

O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas

The Tapirapé case: an indigenous school facing public politics

Eunice Dias de Paula

Resumo: Este artigo aborda a problemática vivenciada por uma escola indígena – a Escola Tapirapé – que se defronta cotidianamente com exigências impostas pelo sistema educacional brasileiro. Em que pese o aparato jurídico-legal implantado desde a Constituição Federal de 1988, esta e outras escolas indígenas enfrentam dificuldades para assegurar um modelo de escola que respeite as especificidades de cada povo indígena. As políticas públicas destinadas aos povos indígenas, via de regra, ainda se pautam por práticas colonialistas que não reconhecem os indígenas como interlocutores capazes de criar e gerenciar modelos de escolas adequados às suas realidades socioculturais. Ao contrário, a oficialização das escolas indígenas pelos órgãos estatais tem resultado em práticas de enquadramento destas escolas aos modelos vigentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escola Tapirapé; Educação Escolar Indígena; Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena.

Abstract: This article approaches the problematic situation lived out by an indigenous school - The Tapirapé School - which is faced daily with demands imposed by the Brazilian educational system. As to the juridical-legal system implanted as of the Federal Constitution of 1988, this and other indigenous schools face difficulties in keeping a school model that respects the specifications of each indigenous people. The public politics destined for indigenous peoples are usually still guided by colonialist practices that do not recognize the indigenous peoples as interlocutors able to create and administer school models adequate to their social-cultural realities. On the contrary, the officialization of indigenous schools by state organs have resulted in practices of fitting these schools into the models in force in Brazilian society.

Key words: Tapirapé School; Indigenous schooling; Public Politics in Indigenous schooling.

Assessora Pedagógica do
Projeto Educacional
Tapirapé, Membro do
Cimi- Regional MT,
Doutoranda em Estudos
Linguísticos – UFG-GO.
xeretyma@uol.com.br

Introdução

Decorridos mais de 500 anos da chegada dos europeus ao que chamamos hoje Brasil, constatamos que, ao olhar de muitos, essa chegada é considerada como um “descobrimento”. Entretanto, se tentarmos olhar para este fato sob o ponto de vista dos povos que aqui já viviam, veremos que a vinda desses povos que moravam do outro lado do mar significou para eles uma brutal invasão de seus territórios e de suas vidas, como qualquer análise minimamente imparcial da história deste país pode atestar¹. E, infelizmente, vemos que mais de cinco séculos depois, eles continuam sendo invadidos, quer seja pela negação de seus direitos à terra, à saúde, à educação, quer seja pelo modo como são tratados nas relações com a nossa sociedade.

Neste contexto, creio que seja imprescindível à reflexão sobre as políticas públicas em educação escolar indígena promovidas pelo Estado brasileiro rememorar algumas das atitudes dos primeiros colonizadores perante estes povos.

Gandavo, um dos cronistas quinhentistas, ao comentar o idioma dos indígenas, assim se expressou: “*não se acha nele F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei*”². A não presença de autoridades políticas fortemente centralizadas, nem códigos escritos e nem ídolos a quem devotassem cultos, isso tudo acrescido do fato de a língua dos grupos tupi, com os quais os portugueses entraram em contato por primeiro, não possuir os fonemas / f /, / l / e / r /, levou à conclusão de que os povos indígenas não possuíam nem leis, nem reis, nem fé e, é claro, nem educação!! É óbvio que o modelo de comparação pautava-se por parâmetros europeus, transparecendo nesses comentários uma visão de mundo marcadamente etnocentrista. E, conseqüentemente, como não tinham nada, deveriam receber tudo dos que chegavam. Assim se inicia um longo período em que a educação foi planejada **para os índios**, seguindo um modelo transplantado de um outro povo, de um outro mundo, sem considerar a realidade dos povos indígenas, seus conhecimentos, suas cosmovisões.

A idéia era que os nativos estavam num estado de “cera mole”, fácil de ser moldada e, para essa tarefa tão simples, não se necessitava de mestres muito competentes, como transparece numa carta de Nóbrega: “*Acá pocas letras bastan, porque es todo papel blanco y no ay más que escribir a plazer...*”³

Essa concepção do índio como alguém incapacitado que tem que receber tudo de uma outra sociedade, de outros povos que, por sua vez,

se consideram “superiores”, permanece até os dias atuais, mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha introduzido mudanças significativas no quadro jurídico-legal no que concerne às relações entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro.

