede constituir el espacio de consolidación y fortalecimiento de las identidades nativas (y no su desmantelamiento), cualquiera sea la opción que tome la comunidad (educación en español, bilingüe, en lengua nativa como base, etc.). En principio, los sujetos nativos son claramente conscientes de las reglas del mercado lingüístico, social y laboral, de la circulación y evaluación de los bienes simbólicos y por ello saben que los productos que ellos pueden ofrecer en este mercado están devaluados. Habrá que evaluar en qué medida las estrategias de posicionamiento en el mercado se conjugan con las *estrategias de defensa identitaria*.

Otras consideraciones

Los temas tratados son numerosos y tan complejos que pareciera imposible pensar en una conclusión. No obstante ello, interesa acercar solamente una reflexión final. Muchos de los problemas que aquí no hemos sino esbozado deberían ser enseña-

dos en las aulas de distintos niveles, y los alumnos de clase media de las ciudades, incluso sin población indígena, deberían ser partícipes de las discusiones y problematizaciones que significa el proceso educativo en otras regiones y comunidades del mismo país. De esta manera, se apoyaría el proceso de sensibilización de la población nacional sobre

las dificultades que acucian a numerosas comunidades y que invaden parte grande de la existencia de niños y jóvenes de la misma nación. Creemos que el ingreso de estos problemas como contenido curricular, entonces, apoyaría la abolición de prejuicios y del extrañamiento de la cultura y la lengua nativas que exhibe la sociedad mayor.

REFERENCIAS

- BARTHES, Roland. **El placer del texto y la lección inaugural**. México: Siglo XXI, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988. v.1-2.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993.
- BIGOT, Margot. **Los aborígenes qom en Rosario**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2007.
- BIXIO, Beatriz. Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. **Revista Lulú Coquette**. Buenos Aires; Barcelona, n. 2, p. 24-36, nov. 2003.
- BOSSONG, Georg; BAEZ DE AGUILAR, Francisco (Eds). **Identidades lingüísticas en la España autonómica**. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **¿Qué significa hablar?** Madrid: Akal, 1985.
- BOYER, Henri. **Plurilinguisme: “contact” ou “conflit” de langues?** Francia: L’Hartmattan, 1997.
- CEBOLLA BADIE, Marylin. Docentes y niños: Jura Kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, n. 41, mayo/junio 2005. Disponible en: <http://www.aibr.org/antropologia/aibr/>. Acceso en: 07 jul. 2009
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós, 1986.
- DERRIDA, Jaques. **El monolingüismo del otro**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1987.
- FILIPPI, María Claudia. **Wichí: voces de un pueblo acallado**. 2005. Tesis (Maestría) - Colegio Universitario de Periodismo “Obispo Trejo y Sanabria”, Córdoba, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquet, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política y educación**. México: Siglo XXI, 1996.
- GARDNER, Howard. **La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GERVILLA, Enrique (coord.). **Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadas**. Madrid: Nancea, 2003.
- GOLLUSCIO, Lucía. **Etnografía del habla: textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002.
- GUMPERZ, John. Las bases lingüística de la competencia comunicativa. In: GOLLUSCIO, Lucía (Comp.) **Etnografía del habla, textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002. p. 151-164.
- HALLIDAY, M.K. **El lenguaje como semiótica social**. México: FCE, 1982.
- HEREDIA, Luis D. Aportes para la comprensión del chamanismo toba. **Anthropos**, Alemania, v. 9, n. 4-6, p. 467-485, 1995.
- HEREDIA, Luis D. **La organización local de las prácticas educativas en los medios desfavorecidos: una perspectiva etnográfico-participativa**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

HEREDIA, Luis D. Algunas manifestaciones del pensamiento y de la percepción en la etnia de los ayoreo del Chaco Boreal. **Société Suisse de Américanistes**, Ginebra, v. 61, p.115-126, 1997.

HEREDIA, Luis D. La penalización de la diferencia. **Ciencias Sociales**, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 2-3, p. 93-116, 2000. (Publicación del área de ciencias sociales del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades).

HEREDIA, Luis D.; BIXIO, Beatriz. **Distancia cultural y lingüística**: el fracaso escolar en poblaciones rurales del Oeste de la Provincia de Córdoba. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

HYMES, Dell. Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social. In: GOLUSCIO, Lucía (Comp.). **Etnografía del habla, textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002. p. 55-90.

LABOV, Williams. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

MESSINEO, Cristina. Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recontextualización de los discursos tobas. In: JORNADAS DE LINGUISTICA ABORIGEN, 2., 1995, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires, Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. 1995. p. 359-369.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita y oralidad**. España: Gedisa, 1995.

SAVILLE TROIKE, Muriel. **Etnografía de la comunicación**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

Recebido em 01.09.09
Aprovado em 15.09.09

PERFORMANCE E TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA BAKAIRI

Celia Leticia Gouvêa Collet *

RESUMO

Tendemos a ver a escola indígena através de nossos (pré)conceitos sobre a instituição “escola” como somente um local de aprendizado de certos conteúdos e formação pessoal e profissional. Através de uma etnografia dos Bakairi (grupo indígena localizado em Mato Grosso) e, mais especificamente, de sua escola, pude perceber que esta instituição foi apropriada por eles a partir de referenciais culturais bastante próprios. A escola foi identificada aos rituais ‘tradicionalis’, não apenas por ser um espaço de socialização e performance, mas também por ser um local de ‘transformação’ e de garantia da perpetuação de seu povo e suas famílias.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena – Bakairi – Transformação

ABSTRACT

PERFORMANCE AND TRANSFORMATION IN BAKAIRI INDIGENOUS SCHOOL

We tend to see indigenous school through the prism of our prejudices about “school” as an institution where one acquire certain contents and personal and professional formation. Through an ethnography of the Bakairi (indigenous group located in Mato Grosso - Brazil) and, more specifically, of their school, I could observe that this institution was re-appropriated by them on the base of the own cultural references. They associated the school to their traditional rituals, not only for being a space of socialization and performance, but also for being a space of ‘transformation’ and warranty of their people and families permanency

Keywords: Indigenous school education – Bakairi – Transformation

* Doutora em Antropologia. Professora da Universidade Federal do Acre. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Acre, Campus Universitário – Rodovia BR364, km 04, n. 6637 – Distrito Industrial – 69915-900 Rio Branco/Acre. E-mail: celiacollet@hotmail.com

Este artigo trata da apropriação da escola por parte dos Bakairi, grupo indígena de língua karib, localizado no Estado de Mato Grosso. A partir de uma etnografia¹ que investigou sua história, organização social, cosmologia e modos de formação de pessoas procuro compreender o lugar destinado à escola na vida social bakairi. Como vêem a sua escola? A partir de que referenciais? Como funciona a escola bakairi? Como explicar a sua posição de destaque na vida social bakairi e, ao mesmo tempo, a pouca importância dada aos aspectos diretamente relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares?

Estes questionamentos surgiram da forte impressão inicial de que a escola bakairi, mesmo apresentando uma exterioridade moldada completamente nos padrões oficiais de escola, é em si algo instigante, complexo e original, a ser explorado. A escola bakairi parece querer excluir tudo o que diz respeito à vida ‘nativa’ extra-escolar, desejo expresso pelos próprios professores que vêem como discriminação qualquer tentativa de afastá-la dos modelos urbanos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebi que essa contraposição (escola nativa x urbana) é falsa e que, na verdade, a busca pela domesticação do padrão de escola do ‘branco’ faz parte do modo próprio dos Bakairi lidar com a alteridade e se reproduzir enquanto um grupo discreto, enquanto famílias e enquanto pessoas. Dito em outras palavras, a forma dos Bakairi serem ‘eles mesmos’ passa pela sua ‘transformação’ (*âtugudyly*)² em ‘outro’ e a escola representa esse ‘outro’ (‘branco’), ao mesmo tempo em que é um instrumento privilegiado de mediação.

Segundo os mitos bakairi, desde o início dos tempos, o domínio de alteridade que importava domesticar era representado pelos *iamyra*³, seres surgidos com a separação entre o ‘céu’ e a ‘terra’ e que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios. Surgiram, assim, as diversas espécies de *kado*, cerimônias coletivas pelas quais a interação com os *iamyra* acontece através das danças, dos cantos, das ‘vestimentas’ (máscaras, pinturas corporais), e do oferecimento de comida. Chamar a si esses seres é a garantia da reprodução das famílias, valor maior para um Bakairi. Essa interação é acompanhada sempre por um pajé, pessoa que tem conhecimento e po-

der sobre os *iamyra* e pode assegurar que a mediação seja feita de forma segura.

Houve, contudo, na história bakairi, um novo desdobramento de seu cosmo, dessa vez não por uma divisão, mas por adição. Refiro-me à chegada dos *karaiwa* (como os Bakairi chamam os ‘brancos’), com suas roupas, armas, tecnologias, que, ao mesmo tempo em que fascinaram, subjugarão os Bakairi. Podemos dizer que a domesticação dos Bakairi por parte dos *karaiwa* foi simultaneamente uma domesticação dos *karaiwa* por parte dos Bakairi. Pois, se os Bakairi a partir de então passaram a depender cada vez mais dos ‘brancos’, aquilo que lhes chegava a partir destes (hábitos, objetos, língua, dentre outras coisas) foi sendo incorporado a partir de referências pré-existentes. Foi o que aconteceu com a escola. É uma constatação que, aparentemente óbvia, nos leva, contudo, ao que realmente nos interessa: não apenas dizer que a domesticação é mútua e que os Bakairi não ficaram passivos no processo de integração à sociedade brasileira, mas fundamentalmente, entender, *como* eles realizaram essa apropriação.

Foi a partir da ‘atração’ dos Bakairi pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX que começou a se instaurar esse novo e importante domínio de alteridade, em que o ‘outro’ é o *karaiwa*, ‘dono’ de recursos hoje intensamente desejados pelos Bakairi para a continuidade da produção de suas famílias, como dinheiro, emprego, bens. Se a mediação com os *iamyra* é feita por meio de ritos coletivos (*kado*), a escola se tornou a instituição que centraliza a relação com os *karaiwa*. A escola, aos poucos, foi se consolidando a partir das formas como foi introduzida e se desenvolveu. A ênfase dada a ela no regime do SPI ocorreu concomitantemente ao empenho deste mesmo

¹ Etnografia feita para tese de doutorado “Ritos de Civilização e cultura: a escola bakairi”. PPGAS. Museu Nacional, UFRJ, 2006.

² O termo *âtugudyly* é usado pelos Bakairi, para referir-se, por exemplo, à transformação de um pajé em ‘espírito-animal’ ou de uma pessoa (*kurâ*) em espírito (*kadopâ*) depois que morre. Ele diz respeito a um ‘vir a ser’, que não pressupõe um tornar-se definitivo, nem substituição de ‘identidades’: ser Bakairi e *karaiwa*.

³ *Iamyra* são espíritos sub-aquáticos ‘donos’ dos recursos naturais de que dependem, sobretudo, a pesca e a agricultura.

órgão em enfraquecer o *kado*; a conseqüência foi firmar a escola como importante espaço de cerimônias públicas, sobretudo ‘civilizadoras’.

Mais recentemente, sob a administração da Funai, a escola passou ao controle dos Bakairi. Conservou-se o modelo do SPI, fundamentalmente no que se refere aos ritos patrióticos⁴, à organização e à disciplina, apesar desta última ter sido amenizada para se adequar aos padrões interacionais bakairi, que não admitem nenhuma manifestação de agressividade. A mediação com os ‘brancos’ deu-se pela experiência da civilização⁵.

Hoje, podemos dizer que a escola ocupa, na vida social bakairi, um espaço que anteriormente pertencia tão somente ao *kado*, o das cerimônias coletivas, nas quais pela escrita (*iwenyly*, nome que antes só designava ‘desenho’), pelas roupas (*âtâ*) e por ações performáticas, os Bakairi se ‘transformam’ (*âtugudyly*) no ‘outro’ e, assim, conseguem condições de reprodução de seus grupos familiares.

A família – apesar de todas as mudanças ocorridas na vida social bakairi – continua sendo a causa última de todos os esforços: cuidar, reproduzir, alimentar os seus. Se, no passado, a reprodução familiar e social bakairi era propiciada pelas cerimônias coletivas (*kado*) que garantiam os recursos necessários a sua sobrevivência (controlados pelos *iamyra*), hoje esta manutenção da família passa também pela escola como lugar fundamental do aprendizado da mediação com os brancos. Através da escola, dizem, “querem ser alguém na vida”, referindo-se a ter um salário como funcionário, professor, agente de saúde.

A aparência da escola – suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina – operaria como as máscaras que fazem parte do *kado*. Estas últimas são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um ‘mundo outro’ (dos *iamyra*, no caso), sendo, ainda, animadas por *kurâ* (pessoas) que, enquanto ‘vestem’ as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *iamyra* que estão ‘ativando’ ou ‘vivendo’. Da mesma forma, a escola, através de comportamentos, objetos e técnicas que remetem à civilização ou ao ‘mundo dos *karaiwa*’, permite que os Bakairi se ‘transformem’ nos seres desse mundo estrangeiro, os civilizados⁶.

Há dois modos de associação entre escola e *kado* que sugeriram aos Bakairi que estes domínios coletivos poderiam conter os mesmos significados: *substituição*, operação efetivada pelo SPI, quando funções e sentidos do *kado* passaram para a escola; *analogia*, entre dois espaços públicos extremamente ritualizados, com atribuições de mediação (interna e externa) e de captura de recursos. Outro modo de relação surgiu com a escola, em sua configuração enquanto Escola Indígena, entendida como *locus* da ‘cultura’, o que fez com que o *kado* pudesse ser usado como representação da ‘cultura bakairi’, firmando, assim, uma nova via de interação com a sociedade brasileira. Observamos este aspecto naquelas atividades escolares conhecidas como extra-classe, ou seja, ‘apresentações’ e festas, quando os Bakairi utilizam símbolos culturais e patrióticos para celebrar e vivenciar seu ser índios-brasileiros.

Além do *kado*, existem ainda certas congruências entre o modelo escolar, a educação doméstica bakairi e o processo de reclusão dos iniciados (na vida adulta, em pajé, etc). Assim como acontece no interior do espaço doméstico, o aprendizado escolar bakairi segue a metodologia da prática, da repetição e da participação; a escola é o lugar, também, de uma semi-reclusão, maneira eficiente de formar os jovens. Neste caso, as analogias com o contexto extra-escolar são parciais e às vezes até contraditórias, como atesta o fato de que a frequência à escola impede aos alunos de acompanhar os pais em outras atividades, como construção de casa, confecção de artesanato, trabalho na roça, prejudicando o aprendizado dessas atividades pelos mais jovens. Além disso, se a reclusão pubertária coletiva de ‘antigamente’ se restringia aos

⁴ Homenagens à bandeira e ao hino nacional, festejos do dia sete de setembro.

⁵ A partir do final da década de 1990, principalmente com os projetos de formação de professores indígenas em nível de Ensino Médio (Projeto Tucum) e depois de 3o grau (UNEMAT), a escola passou a abrigar mais uma dimensão de mediação entre ‘brancos’ e Bakairi: a cultura.

⁶ ‘Civilizado’, neste caso, se definiria fundamentalmente em contraposição ao modo de vida dos Bakairi antigos e xinguanos (protótipo dos índios primitivos). Ao se identificarem enquanto ‘civilizados’ e buscarem a civilização, os Bakairi pretendiam sobretudo neutralizar a desigualdade com a sociedade que os domina; a escola aparece como a instituição mediadora por excelência entre os Bakairi e os civilizados/karaiwa.

rapazes, a escola, hoje, abriga alunos de ambos os sexos.

A escola bakairi atual, portanto, é um híbrido de elementos variados, provenientes tanto das formas ditas ‘tradicionais’ de formação do *kurâ* – aprendizado doméstico, reclusão, e principalmente o *kado* – quanto de uma vivência definitiva, de mais de 80 anos, com o Estado e seus agentes (SPI, Funai, MEC, governo de Mato Grosso). Neste sentido, a escola é para os Bakairi o local privilegiado da mediação com os *karaiwa*, ‘donos’ de recursos que, a cada dia, se tornam mais necessários em termos de meios de subsistência, de troca e de status. É na escola que os Bakairi, por mais tempo e com mais intensidade, *vivem como* civilizados e ‘viram’ civilizados, conforme sua visão xamânica de ‘transformação’ (*âtugudyly*), no presente e no futuro.

Em suma, ao pretender seguir o padrão oficial, a escola não se afasta do modelo bakairi de instituição pública; muito pelo contrário, desta forma, ela se mostra como um típico espaço coletivo bakairi, caracterizado, este último, por dois níveis de integração: *entre as parentelas* (*kurâ* [nós] junto com *yagonron* [outros] e *entre Bakairi e não-Bakairi* (onde *kurâ* tanto pode designar Bakairi em oposição a *karaiwa*, quanto ‘gente’ em oposição a *iamyra*). Ou seja, a escola foi apropriada pelos Bakairi como um espaço de convivência pan-familiar bem como de mediação com o universo dos *karaiwa*.

A escola é a instituição pública onde os Bakairi passam mais tempo. Durante a maior parte do ano (nove ou dez meses), crianças, jovens e adultos estão envolvidos em atividades escolares, sejam aulas ou atividades extra-classe⁷. É muito difícil alguém faltar à aula; mesmo as crianças pequenas, ainda não matriculadas na escola, pedem a seus pais para frequentarem as classes. Neste caso, certamente o que motiva sua ida à escola não é a vontade de “tornar-se alguém na vida” (como costumam afirmar jovens e adultos); o imenso interesse das crianças parece ser exatamente pelo espaço de interação com os demais, visto que, fora da escola, só convivem com seus parentes próximos. Igualmente os mais velhos, alunos do curso de “educação de jovens e adultos” (EJA), que passam o dia trabalhando, ficam na escola até

por volta de 21:30 h.; apesar do cansaço, sendo motivados pela oportunidade de se encontrarem regularmente com aqueles com quem não convivem no espaço doméstico e conversarem sobre os acontecimentos recentes, brincar, fazer planos e, ao mesmo tempo, aprender novos hábitos e conhecimentos.

As cerimônias ocupam um importante lugar no processo de formação de um *kurâ koendonron* (bom bakairi, boa pessoa), bem como na reprodução da família, objetivo final de todo aprendizado. Os atos ritualizados, desde os pequenos, como o fato da menina servir ao pai quando este lhe solicita algo, até a participação no *kado*, estão a serviço do parentesco. Desta forma, a pessoa deve aprender através da participação, repetição e observação, em momentos formalizados ou informais, introjetando conhecimentos e comportamentos relativos a valores, crenças, postura corporal, organização social etc., considerados imprescindíveis na constituição de um *kurâ*.

Com o tempo, através de várias evidências, comecei a perceber que o método característico da escola bakairi não diferia muito do ‘não escolar’, sendo centrado na ritualização e na performance, bem como na pedagogia da repetição/prática. O que me levou a esta conclusão foi uma questão que se apresentou desde o início da pesquisa. Percebia que a escola era uma instituição extremamente valorizada pelos Bakairi, o que era demonstrado pela baixíssima abstenção nas aulas, pela longa distância que os alunos de outras aldeias percorriam diariamente para chegar à escola⁸, pela ansiedade que demonstravam à espera do horário da aula, pela excitação por estar na escola, pelo tempo gasto em preparar seus corpos para ir à aula, pelo lugar de destaque que ocupa o prédio escolar nas aldeias, pela preocupação dos pais diante do estudo dos filhos e pela valorização da posição de professor. Por outro lado, também observava que os conteúdos escolares não eram

⁷ As atividades aqui chamadas de ‘extra-classe’ são principalmente as festividades e sua preparação. São exemplos disso a formatura, o bingo para se arrecadar dinheiro para a formatura, a festa junina, a festa do dia do índio, a festa das mães e dos pais, a festa do dia das crianças e ainda outras descritas mais adiante.

⁸ A aldeia mais distante fica a 30 km da aldeia central onde está localizada a escola de 5a a 8a série.

tratados com a mesma importância, seja por parte dos alunos, seja pelos professores. A maioria dos alunos não tem o hábito de estudar em casa, abrindo o caderno somente para fazer suas “tarefas” ou para “decorar” o conteúdo da prova e reclamando muito por ter que ler ou estudar – dizendo que “a cabeça dói” – em decorrência do privilégio da oralidade e da observação na transmissão do conhecimento, o que faz com que o hábito de ler ou estudar ainda seja um comportamento muito distante das formas de aprendizado a que estão acostumados.

Nas muitas reuniões de professores que frequentei, nunca testemunhei o tratamento de um assunto relativo a métodos pedagógicos, problemas de aprendizagem ou questões do gênero. Ao invés disso, grande parte do tempo era dedicada ao planejamento de festas como ‘Dia das Crianças’, ‘Dia do Índio’, ‘Dia das Mães’, formatura etc. Também a verba que chegava à escola como unidade-executora, nos dois anos que permaneci na aldeia ou em contato com ela, foi alocada em setores relativos ao âmbito performático: em 2003, foi comprado um aparelho de som com amplificador e microfone e, em 2004, uma antena de celular. O primeiro foi visto como um importante instrumento ritual; e a segunda representa a materialização da modernidade através da incorporação à escola daquilo que os Bakairi pensavam ser o maior símbolo de progresso naquela época: a comunicação por telefone celular.

Resumindo, o problema a ser esclarecido é: se a escola é tão importante mas o aprendizado dos conteúdos escolares – a princípio sua razão de ser – não é objeto de uma preocupação no mesmo nível, de onde vem o interesse dos Bakairi por essa instituição? A resposta que encontrei é que, realmente, ela é um importante centro de aprendizado, mas o que é chamado de “conteúdo escolar” (ler, escrever, contar etc.) importa mais como parte da ‘performance de civilização’, que acontece no ambiente escolar, do que enquanto conhecimento apenas. O fato de saber ler, por exemplo, importa mais como uma capacidade a ser adquirida, que carrega extremo valor simbólico, do que enquanto uma habilidade técnica. Aliás, é rara a utilização da escrita fora do contexto escolar, verificada principalmente em bilhetes trocados por amantes ou

namorados⁹. A leitura de textos extensos, como projetos, leis, livros, deve ser mediada geralmente pela leitura e explicação oral de um ‘branco’.

Minha hipótese é que, se a alfabetização fosse apenas vista como um conhecimento imprescindível para a relação com os ‘brancos’, a escola não teria o lugar de destaque que ocupa na sociedade bakairi. O que faz com que essa instituição ganhe enorme proporção dentro de seu meio social seria, fundamentalmente, o fato de que os conhecimentos por ela transmitidos são vistos para além de seu caráter técnico, a saber, pelo que representam enquanto sinal de civilização. Dessa forma, pode-se entender a disparidade entre a pouca preocupação com o aprendizado dos chamados ‘conteúdos escolares’ e a grande importância da escola: os saberes veiculados por essa instituição têm valor muito mais por representarem um ‘ideal de civilização’ – do qual o conhecimento escolar é parte integrante – que pela aplicabilidade em suas atividades cotidianas. Ainda, o contexto de ensino (disciplina, pedagogia etc) é tão importante quanto os ‘conteúdos escolares’ na ‘performance de civilização’ cotidiana. Quer dizer, o fato de estar sentado em uma sala de aula, estabelecendo relação com livros, professores, língua(gem) escrita, conteúdos ‘ocidentais’ é pensado também como instrumento indispensável de aprendizagem.

Além disso, esse aspecto tem conexões com o processo educativo (“tradicional”) propriamente bakairi, que faz do ‘estar em contexto’ o principal método de aprendizado. De fato, segundo o modelo bakairi de formação de pessoas, o ambiente, a (con)vivência e a experiência são o fundamento do aprendizado de habilidades e comportamentos adquiridos no domínio familiar e, recentemente, passou a ser a base do aprendizado dos conteúdos ‘civilizados’ da escola.

Nota-se ainda que a avaliação do êxito escolar leva em conta mais os critérios quantitativos que qualitativos, como podemos verificar através das

⁹ É interessante perceber que este é mais um exemplo de como a escola e seus conhecimentos são utilizados para a reprodução do parentesco. Esses bilhetes são, além dos ‘recados’ transmitidos oralmente por intermediários, os principais meios de comunicação entre os namorados, em uma sociedade onde não há relacionamento amoroso público antes do casamento, e, portanto, deve-se proceder de forma discreta nesses assuntos.

referências ouvidas sobre a melhora (crescimento) da escola explicada em termos da aquisição de novos aparelhos, aumento do número de alunos e professores ou fatos do gênero. Lembro-me de um vídeo feito por alguns professores que pretendiam registrar a situação da escola da aldeia central, em que se fazia a pergunta *o que vocês acham da evolução da escola na aldeia?*. Em todas as respostas, os entrevistados se diziam *felizes* com a evolução, dando como exemplos a construção do novo prédio escolar, a ampliação das séries até o ensino médio, a nova turma de “jovens e adultos” e também o fato da maioria dos professores estar cursando a faculdade indígena da UNEMAT. Como vemos, são todos exemplos de **aumento**, seja de turma, de série, de espaço ou de escolaridade dos professores. Não houve nenhuma pessoa que citasse algo relativo ao aspecto qualitativo do aprendizado.

Em suma, se olharmos pelo aspecto técnico, não há nenhuma relação entre ler, escrever e aprender novos conhecimentos e, por exemplo, a presença de antena de celular ou aparelho de som, ou mesmo, como veremos adiante, dos alunos e professores vestirem suas melhores roupas para frequentá-la. Mas, se percebermos que o significado da escola vai muito além da aquisição desses conhecimentos, poderemos buscar a ligação que haveria entre uns e outros. A escola é o lugar onde, através de conhecimentos, comportamentos, hábitos e disciplinas, o aluno pode atuar como ‘civilizado’. Durante a participação contínua no ritual escolar, os alunos vivem a cada dia a performance de “ser como o branco, civilizado”, o que inclui não apenas os trajes apropriados e objetos industrializados como caderno, caneta, vídeo, computador, televisão e livros (que mostram mais uma infinidade de coisas, lugares e gentes), disciplina baseada em notas, provas, horários, além de comportamentos, como também a cópia, a leitura e as posturas corporais adequadas.

De fato, os Bakairi pretendem, ao familiarizar-se com o modo de vida civilizado, ‘transformar-se’ (*âtugudyly*) em civilizado, através da participação em momentos diversos das atividades escolares: a aula, ou a performance cotidiana, e as performances-cerimônias, que acontecem com menos frequência. Em ambas, podemos notar a influência

do método da educação doméstica bakairi, que privilegia sobretudo a participação/repetição, e também da ação-ritual, característica mais presente nas cerimônias coletivas do *kado*.

Vejam os dois aspectos importantes da escola bakairi a partir dos quais fica claro a analogia entre os rituais coletivos tradicionais bakairi e a escola: a transformação e a reclusão.

‘Transformando-se’ em civilizado na escola

As performances escolares, cotidianas ou extra-classe, propiciam a ‘transformação’ (*âtugudyly*) em civilizado, as primeiras caracterizadas por um esforço em seguir o formato da ‘escola oficial’ e assim familiarizar-se com os aparatos e comportamentos do ‘outro’ – prédios, roupas, disciplina e organização escolar – a fim de que aconteça a ‘transformação’. Assim como a ‘transformação’ em ‘espírito habitante das águas’ (*iamyra*) pressupõe o uso de roupas, máscaras, desenhos, instrumentos e comportamentos desses seres, como acontece no *kado*, a ‘transformação’ (*âtugudyly*) em civilizado se realiza através da apropriação de suas roupas, desenhos, instrumentos e comportamentos, que, utilizados ritualmente, surtirão como efeito a ‘transformação’ tanto presente quanto futura.

O modelo dessa ‘transformação’ (*âtugudyly*) cotidiana é o ‘ser’ e não o ‘imitar’. Os professores indígenas não agem **como** os professores brancos, mas são professores tanto quanto estes. Seu diário, ambiente de trabalho, rotina, conteúdos de ensino, são exatamente os mesmos dos professores da cidade. De tudo isso os Bakairi não abrem mão, o que me possibilita afirmar que, em seu cotidiano, os professores bakairi não estão imitando os ‘brancos’, mas ‘transformando-se’ (*âtugudyly*) neles. A diferenciação entre a ideia de ‘imitação’ e a de ‘transformação’ fica clara na distinção que os bakairi fazem entre os conceitos de *iwenyly* e *ekudyly*. Ambos se referem a grafismo, o primeiro entretanto diz respeito ao grafismo feito **com** uma superfície e o segundo, ao grafismo que independe da superfície. Assim, a pintura dos rituais coletivos é uma espécie de *iwenyly* pois ela existe na sua

interação com o corpo das pessoas, ‘transformando-as’ nos seres a que se referem (cobras, peixes etc). Já um desenho de um pé, por exemplo, seria *ekudyly*: uma imitação do pé. É interessante notar, em relação à escola, que a escrita é denominada *iwenyly*, sendo percebida portanto como grafismo ‘transformador’.

‘Transformar-se’ a partir do uso ritual de roupas, máscaras ou pinturas, na visão dos Bakairi, diz respeito a assumir uma nova ‘identidade’, sem que isso represente nem um estado irreversível nem o abandono de outras ‘identidades’. Na verdade, o termo ‘identidade’ é apenas uma aproximação, sendo por mim utilizado por falta de outro conceito que consiga abarcar todo o sentido do processo de ‘transformação’ a que estou me referindo¹⁰.

