

Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa

Clarice Cohn

Resumo:

Desde a década de 1970, experiências de educação indígena diferenciada têm se efetivado no Brasil. Essas experiências ganham reconhecimento jurídico e estatal com a Constituição de 1988 e as legislações específicas que a seguem, e a educação escolar indígena tem se constituído como uma educação diferenciada, bilíngüe e intercultural, uma reconhecida conquista das políticas indígenas e indigenistas e da efetivação da cidadania para os povos indígenas do Brasil. No entanto, esse modelo tem sido implantado desigualmente no território nacional. Os Xikrin, povo indígena de língua Jê que habita o sudoeste do Pará, vivenciaram diversos modelos de educação escolar, dos quais poucos se aproximam eficazmente deste contemporâneo e constituicional. Mesmo assim, sua adesão à escola é grande, como também suas expectativas. A partir de observações em campo e da experiência de alguns projetos pedagógicos entre os Xikrin, proponho-me aqui a pensar as razões de sua adesão, a inserção das crianças na disciplina escolar, as condições do trabalho pedagógico e as possibilidades de comunicação intercultural neste processo, acreditando que, por suas características particulares, o caso xikrin nos permite dar nova luz ao debate atual sobre a educação intercultural e as expectativas dos povos indígenas de aprendizado da cultura que os rodeia e sobre suas crianças e seu futuro.

Palavras-chave:

Antropologia educacional. Índios-Educação. Educação de crianças indígenas. Xikrin-Educação.

Doutoranda do Departamento de Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP) e bolsista do CNPq. Foi pesquisadora do MARI – Grupo de Educação Indígena dessa Universidade, e atualmente está vinculada ao Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII/USP). Realiza pesquisas com os Mebengokré-Xikrin da Terra Indígena Trinchira-Bacajá, Pará, desde 1993.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Uma escola diferenciada

A educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em seminários; em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Ainda hoje, missionários evangélicos atuam em grande parte do território nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Em comum a todos esses projetos, uma intenção de salvação do gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização). Portanto, na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem.

É contra esses projetos integracionistas que o modelo contemporâneo de educação escolar indígena se apresenta. Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de *educação diferenciada*. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo –, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado.

No entanto, a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida caso a caso.

Devemos lembrar, ademais, que, por mais que nos esforcemos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será

sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. Ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais. Como lembra Ariès (1988), há uma longa história também por trás da escola tal como conhecemos, discutimos e pensamos em modificar atualmente. A idéia mesmo de que deva haver um modelo de ensino especializado para as crianças, materiais específicos, profissionais especializados e um espaço e um tempo para esse aprendizado são construções históricas que dizem respeito a uma história particular, a ocidental. Ao transpor esse modelo a populações com outras histórias e culturas, vemo-nos sempre, por melhores que sejam as intenções e o esforço, com uma espécie de resíduo: o de que essa escola está ligada a uma idéia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina¹.

As diversas experiências concretas se vêem, cada qual a seu modo, com esse desafio. Buscando oferecer às populações indígenas uma educação escolar de qualidade e a possibilidade de continuidade – ou seja, de que, finalizando os estudos na escola diferenciada, os alunos indígenas estejam capacitados a se inserir nas instituições educacionais não-diferenciadas –, e pautando-se pela legislação e pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998), distribuído pelo MEC, essas experiências tentam desenhar currículos específicos, temporalidades e espacialidades diferenciadas e formar professores indígenas na tentativa de moldar a transmissão desses conhecimentos específicos de um modo respeitoso às expectativas dos índios e a seus preceitos próprios de educação.

Mas por que, no limite, construir escolas indígenas e para os índios? Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. Assim, reivindicam sua alfabetização e aprendizado de matemática e geografia como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania: como repetem

exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e defender na sociedade nacional. Ou, como ouvi certa vez de um índio Gavião no Maranhão, “porque a briga agora é no papel”. Mas essas reivindicações vão crescendo: é necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea; e é necessário ter uma educação fundamental e média de qualidade, para poder formar seus próprios advogados, pedagogos, antropólogos... Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia e pela conquista da cidadania plena.

Por outro lado, é interessante notar que não parece haver, necessariamente, um dilema, de seus pontos de vista, sobre o espaço que a escola deve ocupar em suas vidas e em seu cotidiano. Nas palavras de um professor indígena do Mato Grosso, Paulinho Rikbaktsa: “a primeira educação é na família e com outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado da escola para complementar.” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1997, p. 18)². Garantir o diálogo entre esses modos de educação permanece sendo, porém, um desafio na construção das escolas, dos currículos e na formação de seus professores. Cada termo desse conceito de educação diferenciada é um debate em si. No que segue, comento e ilustro dois importantes aspectos desse desafio, para, em seguida, me debruçar mais profundamente em um terceiro.

Uma escola bilíngüe e intercultural

Se a educação escolar voltada para os índios é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, lingüistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas³ e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade⁴. Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembléia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. Dentre eles, o Artigo 210 (Título VIII,

Capítulo III, Seção I) (BRASIL, 1988), que assegura no ensino fundamental “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1997) irá dedicar dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que :

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O Parecer CNE/CEB 14/99 (BRASIL, 1999a), a Resolução CEB 3/99 (BRASIL, 1999b) e o *Plano Nacional de Educação*, Lei 10.172 de 09/01/01 (BRASIL, 2001), reafirmam essas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, poderíamos destacar o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares.

Cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngüe e intercultural.

No entanto, as diretrizes gerais devem ser adaptadas localmente e responder às especificidades e expectativas de mais de 200 povos, que somam aproximadamente 370 mil pessoas⁵. Portanto, visto em âmbito nacional, o ensino bilíngüe deve ser levado a efeito tendo em vista não duas línguas, mas, ao lado do português, quase duas centenas de línguas indígenas diferentes. Assim, também, a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes. Cada projeto deverá ser desenvolvido localmente, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e de inserção no mercado, sociolinguísticas, de registro escrito da língua e especificidades socioculturais. Ademais, deverá levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir mais ou menos a escola em seu cotidiano, e enfatizar diferencialmente o aprendizado das “coisas dos brancos” ou de sua própria cultura no ambiente escolar⁶.

Tanto na prática como em definições conceituais, a qualificação dessa modalidade escolar de “bilíngüe e intercultural”, como aparece textualmente na LDB, é também uma questão em aberto. O ensino bilíngüe, por exemplo, visa respeitar o preceito constitucional de respeito às línguas indígenas e garantir sua manutenção. Mas a questão da alfabetização em língua indígena traz um incômodo: o da impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa. Foram os missionários evangélicos quem colocaram em prática o “bilíngüismo de transição” ou a introdução à forma escrita pelo uso da língua materna como uma fase preparatória para a alfabetização em português (MONTSERRAT, 1994). Porém, a alfabetização na língua indígena tem para eles um valor claro: o de permitir a leitura do Novo Testamento. Teria sentido dar continuidade a esse projeto se não como integração ou evangelização? Ou seja, para que serve aos índios ler e escrever em sua língua?

