

Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos

Andrea Lisset Pérez*

Resumo:

Neste artigo, são discutidas as distintas abordagens que configuram o campo teórico da educação indígena, tendo como ponto de partida o ensaio de Marcel Mauss *Transmission de la cohesion sociale, tradition, éducation*, no qual se deslumbram aspectos como: o sentido de tradição, a dimensão do cotidiano, a aprendizagem corporal, os princípios de sexo e idade na classificação social e na iniciação ritual, entre outros, que hoje em dia constituem linhas importantes de pesquisa que estão sendo exploradas pela Antropologia da Educação. Com base nesta panorâmica teórica, revisa-se criticamente a noção de escola indígena, a qual está circunscrita e reduzida ao modelo de “educação formal”, próprio da tradição ocidental, que reproduz e mantém as formas hegemônicas de socialização. De modo que as crianças indígenas terminam vivenciando o conflito entre um sistema que desvaloriza seu aprendizado cultural, e uma visão de mundo e de valores que não gera pontes de tradutibilidade. A crítica que se formula é com respeito à relação mecânica que se estabelece entre educação formal e espaço escolar, indicando-se que não só é possível, senão necessário pensar na desconstrução desta relação com o fim de buscar no contexto amplo da educação e do cotidiano social alternativas de levar a cabo um processo de escolarização infantil que reformule a condição hegemônica da escola.

Palavras-chave: Índios. Educação. Tradição. Cultura.

* Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Antropologia-Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Configuração do campo teórico

Embora a educação seja uma temática de suma importância para compreender os processos de socialização que reproduzem e atualizam as diversas tradições culturais, chama a atenção o fato de a Antropologia ter relegado este estudo a um segundo plano. Nas etnografias clássicas que descrevem com detalhes os distintos aspectos da vida cotidiana dos chamados “povos primitivos”, a educação, apesar de estar presente nas entrelinhas, não constitui objeto de especial reflexão. Esta é, provavelmente, uma das razões pelas quais seu desenvolvimento teórico é mais limitado se comparado com temáticas como o parentesco, a mitologia ou a religião, entre outras.

Ainda assim, existem aportes teóricos significativos de diferentes escolas da Antropologia e da Sociologia que fornecem importantes elementos para a compreensão dessa problemática. Entre eles, cabe mencionar a escola de Cultura e Personalidade que, no início do século XX, nos Estados Unidos, desenvolveu uma interessante perspectiva de análise em relação aos processos de configuração de distintos padrões socioculturais e temperamentos individuais. Tais estudos ajudaram a relativizar os valores educativos ocidentais e revelaram a existência de diferentes formas de transmissão e de aprendizagem cultural (BENEDICT, 1969).

Em outra perspectiva, mas não menos importante, estão os teóricos da escola sociológica francesa – final do século XIX e começo do XX – que, encabeçados por Émile Durkheim (1858-1917), realizaram uma ruptura epistemológica fundamental para compreender o fenômeno educativo. Esse rompimento consiste em transcender a visão tradicional, que concebe a educação como um ato natural do ser humano, para adotar uma noção em que se concede prioridade ao caráter de construção social. Uma construção agenciada pelas gerações adultas com a finalidade social de suscitar nas crianças os valores que a sociedade considera indispensáveis para manter a ordem e a estabilidade social (DURKHEIM, 1978).

Seguindo essa linha de pensamento, encontram-se os estudos de Marcel Mauss (1872-1950), que aprofundam a compreensão das ações educativas entre os denominados “povos primitivos”. Em especial, no texto *Transmission de la cohésion sociale: tradition, éducation*, o autor levanta questões ainda hoje atuais. Pretendo aqui realizar uma (re) leitura de alguns dos aspectos tratados por esse autor, os quais, no meu entender, permitem

fazer a ponte com os recentes desenvolvimentos teóricos do campo da Antropologia da Educação.

O ponto de partida de Mauss (1969) é o conceito de **tradição**, entendida como fenômeno social “total”, que faz parte da vida cotidiana desses povos e que desempenha o mesmo papel dos saberes transmitidos nos espaços da educação instrucional: socializar as novas gerações. Por essa abordagem, o ato educativo, historicamente delimitado à escola e às relações preestabelecidas entre educadores e educandos, é analisado fora do lugar institucionalizado. A educação, em seu sentido mais amplo de tradição, passa a ser compreendida como parte fundante das interações sociais, sem tempo nem lugar, nem agentes especializados.