Ainda, quanto à possibilidade de coexistência de mais de uma ‘identidade’, diria que entre os Bakairi ocorre processo idêntico ao relatado por Aparecida Vilaça sobre os Wari’, sobre os quais, diz ela:

... querem continuar a ser Wari’ sendo Brancos. Em primeiro lugar porque desejam as duas coisas ao mesmo tempo, os dois pontos de vista e também querem preservar a diferença sem no entanto deixar de experimentá-la. Nesse sentido, vivem hoje uma experiência análoga à de seus xamãs: têm dois corpos simultâneos, que muitas vezes se confundem. São Wari’ e Brancos, às vezes os dois ao mesmo tempo, como no surto dos xamãs. (VILAÇA, 2000, p. 69)

A título de ilustração desse fenômeno, a partir da realidade escolar bakairi, lembro-me, de certa vez, quando eu estava ajudando um professor na elaboração de um projeto a ser encaminhado à Funai para solicitar bolsas escolares. Ele me disse: “*neste momento sou um branco pois estou fazendo coisa de branco*”. Com esse comentário o professor quis dizer que ao adotar um comportamento de ‘branco’ (‘fazer projeto’) ele estaria assumindo a ‘identidade’ de ‘branco’, mas de forma alguma isto implicaria no abandono de sua ‘identidade de índio’, muito menos numa transformação definitiva em ‘branco’. Estava tão somente adotando um comportamento que o fazia ‘virar branco’, sem que isso acarretasse uma mudança irreversível ou a perda de sua ‘identidade’ bakairi.

É a partir dessa idéia de ‘transformação’ (*âtu-gudyly*) que abordo as práticas cotidianas, o comportamento e a organização escolar, tratando-os como modos de familiarização (com) e ‘transformação’ (em) ‘civilizado’, e especialmente no que se refere a sua escola, onde os professores e alunos bakairi ‘viram civilizados’ a partir do momento em que realmente *vivenciam* essa ‘identidade’, como também acontece com aquelas pessoas que vestem as máscaras do *kado* em relação aos espíritos-animais que estas animam.

Âtâ-Roupa

Ao tratar da formação do *kurâ*, seja no espaço doméstico, nos ritos de iniciação ou mesmo na participação no *kado*, e seus efeitos, o corpo é um dos principais focos do processo de aprendizagem, como superfície a ser ‘transformada’ (por pinturas, adereços ou roupas), ou como expressão de saúde ou bem-estar a ser desenvolvida e preservada. É importante ressaltar que a ‘pedagogia bakairi’ privilegia uma aprendizagem direta sobre o corpo, sem a necessidade da mediação da mente, e também a predominância da prática sobre a explicação.

O corpo é objeto de continua fabricação pela educação escolar, pois é principalmente por seu intermédio que os Bakairi pretendem capturar o comportamento e o modo de ser civilizados. A merenda que se ingere no cotidiano, assim como o churrasco, o bolo e os refrigerante nas festividades, até hábitos como ficar sentado passivamente durante horas, são todas formas de acostumar o corpo a uma atitude civilizada. Há, entretanto, uma forma de tratamento do corpo que merece ênfase tanto por parte dos alunos quanto dos professores: o uso de roupas (*âtâ*) convenientes, isto é, em bom estado e, de preferência, consideradas bonitas. Os homens vestem calças compridas e tênis e a mulheres se destacam pelos acessórios como bijuterias para o cabelo, pescoço, braços, cintura etc. bem

¹⁰ Sobre a inexistência do conceito de identidade para tratar a transformação xamânica entre os Ameríndios, ver Fausto (in press).

como pela maquiagem¹¹. É interessante perceber que o uso das roupas boas/bonitas tem relação com a transposição do espaço privado para o público, que corresponde ainda à transformação entre ‘viver como Bakairi’, isto é, com a família, e ‘viver como civilizado’.

Esta fabricação cotidiana do corpo feita para a (e através da) performance escolar visaria, em última instância, favorecer a ‘transformação’ (*âtugudyly*) em civilizado, pois se pensa que, dessa maneira – através de alimentos, roupas, comportamentos – novas capacidades poderão ser apreendidas.

Nesse sentido, chama a atenção a relação recorrente entre *âtâ* e *sodo*, que corresponde no caso da escrita à interação entre grafismo e superfície. No caso dos espíritos-animais ‘donos’ (*sodo*) de uma determinada espécie, temos que a sua forma animal é comparada pelos Bakairi a uma roupa que encobre o *sodo*-espírito.

No *kado*, quando as ‘roupas’/máscaras são vestidas, as pessoas se ‘transformam’ (*âtugudyly*) nos seres ‘donos’ do domínio das águas. Um processo de ‘transformação’ (*âtugudyly*) ocorre, também, pela utilização das “roupas dos brancos”, quando, mais uma vez, *âtâ* e *sodo* (corpo) estão relacionados. Disso se pode concluir que o par *sodo/âtâ* é a forma privilegiada da ‘transformação’ para os Bakairi, vista quando um *iamyra* ‘entra’ em um animal, uma pessoa em um espírito-máscara (no *kado*) e, também, quando se coloca uma “roupa de branco” em um corpo *kurâ*. E ainda, em situação análoga, quando o *sodo*/suporte está relacionado ao grafismo, como no caso da escrita.

Podemos dizer que essa transformação possibilita a tomada de uma nova perspectiva através da qual se viabiliza o acesso a recursos (ou seja, passa-se a atuar como *sodo*). Nesse sentido, recordo-me ainda das narrativas bakairi sobre como, ‘no principio dos tempos’, os heróis Keri e Kame teriam capturado dos seus ‘donos’ originais importantes recursos – tecnológicos, alimentares, fenômenos da natureza, capacidades –, como, por exemplo, o próprio sol, o fogo, a mandioca, o sono, utensílios, o tabaco. Parece haver uma correlação entre as estratégias encontradas pelos heróis e aquelas utilizadas hoje através da escola. Repro-

duzo resumidamente três dessas narrativas, ressaltando os pontos que, aqui e agora, me interessam¹².

(1) A captura do sol

A tia dos heróis míticos Keri e Kame (Xixi e Nunâ e, respectivamente, sol e lua) pediu para eles capturarem o sol (*xixi*), cujo dono (*sodo*) era o urubu. Então, o primeiro entrou em um tapir e o segundo em um passarinho, sendo que aquele como “presa” seria uma espécie de isca para atrair os urubus, e o outro ficaria de fora avisando sobre a aproximação dos mesmos. Assim, quando os urubus avançaram sobre o tapir, Kame avisou e Keri soprou sobre os urubus, impedindo que estes conseguissem destruir o corpo do tapir, ao que tiveram que chamar o urubu-rei. Este conseguiu abrir o tapir mas, tão logo ele o fez, Keri o agarrou e mandou ele lhe dar o sol. Foi assim que eles capturaram o sol, e o dia passou a existir.

(2) A captura do fogo

A mesma tia pediu aos gêmeos Keri e Kame que pegassem o fogo de seu ‘dono’, que naquele tempo era a raposa, que o carregava dentro de seus olhos. Eles então entraram em um peixe e um caramujo que estavam na rede de pesca da raposa e esperaram que ela acendesse o fogo para cozinhar. Logo ela os colocou no fogo e os gêmeos jogaram água apagando-o. A raposa foi embora com muita raiva e os dois irmãos aproveitaram para soprar a brasa do fogo quase apagado, conseguindo se apossar do recurso e levá-lo para a sua tia.

¹¹ Neste sentido, os jovens sofrem grande influência do seriado televisivo “Malhação” no qual aparecem adolescentes convivendo em um ambiente escolar. Eles tentam se adaptar, com os recursos disponíveis, às “modas” ditadas pelo programa, principalmente no que concerne a vestimentas e enfeites para o corpo. É muito comum, nos finais de tarde, encontrar os jovens frente a um aparelho de televisão, observando e comentando os comportamentos e as vestimentas das personagens do seriado.

¹² Somente tive acesso às narrativas de forma completa a partir de fontes escritas. As duas primeiras de Karl von den Steinen (1940: 480-482) e a terceira de uma cartilha do SIL (Summer Institute of Linguistics intitulada *Una egatuhobyry 7 – As Histórias contadas 7* (Komaedâ, 1999), feita a partir de histórias contadas pela Bakairi Laurinda Komaedâ. Durante todo o período de minha pesquisa nunca presenciei narrativas antigas (unâpâ) contadas em ambiente doméstico ou em qualquer outro lugar. Dizem os Bakairi que atualmente apenas os ‘velhos’ sabem essas histórias. De fato, quanto menor a idade da pessoa menor é seu conhecimento das narrativas antigas, chegando nas gerações mais novas ao total desconhecimento e nas gerações intermediárias ao conhecimento apenas parcial dessas narrativas referentes ao início dos tempos.

(3) Momo

Havia uma viúva que foi deixada pelos seus filhos. Quando ela se encontrava sozinha em casa, chorando pelo marido morto, aparecia o “momo”, um animal parecido a um boi cheio de objetos nas costas de modo que quando ele andava fazia grande barulho. Ele tentava abrir a casa para matá-la, mas não conseguia. Um dia, os filhos da mulher retornaram e ela lhes contou o acontecido. Eles então lhe pediram para fingir estar chorando para atrair o Momo e logo o animal estava tentando entrar na casa. Os rapazes conseguiram atirar, mas Momo fugiu. No outro dia, seguindo seu rastro de sangue, eles encontraram o Momo morto, com vários objetos em suas costas. Entretanto, só conseguiria ser dono de um objeto aquele que tivesse coragem de atirar neste. Os Bakairi atiraram nas cuias, esteiras de espremer mandioca, flecha, etc, mas não tiveram coragem de atirar nas armas de fogo, e estas ficaram para os brancos.

As três narrativas são sobre a aquisição de recursos importantes para os Bakairi – sol, fogo, objetos e armas. Suas estruturas também são parecidas: existe um dono (*sodo*) do recurso (urubu-rei, raposa, Momo) e dois irmãos que tentam capturá-lo. Nas duas primeiras, Keri e Kame usam ‘roupas’ de animais para se aproximarem do *sodo*, na última é o choro da mãe que tem esta função; entretanto, em todas elas, os captadores agem como ‘presa’ para atrair o ‘dono-predador’¹³. Dessa forma, conseguem se apropriar de recursos fundamentais para a sua vida. Somente na última narrativa, a captura mostra-se incompleta, pois os Bakairi não tiveram coragem de pegar as armas de fogo.

Se analisarmos atentamente, perceberemos semelhanças entre as narrativas sobre a captura de recursos e as performances escolares que estamos abordando. Assim, os conhecimentos civilizados escolares têm os *karaiwa* como *sodo*¹⁴. E o resultado do encontro entre o ‘dono’ de algo e ‘aquele que deseja esse algo’ é sempre a captura de um importante recurso para sua reprodução social, seja o sol, o fogo, os utensílios ou, no caso da escola, o saber-atitude civilizado.

Podemos dizer, então, que a performance escolar atual seria uma atualização das estratégias encontradas por Keri e Kame para a captura de recursos fundamentais. Se no ‘início dos tempos’

era imperativo que tivessem fogo, dia, flechas e outros objetos para que pudessem sobreviver, atualmente os Bakairi não concebem sua reprodução familiar sem os recursos cujos ‘donos’ são os *karaiwa* (como certos alimentos, roupas, televisão etc.). Portanto, assim como os heróis míticos, hoje, eles têm que encontrar formas de capturar o que desejam e se tornarem também seus ‘donos’, sendo a escola apontada por todos como o principal meio de que dispõem para a apropriação dos recursos hoje necessários.

Devemos ainda notar na narrativa do Momo que, apesar dos irmãos terem sucesso na captura dos utensílios e armas, naquele tempo os Bakairi não tiveram coragem para atirar nas armas de fogo e assim delas se apropriarem. Hoje, os tempos são outros e os Bakairi atuais não só são donos de espingardas (adquiridas dos brancos), como também estão dominando novas armas de ‘caça’ de recursos, sendo a escola considerada o meio principal para esse fim.

Também a escrita diz respeito à captura de recursos, em outras palavras, pode ser considerada um instrumento de ‘poder’. Segundo Peter Gow, para os Piro, ela simbolizaria a hierarquia entre “índios selvagens” e “brancos civilizados”, da qual os “brancos” detêm total controle (GOW, 2001, p. 215). Em tom similar, Lévi-Strauss relatou que os Nambiquara “compreendiam confusamente que a escrita e a perfídia penetravam de mãos dadas entre eles. (...) O gênio do chefe, percebendo na mesma hora a ajuda que a escrita podia dar a seu poder, e alcançando assim o fundamento da instituição sem possuir seu uso, infundia admiração”. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 284). Da mesma forma, notei que a escola bakairi opera enquanto um instrumento de captura dos recursos cujos ‘donos’ são os ‘brancos civilizados’, e a escrita tem lugar de destaque nesse processo, o que pode ser per-

¹³ É interessante que nas duas primeiras observamos os irmãos utilizarem-se de “roupas” de animais para poderem atrair os predadores. No caso da escola, como vimos, é o contrário, as “roupas” de que se servem são aquelas que permitem reconhecê-los como os próprios “donos” da “civilização”, os *karaiwa*.

¹⁴ Disso eu pude ouvir várias referências, dentre elas o que um dia, em uma reunião preparatória para a cerimônia de inauguração do novo prédio escolar, um professor me disse: “você pode ajudar, pois isso tudo é da sua cultura”, referindo-se às formalidades necessárias a uma “verdadeira inauguração”.

cebido a partir dos próprios discursos dos Bakairi, que colocam o seu aprendizado como o principal objetivo da escola. A escrita é outra maneira de se apropriar do grafismo como veículo de ‘transformação’ e, portanto, de captura de recursos dominados pelos *karaiwa*. A forma “original”, como já foi dito, é a pintura corporal utilizada pelos Bakairi no *kado* para se familiarizarem com os ‘donos’ das espécies animais ‘donas’ de diversos recursos (cobras, peixes, insetos, morcego, pássaros etc.).

Reclusão (*wanky*) e formação escolar

A reclusão (*wanky*) é um dos principais momentos de formação de um *kurâ*. Ela geralmente acontece em períodos de mudança de status social – nascimento, nascimento de um filho, puberdade, morte, tornar-se um pajé – sendo um instrumento de ‘transformação’ dos corpos-sujeitos. Pretendo demonstrar aqui que a escola se assemelha a uma das formas de reclusão, aquela por que passam os rapazes púberes, principalmente nos moldes de “antigamente”. A reclusão masculina apresenta dois aspectos fundamentais para a escola: a reunião dos jovens e a etapa da vida à qual ela corresponde, a passagem da infância para a vida adulta. Não entrarei no mérito de se houve “substituição” (ou uma “transformação” nos termos de Peter Gow (2001)) de uma forma por outra, como pode indicar o “enfraquecimento” de uma enquanto a outra ganhava importância. Entretanto, as semelhanças parecem reforçar a idéia de pensar a escola como um lugar de formação do qual se deve sair com os conhecimentos e o status (materializado no diploma) necessários, atualmente, para ser considerado um completo *kurâ*.

Tratemos das correlações. No antigo¹⁵ estado de *wanky*, os rapazes passavam muitos meses¹⁶ de sua juventude dentro do *kadoety* (casa do *kado*), convivendo apenas com a sua “turma”, com os seus pais e com o “instrutor”, podendo sair apenas durante a madrugada para ir ao rio¹⁷ e evitando sempre o contato, sobretudo sexual, com as mulheres. Durante esse período, eles eram submetidos a aprendizados tanto em termos de formação de seus corpos – dieta, “remédios” extraídos de plantas, escarificação, eméticos ou vo-

mitórios – quanto de novas habilidades, necessárias a uma pessoa adulta, como confecção de utensílios, sem falar dos conselhos visando sua educação moral. Antes da reclusão, havia (e ainda há) uma importante cerimônia, o *Sadyry*, quando os jovens tinham (e têm) os lóbulos das orelhas perfurados, podendo, a partir de então, ostentar o *ywenry* (pedaço de madeira colocado no orifício do lóbulo da orelha), símbolo da passagem para outra fase da vida¹⁸.

Atualmente, os jovens de ambos os sexos¹⁹ passam a maior parte de seu tempo (dez meses por ano, cinco dias por semana) dentro da casa-escola, onde, através da mediação dos professores, aprendem vários conteúdos, valores e hábitos considerados fundamentais para a formação de uma pessoa que tenha condições de ‘sustentar’ uma família, valor na formação do *kurâ*. Para isso também, seu corpo é acostumado e aprimorado enquanto ‘civilizado’, através dos alimentos (merenda) e das posturas corporais impostas (sentar-se por horas em cadeiras, não gritar, aprender a vestir-se corretamente). Depois de anos, deixam a escola, tendo sido ‘transformados’ através dos ritos performáticos que lá se realizam, passando por uma cerimônia de formatura (onde ganham diplomas), sendo considerados, então, ‘formados’.

¹⁵ Atualmente a reclusão se limita a mais ou menos uma semana, sem que haja tempo para passar aos *wanky* os conhecimentos necessários à formação de uma pessoa adulta.

¹⁶ Nunca soube ao certo quanto tempo os jovens passavam reclusos “antigamente”, pois quando perguntava sobre esse tema, a resposta sempre era ‘muito tempo’, sem entretanto, precisarem exatamente o número de meses ou anos. Altenfelder Silva (1950, p. 229) menciona uma reclusão pubertária masculina, entre os Bakairi, de “alguns meses”.

¹⁷ Ellen Basso (1973) e Thomas Gregor (1977) citam ainda “intervalos” dentro do período de reclusão, respectivamente entre os Kalapalo e os Mehinaku do Alto Xingu, durante os quais o rapaz pode conviver (quase) normalmente com os demais, retornando depois, novamente, à reclusão.

¹⁸ Apesar do *Sadyry* conferir já um estado de adulto, ele só será completo após o casamento e o nascimento do primeiro filho.

¹⁹ E isso representa uma diferença fundamental entre a escola e o estado de reclusão no qual é imperativo manter separados homens e mulheres. Na verdade, há uma oposição neste sentido entre o *wanky* propriamente dito e o aluno, pois somente na escola pude observar casais de namorados de mãos dadas, fato completamente reprovado em outras circunstâncias. Devo lembrar, também, que quase todos os casamentos que aconteceram durante o meu período de pesquisa de campo foram resultado de gravidez adquirida através de “namoros” entre os alunos, principalmente aqueles que frequentam o período noturno.

Notamos, portanto, correspondências significativas, apesar das diferenças que as contingências impõem (como a já mencionada presença de mulheres): a faixa etária, o aprendizado mediado por um instrutor, os anos passados em um espaço não-doméstico, e, ao final, a possibilidade de ostentar as insígnias de um novo status (*ywenry* ou diploma), simbolizando que as pessoas são *kurâ* ‘formados’. Ainda, no rito de passagem realizado no *kadoety*, além do período de reclusão, acontece, também, uma importante cerimônia pública (masculina); da mesma forma, a escola entremeia características da formação doméstica (como, por exemplo, o modelo pedagógico baseado na memorização-repetição-prática), em seu nível cotidiano, com a realização de cerimônias, desde as diárias que constituem as aulas, como as extraordinárias, as chamadas “festas escolares”.

Podemos fazer também um paralelo entre a formação dos professores²⁰ e a iniciação do pajé. Com efeito, da mesma forma que os alunos estão sendo “formados” fundamentalmente para a reprodução da família, pajés e professores se preparam para operar como mediadores entre dois mundos e, assim, poderem agir em “defesa do parentesco” de uma forma mais ampla²¹.

Há, portanto, dois níveis de comparação possíveis entre a formação dos atores escolares e a reclusão bakairi ‘tradicional’: aquela entre o cotidiano dos alunos e a iniciação pubertária; e esta entre a internação dos professores na escola agrícola e a iniciação do pajé. A primeira similitude que nos salta aos olhos é o fato de tanto aspirantes a pajé quanto aspirantes a professor saírem do convívio da aldeia – os primeiros indo para a mata e posteriormente ao “céu”; os segundos para uma cidade distante –, revelando, assim, uma situação ambígua, pois, para defender o parentesco, eles devem inicialmente negá-lo.

Essas duas ‘viagens’, ao “céu” e ao internato reservam muitos paralelos: (i) o aprendizado de uma nova língua, a dos “espíritos” no caso do pajé, a dos *karaiwa*, no dos professores; (ii) a necessidade de manterem-se afastados de mulheres (disciplina rigorosamente observada também no convívio de meninos e meninas no internato); (iii) a obrigação de uma dieta específica – *pogu* (mingau) no caso do pajé, o mesmo alimento oferecido aos *ia-*

myra na época das cerimônias do *kado*, e “comida de branco” no internato; (iv) a idéia de sacrifício vinculada a esses períodos, como afastamento da família, passagem por rígidas disciplinas, medo do desconhecido; (v) ao final da viagem, ambos são considerados capazes de “ver” coisas invisíveis aos olhos dos não-iniciados, ‘espíritos’, no caso do pajé, e aquilo que está “escondido” sob a escrita, no caso dos professores, ganhando, assim, um novo status e uma nova função dentro da sua sociedade.

A escola bakairi, a primeira vista, parece estar completamente alheia ao contexto ‘tradicional’ de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja ‘como a do branco’ e, para isso, se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das “escolas da cidade”. No cotidiano, aparentemente tem-se uma escola não-diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. Pretendi mostrar, entretanto, que a escola bakairi segue mais os referenciais de formação de um *kurâ* do que aparenta. É exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. A escola, em vários sentidos e níveis, funciona como o *kado*: pelo seu destaque enquanto instituição pública; por ser meio de captura de recursos pertencentes a ‘mundos outros’, essenciais à reprodução das famílias; por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do ‘outro’, aprendido durante um período de reclusão; por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas que visam ‘transformar’ o *kurâ*/Bakairi em ‘outro’.

²⁰ A formação dos professores bakairi aconteceu primeiro através do envio dos jovens ao internato agrícola Tancredo Neves localizado na cidade de Alto Garças (MT) e posteriormente através das idas a Cuiabá e Paranatinga para cursar o Ensino Médio do Projeto Tucum oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. O terceiro grau foi realizado pelos professores bakairi na cidade Barra do Bugres pela Unemat.

²¹ Peter Gow (1991) também observou entre os Piro uma identificação entre a escola e o xamanismo, por ambos utilizarem conhecimentos potencialmente perigosos para defender o parentesco.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Capistrano de. **Os Bacaeris**: estudos e anais: 3ª serie. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p. 155-197.
- BARCELOS, A. **Apapaatai**: rituais de máscaras no Alto-Xingú. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BASSO, Ellen. **The Kalapalo indians of Central Brazil**. Holt: Rinehart and Winslen Inc., 1973.
- FAUSTO, Carlos. Introduction: Indigenous history and the history of the 'indians'. In: FAUSTO, C.; HECKENBERGER, J.M. **When time matters**: history, memory and identity in Amazonia. Florida: University Press of Florida. (In press).
- GOW, Peter. **Of mixed blood**: kinship and history in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- _____. **An amazonian myth and its history**. Oxford: University Press of Oxford, 2001.
- GREGOR, Thomas. **Mehinaku**: the drama of daily life in a Brazilian village. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
- KOMAEDÁ, Laurinda. **Una egatuhobyry 7**. Cuiabá: SIL, 1999. (As histórias contadas, 7).
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se Outro: xamanismo e contato interétnico na Amazônia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, p. 56-72, 2000.

Recebido em 30.08.09
Aprovado em 08.09.09

A EDUCAÇÃO ESCOLAR

ENTRE OS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO:

reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário

Marcos Luciano Lopes Messeder *

Sonja Mara Mota Ferreira **

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar uma parte dos dados etnográficos coletados para uma pesquisa de mestrado sobre a educação escolar indígena na comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro, localizada no município de Buerarema, sul do estado da Bahia. Inicialmente, trataremos de situar a construção da identidade étnica da comunidade no âmbito de um amplo processo de organização dos povos indígenas no Nordeste e destacar o componente religioso dessa trama identitária. Esta breve caracterização, que remete a outras pesquisas centradas sobre os processos propriamente políticos, sociais e simbólicos de elaboração da etnicidade Tupinambá, permite compreender o significado atribuído à educação escolar e como esta incorpora, por seu turno, as orientações mais amplas do projeto comunitário. A contextualização da escola permite-nos, em seguida, descrever e analisar práticas e discursos dos professores sobre o que consideram como educação diferenciada. Ao final, buscamos compreender os dilemas e as possibilidades colocadas pela experiência escolar indígena desenvolvida por essa comunidade específica, analisando uma modulação possível de construção da educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação diferenciada – Práticas escolares – Identidade étnica – Índios do Nordeste

ABSTRACT

SCHOOL EDUCATION BETWEEN TUPINAMBÁ FROM SERRA DO PADEIRO: reflections about teaching and community project

The present article presents part of the ethnographic data collected during the research for a master's degree on indigenous school education in the Tupinambá community from the Serra do Padeiro, in the municipality of Buerarema, in South of the state of Bahia (Brazil). Initially we place the construction of ethnic identity in the community within the scope of a wider process of organization of the indigenous peoples of the Northeast and point to the religious component

* Doutor em Antropologia pela Universidade Lumière Lyon 2 – França. Professor Adjunto de Antropologia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41.195.001 Salvador-BA. E-mail: marmesseder@terra.com.br

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB, servidora pública estadual, lotada na Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia, Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas. Endereço para correspondência: 4ª Avenida, nº 400, 1º andar, Centro Administrativo da Bahia – 41.745-002 Salvador-BA E-mail: sonjafferreira@gmail.com

of this identity web. This brief characterization, which draws on other research centered on the political, social and symbolic processes of Tupinambá ethnic elaboration, allows us to understand the meaning attributed to school education and how it incorporates, the wider orientations of the communal project. Situating the school in its context allows us to describe and analyze practices and discourses of the teachers about what they consider to be differentiated education. Finally, we try to understand the dilemmas and possibilities placed by the indigenous school experience developed by this specific community, analyzing a possible modulation in the construction of a differentiated education.

Keywords: Differentiated education – School practices – Ethnic identity – Indians of the Northeast

Os Tupinambá no contexto da etnicidade dos índios no Nordeste

Como o conjunto dos povos indígenas habitantes do Nordeste brasileiro, os Tupinambá do sul da Bahia passaram por um período de invisibilidade histórica, política e cultural, marcadamente durante o século XX. Após as inúmeras investidas dos séculos anteriores, seus territórios se diluíram sob a ocupação de não índios. O território atualmente identificado e em vias de demarcação, com uma área total aproximada de 47.000 hectares, se define a partir das marcas históricas dos próprios colonizadores, como a sede da missão em Olivença, que reuniu os Tupinambá da região desde o século XVIII (COUTO, 2008, p. 62) e é também balizada pelas ocupações tradicionais nos atuais municípios de Ilhéus, Una e Buerarema, resultantes de processos de dispersão e reaglutinação provocados pelas pressões regionais. A perseguição ao “caboclo Marcelino” é o exemplo mais ilustrativo dos constrangimentos sofridos por esse grupo indígena¹. Pretendemos assinalar aqui que, desde os finais do século XIX e durante todo o século XX, essa população indígena viveu sob o estigma da denominação de “caboclos”, ou seja, categoria de designação mestiça, deslegitimadora de qualquer pretensão de reivindicar uma especificidade étnica e cultural.

Os índios do Nordeste do Brasil integram um conjunto de populações marcadas por séculos de contato com a sociedade colonial e nacional, do qual resultou uma situação de fraca distinção cultural e um trabalho intenso de reelaboração simbólica em torno do passado e das tradições. O processo de reconhecimento destas populações indígenas foi construído, sobretudo, a partir de uma memória étnica

baseada sobre a história territorial, geralmente ligada à presença das missões religiosas e também referida a uma reconstituição, senão mesmo, uma aprendizagem de um ritual.

De fato a construção de um projeto coletivo exige o domínio de uma “tradição indígena”, condição indispensável ao reconhecimento. Uma expressão dos Atikum (cf. Rodrigo Grunewald, 1993), de Pernambuco, resume este processo, o “regime dos índios” que é também o “regime de Deus”. Esta última expressão é recorrente em cantos de Toré², nos quais se fala em união, exprimindo bem o sentido fundante da ligação ao sagrado para a construção da indianidade³. A constituição deste regime responde a uma orientação política e simbólica. De um lado a organização de um sistema de representação política comunitária, com a instituição dos cargos de cacique, de pajé e de conselheiro tribal e a retomada, aprendizagem ou reaprendizagem de uma tradição ritual. A instituição do ritual ultrapassa seu único papel de sinal distintivo e organiza em torno de si uma rica fonte de elaboração do sentido coletivo e subjetivo da etnicidade. (MESSEDER: 2009: 1-2)

A reconstrução da identidade étnica desse grupo se faz como parte de um amplo processo de reemergência de povos indígenas no Nordeste bra-

¹ Para uma análise sistemática do processo de ressurgimento étnico dos Tupinambá sugerimos a consulta aos trabalhos de Viegas (2008) e Couto (2003, 2008).

² O Toré é um ritual praticado por vários povos indígenas no Nordeste e consiste, genericamente, em uma dança circular, acompanhada de cantos, marcados pelo uso do maracá. Há variações coreográficas nos cantos, nos passos da dança e na utilização de certos elementos como tabaco, vinho de jurema (mimosa bensis) entre os vários grupos indígenas que o praticam.

³ A noção de indianidade, tal como a utilizamos aqui, evoca uma adesão sentimental, uma espécie de ethos, no sentido de Bateson (1958), a uma identidade pan-indígena difusa e associada a uma cosmologia genérica de vínculo com a natureza e defesa de tradições indígenas com conteúdos variados.

sileiro, tributário de uma mobilização política e cultural viabilizada pela organização crescente do movimento indígena na região, com o apoio de associações de caráter indigenista e da atuação de missionários católicos ligados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e também de pesquisadores, particularmente, antropólogos. Entre os Tupinambá, esse processo começa a ganhar força na década de 1990 e se adensa com a aproximação da comemoração dos quinhentos anos do “descobrimento”, evento com fortes repercussões simbólicas em toda região sul do estado da Bahia e, é claro, em todo o Brasil.

