

ESCOLA, PENSAMENTO INDÍGENA E PENSAMENTO  
OCIDENTAL: REFLEXÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA

CLÁUDIA ANTUNES<sup>1</sup>  
UFRGS

---

**RESUMO:** *A educação escolar indígena, mesmo constituída dentro dos marcos legais do Estado e de uma concepção moderna de educação, demanda novas compreensões por parte da sociedade ocidental não apenas no que diz respeito à educação indígena, mas à sua própria relação com os povos indígenas. Pela sua condição de mediadora entre duas formas de pensar distintas, a escola indígena também constitui um terreno bastante fértil para pensar a própria concepção ocidental de educação. Este artigo dedica-se a refletir mais profundamente sobre alguns aspectos da relação entre a sociedade ocidental, baseada na racionalidade e na ciência, e os povos indígenas na constituição da escola indígena.*

**PALAVRAS CHAVE:** *educação; escola indígena; pensamento ocidental; pensamento indígena.*

**ABSTRACT:** *The education in the indigenous schools, even though it is build within the legal framework of the State and a modern concept of education, demands new comprehensions from the western society not only in its relation with the indigenous education, but also in its relation with the indigenous people. Because of its condition as a mediator between two different forms of thinking, the indigenous school also represents a fertile ground to think about the western conceptions of education. This article is dedicated to a deeper reflection about some aspects of the relation between the western society, based on rationality and science, and the indian people in the construction of the indigenous schools.*

**KEYWORDS:** *education; indigenous school; western culture; indigenous culture.*

---

A escola indígena no Brasil atualmente apresenta características que a diferenciam profundamente das experiências escolares mantidas e

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: claudia.antunes.poa@gmail.com .

dirigidas pelo poder público ou por missionários e que perduraram até o final do século passado. Se antes tinham como claro propósito a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, hoje assumem a tarefa de amparar a especificidade dos povos indígenas em sua relação com essa mesma sociedade. Mesmo mantendo-se nos marcos legais de um sistema de educação que homogeneiza porque burocratiza, a escola indígena é atravessada por conflitos e resistências que sinalizam uma mudança qualitativa na relação com este mesmo sistema.

Essa relação diferenciada pode ser visualizada tanto no processo de apropriação que as comunidades indígenas vêm fazendo sobre as escolas implantadas nas aldeias, quanto em sua participação no processo de construção dos marcos legais que normatizam a educação indígena no país, especialmente a partir das mobilizações dos povos indígenas em torno ao processo constituinte no final da década de 1980, que culminaram com o fim da tutela estatal sobre os indígenas e o reconhecimento oficial de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O mesmo texto legal promulgado em 1988, no artigo 210, ainda assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Mais especificamente no caso do Rio Grande do Sul, no ano de 1991, é formada a Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani, APBKG, a qual passa a demandar do Estado ações no sentido de uma educação intercultural, específica e bilíngüe, como assegura o texto constitucional.

No plano legal, se destacam o Decreto 26/91, que retira da Fundação Nacional do Índio, FUNAI, a responsabilidade exclusiva sobre a educação escolar indígena e delega competências ao Ministério da Educação, aos estados e aos municípios, e a Portaria Interministerial 559/91, que determina que “no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena”, no que diz respeito ao currículo, calendário, metodologias, avaliação, materiais didáticos, funcionamento das escolas no interior das aldeias, entre outros. Além destes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, também vem corroborar o texto constitucional, e a Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, inova ao criar a

categoria de “escola indígena” e ao estabelecer que seus professores devam ser prioritariamente indígenas.

