

PARA UM PROJETO DE ESCOLA INDÍGENA:

ALGUMAS INTERROGAÇÕES METODOLÓGICAS

Priscila Faulhaber Barbosa
Do Museu Paraense Emílio Goeldi

Trabalho apresentado na XVI Reunião Brasileira de Antropologia. Grupo de Trabalho Antropologia Educacional. Coordenação: Maria Laís Mousinho Guidi.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem o propósito de levantar algumas indagações no tocante à consecução de projetos de educação indígena.

Quando se toma a educação indígena como um tema de reflexão é necessário considerar que forçosamente o assunto será tratado com definições formuladas dentro do quadro conceitual da tradição letrada, branca e civilizada, geradas dentro de um sistema distinto das sociedades indígenas, que possuem padrões culturais diferentes dos nossos, engendrados em formas de organização específicas.

Entende-se aqui o conceito de educação no sentido mais geral, ou seja, que abrange os diversos processos de socialização que permeiam qualquer sociedade humana. De acordo com Bourdieu a educação não se restringe, como foi definido por Durkheim, à transmissão de informação acumulada que garante a reprodução social, pois a ação pedagógica é responsável também pela "transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da sociedade" (Bourdieu, 1974, p. 296).

O mesmo autor toma como objeto de reflexão o papel do sistema de ensino na reprodução e distribuição do capital cultural assim como na difusão dos bens simbólicos entre os diversos segmentos da sociedade.

No caso brasileiro, a difusão de tais bens entre as sociedades indígenas configura-se como um problema, à medida que constituem minorias étnicas, situadas enquanto tais em posição estrategicamente mais débil na sociedade de classes.

Como nos mostra a história do contato entre índios e brancos no Brasil, a difusão das formas de pensar da civilização ocidental a cargo ora da atuação missionária, ora das instituições vinculadas ao Estado, como os diretórios de índios tem exercido um papel de negação das tradições indígenas.

A atitude civilizadora, que tem assumido um caráter colonialista, vem sendo questionada pela postura antropológica. Esta, ao relativizar as formas de pensar de nossa sociedade, tem apresentado uma visão alternativa à ação etnocêntrica que nega as tradições indígenas, suscitando assim uma ação educativa que respeite a organização social própria a povos etnicamente diferenciados.

Pretendo, nesta comunicação, focar sistematicamente alguns problemas colocados no debate em torno

do tema da educação "para o índio", no que se refere ao contato interétnico. A educação indígena envolve toda uma outra gama de temáticas ligada tanto à linguagem indígena propriamente dita quanto às técnicas pedagógicas a serem utilizadas por uma escola indígena. Esta será deixada propositalmente de lado, na tentativa de concentrar em um assunto ainda não esgotado, apesar das sistêmicas polêmicas já travadas a seu respeito.

É escusado dizer que a educação, posto que envolve a difusão de esquemas de pensamento e interfere concretamente na conduta humana, não pode ser pensada em termos abstratos (Bourdieu, 1974, p. 205). Esta comunicação tem o propósito, portanto, de enunciar algumas precauções metodológicas relativas à implementação de projetos de educação indígena, suscitadas a partir de uma realidade empírica, a saber: os processos educativos vividos por membros de quatro aldeias indígenas na região polarizada pela cidade de Tefé, no Médio Solimões, Estado do Amazonas.

POR UMA ESCOLA INDÍGENA: O DEBATE

As diversas posições da polêmica relativa à educação indígena foram sintetizadas no volume "A Questão da Educação Indígena" (Lopes da Silva, 1981). Em resumo, o eixo da discussão situa-se em torno dos seguintes temas:

1. A prática tradicional da socialização, própria a cada povo indígena é distinguível, para fins de análise, da educação "para o índio", prática decorrente da inserção dos diversos povos indígenas na sociedade nacional (Lopes da Silva, 1981, p. 12).

O processo tradicional de socialização e a educação "para o índio", no entanto, coexistem nas relações sociais cotidianas das comunidades indígenas, visto que, na maior parte dos casos, os povos indígenas sofrem de maneira direta os efeitos do contato com a sociedade brasileira, tornando-se os próprios conteúdos tradicionais da socialização de cada povo condicionados à sua situação histórica específica.

A problemática da educação indígena é colocada, neste sentido, no terreno da fronteira entre sistemas étnicos distintos, envolvendo desta forma amplos aspectos do contato interétnico (Meliá, 1981, p. 10).

2. Deste primeiro problema se depreende que não se deve falar em educação indígena sem indagar a respeito de suas conexões e vínculos com a política indigenista.

