

Povos indígenas e escolarização



CONSELHO EDITORIAL

Bertha K. Becker

Candido Mendes

Cristovam Buarque

Ignacy Sachs

Jurandir Freire Costa

Ladislau Dowbor

Pierre Salama

Mariana Paladino
e Gabriela Czarny

Povos indígenas e escolarização

Discussões para
se repensar novas
epistemes nas
sociedades latino-
americanas

G a r a m o n d

Copyright © 2012, dos autores

Direitos cedidos para esta edição à
Editora Garamond Ltda.
Rua Cândido de Oliveira, 43 - Rio Comprido
Rio de Janeiro - Brasil - 20.261-115
Tel: (21) 2504-9211
editora@garamond.com.br

Revisão
Carmem Cacciacarro

Editoração Eletrônica
Estúdio Garamond / Luiz Oliveira

Capa
Estúdio Garamond / Anderson Leal

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P894

Povos indígenas e escolarização : discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas / Mariana Paladino e Gabriela Czarny (orgs.). - Rio de Janeiro : Garamond, 2012.
120p. : 14x21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7617-284-0

1. Índios - Educação 2. Educação indígena 3. Educação multicultural. I. Paladino, Mariana. II. Czarny, Gabriela

12-6699.

CDD: 370

CDU: 37

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

- 7 Prólogo
Ana Maria Rabelo Gomes
- 13 Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização
Mariana Paladino e Gabriela Czarny
- 27 Ressituando debates interculturais nas Américas
Gabriela Czarny
- 43 Interculturalidade nas práticas escolares
indígenas e não indígenas
Maria Aparecida Bergamaschi
- 73 Interaprendizagem(ns) em um processo
de intervenção educativa
Rossana Stella Podestá Siri
- 93 Saberes escolares e saberes indígenas:
continuidades e discontinuidades para se pensar os sentidos
da interculturalidade
Gabriela Novaro

PRÓLOGO

*A implicação disso é que precisamos de
outra cultura para conhecer outra cultura.
(Sahlins, *História e cultura*)*

A mesa-redonda que deu origem ao presente livro foi uma interessante ocasião que ensejou muitas trocas e provocações para que se buscasse entender com maior profundidade o que cada autora apresentava e, por consequência, conhecer o contexto de trabalho que cada uma reportava em suas reflexões. O termo interculturalidade está presente em todos os títulos, embora não esteja presente no título mesmo da mesa, que chama a possibilidade de se pensar novas epistemes e evoca as práticas escolares e os conhecimentos indígenas. Essa referência comum nos vem apresentada a partir de situações e análises em três países da América Latina: México, Argentina e Brasil. Por si só, esse alinhamento de três países tão diferentes em sua história e em sua colocação no panorama latino-americano – e a importância singular de cada um – já chamava a atenção para a mesa. Podemos dizer que o tema de fundo é a escolarização – dos povos indígenas. E o tensionamento que atravessa as reflexões seria a prática ou a ideia do que seja a interculturalidade no âmbito das propostas de educação escolar indígena, como assinala a introdução curada por Mariana Paladino e Gabriela Czarny, organizadoras do volume.

Assim como ocorreu ao assistir à mesa, a releitura dos ensaios nos provoca não tanto a fazer comparações entre o que acontece nos três países, e entre os diferentes enfoques apresentados pelas autoras, mas a identificar aproximações e distinções, paralelismos e entrecruzamentos entre pressupostos que orientam os textos, pressupostos esses mais ou menos

compartilhados, e que as apresentações suscitaram e que se reforçam na leitura do livro no seu conjunto.

Em primeiro lugar, um certo tom de fundo que caracteriza cada um dos ensaios que nos leva a perceber que tratam de momentos históricos muito diferentes: no México, uma educação escolar indígena que se institucionalizou há décadas, em meio às contradições políticas do país, e que se debate com os problemas dessa institucionalização; no Brasil, uma educação escolar indígena em processo de institucionalização, que, passado o afã inicial de sua implantação nestes últimos quinze anos, se embate com suas contradições, mas que ainda mantém o tom de um projeto promissor, se bem implantado; e na Argentina, uma educação escolar indígena ainda em fase inicial de implantação.