É considerando esse pressuposto como pano de fundo que pretendo abordar algumas questões referentes às políticas públicas destinadas às populações indígenas no Brasil atual, discutindo a maneira como os tupi da época colonial lidaram com as novidades trazidas pelos portugueses e como um grupo tupi atual, os Tapirapé, continua mantendo um modo muito próprio de se relacionar com a nossa sociedade. Penso que se olhássemos com mais acuidade essas estratégias de interação postas em prática pelos povos indígenas, poderíamos avançar no que diz respeito à operacionalização concreta das leis, leis essas que, embora reconheçam nos povos indígenas sociedades com direitos à um novo tratamento por parte do Estado brasileiro, por enquanto apenas sinalizam para uma realidade que ainda se encontra bem distante da maior parte das escolas indígenas.

Os missionários e a “inconstância selvagem”

Uma das características das sociedades Tupi da costa do Brasil que intrigou sobremaneira os missionários – jesuítas e outros – foi a extrema docilidade e avidez com que os indígenas absorviam as mensagens catequisadoras para, logo em seguida, abandonar com igual facilidade as prescrições que as seguiam, retornando aos “antigos costumes”. Viveiros de Castro, ao analisar esta “inconstância selvagem”, toma como epígrafe o Sermão do Espírito Santo escrito pelo padre Antônio Vieira, em 1657. Nesse sermão, o sacerdote comenta o contraste entre nações que têm o espírito como estátuas de mármore, rígidas, fortes e imutáveis e outras, que são como estátuas de murta. As primeiras resistem bravamente às novas doutrinas, mas, quando afinal sucumbem e se convencem do valor da nova crença, a ela aderem e passam a defendê-la com igual tenacidade, a ponto de não necessitarem maiores cuidados dos missionários. As outras, ao contrário, funcionam com a maleabilidade de uma estátua de murta. Necessitam de intensos e diários cuidados dos jardineiros que as zelam para que os ramos da planta, ao crescerem, não deformem as figuras desenhadas ao longo de podas constantes. Vieira comparou o espírito das nações do Brasil a essas “estátuas”.

Não obstante todo o esforço, sempre há alguns “raminhos” que escapam à persistente vigilância e teimam em crescer fora das figuras

estipuladas pelos missionários. E a presença desses ramos nos indica que a doutrinação não era aceita assim tão passivamente pelos povos indígenas. Eles também observavam e tiravam suas conclusões a respeito das atitudes dos estrangeiros, como podemos visualizar claramente nesta narrativa de Lèry:

Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros ‘mairs’ sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.⁴

É notável a agudeza do raciocínio do velho questionando o modo de vida dos estrangeiros e comparando esse modo de vida ao de seu povo. Os “costumes” não eram apenas hábitos, mas faziam parte de um complexo cultural que incluía também processos educativos próprios. Isso não foi percebido pelos missionários que, como vimos, julgaram os povos indígenas destituídos de uma organização sócio-político-religiosa.

O que foi chamado de “inconstância”, na verdade se constituía no traço mais característico das sociedades tupi, que os impelia a se relacionarem com os diferentes para continuarem sendo eles próprios.

A atitude de abertura para o outro, para o externo a si, para o diferente, é que explica a curiosidade e a benevolência em ouvir o que os missionários tinham a dizer. Entretanto, esse processo não acontecia de modo passivo, havia uma seletividade, a necessidade de “digerir” as novidades, uma reelaboração segundo os próprios padrões, um “*desejo de ser o outro, mas segundo os próprios termos*”, como enfatiza Viveiros de Castro (1992). Os europeus ocuparam um lugar no plano reservado aos diferentes, no qual se incluíam os inimigos – contra os quais moviam guerras – e os deuses, heróis culturais que se constituíam em alteridades passíveis de se relacionarem com os Tupinambá, necessárias para complementar essa sociedade, cujos fundamentos se baseavam nas relações com os outros.

