

Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização

Learning with indigenous children: challenging neocolonial
logics that pervade indigenous schooling

Eunice Dias de PAULA¹

Resumo

Neste artigo abordamos processos educativos presentes nas sociedades indígenas, tendo como referência o povo Apyáwa (Tapirapé), MT, destacando os princípios de autonomia e do respeito pelas crianças. Estudos antropológicos e educacionais têm demonstrado a eficácia destes processos próprios da educação indígena (MELIÀ, 1979; PAULA, 1997, 2001; TASSINARI, 2011). Todavia, os projetos de escolarização implantados desde a época colonial não consideram estes processos e analisamos que, mesmo os cursos para docentes que se situam dentro do modelo denominado educação escolar indígena, continuam a repetir velhas práticas colonizadoras. Uma mudança de postura incluiria aprender com as crianças indígenas e como elas vivem em suas comunidades.

Palavras-chave: Educação indígena. Escolarização. Docentes indígenas. Processos formativos.

Abstract

In this paper we discuss the educational process among indigenous peoples, taking as our point of reference the Apyáwa (Tapirapé), MT, Brazil. We highlight the principles of autonomy and the respect for the children typical of indigenous educational processes. Anthropological studies and educational research have demonstrated the effectiveness of these processes (MELIÀ, 1979; PAULA, 1997, 2001; TASSINARI, 2011). However, the projects implanted since colonial times do not take into consideration these practices. Our analysis demonstrates that even courses designed specifically with the intention of preparing indigenous teachers to draw upon an ostensibly culturally appropriate model of indigenous school continue to reenact antiquated colonial practices. A more productive approach would include an emphasis on learning from indigenous children and taking into account the ways they live in their communities.

Keywords: Indigenous education. Indigenous teachers. Formative processes.

1 Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, Membro do Grupo LIBA – Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas, grupo intersinstitucional UFG/UNB, sob a coordenação da Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio, FL/UFG. Filiação Institucional: CIMI/MT. Endereço: Rua MB 04, Quadra 05, Lote 28, Morada do Bosque. CEP: 74.690-221 Goiânia GO. Tel. institucional: (65) 3621-9095. E-mail: <xeretyma@uol.com.br>.

Introdução

Ao se falar de educação das crianças indígenas nunca é demais repetir o que parece transparente, mas permanece encoberto aos olhos de muitos envolvidos nos processos de educação escolar indígena: as crianças indígenas nascem e crescem em sociedades culturalmente diferenciadas que possuem sistemas educativos próprios que, por sua vez, possibilitam a socialização de seus novos membros. Esta assertiva, tão evidenciada pelos estudos educacionais e antropológicos, é muito pouco considerada nos diversos planejamentos educacionais historicamente destinados à população indígena deste país. O projeto colonizador, como sabemos, considerou os indígenas como folhas em branco, nas quais se poderia escrever o que se desejasse: “[...] aca pocas letras bastan, porque es todo papel blanco e no hay más que escribir a prazer” (NÓBREGA apud VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 9). Por sua vez, o programa educacional implementado pelo SIL (Summer Institute of Linguistics), a partir da década de sessenta, utilizava as línguas indígenas apenas no início da alfabetização, sendo que, posteriormente, a língua de prestígio, realmente valorizada, era o Português. Como se vê, constituía também um projeto claramente assimilacionista. Novas experiências educacionais começaram a surgir a partir da década de setenta, nas quais os povos indígenas tiveram papel ativo na elaboração de seus processos de escolarização. É inegável que este fato representou uma mudança histórica, pois os indígenas passaram a ser sujeitos construtores de um projeto de educação escolar, ao invés de meros destinatários de programas elaborados pelos órgãos educacionais. Todavia, embora este novo modelo educacional tenha conquistado um considerável aparato legislativo, constatamos ainda um enorme abismo entre a lei e a prática. A lógica colonialista da *integração* ainda prevalece e um dos pilares que sustenta essa postura é a negação em aceitar que a especificidade destes povos consiste, justamente, em terem processos educacionais próprios que os fazem ser como são. Neste artigo abordamos esta questão, tomando como base a educação do povo Apyãwa (Tapirapé) e a escolarização, acentuando aspectos relativos ao processo de formação de professores.