Para os nossos propósitos, é importante registrar que a comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro recupera e elabora, para fins de sua afirmação identitária, o fato do “caboclo Marcelino” ter usado a Serra como seu último refúgio e seu corpo não ter sido encontrado (COUTO, 2008). A situação de relativo isolamento geográfico da área e suas próprias condições ecológicas propiciaram a elaboração de uma mística em torno do local. Além disto, a comunidade se serviu da sua própria experiência religiosa compósita, a partir de um culto de possessão de influência umbandista, para erguer sobre ela a sua especificidade étnica no seio da comunidade mais ampla dos Tupinambá. Enquanto em Olivença o ritual Tupinambá é denominado *Poranci*, na Serra ele foi denominado *Toré*, seguindo a tendência hegemônica entre os índios no Nordeste. A necessidade dessa especificação se associa ao fato do ritual na Serra ser marcado pela incorporação de entidades denominadas “encantados”, antes definidas como “caboclos”, presentes em outros cultos de origem afro-ameríndia. Os encantados distinguem-se de outros seres espirituais, particularmente, por não serem mortos e, sim, espíritos vivos que tem sua existência em reino propriamente indígena⁴.

Vemos, assim, que o trabalho de ressurgimento étnico é uma trama simbólica e política, rica e complexa. As crenças e práticas associadas à presença de um forte líder espiritual, particulariza os Tupinambá da Serra, dado que nas outras comunidades evitam-se os estigmas dos cultos de possessão. Na Serra, os “encantados” são recebidos e suas orientações são seguidas no encaminhamento das ques-

tões coletivas, inclusive no âmbito da escola. As pesquisas realizadas sobre os Tupinambá ressaltam a centralidade das atividades espirituais para a vida coletiva dessa comunidade. Portanto, a compreensão da articulação entre práticas educativas escolares e a construção do projeto étnico deve considerar a importância desta dimensão na organização dos Tupinambá da Serra do Padeiro.

A comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro: breve contextualização

A Aldeia Indígena da Serra do Padeiro situa-se em uma região montanhosa, com relativa preservação dos seus recursos naturais e, segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2005), tem uma população aproximada de 650 pessoas – distribuídas em 130 famílias, dispostas nas localidades: Beira Rio, Craveiro, Retomada I, Retomada II, Pau Escrito, Ipiranga, Maruim, Zé Soares e Rio Una. A aldeia está situada no município de Buerarema, pequena cidade central do Sul da Bahia com cerca de 19.956 habitantes (IBGE), distante cerca de 16 km da Serra do Padeiro e 472 km de Salvador.

O centro da aldeia fica na base da Serra do Padeiro, cercada pela exuberante vegetação da mata atlântica. É constituído por sete residências onde moram os membros da família Ferreira da Silva, uma escola e seu anexo, creche, secretaria e um galpão de madeira chamado de “casa do santo” ou “centro da cultura”, dispostos estrategicamente para controlar a entrada e saída de estranhos. As demais residências distribuem-se pelos arredores, junto às pequenas áreas de cultivo.

A comunidade vive da agricultura familiar cuja base é o cultivo da mandioca. Todos têm sua própria roça onde, além da mandioca, plantam abacaxi, banana, abóbora, feijão, milho, hortaliças, inhame e frutas diversas. O carro-chefe da produção é a farinha de mandioca, muito requisitada na região e maior fonte de renda local. Possuem grupos organizados de jovens, de produção agrícola, de mulheres e uma associação comunitária atuante – Associação Indígena Tupinambá da Serra do Pa-

⁴ O trabalho de Nascimento (1994) é particularmente elucidativo das tramas simbólicas produzidas neste universo das crenças e rituais dos índios no Nordeste.

deiro (AITSP). O festejo em louvor a São Sebastião, em 19 de janeiro, é a principal manifestação pública da religiosidade desse povo indígena⁵.

O núcleo central da aldeia concentra as moradias dos principais líderes comunitários. Aí está localizada a residência do Sr. Lírio, o pajé, intermediário entre os *encantados* e os homens, rezador muito requisitado na região; D. Maria da Glória, sua mulher, exímia contadora de “causos” e os filhos; o cacique Babau, Baiaco, Magnólia, Rosildo, Tete, Gil e Glicéria. Os outros filhos, Magneci, José Aelson e Vando moram fora da aldeia. Babau, apesar de jovem — 34 anos —, é considerado o porta-voz dos *encantados*; foram esses seres que o indicaram para cacique e, segundo Babau, para que seja possível reconhecer uma liderança, “*basta saber se o povo está feliz*”. A sua indicação espiritual para o posto confere forte aceitação do seu comando na comunidade, mas, para além deste fato, é uma liderança querida, respeitada e suas ações parecem estar em consonância com os projetos de futuro do povo da Serra.

Eles são organizados e dinâmicos, como demonstra a constituição da AITPS e a organização de cultivos coletivos como a “roça da Associação” e a “roça das mulheres”. Em geral, os homens fazem os trabalhos mais pesados, como a “destoca” e a “capina” para a implantação dos roçados; enquanto as mulheres plantam, fazem os cuidados diários e participam da colheita. Todos participam e trabalham em todas as roças mencionadas, praticando o auxílio recíproco no trabalho conjunto. A produção não tem em vista o acúmulo de bens e tampouco o lucro financeiro, como acontece na visão capitalista da economia — busca-se assegurar o bem-estar coletivo.

A verba gerada com a produção da “roça da Associação” é utilizada como um fundo de reserva para aquisição de bens comunitários, equipamentos agrícolas, combustível, remédios, a realização do Seminário da Juventude Indígena Tupinambá, a festa de São Sebastião, viagens de lideranças e professores, e manter os índios nas terras retomadas até que suas roças estejam produzindo. Desde o início do plantio, eles já têm em mente onde vão aplicar a renda obtida com a venda de cada produção. Os recursos oriundos da produção excedente das roças familiares são utilizados

na compra de produtos e objetos industrializados, como vestuário, calçados e outros. Os habitantes da Serra do Padeiro sabem que é vital a coesão na luta; e esse princípio é uma das orientações dos *encantados* para atingir os objetivos da comunidade. Para eles, a função da atividade econômica é garantir o bem-estar das pessoas e da coletividade, exercitando a generosidade, a partilha, a hospitalidade, o espírito comunitário e a reciprocidade.

Os *encantados*, segundo eles, garantem a resolução de todos os seus problemas e deles dependem todas as decisões que são tomadas na aldeia, em diversas esferas. Sempre que precisam tomar alguma decisão em nome da coletividade é realizado um ritual — valendo-se da fé nos *encantados* — e crêem que, a partir dele, alcançam a força e o sucesso no pleito. Esses rituais acontecem a cada retomada⁶, nas reuniões de planejamento escolar e em todas as outras decisões importantes na escola, nas viagens realizadas etc. Sem a orientação dos *encantados* não se toma nenhuma decisão na comunidade.

A escola e seu lugar na comunidade

Em 1996, um pequeno grupo de professoras da Aldeia Tupinambá de Sapucaeira, uma das 25 comunidades que constituem o povo autodenominado Tupinambá de Olivença, liderados por Núbia Batista da Silva,⁷ conhecida como Núbia Tupinam-

⁵ Para uma análise do significado deste festejo para a comunidade deve-se consultar o trabalho de Couto (2008).

⁶ A “retomada” é um tipo de ação comum entre os povos indígenas, particularmente no Nordeste, onde os territórios indígenas identificados como tradicionais por estas populações estão geralmente ocupados. Desta forma, para forçar a agilização do processo de extrusão pela FUNAI, mesmo quando o território ainda não foi demarcado, realizam-se as “retomadas” que são ocupações coletivas de áreas com a participação de várias famílias e implantação de roças e moradias, visando assegurar o controle permanente de parte do território. Esta ação exige planejamento, coordenação coletiva e uma estratégia bem montada de apoio logístico e de sustentação jurídica, o que é assegurado por organizações indígenas e indigenistas que pressionam a FUNAI e o Ministério Público no sentido de garantir a legitimidade da ação.

⁷ Núbia Tupinambá recebeu, em 2007, o Troféu Zeferina, da Universidade do Estado da Bahia, através do Centro de Estudos dos Povos Afro e Indígenas Americanos / Cepaia — que contempla mulheres negras e indígenas que se destacaram na luta por direitos coletivos em suas comunidades de origem — pela sua atuação no processo de etnogênese do povo Tupinambá.

bá, começou a trabalhar voluntariamente para alfabetizar as pessoas da aldeia. Estimulados por ela, esses professores participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – Caporec⁸ que tinha proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire. De acordo com Silva (2006),

... consistia dos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade, segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizando e terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida. Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizando e dos alfabetizadores. A partir daí o Caporec e a FASE adotaram no seu programa de formação, a questão étnica e a história dos povos indígenas no Brasil. Se assumindo enquanto indígenas, muitos alfabetizadores integravam atividades de formação e de articulação política indígena que preparavam as atividades paralelas da Comemoração dos 500 Anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica e da luta pela demarcação do território. (*apud* MARCIS, 2008, p. 8).

Sob a orientação de Núbia Tupinambá, a primeira pedagoga indígena do estado, graduada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), fundadora e secretária do Caporec desde 1995, os professores Tupinambá de Olivença ensaiaram os primeiros passos para a criação de uma escola na aldeia. Foram realizadas muitas reuniões itinerantes na área e, desse modo, forjaram-se as condições de mobilização da população para a reafirmação étnica e sua organização enquanto índios, destacando-se a sua percepção para a importância da educação diferenciada no processo de reelaboração identitária e para o desenvolvimento da comunidade indígena Tupinambá. Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira na organização da comunidade para o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e a identificação do território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área

proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una.

Em 2000, Núbia fez um minucioso levantamento das demandas de alunos e professores que poderiam atuar, apesar de alguns não terem formação adequada, e organizou 19 núcleos escolares espalhados na região de Olivença. Estimulados por ela, todos trabalhavam de forma voluntária e atendiam crianças desde a educação infantil até a quarta série. Os espaços educativos eram improvisados, construídos pelos professores. Após o reconhecimento oficial pela FUNAI e crescimento da demanda, realizaram-se contatos com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), pressionando esses órgãos a responder às necessidades de estruturação física e de pessoal para o atendimento escolar nas aldeias. Em 2004, foi criada a Escola Indígena Tupinambá de Olivença – EITO e firmado o compromisso da construção de sua sede, que só foi inaugurada em 2006.

Ainda em 2000, a cacique Maria Valdelice Amaral⁹ fez uma visita à Serra do Padeiro – que tinha iniciado, nesse período, o seu “*despertar para a cultura que estava adormecida*”, como diz o cacique Babau – e convidou a comunidade para participar da luta para o reconhecimento étnico e das reuniões que estavam acontecendo em Olivença, objetivando a organização da escola que estava nascendo. Foi formado, então, um anexo da Escola Tupinambá de Olivença na Serra do Padeiro, e foram matriculados os alunos que estudavam em uma escola municipal que funcionava na Serra. Cerca de cinco professoras da comunidade começaram a ensinar nesse anexo e participar das reuniões pedagógicas coordenadas, em Olivença, por Núbia, que, a essa altura, já tinha conquistado para os professores a contratação pelo Estado, no sistema Regime Especial de Direito Administrati-

⁸ Projeto desenvolvido pela Federação para Assistência Social e Educacional – FASE, que atuava com grupos populares de alfabetização e também com multiplicadores ou formadores das práticas pedagógica e didática.

⁹ Os Tupinambá possuem três líderes políticos reconhecidos como caciques: Valdelice lidera as comunidades da sede do distrito de Olivença e outras localidades dessa área de influência; Roseval de Jesus Silva (Babau) é o cacique da Serra do Padeiro e adjacências e Alício Francisco do Amaral é o líder político nas comunidades de Acuípe e Santana. (SILVA, 2006).

vo (Reda). Essas reuniões foram o primeiro lume para os professores da Serra do Padeiro, quando, nas permutas de experiências e estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (RCNEI), atualizavam as suas aspirações. Em relatos, fica claro o encantamento desses professores com a “descoberta” da chamada “educação diferenciada” que valorizava os costumes, os mitos, a própria produção, o respeito e o valor aos mais velhos, seus conhecimentos, conceitos e vivências que já tinham, segundo eles, mas não eram valorizados pela escola da “rua” (como comumente aludem às cidades de Buerarema, Ilhéus e Itabuna).

Vários fatores determinaram o desejo do povo da Serra em ter a sua própria escola indígena na aldeia, inspirados também no resultado obtido pelos parentes e na luta pela reafirmação étnica a partir da educação. Aliado a isso, o número de alunos tinha aumentado, sobretudo devido a várias retomadas realizadas, resultando em uma ampliação do território ocupado, atraindo mais famílias para morar lá e, conseqüentemente, a contínua e crescente demanda de alunos.

Uma intensa articulação foi feita com a FUNAI, a Diretoria Regional de Educação (DIREC) de Itabuna e especialmente a SEC. Após várias viagens feitas por Babau, o cacique, e alguns professores a Salvador, reivindicando a criação da escola, pautada no mapeamento, levantamento e diagnóstico das suas necessidades, foi criada, oficialmente, a Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (EITSP) em 13 de outubro de 2005.

No início, as aulas aconteciam nos galpões e nas casas de farinha das retomadas que ficavam no entorno da Serra. No núcleo da aldeia, funcionava, desde 1990, a Escola Rural Municipal Boa Sorte, constituída de uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros, um masculino e um feminino. O pequeno prédio foi construído pela prefeitura em um terreno doado pelo Sr. Lírio e atendia 44 alunos de 1ª a 4ª séries, organizados em classe multisseriada, cuja professora era Magnólia (filha de D. Maria e Sr. Lírio e irmã do cacique Babau). Com a criação da escola estadual, o município cedeu o prédio para o estado e disponibilizou a professora. Os moradores da comunidade construíram um anexo – um galpão de esteira

coberto de palha – com três salas de aula, separadas por plásticos, para atender à demanda dos alunos, que tinham que se deslocar para Buerarema para estudar o 2º segmento do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série). Hoje isso acontece com os alunos do Ensino Médio.

A escola possui 19 professores. Destes, 04 concluíram Formação Geral, 04 estão fazendo o Magistério Indígena, tendo já concluído o Ensino Médio, e 12 estão cursando Ensino Superior: Licenciaturas em História, Biologia, Letras e Pedagogia, e os cursos de Administração e Serviço Social. Os professores que cursam Serviço Social e Biologia foram aprovados e cursarão também a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), programa oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com o MEC. Desde a criação da escola, alguns professores participaram também de três cursos de formação continuada oferecidos pela SEC.

A situação, hoje, é de superlotação, pois as salas de aula existentes já não comportam a quantidade de alunos. Em frente a esse anexo, foi construído, também com recursos da comunidade, um prédio constituído de um banheiro e três salas: uma da Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica, uma sala de informática com quatro computadores e outra sala que funciona como biblioteca, sala de estudos e de vídeo. A escola possui também uma creche construída com recursos da comunidade e do estado, para os filhos das professoras, e realiza o atendimento educacional para 300 alunos. Destes, cerca de 50 são não índios.

A escola funciona nos três turnos. Os turnos matutino e vespertino oferecem desde a Educação Infantil até a 5ª série e no noturno funciona da 6ª até a 8ª série e a Educação de Jovens e Adultos, com uma sala de alfabetização. Nos três turnos, funciona uma sala de “reforço escolar”. A “sala de reforço” é frequentada não só pelos alunos que têm dificuldades, mas, também, pelos alunos que já superaram esta necessidade, permanecendo na escola no turno oposto ao que estudam.

Em todos os turnos, é feito um intervalo de 15 minutos para a merenda. O cardápio é variado, utilizando, na maior parte das vezes, os produtos agrícolas da própria comunidade, como aipim, banana da prata e da terra, farinha, pipoca, usados

também como ingredientes de mingaus, sopas, beijos e sucos de frutas variadas. Através da AITPS, a escola compra os produtos da comunidade e isto traz um movimento financeiro importante para os moradores. Esse modo de gerenciar os recursos financeiros da escola é ambicionado por outras comunidades indígenas e citado na SEC e em outros órgãos como um exemplo de auto-sustentabilidade. Como eles têm uma boa produção agrícola, esta é uma oportunidade para escoar o que é produzido pelos vários grupos organizados de produção.

A escola da aldeia contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da comunidade em vários aspectos. A compra do excedente de produção pelo programa da merenda escolar possibilita a entrada de recursos regulares na comunidade e soluciona, em parte, os problemas de escoamento da produção, dificultado pelos custos de transporte e também pelo preconceito dos comerciantes da cidade em relação aos índios. Deve-se ainda considerar os salários dos professores e funcionários da escola no processo de capitalização comunitária, em um contexto de circulação restrita de dinheiro. Além disso, a merenda elaborada com os produtos locais garante melhor qualidade na alimentação dos alunos, evitando o consumo de produtos industrializados, como acontece em muitas outras localidades, respeitando assim os costumes e os hábitos alimentares locais. Não é sem razão que D. Maria exclama: *“a escola daqui, minha filha, é uma mãe!”*.

Existe uma relação de respeito e preservação dos recursos naturais entre os habitantes da Serra do Padeiro, que é observada na atitude reflexiva e de amor a seu espaço geográfico. Em consonância com essa característica, eles participaram com singular interesse do projeto “Agroecologia em terras indígenas Serra do Padeiro – Povo Tupinambá Buerarema-Ba”¹⁰, que objetivou capacitar e difundir uma proposta de agricultura sob base agroecológica, introduzindo e aperfeiçoando técnicas socialmente apropriadas, com ênfase nos sistemas tradicionais, no manejo sustentável dos recursos naturais e na valorização do trabalho das mulheres nas atividades agrícolas. Além do desenvolvimento de atividades que fortaleceram e incentivaram ações produtivas e auto-sustentáveis na comuni-

dade, o projeto formou agentes multiplicadores para atuarem nas demais comunidades Tupinambá, contribuindo na implementação e execução do projeto aprovado pela Carteira Indígena do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que resultou na construção de uma Casa de Farinha.

Inserida no bioma da Mata Atlântica, a Serra do Padeiro abriga parcela significativa da diversidade biológica do país e, graças à atuação organizada da comunidade, vem impedindo a presença de atividade agropecuária e extrativista ilegal que degradou parte substancial da vegetação original deste bioma, devido ao uso agrícola intensivo e à extração indevida de madeira. A partir de 2005, a comunidade retomou o controle de áreas extensas do território, reocupando fazendas abandonadas ou semi-abandonadas, provocando a antecipação de negociações entre a FUNAI e os ocupantes anteriores dessas áreas, posto que o território Tupinambá está em fase de regularização fundiária.

A atuação da AITSP e da escola se confunde com o ideal de preservação da Serra do Padeiro. Assim, na mata, não é permitida a retirada de madeira, a menos que seja para utilização doméstica, e a colocação de armadilhas de caça é feita só no entorno das roças. Muitas vezes, a retirada da madeira permitida e a coleta de certas plantas são precedidas de rituais. A Associação teve como ações o encaminhamento de processos contra fazendeiros locais — que praticavam o desmatamento, provocavam a poluição do rio Una — e a organização das retomadas.

O processo de reconhecimento étnico produziu transformações significativas na vida dos moradores da Serra. A mobilização coletiva exigida pela luta por esse reconhecimento certamente fortaleceu os laços comunitários. A organização da vida escolar contribuiu para ampliar o horizonte econômico e político, proporcionando melhorias na vida das famílias, ampliando as possibilidades de gan-

¹⁰ O projeto aconteceu de setembro de 2006 a junho de 2007, contando com a parceria do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ-Ba) e AITPS. Em uma das oficinas se confirmou o reconhecimento do saber tradicional e cultural sobre a influência lunar nos cultivos dos índios da Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, resultando na elaboração de um calendário lunar das práticas agrícolas na Aldeia (Revista Brasileira de Agroecologia, v. 2, n. 2, out 2007).

hos financeiros, representados, como dissemos, pelos recursos oriundos da merenda escolar e pelos salários dos professores e funcionários. A escola assume um papel de instrumento de resistência e revitalização cultural e, também, de provedora de recursos materiais. Uma fala de uma das professoras resume a articulação entre projeto étnico, reconhecimento e educação escolar.

*Depois do reconhecimento a gente teve toda a ousadia, né, de poder mostrar nossa cultura, de poder... aí... que a gente teve mais segurança dos nossos objetivos. Porque a luta, na verdade os encantados, chegou e avisou que a nossa luta tinha começado, que as nossas terra iam voltar pra nossas mão. Aquela promessa que, sempre aquela história, o mito que o pessoal chama mito, que todos falavam que a terra ia voltar pra nossas mãos e aqui que **ia ter um estrondo na Serra, um estrondo no mar e que ia voar água aqui na Serra**. Aí, na verdade foi essa história, foi o reconhecimento dos povos Tupinambá, os encantados falavam de uma forma, a gente ficava sem saber o que era, tinha que traduzir isso. Aí foi o nosso reconhecimento que veio aqui. E aí, Valdelice convidou a gente pra participar e nós fomos. Babau ajuntou um monte de meninas, foram 12 meninas e aí a gente desceu pra Olivença e participamos de algumas reuniões lá e lá tava iniciando a luta, já tinha um trabalho da escola, né, que eles já tinham, que **a verdade a luta de um povo, do reconhecimento da luta do povo Tupinambá lá de Olivença a partir da educação**.” (Entrevista concedida pela professora Célia Tupinambá, em 16.09.2008 – grifos nossos)*

Neste sentido, a escola indígena da Serra do Padeiro parece corresponder ao ideal preconizado pelo RCNEEI de articular-se com o projeto comunitário. O que torna esta articulação consistente e vigorosa é o fato do conjunto das atividades comunitárias em torno da organização étnica possibilitar a construção efetiva de uma comunidade educacional. Revela-se uma espécie de simbiose entre esses processos que são simultâneos.

Veremos em seguida como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e que conteúdos curriculares são ministrados, permitindo-nos analisar que modalidades de diálogo intercultural (COLLET, 2006) são estabelecidos no cotidiano da escola.

Educação diferenciada e práticas pedagógicas: recortes etnográficos

A descrição e o exame de algumas aulas e falas dos professores podem nos permitir uma visão de como se constroem as definições locais de educação diferenciada. Embora careçam de uma maior densidade etnográfica, os fragmentos aqui apresentados de práticas e discursos evidenciam o processo de elaboração de uma práxis pedagógica que procura destacar os aspectos considerados “indígenas” dos conteúdos curriculares. A relação com as crenças e práticas religiosas é elemento estruturante dessa práxis. De certa maneira, a educação escolar indígena retoma os temas primordiais dos processos de afirmação étnica em curso nas últimas décadas, particularmente entre os povos indígenas do Nordeste.

Os Tupinambá da Serra do Padeiro se destacam pela sua forte ligação espiritual, como assinalamos acima. Assim, não é de estranhar que as aulas na escola sejam regularmente abertas com rezas e cantos. O discurso de uma das professoras enfatiza a dimensão espiritual, declarando explicitamente que há uma orientação por parte dos *encantados*.

... acho que o diferenciado em nossa escola está bem presente, porque o diferenciado vem desde os encantados. Os encantados é que nos orientam o que tem que fazer na escola. Quando a escola tá com algum problema, a gente vai lá, pede pra o pajé olhar como é que tá a situação da escola, tudo bem envolvido com os encantado, o que eles falam, o que eles orientam a escola no dia a dia com os alunos. (Entrevista concedida pela professora Magna Daiane em 16.09.2008)

O relato da situação que apresentaremos a seguir ilustra o que estamos dizendo. Em um dos momentos do trabalho de campo, observamos que as professoras chamaram as crianças antes de darem início às aulas, para fazerem um *Toré* no centro da aldeia, em volta da roda do fogo¹¹. Algumas crianças estavam com a camisa da escola,

¹¹ Essa roda é um símbolo religioso em forma de elipse, feito com pedras, onde acendem uma fogueira em seu interior, em situações ritualísticas específicas e, em sua volta, dançam o *Toré*. Esta prática acontece todas as manhãs e à tarde antes das aulas, não sendo acendida, neste caso, a fogueira.

outras não. As professoras também usavam uma camisa da escola na qual se lê “Professor Indígena”. Uma delas usava a tanga de embiriba – vestuário geralmente utilizado em rituais. D. Maria, esposa do pajé, estava presente. Em círculo, e de mãos dadas rezaram, 03 “Pai-Nosso” e 03 “Ave-Maria”, depois se abaixaram e cantaram:

Trabalha, trabalha oh trabalha guerreiro (Bis)
Trabalha guerreiro, nesta aldeia real (Bis)
O céu é alto
O mar é fundo (Bis)
Tem que chamar por Deus
Pra andar no mundo (Bis)

Depois se levantaram e cantaram:

Minha cama é de vara
Forrada de cansação
Eu me chamo é Tupinambá
E eu não nego minha nação (Bis)

A professora Magnólia então pergunta se alguma criança quer puxar algum outro canto e eles respondem com a seguinte canção:

A maré encheu
Tornou vazar
De longe, muito longe
Eu avistei ará
Minha palhoça
Coberta de sapé
Meu arco e minha flecha
Minha cabaça de mé [sic]

Ela pergunta, mais uma vez, se alguém quer “puxar mais algum canto”. Como não houve manifestação alguma, ela convidou os alunos para suas salas de aula. Dirigimo-nos à sala da 4ª série, onde 18 alunos estavam sentados em círculo, fazendo a leitura do livro “Índio na visão dos índios Tupinambá¹²”. Todos os alunos possuem esse livro que foi distribuído aos alunos para ser lido no final de semana. A professora estava lendo a página 63, na qual aparecia a palavra URUCUM, então ela perguntou se alguém conhecia o urucum. Ela comenta que na Serra do Padeiro se usa mais o jenipapo para fazer as pinturas corporais. As crianças interagiram, comentaram e, em seguida, a palavra CAITITU é citada no texto – ela pergunta o que é. Alguns fazem a leitura no livro da palavra. A professora pergunta se alguém já viu um caítitu e al-

gumas crianças dizem que sim. A professora explica que antigamente os Tupinambá tinham “muitas terras, muitas caças e caçavam muito. Eles tiravam o dente do caítitu para fazer colar”. A professora pergunta se todos têm um lápis e pede, em seguida, pra marcar um X na palavra *caítitu*.

Depois, pede para passar para a página 64 do livro. Ela então pergunta qual é a próxima palavra em destaque. Os alunos respondem: PATI e quando ela pergunta o que é, eles lêem no livro a resposta. A seguir, a professora explica o significado da palavra¹³. Em seguida, pede pra marcar um X na palavra TUCANO e as crianças lêem a palavra a seu pedido. Pergunta se alguém já viu um tucano. Um aluno diz que só viu uma vez, quando tinha 7 anos. Ela explica que “o tucano é muito lindo, mas não se pode matá-lo, pois está em extinção”. Em cada palavra lida, ela enfatiza que tem origem tupi. Pede para marcar um X nas palavras destacadas. A professora solicita então um trabalho e coloca no quadro: TRABALHO DE HISTÓRIA – para as crianças copiarem. Ela distribui uma folha de papel, e pediu para os alunos colocarem o cabeçalho na folha e as palavras destacadas do livro; pede para desenharem os seres referentes às palavras e escreverem algo sobre cada uma delas. Este trabalho foi exposto posteriormente na parede da sala-de-aula.

Esta micro-cena do cotidiano da escola evidencia alguns elementos interessantes para análise. Temos aí um material didático contextualizado, que descreve fatos da história local e destaca elementos emblemáticos de um modo de vida indígena: animais, sementes e frutos para pintura corporal etc. A prática pedagógica parece associar uma visão mecanicista de educação: repetição; assinalar com um x; escrita de palavras; com um diálogo reflexivo a indicar uma orientação mais crítica.

¹² Esse livro foi elaborado com a colaboração dos próprios professores, sob a coordenação de uma outra professora Tupinambá da aldeia de Olivença. O livro trata da história da comunidade e de sua cultura, destacando alguns personagens importantes, como o “caboclo Marcelino”, líder de uma revolta indígena. Os textos contidos no livro foram escritos a partir das narrativas orais da comunidade, são curtos e em uma linguagem coloquial para facilitar e estimular a leitura das crianças e dos jovens.

¹³ O pati é um tipo de palmeira cuja madeira frequentemente é utilizada pelos índios da região para confeccionar lanças, bordunas, flechas e outros artefatos.

Vemos que não é o conteúdo do texto lido que é analisado e discutido pela professora, mas os vocábulos de origem Tupi que são enfatizados. Os cantos de *Toré* e as rezas no início das aulas formam uma composição cultural presente entre os índios no Nordeste. A devoção católica se articula a invocações típicas da Umbanda, mas especificadas pela indianidade que emana das referências à “aldeia real”, ao “arco”, à “flecha”, do atributo guerreiro e, é claro, do próprio etnônimo tupinambá. No relato de campo, observou-se que essas atividades prendem a atenção das crianças.

Outras aulas ministradas por professoras que estão passando pela formação do magistério indígena se orientam pelo mesmo tipo de práxis pedagógica, ressaltando aspectos do que se considera sejam elementos culturais específicos da comunidade. Em uma turma de 2ª série, com 16 alunos dispostos em filas nas carteiras, a professora colocou no quadro as palavras: maracá, sarabatana [sic], burduna [sic], semente, colar, pena, natureza, flecha, cocar, tanga, brinco, pintura, pulseira, cultura, *toré*. Estas palavras foram sugeridas pelas crianças. A professora explicou que as palavras escritas no quadro fazem parte da cultura. Ela escreve no quadro a palavra CULTURA. A seguir ela perguntou aos alunos sobre a origem das palavras (maracá, pena etc.). Depois de algumas tentativas, os alunos respondem: da NATUREZA. A professora pediu então para formarem grupos de três, entregou o dicionário e pediu para os alunos procurarem no dicionário as palavras que estavam no quadro.