Os Tapirapé, uma sociedade tupi contemporânea

Os Tapirapé, povo indígena cuja língua pertence à família Tupi-Guarani, somam hoje cerca de 650 pessoas. Suas seis aldeias se localizam na região nordeste de Mato Grosso. É um povo que já esteve à beira da

extinção, por volta de 1950, vitimado por doenças contraídas na situação pós-contato e também por ataques de grupos Kaiapó. A ação das Irmãzinhas de Jesus⁵ possibilitou uma franca recuperação populacional e hoje eles apresentam uma elevada taxa de crescimento demográfico, por volta de 7% ao ano.

No que toca ao modo de interagir com a nossa sociedade, os Tapirapé mantêm bastantes semelhanças com a sociedade Tupinambá, tal como analisada por Viveiros de Castro. Parece que nós, os não-índios, fomos colocados como contrários potenciais, portadores de bens, valores e conhecimentos passíveis de serem incorporados, segundo uma lógica social interna. Vejamos alguns exemplos:

No campo das atividades sociais, observamos um fato que ilustra a atitude dos Tapirapé perante as novidades trazidas pelo contato. O modo tradicional dos Tapirapé se organizarem para os serviços da roça baseia-se na unidade econômica constituída pela família extensa. A FUNAI, há alguns anos, propôs a realização de uma grande roça “comunitária” e, para isso, ofereceu sementes, ferramentas e até trator para arar o terreno. O ritmo de trabalho exigido para realizar essa roça contrariava totalmente o ritmo dos Tapirapé: todos os homens tinham que ir trabalhar todos os dias até que os serviços de derrubada, coivara e plantio estivessem terminados. Começou a haver reclamações, pois os mais velhos não agüentavam essas exigências e muitos pais tinham que ir pescar para suas famílias não ficarem com fome. Na hora de repartir a colheita, mais queixas aconteceram, porque o produto era para ser repartido conforme os dias que cada um tinha trabalhado, bem nos moldes capitalistas de relações de trabalho. A discussão em torno do assunto tomou conta das reuniões na *takãra* (grande casa cerimonial e espaço de discussões) e das rodas de conversa nos terreiros das casas durante muito tempo. No ano seguinte, os líderes começaram a fazer alguns ajustes, como combinar dias de trabalho na roça e dias de pescaria. Hoje, cada grupo familiar faz a sua roça e todos fazem uma roça comunitária, mas segundo o ritmo de trabalho tradicional. A repartição da colheita também se faz de modo igual para todos, não importando quantos dias tenham trabalhado. Constatamos que a inovação da roça feita de um modo diferente do tradicional acabou sendo assumida, mas de uma maneira seletiva, segundo os próprios padrões.

O processo de reelaboração da ortografia da própria língua é um outro exemplo que demonstra inequivocamente o modo de os Tapirapé lidarem com as novidades que vão sendo incorporadas. Apresentaremos o caso do uso do *til*, sinal utilizado para marcar a nasalização na escrita.

A língua Tapirapé apresenta um alto grau de nasalização. Na primeira proposta ortográfica, marcavam-se todas as vogais nasais com o diacrítico til. Isso causava problemas na sala de aula, ora as crianças assinalavam estas vogais, ora não. Em testes realizados em 1980, percebemos que eles liam perfeitamente mesmo sem o uso do til. Então, em conjunto com os professores, decidiu-se pela supressão do sinal ortográfico. Entretanto, a escrita em uso acabou demonstrando que essa escolha não resolvia várias questões práticas e que isso estava causando problemas, inclusive de natureza semântica, na leitura das crianças. Um exemplo é o caso das formas verbais para as primeiras e terceiras pessoas que só se distinguem pela nasalização da primeira vogal, como em *ãxaok* 'eu banho' e *axaok* 'ele banha'. Sem o uso do til ficava confuso quando se referia à primeira ou à terceira pessoa. Em reunião realizada em agosto de 1997,⁶ solicitada pelos professores Tapirapé especialmente para discutir questões ortográficas, decidiu-se pela marcação do til em vogais nasais nas sílabas tônicas e nos casos em que ele se torna necessário para dirimir ambigüidades. Alguém desavisado logo classificaria este "vai-e-volta" como exemplo do comportamento volúvel dos índios, da "inconstância selvagem". Entretanto, esse processo nos revela que a incorporação das novidades exige tempo para serem "digeridas", selecionadas e reelaboradas, desde que se queira respeitar o ritmo próprio deles e o aspecto de autonomia nas iniciativas.

