

Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil

Luís Donisete Benzi Grupioni*

Resumo

O artigo analisa os processos de formação de professores indígenas no Brasil, que têm mobilizado esforços governamentais e boa parte da reflexão acadêmica nos últimos anos. Tomando os contextos formais de escolarização indígena como lócus produtivos de enunciados culturais, postula, no embate transdisciplinar e intercultural, um lugar para a Antropologia na formação de índios como professores.

* Coordenador do Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, São Paulo, SP, Brasil.
luisdonisete@institutoiepe.org.br

Palavras-chave

Antropologia; educação escolar indígena; formação de professores indígenas; políticas públicas.

When anthropology is faced by education: indigenous teachers' training in Brazil

Abstract

The article analyzes the processes of indigenous teachers' training in Brazil, which have been mobilizing government efforts and much of academic reflection in recent years. Taking into account the distinct formal indigenous educational system as a productive locus to enunciate cultural statements, the article postulates, within the transdisciplinary and intercultural clash, a place for Anthropology in the training of indigeneous teachers.

Key words

anthropology; indigenous school education; training of indigenous teachers; public policies.

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas. A formação docente de membros dessas comunidades para atuar nas escolas indígenas, iniciada nos anos de 1980 na Amazônia, expandiu-se nos anos de 1990, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Tais iniciativas de formação indígena deixam para trás o modelo que imperou durante décadas, em que professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas. Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação. Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes, a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, que pretendia valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo, como docentes, membros das respectivas comunidades indígenas.

A proposta deste texto é apresentar uma reflexão sobre o percurso recente das ideias e das práticas que balizam a formação de índios como professores no Brasil e seus percalços; e sobre o lugar da Antropologia nesses processos formativos, que ensejaram o surgimento de um novo ator político e de uma nova categoria profissional: os professores indígenas.

A formação diferenciada de professores indígenas

Foi a partir de um conjunto determinado de experiências em andamento nos anos de 1980 e 1990 que ocorreu o processo de discussão e de proposição de novas práticas de formação de professores indígenas. Práticas essas que impactariam o modelo de escola diferenciada que se procurava difundir, como marco de uma nova política pública a viabilizar o direito dos grupos indígenas a uma educação diferenciada. Na base desse novo modelo, estava a ideia de que ele só seria possível e viável se estivessem à frente da escola indígena professores indígenas, oriundos das comunida-

des em que a escola estava inserida (Brasil, 1993). Tratava-se, assim, de restringir a docência nessas escolas a esses novos profissionais, considerando provisória a atuação de professores não índios, a ser superada em curto espaço de tempo. A proposta de formar índios como professores foi uma decorrência dos qualificativos que se aplicavam a essa nova educação e que encontravam, num conjunto de experiências em andamento, a confirmação de que se tratava de algo possível. Tais experiências também forneciam modelos práticos de como essa formação poderia ocorrer, à medida que fosse incorporada na agenda das políticas públicas (Grupioni, 2008; Silva, 2001).

Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificar seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. Alfabetizar e repassar conhecimentos instrumentais de português e matemática foram práticas presentes no início de vários processos de formação indígena que, com o passar dos anos, iriam se configurar como processos de formação de professores indígenas. De modo geral, esses projetos assumiram o pressuposto epistemológico de que a escola deveria ser o espaço em que se valorizassem e sistematizassem conhecimentos e saberes tradicionais e se reforçasse o uso da língua indígena, e não somente um lugar para a entrada dos conhecimentos exteriores aos grupos. Conduzindo-se pela prática de alfabetizar indivíduos e torná-los professores de seus filhos e sobrinhos, esses programas pautaram-se por formar um agente comunitário que trabalharia voltado para – e afinado com – sua comunidade.