Uma classe da 1ª série foi também observada. A professora colocou algumas palavras no quadro para os alunos copiarem: flecha, faca, fofa, foca, fubá, fome e disse aos alunos: leiam as palavras e circulem a letra f. A seguir ela saiu da sala, os alunos estavam muito dispersos, conversavam e não davam muita atenção. Copiaram do quadro e conversavam muito. A professora voltou, mas os alunos estavam muito inquietos, levantavam e sentavam nas cadeiras. Sem muito pulso, ela pede constantemente para os alunos se sentarem e ficarem em silêncio. Alguns meninos conversam, não param e cantam parte de cânticos: “pisa ligeiro, pisa devagar, quem tem medo de (...), não assanha mangangá”, “minha palhoça, coberta de sapé...”.

Os alunos quase que ignoram a professora, que também é um tanto alheia, indiferente a tudo. Ela solicita que eles soletrem devagar e separem as sílabas. Os alunos continuam conversando e cantando. A professora senta, não olha o trabalho dos alunos e também não é solicitada por eles. Quando algum aluno chega até sua carteira, ela manda sentar. A conversa não pára. Ela chama então um aluno para responder o exercício no quadro: separar a sílaba de todas as palavras.

Vemos, de um lado, uma aula que mobiliza um léxico indígena sugerido pelas crianças e que parece manter a atenção e, aparentemente, motivar atividades tradicionais como consulta ao dicionário e proporcionar um diálogo em torno do significado das palavras. Por outro lado, a aula de português com exercícios de separação de sílabas e marcação de letras produz dispersão. Obviamente, no segundo caso o estilo pessoal da professora e seu desinteresse têm um papel fundamental neste quadro. O trabalho com palavras sugeridas pelas crianças no primeiro caso, e o fato delas serem destacadamente indígenas, apontam para uma maior mobilização pedagógica em torno das “coisas” da cultura.

Não estamos sequer discutindo o aparente paradoxo antropológico das crianças terem sugerido que as palavras se originam da natureza e isto não ter sido alvo de uma reflexão. Poderíamos pensar que a etapa de aprendizagem em que se encontram não permitiria este tipo de discussão, mas também é possível que a própria professora não se dê conta da questão. Ademais, levando-se em consideração a associação lógica entre os vocábulos e a natureza e uma articulação ideológica resultante da idéia de que a cultura indígena é “essencialmente natural”. A este propósito, as reflexões de Sampaio (2006) sobre a noção de “resgate”, que tem orientado as idéias dos professores indígenas, particularmente no Nordeste, sobre a educação diferenciada, parecem pertinentes para entender esse tipo de perspectiva. Retomaremos esta questão nas conclusões, mas podemos adiantar que há uma tendência a “naturalizar” a cultura como algo que se retoma de maneira substantiva para além da sua dinâmica histórica, reflexo por seu turno da própria ideologia dominante projetada sobre os índios como seres sem história.

Em outra disciplina, pode-se perceber essa articulação entre alguns elementos culturais indígenas, novamente as palavras, e os conteúdos universais. As aulas de informática ocorrem nos três turnos, numa sala junto à Secretaria. Em um dos momentos de observação, as crianças estavam aprendendo a fazer uma tabela com um exemplo que o professor desenhou no quadro. As palavras que ele deu para formar a tabela eram todas indígenas e no computador estava tocando também, um CD com músicas indígenas.

Diferenciado é uma maneira que eles possam aprender, que possam desenvolver a leitura e ao mesmo tempo possam estar aprendendo os costumes que foram perdendo, as tradições da nossa aldeia. Esse é o nosso trabalho diferenciado, tentar mostrar um pouco os dois lados. (Entrevista concedida pelo professor de informática em 16.09.2008)

Mais uma vez, aparece nos discursos o sentido da educação diferenciada como associação entre ferramentas universais e aprendizado de costumes e tradições, apropriação cultural esta que se concretizaria pela simples utilização de palavras de origem indígena. O esforço parece válido no sentido de produzir um uso culturalmente especificado de um elemento de organização, no caso uma tabela de um programa de computador. Claro que observações mais sistemáticas sobre essas aulas poderiam fornecer um quadro mais denso para analisarmos a modalidade de diálogo que se desenvolve em um campo de estudos como este, já que se trata de articular novas tecnologias e conhecimentos tradicionais. Contudo, a fala do professor remete ao aprendizado no âmbito da escola de costumes que se perderam e aí temos a evocação, novamente, da idéia de resgate, sugerindo também o “perigo” assinalado por D’Angelis (2006) de tornar a escola o instrumento fundamental para o ensino da cultura.

Eu trabalhava com educação diferenciada e aí eu vi uma coisa muito interessante lá que era valorizar o conhecimento dos mais velhos. Aí eu fiquei feliz, fiquei assim encantada, porque eu falei: nossa... mainha, sempre a gente sentava na beirada do fogo, mainha sempre contava aquelas histórias, todo mundo sentava em volta, ficava aquilo ali e sempre muitas coisas que a gente aprende assim na memória ou coisa assim, são os mais velhos que

falavam e quando a gente vai pra cidade estudar, chega lá é tudo o oposto daquilo. Que os mais velhos, nossas mães, nossos pais, nossos tios, avós, ensinaram pra gente. Eles não valorizam essa questão, a escola lá fora, não valorizam isso, só falam mais da violência, da questão da sociedade lá fora, ensinam pra poder ir embora, que seus pais e suas mães não valorizam isso, que estão errados. Então quando eu ouvi aquela proposta de ter uma educação diferenciada aonde iam valorizar os nossos costumes, que o que nós produzimos, o que nossos pais contam, nossas histórias, os mitos, que tudo isso tinha um valor pra gente, eu fiquei muito feliz. Então, eu falei: nossa, então vai ser maravilhoso, todo mundo lá, então meu pai e minha mãe é um grande professor, é mais professor do que eu que tô estudando pra me formar uma professora.” (Entrevista concedida pela professora Célia Tupinambá, em 16.09.2008)

O reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da comunidade, particularmente, dos mais velhos, é uma das especificidades marcantes na definição da educação diferenciada. Ela permite a incorporação de saberes acumulados na experiência social de sujeitos que servem de referência na vida coletiva, permite denominá-los de professores. A participação desses sujeitos nas ações curriculares se faz em espaços e tempos bem demarcados do cotidiano escolar.

As atividades pedagógicas particularmente mobilizadoras são aquelas que levam os alunos para fora da sala de aula e os fazem trabalhar com conhecimentos sobre o meio ambiente e a agricultura. Há um conjunto de projetos que proporcionam o desenvolvimento dessas atividades. Um deles iniciou-se a partir do Magistério Indígena em torno do reflorestamento de áreas degradadas pelas atividades agropecuárias nas terras retomadas. Incentivaram-se os alunos a recolherem, junto aos parentes, sementes e mudas de plantas nativas para serem plantadas, preferencialmente, nas nascentes e margens do rio¹⁴. Certamente este curso proporciona um ambiente de formação que estimula as atividades docentes, tendo em vista seus con-

¹⁴ Essas informações encontram-se no depoimento da professora Gilcéia, conhecida como Miana, no âmbito do relato de experiências do Fórum de Educação Escolar Indígena, ocorrido em Pau Brasil/Aldeia Caramuru Paraguaçu, no período de 15 a 17.10.2009.

teúdos específicos e a sua dimensão de encontro, possibilitando a discussão entre professores com diferentes experiências. Outro projeto desenvolvido articula a aula de técnicas agrícolas com a roça comunitária que fornece alimentos para a escola. Essa atividade pedagógica conta com a participação de outras pessoas da comunidade.

Em uma das aulas de técnicas agrícolas observadas, os adultos cavaram alguns buracos e as crianças colocaram um pouco de adubo orgânico em cada um deles e depois as sementes. Era D. Maria quem comandava esta aula. Chamava as crianças, explicava como se faz as leiras, dizia a todos: “*aqui é o lugar de perguntar, aqui é o lugar de ter dúvida*”. D. Maria assume aí o papel de educadora, como conhecedora dos segredos da agricultura e líder comunitária. Sr. Evanilson, que ajudou a cortar paus e folhas de palmeira para cobrir as leiras, disse: “*Ah! Eu gostei tanto de vocês, vim aqui; assim eu também aprendo e a gente tem agora o que conversar hoje*”.

É comum ouvir as crianças brincarem cantando os cânticos do *Toré*. Ouve-se a todo o tempo:

Óia a cobra cainana
Óia a volta que ela dá (bis)
Ainé, ainé
Óia a volta que ela dá (bis)

As evocações rituais e religiosas parecem constantes na vida escolar dos alunos da Serra do Padeiro. Observamos que, na secretaria da escola, há uma gamelinha com sal grosso, alho e arruda. Célia informou que botou lá para “limpar o ambiente”, por que estava “muito pesado”. Na sala de Magnólia também tinha um grande jarro com flores e folhas verdes, em um canto no chão. Na porta da secretaria tinha também duas folhas de “espada de Ogum”, presas em forma de cruz. Segundo ela foi orientação dos *encantados*, pois estes procedimentos os livrariam das más energias.

Em alguns cadernos de alunos, registramos que os exercícios eram: ditado, pesquisar no dicionário o significado das palavras, separação de sílabas. Em matemática, muita conta. Em história, o direito dos índios e as palavras *união e força* são recorrentes.

Esses registros etnográficos esparsos impõem prudência a nossas interpretações. Há uma profu-

sa interpenetração entre projeto étnico e educação escolar. O processo de formação dos próprios professores ainda está em curso e a luta política da comunidade realiza-se em várias frentes. Em seguida, tentamos apontar algumas pistas para um entendimento, mesmo que provisório, desta experiência e suas possibilidades de contribuição para uma reflexão mais ampla sobre a educação escolar indígena.

Considerações finais: escola diferenciada e identidade étnica

Começamos por evocar um fato básico, a idéia de interculturalidade aplicada à experiência educacional dos Tupinambá e, provavelmente, aos outros povos indígenas no Nordeste, incide sobre um terreno diferenciado de diálogo. Trata-se de fazer dialogar conhecimentos escolares universais com conteúdos e saberes culturais em processo de reconstrução, pelo menos no que concerne àqueles elementos ou as dimensões reputados ou definidos como genuinamente indígenas. Melhor dizendo, trata-se de lidar não com entidades culturais bem delimitadas com uma cosmologia, organização social, língua etc., mas com comunidades com séculos de contato e de “mestiçagem cultural” e também de invisibilidade histórica, que recobram seu protagonismo a partir das idéias de cultura elaboradas e impostas pelo pólo dominante da sociedade.

A ideologia dominante consagrou um modelo de índio emoldurado pelo sentido da perda, amarrando aí nesta teia a necessidade de resgate, como bem analisa Sampaio (2006). Entretanto, é preciso considerar o diálogo intercultural forjado também com outros agentes, que mobilizam definições de cultura relativizadoras, como é o caso dos antropólogos. Paralelo a isto, há a apropriação política do conceito de cultura por agentes missionários e militantes de organizações não governamentais e pelo próprio movimento indígena no Nordeste. Vimos que o trabalho de militância em torno da alfabetização na zona rural da região, onde estão inseridos os Tupinambá, foi responsável pelo processo de organização étnica do conjunto deste povo.

A simbiose entre construção identitária e a escola se apresenta neste contexto de forma instigante. A luta política presente no cotidiano da comunidade, com frequentes mobilizações para retomadas, as atividades agrícolas comunitárias, os festivais e rituais propiciam uma intensa pedagogia da etnicidade como construção permanente. O modelo de escola em elaboração produz um sentido ambíguo e ambivalente, de reprodução de ensino tradicional e veículo de transmissão de conteúdos culturais próprios, que coloca a escola em outro lugar e, ao mesmo tempo, a reforça como espaço de reprodução cultural. Atentemos, contudo, que ela não totaliza a cultura, ela obedece, ao mesmo tempo, a um projeto comunitário, ela incorpora encantos, danças, magia e ciência indígena e ocidental. Mas o aprendizado/projeto de ser Tupinambá se realiza em espaço mais amplo da luta política, das retomadas, dos rituais católicos, indígenas e mistos, nas práticas dos conhecimentos

agrícolas, botânicos, farmacológicos, espirituais, na extensa rede de relações de solidariedade econômica e política, nas diversas formas de sociabilidade ou socialidade (VIEGAS, 2003).

Esta experiência não está concluída, ela é, como toda experiência sócio-cultural, um processo, um fazer histórico cada vez mais complexo, posto forjar-se em uma reflexividade crescente, fruto de um diálogo com a formação do magistério indígena, os encontros interétnicos proporcionados pelas associações indígenas nacionais e regionais, o curso de licenciatura indígena que ora se inicia, com as produções acadêmicas e práticas que se fazem sobre eles e das quais eles se apropriam, e da própria interlocução com antropólogos, outros pesquisadores e militantes da causa indígena. Estamos certamente diante de um fenômeno novo, complexo e rico, a elaboração de uma educação indígena pelos índios em processo de reconstrução de si mesmos.

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. **Naven**: a survey of the problems suggested by a composite picture of a New Guinea tribe from three points of view. Stanford: Stanford University Press, 1936 (1958).
- COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os filhos de Jaci**: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença – Ilhéus/BA. 2003. 83f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2003.
- COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados**: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema, BA. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Salvador, 2008.
- COLLET, Célia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p.115-130.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p.155-162.
- GRUNEWALD, Rodrigo. **Regime de índio e faccionalismo**: os Atikum da Serra do Umã. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1993.
- MARCIS, Teresinha. **Educação indígena diferenciada**: regulamentação e implantação no Estado da Bahia. Disponível em: http://www.uesb.br/anpubha/anais_eletronicos/Teresinha%20Marcis.pdf. Acesso em: 20 de set. 2009.
- MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Dinâmica simbólica e (re)composição étnica: o caso do Torém Tremembé. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 2009, Natal. **Anais...**, Natal, 2009.
- SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p. 165-174.
- SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2006.

VIEGAS, Suzana Dores de Matos. **Socialidades Tupi**: identidade e experiência vivida entre índios-caboclos (Bahia/Brasil). 2003. 423f. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Coimbra, 2003.

Recebido em 22.11.09

Aprovado em 29.11.09

ESTUDOS



A SEDUÇÃO DESPEDAÇADA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA

Lucelena Ferreira *

RESUMO

A pesquisa apresentada neste artigo tem como objetivo buscar indícios das representações e práticas de leitura de alunos de uma escola pública carioca, cursando o terceiro ano do ensino médio. O foco da investigação é a influência do ensino de língua e literatura na relação dos alunos com a leitura. A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, na perspectiva da História Cultural, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. Para isto, foi realizado um trabalho de campo etnográfico. A análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos alunos, a professora não consegue atingir sua meta de contribuir para o letramento literário dos alunos.

Palavras-chave: Letramento – Representações – Práticas

ABSTRACT

TORNED SEDUCTION: READING REPRESENTATIONS AND PRACTICES IN PUBLIC HIGH SCHOOL STUDENTS FROM RIO DE JANEIRO

This paper aims to understand the representations and practices of reading of concluding students in a Rio de Janeiro public high school. The focus of research is how teaching of language and literature influences the relationship of students with reading. The concept of representations used is based on Roger Charter's ideas, who identified them as classification and judgment schemes that organize world understanding. Data was collected through fieldwork. Data analysis showed that, for most students, teacher do not achieve its goal of contributing to the literacy of students.

Keywords: Literacy – Representations – Practices

* Doutora em Letras e doutora em Educação pela PUC-Rio. Pesquisadora do GEALE / PUC-Rio (Grupo de Estudos em Antropologia da Leitura e da Escrita). Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA (Universidade Estácio de Sá / RJ). Endereço para correspondência: Av. Presidente Vargas, 642/22º andar, Centro – 20071-001 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: lucelena@terra.com.br.

Este artigo origina-se de uma pesquisa acerca da relação de alunos do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca com a leitura, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. Considerando a visão do aluno, pretendeu-se desvendar o que lê o universo discente pesquisado e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino de língua/literatura nesse processo. Na perspectiva adotada, a etnografia figura como opção teórico-metodológica. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. O que define a etnografia, para Geertz, é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada, compreendida como texto ou “teias de significados” que devem ser interpretados. O autor propõe um modelo de análise cultural hermenêutico. Assim, investiu-se em um olhar relativizador, tendo como meta o abandono dos preconceitos etnocêntricos, com vistas a um descentramento que permita perceber a ótica do outro.

Questões teórico-metodológicas

A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial. O autor francês destaca que é necessário considerar as lutas de representação na sociedade. Para ele, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (1988, p.17). Para esta pesquisa, interessa perceber harmonias e contrastes das representações e práticas de leitura dos alunos em relação à cultura escolar.

Vale ressaltar que não se pode pensar em representações e práticas de leitura hoje sem levar em conta a “revolução do texto eletrônico”, que, segundo Chartier, é mais importante do que a de Gutenberg. Com o advento do texto eletrônico, modificam-se, além da técnica de reprodução, as estruturas e o suporte em que o texto é oferecido. Transformam-se os modos de organização, de estrutura, de consulta ao texto. Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999a, p.101). Ao estudar a leitura como ato concreto, pelo prisma da História Cultural da leitura, Chartier considera os leitores empíricos e as “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos” (1988, p.122). O autor lança olhar sobre os gestos, objetos, posturas em torno da leitura, considerando que estes mudam com tempos e lugares. Perceber de que forma o grupo estudado representa e pratica a leitura no bojo dessas transformações historicamente tão recentes (e ainda em curso), que promovem a convivência de suportes e modos de ler tão distintos, é um desafio desta pesquisa.

Para o historiador francês, leitura é prática cultural que envolve apropriação, invenção, produção de significados a partir da interação entre leitor e texto. Além disso, há que se considerar o fato de que todo indivíduo está inserido em um contexto social. Ele também é expressão do coletivo. A singularidade do leitor é perpassada pela influência da(s) comunidade(s) da(s) qual(is) faz parte, por seus modelos e normas. Para que se compreenda o processo de construção de significados, torna-se fundamental considerar, além das competências e práticas do leitor, as formas discursivas e materiais do texto, o tipo de suporte e, ainda, os códigos e convenções que regem as práticas da(s) comunidade(s) de leitores à(s) qual(is) pertence cada leitor singular (CHARTIER, 1988). Ao investigar esta comunidade escolar de leitores, importa desvendar os valores, as normas e regras que guiam as práticas legitimadas no âmbito da relação com a leitura. Quais os constrangimentos que impõem à leitura? Quais são os textos e autores paradigmáticos? De que maneira são apropriados

pelos alunos? Quais são as posturas, os gestos, os suportes legitimados? Pretende-se, ainda, refletir sobre os efeitos que a participação nesta comunidade escolar de leitores tem para a auto-representação que os alunos elaboram. Para Chartier, a identidade social se constrói a partir de representações e práticas.

O trabalho de campo, de viés etnográfico, incluiu contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, em contexto específico (aulas de Língua Portuguesa), em um processo de observação participante. A observação deu-se em visitas regulares (acompanhando dois ou três tempos de aula por semana), realizadas durante um semestre letivo em 2007 e meio semestre letivo em 2008. Foram observadas duas turmas de terceiro ano do ensino médio (uma em cada período de observação), durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Luana¹. Para coleta de dados, o trabalho de campo incluiu, ainda, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com a professora.

Segundo Geertz (1989, p. 75), a ideia mais importante da antropologia do tipo “do ponto de vista do nativo” (praticada nesta pesquisa) é a de que o sentido é socialmente construído e cabe ao etnógrafo interpretá-lo. Nesta perspectiva, opera-se com a desnaturalização dos fenômenos, compreendendo-os como histórica e socialmente construídos. Gilberto Velho (2004) afirma que os grupos (e os indivíduos dentro dos grupos), em interação, estão em constante processo de “negociação da realidade”, que se configura em possibilidade de negociação de interpretações.

Notícias do campo

Como critério de seleção da escola para a pesquisa, priorizou-se uma instituição que, à primeira vista, não inviabilizasse, ao menos no que tange a infra-estrutura e qualidade de formação docente, um trabalho pedagógico de formação de leitores voltado para o letramento, com condições de proporcionar uma escolarização adequada da literatura (SOARES, 2006). De acordo com Magda Soares, letramento seria “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades

letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (2002, p.3), ou seja, que estão aptos a atender às demandas sociais nesse campo, incluindo, obviamente, as demandas no âmbito profissional. Cabe ressaltar que há diversos níveis de letramento - ou letramentos². O conceito de letrado deve considerar as competências diferenciais relativas aos vários tipos de letramentos (digital, literário, funcional etc.). Para esta pesquisa, interessa particularmente refletir sobre a proposta de letramento literário da professora. A noção de letramento literário vem sendo desenvolvida com ênfase pelo GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do CEALE/UFMG e está ligada à formação do leitor de literatura e sua apropriação da tradição literária (CORRÊA; RIBEIRO, 2004). Como explica Paiva:

Interessam ao Grupo as práticas sociais de leitura e escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, no interior e entre as quais os sujeitos interagem em situações de comunicação. Tal abrangência justifica a escolha do termo *letramento*, considerado como expressão que sintetiza de forma mais condizente o processo social e individual de apropriação do mundo da escrita pelos leitores, inclusive professores e alunos (2004, p.45).

A escola pública estadual em questão localiza-se em uma área nobre da zona sul carioca e oferece o ensino médio regular. No exame do Enem de 2008, essa instituição obteve resultados acima da média das escolas do estado do Rio de Janeiro. Em termos de infra-estrutura, a escola conta com um prédio de três andares e dezenove salas de aula no total, além de possuir pátio externo, biblioteca, sala de computadores, sala de vídeo, laboratório de química e física, refeitório.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a quase totalidade do corpo discente é originária de comunidades de baixa renda. Nas entrevistas que realizei, confirma-se que

¹ Os nomes dos sujeitos pesquisados serão aqui substituídos por nomes fictícios.

² “Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.10).

lá também moram suas famílias, pais, irmãos, namorados. De acordo com o PPP, o perfil dos alunos é de jovens que sofrem cotidianamente com a violência nas comunidades onde residem, têm certa vulnerabilidade – gravidez precoce, drogas e doenças sexualmente transmissíveis –, muitas vezes relacionada a desajustes familiares (que incluem desemprego, alcoolismo, separação dos pais etc.). O perfil socioeconômico dominante entre os alunos foi percebido a partir de dados objetivos colhidos nas entrevistas, tais como local de residência (residem em favelas e comunidades de baixa renda), tipo de profissão e escolaridade dos pais (sempre reduzida, nenhum com curso superior), necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar (relatada por alguns) etc. Em relação à cor, a quase totalidade dos alunos se definiu com termos como: ‘pardo’, ‘típico brasileiro’, ‘entre branco e negro’, ‘mestiço’. A média de idade do grupo é dezoito anos. Dos dezoito alunos entrevistados na turma de 2007, onze são homens (58%) e oito são mulheres (42%).

A professora pesquisada tem cinquenta anos, olhos e cabelos castanhos e pele branca, mora na zona sul do Rio de Janeiro (em bairro nobre), perto da escola onde trabalha, possuiu carro e se auto-classifica como membro da ‘*classe média-média*’. É formada em Letras e possui mestrado na área. Luana vem de família leitora: pai, mãe e irmãos gostam de ler. Segundo ela, isto influenciou positivamente sua relação com a leitura. Além disso, estudou em um colégio de freiras que valorizava o estudo de línguas e literatura. Assim, escapa ao perfil do professor não-leitor.

Luana se auto-classifica como leitora. Ela descreve seu perfil como o de uma leitora ‘*eclética*’, ‘*trilíngue*’, sem preconceitos em relação a gêneros, títulos ou autores. Lê clássicos e *best sellers*. Mas, ao lado do apregoado ecletismo, a professora, no discurso e nas suas práticas escolares, valoriza, sobretudo, a cultura letrada. Os autores e livros clássicos da literatura, considerados por ela uma leitura ‘*mais sofisticada*’, são uma meta assumida de leitura a atingir com seus alunos. Ela afirma que procura criar estratégias didáticas para despertar o interesse dos alunos por esse tipo de texto.

Ao se buscar indícios de sua concepção de leitura, percebe-se que esta se vincula predominantemente

a livros e literatura e parece centrar-se na ideia de auto-descoberta:

... muito cedo a gente entendeu que aquilo ali [*a leitura*] era alguma coisa para você trocar, você viajar, né? Não nesse sentido de ‘ah, você viaja...’, não é essa bobeira assim não, mas é uma viagem, às vezes muito dentro de você mesmo, mas com a parceria de alguém... Eu acho que é isso.

Quando fala de suas metas como professora de língua e literatura, que têm como centro o estímulo à leitura, Luana ressalta a utilidade prática desta última no mundo do trabalho, destacando sua importância fundamental para ‘*qualquer ocupação profissional*’. Uma preocupação central que ela assume é contribuir com a inserção profissional de seus alunos, sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes um dos caminhos para isto. Assim, sua representação de leitura, ao lado da ideia de ‘*viagem dentro de você mesmo*’, da dimensão de “descoberta de si” (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009), inclui uma dimensão utilitária, ligada à contribuição prática que a leitura poderá trazer para o exercício da cidadania, para a vida profissional dos seus alunos e, portanto, para a melhoria de sua condição socioeconômica. Pode-se considerar que Luana persegue dois objetivos básicos como professora de língua e literatura: contribuir para o letramento literário (CORRÊA; RIBEIRO, 2004) e para o letramento funcional (PAULINO, 2004) de seus alunos, este último ligado à leitura e compreensão de textos básicos para a vida diária do cidadão.

De acordo com Luana, o ensino tradicional, que começa pelo Barroco (‘*esse caminhar histórico*’), ‘*afasta definitivamente da literatura os alunos*’. Ela afirma: ‘*há textos que seriam mais, é... tocantes*’. Assim, para o ensino da literatura, a professora defende o trabalho por ‘temas’, preferencialmente ligados à realidade dos estudantes. Sua meta é partir do conhecimento desses jovens, de ‘*centros de interesse*’ deles, e oferecer ‘*algo novo*’. No caso pesquisado, este ‘novo’ está associado preferencialmente a textos e autores clássicos, legitimados pela cultura letrada.

A respeito dos alunos, a professora acredita que não dão ‘*nenhum significado*’ ao curso de literatura, porque ‘*a escola é um reduto de precon-*

ceitos' e 'eles acham que arte não é importante'. Na opinião dela, isto é reflexo da desvalorização da arte que ela percebe na sociedade atual. A representação que tem dos seus alunos, partilhada com os outros professores de LP, centra-se na imagem de não-leitores.

Em relação ao suporte valorizado e utilizado pela docente em aula, o livro de literatura (ou, na maior parte das vezes, trechos digitados e xerocados) tem importância central – em coerência com as influências de sua história familiar e com a sua formação. Esses textos impressos ainda assumem total predominância em relação aos textos eletrônicos em sala de aula, contrariando as práticas mais constantes de leitura extra-classe que fazem parte da cultura destes jovens.

Nesse contexto de formação de leitores, em que o discurso de autoridade (CHARTIER, 1999b, p.113) veicula, predominantemente, valores da cultura letrada, vale questionar: como se dá o processo de negociação de significados em torno da leitura e da literatura na comunidade de leitores observada?

Os alunos e a leitura

Ao realizar as entrevistas semi-estruturadas, em tom de conversa informal com os alunos, busquei conhecer suas representações de leitura e literatura, as práticas cotidianas e os gestos efetivos de leitura (ou ausência destes), dentro e para além do que é legitimado pela comunidade escolar de leitores. Procurei perceber como, do ponto de vista deles, a escola influencia sua relação com a leitura. As análises vão se centrar na turma de 2007.2, já que entrevistei todos os alunos. Por vezes, vou me referir às entrevistas feitas na segunda turma (2008.1), mas apenas para complementar as reflexões sobre o primeiro grupo.

Pude observar fortes recorrências nesse grupo em relação aos significados que atribuem à leitura e à literatura. Para os jovens entrevistados, a representação de leitura ainda se apresenta fortemente vinculada ao livro e à literatura clássica, o que sugere uma assimilação do que é valorizado/legitimado pela cultura escolar estudada, em especial pela professora Luana, por meio de suas escolhas em sala de aula. Na representação de literatura

expressa pelo grupo, ressoa constantemente a associação ao cânone.

Os alunos que afirmam não gostar de ler livros de literatura tiveram dificuldade para citar um autor ou obra de sua preferência. Quando perguntados a respeito, ou disseram não ter autor ou livro de preferência ou afirmaram não se lembrar de nenhum. Quando perguntei que tipo de texto ou autor associam à literatura, Carlos Drummond de Andrade foi o único citado por esse sub-grupo (no momento das entrevistas com a turma de 2007.2, alguns textos de Drummond estavam sendo utilizados pela professora em sala de aula). Ressalta-se, aqui, a influência da cultura escolar na representação de literatura destes alunos.

No sub-grupo que afirma ler literatura para além das demandas escolares, como é de se esperar, houve maior quantidade e variedade de citação de autores e obras preferidos, alguns deles clássicos, ou seja, legitimados pela cultura letrada. Também foram mencionados “gêneros” de texto que gostam de ler, como aventura, mistério, poesia, contos eróticos, biografia. Os autores citados normalmente vinham acompanhados de referência a um (ou mais) romance específico, como: Machado de Assis (*Dom Casmurro*), Graciliano Ramos (*Vidas Secas*), Jorge Amado (*Capitães de Areia*), Aloísio Azevedo (*O Cortiço*). Luciano mencionou que o próximo livro que gostaria de ler é *Grande Sertão: Veredas*. O aluno Antônio citou o poeta Vinícius de Moraes como seu autor preferido. Entre os rapazes, a escritora de romances policiais Agatha Christie teve duas citações. *Harry Potter* figurou como livro preferido de dois alunos (e Alexandre disse que é o próximo que ele vai ler). Entre os *best sellers*, também foram citados *O Código da Vinci*, *O Caçador de Pipas* e *Cidade de Deus*. A jovem Ana gosta de ler livros religiosos, contos eróticos e poesia. Diante dessa diversidade de leituras, recorro ao pensamento de Aracy Evangelista, quando afirma que os professores deveriam considerar e trazer para a sala de aula preferências de leitura de seus alunos, ressaltando que as fronteiras entre o literário e o não literário são cada vez mais fluidas:

... quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria neces-

sário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. As reflexões e as análises que serão feitas na escola abrangerão as potencialidades artístico-literárias, tanto das obras preferidas pelos alunos quanto daquelas sugeridas pela escola, para ampliação do horizonte de leituras. (2001, p.9).