Há dois lados nessa moeda, como sempre. Do ponto de vista pedagógico, argumenta-se que a alfabetização na língua materna é mais eficaz e menos penosa às crianças – o que parece óbvio, quando se pensa em crianças monolíngües e que não falam o português, mas que não o é quando se pensa nas condições de grafia e estruturação das línguas indígenas. As línguas indígenas brasileiras são ágrafas e sua inclusão na escola implica na criação de uma grafia e no estabelecimento de um registro escrito para conhecimentos que, originalmente, não são congelados em forma de texto, mas, ao contrário, recriados continuamente na produção oral. De início, o

desafio prático e nada trivial de construir grafias para línguas que não as têm, o que lingüistas têm discutido e problematizado. Afinal, grafias são elas também construções sociais e históricas, e sua produção técnica por não falantes da língua, por mais séria que seja, traz alguns “efeitos colaterais” sentidos e denunciados pelos seus falantes e pelos lingüistas mais atentos – porque, como afirmam Silva e Salanova (2001, p. 349), nestes casos “o lingüista é também o legislador de uma língua que não é a dele”, é quem detém o saber técnico de transformar o que é dito em escrita.

Do ponto de vista do uso da escrita, teme-se que o registro de produções orais possa legitimar versões de um mesmo relato em detrimento das outras diversas e possíveis e gerar uma autoria onde originalmente não há. Os estudos do antropólogo Lévi-Strauss (1975, 1987, 1987a, 1987b) sobre os mitos nos revela que não há versão original, mais completa, legítima ou melhor que outra – mas que, ao contrário, o mito só existe no conjunto de suas versões possíveis. Registrar uma versão do mito na forma escrita traz o risco de torná-la a versão única, como as disputas pela escrita e autoria das narrativas dos povos do Rio Negro mostrou⁷. Portanto, são diversas as indicações de que se deve respeitar o registro oral das produções narrativas que são, por definição, orais, e evitar trazer à escola, como proposta de ensino e quando não partir explicitamente de uma iniciativa indígena, o registro escrito dessas formas orais.

No entanto, as experiências de alfabetização na língua abrem novas possibilidades e modalidades de comunicação que podem vencer distâncias espaciais – colocando em contato pessoas que moram longe, ou etnias, como no Parque do Xingu⁸ – ou sociais – colocando em contato pessoas a quem é interdita a comunicação oral⁹. Por fim, as experiências de produção de material didático próprio e na língua materna parecem demonstrar que a alfabetização na língua materna pode ter um final feliz. Histórias particulares, com desfechos diferenciados, e às vezes inusitados, dificultam a formação de uma opinião conclusiva e universalista, que abranja todas as experiências de educação indígena.

Mas a escola diferenciada deve também produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas. De novo, nada claro, tudo a definir. Colocando em contato duas culturas diversas, a escola não simplesmente faz dialogar conhecimentos diferenciados sobre o mundo, como conteúdos – ela se vê entre duas formas de conhecimento diferentes, que partem de outros preceitos, definições e modalidades de formulação. Para explicá-lo, recorro

aqui a um exemplo de uma formulação recente e de muito impacto nos estudos que buscam compreender as cosmologias e sociedades indígenas, o chamado *perspectivismo ameríndio*¹⁰.

Castro (1996), em um artigo em que percorre diversas cosmologias indígenas, sugere que os índios pensam a distinção e a relação homem-animal de modo inverso do nosso. Se nós tomamos o orgânico como denominador comum entre homens e animais, e se nesse modo de distinguir humanos de animais a diferença não está no corpo, mas, digamos, na alma, ou no fato do homem ser “o único animal racional” e a *deter cultura*, os índios pensam o oposto, ou seja, que homens e animais compartilham almas ou princípios vitais, sendo sujeitos de mesmo tipo e estatuto no mundo e seus corpos é que diferem. Para uns, a natureza é comum a homens e animais e a cultura exclusiva dos primeiros; para outros, a natureza é que difere, a cultura é que é comum. Por isso a ênfase indígena na metamorfose, como, por exemplo, a capacidade de xamãs de tomar formas corporais de animais e se comunicar com eles: porque os animais também são sujeitos no mundo e dotados, a seu modo, de cultura, estar em um novo corpo é adquirir uma nova perspectiva sobre o mundo, é ver o mundo como outro sujeito, os homens tornando-se objetos dessa perspectiva; é, no limite, abraçar outra cultura. Resumido assim, o argumento pode parecer banal ou fazer crer que, de fato, os índios têm uma visão errônea sobre o mundo. Mas ele vai exatamente no sentido oposto: o de que essas filosofias ou ciências indígenas devem ser tomadas a sério e que o *perspectivismo* revela um preceito de entendimento do mundo, das relações entre homens e animais e sobre a atuação no mundo.

Como, então, tratar de temas da biologia, da ecologia ou da geografia na escola indígena? Ou como tratar textos que remetem à mitologia, ela toda embasada nesses preceitos? Afinal, mais do que conteúdos diferentes, o que esse exemplo revela é que se trata de uma biologia, ou uma ecologia, diferente – no limite, de um mundo diferente. Não basta ensinar taxonomia animal e dizer que nós classificamos os animais de outro modo: há de se ver com o fato de que nós e eles pensamos os animais, e a condição animal, de outro modo. Não há como fazer dialogar conteúdos e taxonomias: há de se fazer dialogar modos de ver e entender o mundo.

Outros exemplos podem ser vistos nos dilemas referentes ao ensino da história. Afinal, a temporalidade linear, a narrativa seriada e a cronologia são culturalmente definidos e ligam-se a uma variante cultural de se pensar o

tempo, a passagem do tempo e sua causalidade. Mais do que isso, a preocupação em narrar e registrar a história e ler nela sentidos para o presente é nossa e pode não ser compartilhada pelos povos indígenas. Pelo contrário, eles podem perceber a história de modo radicalmente diferente ou, como os Piaroa (OVERING, 1995), o tempo como reversível, um futuro que pode modificar o passado, um passado que é sempre presente ou, melhor, “onipresente”, e uma história que está mais para “involutiva”. Se quisermos entender o sentido que os Piaroa dão à história, devemos atentar para sua noção de tempo e temporalidades. Não é negar-lhes a historicidade, ou um sentido de história, mas reconhecer que ela se funda em preceitos radicalmente diversos dos que conhecemos. Assim, como contar nossa história sem negar-lhes a deles? Não contando versões da mesma história, mas explicitando, para começar, os preceitos historiográficos e temporais que dão forma a essas histórias. Fazendo-o, corremos menos riscos de subverter sua história, ou de dar a entender que são versões desviantes de uma história comum ou, ainda, erro bastante recorrente, reduzir relatos a mitos, como se esses fossem menos verdadeiros que a história.

Como essas questões têm sido resolvidas? Principalmente, na prática, pela formação de professores e pedagogos indígenas que os torne capazes de construir currículos e pedagogias e gerir suas escolas e sua formação como “pesquisadores”, ou seja, sua capacitação para construir conhecimentos a serem transmitidos na escola. A construção de currículos diferenciados é, como vimos, uma possibilidade legal, e eles podem vir a ser reconhecidos no MEC, dando estatuto jurídico à escola e permitindo a continuidade escolar. Um exemplo disso é analisado por Monte (1996) no que ela chama de “um projeto de autoria”. Mas isso também tem que ser feito com cuidado e com os mesmos cuidados que apresentamos acima. Se o novo modelo de educação escolar indígena, *para os índios*, tem permitido que eles tomem as salas de aula e a construção de seu modelo pedagógico, assessores e formadores permanecem tendo um papel fundamental, atuando na capacitação dos índios para assumir esse papel. A dificuldade permanece, embora deslocada: os dilemas da educação diferenciada não têm mais que ser respondidos nas salas de aula na aldeia, mas naquelas de cursos de capacitação e monitoramento de formandos no magistério indígena. Essa capacitação deve dar conta, ainda, de um dos aspectos menos comentados da escola diferenciada para os índios: o respeito a seus modos próprios de ensino e aprendizado. Para tal, deve-se criar as

condições de criação de pedagogias indígenas, que tragam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de aprendizado, conhecimento e infância. Para discuti-la mais a fundo, passo a um exemplo particular, o dos Xikrin, povo de língua jê que mora no sudoeste do Pará, revelando suas concepções de infância, aprendizado e conhecimento e sua experiência escolar. Como essa experiência não é de uma escola diferenciada, ela poderá, como num contra-exemplo, nos revelar as dificuldades de implantação de uma educação escolar entre os índios¹¹.