1. Processo educativo dos Apyãwa

As aldeias dos Apyãwa (Tapirapé) estão localizadas em duas áreas indígenas: Terra Indígena Urubu Branco e Área Indígena Tapirapé-Karajá, ambas situadas na região Nordeste de Mato Grosso. A população é de aproximadamente 890 pessoas², todas falantes da língua Tapirapé, classificada por Rodrigues (1986) na família linguística Tupi-Guarani, pertencente ao Tronco Tupi. Os dados aqui apresentados provêm de minha longa convivência com este povo³, bem como de pesquisas educacionais e linguísticas por mim efetuadas entre eles.

O primeiro dado que nos chama a atenção é o fato de haver, na língua e na cultura Apyãwa, uma palavra específica para o ato de estudar que traz encapsulada em si uma concepção diferente da nossa⁴:

(a) ãxema'e
 ã + xe + ma'e
 1ª ps reflex. estudar
 'eu me estudo = eu mesmo estudo'

Como se pode observar, o ato de estudar implica uma postura agentiva do educando, traduzida por eles como *interesse* e isto é considerado um valor cultural, a tal ponto que aparece inscrito na língua. E os Apyãwa se empenham em cultivar nos filhos e filhas esta atitude de interesse e crescente responsabilidade:

Se uma mãe estiver lavando roupas na beira do lago e seu filho ou filha pequenos pegarem no sabão tentando imitá-la, não são inibidos; ao contrário, são incentivados. A mãe separa peças pequenas para que ele ou ela possam *lavá-las*. E na volta para a aldeia os pequenos vão orgulhosamente carregando o sabão espetado num pauzinho. Essas cenas, tão comuns na vida da aldeia, nos revelam uma maneira de se relacionar com os filhos que os leva a assumir, cada vez mais, maiores responsabilidades (PAULA, 1997).

Crianças maiores também são encarregadas de pequenas tarefas como uma forma de preparação para a vida adulta. Os meninos e rapazinhos assumem a criação de aves aquáticas nos meses de verão, quando devem pescar peixinhos para alimentá-las. As meninas são responsabilizadas pela criação de filhotes de

2 Cálculo efetuado pelo Cacique Geral, Kamajrao Tapirapé em 2011. Comunicação pessoal, setembro, 2012.

3 A autora convive há 40 anos com os Apyãwa.

4 A noção de que as palavras trazem encapsuladas em si valores culturais de diferentes sociedades deve-se a Wierzbicka (1997).

periquito, aos quais devem oferecer alimentação durante o dia. Os cuidados com os irmãos menores são assumidos tanto por rapazinhos como pelas meninas.

A manutenção dos laços societários passa pelas relações entre os membros da família extensa. Assim, um importante aprendizado é o das relações de parentesco e as obrigações sociais que são praticadas entre os parentes. A mãe, ao repartir o peixe, carne de caça ou produtos da roça, pede que a criança vá levá-lo à sogra, às cunhadas, ou a outros, a quem a cortesia prescreve partilha de alimentos, como os vizinhos:

O senhor e a senhora contaram que antigamente as pessoas conheciam os seus familiares através da distribuição da fatura de peixes, das caças, ou até mesmo produtos da roça. Também convidavam os parentes próximos para comerem juntos. Quem era responsável pela distribuição das coisas era a menina 'kotataĩ', assim ela conhecia os familiares e até mesmo aprendia como chamar os seus tios e tias: 'itotyra' tio irmão da mãe, 'ixaxe' tia irmã do pai. (TAPIRAPÉ, Orokomy'i, 2012, p. 10).

Outra atitude significativa dos adultos em relação às crianças é o respeito nas interações, conforme uma cena por nós presenciada: M., uma senhora Tapirapé, se recusou a vender para um turista uma cestinha de cuité - *kãri* - que pertencia a sua filhinha de três anos. Diante da insistência do turista, essa mãe dizia: É dela, não posso vender se ela não quiser! Ou seja, à criança é conferido o poder de decidir, mesmo sendo tão pequena. Um fato semelhante a este aconteceu com Levi-Strauss quando queria comprar um vaso Kadiweu e a mãe da criança diz que ele tem que negociar com a neta de apenas quatro anos. Tassinari comenta a respeito:

[...] em geral, quando pensamos na autonomia infantil, sempre a restringimos a certas esferas nas quais permitimos que as crianças tomem decisões. As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou o grupo mais amplo. (TASSINARI, 2011, p. 6).