Não verifiquei a estratégia sugerida por Evangelista nas aulas de Luana.

É de se notar que, quando os alunos falam de seus gostos e preferências de leitura, mesclam livros/autores clássicos e não clássicos. Porém, quando perguntei aos alunos desse sub-grupo que tipo de textos e autores associam à literatura, foram citados apenas autores canônicos, legitimados pela cultura escolar: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Cecília Meireles. Também nesse sub-grupo, predomina uma representação de literatura ligada aos clássicos.

Perguntei aos alunos se veem algum sentido em estudar literatura na escola: ao contrário do que acredita Luana, quase todos (das duas turmas) disseram que sim (com apenas duas exceções). A meu pedido, eles justificaram sua resposta. Os argumentos que mobilizaram ajudam a melhor compreender a representação de literatura dos alunos. Quando abordam a importância da leitura de literatura, seus argumentos passam pelo aprendizado da língua portuguesa que a literatura propicia, passando pelo aumento de vocabulário, melhora na capacidade de expressão oral e escrita, conhecimento da norma culta etc. Aqui se percebe, por diversas vezes, a influência/assimilação de argumentação da professora. Marcos, que considera a leitura *'uma coisa bem clássica'*, acredita que *'é bom'* aprender literatura na escola e afirma: *'se a gente lê mais a gente acaba falando melhor. A professora fala isso no curso, mas é verdade. E são poucas vezes que a gente lê, se a gente lê mais, a gente acaba notando assim uma certa diferença na hora de escrever ou de falar'*. Cláudia também se refere ao discurso dominante da professora: *'mas eu não leio... Eu acho... É bom... A professora está sempre falando que é*

bom. Além do conhecimento que você adquire, tem aquela... As palavras difíceis que você não conhece, que você acaba conhecendo, você acaba pesquisando, querendo saber o que é aquilo'. Ilana afirma que gosta de ler livros de literatura por conta da forma como os autores escrevem, que, segundo ela, *'é diferente, não é tão coloquial como a nossa, é culta'*.

Um argumento utilizado de forma recorrente pelos alunos para justificar por que veem sentido em estudar literatura na escola refere-se à possibilidade de conhecimento de *'outras culturas'* (aqui referem-se à cultura de outros povos) e de *'outras épocas'* que a literatura ensina. Segundo Ana, *'literatura leva a cultura pra pessoa (...)* Livros que conta história, parte da vida de outras pessoas, por exemplo do Nordeste, a cultura deles lá, norte, sul, oeste, leste'. Para Luciano, literatura significa *'viagem a algumas épocas que infelizmente eu não pude viver, então um modo de não fugir, mas pelo menos viajar por outras épocas e outros contextos que eu não vivi'*. Para o grupo estudado, com frequência, a ideia de *'passado'* aparece ligada à literatura, confirmando a associação desta com obras e autores clássicos.

Ao tratar da importância do ensino da literatura na escola, outra referência frequente dos alunos foi o ganho de *'cultura'* (esta categoria nativa parece, em alguns momentos, estar ligada à ideia de erudição), *'sabedoria'*, *'conhecimento'* que a literatura proporciona. Para Daniela, o sentido de aprender literatura na escola é *'você ser uma pessoa mais culta, saber de tudo um pouco'*. Para o aluno Flávio, ler literatura deixa a pessoa *'mais inteligente'*, com *'mais conhecimento'*.

Para alguns alunos, a leitura de literatura está associada ao aumento do potencial crítico do leitor, como afirma Luciano: *'Você passa a ter a sua... a analisar as informações de uma forma mais pessoal, você não passa só observar o que aquela mídia te passa, você passa a questionar'*. Diego, que afirma que deixou de ler por conta da televisão, defende o ensino da literatura na escola: *'Às vezes a televisão não dá a busca do saber total. A mídia controla alguma coisa, o livro é a coisa mais fiel do conhecimento de tudo, busca saber o que é a verdade'*. Perguntei ao aluno Silvio se ele vê algum significado em apren-

der literatura, e ele respondeu: *'Sim. Eu acredito que, quanto mais informação tem, mais cultura tem, melhor você pode fazer. E você fica menos preso naquela, naquilo que é mídia, que a Internet viu, que os jornais põem na sua cabeça'*. A fala dos alunos revela desconfiança em relação às informações veiculadas na mídia, bem como a legitimação do objeto livro.

Uma constante no grupo é o sentido de utilidade que atribuem à leitura de literatura, fartamente argumentado (mesmo entre os que não leem este tipo de texto). Sendo assim, pode-se concluir que o sub-grupo majoritário que não gosta de ler literatura possui uma representação de leitura literária **antitética**, que reúne aspectos bons e ruins: é *'importante'* e *'útil'*, mas *'cansa'* e não dá prazer (por isso não fazem). Como exemplo, destaco os comentários a seguir, entre tantos outros similares, que expressam a relação dos alunos com a leitura literária e sintetizam o aspecto mencionado: *'Eu não gosto e é importante'* (Cláudia), *'Necessária e eu não leio muito por preguiça'* (Marcos). Por considerarem a leitura de literatura importante, alguns se incomodam com o fato de não gostarem de ler, o que leva a aluna Lívia a expressar, sintetizando: *'Eu gostaria de gostar de ler'*. Diego segue a mesma linha: *'Às vezes gostaria de despertar o interesse meu por ler'*.

Para além da lógica utilitária, alguns alunos que afirmam gostar de ler livros de literatura demonstram perceber outras possibilidades e características desse tipo de texto. Alexandre acredita que a literatura ajuda o leitor a entender seus sentimentos a partir do contato com os personagens, além de provocar uma *'viagem'* sensorial. Ao comparar um livro com um filme baseado nele, o aluno afirma:

Acho que o interessante do livro (...) é que ele conta com mais detalhe, então, assim, ele faz você viajar, que conta o cheiro do lugar que você entrou, descreve o que tinha na parede. Coisas que você, não lendo o livro, às vezes passa imperceptível. Conta como o personagem se sentiu e faz também, tipo, algumas coisas que eu sinto, vamos dizer, uma dor física que eu não sei descrever, lendo o livro eu falo *'ah, então é assim'*. Então você aprende a descrever as coisas, então eu acho isso interessante também.

Silvio também se refere ao auto-conhecimento que a literatura possibilita, remetendo à dimensão da "descoberta de si" (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009) também citada pela professora Luana ao falar de sua relação com este tipo de texto:

Eu acho que... a leitura expõe certos conceitos que você tinha dentro de você, mas que você, tipo, não ouvia, porque achava anormal. Por exemplo, em textos de Jorge Amado, ele fala sobre sexo e xingamento. E se você viu isso numa cultura, no texto que não está acostumado a ler, você até se surpreende: *'caramba, olha o que esse cara escreveu!'*

Luciano ressalta o poder da literatura de estimular a imaginação do leitor. Quando perguntei a Flávio se ele vê algum sentido em estudar literatura na escola, respondeu que sim, já que a literatura *'desenvolve mais a criatividade do aluno'*. Ao falar de poesia, este aluno demonstra compreender que a literatura traz inovação para a linguagem, fugindo aos chavões e estereótipos. De alguma forma, o jovem parece perceber o jogo de criação contra a repetição que a linguagem literária ensina, apontado por tantos autores que pensam a literatura, como Barthes (1996), Calvino (1995), Eco (1991) etc.

Nego acha que poesia é só aquela paradinha *'Ah... te amo, te dou um beijo e uma flor'*, essas paradas assim, mas não é... É algo que você não consegue expressar, você tenta expressar através de palavras, entendeu? Acho isso muito legal! (...) Não é aquela parada que se torna repetitivo no dia a dia, tipo, é... *'A flor no meu jardim'*, essas paradas assim.

Evidenciam-se algumas características predominantes na representação de leitor do grupo observado (nas duas turmas): leitor é aquele que lê literatura (associada com mais frequência ao suporte livro), que gosta de ler literatura e o faz para além das demandas escolares. A representação de leitor também inclui a ideia de ler *com frequência*. Para cumprir o quesito frequência, parece aceitável, especialmente para os alunos que se consideram leitores, que sejam levados em conta também outros tipos de texto, como *sites* de Internet, jornais e revistas. O aluno Pedro, que se classifica como leitor, afirma: *'Eu leio todo dia alguma coisa'*. Ele conta que lê jornal diariamente e livros

uma vez por mês. Luciano, que se considera leitor e lê até no ônibus, também mostra sua preocupação com a frequência: *‘acho que poderia ler mais, mas, dentro do possível, sim, eu leio’*. Um trecho da fala de Daniela ilustra a posição que prevalece no grupo dos que não se consideram leitores: leitor seria aquele que *‘lê um livro e depois emenda em outro. Eu não sou essa pessoa’*. Dante reforça esta ideia: *‘Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa’*.

Perguntei a cada jovem se ele/ela se considera leitor/leitora. Aproximadamente quarenta por cento dos entrevistados se classificam desta forma. Deste total, cerca de sessenta por cento são do sexo masculino. Este resultado pode ser considerado surpreendente se contrastado à representação que a professora possui de seus alunos (como não-leitores). No grupo estudado, todos os alunos que se consideram leitores afirmam que gostam de ler literatura, ou seja, cumprem um aspecto central da representação de leitor predominante entre esses jovens. Chamou minha atenção o aluno Silvio, que é leitor de literatura clássica, gosta de ler livros, mas não se considera leitor, por conta da frequência com que lê (que, para ele, não é satisfatória). Essa posição ilustra a importância deste item na representação de leitor do grupo. O estudante justifica sua auto-representação: *‘Um leitor é uma pessoa que lê mais assiduamente, sabe? Que está lendo ali direito. Eu não, só leio às vezes, eu sou um leitor de final de semana, só’*. Quando esse sub-grupo qualifica sua relação com a literatura, utiliza verbos como: *‘gosto’*, *‘amo’*, *‘adoro’*, formando um campo semântico que revela ligação prazerosa e afetiva com o objeto.

Para o grupo pesquisado (incluindo as duas turmas), a princípio, se o aluno não gosta de ler o que é valorizado pelo discurso de autoridade da professora, então não se considera leitor. Assim, a auto-representação dominante – não-leitor – parece estar ligada ao fato de que as leituras que despertam o interesse da maioria não coincidem com os autores, as obras, os suportes, as práticas legitimadas e valorizadas pela comunidade escolar de leitores. Como exemplo, cito a aluna Lívia.

Ela não gosta de ler literatura, mas revela que lê sites de jornal e outros na Internet e também *‘revista informativa, principalmente na área econômica, essas coisas de geografia e história, pra poder ficar por dentro’*. Ainda assim, não se considera leitora:

Entrevistador: *Você se considera uma leitora?*

Aluna: *Não.*

Entrevistador: *O que seria uma leitora pra você?*

Aluna: *Uma pessoa que lê. (risos)*

Entrevistador: *Você não lê?*

Aluna: *Eu leio, mas uma leitora seria a pessoa que lê, tipo, não sei explicar. Uma pessoa que depende da leitura, que está sempre se informando e adquirindo conhecimentos a partir da leitura e, geralmente, eu não, não adquirei conhecimentos a partir da leitura, mas assim a partir do dia a dia, do convívio com as pessoas.*

Porém, dentre os que não se consideram leitores, a maioria fez ressalvas ao se classificar desta forma, enfatizando que não lê literatura, mas lê outras coisas. As ressalvas parecem sugerir uma negociação de significados (VELHO, 2004) a partir do discurso de autoridade da professora, de predominante associação entre leitor e leitura literária. Como exemplo, podemos citar a auto-representação do aluno Diego, que se diz *‘viciado’* em jornal, navega diariamente na Internet (lendo sites especializados em arquitetura, dentre outros), lê revistas, tem uma mini-biblioteca em casa (de livros didáticos e outros), mas não gosta de literatura:

Entrevistador: *Você se considera um leitor?*

Diego: *Não, não.*

Entrevistador: *O que significa ser leitor para você?*

Diego: *Só se for jornal e revista, assim, sim. Leitor de conhecimento de autores, não sou.*

Dante também procura fazer ressalvas ao se auto-classificar: *‘Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa, mas em questão geral de ler de alguma notícia. Gosto também de ler muita coisa de história, assim, história do Brasil.’* O aluno Marcos, que não lê literatura, mas lê jornal *‘quatro vezes por semana’* e navega pela Internet com frequência, assim responde quando pergunto se ele se considera leitor: *‘Não. Acho*

que, sei lá, eu leio um jornal mais pra me informar, agora, olhando deste ponto de vista, a gente vê assim, leitura é realmente, é uma coisa bem clássica, mas é, não é tão assim, tem jornal, tem revista, eu não leio muita revista, leio mais jornal.’

Para além das práticas valorizadas pela comunidade escolar de leitores estudada, os alunos entrevistados leem (e escrevem) quase que diariamente. O suporte mais citado foi o computador, que a maioria possui em casa. Os poucos que não possuem revelam ter acesso frequente, seja em *lan houses*, no trabalho ou em casa de amigos. O acesso à Internet é intenso. Para muitos, diário. O aluno Marcos, que não se classifica como leitor, assim expressa sua percepção sobre as práticas de leitura dos jovens em geral: ‘*Para mim, todo jovem faz isso, é uma leitura mais na Internet, blogs, sei lá, páginas na Internet, deste tipo. É muito difícil de encontrar alguém lendo um livro ou revista, coisa do tipo*’. Do grupo estudado, todos demonstram algum nível de letramento digital (SOARES, 2002). Suas práticas de leitura e escrita extra-escolares mais constantes passam pelas mudanças que a tela gera nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto (a partir do hipertexto, da possibilidade de comunicação *on line* etc.). Para Magda Soares,

... a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (2002, p.151)

Quando pergunto ao aluno Diego com que frequência usa o computador, ele assim responde: ‘*Todo dia, todo dia, diariamente uso o computador não só para comunicar com meus amigos, mas também pra escola, pesquisa geralmente utiliza muito computador e também na parte da leitura, de ler artigos de outros países, que eu leio, às vezes*’. Sites informativos (atendendo a assuntos de interesses diversos dos

alunos, como literatura, arquitetura, história, futebol, e/ou demandas escolares), e-mail, Orkut, MSN e outros programas de relacionamento são os mais utilizados pelos jovens entrevistados. A leitura de jornal *on line* também foi citada por quatro alunos no grupo de 2007. Um só aluno mencionou o acesso a *sites* de jogos. Dante, que não se considera leitor, conta que utiliza com frequência Orkut, MSN e faz pesquisas no Google para a escola. Ele afirma que usa o computador ‘*toda hora*’: ‘*Na Internet eu leio bastante*’. O uso do computador é unanimemente uma referência prazerosa para os jovens pesquisados.

A pedagogia da literatura da professora não inclui o computador como suporte de leitura. Sua proposta central para estimular a leitura – de partir de centros de interesse dos alunos para oferecer algo novo – concentra-se na busca de temas de interesse dos estudantes e não privilegia a questão dos suportes e tipos de texto que povoam seu dia-a-dia. Dessa forma, não são levadas em conta as novas maneiras de ler e escrever associadas ao texto eletrônico, que integram práticas cotidianas significativas desses jovens, constituindo-se em valor, fonte de interesse, formação, prazer e novas sociabilidades. A partir de sua pesquisa com adolescentes internautas, Freitas conclui que:

... a Internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa. Além destes aspectos comunicativos, percebemos que a navegação pelos *sites* da Internet pode também estar possibilitando um novo encontro com a literatura. (2003, p.160)

Assim, a pedagogia da literatura de Luana deixa de lado a prática mais frequente e prazerosa de leitura dos alunos no seu cotidiano: a leitura digital.

Para Freitas (2003), a Internet abre novos e promissores caminhos de aproximação com a literatura e lhe dedica um enorme espaço. Crescem os *sites* dedicados à literatura, com bases de dados atualizadas sobre obras, autores, gêneros, movimentos literários etc., facilmente acessáveis em programas de busca (como Google e Yahoo). Na rede, encontram-se grupos de pesquisa e fóruns

de debate sobre autores e obras, ampliando possibilidades de interação entre internautas (FREITAS, 2003, p.160). Outro caminho aberto pela rede virtual é o de divulgação de textos produzidos pelo leitor navegador, por meio de blogs, Orkut, *sites* pessoais ou especializados, dentre outros. Já existem *sites* onde é possível obter obras literárias na íntegra e gratuitamente, facilitando o acesso das camadas populares à literatura.

Para os alunos entrevistados nesta pesquisa, o livro ainda é o suporte mais associado à literatura (a ponto de ser utilizado como metonímia), mas o computador já permeia a relação de vários deles com o texto literário. A estudante Ilana lê e coleciona poemas que descobre pela Internet. Diego, ao falar sobre o que significa literatura para ele, afirma: *‘A primeira coisa que vem na minha cabeça é livro, mas acho que literatura abrange muito além do livro, porque você pode buscar literatura em computador, jornal, biblioteca’*.

Para Freitas, é na Internet que o texto consegue assumir toda a sua potencialidade por meio do hipertexto, que promove novas formas de leitura/escrita, “estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, (...) concedendo a este (ao texto) uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos” (2003, p.162). Com isso, o leitor navegador pode elaborar uma edição particular, exercitando a montagem de um caleidoscópio textual em movimento de criação pessoal. Assim, Freitas destaca a atitude interativa, exploratória e lúdica favorecida pela leitura na tela, ressaltando que o leitor navegador torna-se muito mais ativo do que o “leitor em papel” (2003, p.163). Além dos recursos já citados em torno do texto eletrônico, ainda há a “oportunidade de se associar às informações o recurso da imagem e mesmo da animação e do som” (FREITAS, 2003, p.161). Maria Teresa Freitas (2003) defende que as transformações tecnológicas podem ser aliadas do livro e da literatura, contribuindo para o letramento literário. Sem pretensão de esgotar o assunto, desejo apenas ressaltar que leitura e escrita encontram terreno fértil na Internet. Se o professor inclui entre seus objetivos despertar o interesse dos jovens pela leitura, por que ignorar as

possibilidades abertas pela Internet e o apelo que esta exerce sobre os alunos?

A leitura de jornais e revistas também faz parte do cotidiano de quase todos os entrevistados (com exceção das alunas Áurea e Daniela). Todos os que afirmam ler literatura também leem jornal (impresso ou *on line*), normalmente em casa, com frequência, no mínimo semanal. Seis alunos afirmaram ler revistas, sendo estas de temas variados: moda e saúde, revistas *‘informativas, na área econômica’*, biologia, *‘revista científica, de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países’*.

Vimos que aproximadamente sessenta por cento dos entrevistados não leem literatura para além das demandas escolares. Perguntei por que não o fazem. Dentre as respostas mais frequentes, estão: *‘preguiça’*, *‘cansaço’*, falta de paciência, falta de tempo. Se levarmos em conta que esses jovens efetuam cotidianamente outras leituras (para além das obrigações escolares), essas justificativas parecem não dar conta. Como exemplo, cito o aluno Diego, que passa *‘horas no computador’*, tem um *‘vício’* em jornal (*‘tenho lido muito revista, revista científica, revista de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países, diariamente eu leio jornal, tenho um vício por jornal’*), mas, quando pergunto sobre a leitura de literatura, ele afirma:

Ah, às vezes a professora cita, indica pra gente alguns livros de literatura assim, com que ela está trabalhando na escola. Fora dela, eu não leio muito livro também pela falta de tempo. Eu gostaria muito de ler, antigamente eu lia muito, quando eu tinha um pouco mais de tempo, porque agora eu fico envolvido com essa parada de curso, escola, pré-vestibular, então, tempo para gente é muito reduzido.

O professor-escritor Daniel Pennac esclarece: “A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá” (1995, p.119). Na mesma turma, poderia citar exemplo oposto ao de Diego: o de alunos que trabalham e estudam ou têm dupla jornada de estudo (escola e curso preparatório para vestibular), mas dedicam tempo à leitura de literatura, mesmo que seja no ônibus. Em outro momento, Diego esclarece o que talvez seja a principal razão de seu afas-

tamento dos livros: *‘Não sinto tanto prazer em ler [livros]’*. Aqui vale destacar uma recorrência: nesse grupo, só lê literatura (fora das demandas escolares) quem consegue obter prazer com esta prática. Todo o sentido de utilidade atribuído à literatura não é suficiente para motivar esse tipo de leitura. Entre os que não se consideram leitores, a falta de gosto/prazer em ler literatura é uma constante.

Menos de 1/3 dos alunos (31%) consideram que a escola influencia positivamente seu gosto/interesse pela leitura. Vale ressaltar que todos os estudantes pesquisados estudam na sua atual escola desde o primeiro ano do ensino médio, com exceção de uma aluna. Considerando dois grupos de alunos – os que se consideram leitores e os que não se consideram –, este percentual divide-se da seguinte forma: dentre os que se consideram leitores, aproximadamente sessenta por cento acham que a escola consegue estimular a leitura. Dentre os que **não** se consideram leitores, todos (com uma exceção) concordam que escola **não** consegue estimular gosto/interesse pela leitura, como no caso de Dante: *‘entrei [na escola] sem muita vontade de pegar livro, essas coisas, e continuo sem’*. Do sub-grupo que não se classifica como leitor, quase a metade (45%) afirma receber influências positivas na família, por conviver com mãe e/ou pai leitor. Entre os que se consideram leitores, todos (com uma exceção) têm seu gosto/interesse pela leitura também estimulado pela família. Podemos concluir, portanto, que, no grupo estudado, quando a família não incentiva a leitura, a escola, sozinha, não consegue cumprir esse papel.

Dentre os textos lidos pelos pais dos entrevistados, os mais citados são jornal impresso e livros (*‘literaturas antigas’*, *‘best sellers’*, *‘textos religiosos’*, *‘todo tipo de livro’*). O exemplo dado pelos pais leitores mostra-se determinante para estimular a leitura dos alunos. Lívia, que tem um pai leitor, sintetiza: *‘Ele lê muita, muita coisa, bastante, para ter bastante informação. E eu acabo aprendendo com ele, entendeu? Eu acho que, você vendo as pessoas lendo, você acaba lendo’*.

Considerando o grupo como um todo, quase setenta por cento dos entrevistados afirmam que a

escola não incentivou seu gosto/interesse pela leitura. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico de leitura escolar (relacionada aos livros e à literatura), que fornecem indícios da relação que os alunos estabelecem com esse tipo de leitura: *‘trabalho’*, *‘prova’*, *‘cobrança’*, *‘chato’*, *‘preconceito’*, *‘obrigação’*.

Considerações finais

A escola tem obrigação de formar leitores, se entendemos a leitura e a escrita como direitos sociais (KRAMER, 2004). Aqui não trato apenas de alfabetização, mas de letramentos, considerando o literário, o funcional, o digital, enfim, todas as dimensões que hoje o conformam e ajudam a preparar o indivíduo para a vida na sociedade atual. Walty defende a escolarização da literatura: “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos” (2006, p. 54). No caso dos estudantes pesquisados, não podemos considerar que a escola seja o único lugar possível de contato com o texto literário, já que, com o computador, todos têm acesso à “biblioteca eletrônica” (CHARTIER, 1999b), que se constitui também desse tipo de texto. Porém, esses alunos não possuem uma trajetória de socialização e sociabilidades que tenha favorecido intimidade e aproximação com a literatura. Em seu meio familiar, de uma forma geral, não prevalece a leitura literária. Nos diversos grupos sociais em que esses jovens transitam, para além da família e da escola, sociabilidades em torno da literatura são praticamente inexistentes. Pela visão da maioria dos entrevistados, a escola não consegue incentivar e desenvolver o gosto pela leitura. Portanto, são jovens com poucas oportunidades de iniciação como leitores literários, por condições de vida e familiares.

Ao se transformar a literatura em “saber escolar” (SOARES, 2006, p.21), o cuidado volta-se para a construção de uma pedagogia que não afaste os alunos dela, tratando o texto literário como simples pretexto para o ensino de conteúdos programáticos,

sempre com cobrança posterior. Entendo que uma escolarização adequada da literatura deveria privilegiar um estudo do texto “no sentido da exploração de seus elementos literários” (PAULINO, 2004, p.7), permitindo ao leitor usufruir da experiência estética (EVANGELISTA, 2001, p.5), construindo memórias prazerosas de contato com o texto que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Na visão do jovem Luciano, sua professora tenta, mas não consegue despertar ‘paixão’ pela literatura nos alunos. A análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos estudantes, Luana não logra atingir sua meta relativa ao letramento literário. As práticas escolares de leitura não

vêm se constituindo em práticas significativas para a maior parte do grupo pesquisado. Por outro lado, as práticas cotidianas e prazerosas dos alunos, com destaque para as novas formas de leitura e escrita digitais, não são levadas em conta pela professora, que perde a Internet e o texto eletrônico como aliados para promover aproximação com a literatura. Assim, pode-se concluir que, na comunidade de leitores estudada, a pedagogia da literatura adotada por Luana não favoreceu, no período observado, a “vivência do literário” (SOARES, 2006, p.42) pelos jovens em sala de aula, associada à fruição do estético, à emoção, diversão e prazer que o texto literário pode propiciar.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras (entrevista). **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 5-15, jan./fev., 2000.
- _____. **A ordem dos livros**. Brasília: EDUNB, 1999a.
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1999b.
- _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1988.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo; RIBEIRO, Geórgia, R. de Oliveira. Relações entre o letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p.121-136.
- DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena; TIBAU, Anderson. A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade da informação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 43-55, jan./jul., 2009.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2008.
- FREITAS, Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. Martins; BRANDÃO, H. M. Brina; MACHADO, M.Z. Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006. p. 17-48.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 17 set. 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: _____; BRANDÃO, H. M. Brina; MACHADO, M.Z. Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006. p. 49-58.

Recebido em 29.04.09

Aprovado em 20.06.09

PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS: MÁSCARAS CONTEMPORÂNEAS

Ana Carolina Pereira da Silva Rosa *

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira **

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald ***

RESUMO

O artigo focaliza os sentidos produzidos por jovens em suas práticas culturais contemporâneas relacionadas ao *videogame* e ao *cosplay*, quando assumem as características de seus personagens favoritos. A interpretação dessas práticas com o apoio tanto do conceito de máscara de Mikhail Bakhtin, como da noção de avatar, desenvolvida por Arlindo Machado, deu-nos subsídios para entendê-las como alguns dos inúmeros rituais de expressividade estética através dos quais os jovens estão expressando-se, vivendo novos papéis, relacionando-se socialmente e exercendo sua cidadania. Diante dessa constatação, o texto aponta para a necessidade do rompimento com as representações sociais que associam as supostas posturas levianas, hedonistas e violentas dos jovens às leis das mídias, sugerindo a importância de que a escola repense suas práticas, levando em consideração a redefinição do sujeito da educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Juventude – Práticas culturais – Máscara – Contemporaneidade – Educação

ABSTRACT

YOUTHFUL CULTURAL PRACTICES: CONTEMPORARY MASKS

The article focuses on the meaning produced by youths in their contemporary cultural practices related to video-game and cosplay, when they assume the characteristics of their favorite characters. The interpretation of these practices, with the support of Mikhail Bakhtin's concept of mask as well as the idea of avatar formulated by Arlindo Machado, gave us subsidy to understand them as ones of the many rituals of aesthetic

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Prof^ª de Ensino Fundamental da Escola Parque. Endereço para correspondência: Rua Marquês de São Vicente, 355, Gávea – 22451-041 Rio de Janeiro. E-mail: anacarolinarosa@yahoo.com.br

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Prof^ª Substituta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ (Dept^o de Estudos da Infância). Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier 524, 12^o andar, sala 12037, Maracanã – 20550-900 Rio de Janeiro. E-mail: tucassino@gmail.com

*** Doutora em Educação. Prof^ª da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do Projeto “Educação e Mídia: imagem técnica e cultura escrita”. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier 524, 12^o andar, sala 12037, Maracanã – 20550-900 Rio de Janeiro. E-mail: moswald@ubl.com.br

expressiveness, through which youths are expressing themselves, playing new roles, relating themselves socially and exercising their citizenship. Besides this assessment, this paper points out the necessity of rupture with the social representation that associates the so-called frivolous, hedonists and violent postures of the youths in the eyes of the media, suggesting the importance that the school rethinks its practices, considering the redefinition of the education subject in the contemporary world.

Keywords: Youth – Cultural practices – Mask – Contemporary – Education

Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle.

(Ítalo Calvino)

Este artigo traz recorte dos resultados de projeto institucional desenvolvido no triênio 2006-2008, cujo objetivo mais amplo foi olhar alteritariamente para as práticas culturais de jovens fãs de mangás, animes e videogames – tripé da indústria de entretenimento japonesa que vem se constituindo como fenômeno mundial de comunicação de massa. A pesquisa, de base etnográfica, privilegiou como campo empírico os *animencontros*, mega eventos direcionados a esse público, organizados pela iniciativa privada, sendo que os dados aqui apresentados e interpretados referem-se a quatro eventos¹.