Como vimos, a idéia mesmo de uma educação escolar remete a noções de infância, aprendizado e conhecimento que são cultural e historicamente definidas, ocidentais. Para podermos analisar mais a fundo os dilemas do respeito na escola aos modos de transmissão de conhecimento no caso xikrin, teremos que começar entendendo como eles pensam e vivem a infância e o aprendizado.

A idéia de infância e a criança indígena

Entre os Xikrin, a criança e aquilo que se chama correntemente de infância é diferente. A diferença começa pelo próprio modo de definir a Pessoa humana e, nessa definição, sua construção e formação. É a partir dessa definição que podemos entender as relações que devem ser estabelecidas com e por elas, os cuidados e as responsabilidades e as experiências das crianças xikrin. Devemos começar por ela, portanto, para discutirmos o aprendizado e seus processos.

Para os Xikrin, a criança vai sendo formada no ventre materno pelo sêmen em repetidas relações sexuais. Vários homens podem contribuir na formação do bebê. Essa relação do(s) pai(s) com o bebê vai ser explicitada quando ele nasce, porque todos os homens que contribuíram em sua formação passarão pelo período de reclusão, o que significa também explicitar a todos a paternidade. Essa reclusão, que também é seguida pela mãe, garante o bem estar físico do bebê, já que a ligação física dos pais com a criança não se encerra com o nascimento. Ao contrário, trata-se de uma ligação física de pais e filhos (e irmãos entre si) que dura a vida inteira. Ela é especialmente importante quando a criança é nova, porque seu corpo ainda é frágil e exigirá mais cuidados. Os pais então deixarão de comer algumas coisas, como carne de caça, e só gradativamente vão acrescentando em sua própria dieta algumas comidas que seriam perigosas ao bebê quando ele estiver forte, “duro” e com a pele forte.

Sendo assim, os Xikrin pensam em termos de um vínculo físico vitalício entre essas pessoas, que devem sempre cuidar de sua alimentação e comportamento quando um dos membros da família exigir cuidados, ou seja, quando ainda tem o corpo frágil ou quando está doente. O corpo da criança é algo que se forma gradativamente, mesmo depois do nascimento, e deve ser fortalecido. Os cuidados tomados pelos pais são cruciais nesse processo. Quando a criança nasce, ela tem corpo (*ĩ*) e *karon*, o que às vezes é traduzido por “alma”, às vezes por “duplo”. O *karon* de qualquer pessoa pode se ausentar por um período de tempo e é isso que permite que elas sonhem, por exemplo. Porém, deve sempre voltar ao corpo; se não retornar, a pessoa morre. Quando morre, é o *karon* que permanece e o corpo se deteriora.

Isso nos mostra que uma pessoa é formada por corpo e *karon*, e que é a presença de ambos que a constitui e mantém viva. A fragilidade da criança pequena se manifesta nesses dois elementos de sua pessoa. Porque ela é muito nova, seu *karon* pode se perder mais facilmente, tendo dificuldade de retornar ao corpo. Por isso, deve-se cuidar para que ela não seja exposta à presença dos mortos, que têm saudades de seus parentes vivos e o manifestam tentando trazê-los para perto de si, ou seja, roubando seu *karon*. Também por isso, deve-se cuidar de sempre conversar com elas, para que elas se mantenham no mundo dos vivos. Quando uma criança chora demais, ou está zangada, ela fica especialmente vulnerável e pode deixar seu *karon* ir embora. Por isso, mais do que acalmá-la, é necessário que se fale com elas, mantendo o *karon* por perto. Mas há uma ligação forte entre *karon* e o corpo e este deve ser fortalecido e bem formado para melhor sustentar o *karon*. Portanto, é crucial que se fortaleça o corpo da criança e, enquanto ela não estiver forte ainda, cuidar especialmente bem para que ela fique protegida e a salvo.

A necessidade de falar sempre com a criança, de conversar com ela, nos leva a um outro ponto. A autonomia da criança em relação aos pais é construída gradativamente com o fortalecimento de seu corpo e uma menor fragilidade e dependência dos cuidados do corpo dos pais e reconhecida quando a criança apresenta autonomia na locomoção e na comunicação. Ou seja, quando aprende a andar e a falar. É nesse momento que a mãe as pinta pela primeira vez sem usar o motivo de bebês, usando inaugurativamente o motivo dos adultos, e as adornam com carinho e pompa, mostrando a todos seu crescimento¹². Além disso, alguns órgãos

devem se fortalecer para permitir que a criança seja capaz de aprender. Estes são os olhos, o ouvido (que recebem adornos e tratamentos especiais) e o coração, como veremos abaixo.

Antes de passarmos à concepção de aprendizado e aos órgãos que o possibilitam, é bom lembrar que a Pessoa xikrin não é apenas corpo e *karon*, mas deve ser completada com um nome, que lhe dá um lugar na sociedade. Como em outros jê (MELATTI, 1976) nos Xikrin há uma separação entre quem faz o corpo da criança e quem lhe dá o nome (seus nominadores), configurando assim dois tipos de relação importantes para a formação da pessoa. Quem dá o corpo jamais pode dar também o nome e essas relações se manifestam diferentemente em arenas diferentes – a construção do corpo é algo a se cuidar em casa, enquanto o nome, que pode vir acompanhado de prerrogativas rituais, dá à pessoa sua participação nos rituais e se manifesta nesses momentos, no pátio da aldeia. Os nominadores não são, portanto, aqueles que devem cuidar (prioritariamente) do corpo e do *karon* da criança, mas os que a inserem na sociedade como um todo (LEA, 1986).

Esse período da vida das pessoas que, por falta de palavra melhor, continuaremos a chamar de infância, é pautado por várias fases e encerra-se definitivamente quando elas gerarem seu próprio filho. Portanto, para os Xikrin, a maternidade e a paternidade têm um significado muito grande para a formação da pessoa e definem o que nós chamamos de maturidade. A maturidade tem também graus, e não é de se espantar, a essa altura, que ela seja pautada pelo número de filhos que a pessoa tem, definindo sua inserção no que se denomina categorias de idade, e mesmo a velhice, que os Xikrin explicam como sendo o momento da vida em que a pessoa não pode mais gerar filhos, deixando essa responsabilidade para seus filhos.

A concepção de ensino e aprendizagem dos Xikrin

Para os Xikrin, os órgãos que permitem o aprendizado são os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*). Eles recebem tratamentos e adornos especiais e devem ser desenvolvidos para que a criança esteja pronta a aprender. Entre outras coisas, por exemplo, as crianças devem cuidar de não comer algumas coisas – como cabeça de peixe – que impedem o desenvolvimento do ouvido. Os jovens, quando se formam caçadores, devem se abster de comer coisas que os impediriam de desenvolver bons olhos.