O conceito de tradição permite visualizar as formas de transmissão educativa na dimensão do cotidiano como algo contínuo, expresso nas diferentes manifestações socioculturais. Nesse caminho, podem-se mencionar as recentes contribuições da antropóloga Jean Leavé (1991), que desenvolveu uma prolífera linha de pesquisa fundamentada na noção de “pensamento cotidiano”, pelo qual a atividade cognitiva é entendida com referência às ações sociais cotidianas como interações constitutivas, e geradoras de experiências e conhecimento. Tal perspectiva ajuda a pensar o social e o corriqueiro como fontes criadoras de saber e de aprendizagem.

Como parte importante das formas de transmissão da tradição cultural, Mauss (1969) destaca a **corporalidade**, aprendida e internalizada pelas crianças por meio da imitação. O corpo é assumido, assim, como uma entidade ativa por intermédio do qual são recriados e atualizados *habitus* culturais que demarcam distintas formas de ser e de se comportar¹.

Esta idéia conta com uma valiosa produção teórica na área da Etnologia Indígena no Brasil, desenvolvida ao final dos anos 1970, que entende a dimensão da corporalidade nas comunidades indígenas amazônicas como uma linguagem social, veículo de construção das relações sociais e recriação do mundo simbólico². Partindo dessa noção, Cohn (2001) propõe a corporalidade como linha de pesquisa para compreender a concepção social de infância. A respeito, afirma: “[...] se a questão é entender como uma sociedade dada pensa a infância, sua diferença em relação à idade adulta, à maturidade e ao processo da formação de seus membros, é ela [a noção de pessoa e de corporalidade] quem fornece as melhores indicações” (COHN, 2001, p. 25).

Voltando a Mauss (1969), cabe assinalar que ele também sugere uma interessante periodização do ciclo de crescimento e desenvolvimento infantil nos “povos primitivos”, fundamentada nos elementos **sexo e idade** como eixos classificatórios das relações sociais e do processo formativo das crianças. Agrupa-as, então, em diferentes estágios: crianças pequenas, de zero a três anos; crianças maiores, de três a sete anos, quando ainda estão misturados os sexos; crianças grandes, de sete a doze anos, período no qual são separadas por sexo e adquirem responsabilidades sociais. Em relação às diferenças educativas por gênero, Mauss destaca que a educação nas mulheres é menos rigorosa e que se caracteriza por uma maior precocidade sexual.

Ainda que muitos desses conceitos tenham sido reavaliados, como por exemplo, a idéia de que existe uma educação menos rigorosa para as mulheres ou que elas tenham uma sexualidade “precoce” (valores fundamentados nos parâmetros da cultura ocidental), o interessante dessa perspectiva é a ênfase nos aspectos sexo e idade, que, em posteriores estudos, têm se mostrado essenciais na compreensão das formas de organização social. É o caso, por exemplo, do trabalho de Schidkrou (1978) em que mostra a relevância das categorias de sexo e idade como princípios de diferenciação social.

Outra importante contribuição de Mauss (1969) é a relacionada à análise do período de **iniciação dos jovens do sexo masculino**, caracterizado pelo autor como a “instrução propriamente dita”. Nela se realizam as “educações especiais”, em particular do campo religioso e mágico, pelas quais os jovens aprendem a linguagem secreta dos homens e se iniciam em outro sistema simbólico de referência. Tal aspecto tem sido estudado por autores como Shaden (1976), segundo o qual, em muitos grupos indígenas, a personalidade do indivíduo é definida pelos atos rituais, em especial, pelo ritual de iniciação, que ajuda a formar a consciência das regras sociais e éticas da cultura do grupo. Isso quer dizer, tal como foi esboçado por Mauss (1969), que os espaços rituais são de vital importância na compreensão dos processos de transmissão e aprendizagem da tradição cultural.

Nesse breve panorama das perspectivas teóricas que abordam a problemática da educação na ótica da Antropologia e mantendo como pano de fundo os aportes maussianos, é preciso evidenciar, ainda, o lugar

passivo, quase invisível, dado às crianças. De acordo com os conceitos usados por Mauss (1969), elas são “imitadoras”, “receptoras da tradição cultural”. No entanto, conforme algumas pesquisas, como a de Pereira (1997), as crianças devem ser consideradas como atores sociais com um mundo próprio e com um interagir social significativo, não só para elas mesmas, mas também para o conjunto da sociedade. As crianças entre os Xavante (grupo indígena estudado por Pereira) possuem uma significativa mobilidade social, o que lhes permite ter acesso a diferentes âmbitos socioculturais, ao mesmo tempo em que influenciam os circuitos de informação que elas ajudam a agenciar. De igual maneira, essa autora considera que as brincadeiras não são simples imitações do mundo adulto, mas uma construção criativa de significados e ressignificações do mundo social que compartilham com os adultos (PEREIRA, 1997).