Dentre as inúmeras atividades ligadas ao consumo e à recepção dos artefatos acima referidos, chamou-nos atenção a presença marcante de jovens – rapazes e moças – exoticamente fantasiados, incorporando, como soubemos depois de conversar com eles, o modo de vestir-se e o gestual de seus personagens preferidos com os quais estabelecem identificação a partir dos animes, dos mangás ou dos videogames. Essa prática é denominada *cosplay* e seus praticantes *cosplayers*.

Os *cosplayers* exibem-se em desfiles, tais como os que ocorrem em passarelas de moda, que contam com a assistência interessada e efusiva do público frequentador dos *animencontros*. Mesmo tendo nos preparado para chegar aos eventos imbuídas de um olhar que nos isentasse de perceber

a juventude “como uma etapa de transição”, “como uma categoria de trânsito entre um estado e outro” (REGUILLO, 2003), a súbita impressão que essa movimentação de rapazes e moças, estranhamente caracterizados, nos causou, a partir do olhar de sobrevôo que lançamos para o campo, não diferiu muito dessa visão. De fato, momentaneamente, o espetáculo visual dos *cosplayers* transbordou do olhar que a teoria nos ajudou a constituir. Enquanto longe do cenário dos eventos, estávamos seguras quanto aos modos pelos quais os jovens constituem suas subjetividades e identidades na contemporaneidade (REGUILLO, 2003; CARRANO, 2000; MARTUCCELLI, 2000; MANUEL, 1999; VIANNA, 2003; HERSCHMANN, 2005), ali, diante da cena ou da “obscena”², nosso olhar perdia a clareza.

¹ Top Game Show, Rio Centro, RJ, 02/07/2006; Anime Center, UERJ, RJ, 29/07/2006; Anime Family, Colégio Marista São José, RJ, 10/12/2006; Anime Center Verão, RJ, 03/01/2007.

² Categoria tomada de empréstimo de Gomes (1994). Analisando a reforma urbanística do Rio de Janeiro no período da Belle Époque, o autor, baseando-se em crônica de Lima Barreto, refere-se à cidade que se ajustava aos ideais das elites como “cena”, e à cidade real, por onde circulava uma rica tradição popular que não cabia na versão da ordem e do progresso, como “obscena”. Consideramos que essa expressão é muito própria para representar a prática de *cosplay* que não cabe na ordem subjacente à concepção de juventude tal como é forjada, muitas vezes, pelo Estado, pela família e pela escola.



Cosplayer de personagem de anime.

Foto: Tenchi Muyo, captada do *site* Cosplay Brasil

Walter Benjamin, num dos fragmentos de *Rua de Mão Única*, mostra que o envolvimento com a cena, ou com a “obscena”, supõe tornar nítido os contornos humanos.

Um bairro extremamente confuso, uma rede de ruas, que anos a fio eu evitara, tornou-se para mim, de um só lance, abarcável numa visão de conjunto, quando um dia uma pessoa amada se mudou para lá. Era como se em sua janela um projetor estivesse instalado e decompusesse a região com feixes de luz. (BENJAMIN, 1987, p. 35)

De certa forma, foi o que aconteceu conosco: do olhar de sobrevôo, de quem está avistando o campo de cima, passamos a nos misturar ao campo e a nos aproximar dos *cosplayers*. Isso nos permitiu descobrir, olhando os personagens encarnados nos jovens, através das fantasias, adereços, perucas e maquiagem, os contornos singulares de cada um. Essa aproximação, acompanhada do olhar e do sorriso realmente interessados que lançamos a alguns dos jovens, foi o pretexto que eles estavam esperando para serem entrevistados.

Outra atividade que muito nos chamou a atenção, observando os contextos dos eventos citados, foi a aglomeração de jovens ao redor de videogames projetados em grandes telas que reuniam olhares atentos a cada movimento dos jogadores. Formavam-se filas que pareciam não ter fim, na medida em que cada um, assim que finalizava sua partida, retornava ao final da fila para aguardar uma nova chance. Com o tempo e com as entre-

vistas, percebemos que a relação entre videogame e *cosplay* é mais estreita do que imaginávamos. Em muitos casos, os jogadores optam sempre pelo mesmo personagem (avatar), o que, por diversas vezes, se torna uma fonte de desejo e de motivação para a prática de *cosplay*. Sendo assim, seria um equívoco considerar o *avatar* como um *cosplay* virtual? Ou interpretar o *cosplay* como um *avatar* corpóreo? A relação entre essas duas práticas juvenis motivou-nos a ouvir os jovens e a pensar suas relações com o real e o virtual na sociedade contemporânea.

Vale salientar que a discussão que gira em torno dos termos real e virtual não é nosso objetivo neste trabalho. No entanto, torna-se necessário esclarecer que nos referimos ao mundo real como aquele vivido presencialmente pelos jovens através de suas experiências essencialmente corporais. Por outro lado, nos referimos ao virtual como o mundo mediado pela tecnologia e que, inserido no ciberespaço, “torna-se um campo aberto a novas sociabilidades e a novas experiências de vida” (ROESLER; SARTORI, 2004, p. 71).

São, portanto, as falas de dez desses jovens, interpretadas à luz do conceito de máscara de Mikhail Bakhtin (1987), que trazemos para este texto, numa tentativa de reconhecer que tanto o *cosplay* como a utilização do avatar nos jogos eletrônicos podem ser lidos como um dos inúmeros rituais de expressividade estética, através dos quais os jovens estão se expressando, relacionando-se socialmente e exercendo sua cidadania (MARTÍN-BARBERO, 2003). Segundo Herschmann (2005), hoje tal exercício não passa mais pelo desenvolvimento de ações de caráter político-transformador, como ocorreu com a geração de 68. A cidadania dos jovens hoje passa pela atitude de assumir a perplexidade com o presente, explicitando-o através de “espetáculos” que denunciem a barbárie de seu tempo, chamando a atenção do público para a ineficácia dos grandes projetos sociais que não produzem os resultados esperados.

Do *cosplay* à máscara: um diálogo com Bakhtin

Bakhtin discorre sobre a importância dos festejos populares para o homem medieval, particu-

larmente o carnaval, pelo seu aspecto cômico, popular e público, e ressalta que esses ritos e espetáculos caracterizavam-se por oferecer:

... uma visão do mundo, do homem e das relações humanas (...) deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas. (BAKHTIN, 1987, p. 5).

Por essa citação, entendemos que, durante o carnaval, não há espectadores, mas todos o *vivem*, de acordo com as leis da festa e que, assim, esse jogo se transforma, por um determinado tempo, na própria vida. Guardadas as devidas proporções, identificamos no relato abaixo de uma de nossas entrevistadas – a *cosplayer* Jéssica³ – a ideia de uma segunda vida, baseada no princípio do riso, a vida *festiva*.

Bom, pra mim o evento é um lugar especial. Um dia da semana que eu não tenho aborrecimento, que ninguém fala besteira comigo, sabe? Um dia só de alegria, um dia só de amizade, um dia de companheirismo. Você tá lá, você tá triste, as pessoas vêm, te acalmam, te fazem... sabe, melhor (...) Aqui todo mundo se entende, não tem briga. É uma fuga do mundo real. Não tem corrupção, não tem ignorância, aqui tá todo mundo feliz. Aqui é um mundo só nosso!

Esses relatos nos remetem à ideia de Bakhtin (1987) sobre uma vida não oficial, que permite aos sujeitos penetrar temporariamente no “reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância” (p. 8). O mundo particular descrito por Jéssica é uma fantasia temporária e também consciente, já que ela própria ressalva: “*Eu não sou o personagem. Eu sou um ser humano, eu sou a Jéssica e os eventos servem para eu conseguir ser quem eu quero ser no desenho. É como se fosse uma realização*”.

Interpretamos, ainda nas palavras da jovem, a ideia de igualdade, presente nesse mundo “idealizado”, tentando relacioná-la ao carnaval medieval, uma vez que ela diz que o evento “*é um dia em que eu posso ser quem eu sou, sem medo de errar, (...) porque eu sei que as pessoas vão estar me en-*

tendendo, porque elas são iguais a mim, elas estão aqui pelo mesmo propósito: se divertir”. Bakhtin (1987) aponta que, ao mesmo tempo em que as festas oficiais consagravam a desigualdade, os festejos populares aboliam hierarquias e permitiam ao homem sentir-se igual aos seus semelhantes através de um “contato vivo, material e sensível” (p. 9). É importante esclarecer que o autor se refere à igualdade sob um aspecto político e social, mas, de certa forma, percebemos, nas falas recolhidas, um desejo do jovem de incluir-se na sociedade através das diferentes maneiras de pertencimento.

As múltiplas identidades assumidas pelos jovens na contemporaneidade (MARTÍN-BARBERO, 2003), que a prática de *cosplay* legitima, aproximam-se da liberdade possibilitada no carnaval que, segundo Bakhtin, “necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (protéicas), flutuantes e ativas” (BAKHTIN, 1987, p. 6). Nessa perspectiva, é possível relacionar as práticas dos jovens observados à ideia de máscara, formulada pelo autor:

A máscara traduz a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio da vida, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. (BAKHTIN, 1987, p. 35).

As metamorfoses e a quebra de fronteiras fazem parte do cotidiano desses jovens que se relacionam com o outro e com o mundo, nos contextos fragmentados da atualidade. Assim acontece nos ambientes virtuais, quando assumem diversos *nicks* (apelidos) nas salas de bate-papo *online* e têm a possibilidade de conhecer pessoas de idades e perfis muito diferentes dos seus ou, ainda, quando exercem variados papéis nos diferentes espaços nos quais atuam, o que lhes permite a experimen-

³ Optamos por conservar o nome próprio dos sujeitos não só pela impossibilidade de que eles sejam identificados no meio da multidão que ocorre aos animencontros, como também e, principalmente, por considerar que suas falas não os desabonam em nada, sendo expressão de sua dimensão de agentes sociais.



Foto: Tenchi Muyou.



Foto: Remy

Cosplayers posam para foto. Imagens captadas no *site* Cosplay Brasil

tação de diversas máscaras. Não estamos afirmando que eles assumem personalidades diferentes, mas que *expressam as transferências, as metamorfoses, violando as fronteiras naturais da ridicularização*.

A ideia de máscara que permite, segundo Arlindo Machado (2002), assumir diversos papéis, até mesmo aqueles pouco aceitos pela sociedade, foi importante para a nossa análise, uma vez que nos ajudou a perceber que também é possível buscar na experimentação oferecida pela prática do *cosplay* uma maneira de inverter papéis, “efetuar permutações entre o elevado e o baixo, o sagrado e o profano, o nobre e o plebeu, o masculino e o feminino...” (MACHADO, 2002, p. 11). É comum encontrar meninos fazendo *cosplay* feminino e vice-versa, como confirma Nina, outra entrevistada, quando nos diz que já fez “*pelos menos, uns quatro cosplays masculinos*”, experimentando personalidades diferentes da sua, como no caso

dos personagens masculinos que são todos “*os que têm lados sombrios*”. Jéssica, que se auto-intitula negra e gorda (embora tenha pele clara e esteja longe do padrão obeso), faz *cosplay* de uma personagem branca e magra e tem um discurso fervoroso defendendo a possibilidade da representação não apenas pela semelhança física, mas por afinidades de atitude. Seria essa uma maneira da jovem experimentar a condição estética hegemônica contemporânea?

É preciso salientar aqui que Bakhtin (1987) estabelece uma diferença importante entre a máscara popular dos festejos medievais, resgatados na narrativa renascentista, e o sentido que ela toma no romantismo, em que: “... arrancada da unidade da visão popular e carnavalesca do mundo, empobrece-se e adquire várias outras significações alheias à sua natureza original: a máscara dissimula, recobre, engana etc.”, perdendo “quase completamente seu aspecto regenerador e renovador” (p. 35). Talvez



Imagem do jogo Final Fantasy XIII. Captada do *site* Portal dos Games

seja esse sentido de máscara que mais se aproxime da visão apocalíptica que vê nas ações juvenis a negação pura e simples da realidade, a busca inconsequente pelo prazer, sem qualquer comprometimento com a subjetivação crítica dos sujeitos.

Observando e entrevistando alguns destes jovens, atrevemos-nos a supor que o *cosplay* é uma forma de subverter a ordem *a priori* estabelecida no seu cotidiano. *Ser* o personagem, por um determinado tempo, poderia significar uma maneira de escapar, no sentido de ‘ganhar forças’ para depois voltar à realidade de suas vidas. Não se trata de considerar essas práticas como fugas desproporcionais da vida real, mas como um jogo de faz-de-conta que alimenta suas fantasias e, de certa forma, lhes dá suporte para significar o mundo e que vão além de momentos de pura diversão e entretenimento, sendo também e, principalmente, uma forma de se comunicar. Segundo a fala de Nina, em relação às suas práticas, “*é ali aonde eu acho que eu diminuo o fator dos danos que eu recebo da vida*”.

É interessante observar que, embora a máscara seja facilmente reconhecida nas práticas juvenis, Maffesoli (1984) afirma que é um artifício inerente

ao ser humano e seus conflitos. Isso significa que todos precisam de máscaras invisíveis para desempenhar papéis sociais. Por outro lado, podemos perceber que a utilização de máscaras permite experimentar novas possibilidades diante das transformações vividas na contemporaneidade.

Do presencial à virtualidade: máscaras contemporâneas

Arlindo Machado, autor que nos aproximou de M. Bakhtin, ao relacionar a teoria da máscara com o *avatar*⁴ (personagem assumido nos jogos eletrônicos), afirma: “O avatar pode ser visto como uma espécie de máscara, que se pode por e tirar, como no carnaval, para compor identidades múltiplas e assumir novos papéis, muitos deles não aceitos seja pela sociedade, seja pelo próprio mascarado” (MACHADO, 2002, p. 11).

⁴ O termo avatar foi originado da mitologia hindu, onde designava o corpo temporário utilizado por um deus quando visitava a terra. Foi utilizado, pela primeira vez, para designar a representação visual (eventualmente também sonora) do usuário no ciberespaço por Chip Morningstar, em 1985, em seu Habitat, o primeiro mundo virtual dotado de avatares. (MACHADO, 2002).

Nesse sentido, entendemos que a relação entre o *cosplay* e o avatar é bastante direta, na medida em que os dois são representações do sujeito dentro de um contexto não-oficial ou uma segunda vida, numa interpretação que se apóia nas ideias de Bakhtin sobre o riso e os festejos populares. Ambos são possibilidades do sujeito experimentar outras faces, outros comportamentos, outras histórias diferentes da sua.

Da mesma maneira que, nas brincadeiras infantis, a criança sempre faz-de-conta que é princesa, super-homem, dona de casa, médico ou professora, as crianças e jovens, nos contextos a que nos referimos, podem “ser”, por determinado tempo, os personagens de que mais gostam, ou até mesmo aqueles de que não gostam ou com os quais não se identificam, numa brincadeira de experimentar diferentes peles e, conseqüentemente, novas identidades e formas de pertencimento.

Se o *cosplay* está mais próximo do carnaval como o conhecemos, com suas fantasias concretas ou “palpáveis”, o avatar traz a linguagem contemporânea da realidade virtual através de imagens e sons digitais. Porém, não deixa de ser uma maneira de corporalizar uma figura do sujeito, já que hoje é cada vez menor e mais dissipada a diferença entre imagem e objeto. A virtualidade deseja mesmo romper com essa barreira entre representação e realidade.

Victa de Carvalho (2006, p. 80) relata que, enquanto nos anos 1990 era anunciada a “obsolescência dos corpos e a libertação das mentes”, a partir das técnicas de realidade virtual, seus estudos apontam na direção oposta, para “um corpo que vem sendo cada vez mais convocado a estar presente e ativo, participando e construindo suas experiências”, e que isso se dá pelos dispositivos imersivos que ajudam a construir novas subjetividades.

A autora destaca ainda que, nos ambientes virtuais, o real parece expandido e pode ser percebido tanto por tornar visíveis experiências sensíveis, como por não discriminar realidade e representação:

A partir das experiências imersivas em ambientes virtuais, diluímos as fronteiras entre representação e referente, a ponto de não ser mais necessário pensar essas diferenças. Não se trata da substituição

da realidade por um duplo, mas de uma miscigenação, de uma coexistência de realidades impossíveis. (CARVALHO, 2006, p.86).

Segundo Pereira (2001, p. 7), “a pesquisadora multimídia Diana Domingues defende que as tecnologias ampliaram o campo de percepção com formas de existir antes não permitidas pelo corpo biológico.” Dessa forma, a experiência que se dá no ambiente virtual não é possível fora dele. É o ambiente que determina a existência de cada avatar e as experiências que o jogador vai vivenciar de acordo com as possibilidades do programa. Em sua vida *online*, que caracteriza esse faz-de-conta virtual, não é importante colocar limites entre “falso” e “verdadeiro”, entre real e fantasia, mas simplesmente fruir aquilo que a tecnologia põe a seu dispor. Assim como no carnaval descrito por Bakhtin, vive-se aquele momento e aquela experiência a partir do princípio do riso. Desse modo, o próprio leque de possibilidades permite que o jovem “viva experiências, decifre mensagens, vença desafios, cometa erros que o ajudem a compreender o mundo em que vive e a criar um repertório próprio do seu tempo.” (PEREIRA, 2001, p. 4)

A ideia de segunda vida experimentada por determinado tempo, a que se refere Bakhtin (1987), pode ser também relacionada às falas dos jogadores de games, como Rodney, de 17 anos, que, ao ser perguntado como definiria o videogame, pronuncia enfaticamente: “*Minha segunda vida. Literalmente, minha segunda vida!*” Não é por acaso que um ambiente virtual frequentado por milhares de pessoas no mundo inteiro tem o nome de “*Second Life*”. Nessa espécie de jogo, o usuário experimenta uma vida paralela através de um avatar, que tem ações cotidianas como trabalhar, comer, ter amigos, ir a festas, passear, casar, ter filhos.

A própria concepção de jogo admite a ideia de segunda vida, pois ela não pertence à vida “comum” e “é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 2005, p. 11). Porém, no ambiente virtual, a possibilidade de viver como um “outro eu” é ampliada a partir do fator de imersão. As inovações tecnológicas, que permitem efeitos sonoros e um design cada vez mais sofisticado, aumentam a ilusão de estar den-

tro do jogo. Além disso, histórias envolventes que dão liberdade ao usuário de agir sobre elas, interferindo nos rumos que estas irão tomar, são fatores determinantes para criar essa sensação imersiva.

A pesquisadora Lucia Santaella afirma que “a interatividade é uma propriedade intrínseca da comunicação digital”, lembrando que muitos games apresentam altos níveis de interatividade na medida em que são marcados por combinações híbridas que geram grande complexibilidade e possibilidades. Afirma, ainda, que essa interatividade não ocorre “apenas como experiência ou agenciamento do interator, mas como possibilidade de co-criação de uma obra aberta e dinâmica, em que o jogo se reconstrói diferentemente a cada ato de jogar” (SANTAELLA, 2004). Dessa maneira, observamos uma série de fatores que levam à sensação de segunda vida durante o jogo, assim como reconhecemos nos eventos presenciais por nós estudados um ambiente favorável para viver essa “Second Life” através da presencialidade do *cosplay*.

A respeito das características de participação e imersão, Janet Murray (2003, p. 101) afirma: “O desejo ancestral de viver uma fantasia originada num universo ficcional foi intensificado por um meio participativo e imersivo, que promete satisfazê-lo de um modo mais completo do que jamais foi possível.” Se histórias em formato participativo são capazes de nos envolver mais do que aquelas que simplesmente assistimos ou ouvimos, assumir um personagem através de um avatar é:

... como se tornar outra pessoa por determinado tempo, adquirindo seus hábitos, sua maneira de pensar e se comportar. É como se você pudesse apenas colocar uma boina na cabeça e já começasse a dar de ombros, gesticular e até falar como um francês. (MURRAY, 2003, p. 115).

Os formatos participativos dos games, nos quais interação e agenciamento são palavras-chave para entender a relação dos jovens com os artefatos culturais, são bem exemplificados na fala de outro jovem, André, de 18 anos, quando afirma que jogar videogame é mais divertido do que ver desenho na TV: “*Você tá cansado de ver aquilo sempre da mesma maneira, aí você quer fazer de outro*

*jeito... é tipo assim, vamos supor, o Seya enfrentando o Yoga, nunca vai acontecer isso. Então, no videogame você já tem essa possibilidade”*⁵.

Ao se colocar dentro da história e ser capaz de mudar seus rumos, o jogador, através de sua imagem virtual, vive outras experiências, numa dimensão de vida festiva apontada por Bakhtin (1987). A possibilidade de intervenção fascina, tanto quanto a do “novo”. Felipe, de 16 anos, diz que “*controlar seu personagem é uma coisa muito maneira*”, ao mesmo tempo em que imagina que, se fosse construir um jogo, ele se passaria no período medieval “*porque o que a gente vive a gente enjoa... o medieval seria novo*”.

Bakhtin (1987) observa que, embora as formas carnavalescas da Idade Média aproximem-se das formas do espetáculo teatral, isso não significa que elas entrem no domínio da arte, mas que se situam entre a arte e a vida. “Na realidade, é a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação” (BAKHTIN, 1987, p. 6). De acordo com Machado (2004), essa fusão entre o que comumente chamamos de realidade e de fantasia é um conceito absolutamente explorado nos mundos virtuais. Da mesma forma que no carnaval medieval, nos ambientes virtuais a diferença entre espectador e ator se dissipa. Nos jogos, pode-se considerar que essas duas funções se fundem e o interator se insere nos ambientes como o seu sujeito ou seu agente visualizador.

Ainda segundo Machado (2007), nos jogos eletrônicos, duas são as formas de visualização: uma que considera o ponto de vista externo em que o avatar pode ser visto na tela pelo jogador, e outra, através do uso da câmera subjetiva, que considera o ponto de vista interno, o ponto de vista do jogador. Esta última nos leva a relacioná-la ao próprio olhar do *cosplayer* durante sua atuação em um evento. Nas duas formas, o jogador é levado a “mergulhar” no mundo virtual que se apresenta. Porém, através do recurso da câmera subjetiva, os efeitos visuais e a acústica colaboram para a imer-

⁵ Seya e Yoga são personagens do jogo “Cavaleiros do Zodíaco”, baseado em anime. O jovem se refere ao fato de que no desenho esses personagens não estão em posições de enfrentamento e, conseqüentemente, não os veria num duelo, fato possível no jogo, a partir das escolhas dos jogadores.

são e o jogador passa a experimentar uma sensação muito maior de presença ativa e não apenas de observação do desenrolar da narrativa. Por um determinado espaço de tempo ele é capaz de agir, reagir e pensar como o seu personagem, inserido no ambiente do programa. Assim, pode criar mais facilmente a ilusão de “ser” o ente fantástico, um arqueiro, uma sacerdotisa, um guerreiro ou uma deusa, negociando entre suas fantasias projetadas num avatar e as possibilidades previstas no programa.

Apesar de todos esses fatores que, por muitas vezes, levam a discursos que estigmatizam a indústria cultural japonesa, reconhecendo nela um poder vertical de veiculação de valores e mensagens, cabe enfatizar que buscamos os sentidos produzidos por esses jovens por intermédio dessas práticas. Ao reconhecer que os sentidos produzidos são originais em função dos processos de mediação de cada sujeito, podemos olhar para os jovens e perceber que não se trata de substituição de maneiras de se relacionar com o mundo. Para uma das entrevistadas, Nina, o virtual não substitui o real: *“Eu acho que fica aquela coisa fria: controle, monitor de televisão, não que eu não goste, mas eu acho que o jogo, por exemplo, de RPG, ele te dá, assim, um calor. Existe o contato. No jogo você tá fazendo contato entre você e o que o programador fez”*. Por outro lado, a quantidade de jovens que vêm constituindo novas sociabilidades através de maneiras híbridas de relacionar-se no virtual, é um indicativo de mudanças culturais que merecem um olhar mais cuidadoso.

É possível dizer que o desenvolvimento das tecnologias cria certas expectativas, gerando demandas que há pouco tempo não existiam. Assim, a possibilidade de ser um personagem em um ambiente com resoluções gráficas altamente definidas passou a ser tão necessária ou tão “comum” para os nossos sujeitos da pesquisa quanto a fantasia de imaginar-se como determinado personagem de um livro de histórias. Benjamin nos ensina: “Os gregos foram obrigados, pelo estágio de sua técnica, a produzir valores eternos” (BENJAMIN, 1994, p. 175), querendo dizer que o pensamento, a criação, os valores de determinada sociedade são criados a partir das possibilidades de seu tempo. Dessa for-

ma, enxergar o avatar como uma conseqüência das possibilidades do tempo presente e interpretá-lo como uma máscara, no sentido apresentado por Bakhtin, nos ajuda a considerar que as linguagens criadas a partir da virtualidade precisam ser encaradas sob a ótica de um novo sujeito que se constitui na contemporaneidade.

A transitoriedade dos festejos e da vida não-oficial, estudadas por Bakhtin e reconhecidas nos jogos eletrônicos, talvez sejam um dos grandes atrativos deste meio. A possibilidade de jogar e depois jogar de novo – sendo outro personagem, seguindo outro caminho, tomando outras resoluções, enfrentando inimigos diferentes, tendo oportunidade de acertar onde havia errado anteriormente – admite o ato de refazer que, além de ser uma ideia muito sedutora, reflete o pensamento e o comportamento do sujeito contemporâneo. Esse novo sujeito, que transita pela fragmentação e não linearidade das informações e dos acontecimentos do mundo pausado por novas lógicas, exige a agilidade das transformações e das realidades possíveis. “Nos jogos de computador, não tomamos decisões para a vida inteira ou por toda uma civilização”, diz Janet Murray (2003, p.153), reforçando a ideia contida nas palavras de Tatiana, outra jogadora entrevistada: *“No videogame você tem milhões de vidas... pode começar tudo de novo, do zero. Na vida real, infelizmente não dá pra fazer isso. Esse é o fascínio do videogame”*.

A possibilidade de tentar novamente, de repetir – como a criança que quer sempre fazer ou ver de novo – evoca a ideia de brincadeira, ou pelo menos, se opõe à seriedade dos compromissos ou atitudes onde o erro representa a impossibilidade de seguir adiante. Na vida “oficial”, a ideia de começar de novo vem, geralmente, acompanhada de sentimentos como incapacidade, frustração ou desânimo, enquanto que, no jogo, na brincadeira e na vida festiva, refazer significa repetir uma experiência boa ou renovar, associando-se ao prazer e à alegria.

O argumento de Arlindo Machado (2002, p. 11), de que “O avatar pode ser visto como uma espécie de máscara, (...), para compor identidades múltiplas e assumir novos papéis ...”, encontra eco nas palavras de Rosane Abreu que afirma que as tecnologias de comunicação e informação contri-

buem para a construção de identidades. Segundo a autora, “Com elas, os jovens experimentam, testam e brincam com as formas de ser (usam avatares, nicks etc). Isso parece estar ajudando os jovens a se conhecerem melhor e, conseqüentemente, a assumirem com mais facilidade os diversos papéis sociais.” (ABREU, on-line).

Como acontece com os cosplayers, os jovens jogadores de games parecem divertir-se ao experimentar avatares com características diferentes das suas. Gustavo, de 18 anos, que gosta do personagem *Squall*, do jogo *Final Fantasy*, diz que sua preferência se deve ao fato de ele ser “*um cara cínico, um tanto quanto sarcástico, seco, sem... sem aquela ‘proximidade’... ele é sozinho, sem muito contato exterior, sei lá. Gosto porque ele é completamente oposto da minha pessoa*”.

Não seria essa uma possibilidade de lidar e aceitar a alteridade? Será que jovens acostumados a “vestir” outras formas e personalidades de uma maneira tão próxima do real não estariam mais aptos para viver a diversidade?

Imagens do corpo como forma de expressão: possibilidades de exercício da cidadania

Analisando o princípio material e corporal presente na cultura cômica popular, Bakhtin (1987) aponta que ele está ligado a um caráter cósmico e social. Não é o corpo individual, mas o corpo/povo que cresce e se renova em comunhão com a vida, em que o “baixo” e o corporal representam o sensível, a satisfação das necessidades, a reprodução, a morte e o renascimento. Invocar essa ideia de reconstrução a partir da experiência corporal nos permite posicionar esses jovens, no campo cultural, como atores que expressam suas opiniões em relação ao mundo em que vivem através de suas atitudes “espetaculares”.

A visibilidade alcançada nos eventos pode significar uma forma, consciente ou não, para se firmar como sujeitos ativos socialmente. Ângela e Gabriel, ambos de 16 anos, concordam que ir aos eventos é uma oportunidade de serem aceitos, já que ali podem fazer o que gostam sem reprimendas, com a sensação de estar entre aqueles com

os quais se identificam. Eles agradeceram à entrevistadora o fato de serem ouvidos sem preconceito, demonstrando uma busca por aceitação e inclusão.



Também é possível encontrar *Cosplays* de personagens que não se relacionam diretamente com a cultura pop japonesa, mas que fazem parte do universo das indústrias culturais, como é o caso deste “Maskara”.

Foto: Remy, captada no site Cosplay Brasil

Outra *cosplayer*, Glaucia, diz que gosta de *mangás* e *animes* porque tratam de temas da realidade, permitindo que ela, ao mesmo tempo em que se distrai, reflita um pouco sobre alguns assuntos polêmicos, como corrupção, violência, drogas, exclusão.

O olhar crítico desses jovens também se volta para a escola que não tem espaço para a ludicidade e onde se chega “... *com vontade de ir embo-*

ra”, nas palavras de Jéssica. A escola “*chata*” e séria da qual ela se ressentida evoca a “*estabilidade e perpetuação*” das festas oficiais (BAKH-TIN, 1987, p. 8). O riso alegre e regenerador é afastado, ainda hoje, da educação oficial, talvez pelo caráter quase sagrado do ensino e pela supervalorização do intelecto sobre o sensível, estabelecendo um nivelamento diferencial entre o erudito e o popular. Apesar da fragilidade entre as fronteiras culturais na contemporaneidade, a escola, neste início de século, ainda reserva ao popular, que é tão próximo da juventude, os espaços folclóricos ou marginalizados.