O modo como os Tapirapé têm continuamente participado da reelaboração do sistema ortográfico, desde as correções iniciais até a iniciativa de solicitar um encontro para discutir especificamente sobre o assunto, bem como as preocupações com o futuro da língua que se encontra em relação diglósica com o português e a busca de soluções para enfrentar esta situação apontam para o fato de que a escrita vem sendo efetivamente incorporada na atual sociedade Tapirapé. Este caso e o da roça nos mostram como os Tapirapé mantêm uma postura filosófica semelhante à dos antigos Tupi na relação com os colonizadores.

Os desencontros entre as políticas públicas e os povos indígenas

Os missionários da época colonial, ao não levarem em conta essas e outras características do modo de ser dos povos indígenas e, por outro lado, ao tratá-los como incapazes, "papéis brancos" nos quais se escreveria a bel prazer, impuseram um modelo educacional destinado ao fracasso, como avalia Melià (1979, p. 9 e 47):

...muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constatam com amargor e desespero que ‘o índio não muda’. O índio perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força que desafia as explicações simplistas. [...] A educação missionária mostra logo uma série de fracassos e frustrações.

Desse modo, podemos constatar que o primeiro modelo de política pública educacional deste país foi impositivo, uma vez que desconhecia as sociedades indígenas às quais se destinava. Não raras vezes, foi aplicado com extrema violência, como nos casos dos internatos, para onde as crianças indígenas eram, muitas vezes, levadas à força, arrebatadas de seus pais. Esse modelo estava de acordo com os objetivos da Coroa portuguesa para quem interessava “amansar” os índios a fim de torná-los mão-de-obra escrava.

Este estado de coisas perdurou até muito recentemente. Em meados da década de sessenta, missionários-lingüistas do SIL – Summer Institute of Linguistics – começam a atuar em educação indígena. A Funai celebra convênios com esta entidade, a qual é entregue todo o planejamento educacional do órgão. Essa atuação é bastante conhecida e já foi suficientemente questionada⁷; por isso, limitar-me-ei aqui a apontar alguns aspectos relevantes para a discussão em questão. Este modelo educacional levava a língua indígena em consideração, mas apenas como uma “ponte” para o aprendizado do português, no que ficou conhecido como bilíngüismo de transição. Nas cartilhas, os aspectos técnicos foram supervalorizados em detrimento dos aspectos semânticos, numa descaracterização tal que a língua utilizada nos livros torna-se “*língua sem a língua*”, como bem expressou Meliá. É preciso dizer que o tecnicismo característico desse modelo educacional estava bem de acordo com o espírito da anterior LDB, a lei 5692, gestada no período da ditadura militar e ainda, de acordo com o espírito integracionista expresso no Estatuto do Índio, lei 6003, promulgado em 1973. Senão, qual seria o sentido de priorizar o ensino do português, subestimando as línguas indígenas?

Na década de setenta, os povos indígenas emergem no cenário do país como sujeitos históricos, reclamando direitos secularmente desrespeitados, entre eles, o mais básico – o direito à terra, condição fundamental para a vida. A luta por uma educação específica e diferenciada está diretamente vinculada a esse movimento reivindicatório mais amplo. Setores missionários de várias Igrejas, profissionais de várias universidades, organizações não-governamentais ..., começam a apoiar projetos educacionais pautados por uma nova práxis – a palavra dos povos indígenas

tinha que ser ouvida. A lógica do modelo colonial se inverte: em vez de programas educacionais elaborados para os índios, começam a ser gestadas experiências que levam em conta as expectativas de cada povo em relação à escola, suas características culturais, seus processos próprios de aprendizagem, seus conhecimentos. É este modelo e suas relações com o Estado brasileiro que examinaremos mais detidamente.

Respeito à alteridade ou exigência de submissão?