Se até o final do século passado predominavam os professores não indígenas, hoje os professores indígenas constituem a maior parte do quadro de docentes das escolas indígenas, podendo chegar a 90% segundo estimativa do MEC (INEP, 2007, p. 19). A considerar pelo menos o caso do Rio Grande do Sul, observa-se certa flexibilização dos processos burocráticos de contratação de professores, uma vez que estabelecem critérios culturais que buscam assegurar a contratação de pessoas pertencentes às comunidades indígenas<sup>2</sup>, embora até o momento não tenha sido criada a categoria de professor indígena no quadro de servidores do estado. Também no estado, a partir do processo de regularização das escolas indígenas impulsionado pela Resolução N° 03/99 do Conselho Nacional de Educação, as já existentes foram rebatizadas pelas comunidades, adotando nomes de lideranças ou expressões indígenas e substituindo os antigos nomes que referenciavam personalidades políticas sem identidade com as comunidades, tais como Presidente Tancredo Neves, Castelo Branco, Floriano Peixoto, entre outros.

Mas, além das estatísticas e das mudanças mais aparentes, também se destacam outros movimentos que configuram os processos de apropriação das escolas pelas comunidades indígenas. Neste sentido, ao analisar escolas guarani do estado, Maria Aparecida Bergamaschi<sup>3</sup> revela o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se integram ao modo de vida nas aldeias, apesar de todas as limitações burocráticas que “apertam” tais práticas, para usar uma expressão guarani relatada pela autora. De acordo com Bergamaschi, a frequência às aulas entre os guarani não é motivada por uma obrigatoriedade, mas pela vontade dos estudantes (BERGAMASCHI, 2005, p. 168 e 228). Por essa razão o trabalho do professor está muito mais orientado pelo envolvimento e aprendizagem dos alunos do que pelo cumprimento de horários estabelecidos pelo sistema oficial de ensino.

---

<sup>2</sup> Entre os critérios para a contratação de professores temporários figura a exigência de apresentação uma declaração de pertencimento à comunidade indígena na qual o professor pretende lecionar.

<sup>3</sup> Maria Aparecida Bergamaschi realizou sua pesquisa de doutorado junto a três comunidades indígenas do estado, a saber: Tekoá Anhetenguá, no município de Porto Alegre, Tekoá Igua'Porã, Terra Indígena da Pacheca, município de Camaquã e Tekoá Jataíty, Terra Indígena Cantagalo, município de Viamão.

A resistência cultural dos guarani traduz-se na relativização das normas que orientam os tempos e ritmos das atividades pedagógicas. O Estado, desde uma perspectiva burocrática e generalista exige a realização de duzentos dias letivos com carga horária mínima de quatro horas para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino da educação básica. O mesmo Estado quando contrata um professor exige-lhe o cumprimento efetivo de pelo menos vinte ou quarenta horas de trabalho na escola. Não cabe nessa organização burocrática a especificidade da educação indígena que tem seus ritmos próprios de aprendizagem e que demanda do professor uma atuação que pode ultrapassar em muito a sua carga horária oficial, uma vez que sua investidura não se dá apenas em termos formais, mas estende-se por toda sua atuação na comunidade independente do regime de trabalho estipulado pelo Estado.

Ao contrário do não indígena, a investidura do professor indígena envolve não apenas um projeto de profissionalização individual, mas insere-se dentro de um projeto comunitário, étnico. Além disto, o professor indígena, pela sua condição de mediador entre duas culturas possui a responsabilidade de produzir as sínteses entre o conteúdo curricular oficial e os saberes indígenas, ou seja, de “inventar” essa escola intercultural, específica e bilíngüe, e isso não pode ser feito dentro dos tempos estipulados pelo estado para o planejamento de aulas, por exemplo. Dessa forma, é interessante notar que as leis do Estado ao mesmo tempo em que reconhecem aos povos indígenas o direito à educação intercultural limitam sobremodo o próprio fazer da interculturalidade.

Esse movimento de apropriação étnica da escola, portanto, não se faz sem conflitos, abertos ou velados, que se estabelecem entre as expectativas indígenas e a expectativa do Estado diante da educação. Neste sentido, pude presenciar na Secretaria Estadual de Educação entre os anos de 2001 e 2003<sup>4</sup> alguns desses conflitos, entre os quais destaco uma proposição dos professores durante a construção do regimento das escolas kaingang de estabelecer que todas as crianças da aldeia podiam merendar na escola. De um lado as comunidades propunham escolas

---

<sup>4</sup> Durante este período atuei na Secretaria Estadual de Educação como assessora técnica da Política de Educação Indígena, vinculada ao Departamento Pedagógico.

abertas, integradas ao modo de vida da aldeia. De outro, a Secretaria informava que apenas os alunos matriculados poderiam merendar e que as crianças menores de seis anos não poderiam ser matriculadas porque o estado não atendia a educação infantil.