Com a intenção de pensar o lugar dessas práticas juvenis no contexto escolar sob uma nova ótica, Roesler e Sartori (2004) afirmam que, em tempos de ciberespaço, “estamos diante de novas sociabilidades” (p.72) e, conseqüentemente, presenciamos novas maneiras de exercer a cidadania, entendendo esse exercício como “capacidade de engendrar práticas sociais de produção de significados, espaços de desenvolvimento de cultura.” (p.75). Pensando nesse novo olhar, torna-se essencial reconhecer que essas novas sociabilidades são marcadas por novos tipos de leitores conectados a múltiplas linguagens (ARANHA, 2006) que exigem novas demandas. Sendo assim, a análise das práticas juvenis nos alerta para a necessidade de transformações nos paradigmas educacionais para que a escola seja um território fértil de produção de sentido e exercício de cidadania.

Se compreendemos, como explicita Guattari, que “nenhuma produção de subjetividade hoje pode estar livre da influência das máquinas informacionais e computacionais” (GUATTARI, *apud* PEREIRA, 2001, p. 8), torna-se um problema que os espaços escolares continuem a deslegitimar as experiências juvenis com essas máquinas. Para pensar esse processo necessário de legitimação, recorreremos a Martín-Barbero (2003) que aponta para a urgência do “reconhecimento dos saberes que entram nas formas do expressivo, que passam pelo corpo, pela emoção, pelo prazer”. Para o autor,

... a nova realidade propõe uma redefinição do sujeito da educação (...) que se expressa em idiomas não

verbais, baseados em sua sensibilidade e em sua corporeidade, e habita os mundos dos códigos tribais, das quadrilhas e das seitas, a partir de onde se manifesta sua rejeição à sociedade (MARTÍN-BARBERO, 2003 - tradução nossa).

Relacionando essas palavras às práticas escolares anacrônicas ao mundo *high tech* vivenciado pelos jovens, parece indispensável que, ao invés de manter a posição confortável de fugir à responsabilidade e transferir toda a falência do sistema educativo para os ombros dos estudantes (desinteressados, desordeiros, desrespeitosos), seria preciso perceber como esses sujeitos se constituem nos contextos sociais atuais para construir tempos e espaços que sejam condizentes às suas novas demandas.

Considerações finais

Ao lançar um novo olhar para as culturas juvenis, dispendo-nos a escutar jovens que praticam *cosplay* e que jogam *videogames*, pudemos identificar inúmeras possibilidades de exercício da cidadania (CANCLINI, 1999). Longe de alienados, suas vozes denunciam, reclamam e protestam contra uma sociedade que, como diz Martín-Barbero (2003), “não tem direito de lhes pedir uma estabilidade que nenhuma das grandes instituições modernas é capaz de garantir: a política, o trabalho e a escola atravessam sua mais profunda e larga crise... a de identidade” (tradução nossa). O contato com eles nos permitiu romper com as representações que os associam a posturas hedonistas e violentas e com o estereótipo de geração submetida às leis da mídia, descomprometida com o bem-estar e com os destinos do mundo.

Esperamos que este texto possa contribuir para que as imagens e narrativas que os jovens trazem a partir de suas práticas culturais possam ser compreendidas através de novas sensibilidades, diminuindo, assim, as distâncias entre essas práticas e a cultura escolar.

Nessa perspectiva, Ítalo Calvino nos inspira, sugerindo a importância de se perceber as práticas culturais juvenis na contemporaneidade como “vôos a outros espaços”, através da experimentação de máscaras que subvertam conscientemente

ou não, “o reino humano condenado ao peso”. Para enxergar as cenas e “obscenas” dessa subversão, precisamos observar “o mundo sob uma outra ótica”, superando o etnocentrismo dos olhares já instituídos que dificultam a necessária aproximação entre cultura e educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rosane. Cabeças digitais. **Rio mídia**. Entrevista concedida a Marcus Tavares. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&v_nome_area=Entrevistas&idMenu=4&label=Entrevistas&v_id_conteudo=67513>. Acesso em: 26 mar. 2007.
- ARANHA, Gláucio. Narratividade nos jogos eletrônicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 10., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.abralic.org/htm/quemsomos/anais-eventos.htm>. Acesso em: 09 dez 2009.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro**: cultura popular juvenil e grafite. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1999.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: revista da Faculdade de Educação da UFF: juventude, educação e sociedade. Rio de Janeiro, n.1, p.11-27, maio 2000.
- CARVALHO, Victa de. Dispositivos em evidência: a imagem como experiência em ambientes imersivos. In: FATORELLI, A.; BRUNO, F. (Org). **Limiares da imagem**: tecnologia e estética na cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MACHADO, Arlindo. Regimes de imersão e modos de agenciamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 15, 2002, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2002. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:PX6gtYmZx5oJ:www.intercom.org.br/papers/2002/np07/NP7MACHADO.pdf+a+imagem+nos+games>>. Acesso em: 26 mar. 2007.
- _____. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.
- _____. Arte e mídia: aproximações e distinções. **E-compós**: revista eletrônica, n.1, dez., 2004. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos>>. Acesso em: 25 set. 2006.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Tradução Márcia C. de Sá Cavalcante, Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 32, mayo-ago., 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>>. Acesso em: 19 set. 2006.
- MARTUCCELLI, Danilo. Figuras y dilema de la juventud en la modernidad. **Movimento**: revista da Faculdade de Educação da UFF: juventude, educação e sociedade. Rio de Janeiro, n.1, p.28-51, maio 2000.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução: Elissa Khouri Daher, Marcelo Fernandez Cuziol. São Paulo: EDUNESP, 2003.

OSWALD, Maria Luiza. **Infância, juventude e indústria cultural**: sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos: projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ; FAPERJ, 2006. Mimeografado.

PEREIRA, Mirna Feitoza. As máquinas de diversão e a inteligência da criança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP15PEREIRA.PDF>. Acesso em 07 set. 2009.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.103-108, maio/ago. 2003.

ROESLER, Jucimara & SARTORI, Ademilde. Narrativa, cidadania e o não-lugar da cultura. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, p. 70-76, abr. 2004.

SANTAELLA, Lucia. Games e comunidades virtuais. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>. Acesso em: 23 mar. 2007.

VIANNA, Hermano (Org.). **Galerias cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2003.

Sites visitados

Cosplay Brasil. Disponível em: <http://www.cosplaybr.com.br/>. Acesso em: 10 jan 2009.

Portal dos Games. Disponível em: <http://portaldosgames.click21.com.br/>. Acesso em: 10 jan 2009.

Recebido em 30.04.09

Aprovado em 26.05.09

A PESQUISA SOBRE TRABALHO E SABER DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Wanderson Ferreira Alves *

RESUMO

Os estudos sobre os saberes dos docentes parecem ter encontrado boa acolhida junto a importante parcela dos estudiosos que, no Brasil, se dedicam às pesquisas sobre os professores, sua formação e seu trabalho. Autores como Maurice Tardif, Donald Shön, Kenneth Zeichner, António Nóvoa se tornaram recorrentes na literatura do campo educacional e algumas de suas indagações e teorizações foram assumidas pela pesquisa acadêmica. O objetivo deste trabalho, de natureza teórica, é justamente o de examinar algumas das perspectivas que vêm informando os procedimentos metodológicos nos estudos sobre os saberes docentes e apresentar algumas contribuições que as disciplinas que estudam o trabalho, especialmente a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade, podem oferecer aos pesquisadores interessados em compreender o saber e o trabalho do professor. Conclui apontando para a necessidade de se pensar o ensino como atividade humana de trabalho, bem como a importância de conhecer e reconhecer que o trabalho é algo complexo e difícil de ser apreendido; ignorar isso é uma especial porta de entrada para que os objetivos sociais do trabalho de ensinar não sejam alcançados.

Palavras-chave: Saber docente – Trabalho docente – Método

ABSTRACT

RESEARCH UPON TEACHER'S KNOWLEDGE AND WORK IN BRAZIL: METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

Studies upon teacher's knowledge have been well received by most Brazilian scholars who dedicate their research upon teachers' formation and work. Authors like Maurice Tardif, Donald Shön, Kenneth Zeichner, and António Nóvoa had become recurrent in the educational field literature and some of their investigations and theories had been adopted in academic research. This paper aims to examine some of the perspectives influencing methodological procedures in the studies on teachers' knowledge and to present some contributions from psychology of work and ergonomics. We conclude pointing out the need to think teaching as human activity of work as well as the importance to recognize that work is something complex and difficult to understand. To ignore this opens the door to not attaining the social objective of the work of teaching.

Keywords: Teacher's knowledge – Teacher's Work – Method

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Membro do GEPEFE-USP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador). Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da UFG, Rua 235 (Delenda Rezende de Melo), s/n, Setor Universitário – 74605-050 Goiânia/GO. E-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br

Introdução

A discussão sobre os saberes dos docentes parece ter encontrado boa acolhida entre importante parcela dos estudiosos que, no Brasil, se dedicam às pesquisas sobre os professores, sua formação e seu trabalho. Autores internacionalmente conhecidos, como Maurice Tardif, Donald Schön, Kenneth Zeichner, António Nóvoa, dentre outros, se tornaram recorrentes na literatura do campo educacional brasileiro e algumas de suas indagações e teorizações foram assumidas pela pesquisa acadêmica. O objetivo do presente texto é justamente o de examinar algumas das perspectivas que vêm informando os procedimentos metodológicos nos estudos sobre os saberes docentes e apresentar algumas contribuições que as disciplinas que estudam o trabalho, especialmente a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade, podem oferecer aos pesquisadores interessados em compreender o trabalho e o saber dos professores.

O texto a seguir está estruturado em dois eixos: o primeiro corresponde a uma breve apresentação das abordagens que norteiam as investigações sobre os saberes docentes, momento em que são indicados alguns procedimentos metodológicos comumente utilizados e também inovações desenvolvidas pelos pesquisadores; o segundo eixo corresponde às contribuições teórico-metodológicas da Psicologia do Trabalho, particularmente os estudos de Ivar Oddone, e da Ergonomia de matriz francesa, nomeadamente com dois de seus reconhecidos autores, François Guérin e Alain Wisner.

Pesquisando os saberes dos professores: afinal, o que eles sabem e fazem?

A temática relativa ao saber docente vem-se desenvolvendo em âmbito internacional há várias décadas. Seu interior abriga um leque de temas (socialização profissional, desenvolvimento profissional, percursos biográficos e profissionais, pensamento do professor, comportamento do professor etc.) e uma diversidade de enfoques teóricos (behaviorismo, cognitivismo, pragmatismo, neo-marxismo etc.). Trata-se de um campo de pesquisas que congrega diferentes disciplinas oriundas das ciên-

cias humanas e sociais (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia etc.). Em um quadro tão diverso não causa espanto o fato de que os estudiosos do saber docente lançaram mão de um também diversificado conjunto de procedimentos metodológicos no desenvolvimento de suas pesquisas. De testes padronizados e pesquisas quase-experimentais até estudos etnográficos havia espaço para toda uma variedade de iniciativas.

No caso específico do Brasil, a discussão sobre os saberes dos professores recebe impulso com a publicação de *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, texto de Tardif, Lessard & Lahaye publicado na Revista Teoria e Educação no ano de 1991. É possível nesse ponto objetar e afirmar que os estudos sobre os saberes já estavam constituídos em nosso país, quando autores, como Maurice Tardif, António Nóvoa e Lee Shulman, começaram a ter seus textos divulgados no Brasil. Sem dúvida, é difícil afirmar simplesmente que os professores e seus saberes eram temas ausentes nas pesquisas brasileiras na área da educação, mas é importante notar – e isso faz toda a diferença – que o saber docente não estava constituído como objeto de estudo e tampouco que as pesquisas não tinham, no geral, o intuito de valorizar a inteligência ou de procurar conhecer a inventividade, os modos de proceder e apreciar do professor no curso de desenvolvimento de seu trabalho. A tendência do campo pedagógico brasileiro nos anos 80, bem apontam Fiorentini, Souza Júnior & Melo (1998), foi o de destacar as carências e as negatividades das práticas dos professores.

Diversos estudos que apresentam sínteses, balanços ou investigações empíricas sobre a temática dos saberes docentes já foram produzidos e publicados. Não é o caso aqui de recenseá-los novamente, o leitor interessado poderá encontrar um farto material a esse respeito nos artigos que compõem o dossiê *Os saberes da docência*, publicado no número 74 da revista *Educação & Sociedade*, bem como acessar estudos que apresentam sínteses sobre o tema, como os trabalhos de Borges (2003), Gauthier (2006) e Alves (2007). Nos limites do presente texto, o interesse é, sobretudo, oferecer uma perspectiva panorâmica das grandes linhas de investigação

sobre os saberes dos professores, apontando suas proposições centrais, as técnicas e os instrumentos de pesquisa que convencionalmente utilizam. A exposição será assim esquemática, todavia, permitirá em grandes traços situar as tendências investigativas do campo.

Para tal tarefa, serão utilizadas as abordagens de pesquisa sobre o saber docente apresentadas por Borges (2003). O enfoque dado pela autora tem o mérito de ser suficientemente aberto no sentido de não produzir uma classificação excessivamente rígida, o que é sempre um risco nesse tipo de empreendimento. Borges aponta cinco grandes abordagens sobre os saberes: pesquisas sobre o comportamento do professor; pesquisas sobre a cognição do professor; pesquisas sobre o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas, interacionistas; e pesquisas que se apóiam na sociologia do trabalho e das profissões. Vejamos um pouco mais sobre cada uma delas.

1) *Pesquisas sobre o comportamento do professor*. Essas pesquisas são tributárias da psicologia de matriz behaviorista, sendo seu objetivo avaliar a eficácia do ensino a partir do impacto da ação docente sobre os alunos (busca por estabelecer correlações) uma de suas principais expressões. Orientam-se por uma visão funcional do ensino, concebendo o professor como um gestor do processo de aprendizagem que lança mão de conteúdos, métodos e põem em curso certos comportamentos mais ou menos eficazes. Dentre outros aspectos, essas pesquisas foram criticadas por não levarem em consideração os aspectos subjetivos na relação entre professores e alunos, bem como não observarem as particularidades das situações de ensino em sala de aula.

2) *Pesquisas sobre a cognição do professor*. Essa também é uma abordagem tributária da psicologia e que se desenvolveu a partir das críticas às pesquisas processo-produto. O foco central dessas pesquisas são os processos mentais, ou melhor, em sentido rigoroso, é a cognição dos professores. A principal preocupação é como os docentes, na situação de ensino-aprendizagem, processam as informações, como as articulam, conseguem utilizá-las, reutilizá-las e integrá-las às suas ações. Os saberes docentes são vistos como um conjunto de informações, símbolos, roteiros, esque-

mas de ação. O cognitivismo foi bastante criticado por sua estreiteza no modo de conceber o professor e por desconsiderar a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem, tomando-o como uma situação previsível.

3) *Pesquisas sobre o pensamento dos professores*. Os estudos sobre o pensamento dos professores talvez seja a abordagem mais difundida no âmbito dos estudos sobre os saberes dos professores. Assim como as abordagens anteriores, ela também possui vínculos com a Psicologia, nomeadamente com o enfoque cognitivo, todavia, ultrapassa as preocupações individualizantes e procura situar o professor em seu contexto, em seu cotidiano de trabalho. É uma abordagem de pesquisa influenciada também pela fenomenologia e pela etnometodologia, comportando estudos de enfoque psicossocial, sócio-crítico e sócio-construtivista. As pesquisas sobre o pensamento dos professores (*teacher's thinking*) se interessam por aquilo que os professores pensam e percebem, a preocupação é com as representações que os professores fazem a respeito de seu trabalho, da disciplina que ministram e a maneira como, no decorrer do processo de ensino, pensam e resolvem os problemas com que se deparam.

4) *Pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*. Essas pesquisas buscam investigar e evidenciar os pensamentos, as ações e interações dos atores sociais a partir do contexto em que estes estão inseridos e mediante um enfoque histórico e social. Existem pontos de contato com a abordagem anterior, algumas influências comuns (como a da etnometodologia), todavia, a perspectiva compreensiva ou fenomenológica não enfatiza os aspectos cognitivos, mas a linguagem, as metáforas, as narrativas, o sentido que os atores atribuem à sua disciplina, à sua profissão etc. A pessoa do professor aí ganha destaque, a experiência profissional é ressaltada ao passo em que se atribui 'voz aos professores'.

5) *Pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões*. A especificidade dessas pesquisas é a procura por compreender a dimensão social do professor e de seus saberes, conferindo assim ênfase aos aspectos ideológicos, aos conflitos e às tensões que permeiam, de diferentes modos, o tra-

balho e a formação do professor. Essas pesquisas são influenciadas pela etnografia, pelo interacionismo, pela fenomenologia, retendo da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Profissões que o saber profissional é algo que se aprende na relação com o trabalho (no decorrer de um período relativamente longo, que é o processo de socialização profissional) e que as profissões são construções sociais que se inserem em um quadro de disputas por afirmação e legitimidade social.

Borges (2003) explica ainda que essas abordagens sobre o saber docente se encontram com diversos outros estudos no campo do ensino, se entrecruzando com pesquisas de enfoque histórico, pesquisas ligadas à Didática, aos estudos sobre currículo, às questões de gênero e, de minha parte, acrescento: aos estudos que investigam as mediações entre trabalho e saúde do professor. Ao que parece, estamos diante de um campo de estudos que não somente é vasto em si mesmo, mas que se infiltra e recebe infiltrações de várias correntes teóricas e metodológicas.

Em meio a tanta diversidade, os pesquisadores, ao desenvolverem seus estudos, utilizaram diferentes técnicas e instrumentos de investigação, por vezes fizeram uso de recursos convencionais, típicos à orientação epistemológica que sustentava suas pesquisas e, por vezes, tiveram que criar novas técnicas e procedimentos. Essa é uma questão importante, será preciso explicá-la melhor.

Algumas abordagens de pesquisa sobre o saber docente, como as pesquisas sobre o comportamento do professor, sustentadas pelo behaviorismo, para levar adiante seus objetivos, fizeram uso de testes padronizados: testes fundamentalmente quantitativos e que visavam, por exemplo, captar o número de interações feitas pelo professor durante uma lição, número de perguntas feitas ao longo de uma aula, dentre outros. Outras pesquisas, influenciadas pela fenomenologia e seguindo a linha etnometodológica, utilizaram a observação participante e entrevistas aprofundadas para conhecer o professor em seu contexto, conhecer os sentidos que ele conferia a sua profissão, a sua prática etc.

No conjunto, é possível arrolar uma quantidade significativa de técnicas e instrumentos empregados pelos pesquisadores para elaborar seus

estudos, tais como a observação, entrevista não dirigida, filmagens, histórias de vida, levantamentos, estudos de caso, grupos de opinião etc. Em algumas circunstâncias, no entanto, os pesquisadores se confrontaram com necessidades frente às quais o aparato metodológico disponível era insuficiente, daí a necessidade de adaptação e mesmo invenção de novos procedimentos metodológicos. Uma exigência posta, em certo sentido, pelo próprio objeto.

A título de exemplo, é possível citar a pesquisa realizada em escolas públicas do estado do Ceará por Therrien & Damasceno (2000). Nessa pesquisa, os autores buscaram articular a noção de *práxis* (VÁSQUEZ) à abordagem do professor reflexivo (SCHÖN) e à teoria do agir comunicativo (HABERMAS); bem como empregaram como técnicas e procedimentos a observação participante, filmagens (vídeos), utilizaram métodos biográficos (histórias de vida), estudos de documentação e entrevistas individuais e em grupos. Na verdade, entre as pesquisas sobre os saberes docentes os exemplos são vários, como: a pesquisa realizada por Manrique (2007) que procura, por meio de registros escritos elaborados pelos professores (memoriais), acessar seu saber experiencial e constituir ao mesmo tempo um processo formativo; a necessidade de produzir conhecimento sobre os professores, valorizar seus saberes e, ao mesmo tempo, intervir na realidade escolar vem também constituindo novas modalidades de pesquisa, este é o caso da *pesquisa-colaborativa* desenvolvida por Garrido, Pimenta & Moura (2000), que se funda na parceria entre universidade e escola; na mesma linha, segue o projeto desenvolvido por Mizukami (2003) que não somente utilizou recursos metodológicos convencionais (observação, narrativas, portfólios etc.), mas criou estratégias de acesso aos saberes dos professores e promoção de seu desenvolvimento por meio de projetos temáticos, configurando parcerias entre professores da universidade e da escola, denominadas de *experiências de ensino e aprendizagem*. Enfim, os exemplos são muitos e revelam os esforços dos pesquisadores na busca de melhor apreender o que os professores fazem e sabem, às vezes aliando o conhecer e o intervir ou, se se quiser, o conhecer intervindo.

Pelo que se pode depreender do exposto até o momento, vemos que os pesquisadores da área da educação têm se preocupado e centrado esforços na direção de melhor compreender isso que, um tanto vagamente, se denomina de saberes docentes. Nesse ponto, é oportuno destacar um importante desafio aos que se propõem a desenvolver seus estudos nesse âmbito e que pode ser formulado nos seguintes termos: Como é possível evidenciar o saber do professor? Mais que isso: sendo esses saberes articulados e, em parte, desenvolvidos no curso da atividade laboral, intrinsecamente ligados a ela, como é possível identificá-los? Os modos de proceder do professor, as maneiras de se comportar, de se expressar corporal e verbalmente estão eivados de saberes? Como? Se estão, como distinguir o que é uma idiosincrasia do sujeito e aquilo que faz parte de um saber profissional, produzido pelo coletivo docente? São questões simples, óbvias até, mas que comportam mais dificuldades que normalmente se imagina. Os pesquisadores que possuem experiência no estudo dos saberes dos professores entendem bem isso.

É relativamente fácil defender a existência de saberes da profissão docente, dizer que essa é uma profissão plena de saberes, que o professor desenvolve um conjunto de saberes que estruturam sua atividade e lhe dão segurança na sua ação. Contudo, apontar e classificar esses saberes é muito difícil, porque eles são constituídos em ação, ligados a juízos e decisões tomadas em situação (portanto, não são facilmente classificáveis), têm origem diversa no aspecto de filiação teórica e, também, estão associados à própria história de vida dos professores e à sua situação identitária. (GUIMARÃES, 2006, p.142)

Ora, estamos metodologicamente bem fundamentados para investigar o trabalho e o saber dos professores? Temos uma base de técnicas e procedimentos suficientemente sólidos para aceder aos saberes que circulam nas situações de trabalho dos professores nas escolas? De minha parte, entendo que, na área da educação, temos avançado em relação a esse ponto, mas a caminhada ainda é longa. É longa porque demanda, de um lado, enfrentar desafios epistemológicos, de outro, redimensionar o que se compreende por campo de estudos sobre os saberes docentes.

No tocante ao desafio epistemológico, a questão se refere aos fundamentos filosóficos e constitutivos do conhecimento, a partir dos quais os pesquisadores desenvolvem suas investigações. É preciso alertar para o risco de ecletismo quando, para se conhecer o trabalho dos professores, a filosofia de matriz pragmática é conjugada, sem mais, à dialética ou quando da ação (em DEWEY) se passa à *práxis* (no marxismo). Nesse terreno, não são as palavras que são diferentes, mas os contornos.

No que se refere ao redimensionamento do campo de estudos sobre os saberes docentes, a questão envolve afirmar o trabalho como eixo articulador maior das temáticas, o que permite agregar abordagens diretamente vinculadas aos aspectos pedagógicos e também às abordagens que articulam trabalho e saúde. É a articulação mais ampla entre trabalho, formação e saber que pauta tal perspectiva. Entendo que é sob tais balizadores que a noção de saber docente ganha sentido, pois esta não é uma discussão à parte das questões próprias ao mundo do trabalho, como igualmente não é uma questão à parte, como que completamente seccionada, dos desenvolvimentos e das preocupações que, desde meados do Século XX, instigam os estudos no campo da Sociologia do Trabalho e das Profissões, da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho. A relação é entre particularidade e totalidade. É necessário assumir isso. O saber do professor é, antes de tudo, o saber de um trabalhador e é preciso tirar conseqüências desse fato.

Nessa direção, seria importante o diálogo com as diferentes disciplinas que estudam o trabalho. Essas disciplinas¹ possuem uma longa tradição, algumas delas com décadas de investigação sobre o trabalho, e poderiam contribuir teórica e metodologicamente com as pesquisas na área da educação, particularmente com o campo dos saberes docentes.

Sendo esta a aposta, a seção seguinte do texto é uma tentativa de fornecer algumas pistas para

¹ Além das disciplinas citadas anteriormente, vale mencionar as contribuições da lingüística articulada aos estudos sobre as situações de trabalho, com destaque para as investigações desenvolvidas no Brasil por Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva e sua equipe na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A esse respeito, vide. Souza-e-Silva & Faíta (2002) e Machado (2004).

desdobramentos futuros. Antes de prosseguir e focar a questão propriamente metodológica, é preciso uma observação: as técnicas e os procedimentos no quadro de uma pesquisa estão subordinados às concepções de mundo mais amplas que as orientam, são seus fundamentos e projetos que guiam o procedimental e não o inverso. A técnica em uma pesquisa não é inteligível *per se*, não ganha sentido fora do quadro teórico que a envolve. Tendo feito esse esclarecimento, passo então ao próximo momento do texto.

Psicologia do Trabalho: as *instruções ao sócia* de Ivar Oddone

Como bem observa Clot (2006), os contornos da Psicologia do Trabalho ou, mais exatamente, o que ela congrega e as abordagens existentes em seu interior são objeto de intensa discussão. É possível falar aqui em perspectivas fundadas no cognitivismo, perspectivas que valorizam a subjetividade, em desdobramentos da Psicologia Ergonômica, da Psicopatologia do Trabalho, Psicodinâmica, em contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, enfim, existem vários ângulos para se chegar aos debates na Psicologia do Trabalho (CLOT, 2006). Neste texto, concentro-me no problema dos métodos de acesso aos saberes que os trabalhadores movimentam em suas atividades laborais. Alguns estudiosos do campo da Psicologia do Trabalho vêm estruturando um corpo teórico-metodológico muito adequado para a investigação das atividades de trabalho e que, devido suas características, despertam interesse – refiro-me às *instruções ao sócia*, de Oddone, Re & Briante (1981).

O desenvolvimento do método das *instruções ao sócia* está ligado ao quadro sócio-político da Itália ao final dos anos de 1960 e a um contexto em que os autores buscam conferir outra direção de sentido para a Psicologia ao propor que esta estabelecesse interlocução com a experiência laboral de homens e mulheres.

Na apresentação de *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, obra síntese de Oddone, Re e Briante (1981), Yves Clot comenta que o contexto em que Ivar Oddone e sua equipe desenvolvem suas pesquisas é o do “maio de 68” italiano, movimento que

por lá ocorre um pouco mais tarde, em 1969. No âmbito das questões atinentes ao mundo do trabalho, o quadro que circunda o referido período é o do fortalecimento das lutas por direitos e relações democráticas pelo operários. De modo mais preciso, no caso de Turin é possível situar todo um conjunto de novas relações que vão-se constituindo ao longo dos anos de 1960 entre médicos, psicólogos do trabalho e a organização sindical: é nesse contexto que as iniciativas de Oddone e seus colaboradores ganham sentido. Essas mobilizações e lutas nos anos 70 resultarão, dentre outros aspectos, na assinatura da convenção coletiva da metalurgia que previa o direito a que o trabalhador pudesse, em sua jornada de trabalho, gozar de 150 horas de formação, uma formação cultural, distinta assim da formação eminentemente profissional. Os estudos e processos metodológicos elaborados por Oddone foram desenvolvidos nesses seminários de formação sindical na Fiat de Turin.

Ivar Oddone, médico estudioso da Psicologia do Trabalho, estava preocupado com as questões relativas à saúde e ao meio laboral, mas seu interesse repousava sobre um fundo político, nomeadamente gramsciano, direcionado a contribuir com os trabalhadores, fortalecer suas lutas, evidenciar os saberes que o taylorismo tendia a obscurecer. Tornar o trabalho concreto, ainda que parcialmente, visível era então um imperativo, tendo em vista ampliar a potência das lutas dos trabalhadores. Mas, como levar tal empreendimento adiante? Como proceder para possibilitar aos operários re-dimensionar a compreensão de seu trabalho e o do coletivo de trabalhadores de que faz parte? Que estratégia utilizar para alargar a experiência do trabalho desses operários?

Inicialmente, Oddone e seus colaboradores buscaram simplesmente recolher as histórias de cada sujeito individualmente, mas esse empreendimento não foi bem sucedido: o operário participante tendia a idealizar suas descrições sobre o trabalho, o operário ‘enfeitava’, inclinava a descrição em direção a um modelo dominante do proceder, ou seja, em direção às regras abstratas (como na descrição ideal prescrita nos manuais e roteiros formalizados) do que às exigências e contradições vividas na realidade do trabalho. Nesses termos, o prejuízo era óbvio para os fins que norteavam Oddone e

sua equipe, pois certos constrangimentos da realidade e a experiência informal se perdiam. As instruções ao sócia foram desenvolvidas para o enfrentamento dessa questão, pois seu interesse era alcançar e reelaborar os saberes da experiência de trabalho dos operários.

Objetivamente, o procedimento consistia em solicitar a um operário voluntário que instruisse um suposto sócia. A seguinte pergunta nortearia o processo: se existisse uma outra pessoa fisicamente idêntica, perfeitamente igual a você, e essa pessoa amanhã fosse lhe substituir no trabalho, o que ela deveria saber e fazer para que ninguém percebesse a substituição?