Essa é uma visão que situa o ato de adquirir conhecimento em outra dimensão, valorizando a atitude infantil como elemento importante na construção de significados e no processo de aprendizagem cultural. Nessa perspectiva, destacam-se aspectos como a curiosidade infantil, a experimentação corporal, o processo de amadurecimento das habilidades, a apropriação de valores e a relativa capacidade de escolha por parte das crianças em certos aspectos da cultura, tal como o demonstra Pereira em sua pesquisa com os Xavante.

Esta é, em síntese, a revisão das principais linhas de pesquisa que na atualidade se estão desenvolvendo no campo da Antropologia da Educação. Um campo fértil, abonado por grandes pensadores, mas com uma impagável dívida a Marcel Mauss, cujo breve ensaio sobre a “transmissão da tradição cultural” fundamenta as bases desta reflexão. A seguir, vou tentar problematizar a noção de escola indígena e suas perspectivas atuais.

Noção de escola indígena

O primeiro questionamento que quero formular diz respeito à noção mesma de escola, entendida como instituição “natural” da “educação formal” ou “escolarizada”. Sem dúvida, está superada a idéia de que a educação seja um processo que ocorre somente na escola, e, portanto, entende-se que os grupos indígenas têm “educação”, embora não tenham escola. O que ainda não está claro é que não é necessário ter escola para a

realização de uma educação instrucional. O fato de que, na tradição ocidental, tenha sido desenvolvida a escola como um espaço estruturado para levar a cabo o ensino de saberes e práticas para as novas gerações não significa que seja preciso trasladar essa mesma estrutura a outros contextos culturais com o fim de que desempenhem tal função.

Esclarecendo melhor: uma coisa é ter o propósito de “escolarizar” em certas áreas do conhecimento ou da prática, e outra, que tal “escolarização” seja realizada através de uma estrutura predeterminada, que, neste caso, é a escola. Parece evidente, pela tradição ocidental, que os dois aspectos se juntem, e essa união seja adotada como algo óbvio e necessário. Não estou querendo dizer que tal relação seja positiva ou negativa por si mesma ou que a escola seja “o problema”, só quero mostrar que essa união é uma construção social e, como tal, responde a uma determinada lógica. Dessa forma, o que está sendo problematizado não é o ato de “escolarizar”, mas a estrutura implícita da escola: uma estrutura criada e ordenada sob os parâmetros da vida e do pensamento ocidentais (CORTES, 1996; MONTE, 2000; SILVA, 2000).

Essa estrutura é tão arraigada na instituição escolar que, apesar das mudanças que têm afetado o modelo de escola indígena, continua-se reproduzindo esse ideal de homem e de sociedade. Assim, pode-se identificar, ao longo dos distintos períodos históricos, esse sentido “civilizatório” da escola indígena, transmitido sob diversos formatos e contextos. Na época da colonização, essa noção era bastante clara, pois a criação de escolas indígenas (que funcionavam em internatos manejados por comunidades religiosas) obedecia justamente à necessidade (das nações imperialistas) de evangelizar e civilizar os povos indígenas, como uma forma – bastante eficaz – de submetê-los ao regime dominante. Com o processo de independência e o surgimento das novas nações (no continente americano), a ênfase da escola passou a ser a integração dos indígenas ao projeto de sociedade nacional – aos valores, às crenças, ao estilo de vida dessas nações –, fundamentado no modelo social e cultural do Ocidente. Essa perspectiva começou a mudar a partir dos anos 70 do século passado, quando os movimentos indígenas conseguiram implementar a proposta de uma educação própria, diferenciada, de respeito à sua cultura e suas tradições. As leis começaram a ser reformuladas nos distintos Estados latino-americanos, e a política educativa mudou a ponto de, atualmente,

falar-se de etnoeducação (educação própria), da necessidade de contratar professores nativos, bilíngües, que tenham conhecimento da cultura endógena e da criação de currículos alternativos, entre outros aspectos (SILVA, 2001; POMPÊO, 2003).

Contudo, essas importantes reformulações propostas para a educação indígena ficam empanadas pela rígida e pesada estrutura da escola. Sua lógica continua prevalecendo, ainda que, agora, de forma menos perceptível e ambígua. Cabe, então, perguntar: de que maneira se reproduzem esses fundamentos ideológicos da escola, se os docentes, os currículos e algumas metodologias parecem responder aos interesses nativos?