Dessa forma, o sistema oficial de ensino é constantemente atravessado pelas especificidades das demandas que emergem a partir da realidade cultural das comunidades indígenas. Por esta razão, freqüentemente os espaços de discussão em torno à educação onde participam professores e comunidades indígenas fazem emergir tensões que perfazem a realização de uma escola intercultural. Neste sentido, é bastante ilustrativa uma fala da professora Andila Inácio Belfort, fundadora da APBKG, durante um encontro de formação de professores kaingang no município de Marcelino Ramos, em dezembro de 2001:

Na primeira turma de monitores bilíngües, era só a alfabetização que víamos. Quando vimos, estávamos sendo usados para integrar nosso povo a uma realidade que não era a nossa. Então, começamos a questionar essa escola, que era instrumento de “desacumulação” de nossa cultura. Começamos a discutir o ensino adequado à nossa realidade, com o nosso ritmo; adequado à nossa forma de ensinar. Esse processo iniciou quando começamos a ver os pais tirando seus filhos da escola, achando que eles não aprendiam. É claro que queremos que nossas crianças estudem, façam graduação, especialização, mestrado, doutorado. Mas, sobretudo, queremos que elas continuem índias (Andila Inácio Belfort, dez. 2001).

A escola indígena, mesmo constituída dentro dos marcos legais do Estado e de uma concepção moderna de educação, reconstrói seus princípios e demanda novas compreensões por parte da sociedade ocidental não apenas no que diz respeito à educação indígena, mas à sua própria relação com estes povos. Neste sentido, a próxima parte do artigo dedica-se a refletir mais profundamente sobre alguns aspectos da relação entre a sociedade ocidental, baseada na racionalidade e na ciência, e os povos indígenas na América Latina.

## **Pensamento indígena e ocidental na América Latina**

A presença indígena na América Latina desde a chegada dos primeiros europeus no continente esteve marcada tanto pelo genocídio e pela dominação cultural quanto por estratégias de sobrevivência étnica que fizeram suplantar as previsões integracionistas que até o século passado fadavam os povos indígenas ao desaparecimento. A relação da sociedade ocidental com os povos indígenas, desde o começo da ocupação europeia do continente esteve pautada por uma cultura racionalista e cientificista que desvalorizou os outros modos de pensar diferentes do europeu. Deste modo, o discurso científico incorporado pelo Estado, desde uma perspectiva eurocêntrica muitas vezes reservou aos povos indígenas um lugar subalterno em uma escala de desenvolvimento onde a sociedade europeia era colocada no topo de um processo civilizatório.

Por esta razão, a persistência cultural dos povos originários na América Latina, passados mais de quinhentos anos de ocupação europeia aponta limites assim como delineia novos horizontes para o próprio pensamento científico. Neste sentido, autores como Rodolfo Kusch (1999), Michel Maffesoli (1996) e Georges Balandier (1987), entre outros, a partir de investigações que tanto visam o pensamento indígena quanto o popular, demonstram que os modos de pensar diferentes do ocidental dominante não são necessariamente ilógicos ou irracionais, como o discurso científico muitas vezes estabeleceu. E mais, vêm demonstrar que em certa medida essas formas de pensar comumente caracterizadas como primitivas, mágicas, míticas, místicas, esotéricas, etc., também ajudam a compor o próprio pensamento ocidental. Muitos são os desdobramentos que podem surgir das proposições desses autores e por esta razão merecem consideração, a começar pelo próprio conceito de racionalidade.