Tais programas estiveram associados a outras iniciativas de desenvolvimento comunitário e proteção territorial, em que a escola não era um fim em si, mas integrava outras ações de intervenção e formação de quadros indígenas. Foram conduzidos e assessorados por formadores – tanto indigenistas, quanto pesquisadores vinculados a universidades – que prestavam assessoria a projetos locais e mantinham diferentes tipos de vínculos com as comunidades indígenas envolvidas nos projetos. Antropólogos, linguistas e educadores juntaram-se com matemáticos, biólogos, historiadores, assumindo a docência e a orientação de pesquisas e a preparação de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas em que lecionavam os professores em formação.

Formuladas fora do Estado e, em algumas situações, em contraposição às práticas estatais, essas experiências acabaram por impactar a formulação de novas políticas

públicas; e tornaram-se referências para práticas inovadoras de formação de índios como professores, a partir das quais se pode atender à demanda crescente de escolarização, proveniente de várias comunidades indígenas (Grupioni, 2008).

A formação de professores indígenas como política do Estado

Tais processos ensejaram um movimento que, nos anos de 1990, transformou em ação governamental a formação de membros das comunidades indígenas para atuarem como professores das escolas das aldeias (Brasil, 2002). As secretarias estaduais de Educação ficaram formalmente incumbidas de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas em seus respectivos sistemas de ensino. Tal atribuição de responsabilidade marcou a expansão e a institucionalização dos programas de formação de professores indígenas país a fora.

Esses programas de formação, que passaram a ser geridos pelos sistemas de ensino governamentais, partiam de uma perspectiva que se centrava na expansão dos níveis de ensino nas aldeias e na continuidade dos estudos por parte dos estudantes indígenas. Com isso, foi o modelo de escola nacional que passou a orientar as propostas pedagógicas de formação de professores, em que a seriação escolar ganhou importância cada vez maior. Tais propostas se iniciaram a partir de documentos formalizados no âmbito dos sistemas de ensino, aprovados por seus órgãos reguladores e com recursos financeiros previamente alocados. A terminalidade dos cursos era prevista desde o início, nesses projetos, assim como níveis prévios de escolarização foram exigidos como forma de ingresso aos programas de formação. Canonizou-se um modelo de quatro a cinco anos para formação, com dois módulos presenciais anuais, intensivos, em contextos multiétnicos, conduzidos por formadores oriundos das equipes pedagógicas dos sistemas de ensino e sem vínculos prévios com as comunidades indígenas. Uma empobrecida grade curricular se impôs, cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos, resultando numa perda de densidade antropológica e linguística, em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O tempo e a formação intercultural

A proposição de que seria possível formar indivíduos de comunidades indígenas como professores, ao mesmo tempo que seriam alfabetizados; teriam acesso a co-

nhcimentos básicos do processo de escolarização nacional; e investigariam e sistematizariam práticas e saberes próprios ao seu universo cultural, para incluí-los na escola diferenciada, vinculava-se diretamente à possibilidade de contar com diversos mecanismos e procedimentos, exercitados ao longo de um conjunto de anos.

No documento do MEC (Brasil, 2002) proposto como orientador para a elaboração de novas propostas de formação de professores indígenas, tanto o perfil do que se espera desse profissional a ser formado quanto as competências que deve desenvolver e dominar, ao longo dessa formação, conduzem a um profissional que congrega em si muitos papéis e habilidades. Espera-se, entre outras competências, que o professor indígena seja um profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; que seja capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna, de modo a ser capaz de compreender sua estrutura e a gerar materiais para seu estudo em sala de aula; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade, a escola e a sociedade envolvente; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver.

Como a maior parte dos atuais projetos de formação se desenvolve por meio de uma ou duas etapas presenciais por ano, variando de 30 a 60 dias de duração, esta é uma proposta de formação de professores que coloca inúmeros desafios, para serem equacionados em tempos extremamente exíguos, uma vez que, em seu cerne, está a proposição de formar pesquisadores indígenas.

Possibilitar uma reflexão sobre o tempo, uma categoria cara ao pensamento antropológico, em suas diferentes dimensões e apreensões, inclusive de como o veem os sujeitos da formação, parece ser uma questão que os antropólogos deveriam trazer para o diálogo com os outros profissionais envolvidos em tais processos.