Minha experiência etnográfica com o povo indígena Uwa³ ajudou-me a pensar nos fios invisíveis e poderosos que seguem tecendo a lógica de dominação cultural no espaço escolar, tal como ainda é concebido. Os Uwa encontram-se entre os povos indígenas mais tradicionais que ainda vivem no território colombiano. Eles habitam uma região (sopé da Cordilheira Oriental) que teve uma colonização tardia em razão das dificuldades de acesso a essa zona e aos escassos núcleos populacionais. Somente nos fins do século XIX e início século XX, a Igreja Católica empreendeu uma campanha de evangelização dirigida exclusivamente à conversão dessas comunidades indígenas. O pioneiro dessa empresa foi o sacerdote Henry Rochereau, eudista francês, que presidiu uma comissão de prospecção geral da região com o objetivo de buscar possíveis lugares para estabelecer a missão religiosa. Sendo assim, em 1924, instala-se o internato de Santa Librada, que se converteu no centro de evangelização do território uwa. Posteriormente, em busca de novas fronteiras de penetração, fundam-se, entre os anos 1940 e 70, os internatos de Bókota, Cobaría, Chuscal e Zulia, que cobriam importantes núcleos populacionais (ROCHEREAU, 1933; BUILES, 1967; PRADILLA, 1978).

A concepção dominante da missão durante esse período era a de que os indígenas Uwa ainda estavam numa condição humana de “selvagens” e que eram pecadores por não professarem a fé católica, assim como o descreve o sacerdote Builes, que permaneceu por mais de 40 anos nessas comunidades: “Esta raza es pacífica pero misteriosa. Su medio de defensa es la mentira [...] Para los Tunebos no hay moral ni la noción de pecado” (BUILES, 1967, p. 21). Guiados por essas idéias, os missionários chegaram a praticar métodos de evangelização atrozes como o rapto de crianças e

mulheres, a perseguição e tortura dos caciques, a proibição da língua e de suas tradições (PRADILLA, 1978).

Esse panorama mudou significativamente a partir dos anos 1970, como consequência dos processos organizativos das comunidades, que questionaram as práticas missionárias e a elas opuseram resistência. Assim, construíram-se escolas comunitárias que substituíram os internatos, nomearam-se professores indígenas no lugar dos “blancos”, e se mudou o regime de assistência, que passou de obrigatório a opcional. Tudo isso parecia estar conduzindo a uma educação diferente, que valorizava a própria cultura. Mas uma análise mais aprofundada do funcionamento dessas escolas me permitiu entender não haver sido suficiente ter professores bilíngües, melhores espaços escolares, currículos reformados ou metodologias que buscavam ser alternativas. As verdadeiras dificuldades e as mais complexas radicavam nos elementos que configuravam e davam sentido à escola. Assim, por exemplo, na recriação das dimensões sociais do espaço e do tempo. Essa lógica está na contramão da cultura dos Uwa. Estruturada sobre um lugar fixo, com divisões de espaços por atividades, a escola estabelece um ritmo de vida centrado no cronograma de estudo e em atividades cotidianas rigorosamente compartimentadas. Já a vida dos Uwa é de contínua mobilidade por todo seu território, percorrendo as diversas sub-regiões de acordo com as estações climáticas, e com seus ciclos rituais e cerimoniais. Seu mundo cotidiano também adquire diferentes matizes, segundo suas necessidades específicas e as múltiplas interações que ali têm lugar.

Igualmente, a transmissão do conhecimento, centrado em uma só pessoa – na figura do professor –, e com forte desvinculação entre teoria e prática, desvirtua o rico processo de socialização que as crianças Uwa recebem por parte dos distintos agentes culturais (mãe, pai, avós, irmãos, tios e outros parentes, cacique e demais membros da comunidade com quem mantêm contato), e da vida mesma, do fazer cotidiano, em cujo contexto o saber adquire sentido na experiência. Outra dimensão pela qual se pode evidenciar o afastamento do modelo cultural dos Uwa é a relacionada ao tipo de valores e ideais que orientam a construção da pessoa, fundamentados em critérios que realçam o protótipo de homem ocidental, individualista, competitivo, que busca o sucesso pessoal, entre outros. Esses valores são reforçados no âmbito de todo o sistema escolar, tanto no plano acadêmico – nas formas de avaliação, de controle, de aprovação ou

reprovação –, quanto no plano das vivências cotidianas – nas atitudes e nos hábitos que ali se reproduzem.