O desdobramento da questão anterior era realizado a partir de quatro referências específicas: (1) a relação do trabalhador com a tarefa, (2) com os colegas de trabalho, (3) com a hierarquia e (4) com os sindicatos. É claro que não é possível eliminar completamente o problema da distância entre o comportamento descrito e o efetivo, o narrado e o realizado, mas isso, segundo os autores, poderia ser equacionado, por exemplo, com a escolha dos aspectos enfocados e o testemunho de outros trabalhadores. Os seminários, desse modo, serviam como um coletivo que coloca em exame, elabora e reelabora o experienciado no labor cotidiano.

O trabalhador, ao exercitar as instruções a um sócia e se concentrar nas indicações do como proceder, é instigado a desprender-se da primeira pessoa e apontar os implícitos da situação laboral, nesse ponto, o recurso ao *você deve...* mostra-se pertinente. O sócia é um outro fictício, um colega de trabalho idêntico que não sabe fazer o que ele (como especialista de sua área) sabe, mas que precisa saber para que o trabalho seja realizado. O que, em uma determinada situação de trabalho, é evidente para o sujeito que ali está todos os dias, para o sócia não o é. O que precisa ser realizado para ele não é nada óbvio. Para o sócia saber o que deve fazer, os implícitos e os modos de desenvolver a tarefa devem ser explicados, os modos de agir e se relacionar devem ser, minuciosamente, informados.

No curso desse processo anteriormente descrito, Oddone buscava alargar a experiência dos operários no sentido de potencializar suas lutas e a compreensão de seu trabalho. O desafio aí é enor-

me, visto que o trabalho não se torna mais visível simplesmente porque ele está sendo ‘observado’ por alguém e o próprio sistema social tende, como ensinava Marx, a se apresentar no capitalismo como *quase-natural*. Oddone não desconhecia sua árdua empreitada, contudo estava convencido de que uma importante abertura estava na produção de conhecimento que articulasse o saber conceitual com o saber dos trabalhadores, trabalho em conjunto entre pesquisadores e operários que, potencialmente, poderia redimensionar a Psicologia do Trabalho e conferir aos operários uma outra perspectiva sobre seus saberes e seu trabalho.

Ergonomia da Atividade: conhecer para transformar o trabalho

Alguns estudos que se aproximam de aspectos problematizados pela Ergonomia podem ser identificados ainda no séc. XVII e, mais precisamente, no início do séc. XX, com estudos elaborados por fisiologistas do trabalho do CNAM², na França, e do até então *Kaiser Wilhelm*, atual Instituto Max Plank, na Alemanha (WISNER, 1992). Todavia, é por volta da década de 1940, no contexto da II Guerra, que de fato é possível localizar o surgimento da Ergonomia, é que “As guerras, em virtude da situação da extrema necessidade que causam, são momentos de rupturas para certos princípios sociais que governam a Ciência” (WISNER, 1992, p.31). E de fato, ainda segundo o autor, situações novas foram experimentadas à medida que foi preciso enfrentar os problemas que a realidade impunha a todos e, nesse sentido, especialistas de disciplinas diferentes foram instados e trabalhar juntos e a direcionar o conhecimento para as situações concretas. A Ergonomia tem desde suas origens essa característica de ser um campo (ou uma arte que se fundamenta na ciência, como prefere Alain Wisner) que demanda a ação conjunta de várias disciplinas: Biomecânica, Fisiologia do Trabalho, Psicologia do Trabalho, Sociologia do Trabalho, Lingüística, dentre outras. A Ergonomia, conforme Wisner (2004), é uma disciplina que demanda sínteses.

² Localizado em Paris, o Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) é uma das mais conceituadas instituições nos estudos sobre a Ergonomia.

Na França, a trajetória da Ergonomia foi sensivelmente diferente da perspectiva desenvolvida nos países anglo-saxônicos. Nesses países, a Ergonomia esteve ligada a uma base teórica e metodológica fundada em um certo modo de compreender a realidade social e o ser humano no trabalho. Foi a ciência positiva, desdobrada no behaviorismo, que marcou a abordagem inglesa e americana (emblemático disso é o recorrente uso da expressão *Human Factors*). Na França, a trilha seguida foi bem outra.

A abordagem francófona desde cedo manifestou seu desconforto com o recorte positivista, ao passo que muitos dos estudiosos da Ergonomia foram influenciados pela Psicologia de matriz soviética. Na França, a Ergonomia é, fundamentalmente, uma Ergonomia da Atividade. Em síntese, explica Wisner, isso significou uma construção diferente do objeto de análise: “O objeto da ergonomia britânica – e americana – é, em primeiro lugar, o equipamento: o da ergonomia francófona é muito mais enigmático, é o trabalho” (WISNER, 2004, p.44). Compreender o trabalho para transformá-lo, como resume o título da obra síntese de Guérin *et al* (2004), é a proposição fundamental da análise ergonômica.

É importante explicitar que a inflexão experimentada pela Ergonomia não se deu somente por razões teóricas, mas igualmente por aspectos muito concretos. É que as contradições próprias à análise das situações de trabalho parecem ter sido um dos importantes elementos fomentadores da referida perspectiva, pois os recursos teórico-metodológicos até então disponíveis pareciam não acompanhar o que, de fato, ocorria nas situações laborais.

Todavia, certos ergonomistas, pertencentes particularmente à ergonomia de língua francesa, descobriram que parte dos insucessos da ação ergonômica estava relacionada com o fato de confiarem na descrição do trabalho fornecida pela direção da empresa – a tarefa prescrita – enquanto na realidade os operadores tinham atividades bem diferentes – o trabalho real – decorrentes das exigências com as quais se deparavam na realidade. (WISNER, 1992, p. 32)

A questão acima referida, a da decalagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, será então central para a Ergonomia da Atividade. O

trabalho prescrito remete ao que é previamente firmado, portanto, a uma esfera na qual se indica o que precisa ser realizado (por exemplo, nos manuais técnicos, nas normas gerais de operação, nas orientações de segurança do trabalho etc.). O trabalho real remete ao que é efetivamente realizado, portanto, à esfera daquilo que se faz diante das especificidades, variabilidades e *constrangimentos*³ da situação de trabalho. No cerne de tudo isso, está a *atividade* dos trabalhadores. O trabalho prescrito precisa, inelutavelmente, passar por ela para que seja desenvolvido. Depreende-se disso uma conclusão universal em se tratando de trabalho humano: o trabalho real nunca será idêntico ao trabalho prescrito ou, em outros termos, “todo trabalho feito ‘como foi mandado’ é sempre, também, um ‘trabalhar de outra maneira’” (DI RUZZA; SCHWARTZ, 2003, p.4).

A Ergonomia possibilita uma visada sobre o trabalho, efetuada em situações bem delimitadas, que em conjunto põe em exame as *condições* em que o trabalho é realizado, os *resultados* a que se chega e a complexa dinâmica que enlaça tudo isso com a *atividade* do sujeito. O trabalho aqui é instância pessoal, remete sempre a pessoas, suas vidas e percursos, mas também é instância sócio-econômica com fins que transcendem o indivíduo e a ele se impõem. Nesse sentido, não se deve perder de vista que o trabalho é uma realidade social exterior ao indivíduo isolado (GUERÍN *et al*, 2004). A Ergonomia considera e articula essas duas perspectivas que, no contexto da relação entre capital e trabalho, são (em sentido dialético) eivadas de contradições.

O analista do trabalho sempre se confronta com a singularidade de uma pessoa que, no ato profissional, põe em jogo toda a sua vida pessoal (história, experiência profissional e vida extra-profissional) e social (experiência na empresa, identidade e reconhecimento profissional). Mas, ao mesmo tempo, defronta-se com o modo como essa singularidade fundamental é objeto de uma gestão sócio-econômica por parte da empresa: política social e gestão dos recursos humanos, tendo por “objeto” os tra-

³ No sentido de exigências postas, de demandas a serem cumpridas, de situações em que se é apertado. Nas publicações em Ergonomia, a palavra *constrangimento*, sem tradução exata na língua portuguesa, é comumente utilizada para expressar esse aspecto.

balhadores, a escolha das condições e objetivos de produção determinando o uso social dessa população. (GUÉRIN et al., 2004, p.17)

Como se nota, a Ergonomia da Atividade constitui uma perspectiva que põe o ser humano ‘inteiro’ em relação ao trabalho. É o trabalhador e o quadro que o envolve que é precisamente delimitado e analisado, daí a imperativa necessidade (essa é outra característica da Ergonomia) da prudência e do não contentamento em, de fora, decretar o que se passa com as pessoas no trabalho. Para o especialista externo isso significa adotar o princípio de que o trabalho é algo que se realiza em contextos muito próprios, por exemplo, de disponibilidade de materiais, de constrangimentos de tempo, de características dos trabalhadores. Assim, se o interesse for o de compreender para transformar, será necessário se encontrar com as situações concretas e ver o que lá efetivamente se passa⁴.

Considerações finais

No presente texto, procurei apresentar um pouco das perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas que perpassam o campo de estudos sobre o saber docente e recortam, de diferentes maneiras, os professores e sua profissão. Argumentei que tivemos avanços em relação ao corpo de técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas e que, para além dos recursos convencionais, as demandas impostas pelo próprio objeto exigiram que o novo emergisse. Assim, os pesquisadores se viram diante da necessidade de adaptações e mesmo de criar novos modos de produção de conhecimento. Não se deve ter dúvida, mesmo com dificuldades, existiram avanços nesse ponto. Todavia, se a procura é pela compreensão do que fazem e sabem os docentes, é razoável perguntar pelo que as disciplinas, que estudam o trabalho, produziram e produzem a esse respeito. Acredito que esse seja um caminho fértil, uma via importante para que se possa pensar e repensar a profissão de ensinar tanto no aspecto da prática formativa inicial e continuada, como no das situações de trabalho.

A abordagem da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia da Atividade apresentadas têm forte vínculo com preocupações políticas e sociais, seus

autores procuraram constituir métodos de investigação que não somente produzissem conhecimento sobre a experiência do trabalho, mas que simultaneamente potencializassem a transformação do trabalho. As *instruções ao sócia* e a *análise ergonômica do trabalho* são métodos de se produzir conhecimento sobre o trabalho, não são os únicos métodos, não são as únicas vias de se conhecer a atividade laboral. O interesse de ambas as perspectivas é, ao mesmo tempo, modesto e desafiador. Modesto porque é preciso humildade frente à complexidade dos aspectos que envolvem o trabalho; desafiador porque estudar o trabalho é algo muito complicado, mas também politicamente importante e socialmente necessário.

O trabalho é algo complexo, mas é politicamente fundamental que os trabalhadores possam compreendê-lo melhor e que seus saberes sejam socialmente reconhecidos, como do mesmo modo é um imperativo social que atividade de uma empresa, de um hospital, do transporte público ou de escolas encontre eficácia em seus objetivos fixados socialmente. A contradição que perpassa tudo isso é que, em uma sociedade de mercado como a nossa, o bem comum, como se sabe, é obscurecido pelo interesse privado. Todavia, é importante ter clareza de que não se está melhor quando se desconhece o que reside sob o que denominamos de trabalho. A Organização Científica do Trabalho provou isso suficientemente. Não é demais lembrar que Taylor fez referência ao labor operário como o de um ‘homem boi’ e que Henry Ford, um pouco depois, dizia que seus operários podiam deixar a inteligência junto com o chapéu logo ao entrarem na fábrica.

Na área da educação, tal visão restrita do que é o trabalho também se apresenta. Embora críticas, a meu ver não insensatas, algumas indagações se impõem. Seria forçado dizer que, via de regra, as políticas educacionais, quando em ocasião de reformas no ensino, são movimentadas a

⁴ Bem entendido, ir ao trabalho concreto não significa acreditar que todas as respostas lá residem. O trabalho é uma realidade social. Portanto, a posição do trabalho concreto (em sentido dialético rigoroso) pressupõe o trabalho abstrato, por conseguinte os imperativos de uma norma política, ideológica e econômica que está e ultrapassa as situações particulares. Reconhecer isso, contudo, absolutamente não autoriza economizar esforços em compreender o que se passa nas situações laborais. Essa é uma importante lição da Ergonomia da Atividade.

partir de uma visão simples do trabalho? Se o trabalho é algo complexo, desconsiderar sua dinâmica não pode causar desconfortos graves? Quem paga a conta quando os projetos fracassam? Para responder a essa última interrogação não é preciso ser muito imaginativo...

O que foi discutido no presente texto traz implicações em relação ao que vem sendo elaborado nas pesquisas e nos estudos sobre os saberes docentes. Falar de saberes sem encarná-los nas situações concretas de trabalho, enveredar pelos excessos do cognitivismo ou promover uma espécie de fuga em direção ao indivíduo⁵, destacando o do conjunto das relações sociais é tatear por uma perspectiva cuja potência para compreender e intervir sobre a realidade é, no mínimo, bastante limitada. Ensino é trabalho, não se deve perder isso de vista.

Nesse ponto, a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade têm o que dizer sobre o que fazem e sabem os professores mas, curiosamente, parecem sub-aproveitadas pelo campo da educação, embora mais facilmente possam ser encontrados em estudos no campo da saúde, nos

estudos sobre linguagem e na Engenharia da Produção. Nesse sentido, os limites e as possibilidades abertas por ambas as disciplinas em questão podem ainda ser explorados pelos educadores. Sem dúvida, ainda há muito que fazer nesse âmbito e o leitor interessado poderá encontrar em alguns autores brasileiros o fortalecimento dessa discussão, como nos estudos desenvolvidos por Vieira (2004), Alves (2009), Botechia & Athayde (2008).

Por último, é oportuno efetuar uma observação que, a julgar pelos caminhos até aqui percorridos, não é nada impertinente: se o trabalho humano for visto como uma mera evidência (algo manipulável, de contornos claramente identificados e sobre o qual não se precisa indagar), o empreendimento de compreendê-lo malogrará logo de saída, isto porque a concepção que se tem sobre o trabalho interfere no modo como ele será interpretado. Conservar o ‘espanto’ frente à *atividade* de trabalho é algo então fundamental. Como dizem os ergonômistas, o trabalho é sempre uma realidade enigmática. Nesses termos sim, vale a pena falar em saberes da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.23, n.2, p.263-280, maio/ago. 2007.
- _____. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.
- BORGES, Cecília M. **Os professores da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2003.
- BOTECHIA, Fabíola; ATHAYDE, Milton. Conversas sobre o trabalho sob ponto de vista da atividade: algumas abordagens metodológicas. In: BARROS, Maria E. B; HECKERT, Ana L; MARGOTO, Lilian (Orgs). **Trabalho e saúde do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-70.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DIRUZZA, Renato; SCHWARTZ, Yves. Da atividade militante à elaboração de saberes. **Education Permanente**, Paris, v. 154, n. 1, p. 1-9, 2003. Texto disponível em: www.ergologie.com. Acesso em: 15 de abr. 2008.
- FIORENTINI, Dário; SOUZA JUNIOR, Arlindo; MELO, Gilberto F. A. Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M. (Org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

⁵ Nesse ponto, a observação de Resende é precisa: se tomada sem mediações, a retirada da história em direção ao indivíduo é a retirada do indivíduo da história (cf. RESENDE, 2009).

- GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma G.; MOURA, Manoel O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda. **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: EdUnijuí, 2006.
- GUÉRIN, François et al. **Comprender o trabalho para transformá-lo**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.
- GUIMARÃES, Valter S. A socialização profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**: o papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006. p. 129-150.
- MACHADO, Anna R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- MANRIQUE, Ana L. Memórias na formação de professores: refletindo sobre experiências vivenciadas. In: ANPED Sudeste, 8, 2007, Vitória. **Anais...** Vitória, 2007. 1 CD-ROM.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. A pesquisa sobre a formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: EDUNESP, 2003. p. 201-232.
- ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.
- OS saberes dos docentes e sua formação: dossiê. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n.74, abr. 2001.
- RESENDE, Anita C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: EDUFG, 2009.
- SOUZA-E-SILVA, Maria C. P; FAÍTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.215-133, 1991.
- THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Governo do Ceará, 2000.
- THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.
- VIEIRA, Marcos A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 214-237.
- WISNER, Alain. Antropotecnologia. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 6, n. 16, p. 29-34, dez. 1992.
- _____. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, François (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 29-55.

Recebido em 30.05.08

Aprovado em 27.06.08

**RESUMOS DE
DISSERTAÇÕES**



PEREIRA, Áurea da Silva.* *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA.* 2008. 190f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.**

Esta pesquisa enfoca as narrativas de histórias de vida de quatro idosos, residentes de uma comunidade rural – Saquinho – no interior da Bahia. Trata-se de pessoas consideradas “iletradas” devido ao baixo nível de escolaridade, com ascendência negra e que exercem funções de liderança popular na comunidade. Do material registrado na pesquisa, contendo vários tópicos da vida pessoal e coletiva, pode-se perceber que as histórias de vida contadas por esses idosos testemunham fatos, acontecimentos vividos em Saquinho em um amplo período de tempo, elementos que constituem um patrimônio cultural dessa comunidade e que se preserva através da tradição oral. Investigamos a intervenção do letramento nas experiências de vida narradas por esses sujeitos ditos ‘iletrados’; verificamos o papel da leitura e da escrita na formação da identidade social. Utilizamos a metodologia da história oral (MEIHY, 1994, 2005, 2007), destacando a importância da tradição oral e dos saberes locais na formação sociocultural de comunidades rurais (CERTEAU, 1996; ZUMTHOR, 1993, 2000), e discutimos sobre as práticas de letramento escolar e o seu distanciamento do contexto cultural da comunidade (ARROYO, 2003, 2005; MARCUSCHI, 2001a, 2001b; MOTA, 2002, 2004, 2006; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; SOARES, 2000, 2004). Os dados coletados e analisados trazem um valioso conjunto de textos que contribui para uma reflexão sobre a interação escola e comunidade, assim como uma avaliação sobre os currículos escolares em comunidades rurais.

Palavras-chave: História oral de vida – Oralidade e letramento – Memória e Tradição oral

ABSTRACT: Pathways of Orality and Literacy in the Rural Community of Saquinho, in Inhambupe, Bahia, Brazil.

This research presents narratives of life histories by four elders, residents of a rural community called Saquinho, in the state of Bahia (Brazil). These people, from afro-descendant origin, are considered illiterate due to their low level of schooling; even though they assume the social functions of popular leadership in the community. On the other hand, we also investigated the intervention of the literacy culture in the experiences narrated by the subjects, although they are considered as “illiterate”: there are many situations in real life in which the subjects had to face tasks involving written texts; their reaction included success and failure results; it was also examined the role of reading and writing in the development of social identity. The research followed the methodology of oral history (MEIHY, 1994, 2005, 2007), pointing out the importance of oral tradition and local knowledge for the socio cultural ethos of rural communities (CERTEAU, 1996; ZUMTHOR, 1993, 2000) and it was discussed the school’s literacy practices and its mismatch with the cultural reality of the community (ARROYO, 2003, 2005; MARCUSCHI, 2001a, 2001b; MOTA, 2002, 2004, 2006; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; SOARES, 2000, 2004). The collected and analyzed data compose a rich set of texts which can contribute for a reflection about the interaction between school and community cultures, as well as an evaluation about school curricula in rural communities.

Keywords: Life oral history – Orality and literacy – Memory and oral tradition

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Departamento de Educação, Colegiado de Letras. Ministra componentes curriculares de estágio supervisionado do curso de Letras. Endereço para correspondência: Rodovia Alagoinhas – Salvador BR 110 km 03 – 48.040-210 Alagoinhas, BA. E-mail: aureauneb@gmail.com.

** Orientadora: Prof^a. Doutora Kátia Maria Santos Mota (UNEB); co-orientador: Prof^o. Doutor Elizeu Clementino de Souza (UNEB); data: 15 de agosto de 2008. Banca examinadora: Prof^o. Dra. América Lúcia Silva César (UFBA), Prof^a. Dra. Edil Silva Costa (UNEB).

CARVALHO, Carla Meira Pires de*. *O Teatro na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o processo de letramento e a formação da cidadania*. 175f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009**.

O letramento constitui-se como um dos maiores desafios educacionais, tornando-se ainda mais complexo e acentuado quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reflete-se, então, que tal modalidade de ensino requer um olhar diferenciado, pois os sujeitos envolvidos possuem histórias de vida marcadas por um processo de exclusão da aprendizagem formal, dentro de uma sociedade grafocêntrica. Assim, o caminho metodológico trilhado nessa investigação fundamentou-se na pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizando, além da observação por parte do pesquisador, a análise de dados através da sistematização de categorias, advindas das falas dos sujeitos entrevistados, professores e alunos de EJA. Buscou-se investigar a inserção da disciplina Teatro e suas implicações político-pedagógicas na formação do letramento e da cidadania na EJA. Enfocando os estudos sobre letramento, cidadania, teatro e educação, esta investigação utiliza como aporte teórico autores como Paulo Freire, Magda Soares, Ângela Kleiman, Tomaz Tadeu da Silva, Flávio Desgranges, Ana Mae Barbosa, Duarte Júnior e Viola Spolin. Os resultados da pesquisa, organizados em um total de treze categorias, apontam não só para a contribuição da disciplina Teatro no desenvolvimento das práticas de letramento, como também no estímulo à frequência à escola, ao mesmo tempo em que insere esse sujeito em espaços culturais que lhes foram historicamente interditados. Finalmente, fica evidente que a sensibilização estética desses sujeitos, a partir da experiência teatral, passa a se desenvolver nos diferentes espaços sociais em que esses sujeitos circulam, contribuindo, assim, para a sua formação de cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Teatro – Letramento e cidadania

ABSTRACT: *Theater in Youth and Adult Education: contributions for the process of literacy and the construction of citizenship*

Literacy is considered one of the major challenges for the youth and adult population in school, especially when it involves subjects coming from situations of social exclusion, those whose life histories have characterized them as outsiders in a graphocentric culture. From this starting point, the present investigation develops an exploratory qualitative research, considering the voices of the subjects – teachers and students – as the main tool, in which the data are organized and analyzed in categories, added to fieldwork observations.. The main focus is on the understanding of the pedagogic practices in the Theater class and its political implications in the development of literacy and citizenship in this educational modality. Based on the studies on literacy, citizenship, theater, and education, this research is based upon the theories of Paulo Freire, Magda Soares, Ângela Kleiman, Tomaz Tadeu da Silva, Flávio Desgranges, Ana Mae Barbosa, Duarte Júnior, and Viola Spolin. The results show that the construction of fourteen analytical categories point out not only to the positive contribution of Theater classes in the development of literacy but also as a powerful strategy to increase the frequency of the students in school; at the same time, students are included in cultural spaces which have been historically denied to them. Finally, it is evident that the aesthetic awareness, brought through the participation in theatrical activities, empowers the active participation of these students in different social spaces where they interact, contributing in this way to the subjects' construction of citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education – Theater – Literacy and citizenship

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Licenciada em teatro pela Universidade Federal da Bahia. Professora substituta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. E-mail: caumpb2002@yahoo.com.br

** Orientadora: Professora Dr^a. Kátia Maria Santos Mota (UNEB); data: 10 de setembro de 2009; banca examinadora: Profa. Dra. Isa Maria Faria Trigo (UNEB), Prof^o. Dr^o. Sérgio Coelho Borges Farias (UFBA).

FIGUERÊDO, Michal Siviero.* Coral “Canto que Encanta”: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. 145f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.**

Esta pesquisa estudou o processo de educação musical com idosos. Foi realizado um estudo de caso explanatório para coletar e analisar os aspectos impactantes no processo de ensino e aprendizagem musical dos participantes da atividade de Canto-Coral da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Madre de Deus. Como fontes de evidências para as análises, destacam-se: observações diretas realizadas pela pesquisadora, que já atuava e continuou atuando como educadora e regente no grupo; gravações em áudio e vídeo de ensaios e apresentações; os formulários de 25 idosas coralistas contendo dados pessoais gerais, auto-avaliação de funções do organismo, informações sobre a experiência e preferências musicais, opinião sobre a aprendizagem no coral e avaliação musical relacionada à extensão vocal, afinação, ritmo, percepção e expressividade. Além disso, esta pesquisa contou com a contribuição multidisciplinar da fonoaudióloga Leila Mazarakis do sistema público de saúde do município que avaliou, em consultório, 23 senhoras coralistas. Buscou-se investigar quais são os aspectos citados pela literatura científica sobre o envelhecimento, que faziam parte da realidade do Coral das Idosas de Madre de Deus. Os resultados encontrados revelam que vários aspectos fisiológicos (como a presbiacusia e a presbifonia) e psicossociais (situação sócio-econômica e tensões grupais) estão interligados e impactam o processo de ensino e aprendizagem de diversas maneiras. O conhecimento desses fatores impactantes contribui para que o educador musical compreenda melhor aspectos significativos relacionados ao envelhecimento, realize práticas educativas mais adequadas à faixa etária estudada e promova a qualidade de vida dos idosos.

Palavras-chave: Idosos – Educação Musical – Canto-Coral

ABSTRACT: “Canto que Encanta” Chorus: a study of the process of musical education with elders in Madre de Deus (metropolitan area of Salvador, Bahia, Brazil).

This exploratory study-case studied a process of musical education in elders. We collected significant data about the teaching-learning process of the participants in the Chorus *Canto que Encanta* in the city of Madre de Deus. We were and still are teacher and leader of the chorus. We use participant observation, video and audio records, forms, auto-evaluation, and evaluation of vocal extension, tuning, rhythm, perception and expressiveness. Moreover, this research received contribution from the Speech Therapist Leila Mazarakis who pertains to the health public system of Madre de Deus. She evaluated 23 aged chorus singers. We tried to investigate which aspects present in the scientific literature about aging were part of the reality of the Madre de Deus Aged Chorus. The results show that some physiological (as presbiacusis and the presbifonia) and psychosocial (economic situation and group tensions) aspects are linked and influence the process of education and learning in diverse ways. The detailed knowledge about these impacting factors may help the Musical Educator to understand important aspects involved in this life period and to create musical activities potentially beneficial for the improvement of the quality of life of elders.

Keywords: Aged – Musical education – Chorus Song

* Doutoranda e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (mestrado com apoio da FAPESB). Regente do coral de idosos Canto que Encanta na Prefeitura Municipal de Madre de Deus-Bahia, de 1998 a 2008. Professora de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Endereço para correspondência: Escola de Música da UFBA, Rua Araújo Pinho, 58, Canela – 40110-040 Salvador-BA. E-mail: michal.siviero@gmail.com

** Orientador: Prof^o Dr. Luiz Cesar Marques Magalhães (UFBA). Data da defesa: 17 de Março de 2009.

Banca examinadora: Prof^a Dra. Magali Oliveira Kleber (UEL); Prof^a Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA).

ARAÚJO, Viviam Carvalho de.* *A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?* 138f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2008. **

A importância de práticas que inserem a brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as culturas infantis e entender as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Esta pesquisa teve como objetivo investigar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças. A abordagem teórico-metodológica adotada caminhou no sentido de considerar as crianças enquanto sujeitos de direito, produtores e consumidores de cultura. A pesquisa teve como universo empírico uma escola de educação infantil em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Os sujeitos da investigação foram 20 crianças, entre 4 e 5 anos, que frequentam a instituição. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação envolvendo situações em que as crianças brincavam e a utilização de desenhos produzidos por elas que, aliados à oralidade, tornaram-se um procedimento metodológico possível de fomentar o discurso das crianças a respeito do tema. Essa discussão baseou-se nos conceitos teóricos abordados por autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, que apontam que a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal das crianças na idade pré-escolar. Os resultados indicam que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam. As discussões realizadas nesta pesquisa apontam o quanto o tema relacionado à brincadeira precisa ser debatido nos espaços de formação dos professores.

Palavras-chave: Educação Infantil – Brincadeira – Infância – Criança

ABSTRACT: *Playing at the institution of childhood education in full time: What do the children say?*

The importance of practices which insert play in the educational curriculum and in the pedagogical proposals of children education institutions is one way to consider children culture and understand children as historical individuals, who participate and change the reality they live in. The aim of this research was to investigate the place of play in a full-time children education institution from the children's perspective. The theoretical-methodological approach adopted considered children as individuals of right, producers and consumers of culture. The research had as its empirical universe a full-time public school of children education in the city of Juiz de Fora/MG. The subjects of the investigation were 20 children, aged from 4 to 5 years, enrolled in this school. The methodological procedures adopted were the observation of situations in which children played and the use of drawings made by them that, together with speech, have become a methodological procedure able to promote children's talk about the subject. This discussion was based on the theoretical concepts approached by authors of the historical cultural perspective, as Vigotski, Leontiev and Elkonin, who put the make-believe play as the main activity of preschool age children. The results indicate that make-believe play is the main activity made by them in the context of the children education institution they attend. The discussions made in this research point out how much the subject related to play still needs to be discussed in the places of teacher formation.

Keywords: Children education – Play – Childhood – Child

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do grupo de pesquisa "EFOPI" – Educação, Formação de Professores e Infância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Endereço para correspondência: Rua Jovino Ribeiro, 33/403, Bairro: Bairro – 36050-220 Juiz de Fora/MG. Email: viviamc@powermail.com.br

** Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Léa Stahlschmidt Pinto Silva (UFJF). Data: 24 de março de 2008. Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques (UFJF), Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (UERJ).

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o endereço eletrônico da revista: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEB**A: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 60 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 30 mil caracteres com espaços. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Grupo Editor

E-mails: jmaior@uneb.br / jacqson@uol.com.br

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address refaeeba.dedc1@listas.uneb.br. In should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 60 000 characters and not less than 30 000 characters (including spaces). Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone : 71.3117.2316

Editors

E-mails: jmaior@uneb.br / jacqson@uol.com.br

G R Á F I C A
J.K.

Tel.: (75) 3641-5128