É verdade que, na situação pós-contato, a escola tem sido uma das instituições solicitadas pelos povos indígenas, excetuando os casos em que ela não foi precipitadamente implantada por agentes externos. Parece que nela percebem elementos que podem ajudar na luta mais global, como o resgate da memória histórica, o domínio da escrita ou dos conhecimentos matemáticos acumulados pela cultura ocidental. Frequentemente, a metáfora utilizada para a escola, para a escrita, é de que elas sejam armas na luta pela sobrevivência. E, de fato, os projetos educacionais elaborados junto com os grupos indígenas, a partir de seus interesses e necessidades, têm conseguido responder satisfatoriamente a essa demanda.

Esses projetos, em geral, nascem assessorados e financiados por entidades de apoio (civis ou religiosas) e se mantêm de um modo alternativo ao sistema oficial. Mas, chega um momento em que é reivindicado o reconhecimento oficial, do mesmo modo que se reivindica, não só a demarcação das terras indígenas, como também o seu registro em cartório. O espírito desse pedido de reconhecimento é a necessidade de salvaguardar um direito que o Estado brasileiro tem por obrigação respeitar e proteger. No caso das escolas, o direito a uma educação específica e diferenciada.

E os povos indígenas, reunidos em várias organizações de lideranças, professores, mulheres, agentes de saúde, juntamente com seus aliados, conseguiram fazer ouvir tais direitos. A lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, os reconhece de modo claro e inequívoco. No que diz respeito à educação, a LDB de 1996 também os reconhece. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, publicadas pelo MEC, em 1994, constituíram um enorme avanço no modo de um Ministério governamental pensar a política de educação escolar indígena. Pela primeira vez há metas para a educação indígena dentro do Plano Nacional de Metas para a Educação. Houve todo um esforço de elaboração

conjunta para redigir os Referenciais Curriculares (RCNEI) que orientam a prática em educação escolar indígena. Em 1999, o próprio Conselho Nacional de Educação promulgou uma Resolução que normatiza a Educação Escolar Indígena, criando a categoria Escola Indígena e Professor Indígena. Dessa forma, a legislação em Educação Escolar Indígena no Brasil abrange um conjunto de princípios longamente discutidos nos pátios das aldeias, nas malocas, nos encontros de formação de professores indígenas e isto, sem dúvida, constitui um avanço notável, em virtude até do pouco tempo de vivência de um novo modelo em educação escolar indígena.

Entretanto, mesmo com esse razoável arcabouço jurídico-legislativo construído de um modo participativo, sabemos que existe uma enorme defasagem entre a lei registrada no papel e o que ocorre na prática. Vejamos alguns exemplos: a Escola Tapirapé⁸ está oficializada, desde 1988, e conta com uma proposta curricular, com modo de funcionamento, calendário e grade curricular diferenciados, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, após um longo processo que tramitou seguindo todos os passos legais. No final de 1997, a Escola recebeu a notícia de que haveria cortes de professores, em vista do número reduzido de alunos por turma! A quem cabe definir os critérios de admissão ou demissão dos professores? Se é verdade que se quer qualidade de ensino, por que se pretende lotar as salas de aula indígenas, do mesmo modo que ocorre nas demais escolas da rede estadual, inviabilizando o desenvolvimento do trabalho do professor que não consegue acompanhar individualmente os alunos? E é também o caso de perguntarmos por que o número de alunos indígenas é menor que o das cidades vizinhas⁹ – a quem cabe as responsabilidades pela situação de extermínio que vitimou tantos povos indígenas e ainda os ameaça hoje, em pleno século XXI ?

O outro exemplo diz respeito ao funcionamento da escola que, uma vez estadualizada, é considerada como qualquer outra escola, inclusive no quadro de vagas administrativas. Já foi oferecido o cargo de vigia para a escola e agora está sendo ofertado o de agente de portaria. O que fariam essas pessoas numa escola da aldeia? Mede-se aí também o grau de incoerência entre o pretendido corte de professores, cujo número corresponde a necessidades reais e a oferta de cargos supérfluos numa realidade indígena.