A pesquisa e os conhecimentos indígenas na formação intercultural

Comparando as propostas pioneiras de formação de professores indígenas, conduzidas por organizações não governamentais, leigas e religiosas, com aquelas que têm origem nos sistemas de ensino, percebe-se que estas últimas, de modo geral, não priorizam a formação para a pesquisa, necessária para a produção de materiais

didáticos e para a construção de projetos político-pedagógicos para as escolas indígenas, como parte integrante das competências que se pretende desenvolver nos cursos regulares de formação. O que se pode concluir, analisando as propostas curriculares desses cursos, é que essas competências passaram a ser vistas como possíveis, a partir do momento em que o professor indígena estiver efetivamente formado, e essa é uma das diferenças mais marcantes entre tais iniciativas.

Outra questão determinante para o contexto da pesquisa é a forma como os programas de formação percebem o conhecimento indígena. Muitos trabalham como se este estivesse formalizado na mente dos professores em formação, bastando que tenham incentivo para transpor para o papel algo que naturalmente já está dado. Partem do pressuposto de que os professores em formação são depositários do conhecimento do grupo e de que basta dominar algumas técnicas (a da escrita, entre elas) para que possam produzir materiais específicos para a escola indígena. Como sabem os antropólogos, mas não necessariamente outros profissionais que atuam na formação de professores, o conhecimento indígena não está dado, ele precisa ser sistematizado e formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar (Gallois, 2005). O que se percebe, em muitos materiais didáticos publicados sob a chancela do diferenciado, é uma simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, lógicas culturais e formas de organização do conhecimento que pouco contribui para sua continuidade e valorização no ambiente escolar.

Vista no seu conjunto, trata-se de uma produção que institui uma “cultura” indígena escolar. Esta, ainda que tenha feições étnicas particulares ou multiétnicas regionais, cria algo novo, para consumo prioritário no ambiente escolar e com sérios impactos nas formas tradicionais de conhecer, próprias a cada grupo indígena. Não raro, percebe-se que esses materiais veiculam uma cultura coletivizada que apaga ou ignora distinções de papéis e prerrogativas, caras internamente aos grupos dos quais esses professores são originários (Cunha, 2009). Sobre isso, os antropólogos, por ofício de profissão, têm muito que dizer e propor.

A orientação para pesquisas sobre aspectos do modo de vida indígena, incluindo questões relacionadas à língua e a sistemas de classificação, pressupõe um mínimo de conhecimento e interação não só com os indivíduos em orientação, mas também com o contexto sociocultural em que a pesquisa vai ser realizada. Quando esses processos são conduzidos por antropólogos, linguistas e outros estudiosos do grupo em questão, resultam, não raro, em produções que, além de conteúdos específicos, revelam modos de

pensar, de classificar e de conceber próprios aos grupos dos quais se originam os autores daquelas produções. Quando, porém, são conduzidos por formadores oriundos das equipes técnicas das secretarias de educação, sem formação antropológica e linguística, que desconhecem a bibliografia a respeito dos grupos indígenas com que trabalham, levam esses professores indígenas, salvo raríssimas exceções, a produções com pouca densidade.

Práticas e discursos indígenas em torno da noção de cultura

Percebe-se que, nos cenários multifacetados, de complexa interação, em que estão inseridos cada vez mais os representantes indígenas, não se produz um único discurso ou um único uso da cultura, mas muitos discursos, que se adaptam e são moldados de modo próprio a cada contexto particular de interlocução. Nesses contextos, tal como propõe Cunha (2009), produz-se como discurso uma “cultura” (com aspas), que é utilizada em políticas étnicas que visam à afirmação da diferença por meio de enunciados a respeito da indianidade. Falar sobre a “invenção da cultura”, de acordo com essa autora, não é falar sobre cultura, mas, sim, sobre “cultura” (com aspas); isto é, o metadiscurso reflexivo sobre a cultura. Abre-se aqui um campo importante de reflexão e de atuação para os antropólogos, junto com os demais profissionais envolvidos na formação de professores indígenas, uma vez que a construção de certo tipo de discurso a respeito da “cultura” indígena é, talvez, o resultado menos conhecido e, portanto, menos refletido, sobre o impacto da instituição escolar em meio indígena.