Historicamente, no Brasil, as estratégias de educação dos povos indígenas estiveram condicionadas às diretrizes da política nacional que orientam a prática indigenista oficial. A atual situação das comunidades indígenas no Brasil tem demonstrado que a atuação indigenista atende a propósitos colonialistas, que podem ser resumidos, grosso modo, na política de incorporação dos territórios e da força de trabalho indígenas.

A capa assistencialista com que se reveste a atuação da agência indigenista oficial, a FUNAI, tem servido efetivamente mais para encobrir a disputa entre grupos econômicos pela apropriação do patrimônio indígena do que para responder às reais necessidades desses grupos e garantir seus respectivos direitos. Esta prática que, em última instância, assume feições anti-indigenistas, está

imbuída de ideologias e encoberta por elas. Falar em educação "para o índio" implica, portanto, na necessidade de considerar com seriedade a orientação etnocêntrica que vem instruindo a prática educativa em relação aos povos indígenas e implica também na necessidade de colocar em relevo faces cruciais da questão indígena, como a inalienabilidade do patrimônio destes povos e a urgência de garantia de seus direitos.

3. Daí decorre a importância de se propor uma assistência educacional que reforce a identidade de povos que viram seus valores fragmentados e minimizados num jogo de forças que impõe as formas de pensar dos grupos étnicos majoritários do ponto de vista do controle dos recursos. Uma prática pedagógica que vise incentivar a identidade étnica dos povos indígenas deve respeitar seu direito à autodeterminação. Neste sentido, não se concebe uma experiência educativa sem a participação direta dos índios, que constituem assim, o sujeito e o objeto com relação aos quais um projeto de escola indígena deve tentar permanente diálogo. Tal projeto, portanto, de acordo com Lopes da Silva, deve "necessariamente ser entendido como processos e atividades conjuntas que levem à compreensão e avaliação crítica, pelos índios, da realidade vivida" (Lopes da Silva, 1981, p. 14).

É importante ressaltar que, tratando-se de minorias étnicas, deve ser considerada a especificidade de sua situação e resguardar-lhes, desta forma, o "direito de ser diferente". Isto implica na necessidade de incentivo à revitalização da cultura tradicional como a defesa dos seus interesses no contato com a sociedade nacional.

4. Envolvendo a educação indígena tão intrincadas e contraditórias dimensões, em particular no que diz respeito ao contato interétnico, configura-se a gravidade do problema da preparação dos monitores indígenas. Cumprindo estes o papel de mediadores entre os projetos educativos e suas comunidades de origem, constituiriam assim, figuras intermediárias que representam a expressão dos aspectos ambíguos de uma prática pedagógica exercida como instrumento de contato entre etnias distintas.

Cabe aos monitores indígenas, todavia, o exercício de um papel essencial nos processos educativos, pois implica, como já foi dito, na difusão de categorias que constituem um patrimônio comum ao conjunto da sociedade e ocorre seja em situações formais — nas quais a transmissão de conhecimentos escolares é pedagogicamente sistematizada — seja em situações informais. Nestas últimas, a presença de um agente pedagógico externo à comunidade indígena serviria mais como um elemento inibidor dificultando o crescimento do grupo nos processos de aprendizagem.

5. Um projeto de escola indígena deve, portanto, ser formulado somente após o exame cuidadoso das condições objetivas das situações verificadas empiricamente. Neste sentido, tal projeto deve forçosamente avaliar de perto as aspirações reais dos agentes sociais concretos. Em outras palavras: a atenção do agente pedagógico precisa estar voltada às expectativas dos membros das comunidades indígenas seja com relação à participação na vida pública, à mobilidade social e a melhores condições de vida. É necessário colocar nos seus devidos termos, portanto, qualquer espécie de visão maniqueísta

própria a idealizadores de propostas educacionais, que suponha a divisão da sociedade em polos dicotômicos —, de um lado o povo miserável, sofredor e bondoso, de outro os abomináveis manipuladores de situações, vilanescos e perversos — pois tal visão pode prejudicar uma tentativa pragmática de planejamento objetivo de assistência educacional às comunidades indígenas. Pode-se também incorrer no risco de uma indignação precipitada com a descoberta da possibilidade plausível de que os índios almejem “subir na vida”, ter sucesso pessoal e social ou que participam das disputas políticas regionais.