Um Apyáwa, em seu ciclo de vida, percorre tempos e espaços bem definidos que tornam possível o processo de socialização. Após o nascimento, o colo da mãe é dedicado integralmente ao bebê, seja acalentando-o na rede ou carregando-o com o apoio das tipoias, faixas confeccionadas para esta finalidade. Cantigas de ninar são cantadas para embalar o sono das crianças que, nesse período, recebem

nomes especiais: *atai'ĩ* ou *mireri* para as meninas e *namĩ* ou *xikója* para os menininhos. O primeiro filho marca o modo como o pai e a mãe são nomeados, se menino, o pai passa a ser chamado de *konomirop* - 'pai do menino' e a mãe, *konomiy* 'mãe do menino', se menina, *kotatairop* 'pai da menina' e *kotataiy* 'mãe da menina' respectivamente. Esse modo de nomeação dos pais revela a importância conferida à criança, pois é por meio dela que seus genitores são identificados. Pais, mães e avós se revezam nos cuidados com os pequenos Apyáwa, configurando o espaço da casa da avó materna⁵ como o local privilegiado dos dois primeiros anos de vida e dos primeiros aprendizados. O nome que a criança recebe de um dos avós já pertenceu a um seu antecessor, o que sugere também a continuação da vida por meio do novo membro da família.

O ritual do desmame marca o final desse período, quando a criança é pintada e adornada com os enfeites apropriados para a ocasião. Os genitores fazem dieta alimentar para que nada de mal aconteça à criança durante o desmame. O ritual marca também socialmente a entrada numa nova fase da vida, quando os meninos passam a ser chamados de *konomĩ* e as meninas *kotataĩ*. O mundo da criança se torna mais amplo: acompanhada de seus irmãos mais velhos, ela poderá visitar outros parentes e outros espaços da aldeia, rompendo os limites da casa familiar.

Figura 1 - Criança adornada para o ritual de desmame



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012).

5 A regra de casamento dos Apyáwa prevê que o genro passe a morar na casa dos sogros.

Figura 2 - A mesma criança passeando com seus irmãos mais velhos

Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012)

A troca de nomes conforme a pessoa muda de faixa etária constitui um traço marcante da sociedade Apyãwa. As faixas etárias também são nomeadas de modo diferente e o comportamento esperado de uma criança, de jovens ou de adultos muda a cada período da vida. Os antigos nomes não devem ser mais pronunciados, pois causa grande vergonha às pessoas que os usavam. Os conhecimentos também são apropriados a cada fase de idade, como destaca o professor Arawyo (TAPIRAPÉ, Orokomy'i, 2012, p. 10):

Quando o menininho entrava na fase de rapazinho, o pai o chamava de *xyre'i'i*, porque ele passava na outra fase de vida. Quando a criança, ou seja, o menino passava para a fase de *xyre'i'i*, não brincava mais com as crianças, ficava na Takára para receber vários conselhos dos mais velhos e, ao mesmo tempo, aprender os conhecimentos específicos do povo Apyãwa. Assim, depois de um período, eles passavam para outra fase e recebiam outro nome. A família podia chamá-lo de *awa'jao'i*.

Após a primeira iniciação, os rapazinhos podem, então, frequentar outros espaços e outros círculos de relações. A Takára, casa cerimonial, é um local apropriado à educação masculina, sendo que nela são adquiridos os conhecimentos próprios à vida masculina. Este espaço é vedado às crianças, como relata o professor Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé):

Ficou bem claro que o ensinamento dos meninos ocorre mais na casa enquanto que o dos rapazes ocorria mais na Takára. Esclareço aqui que, antigamente, a rapaziada dormia na Takára. Logo após o rapaz se tornar Xyre'i'i, ele passava a dormir com seus companheiros na Takára e havia adultos que

acompanhavam essa turma de rapazes como um verdadeiro professor. (TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos, 2010, p. 23).

Por esse relato observa-se que, além de conhecimentos específicos destinados aos homens, há pessoas encarregadas de acompanhar a formação dos jovens, que podem ser considerados especialistas da educação. Outras pessoas que possuem conhecimentos especializados são: o pajé, os mestres de cerimoniais, os caciques, as mulheres consideradas mestres em pinturas corporais, as parteiras.