Ao lado das iniciativas para implantação da educação indígena, um segundo aspecto a ser considerado diz respeito ao contexto institucional da educação nacional que caracteriza cada país, assim como ao percurso histórico da escolarização de sua população – o que nos dá um quadro de lutas e pressupostos bastante diferenciados, enquadramento que é determinante também para as dinâmicas de implantação das escolas indígenas. A implantação das escolas indígenas, ou das propostas de educação intercultural – tomadas aqui em sentido amplo –, vão se dar de fato em interação com esses específicos quadros nacionais, com as diferentes possibilidades e tensões que lhe são inerentes. México e Brasil são países que ainda não conheceram, em sua história, a efetivação de um sistema de educação pública capaz de agir incisivamente sobre as fortes desigualdades socioeconômicas que caracterizam ambos os países.

O Brasil só muito recentemente tem alcançado a universalização da oferta da escola obrigatória (com grandes variações regionais), mas ainda com grandes problemas quanto à qualidade do ensino ofertado e portanto quanto à efetividade do projeto de educação nacional.¹ No México, vários setores da sociedade ainda se embatem pelo acesso à escola, e a universalização da oferta ainda é mais precária, ao que parece, do que no

¹ Recentemente, foi criado um setor de novos investimentos na educação básica na Capes: o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, ao lado do já existente CTC de Ensino Superior, a partir da constatação de que o Brasil foi capaz de criar uma pós-graduação de excelência, mas não foi capaz ainda de qualificar a educação básica.

caso brasileiro. Em outras palavras, nesses dois países, falar da escola pública nacional significa evocar um quadro de fracasso e problemas crônicos, objeto de inúmeras pesquisas e políticas educacionais.

Já na Argentina, é ainda muito presente para todos nós o fato de que os índices de escolarização e de qualidade da escola pública argentina eram equiparados aos padrões europeus, o que veio se corroendo nas últimas duas ou três décadas, ao longo de um processo de sucessivas crises econômicas e políticas. Ou seja, falar de escola pública na Argentina significa falar de um projeto que obteve êxito e, pelo menos por algum tempo, marcou a constituição da sociedade e a experiência dos cidadãos argentinos.

Nesse encontro entre sistema nacional e propostas de educação escolar indígena, as variações são também muito significativas. No México, o sistema nacional é caracterizado pela sua centralização (até livros bilíngues são produzidos em escritórios centrais, por especialistas contratados pelo governo) e as dinâmicas de implantação de escolas e cursos de formação de professores se caracterizaram em grande parte por esse procedimento centralizado e pelas reações e movimentos alternativos que a centralização provoca. No Brasil, temos uma tradição de avanço legalista que permite a criação de leis e pressupostos institucionais que tendem à descentralização e à abertura – basta fazer referência ao texto da LDB 9.394/96, que remete à possibilidade que cada comunidade indígena, para além de cada povo, possa ter seu projeto específico de escola.² A implementação dessa diversidade de projetos, legalmente prevista, no entanto não tem sido a tônica dos processos locais, e o que se assiste, *grosso modo*, é à escalada de um processo acelerado e desregulado de escolarização, ou pelo menos de abertura de escolas em quase todas as comunidades indígenas.

Essa situação, que parece apenas insinuada nos ensaios, deve ser ainda projetada nos contextos históricos mais amplos de cada país, sobre os quais conhecemos realmente pouco uns dos outros – um terceiro aspecto. Não será irrelevante lembrar que, no México, a ideologia que se pretendeu implantar é a de que “todos se consideram mestiços”, e a ideia de ser branco, ou o uso do termo branco, ficou reservada aos colonizadores e seus diretos descendentes,

2 Cf. Art. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), promulgada após a Constituição de 1988.

com a retórica oficial que apregoava uma “nação mestiça”. O movimento zapatista no Chiapas veio desafiar essa igualdade suposta e homogeneidade imposta, para nela encravar a presença marcante e dar visibilidade aos povos indígenas. No Brasil, a política de genocídio dos povos indígenas, aliada à política de branqueamento da população afrodescendente, gerou uma outra narrativa nacional, na tentativa de se forjar a imagem de um país que se queria (ou que alguém queria) “todo branco e católico”, ideologia essa até hoje muito presente no imaginário social. Na Argentina, um país fortemente marcado pela imigração europeia, a invisibilização dos povos indígenas avançou até época bem recente, e só agora começa a se fazer presente a atenção para com as componentes étnicas que marcam a história e a composição do povo argentino.