A importância desses órgãos é explicada pela própria concepção xikrin de aprendizado. Eles dizem que se aprende vendo (*omunb*) e ouvindo (*mari*) e que isso só é possível com bons olhos e ouvidos. *Mari* não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades e é o que permite a compreensão. Os Xikrin dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê e que isso é *mari* e só é possível com bons ouvidos. O conhecimento adquirido é mantido no coração, que deve ser forte e desenvolvido para armazená-lo¹³.

Não devemos entender a importância do ouvido muito literalmente, portanto. Ele faz muito mais do que apenas ouvir e a prova disso é que aprender a fazer um cocar, por exemplo, exige que se olhe com atenção, se reflita sobre o que se está vendo, sem que nenhuma palavra seja trocada. Quando um jovem observa um velho fazendo um cocar, ele deve manter um silêncio respeitoso e o velho não explica verbalmente nada do que faz – no entanto, o jovem deve “ouvir” atentamente o que observa: deve refletir sobre o que vê. Assim, não deve ouvir o que o velho está falando, mas o que ele está fazendo. Parece complicado, mas só o é se nós não conseguirmos perceber que “ouvir” para os Xikrin significa muito mais do que a palavra em português pode exprimir e é um sentido muito diverso do que o definido pelo mundo ocidental.

Os Xikrin enfatizam também que às crianças deve ser permitido ver e ouvir tudo: é isso que garante que elas irão aprender de tudo um pouco. Mas eles não esperam que as crianças aprendam tudo de uma vez e logo de primeira. Ao contrário, enquanto vêem e ouvem e aprendem, desenvolvem seus órgãos de aprendizado e vão aos poucos se tornando mais capazes de aprender e armazenar o que aprenderam. Ou seja, enquanto se garante ocasiões de aprendizado às crianças, não se cobra delas resultados imediatos, mas entende-se isso como um processo que deve ser respeitado e que leva tempo.

Com a descrição acima, já deve ter ficado claro que o aprendizado é pensado pelos Xikrin como algo que deve ter lugar em todos os momentos da vida. São poucas as coisas que se aprende coletivamente e em ocasiões e reuniões especiais. A maior parte do que um Xikrin aprendeu, ele o fez quando uma situação se apresentou – quando, por exemplo, estava passando e viu um velho fazendo um cocar e esse velho lhe permitiu ficar por perto observando, como no exemplo acima – ou porque buscou alguém que o

ensinasse. Isso é muito importante para os Xikrin: o interesse pessoal é uma motivação para o aprendizado de diversos conhecimentos, como a confecção de algumas coisas que nem todos sabem fazer ou de remédios do mato. Os Xikrin enfatizam essa iniciativa pessoal, que eles chamam simplesmente de um pedido (*kukiere*) para aprender. É assim que se formam especialistas, que não são mais do que pessoas que tiveram um interesse especial em deter alguns conhecimentos – não posições herdadas ou definidas previamente, mas uma possibilidade aberta a qualquer um que se interesse. É claro que esse pedido deve ser feito de um modo especial e que essa relação entre as duas pessoas, quem ensina e quem aprende, é ela também especial. Mas nem isso é limitante, no extremo: às vezes, quando a pessoa que detém o conhecimento não é um parente próprio, fazer o pedido pode ser mais complicado e a relação não tão íntima, mas não impossível. Um jovem que conheci na aldeia do Bacajá, Bep-eti, usava de várias estratégias para aprender novas coisas, às vezes convencendo um parente próximo de um velho reconhecidamente especialista naquilo que queria aprender a fazer o pedido por ele e acompanhá-lo nesse aprendizado, atuando como um intermediário entre ele e o velho.

Para os Xikrin, aprender significa também vir um dia a ensinar a alguém. Eles enfatizam muito essa ligação, de aprender para um dia passar adiante, ensinar aos mais jovens. Assim também, os velhos são reconhecidos como aqueles que, salvo exceções, mais sabem. Mas não nos iludamos com aquelas certezas do senso comum – de que nas sociedades indígenas os velhos é que sabem, por isso são respeitados e formam um “conselho de anciãos”... É claro que eles são respeitados, sim, e tiveram mais oportunidade de aprender. Mas é mais que isso. Para os Xikrin, aprender não encerra o assunto – a pessoa precisa estar pronta para aprender, ter iniciativa, mas também precisa estar pronta para demonstrar seu conhecimento. Há várias coisas, por exemplo, que só se deve fazer quando a pessoa tiver alcançado a maturidade necessária e requerida. Por exemplo, falar em público em uma reunião em que os homens discutem questões políticas, ou liderar um canto, devem ser feitos apenas por homens maduros. Ou, em outro exemplo, o grande cocar *krokrotire* só deve ser feito pelos velhos. Os Xikrin dizem que se um jovem o fizer, ficará com os cabelos brancos – e com isso dizem que, atuando como um velho, transforma-se ele mesmo em velho. Portanto, assim como permitir que se aprenda não significa que se exija provas de aprendizado, às vezes, mais que não exigir

provas, espera-se que o aprendiz não ponha em prática o que aprendeu até que esteja pronto a fazê-lo. Assim, ele pode saber desde cedo algumas coisas que só demonstrará saber em outro momento da vida – e isso é tão importante que, se alguém perguntar a ele se sabe, ele vai negar, até o momento adequado, quando puder usar esse conhecimento.

As situações de ensino e aprendizado

Podemos reconhecer diversas situações de ensino e aprendizado em que um Xikrin pode se engendrar. Uma delas é aquela possibilitada pela vida cotidiana; a segunda, aquela que envolve uma relação de aprendizado entre duas pessoas e que tem início em um pedido; uma terceira, as reuniões que precedem a realização de um ritual e que se configuram como uma espécie de ensaio do que será cantado e dançado no ritual; há ainda aquela que é possibilitada pelo ritual; e há o aprendizado escolar. Cada uma dessas situações envolve pessoas diferentes e uma ética de comportamento diferente.

Já vimos exemplos de duas dessas situações. Um deles foi aquele em que o jovem ficou observando o velho fazendo o cocar. Essa é uma situação que exige que se respeite certas normas de comportamento e que estão ligadas ao respeito (*pi'am*) que os mais jovens devem aos mais velhos. Nela, o jovem deve agir respeitosamente, guardando silêncio e se mostrando humilde. Para um observador de fora, parece até um milagre que se aprenda alguma coisa: vê-se dois homens quietos, sem falar nada um com o outro, o rapaz de cabeça baixa. Mas essa é uma situação importante e ressaltada pelos Xikrin e o rapaz nesse nosso exemplo deve ter seguido todas as normas à risca: manteve-se a uma distância respeitosa demonstrando seu interesse em observar, esperou um sinal do velho para que se aproximasse e permaneceu quieto. Como vimos, observando e refletindo, prestando atenção.

Outras das ocasiões que já foi citada é aquela que envolve um pedido. Nesse caso, há diferenças de acordo com a relação entre as pessoas, o aprendiz e aquele que ensina. Quanto mais próxima a relação, mais informal (e, no extremo, desnecessário) o pedido; quando muito distante, como no caso que citei, o pedido direto torna-se impossível e um intermediário se faz necessário. Mas o que há de comum nesse caso é que não há uma situação a ser aproveitada, mas ela é criada, pelo interesse de uma das partes, que deve convencer a outra a ensiná-la. Se pensarmos em um caso que envolve remédio do mato, essas pessoas farão excursões planejadas

pelo especialista para reconhecer, colher e tratar os remédios. Esse aprendizado durará o tempo que o pedido e a relação permitir e depende de negociação e persistência.