Notamos que as formas verbais utilizadas para se referir ao fato de os rapazes passarem pelas fases de iniciação, mais uma vez remetem à concepção de autonomia da pessoa. Quando o garoto deixa de ser menino para ser *xyre'i'i*, diz-se *axeapa*, literalmente ele se fez. Na segunda iniciação, diz-se *axeatoakarã* – ‘ele se cortou os cabelos curtos’. Já na terceira etapa, quando ele passa de rapazinho a adulto, diz-se *axeakygetãxi*, ou seja, ‘ele se vestiu com o *akygetãra*’, o grande cocar de penas de rabo de araras que leva meses para ser confeccionado. O morfema reflexivo *-xe-* indicia esta postura de considerar a autonomia da pessoa durante as diversas cerimônias de iniciação.

A última fase da iniciação masculina realiza-se durante uma cerimônia muito solene denominada *Marakayja*, na qual toda a comunidade se envolve. Os homens dançam e cantam durante todo o dia, além do *Ká'o*, outro ritual com cantos entoados por homens e mulheres nas noites que precedem e sucedem o dia da iniciação do rapaz. Isto demonstra o imenso cuidado e respeito que os Apyãwa dedicam aos jovens. O processo educativo, que tem na dimensão comunitária um de seus eixos básicos, consegue, ao mesmo tempo, relevar a singularidade dos indivíduos, conferindo-lhes um alto grau de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Figura 3 - Marakayja, terceira fase de iniciação masculina



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012).

A mudança de atitude dos iniciados também é notável. Imediatamente após a realização do primeiro cerimonial de iniciação dos meninos e dos rituais prescritos para a moça, por ocasião do aparecimento dos primeiros fluxos menstruais, a atitude dos iniciados muda sensivelmente, procuram diferenciar-se do comportamento próprio das crianças. Os adultos também se relacionam de modo diferente com eles, tratando-os com a deferência devida ao novo *status*, à sua nova posição dentro da estrutura social. Uma vez sendo *xyré'i*, o rapaz poderá participar das reuniões noturnas e da vida cerimonial da *takâra*, adentrando nos segredos relativos aos espíritos, partilhados apenas pelos homens. Poderá, também, participar das caçadas coletivas e, nessas ocasiões, será encarregado de cuidar do moquém, trazendo lenha e mantendo o fogo aceso. Ao rapaz é ofertado, sempre que possível, pedaços de fígado de onça, para se tornar corajoso e não ter medo de caminhar na mata. Por outro lado, mães, tias e avós dedicam-se à jovem recém-iniciada, tratando-a realmente como uma nova mulher, ensinando-lhe diversos conhecimentos de que necessitará em sua vida adulta. Durante o primeiro período de reclusão, os ofícios da lida com o algodão lhe são especialmente ensinados; no segundo ciclo menstrual, a moça deverá se dedicar ao preparo da farinha e do cauim. A salvação do cauim é uma tarefa que compete, preferencialmente, às jovens.

Os traços acima descritos brevemente nos permitem afirmar que há entre os Apyáwa uma pedagogia própria, na qual se destaca a peculiaridade de se pensar a educação enquanto um processo contínuo que, se por um lado tem como objetivo socializar os novos membros do grupo, por outro, apresenta no respeito e no incentivo à atitude autônoma do educando algumas de suas marcas pedagógicas essenciais.

A paciência dos mestres para com os educandos que, numa primeira instância, são os membros da família extensa, e num sentido lato, qualquer pessoa da comunidade, aí se incluindo os detentores de conhecimentos especializados em diversas áreas, se constitui numa outra característica.

O *material didático* que, num primeiro momento, é elaborado pelos mais velhos, logo passa a ser construído pelas próprias crianças, sendo de fácil acesso a todos. É comum ver-se rapazinhos com 8 ou 9 anos fabricando suas próprias flechas e isso constitui mais uma situação de aprendizado, durante a qual as crianças agem autonomamente.