Diante desse quadro – de fato aproximativo e sem pretensão de descrever os diferentes contextos nacionais –, sem dúvida o que ouvimos ao ler cada ensaio (ou ouvir cada autora) é muito diferente, mesmo se aparentemente próximo.

A ideia de “compulsão pela interculturalidade” em confronto com o “mandato nacionalista”, que Gabriela Novaro nos propõe, só pode ser compreendida à luz da história da escola pública argentina. Da mesma forma, certo tom de ameaça e perda – de algo que aparece como tangível e identificável à autora, e em muitos ensaios similares – só pode adquirir significado quando o situamos nas dinâmicas de desconstrução do sistema público nacional. Ameaças de perdas que no Brasil não ecoam da mesma forma – uma vez que, na história da escola pública brasileira, nunca se conquistou um lugar de uma cidadania para todos (seria o caso de perguntar: e para os argentinos, quem de fato conquistou tal lugar?). No Brasil, o próprio movimento de “entrada em cena de outros atores”, ocorrido a partir dos anos 80, já não solicitava tanto a sua inclusão/homologação no quadro hegemônico, mas clamava por projetos outros de constituição da cidadania a partir de outros lugares e outras lógicas.

Os ensaios de Gabriela Czarny e Rossana Podestá, ambos referidos à realidade mexicana, problematizam de forma incisiva a política vigente e a oferta hoje existente para os estudantes indígenas em vários níveis. Podestá fala-nos então de uma “educação indígena alternativa” – o que chama implicitamente a atenção sobre a existência de algo tão fortemente

instituído, quanto fortemente inadequado. Nesse caso, a interculturalidade é tomada como um exercício já experimentado que revelou sua face conflitual – ponto de partida para a proposta de retomada pedagógica que a autora traz em suas reflexões. Czarny levanta as críticas ao modo como a interculturalidade foi traduzida em políticas, especialmente voltadas para os povos indígenas, e nos lembra que, embora essa noção esteja presente nos discursos oficiais e nos discursos das próprias organizações indígenas, “não é a mesma interculturalidade que formulam os estados nacionais e as organizações indígenas”.

No Brasil, apesar de não se tratar do momento instituinte inicial, ainda se trata de falar de algo em construção, de uma proposta em progressiva implantação em suas diferentes faces e contradições – e esse é o tom que assume o ensaio de M. Aparecida Bergamaschi, quando, de um lado, nos traz o movimento que caracteriza os Guarani, um dos últimos povos a aceitar a introdução da escola – “a querer e não querer a escola” – justamente a partir da nova proposta tornada lei para todos com a LDB/96. De outro, a continuidade da imagem dos indígenas nos livros didáticos, que revela um indígena “festejado e ao mesmo tempo negado”, fruto da ambiguidade na maneira como o racismo historicamente se expressa no Brasil. O momento atual é de movimento e contradição, que pode ser bem expresso no texto recente de Gersem Baniwa (2010),³ quando coloca em discussão a proposta vigente de educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, como prevista no texto legal.

O desafio da ideia de interculturalidade pode nos levar a retomar os termos do debate a partir da noção mesma de cultura, caminho que poderia ser promissor em nossas reflexões. Antes um operador conceitual acima das realidades às quais ele se aplicava, hoje o termo cultura é assumido como parte do arcabouço simbólico de um dos grupos presentes em cena, e se atribui aos demais a mesma capacidade inventiva em significar as diferenças e pensar as relações (cf. Roy Wagner).⁴ Ou, ainda, somos forçados a reler nossas formulações nos discursos daqueles a quem chamamos de “outras

3 BANIWA, Gersem. Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? Apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte (MG).

4 WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010 (orig. 1975).

culturas”, quando eles próprios passam a falar de si em termos de “nossa cultura” (cf. Carneiro da Cunha).⁵

Um mergulho em “outras culturas” – que pode nos revelar muito mais sobre a “nossa cultura”. Ou seja, nas culturas dos povos indígenas, com os quais nos encontramos em constante interação; e nas das colegas pesquisadoras – como a mesa nos provoca a pensar. Na busca do que, como Raimon Panikkar argumentou, seria o único modo de conhecer as culturas, ou seja, o de realizar um diálogo intracultural.⁶

Ana Maria Rabelo Gomes

Professora associada da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

5 CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

6 PANIKKAR, Raimon. *Il dialogo intrareligioso*. Roma: Cittadella, 1988.