6. Resta destacar o ponto no qual reside, a meu ver, a preocupação subjacente a um projeto de escola indígena. De acordo com Bourdieu, a escola tem a dupla função de integração moral e cultural (ou lógica). A cultura escolar propicia, deste modo, aos indivíduos “um corpo comum de categorias de pensamento que tornam comum a comunicação” (1974, p. 205). Tal enfoque coloca em evidência a propriedade peculiar à instituição escolar — que ao interferir sobre as categorias inconscientes que orientam as ações dos indivíduos — altera as suas formas de conduta e as suas relações com a coletividade. Dentro desta perspectiva, em um projeto de escola indígena caberia formular um programa de assistência educativa que difundisse, entre estes povos, esquemas de pensamento que pudessem orientá-los na satisfação de suas aspirações, assim como a sua participação, enquanto sujeitos conscientes da comunidade nacional sem que suas especificidades étnicas e culturais fossem desrespeitadas.

PROCESSOS EDUCATIVOS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO MÉDIO SOLIMÕES.

Para uma reflexão menos abstrata dos problemas acima enumerados, examinemos a situação particular das comunidades indígenas existentes no Médio Solimões, estado do Amazonas.

A região polarizada pela cidade de Tefé caracteriza-se pela existência de comunidades ribeirinhas, constituídas pela aglutinação de grupos residenciais de pequenos produtores, submetidos secularmente, por relações de clientelismo, aos comerciantes locais. A partir da década de setenta foram introduzidas por agências estatais modificações nesta situação, criando-se assim, condições para que o pequeno produtor da região aspirasse se tornar comerciante e “se libertar dos patrões”. Através da constituição de Comunidades Eclesiais de Base e do Movimento de Educação de Base (MEB), a atuação missionária da Prelazia de Tefé vem impulsionando também a crescente mobilização dos segmentos camponeses em Tefé, entre eles o que se define como indígena.

O MEB surgiu no Brasil a partir da experiência das escolas radiofônicas de Natal, no Rio Grande do Norte, tendo sido implementado através de um convênio entre o governo Jânio Quadros e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Desde sua fundação, a estrutura do MEB é composta por um Conselho Diretor Nacional, cujos membros são na maior parte bispos e por uma Comissão Executiva Nacional, cuja “responsabilidade prin-

cial é a de execução dos planos do MEB, coordenação e assessoramento” das equipes estaduais, que por sua vez assessoram as equipes locais. A estas últimas cabe o papel de adequar o planejamento nacional do MEB às características regionais e realizar a seleção e treinamento dos monitores e animadores de comunidade, assessorando-os na execução de cursos radiofônicos (Sá, 1979, p. 80).

Em 1970, a Prelazia de Tefé aderiu à “opção preferencial pelos pobres” (adotada pela CNBB, em 1968, em Medellín) iniciando, a partir de então, a constituição das Comunidades de Base. O MEB atua na área desde 1963 e tem procurado “despertar o homem para os problemas”, conforme afirmou Dirce Batalha Marinho, sua coordenadora em Tefé até o ano de 1981. Com o objetivo de grupalização, alfabetização, suplência e qualificação os membros da equipe local do MEB visitam periodicamente as comunidades de sua área de atuação realizando treinamento de líderes rurais e cursos ministrados entre os membros das comunidades.

A Rádio de Educação Rural de Tefé foi inaugurada em 1963. Era promovida na época a campanha de Defesa da Amazônia pelo então governador do Estado, Arthur Cezar Ferreira Reis. Segundo Protásio Pessoa, um dos fundadores do MEB na área, a Rádio de Educação Rural de Tefé foi criada com o objetivo de neutralizar a difusão de idéias estrangeiras. Tanto a Prelazia de Tefé quanto o MEB vêm utilizando esta rádio desde sua inauguração, para a difusão de cursos radiofônicos, missas e divulgação de informações.

Em 1982 havia, segundo os supervisores do MEB em Tefé, cerca de 36 comunidades relativamente estruturadas que recebiam visitas freqüentes dos instrutores do MEB e dispunham de monitores provenientes das próprias comunidades, preparados em treinamentos e cursos intensivos. Entre estas comunidades há quatro aldeias indígenas: as aldeias Miranhas do Miratu e Méria, a aldeia Majoruna do Marajá e a aldeia Cambeba do Jaquiri.

A atuação do MEB entre as comunidades indígenas em Tefé tem surtido um efeito mais intenso do que entre as comunidades não indígenas, sendo vistas estas últimas mais como grupos residenciais do que como comunidades propriamente ditas. Isto ocorre porque há uma intensa mobilidade do campesinato local. Os membros das comunidades não indígenas da área são muito mais itinerantes do que aqueles das comunidades indígenas além de nestas últimas a identidade étnica, enquanto forma de organização, agir como elemento aglutinador.