A atitude de paciência respeitosa pelo ritmo das crianças, o incentivo constante, a delegação de responsabilidades, a ternura sempre presente, fazem com que a criança Apyáwa dê passos cada vez mais complexos no conhecimento e no assumir da própria cultura. Ela se sente num ambiente de confiança para ousar cada vez mais. O riso é um dos recursos utilizados para fazer a criança perceber que deve mudar sua conduta. A via da persuasão é outro, e pais, avós e tios não se furtam ao dever de conversar longamente com a criança, aconselhando-a quando

necessário. O incentivo à iniciativa e a afirmação da personalidade acontecem tendo como pano de fundo a dimensão comunitária da sociedade.

O processo não pára num determinado ponto. O indivíduo está sempre num constante aprender com os mais velhos e ensinar aos mais jovens, assumindo, paulatinamente, diferentes atividades, quer no âmbito familiar, quer frente às obrigações comunitárias. Há um movimento de *entrada* da pessoa numa nova faixa etária, configurado pelos rituais de iniciação e pela troca de nomes, a partir dos quais novas atitudes, novos tratamentos, novas responsabilidades são esperadas e há, também, um movimento de calorosa acolhida por parte dos que recebem o novato. Os espaços preferenciais para a realização dos momentos educativos formais são a *takâra* e a casa, embora a educação aconteça a cada momento, a cada atividade. A paciência, a persuasão, o exemplo, estão sempre presentes nas relações dos mais velhos com as crianças. A educação se revela eficaz, pois consegue conjugar os aspectos afetivos, os laços familiares, ao mesmo tempo em que promove a socialização e a integração do indivíduo ao grupo local, garantindo a permanência da etnia.

Constatamos, assim, que a pedagogia indígena é eficiente em seu propósito, isto é, consegue socializar os novos indivíduos, fazendo com que eles se apropriem dos valores, dos conhecimentos e dos traços essenciais que constituem a identidade étnica. Entretanto, no contexto atual, os povos indígenas necessitam da educação escolar para fazer frente às necessidades advindas com o contato. A Escola traz consigo a figura do (a) professor(a), o que acarreta mudanças no processo tradicional da educação indígena. Apontaremos, na próxima seção, algumas questões pertinentes para a formação de docentes indígenas, tendo como referencial os pressupostos da pedagogia indígena.

2. A formação de docentes e a pedagogia indígena

A presença do professor indígena nas escolas destinadas aos povos indígenas não fazia parte do projeto colonizatório. Como os indígenas eram considerados *papéis em branco*, destituídos, portanto, de quaisquer conhecimentos, cabia ao professor de origem europeia ministrar os conhecimentos considerados necessários para que os povos indígenas fossem adequadamente integrados à sociedade nacional. Os internatos que vigoraram até a década de setenta mostram exemplarmente como isso acontecia: submetidos à rígida disciplina, as crianças e jovens indígenas tinham que abandonar todos os conhecimentos e costumes de seu povo; as línguas indígenas eram proibidas; castigos físicos eram aplicados e os corpos aprisionados (ALBUQUERQUE, 2007).

No modelo de educação escolar implantado pelo SIL a partir da década de sessenta, introduziu-se a figura do monitor indígena, cujo papel era traduzir as lições ministradas pelo professor não indígena. Assim minorizados, os monitores não tinham autonomia para decidir o que trabalhar, mesmo quando estavam atuando sozinhos, pois todo o ensino era controlado pelas cartilhas preparadas pelo SIL. A ele cabia o papel de somente aplicar o que já vinha preparado por outras pessoas.

O modelo chamado de Educação Escolar Indígena, cujas primeiras experiências começaram a ser vivenciadas na década de setenta, colocam a presença do professor indígena como essencial para as Escolas implantadas entre os povos indígenas. Essa essencialidade decorre dos objetivos delineados para estas Escolas, pois se desejam escolas que não se contraponham aos processos educativos próprios das sociedades indígenas. Ao contrário, elas devem estar visceralmente imbricadas nestes processos, como bem pontuou Melià⁶: “[...] ou as escolas se inserem na educação indígena ou elas jamais serão indígenas”. Assim, nada melhor que uma pessoa oriunda de uma determinada cultura assuma as funções de ser professor ou professora das crianças daquele povo. Ela nasceu e cresceu numa sociedade etnicamente diferenciada, aprendeu com os membros da família extensa as regras, os valores e os ideais que pautam a vida comunitária. Foi embalada com cantigas entoadas na língua materna e assim internalizou as regras da língua aprendida junto a seus pais e avós. Teve acesso a diversos conhecimentos acumulados milenarmente por seu povo. Assim, o professor ou a professora indígena estão muito melhor preparados que qualquer não indígena para assumirem as escolas indígenas, porque dominam os saberes étnicos e as regras de convivência social de suas comunidades. Eles passaram pelo processo de educação indígena que continua vigorando, muito embora os povos indígenas, na atualidade, enfrentem numerosos problemas nas relações com a sociedade dominante.