Apesar de essa ideologia não ser tão transparente, muitos membros das comunidades Uwa questionam e, inclusive, rejeitam as escolas porque consideram que “as crianças se tornam desobedientes quando freqüentam a escola, já não querem trabalhar nem ajudar os pais”, “depois que estudam, já não querem voltar para as comunidades, vão para fora, para as cidades, por isso não mando os filhos à escola”, “na escola, esquecem da cultura e até da língua”. Sendo assim, não é absurdo afirmar que, não obstante as reformas feitas na instituição escolar, esta continua atuando em duas direções contrárias: desadaptação à vida comunitária e adaptação à vida “civilizada” (PÉREZ, 1994).

Isso não significa desconhecer ou negar a importância do saber intercultural, da apropriação de novos conhecimentos, da reinvenção das tradições, enfim, como afirma Tassinari (2001, p. 65), da necessidade de participar de um “fluxo de conhecimentos numa direção oposta àquela do trabalho antropológico”. Uma direção na qual esses povos mesmos perguntem e escutem outros saberes para interpretá-los e utilizá-los de formas variadas. Dentro desse entendimento, Tassinari propõe conceber a escola indígena como espaço de fronteira:

[...] considero adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Evidentemente, essa definição abre uma perspectiva importante para a compreensão da identidade como um processo em movimento, em construção contínua, em contato e em interação com o outro. No entanto, para o caso da análise da escola indígena, considero que se devem revisar pelo menos dois aspectos suscetíveis de controvérsias. De um lado, a noção de escola como um lugar de “trânsito, articulação e troca de conhecimentos” parece reduzir a reflexão a um só elemento: o cognitivo. Ainda que seja esta a “natureza” estipulada para a educação escolarizada, considero que a escola ou qualquer outro espaço social, cuja finalidade seja socializar a criança, deveria contemplar as múltiplas e diversas dimensões

que esse processo inclui, como os valores, os hábitos, os comportamentos, as práticas, as relações, as afetividades, as habilidades, etc.

Por outro lado, apesar de o conceito de fronteira permitir o entendimento dos fluxos culturais, também leva implícito um sentido equidistante entre índios e não índios, despolitizando, assim, a natureza dessa relação. Ainda que não se negue, de alguma maneira se ocultam as hierarquias e as configurações de poder ali presentes. Um poder que regula e controla a forma, os ritmos, os conteúdos e os resultados esperados no processo de aprendizagem. Assim, esse “trânsito de conhecimentos” não se produz em equidade de condições, está mediado pelo ideal ou modelo educativo subjacente a esse conjunto de dispositivos colocados em jogo no espaço escolar.

Esse modelo educativo, imbuído de noções e idealizações sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se espera construir, não está livre de valorações sociais e culturais. Tal padrão responde ao ideário da sociedade ocidental, e nisso se situam sua potência e sua capacidade de inferência social, pois os grupos indígenas terminam sendo “escolarizados” sob uma estrutura solidamente estabelecida, cujos princípios lhes são alheios. O que finalmente ocorre é que, em vez de uma “troca de saberes”, produz-se uma confrontação silenciosa de lógicas de pensamento, cujo controle está nas mãos do saber e do poder institucionalizado. Essa situação tem um efeito direto e de alguma maneira “perverso” sobre as crianças indígenas, no sentido de que são elas as que vivenciam o conflito e devem suportar as exigências de um sistema que desvaloriza e/ou nega suas necessidades.

Daí provém o fracasso escolar dos alunos indígenas, sua dificuldade para ingressar noutra lógica de pensamento. Uma dificuldade que é incompreendida e que se reverte sobre eles mesmos pela criação e interiorização de auto-imagens negativas pelas quais meninos e meninas se consideram “burros [as], incapazes ou fracos [as] da mente” (PÉREZ, 1992, p. 67). Sobre essa questão, Ferreira (1994) desenvolve uma interessante pesquisa na área da etnomatemática (matemática indígena), demonstrando que o alto índice de reprovação tem como causa o desconhecimento do raciocínio lógico “ocidental”, uma vez que

[...] grupos culturais diferentes têm uma maneira diferente de proceder em seus esquemas lógicos [...] manejar quantidades e conseqüentemente os números, for-

mas e relações geométricas, medidas, classificações, em resumo, tudo o que é do domínio da matemática elementar, obedece a direções muito diferentes, ligadas ao modelo cultural ao qual pertence o aluno. Cada grupo cultural tem suas formas de matematizar. (D'AMBROSIO, 1987, apud FERREIRA, 1994, p. 14).