Vale a pena ser relatado um outro exemplo que mostra as dificuldades de relacionamento de uma escola indígena com as instâncias administrativas municipais. As verbas para a construção de um prédio escolar em Majtyritãwa, nova aldeia dos Tapirapé, foi repassada pelo estado

para o município de Santa Terezinha, em Mato Grosso. A muito custo, conseguiu-se saber o total da verba. Os Tapirapé não puderam participar do planejamento da construção, nem na forma como o dinheiro foi empregado. Apesar de o diretor e de pais, representantes do Conselho Escolar, terem insistido junto à prefeitura, não conseguiram ter acesso à prestação de contas.

O caso da exigência do Conselho Deliberativo Escolar também mostra o desconhecimento por parte do Estado das diversas realidades culturais próprias de cada povo indígena. O Estado de Mato Grosso está empenhado no programa de melhorar a qualidade da educação. Um dos passos para isso foi a implantação da chamada gestão democrática, com a criação de conselhos deliberativos escolares, órgãos compostos pelo diretor e representantes dos diversos segmentos que compõem uma unidade escolar: pais, servidores e alunos. Ora, a comunidade Tapirapé já possui uma instância deliberativa, pois todos as noites acontecem reuniões no terreiro da *takāra*, a grande casa cerimonial, localizada no centro da aldeia. Todos os assuntos referentes à escola sempre passaram por essa instância máxima de decisões. Por exigência do Estado, que aplica indistintamente suas portarias e decretos, criou-se uma instância intermediária – o Conselho Escolar.

Enfim, os exemplos poderiam se multiplicar, mas os já citados nos permitem visualizar como o encaixamento de uma escola indígena nos sistemas estaduais ou municipais de ensino traz complicações constantes para a vida da escola, que podem chegar ao ponto de descaracterizá-la, tornando-a como uma outra qualquer da Rede. E então, o que terá restado do direito ao específico e diferenciado, tão bem expresso na legislação?

A prática administrativa presente nos órgãos governamentais brasileiros marcada pelo princípio da hierarquização, da obediência cega às ordens “que vêm de cima” não condiz com o espaço de criatividade e liberdade necessárias para ousar novas formas de funcionamento que a educação escolar que se quer indígena pressupõe, como bem sublinhou a Profa. Aracy Lopes¹⁰. E é uma ilusão pensarmos que o plano administrativo não influencia o plano pedagógico. Numa escola, há uma estreitíssima ligação entre os dois, a tal ponto que o primeiro pode sufocar qualquer iniciativa diferente que o segundo apresente, invocando inúmeras leis, portarias, decretos etc... É interessante notar que há uma certa complacência em relação a experiências pedagógicas inovadoras, desde que não se modifique nada dos aspectos burocrático-administrativos. Ouvimos várias vezes, de pessoas ligadas à diversos órgãos governamentais, o conselho de manter a grade curricular da Escola Tapirapé igual

ao prescrito para todas as escolas e, “por baixo do pano”, fazer diferente! Ou seja, chega-se ao absurdo de recomendar a clandestinidade!

Considerações finais

O panorama de problemas advindos destas relações, infelizmente, não se restringe só à Escola Tapirapé. Há casos até mais graves, como a ingerência direta de Secretarias Municipais de Educação que exigem realização de provas mensais para verificar domínios de conteúdos propostos por elas, tal como quaisquer outras escolas da rede municipal, completamente alheios ao universo das crianças indígenas. A formação e contratação dos professores indígenas ainda é uma questão séria, já que se exige 2º Grau Magistério e poucos professores têm esse nível de escolarização. Enfim, poderíamos elencar um sem-número de situações conflituosas nas relações entre o Estado e os povos indígenas. Mas, penso que poderíamos refletir o porquê disso ainda estar ocorrendo, uma vez que a legislação já contempla praticamente todos esses pontos aqui levantados. Parece que a concepção que ainda subjaz nos meios político-administrativos de nosso país continua sendo a mesma dos missionários que vieram para cá no século XVI, ou seja, a da incapacidade dos índios.