Quanto às reuniões que precedem os rituais, elas são oportunidades importantes para aprender os conhecimentos atrelados à realização do ritual. Durante várias noites seguidas, os homens ou as mulheres (a depender de se o ritual é masculino ou feminino) se reúnem para cantar as músicas do ritual. Para alguns, é uma boa maneira de relembrar as canções e sua ordenação; para outros, é o momento de melhorar esse seu conhecimento. Nesses momentos, é necessário, novamente, que os (as) jovens mantenham uma atitude respeitosa frente aos mais velhos. De cabeça baixa, ouvem a canção entoada e vão aos pouquinhos se arriscando a segui-la. É impensável a um jovem xikrin cantar aos brados uma música que os mais velhos estão cantando baixinho ou fazer qualquer coisa no sentido de demonstrar sua erudição. Essa diferença entre jovens e pessoas maduras e mais velhas é muito marcada nessas reuniões e as canções são entremeadas por discursos que extrapolam o tema do ritual e que falam daquilo que tendemos a traduzir por cultura (que os Xikrin chamam de *kekradjà* (COHN, 2001a) e do comportamento e das aspirações esperadas pelos jovens¹⁴. Mas é interessante perceber que, quando a reunião não é marcada por formalidades, as pessoas presentes, os ouvintes, parecem não prestar atenção ao que é falado: às vezes entram em conversas paralelas, aproveitam para acabar um cesto que estão fazendo... no entanto, prestando mais atenção, percebemos que eles também estão prestando atenção e que, de tempos em tempos, o demonstram fazendo interjeições ou comentando sobre o que se fala.

É na realização do ritual que outras pessoas, como as crianças, podem ser inseridas nesse aprendizado. Quando possuem aquilo que chamei de prerrogativa ritual, ou seja, um papel especial a executar no ritual, elas participam desde cedo dos rituais. Esse é um momento privilegiado de aprender seu papel, e freqüentemente o único: para minha surpresa, embora a criança receba esse papel de uma pessoa mais velha, ela não aprende ou ensaia, a não ser em raríssimas exceções, seu papel fora das ocasiões rituais. Pelo contrário, é participando dos rituais, levada por quem compartilha e lhe transmitiu seu papel, que vai aprendendo, seguindo a regra da discrição e da vergonha (o *pia'am*), até que o faça sozinha. Todas essas situações de aprendizado têm, portanto, essa condição em comum: quanto mais jovem for a pessoa, mais *pia'am* deve demonstrar e mais discreta será sua

participação na relação de aprendizado. A própria demonstração de ter tido resultado no aprendizado será marcada por essa discrição e seja no ritual, seja na oratória, seja na confecção de objetos, as pessoas só o farão quando alcançarem as condições e a maturidade requerida para isso.

Uma reflexão a partir da escola no Bacajá

Trato aqui de uma experiência escolar não diferenciada, o que nos serve de contraponto ao que se propõe hoje como escola indígena. Detalhamos e comentamos, até aqui, alguns dos aspectos da infância e do aprendizado para os Xikrin. Resta saber como inseri-los em um projeto escolar. Como vimos, essa não é uma questão a ser respondida em um artigo e certamente não por uma pessoa só. Para essas respostas, o engajamento dos Xikrin será crucial e só eles podem, no limite, estabelecer o que e como deve ser inserido em seu projeto escolar. No entanto, gostaria de apontar algumas dessas questões, se não as respostas, para refletirmos um pouco mais sobre o desafio à frente.

Como disse, a experiência escolar que relato, embora não integracionista, não era propriamente diferenciada, intercultural ou mesmo bilíngüe. Trata-se de um momento de transição, em que professores contratados pela Secretaria Estadual de Educação (em sua regional de Altamira/Pa), apoiados pelo setor de educação da Funai, elaboram um modelo de escola com os índios entre 1995 e 1999. São as condições, os limites e as conseqüências dessa elaboração que quero tratar aqui ¹⁵.

Os professores chegaram à aldeia do Bacajá em julho de 1995, com o intuito de fazer apenas um “estágio” que lhes permitisse montar planos de aula; os Xikrin exigiram porém o início imediato das aulas e eles fizeram um plano de trabalho baseado no ensino das vogais para alfabetização e ditados em português para os homens adultos já alfabetizados. Com algumas interrupções, para férias ou cursos de formação, os professores permaneceram dando aulas até março de 1999, quando foram substituídos por duas professoras contratadas pelo Município.

É interessante observar que em um primeiro momento, em que os novos professores começavam a dar aula na escola, sendo até então desconhecidos e não sabendo falar a língua xikrin, as crianças mais velhas foram cruciais na “disciplinarização” dos mais novos. Eram elas que traduziam o que os professores diziam em português, desde “silêncio” e “sentados”

até “repitam comigo”, “façam em seus cadernos” ou “respondam que letra é essa”. Mas, para além da tradução do que os professores falavam em português, essas crianças mais velhas cuidavam para que os mais novos se comportassem adequadamente, ou seja, como aprenderam que se deve se comportar em uma escola: fazendo silêncio, sentando ordenadamente e respondendo a perguntas quando requisitados. Vários desses jovens tinham tido experiência escolar anterior, mas eles tinham, principalmente, melhor conhecimento da língua portuguesa do que as crianças que estavam tendo aulas e por isso podiam servir de “intérpretes”.

Sem eles, portanto, teria sido impossível fazer com que as crianças se acostumassem com essa nova modalidade de aprendizado que é o escolar, nessa sua modalidade “tradicional”, e que respondessem a esse comportamento típico a uma sala de aula até então desconhecido por eles. Isso não quer dizer que as crianças Xikrin sejam incapazes de fazer silêncio ou prestar atenção à fala de alguém. Vimos que a criança tem seu comportamento frente aos mais velhos freqüentemente pautado pela vergonha e o respeito (*pia'am*), os quais, dada a importância que os Xikrin dão hoje ao aprendizado escolar, poderiam facilmente ser voltados à figura do professor. No entanto, é também um comportamento típico das platéias, seja de adultos seja de crianças, o de entabular algumas conversas paralelas – de modo que pode dar a impressão, aos *kuben*, como chamam os não-índios, de que não estão prestando atenção, especialmente se não se percebe as interjeições que fazem, de tempos em tempos, para indicar que estão acompanhando a fala, ou mesmo os comentários que fazem com uma entonação especial sobre o que se conta. É interessante notar, portanto, que, se a escola em área indígena deveria cuidar de respeitar a especificidade de sua platéia, e, no limite, os professores deveriam se acostumar ao modo como a platéia indígena os ouve, e não impor aos alunos uma nova modalidade de escuta, essa imposição foi, no Bacajá, mais do que intermediada, realizada por jovens que já passaram anteriormente pela experiência escolar.

A língua é um dos maiores problemas na relação entre professores e alunos, mas também na relação dos alunos com os conteúdos estudados. Todas as palavras e frases estudadas são em português e os textos ditados quase nunca fazem qualquer sentido para os alunos. Até agosto de 1997, as aulas limitavam-se ao português e consistiam de exercícios e ditados, realizados, portanto, individualmente. Porém, o aprendizado do alfabeto

fazia com que cada letra devesse ser repetida pelos alunos, o que vai particularmente de encontro ao caráter coletivo das atividades dos jovens. Assim, é visivelmente mais fácil fazê-los repetir coletivamente as letras do alfabeto do que selecionar alguém para escrever o exercício no quadro negro ou responder individualmente a uma pergunta.