Ademais das diversas lógicas de pensamento acima comentadas, acrescentaria as diferenças no âmbito das atitudes, dos hábitos, dos comportamentos e dos relacionamentos reproduzidos no cotidiano. Tais aspectos tampouco estão fundamentados em um modelo que possa propiciar o desenvolvimento da diferença, e, dessa maneira, o “cotidiano escolar” conduz à desestabilização do processo de formação das crianças, não gerando pontes de comunicabilidade e/ou tradução entre as distintas lógicas que ali se defrontam. Assim, o que finalmente domina é a lógica ocidental, em detrimento da bagagem cultural das crianças indígenas como os saberes, valores e práticas. Na verdade, os pequenos são tratados como tábulas rasas que devem ser reeducados, quando, em sua cultura de origem – na idade de ingressar na escola, entre 7 e 8 anos –, são considerados “como pessoas ativas dentro da vida da comunidade. Têm responsabilidades importantes e, ainda que não tenham finalizado seu processo de aprendizagem, já contam com um manejo do saber básico de sua cultura [Uwa]” (PÉREZ, 1997, p. 49).

Ocorre, então, que as crianças indígenas estancam em seu próprio processo de formação, a despeito de disporem de um saber básico e de estarem numa etapa de aprofundamento e consolidação do conhecimento pragmático, e dos saberes mítico-mágicos adquiridos nos espaços rituais. Elas não apenas ficam estagnadas, mas também, de certa forma, são agredidas, pois seu potencial criativo é negado, e há claras tentativas de suplantar, sem as necessárias estratégias de ajustamento, o seu modelo de desenvolvimento e aprendizagem.

Se, na idade de ingressar na escola, for aplicado um teste de inteligência às crianças indígenas, segundo seus parâmetros de desenvolvimento cultural, o mais provável é que saiam em vantagem. Ao passo que, se aplicarmos esse mesmo teste às outras crianças de nossa sociedade, seguramente reprovarão porque não sabem falar a língua indígena, não conhecem os mitos e costumes, enfim, não compreendem essa lógica de vida.

Ainda lembro de um episódio vivido numa comunidade indígena Uwa (os Rabaria), durante o período em que estava realizando minha pesquisa sobre a problemática educativa nesse grupo indígena. Eu estava hospedada na escola da comunidade, lugar onde moravam as crianças e a professora. Por vários dias, escutei à noite a entonação de cantos cerimoniais (numa língua Uwa antiga, com uma estrutura bastante complexa). Uma noite, me decidi e fui verificar a procedência das vozes. Ao me aproximar, constatei que várias crianças da escola estavam reunidas e cantando. Entre todas, havia uma voz mais forte que conduzia a música. Era Weyasu, o filho menor do cacique, que se encontrava por três anos consecutivos repetindo o segundo ano escolar. A professora tinha me advertido das dificuldades do menino: “não dá conta com a escrita, está duro da cabeça”. No dia seguinte ao canto, observei o comportamento de Weyasu na sala de aula, estava absorto, fixo, simplesmente presente-ausente.

Os questionamentos que esta forma de escolarização suscitam, sob a estrutura atual da escola indígena, são: será que as crianças indígenas precisam passar por processos como os acima comentados, em muitos casos traumáticos, para poderem adquirir o conhecimento do “branco”? Será que, sob a forma atual da escola indígena, é possível pensar no “diálogo e fluxo de saberes”? Qual é custo social e cultural que devem pagar as comunidades indígenas para ingressar no atual sistema escolar?

Perspectivas da escola indígena

Em busca de uma possível saída para as questões acima levantadas, advogo, como Silva (2001, p. 41), pela “urgente consolidação, entre nós, de uma antropologia crítica da educação escolar indígena”. Como conseguir isso? Como caminhar nessa direção? Evidentemente, não existem fórmulas, menos ainda num panorama social tão diverso como a dos povos indígenas, em que cada um tem seu próprio projeto de vida e sua circunstância histórica particular. Não é minha intenção aqui entrar nos pormenores dessa problemática, mas sinalizar alguns elementos abordados ao longo deste artigo.

O primeiro aspecto que gostaria de ressaltar e que constitui o centro da reflexão é o relacionado ao questionamento da escola como instituição “naturalizada” da educação indígena. No meu entendimento, não é suficiente assinalar as problemáticas desse campo, tais como a necessidade de conhecer

os saberes indígenas para incluí-los nos currículos, a necessidade de formação de professores bilíngües e a revisão de pedagogias adequadas a suas peculiaridades culturais. Isso, sem dúvida, faz parte das carências gerais, mas não enfrenta o âmago do problema. Uma perspectiva mais crítica deveria revisar as bases mesmas que configuram o espaço escolar. Estou me referindo à lógica do pensamento, aos ideais e aos modelos que estão por trás das práticas do cotidiano, pelos quais se recria e se reproduz o conjunto de valores, atitudes e hábitos de “ser” e de “comportar-se”.