Contraditoriamente, porém, a formação que os professores indígenas receberam de suas comunidades não é praticamente reconhecida pelos órgãos encarregados de gerenciar a educação escolar indígena (SEDUCs e SEMECs) e nem pelas instituições formadoras destes professores. Para efetivar um contrato ou para ingressar num curso universitário exige-se que os professores indígenas tenham cursado uma vida escolar como a dos não indígenas e que apresentem os diplomas dos diversos níveis cursados: Ensino Fundamental, Ensino Médio. Dessa forma, já na seleção, os indígenas são submetidos a rituais não condizentes com a pedagogia

6 Bartomeu Melià, em conferência proferida no I Congresso Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, promovido pela UFMS, UEMS e UCDB em Dourados, MS, em maio de 1998.

indígena. Como vimos na seção anterior, nas culturas indígenas a pessoa que tem interesse pode se dedicar a aprender qualquer coisa seguindo as regras culturais de gênero e classe etária. Não há proibição que impeça o acesso aos conhecimentos necessários para a vida, não há pessoas eliminadas do processo educativo. Porém, nossa sociedade mantém a invisibilidade a respeito da educação indígena:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação ‘nacional’ que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a ‘nossa educação’ (MELIÀ, 1979, p. 9, grifos do autor).

Assim, depois do ingresso nas instituições formadoras, o professor indígena se vê colocado numa posição subalterna, pois toda a bagagem de conhecimentos culturais que ele traz consigo é pouco valorizada. O lugar privilegiado cabe aos conhecimentos produzidos na academia pelos não indígenas. A língua em que estes conhecimentos estão escritos, naturalmente, é o Português. E, via de regra, eles são avaliados pelo domínio que possuem no desempenho da segunda língua, o que constitui, no mínimo, profundo desconhecimento da situação sociolinguística diglósica em que vivem os povos indígenas. Entender outro tipo de conhecimentos, organizados nos ditames da chamada forma *científica*, escritos em outra língua, torna-se uma tarefa penosa. Um professor Apyáwa, que desistiu do curso superior em 1993, confessou o motivo de sua desistência: “[...] não aguentei mais ficar como criança, sem entender nada”. Albuquerque (2002, p. 109) alerta para o tratamento diferenciado dos dois tipos de conhecimento nos cursos de formação:

É comum em cursos de formação de professores indígenas uma visão dicotômica em relação à transmissão do corpus do conhecimento de vários grupos humanos. O conhecimento tradicional é frequentemente tido quase como folclórico ante o conhecimento ocidental, este sim, verdadeiro. É papel da Antropologia ajudar a romper com essa visão, fazendo com que haja a valorização das culturas em seu tempo presente. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 109).

Algumas instituições propõem que os conhecimentos tradicionais sejam pesquisados como *tarefas* durante as etapas intermediárias. Porém, são muito pouco incorporados como conhecimentos válidos dentro das ementas trabalhadas pelos docentes em sala de aula, o que demonstra a rigidez da academia em

dialogar com saberes produzidos por outros grupos humanos, prática desejável para uma verdadeira interculturalidade. A não incorporação das pesquisas como material de estudos acarreta o apagamento das vozes dos anciãos, os verdadeiros mestres da sabedoria indígena, rotineiramente consultados para a obtenção de informações. Na verdade, como são diferentes grupos étnicos que participam dos cursos de licenciatura⁷, a troca de saberes entre estes grupos poderia ser realizada de forma intensa e os conhecimentos produzidos na sociedade ocidental serem considerados como mais um dos saberes. A discussão deveria se centrar, então, na contribuição que estes conhecimentos podem trazer para a vida dos povos indígenas. Assim, eles se tornariam relevantes e passíveis de serem apropriados pelos povos indígenas. Do modo como está acontecendo, repete-se a velha prática colonialista, por melhores intenções que tenham os coordenadores dos cursos. A assimetria presente na relação de prestígio conferida aos saberes ocidentais relega os saberes produzidos pelas diferentes sociedades indígenas a uma posição inferior, negando a valiosa contribuição destes conhecimentos para a história da humanidade.