Os alunos xikrin tentam, nesse momento, respeitar ao máximo a especificidade do comportamento escolar; chegam à escola em grupos brincalhões, os meninos gritando como se estivessem indo à caça, mas logo sentam em filas e, com a maior seriedade, fazem silêncio e esperam o comando dos professores. Este comportamento, assim como o conteúdo de seu aprendizado, é relativamente deslocado de suas experiências cotidianas, embora a naturalidade com que encaram isso possa ser entendida em paralelo ao deslocamento dos conhecimentos transmitidos.

Desse modo, quer nos parecer que a vontade de aprender a ler, a escrever, a contar, faz com que os Xikrin acatem, nesse momento, com uma certa naturalidade os modos de se relacionar com os professores e com os conteúdos ensinados, embora eles se distanciem grandemente do *kukradjà* (ver acima) e de seus “modos próprios de ensino e aprendizado”. Mais do que isso, é extremamente interessante perceber o engajamento dos jovens já escolarizados na implantação de uma relação “adequada” das crianças com os professores na sala de aula. Mas devemos pensar que esse não é um resultado final, mas um momento de um processo que se abre tardiamente aos Xikrin: o de elaboração de seu próprio projeto escolar e pedagógico.

O que ele nos aponta são as dificuldades sentidas em sala de aula e alguns dos princípios já apontados pelos Xikrin, nesse pequeno espaço de interação, como devendo ser respeitados pela escola. O maior deles, me parece, é a “disciplina escolar”. Ficar quieto, assim como falar, é um problema para essas crianças. Ficar quieto, porque essa não é para os Xikrin uma exigência para a atenção e concentração; se os professores chegaram acostumados a pensar que alunos que falam em sala de aula não estão prestando atenção e faltam ao respeito, os Xikrin estão acostumados a ouvir relatos importantes enquanto fazem outras coisas ou enquanto fazem comentários, e esse é para eles um modo adequado de ouvir.

Mas a questão do respeito nos leva a outra consideração: se o respeito esperado pelos professores não encontra respaldo em uma prática de audição, ele também não o encontra em uma concepção de respeito. Vimos que o *pia'am* é, em grande medida, um exercício de respeito, especialmente

voltado aos mais velhos. Assim, uma criança não deve responder a uma pergunta de um adulto olhando-o nos olhos e demonstrando conhecimento. Ao contrário, ela deve absorvê-lo discretamente. Aqui, mais um desencontro: os professores esperavam que as crianças “participassem” das aulas, respondessem a perguntas e elas não se sentiam à vontade para falar em sala de aula, muito menos de um modo que lhes lembra muito diretamente a oratória masculina – aquele em que alguém se destaca e fala sozinho, ganhando a atenção de todos. Isso é algo que se conquista ao longo da vida e que não é apropriado para crianças.

As situações de aprendizado, por sua vez, podem nos ensinar um pouco mais sobre as razões de algumas das escolhas feitas pelos povos indígenas no que se refere às suas práticas pedagógicas. O casal de professores engajados no processo que relatei se viram, logo de início, frente a uma exigência dos Xikrin: a de que ele ensinasse aos alunos de sexo masculino, enquanto ela se dedicaria às alunas. Isso requereu, inclusive, que, a não ser nas classes de crianças menores, as aulas fossem divididas em turmas formadas tendo em vista a diferença de gênero. Há diversas ocasiões em que os Xikrin têm oportunidade de aprender com pessoas do outro sexo; um menino pode ouvir atentamente a um relato de um mito feito por, digamos, sua avó, um dia, para no seguinte ouvir atentamente, digamos, a canções entoadas pelo irmão de sua mãe. Mas, se lembrarmos das reuniões para aprendizado das músicas que precedem um ritual que são das mulheres ou dos homens, podemos imaginar que, para eles, seria mais natural que essas reuniões para o ensino na escola seguisse esse mesmo padrão de divisão: as meninas estudam juntas e têm uma professora e os meninos estudam em uma classe masculina com um professor. Se esse arranjo vai ficar imutável, não sabemos. Mas conhecer um pouco melhor as práticas de ensino e aprendizado pode nos ajudar a levar a sério algumas escolhas que podem parecer caprichos.

Portanto, ao pensarmos o que poderia ser uma prática escolar e pedagógica adequada às concepções de infância e aprendizado dos Xikrin, teremos que dar conta de coisas como o *pia'am*, tão forte nas crianças, de suas modalidades de atenção e concentração, das relações entre quem ensina e quem aprende e, principalmente, do modo como elas podem vir a se sentir à vontade de explicitar o que aprenderam. Como tudo que envolve a constituição de uma escola indígena, porém, trata-se da convergência de dois sistemas – e não é à toa ser tão comum nas discussões de escola

indígena a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”. Mas essa convergência deverá ser feita e não deixa de ser digno de nota que nunca se tenha proposto transmitir os conhecimentos escolares fora do ambiente escolar, ou seja, naquelas situações e relações de ensino e aprendizado já previstas pelas culturas e sociedades indígenas.

Tomamos aqui um exemplo de escola indígena que não se constitui a partir dos requisitos contemporâneos da escola diferenciada, bilíngüe e intercultural. Dentre outras coisas, os professores não são eles mesmos xikrin. Parece-me claro que, nos lugares em que os professores compartilham o universo sociocultural de seus alunos, grande parte desses problemas são resolvidos na prática e na relação estabelecida em aula. Projetos de formação de currículos indígenas, tais como os relatados por Monte (1996), que demonstra como as escolhas vão sendo feitas pelos professores em acordos com seus alunos e na prática cotidiana, parecem indicar que essa negociação contínua entre os interesses dos alunos e as expectativas do professor em seu projeto escolar pode dar abertura a que essa relação respeite as concepções nativas de infância e aprendizado.

O que nosso exemplo parece indicar de positivo é que os Xikrin, como provavelmente outros povos, têm tamanho interesse em se inserir em um aprendizado escolar que estão dispostos a criar novas relações e contextos de aprendizado em um processo de criação de uma pedagogia própria¹⁶. Com isso, abrem-se ao esforço de realizar essa convergência de práticas de ensino e aprendizagem, apoiados nos textos legais. Nesse caso relatado, os limites não eram extensos e as escolhas eram poucas. Quanto mais puderem se engajar em uma construção de sua própria escola e pedagogia, mais terão que se ver com esse tipo de questão. Terão que discutir questões como frequência e comportamento em sala de aula; avaliação; relações professor-aluno; e mesmo recursos didáticos. Não há respostas prontas, nem para a escola a ser construída pelos Xikrin, nem para qualquer outra escola indígena do país.

Novas escolas, novas pedagogias?

A escola parece, portanto, ter chegado às aldeias para ficar. Como disse acima, sempre me surpreendeu o fato de que nenhum dos projetos educacionais, indígenas ou de qualquer outra agência, de que tive notícia, tenha aventado transmitir os conhecimentos que garantem aos índios uma

melhor inserção na sociedade nacional prescindindo da escola. Discute-se como ela dever ser, que espaços deverá tomar, quem deverá engendrar nesse esforço, teme-se as conseqüências de sua inclusão no cotidiano e na sociedade indígena, mas jamais se discute se seria o único modelo de ensino do português e da matemática. Tendo vindo para ficar, as questões que se colocam são de como fazer convergir dois mundos e dois modos de apreendê-lo e transmitir os conhecimentos sobre ele em um mesmo ambiente e de modo igualitário.