Por isso é que, em certas condições, pode ser uma interessante saída ir “contra a escola”, não a ação educativa ou a escolarização, mas contra essa estrutura predeterminada e carregada de noções e *habitus* difíceis de evidenciar, profundamente arraigada em nossa consciência histórica. Nesse sentido, uma possível perspectiva pode ser explorar outros espaços endógenos através dos quais seja possível pensar, de uma maneira menos viciada, em formas alternativas de levar a cabo a escolarização infantil dentro das comunidades indígenas.

Uma crítica deve começar, portanto, pelos fundamentos dos quais partimos, e um deles, o mais relevante e geralmente pouco desvelado, é a própria instituição escolar. Sobre este exercício de desestruturação e questionamento dos poderes “invisíveis”, considero que se possam abrir interessantes vias para refletir. A mais prolífera, e talvez na qual a Antropologia possa fazer um maior aporte, é a aproximação das formas de educação ou socialização existentes nas comunidades indígenas. A partir daí, é mais razoável construir um sentido de interculturalidade que conceba em equidade de condições os saberes e práticas, que se defrontam, assim como o trânsito de poder que eles comportam, porque saber e poder, tal como o mostrou Foucault (1992), não estão separados. A educação é, conseqüentemente, um âmbito de poder que tem em jogo a construção de projetos educativos e a formação das novas gerações.

Quais são os caminhos? Há pesquisas e desenvolvimentos teóricos bastante instigantes, tal como foi exposto no começo deste artigo. Entre os quais se podem destacar a teoria do perspectivismo indígena, que entende o saber dos povos ameríndios como um pensamento filosófico bastante rico e complexo. Também está a Antropologia Cognitiva, que procura desvelar as lógicas subjacentes ao pensamento indígena. Ou a teoria da prática e da cotidianidade, que compreende os ritmos de vida, os

relacionamentos, os hábitos e os costumes como eixos fundamentais na formação da pessoa. Da mesma forma, o estudo dos ritos de iniciação para cada um dos sexos, que mostram a aprendizagem especializada. E, especialmente, a ótica do “mundo das crianças”, que tenta compreender o papel que as crianças cumprem em sua própria formação, no raciocínio, na lógica e nos significados que constroem. É provável, assim, com um leque muito mais amplo, visto de fora do foco da instituição escolar, que se possa pensar verdadeiramente na escola e nas formas de apropriar-se dela como um cenário a mais de busca identitária e de autogestão.

Notas

- 1 Essa noção de corpo é posteriormente desenvolvida por Mauss no texto *Técnicas e movimentos corporais*, em que o autor realiza uma original interpretação do corpo, mostrando que, para além de sua natureza biológica e orgânica, é um fato social e cultural, e que cada sociedade conta com distintas “técnicas corporais”, aprendidas e incorporadas por seus membros (MAUSS, 1991, p. 338-355).
- 2 Um texto pioneiro nesta abordagem é *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*, no qual os autores propõem os conceitos de corporalidade e de construção de pessoa como princípios de organização social, como: “matriz de significados e objeto de significação social” (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979).
- 3 Localizado ao nordeste da Colômbia (Departamentos de Boyacá, Arauca, Santander e Norte de Santander), esse povo indígena ocupa um amplo território de mais de cem mil hectares, conservando uma importante tradição ameríndia, de origem chibcha, com uma população aproximada de 6 mil pessoas.

Referências

- BENEDICT, Ruth. *Padrões da cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, 1969.
- BUILES, Abraham. *Semisiones*. *Revista Misionera*, Bogotá, v.21, n. 134, p.18-32, 1967.

- COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v.10, n. 9, p. 13-26, 2001.
- CÔRTEZ, Clélia Neri. A educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XIX, 1996, Caxambu. *Anais...Caxambu: ANPED*, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramento/FNME, 1978.
- FERREIRA, Mariana. *Com quantos paus se faz uma canoa: a matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. São Paulo: MEC, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- LEAVE, Jean; WENGER, Etienne. Legitimate peripheral participation. In: _____. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- MAUSS, Marcel. *Transmission de la cohesion sociale: tradition, éducation*. Paris: Les Edition de Minuit, 1969. (Oeuvres. Cohésion Sociale et Division de la Sociologie, 3). p. 328-346.
- MAUSS, Marcel *Técnicas y movimientos corporales: Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, 1991.
- MONTE, Nietta L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 15, p. 118-133, 189, set./dez. 2000.
- PEREIRA, Ângela. *Sociedade das crianças A'uwe-Xavante*. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PEREZ, Andrea. *Proceso de socialización en los niños indígenas U'wa*. 1994. 250f. Trabalho de Conclusão de Curso (Antropologia). UNAL, Bogotá, 1994.
- _____. *Procesos de socialización infantil: una mirada a la cultura U'wa*. In: LISCHT, D. (Org.). *Culturas, lenguas, educación*. Barranquilla: UA/ICAN, 1997. p. 33-53.

- POMPÊO, Maria Dulce. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, p.338-386, 2003.
- PRADILLA, Helena. Tunebia infiel. 1978. Trabalho de Conclusão de Curso (Antropologia). UNAL, Bogotá, 1978.
- ROCHEREAU, Henri. La mentalidad de los Tunebo. *Revista Misiones*, Bogotá, n. 48, p.1001, 1933.
- SCHIDKROUT, Enid. Age and gender in hause sciety: socio-economic roles of children in Urbano Kano. In: LA FONTAINE (Org.). *Sex and age as principles of social differentiation*. London: Academic Press, 1978.
- SEEGER, A; DA MATTA, R; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, Pacheco de (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo*. p. 11-29. 1979.
- SHADEN, Egon. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, v.14, n. 152, p. 23-32, 1976.
- SILVA, Aracy. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari/Fapesp, 2001. p. 29-43.
- SILVA, Aracy L.; FERREIRA, M. K. (Org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 31-46, 2000.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari/Fapesp, 2001. p. 45-70.

Indigenous Education: a reflection on its Theoretical, ideological and political foundations

Abstract:

This article discusses different approaches in the theoretical field of indigenous education. It is based on the essay by Marcel Mauss, *Transmission de la cohesion sociale tradition, èducation* (Transmission of social cohesion, tradition and education), which analyzes factors such as: the meaning of tradition, the dimension of daily life, corporal learning, the principles of sex and age in social classification and in ritual initiation, among others; which now constitute important lines of research that are being explored by the Anthropology of Education. Based on this theoretical panorama, a critical review is conducted of the notion of the Indigenous School, which is limited and reduced to the model of “formal education”, as in the Western tradition. This reproduces and maintains the hegemonic forms of socialization and causes indigenous children to experience the conflict with a system that devalues their cultural learning and world vision and values and that does not generate bridges of translatability. The criticism that is formulated concerns the mechanical relationship that is established between formal education and school space, indicating that it is not only possible but necessary to think of the deconstruction of this relationship in order to search in the broader context of education and

Escuela indígena: una reflexión sobre sus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos

Resumen:

En el presente artículo son discutidas los distintos abordajes que configuran el campo teórico de la educación indígena, teniendo como punto de partida el ensayo de Marcel *Transmission de la cohesion sociale tradition, èducation*, en el cual se presentan aspectos como: el sentido de tradición, la dimensión del cotidiano, el aprendizaje corporal, los principios de sexo y edad en la clasificación social y en la iniciación del ritual, entre otros. Estos aspectos en la actualidad constituyen líneas importantes de investigación y están siendo explorados y estudiados por la antropología de la educación. A partir de esta primera aproximación teórica, revisamos la noción de Escuela Indígena, la cual está circunscripta y reducida al modelo de “educación formal”, propio de la tradición occidental, que reproduce y mantiene las formas hegemónicas de socialización. De modo que los niños y niñas indígenas terminan vivenciando el conflicto entre un sistema que desvaloriza su aprendizaje cultural y una visión de mundo y de valores que no genera puentes de traducibilidad. La crítica que formulamos es a la relación mecánica que se establece entre la educación formal y el espacio escolar, indicando que no solamente es posible sino que es necesario pensar en la des-construcción de esta relación con el fin de buscar un

daily social life for alternatives that allow conducting a process of elementary education that reformulates the hegemonic condition of the School.

Key words: Indians Education. Tradition. Culture.

contexto amplio de educación y de cotidiano social, alternativas que pueden generar un proceso de escolarización infantil que reformule la condición hegemónica de la escuela.

Palabras-clave: Indios-Educación. Tradición. Cultura.

Andrea Lissett Pérez

Calle 190, N. 7B – 70

Bogotá – Colômbia

E-mail: anliper@yahoo.com.mx

Recebido em: 21/7/2005

Aprovado em: 13/11/2005