A prática de realizar reuniões é, ainda, um costume tradicional entre os índios da região, conforme relatam os diários de cronistas que conheceram seus costumes, no século passado. Estas reuniões, já àquela época, constituíam um momento de discussão dos problemas comuns: “O chefe expõe o assunto e deixa cada um falar a seu turno; raras vezes interrompem o orador e a conferência tem caráter de calma, paciência e sangue frio . . . Parecem examinar o assunto de todos os lados e como o índio não hesita em mudar de opinião, a deliberação é sempre unânime. Uma simples palavra como “está bom” ou “acontecerá”, etc, da boca de todos, muitas

vezes com transposição de palavras e repetição enfática, traduz o consentimento geral" (Martius, 1938, p. 45).

As reuniões vem sendo incentivadas pela atuação missionária mas são promovidas, no entanto, sem a ação direta dos agentes pastorais. Os monitores e lideranças treinados pelo MEB têm, contudo, um papel importante na dinamização das reuniões. A ação pedagógica, neste sentido, não se restringe aos processos formais de aprendizagem — que na área são exercidos através de aulas, treinamentos e cursos radiofônicos — mas, também, a práticas educativas informais que permeiam, toda a vida social das comunidades indígenas de Tefé.

Esta experiência de escola indígena reflete, porém, aspectos contraditórios da situação de contato regional. As atuais circunstâncias dos processos sociais em Tefé têm possibilitado uma reintegração, por parte dos grupos indígenas que aí habitam, de sua identidade étnica, vista tradicionalmente na amazônia com uma conotação negativa, verificando-se assim a emergência da identidade de "índio civilizado", acionada pelos membros dos grupos indígenas em Tefé com um sentido positivo. Esta identidade, contudo, refletindo uma contradição entre seus próprios termos, espelha aspectos ambíguos da realidade indígena no Médio Solimões.

Os membros destes grupos aspiram tanto a "libertação dos padrões" quanto a afirmação diante deles de sua identidade étnica. Afloram, todavia, no bojo do próprio movimento promovido pelos "índios civilizados", relações de patronagem e clientela que reproduzem as práticas seculares de sujeição/dominação, ocorrendo também a interiorização de esquemas de pensamento que inferem à identidade indígena uma conotação negativa, e os levam a encarar outros povos indígenas, depreciativamente, como "mais atrasados".

HÁBITOS DE CONDUTA E IDENTIDADE RESTAURADA

Assim exposta, em linhas gerais, a experiência de

uma escola indígena na situação particular da região polarizada pela cidade de Tefé, cabe colocar algumas questões relativas ao debate por um projeto de escola indígena.

1. Caracterizando-se os grupos indígenas em Tefé como pertencentes ao segmento da produção mercantil regional, que assume feições progressistas em sua situação ascendente na estrutura de classes regional, em que termos as categorias de pensamento difundidas por uma escola indígena poderiam ser instrumentalizadas em função dos interesses deste segmento emergente da produção mercantil?

2. Até que o ponto pode-se fortalecer o exercício de um saber indígena através de esquemas de pensamento formulados segundo regras próprias às instituições da sociedade nacional? Poderia uma escola indígena incentivar o fortalecimento da identidade étnica de povos conquistados, cujos valores foram fragmentados pelo contato interétnico?

3. Uma escola indígena não recriaria os mesmos aspectos ambivalentes da identidade de "índio civilizado"?

4. O treinamento de monitores indígenas não implicaria no reforço das relações de patronagem preexistentes e do exercício do clientelismo pelos próprios monitores? Teriam os próprios membros das comunidades indígenas interesse em modificar uma conduta cristalizada pelo hábito de relações seculares de sujeição/dominação?

5. Não constituiriam estes mesmos aspectos contraditórios de uma escola indígena os diversos momentos de um processo dialético de descobrimento e de criação de uma identidade nova restaurada, que nutre-se na busca pelos povos indígenas da criação de novas relações sociais, que podem conduzi-los à construção de seu próprio destino?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre — *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1974.
LOPES DA SILVA, Aracy — *A Questão da Educação Indígena* (coord). São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
MARTIUS, K. F. — *O Direito entre os indígenas no Brasil*. São

- Paulo, Edições e Publicações Brasil, 1938.
MELIÁ, Bartolomeu — *Trançados da Educação Indígena. In: A Questão da Educação Indígena*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
SÁ, Nicanor Palhares — *Política Educacional e Populismo no Brasil*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.