A forma como são trabalhados estes conhecimentos também merece atenção. A sala de aula repete o modelo tradicional de nossas salas. O modo de estudar também se molda ao dos não indígenas: os corpos parados, sentados por longas e extenuantes horas, ouvindo os professores não indígenas ou tentando entender o que está escrito nas intermináveis apostilas. Novamente, os corpos são aprisionados a um ritmo destoante da vida indígena, com horários pré-determinados que devem ser cumpridos. Os professores indígenas ficam sentados e o docente não indígena assume a postura tradicional, na frente, em pé, falando ou explicando. Essa postura corporal traduz, mais uma vez, a hierarquia das relações presentes em nosso modelo escolar, tão contrária às relações vivenciadas numa sociedade indígena. É preciso lembrar que entre os professores cursistas há alguns que são caciques, outros que são pajés e outras lideranças, ou seja, são pessoas a quem as comunidades tratam com deferência e essa posição passiva a que são relegados em sala de aula é, no mínimo, desrespeitosa.

Há uma subestimação das capacidades dos docentes indígenas que são julgados, muitas vezes, pela proficiência que apresentam no desempenho oral e escrito em língua portuguesa, que é a segunda língua para muitos povos. Em nossa experiência temos vivenciado uma situação que revela um outro lado: graças à acurada percepção fonética, os adultos Apyáwa revisaram a proposta ortográfica da língua,

7 A UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, oferece um curso de licenciatura denominado Teko Arandu, destinado somente aos professores indígenas da etnia Guarani Kaiowa.

adequando-a às realizações fonético-fonológicas dos sons. As crianças, durante a fase da aquisição da escrita, elaboram hipóteses a partir dos padrões de grafismo presentes nas pinturas corporais (PAULA, 2000, 2001). Isto demonstra que, desde que haja liberdade e sensibilidade na sala de aula, é possível outra relação com os novos conhecimentos que passam a ser apropriados dialogicamente.

As relações autoritárias nas salas de aulas dos cursos de formação também contrastam vivamente com o princípio da autonomia, que podemos considerar como um dos princípios básicos da pedagogia indígena. Nas aldeias, as pessoas são autônomas desde crianças, como vimos na seção 1. Nas salas de aula, as práticas colonizatórias impõem uma passividade aos discentes, obrigando-os a receberem conteúdos e informações que o curso julga necessários para sua formação, esquecendo-se de que eles já são considerados pessoas formadas em suas culturas, são adultos, com os quais se poderia interagir de outras formas. E um efeito lamentável desta prática é o replicamento dela nas salas de aula das escolas indígenas, pois parece que esse é o único modo desejável de se portar em sala de aula. O professor indígena repete com seus alunos o modelo vivenciado por ele durante os cursos de formação, o que faz com que a escola indígena se aproxime mais dos modelos não indígenas de escola.

Figura 4 - Professora Apyãwa ensinando jogos tradicionais às crianças: outra postura, outras relações



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2004).

Considero, ainda, um agravante desta situação o visível despreparo antropológico, linguístico e pedagógico de grande parte dos docentes envolvidos nestes cursos. Isso leva a situações absurdas, como a que constatei durante uma etapa intermediária realizada na aldeia Tapi'itáwa, na qual a professora exigia uma tradução para a palavra *peyna* que, em língua tapirapé, é o nome dado ao cesto de carregar produtos da roça ou de lenha. Não há um nome correspondente em Português porque é um objeto de uso cultural específico. A assessoria antropológica poderia minimizar estes desencontros, pois,

a presença do antropólogo nos cursos de Magistério contribuiu especialmente para estimular a sensibilidade individual e o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os professores índios e não índios, gerando a compreensão de que o conhecimento, sendo historicamente construído e determinado, é também apropriado e reinterpretado de diferentes maneiras, o que permite o confronto de diferentes conhecimentos de maneira equitativa. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 103).