Neste sentido, as diferenças entre o pensamento ocidental e o indígena requerem cuidado ao serem conceitualizadas em termos de "racionalidade" e "irracionalidade", pelos menos se tomarmos os dois sentidos mais comuns que envolvem a palavra racionalidade. O primeiro deles se refere à qualidade do que é racional, daquele que pensa. Este significado subentende que a capacidade de pensar é uma capacidade humana. Aliás, a palavra racional também pode assumir o significado de

pessoa, gente (BARBOSA, 1980). Ora, neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade ao indígena porque estaríamos negando sua própria condição humana e sua capacidade de pensar quando, na realidade, apenas pensam diferente em relação ao modo ocidental dominante. O outro sentido da palavra remete exatamente a esse modo ocidental dominante baseado numa “razão filosófica européia” inaugurada pela modernidade, a qual está relacionada a uma cultura individualista, cientificista e capitalista que busca permanentemente universalizar-se. Mas neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade aos povos indígenas sem ter de estendê-la em alguma medida às classes populares e tantos outros grupos sociais, e sem correr o risco de se atribuir tal irracionalidade a grande parte da humanidade.

Edgardo Lander, ao comentar sobre a existência de um “metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno” (LANDER, 2005, p. 34), onde o moderno é a expressão mais avançada da evolução humana, coloca a respeito do pensamento ocidental que:

(...) precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta.

(...) Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p. 34).

Daí, podemos compreender que o próprio conceito de racionalidade, assim como os outros citados por Lander, funcionou e funciona muitas vezes mais como um instrumento de hierarquização

entre culturas do que de compreensão sobre a própria condição humana, uma vez que está impregnado de um conteúdo prescritivo, expresso no *dever ser* mencionado pelo autor. No entanto, apesar de se pretender universal, esta racionalidade é permanentemente desafiada por manifestações culturais que parecem se sustentar muito mais em uma afetividade, em um desejo de *estar-junto* como colocam Maffesoli (1996) e Kusch (1999), cada um a seu modo.

Neste sentido, Maffesoli (1996) fala sobre uma *multiplicidade do eu* desencadeada a partir de diferentes processos de *identificação*. Essa multiplicidade é ilustrada pelo autor a partir da análise sobre as religiões de matriz africana praticadas no Brasil e na África, ou daquilo que ele chama “cultos de possessão”. Dessa forma, Maffesoli questiona:

Será que é preciso ver aí o resquício de uma ordem bárbara, ou a subida de uma vaga de irracionalismo, como se tem o costume de analisar esse fato? Não é certo. Trata-se talvez de manifestação paroxística de um processo de identificação vivido, em menor escala, em outras situações consideradas normais (MAFFESOLI, 1996, p. 308).

Assim, para o autor, a própria sociedade ocidental dispõe de diversos espaços onde se dão uma série de “pequenas ‘possessões’” quotidianas. A toxicomania ‘suave’, as reuniões musicais, a efervescência festiva, as reuniões amicais, os agrupamentos religiosos” (MAFFESOLI, 1996, p. 315). Estes espaços então, são, “no fundo das aparências”, motivados pelas mesmas razões que levam às práticas rituais nas sociedades tradicionais, e, assim como nestas últimas, desencadeiam um processo de *pluralização da pessoa* que engendra ao mesmo tempo em que é engendrado por processos de identificação. Dessa forma, Maffesoli chama atenção para o fato de que a sociedade moderna não se orienta exclusivamente por cálculos racionais, uma vez que os sujeitos também se mobilizam a partir de critérios afetivos e estéticos, e da necessidade de estar-junto, compartilhar experiências e emoções.

De toda forma, essas semelhanças não diluem a existência de pelo menos duas culturas distintas: uma ocidental e outra tributária de sociedades comunitárias e tradicionais. No entanto, segundo Maffesoli

(1996), a primeira não pode mais se reivindicar como universal e, muito menos, superior em relação à segunda, uma vez que as relações interculturais nunca se dão em uma única direção, mas, em realidade, tencionam resistências ou mudanças para ambos os lados. Nessa direção o autor afirma:

... a supremacia do sujeito individual ou a de seu suporte teórico, a identidade, é, com certeza, bem típica em certos momentos do pensamento ocidental, mas que não é um valor universal e atemporal. Além disso, mesmo nesse Ocidente que lhe dá origem está, às vezes, muito fragilizada. O esquecimento de si que se encontra como constante antropológica em outras civilizações, por exemplo no Oriente, está sempre pronto a submergir a fortaleza do ego solitário (MAFFESOLI, 1996, p. 309).