A Antropologia tem empreendido um esforço de reflexão analítica a respeito dos processos de objetivação da noção de cultura, particularmente, mas não só, entre grupos indígenas. Tais processos têm sido objeto de investimentos por parte da etnologia ameríndia, a partir de um conjunto dinâmico de diferentes categorias de interpretação (indigenização, metaforização e coletivização da cultura, entre outras), de que se tem lançado mão para compreender o processo pelo qual hoje, cada vez mais, no contexto ampliado de relacionamentos em que se encontram, os grupos indígenas têm formulado enunciados sobre “cultura”.

Nesse movimento, é importante considerar que o conceito de cultura adquire novos sentidos práticos e políticos, passando a ser de uso corrente em outras disciplinas, inclusive fora da academia e também por representantes indígenas. Se sua origem se deve aos antropólogos, e a eles o conceito continua a interessar, é fato que a educação indígena diferenciada criou um campo fértil para que outros profissionais dele se apropriassem – ainda que em versões desatualizadas e ultrapassadas – e, por

seu intermédio, tais sentidos fluíssem para os professores indígenas (Silva, 2001). Perceber o contexto em que se realiza essa apropriação e seu impacto nos discursos indígenas a respeito da própria cultura é uma tarefa para os antropólogos e se impõe no diálogo com outros profissionais que atuam na formação de professores indígenas.

Enunciação sobre pertencimento étnico e diferença cultural

Os processos de formação de professores índios para as escolas de suas comunidades e o funcionamento dessas escolas em terras indígenas, a partir do paradigma da educação diferenciada, com a produção e o consumo de materiais didáticos próprios, propiciaram o surgimento de espaços formalizados – e, muitas vezes, ritualizados – não só de reflexão a respeito de formas de expressão cultural indígena, mas também de produção de formulações acerca da diferença cultural. Ainda que compartilhem de algumas características comuns, os diferentes programas de formação de professores indígenas, desenvolvidos hoje em praticamente todo o País, são extremamente heterogêneos, em termos não só do tipo de formação oferecida, mas dos contextos muito particulares, em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural se torna possível.

Programas de formação focados num único grupo indígena têm propiciado uma maior oportunidade de aprofundamento de questões relativas à especificidade cultural e linguística do grupo, uma vez que podem contar, em diferentes situações, com competências distintas dos vários professores participantes da formação, fazendo afluir diferenças e distinções existentes, que se expressam à medida que são verbalizadas e postas em confronto. Já em programas que contemplam uma diversidade de representantes de grupos indígenas de uma dada região ou de um determinado estado, a questão da diversidade e da diferença cultural tem estado presente de forma muito mais premente. Neles, muitos professores vivenciam, pela primeira vez, a experiência de convivência interétnica e são instados a refletir sobre histórias e identidades comuns e a buscar a diversidade de concepções sobre um mesmo tema ou problemática, nas quais se procuram ressaltar diferenças entre os participantes.

O processo de reflexão a respeito da diferença cultural e sua enunciação também tem sido condicionado pelo grau de proximidade e distância, bem como pela intensidade das relações que se estabelecem entre os professores indígenas, seus formadores e outros atores envolvidos nesses processos de formação. Esses são quase sempre contextos que ampliam os círculos de relações sociais dos professores indígenas,

e as respostas que eles formulam à complexificação dessas relações são dependentes da qualidade da interação com seus interlocutores. Tal como nos propõe Wagner (1981), eles se inventam a partir do nosso olhar, e esse *nosso olhar* é radicalmente diverso, se ele parte de um antropólogo, de um funcionário do governo, do vizinho fazendeiro, do indigenista, do missionário ou de outro representante indígena. Assim, programas que contam com profissionais sem nenhuma interface prévia com os grupos indígenas participantes da formação propiciam um tipo de reflexão e de produção a respeito do contexto sociocultural desses professores, distinta daqueles programas que contam com profissionais com um conhecimento qualificado e mantêm relações acumuladas com os grupos indígenas envolvidos em tais processos. A qualidade dessa interação é percebida pelos professores indígenas, ainda mais quando têm diante de si diferentes atores.