Vimos que essas questões são muito mais profundas do que debater a prática pedagógica em sala de aula. Trata-se, na realidade, de fazer com que uma instituição que nasce e faz sentido em um contexto sociocultural seja capaz de se adequar a outras definições do que seja a criança, qual seu lugar e participação no mundo e na vida social e de seu aprendizado contínuo desse seu lugar e desse mundo. Trata-se de inserir os índios e suas crianças na sociedade global – e é esse o projeto indígena –, mas sem que eles deixem se ser o que são.

No limite, esse projeto é fadado ao fracasso. Mesmo que se sonhe, como sonho, com um futuro em que novas pedagogias indígenas floresçam, serão sempre pedagogias que têm, no fundo, como referência a instituição escolar. No entanto, e em um momento em que aqueles que criaram historicamente o modelo pedagógico da escola formal o revêem, criticam e reformulam, parece-me especialmente produtivo acompanhar as renovações e, quem sabe, subversões que essas experiências de construções pedagógicas entre os índios no Brasil podem trazer.

Uma questão persiste, porém, e diz respeito à maleabilidade da instituição escolar na incorporação de outros modos de conhecer, ser criança e aprender. A resposta contemporânea aos desafios de fazer dialogar o aprendizado escolar com formas outras de conhecer e aprender ou, novamente, a “educação escolar indígena” e a “educação indígena”, tem jogado aos índios a responsabilidade de resolvê-los. Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar esses dois mundos. Não há dúvida, também, que há uma diversidade de projetos de construção curricular e formação de especialistas indígenas que trazem boas pistas e bons resultados nesse sentido. Porém, como já dizia acima, se o desafio nas salas de aula das aldeias tem sido enfrentado, na implantação de escolas diferenciadas, por esses professores indígenas, sua formação

continua nas mãos de especialistas não-indígenas, tradutores de uma forma de ensino e conhecimento do mundo. É certo que, no mínimo no médio prazo, não há solução alternativa, e que há uma diversidade de projetos bons e bem intencionados. O que se aponta aqui, porém, é que não basta boas intenções: devemos cuidar para que, parafraseando Silva e Salanova (2001), não nos tornemos legisladores de um conhecimento e de formas de conhecer e aprender, que não são nossos.

Para os índios, os desafios trazidos pela escola vêm como um aspecto de um desafio que o antecede e excede, o de viver no mundo contemporâneo e conviver com aqueles, nós, a quem cada vez menos podem desconhecer e recusar. Para aqueles que intencionam auxiliá-los nesse percurso, o desafio é o de efetivamente descer do pedestal e dar espaço para que, quem sabe, modelos inauditos e surpreendentes de escolas sejam possíveis. Isso significa fazer algo que se tem nos apresentado, ao longo da história, muito difícil, quase impossível: admitir que outros conhecimentos falam do mundo tão bem como os nossos e que outras formas de conhecer são tão boas, e eficazes, quanto as nossas. Admitir que a escola incorpore perspectivismos e relatos levados a sério sobre xamanismos e relações efetivamente sociais com animais; que, em alguns lugares, se aprende com os ouvidos e os olhos e se guarda o que foi aprendido no coração; que a interação dos e com os alunos em sala de aula possa ser ruidosa e descentrada; que o futuro possa afetar o passado; que há várias versões, tão legítimas e completas quanto, para a mesma história; e certamente muitas coisas mais. Isso tudo, sem separar conteúdos e conhecimentos, deixando de lado uma tendência freqüente de, por exemplo, começar a aula com relatos de “geografia indígena” para depois ensinar a “geografia”, assim, não adjetivada. É fazer convergir, e dialogar, conhecimentos e mundos, em pé de igualdade. Como sugerimos acima, isso só será realizado se os preceitos por trás dessa construção de conhecimento sejam relativizados e explicitados, tornando possível entender porque, para uns, o tempo não volta atrás e o passado faz o futuro, enquanto, para outros, o futuro afeta o passado – e que ambas as proposições são legítimas, cada qual em seu contexto.

Se o desafio dos índios é dominar, incorporar e transmitir novos conhecimentos em suas salas de aula, o daqueles que os assessoram, sejam pedagogos, lingüistas ou antropólogos, é o de dar-lhes espaço para construir seu próprio conhecimento sobre nossos conhecimentos e nossa pedagogia e assim seus modos de transmiti-los e suas pedagogias. No fim, todos ganharão.

Notas

- 1 Para a relação entre a constituição da escola e a construção de uma idéia de infância, veja-se Ariès (1988). Sobre a disciplina, lembre-se a ligação histórica da escola com o modelo de instituições sociais totais, tal como definido por Goffman (1974), e, portanto, sua inserção em um esforço de disciplinarização e normatização dos corpos. Para uma discussão da escola como fronteira e espaço de encontro de duas culturas (TASSINARI 2001).
- 2 Ver também a resenha do livro Cohn (2000a , 2000b) em que exploro as concepções de educação indígena e educação escolar indígena presentes nos depoimentos dos professores em formação no Projeto Tucum.
- 3 Veja-se o debate, realizado no fim da década de 1970, sobre os projetos alternativos em educação escolar indígena em andamento à época, em São Paulo (1981).
- 4 Azevedo e Silva (1995), que ilustra a participação dos movimentos de professores indígenas nesse processo e suas reivindicações.
- 5 Segundo estimativas do Instituto Socioambiental. A definição da proporção da população indígena no Brasil é dificultada pela diversidade de fontes e critérios dos censos demográficos, especialmente na definição da categoria de identidade “índio”. Ver os comentários da antropóloga e geógrafa Marta Azevedo (2000).
- 6 Uma pesquisa entre os professores indígenas do Maranhão demonstrou essa expectativa dupla, mas diversamente enfatizada, em relação à educação escolar: a valorização da identidade e da cultura e o aprendizado do que lhe é exógeno (COHN, 2001b).
- 7 Na região do Rio Negro, onde convivem diversos povos indígenas em um sistema interétnico, a publicação de um livro registrando mitos levou à reivindicação da publicação das diferentes versões, étnica e lingüisticamente marcadas, desses mesmos relatos.
- 8 Leal (1991), que discute a produção de jornais de circulação interna ao Parque e que divulga eventos de interesse para as diversas etnias que nele convivem.

- 9 Antes, devemos lembrar que os estudos contemporâneos em antropologia demonstram que a *cultura* não deve ser vista como um conjunto de coisas, saberes e crenças, mas como um *sistema simbólico* que dá origem e sentido a essas coisas e saberes. Assim, é dinâmica e pode abraçar produtos e saberes os mais diversos, embora de um modo específico, dando-lhes sentidos e valores próprios ao inseri-los em um sistema simbólico particular. Assim, a questão que se coloca aqui não se encerra na questão de se ensinar ou não estaria na escola, mas fazer dialogar sistemas simbólicos diferentes. O modo e os limites desse diálogo é que estão em jogo.
- 10 Esse é o caso dos Timbira que passam a fazer uso de bilhetes para vencer obstáculos de comunicação que de outro modo se interpu-
nham, como relata Ladeira (2001).
- 11 Uma versão parcial desse artigo foi publicada anteriormente nos Cader-
nos...(2004, p. 94-111)e retoma argumentos de minha dissertação de
mestrado (COHN, 2000 a). Agradeço aos colegas do MARI – Grupo
de Educação Indígena, da Universidade de São Paulo, especialmente
Aracy Lopes da Silva, que me acompanharam durante o período de
pesquisa e sempre ofereceram um ambiente estimulante de reflexão, a
Antonella Tassinari, que mantém o debate sempre vivo e é interlocutora
eterna, a Luís Donisete Grupioni, que leu e comentou uma versão ante-
rior do texto e a João Josué da Silva, educador no sentido do termo,
pelo convite e pelas leituras do texto, sempre generoso.
- 12 A pintura corporal é um importante marcador da situação social e
pessoal entre os Xikrin. Para isso, veja-se os trabalhos de Vidal (1992)
e o meu próprio, sobre como isso se manifesta no caso das crianças,
marcando seu crescimento e sua individualização (COHN, 2000a)
- 13 Para mais detalhes e uma análise mais detida, Cohn (2000a).
- 14 Esses discursos são exclusivos dos mais velhos e são feitos em outras
ocasiões. Freqüentemente, nas reuniões masculinas. Mas quanto mais
velho ou quanto mais prestígio o homem tiver mais liberdade terá de
fazer esses discursos em outros lugares e ocasiões, como à frente de
sua casa. Às vezes o tema reúne diversas pessoas; às vezes, ficamos
com a impressão de que ninguém está ouvindo, já que todos seguem

sua rotina. No entanto, se perguntarmos, descobriremos que estão atentos e podem repetir o que ouviram.