Qual seria a razão de não acreditar que os assuntos referentes à escola não possam ser discutidos nas instâncias decisórias próprias de um povo? Por que achar que um Conselho instituído por um decreto nosso possa funcionar melhor? Por que achar que os critérios de seleção de professores feito por uma comunidade são piores que os nossos? Por que não reconhecer como parte da habilitação do professor indígena todo o processo formativo pelo qual ele passou dentro de sua comunidade? Por que não acreditar que um currículo escolar possa funcionar a partir da realidade vivida pelas crianças? Muitos outros porquês poderiam ser colocados... mas, se formos a fundo nessas questões, perceberemos que ainda se pensa nos povos indígenas como pessoas incapacitadas, que precisam de nossa formação; precisam de nossos aparatos administrativos, sem os quais eles não saberiam se organizar; de nossos conhecimentos, tidos como infalíveis, tratados numa posição de primazia em relação aos conhecimentos indígenas com os quais os povos indígenas mantiveram-se como povos por milhares de anos... Na verdade, a visão que subjaz à nossa prática não mudou muito em relação à visão etnocêntrica demonstrada pelos missionários há séculos atrás. E, por outro lado, vimos como as sociedades indígenas, ao interagirem conosco e com

outras sociedades, vão incorporando elementos a partir de mecanismos seletivos próprios. Isso demonstra um alto grau de organização interna que permite a eles continuar sobrevivendo como índios, apesar das relações assimétricas que impomos a eles.

Quando os povos indígenas pedem o reconhecimento das escolas, não estão pedindo o atrelamento a sistemas organizativos próprios de nossa sociedade que quase impedem o funcionamento das escolas graças à contínua asfixia burocrática de preenchimento de formulários e exigências legais difíceis de serem preenchidas numa realidade de aldeia. Se acreditarmos que eles são capazes sim de se apropriar da instituição escolar, criando um modelo novo de escola a partir de seus referenciais culturais, reelaborando-a de modo que ela se integre ao processo educativo já existente em cada povo, então sim, poderemos pensar em políticas públicas que realmente compreendam o alcance do que está escrito na Constituição de 1988: **que os processos próprios de aprendizagem sejam respeitados.**

Notas

¹ Este artigo foi inicialmente apresentado no I Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina, ocorrido em Dourados, MS, de 23 a 27 de março de 1988 e atualizado para a presente publicação.

² Gandavo, Pero de Magalhães, 1924. O fonema /r/ em questão é o velar, conhecido como “erre forte” na linguagem comum.

³ Nóbrega, I, p. 136 apud Viveiros de Castro (1992, p.9).

⁴ Discurso de um velho Tupinambá a Jean de Lèry, no século XVI, narrado no livro “Viagem à Terra do Brasil”.

⁵ As Irmãzinhas de Jesus, religiosas católicas de origem francesa, convivem com os Tapirapé desde 1952.

⁶ Essa reunião foi denominada por eles de “Iª Convenção da Língua Tapirapé” e contou com a assessoria da Profa. Dra. Yonne Leite, lingüísta do Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro.

⁷ Cf. Documento Final do ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, promovido pelo Núcleo de Educação Indígena do Museu do Índio/Funai-Minter e Centro Nacional de Referência Cultural da Fundação Nacional Pró-Memória/MinC no Rio de Janeiro, de 19 a 23 de outubro de 1987, p. 14-18.

⁸ O nome oficial é Escola Estadual de 1ª Grau “Indígena Tapirapé”. Ao longo do texto, me refiro a ela com Escola Tapirapé.

⁹ Há exceções, claro. A população estudantil da Aldeia Xavante de S. Marcos, MT, talvez equivalha ou até ultrapasse o número de estudantes da vizinha cidade General Carneiro.

¹⁰ Fala da Profa. Aracy Lopes da Silva, do Centro Mari-USP, no “I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena”, promovido pelo

MEC, em Brasília, de 30/9 a 3/10/97.

Referências

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil e história da Província de Santa Cruz*. Rio de Janeiro, 1924.

LÈRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes/Edusp, 1972.

MEC, Ministério da Educação. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília, DF, 1994.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PAULA, Eunice Dias de. *Escola Tapirapé: Processo de Apropriação de Educação Escolar por uma Sociedade Tupi*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – UNEMAT, Luciara, 1997.

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

Recebido em 19 de setembro de 2007.

Aprovado para publicação em 15 de fevereiro de 2008.