A Antropologia na formação de índios como professores

A expansão dos cursos de formação de professores indígenas no Brasil, nos últimos anos, evidencia um descompasso entre o que apregoam os documentos oficiais propostos pelo MEC e o que se tem praticado em termos de formação de professores indígenas nos sistemas de ensino. Em sua maioria, esses cursos não têm propiciado aos professores indígenas a oportunidade de pensar coletivamente um projeto específico e próprio de escola, que lhes permita sair de uma genérica escola indígena com ensino de baixa qualidade. Cristalizam-se, assim, impasses, na medida em que práticas oriundas de outros contextos etnográficos e arranjos institucionais específicos são transpostos como paradigmas de uma nova política pública e resultam em propostas de formação de professores indígenas que não correspondem às demandas de qualificação esperadas.

Nos diferentes e variados contextos de formação de professores indígenas, não raro marcados por disputas disciplinares, a Antropologia deve conquistar seu espaço, dando a conhecer a natureza da reflexão que ela propicia não só aos sujeitos sociais que procura compreender, mas também a outros profissionais, evidenciando a especificidade e o alcance de suas reflexões para a construção de diálogos interculturais e de práticas transdisciplinares. Impõe-se, nesses contextos, mais que a reflexão por parte dos antropólogos que participam dessas iniciativas de formação. Se, como antropólogos, é possível reconhecer que os cursos de formação de professores indígenas suscitam reflexão e enunciação a respeito da cultura, como

modos de pertencimento; e da “cultura”, como modos de afirmação da identidade, é importante ser também possível comunicar isso aos outros profissionais que atuam nesses processos de formação. É na proposição da reflexão sobre tais processos que os antropólogos podem fazer uma diferença importante e marcar sua contribuição no diálogo com a Educação.

No encontro entre a Educação e a Antropologia nos processos de formação de professores indígenas, os antropólogos têm que evidenciar a sua contribuição. Isso não está dado de antemão. Não é porque os processos educativos lhes interessam, não é porque os grupos indígenas têm tradicionalmente se constituído como sujeitos de suas investigações, não é porque acumulam conhecimento sobre essas sociedades que os antropólogos têm um papel reconhecido nesse campo. Ao contrário, a configuração do campo da formação de professores indígenas mostra que, se os antropólogos tiveram papel importante no desenho inicial de práticas de formação interculturais, em oposição ao modelo integrador que o Estado propagava; e, se tiveram papel central na configuração de uma nova política pública para a educação escolar indígena, esta, ao ser implementada, acabou por alijá-los do processo.

Tanto os cursos de formação em nível médio quanto as atuais licenciaturas indígenas criam novas arenas políticas, em que a Antropologia e os antropólogos se veem diante do desafio de pensar a teoria e a prática na formação de diferentes sujeitos sociais. Se é possível uma Antropologia da Educação, é na afirmação do método de pesquisa dos antropólogos; é no aprofundamento de questões de sua disciplina; é no desvendamento das conexões entre o local e o global; é na demonstração de sua capacidade de ouvir e dar voz aos sujeitos que procuram compreender, que ela se realizará. Para tanto, um compromisso entre reflexão e ação se impõe.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002. 83 p.

CUNHA, M. C. *Cultura com aspás e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GALLOIS, D. T. Os wajãpi em frente da sua cultura. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Patrimônio imaterial e biodiversidade* – Iphan/MinC, Brasília, n. 32, p. 110-129, 2005.

GRUPIONI, L. D. B. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 237 p.

SILVA, A. L. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação* – a questão indígena e a escola. São Paulo: Global; Mari/USP; Fapesp, 2001. p.29-43.

WAGNER, R. *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

Submetido à publicação em 10 de janeiro de 2013.

Aprovado em 08 de março de 2013.