Podemos acrescentar que a pedagogia e a linguística contribuiriam também do mesmo modo, pois mostrariam a diferença e o valor dos conhecimentos elaborados em outro *lôcus* cultural e que o modo de nomeação dos objetos corresponde a esse universo, pois “[...] palavras são artefatos culturais de uma sociedade” (WIERZBICKA, 1997, p. 201).

Não ignoramos que a expectativa das sociedades indígenas a respeito do papel dos professores inclui também um maior domínio da língua portuguesa e de conhecimentos necessários para manejar as relações conflitivas advindas com o contato. Os cursos de formação de professores, obviamente, têm que se preocupar em atender a estas expectativas. Todavia, a formação dos docentes indígenas “[...] não pode ser pensada de um modo desconectado do processo formativo vivenciado pelos professores em suas comunidades, sob o risco de continuarmos a agir do mesmo modo que os primeiros colonizadores” (PAULA, 2002, p. 179).

Considerações Finais

Neste artigo evidenciamos a existência de processos educativos próprios nas diferentes sociedades indígenas, processos estes que socializam os novos membros por meio de princípios pedagógicos que respeitam a autonomia das crianças, ao mesmo tempo em que conferem a elas crescentes responsabilidades, preparando-as para a vida adulta. A passagem de uma faixa etária a outra é solenizada através dos rituais de iniciação e, no caso dos Apyáwa (Tapirapé), marcada com a mudança de nomes. Os membros da família extensa se ocupam cotidianamente da educação das

crianças. Todavia, isso não exclui do processo os sabedores de alguns conhecimentos especializados, como os contadores de mitos, os cantores, os pajés e as parteiras que disponibilizam estes saberes aos iniciandos que se interessarem.

Assim, quando uma pessoa é escolhida para ser professor ou professora de sua comunidade, ela já passou por um rico e complexo processo formativo, que não é devidamente considerado pelos cursos de formação. Vários indícios nos levam a essa conclusão: o tipo de conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino que privilegiam os conhecimentos produzidos na sociedade ocidental; a forma como estes conhecimentos são trabalhados, a língua em que são veiculados; as relações presentes na sala de aula, nas quais o professor não indígena assume uma postura de *donos do saber* e aos cursistas é destinado o papel de receptores passivos do que é trabalhado, configurando a *educação bancária*, tão questionada por Paulo Freire (1996). Consideramos que este modo de organizar a formação dos docentes indígenas continua a perpetuar velhas práticas colonialistas, em flagrante desrespeito aos direitos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988, que garante inclusive o direito aos processos próprios de aprendizagem. É possível organizar diferentemente estes cursos se houver a ousadia de observar e aprender com o modo de vida das crianças indígenas em suas comunidades.

Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Educação no contexto da diversidade cultural. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002.

_____. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena. Educação Indígena e Interculturalidade, **Cadernos do Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, n. 49, 2000.

_____. **Escola Tapirapé:** Processo de Apropriação de Educação Escolar por uma Sociedade Tupi. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia)- Departamento de Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso. Luciara, MT, Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT, 1997.

_____. Fazendo as regras: a relação dos Tapirapé com a escrita. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, Museu Antropológico da UFG – Universidade Federal de Goiás, v. 3/4, p. 43-52, dez./jan. 1999/2000.

_____. **Os Tapirapé e a escrita:** indícios de uma relação singular. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, UFG, 2001.

PAULA, Eunice Dias de. Professores indígenas: processos formativos e algumas indagações. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação:** formação de professores: educação indígena. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

TAPIRAPÉ, Orokomy’i. **Xe’ekererê, a fala de respeito.** Trabalho de Conclusão (Curso de Magistério Intercultural)– Projeto Aranowa’yao, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi’itáwa, Terra Indígena Urubu Branco. Confresa, MT: 2012.

TAPIRAPÉ, Xario’i Carlos. **Educação tradicional do povo Apyáwa - Tapirapé.** Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação Escolar Indígena)- Universidade Estadual de Mato Grosso. UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2010.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, Revista do PPGAS da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC/PPGAS, v. 129, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

WIERZBICKA, Anna. **Understanding cultures through their key words:** English, Russian, Polish, German and Japanese. Oxford, GB: Oxford University Press, 1997.

Recebimento em: 15/12/2012

Aceite em: 24/01/2013