- 15 A escola do Bacajá tem uma história incerta: por ela passaram vários professores, em diversas épocas, sem jamais formar uma geração. A escola já esteve a cargo do CIMi e da Funai. Passou então, em meados da década de 1990, para os cuidados da Secretaria do Estado de Educação e atualmente está a cargo do Município. Embora haja na aldeia apenas cinco homens alfabetizados (por missionários e padres), praticamente todos os adultos dizem ter passado por ela em algum momento da vida; se as mulheres dizem não ter aprendido a ler e escrever por terem tido que abandonar as aulas depois do nascimento do primeiro filho, os homens, porém, tampouco se alfabetizaram.
- 16 Esse interesse dos Xikrin é compartilhado por outros grupos Kayapó. Sousa (2001) mostra como os Gorotire enfatizam a importância da escola e chegam a se mudar para a cidade para garantir uma boa educação escolar a seus filhos, inserindo-os na rede escolar local.

Referências

ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

AZEVEDO, Marta. *Diferentes estimativas*. [S. l.]: Instituto Socioambiental, 2000. Disponível em: < <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quantossao/difest.shtm> >. Acesso em: 12 ago. 2005.

AZEVEDO, Marta; SILVA, Márcio. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Centro de Documentação, Informação e Coordenação, [2001]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >. Acesso em ago. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14/99 de 14 de setembro de 1999. Dispõe contribuir para que os povos indígenas tenham assegurados o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimento universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB14_1999>. Acesso em: ago. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: ago. 2005.

_____. Constituição. Artigo nº 210, de Da Ordem Social. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. In: DIREITOS indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/doc/indigena/CF.doc>>. Acesso em: ago. 2005.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9394, de 1996. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

CADERNOS de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, p. 94-111, 2004.

COHN, Clarice. *A criança Indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. 2000. 186f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

_____. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.15, n. 2, p. 36-42, 2001a.

_____. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global/MARI, p. 107-122, 2001b.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; PEREIRA, Ângela Nunes (Org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global/MARI, 2002. p. 117-149.

_____. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Ciências Sociais Passo-a-Passo, 57).

CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. *Urucum, jenipapo e gijz*: educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 303-330.

LEA, Vanessa. *Nomes e Nekrets Kayapó: uma concepção de riqueza*. 1986. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: _____. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 237-266.

_____. A estrutura e a forma. In: _____. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. p. 121-151.

- LÉVI-STRAUSS, Claude. A gesta de Asdiwal. In: _____. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987a. p. 152-205.
- _____. Quatro mitos winnebago. In: _____. _____. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987b. p. 206-218.
- MELATTI, Júlio Cezar. Nominadores e genitores: um aspecto do dualismo krahó. In: MONTE, Nietta. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1976.
- MONTE, Nietta. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONTSERRAT, Ruth. O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 3, p. 47-56, jul./set. 1994.
- OVERING, Joanna. O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões. *Mana*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.107-140, 1995.
- SÃO PAULO. Comissão Pró-Índio. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, Maria Amélia Reis; SALANOVA, Andrés. A assessoria linguística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores mebengokré. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
- SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 238-274.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz Lopes da. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
- VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: _____. (Org.) *Grafismo Indígena*. São Paulo: Nobel/EDUSP/FAPESP, 1992.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 115-144, out.1996.

Indigenous School Education: for a discussion of culture, child and active citizenship

Abstract:

Since the 1970's experiences with differentiated indigenous education have been undertaken in Brazil. These experiences earned legal and governmental recognition in the Constitution of 1988 and specific legislation that followed, and indigenous school education has been constituted as a differentiated form of education that is bilingual and intercultural, a recognition conquered by indigenous policies and by those who work with indigenous peoples and the effectivation of their citizenship. Nevertheless, this model has been implanted unequally on national territory. The Xikrin, the indigenous people of the Jê language that inhabit southwestern Pará, have experienced various models of school education, few of which effectively meet the contemporary and constitutionally established framework. Nevertheless, their adhesion to school is high, as are their expectations. Based on field observations and on the experience of some pedagogical projects among the Xikrin, the article considers the reasons for their adhesion, the insertion of children in school discipline, the pedagogical working conditions and the possibilities for intercultural communication in this process, believing that, because of their particular characteristics, the Xikrin case sheds

Educación escolar indígena: para una discusión de cultura, niñez y ciudadanía activa

Resumen:

Desde la década de 1970 se están desarrollando en Brasil algunas experiencias en relación a la educación indígena. Esas experiencias ganan reconocimiento jurídico y estatal con la Constitución Federal de 1988 y las legislaciones específicas que de ella se desprenden, y, de ese modo, la educación escolar indígena se constituye como una educación diferenciada, bilingüe e intercultural, una reconocida conquista de la política indígena e indigenista y de una efectiva ciudadanía para los pueblos indígenas del Brasil. A pesar de esto, esa ciudadanía ha sido implementada de forma desigual en el territorio brasileiro. Los Xikrin, pueblo indígena de lengua Jê que habitan en el Suroeste del estado de Pará, vivenciaron diversos modelos de educación escolar, de los cuales, son pocos los que se aproximan de manera eficaz a ese modelo contemporáneo y constitucional. Mismo así, es grande su adhesión a la escuela como también sus expectativas. A partir de las observaciones realizadas en campo y de las experiencias de algunos proyectos pedagógicos entre los Xikrin, propongo en este artículo pensar las razones de esa adhesión, la inserción de los niños y las niñas a las disciplinas escolares, las condiciones del trabajo pedagógico y las posibilidades de comunicación intercultural en este

new light on the current debate about intercultural education and the expectations of the indigenous peoples to learn about the culture that surrounds them and about their children and their future.

Key words:

Educational anthropology. Native Peoples-Education. Education of indigenous children. Xikrin-education.

proceso, considerando que, por sus características particulares, el caso Xikrin nos permita iluminar el debate actual sobre la educación intercultural y las expectativas de los pueblos indígenas de aprender la cultura que los rodea y sobre el futuro de los niños y niñas.

Palabras-clave:

Antropología educacional. Indios. Educación. Educación de niños y niñas indígenas. Xikrin-Educación.

Clarice Cohn
Fundação Escola de Sociologia e Política
de São Paulo.
Av. Luciano Gualberto, 315 - Cidade
Universitária
CEP: 05508-970
E-mail: clacohn@uol.com.br

Recebido em: 21/03/2005
Aprovado em: 17/06/2005