Por essa via então, Maffesoli (1996) chega à distinção entre as noções de indivíduo e pessoa. Aqui, é interessante observar que a análise da relação entre pessoa e indivíduo feita por este autor se aproxima bastante das reflexões feitas por Roberto DaMatta (2003) em torno da sociabilidade brasileira. Enquanto o indivíduo é visto como uma unidade fechada, particularizada, impessoal, como diz Roberto DaMatta, a pessoa é aberta, dinâmica e procede a variados processos de identificação. Neste sentido, enquanto Maffesoli afirma que “o predomínio da pessoa (persona) é correlativo a uma realidade relacional, a um primado da comunicação” (MAFFESOLI, 1996, p. 310), DaMatta (2003), por sua vez, ao definir a sociedade brasileira como relacional, coloca que justamente a coexistência entre a pessoa e o indivíduo está na base das distinções entre a casa e a rua. De acordo com este último, a casa é o espaço das relações pessoais, “dotado de emoção, sentimento, história e personalidade” (DAMATTA, 2003, p. 12). De outro lado, a rua é o espaço da impessoalidade, “na rua não há amor, consideração, respeito ou amizade”, na rua os indivíduos devem se pautar por critérios racionais (DAMATTA, 2003, p. 15).

Assim, para Maffesoli (1996) a noção de pessoa está relacionada com diversos movimentos que contradizem a visão moderna de indivíduo e que se manifestam em diferentes espaços da própria sociedade ocidental contemporânea tencionando a emergência de uma

outra socialidade que se pauta mais por um hedonismo e uma “abertura ao outro” do que pela racionalidade ocidental.

Por outro lado, a obra de Kusch (1999), além de apontar os limites da universalidade da racionalidade européia, é enfática em demonstrar a necessidade da construção de um novo modo de pensar científico a fim de que se possa alcançar em profundidade o pensamento latino-americano. Neste sentido, ao comentar que à luz de um pensamento indígena e popular a “conversão do alimento em mercadoria é imperdoável” e que a “América sugiere una economía negra, cuya base há de radicar en ciertos imponderables imprevisibles” (KUSCH, 1999, p. 503), o autor afirma que não é possível compreender esse movimento a partir de uma visão baseada na racionalidade moderna. Afirma Kusch que é necessário “fazer ciência com a anti-ciência” (KUSCH, 1999, p. 501), que a ciência necessita acolher e reconhecer outras dimensões como a afetividade expressa pelos povos indígenas e classes populares, em seu fazer.

De acordo com o mesmo autor, coexistem na América Latina duas linhas de pensamento distintas: uma que é tributária de uma forma de pensar européia, e por que não dizer eurocêntrica, e outra, tributária de uma forma de pensar autóctone. A segunda forma, contudo, desde o ponto de vista da primeira é vista como primitiva, ingênua e por carecer de critérios “racionais”, está fadada ao desaparecimento. Neste sentido, Kusch aponta que além de se pretender superior, a forma de pensar ocidental também rechaça o pensamento primitivo devido a uma certa “debilidade emocional”, que está relacionada com o escamoteio da dimensão emocional (KUSCH, 1999, p. 294-295) desenvolvido a partir de seu paradigma racionalista. Isto leva o ocidental a estabelecer uma censura diante de tudo que não se mostra consciente, “racional” (KUSCH, 1999, p. 483).

De outro lado, o mesmo autor também compreende que, em certa medida, estas duas formas de pensar são comuns e coexistem no interior de cada ser humano. Nas palavras de Kusch:

Pero ambos asimismo son los extremos de un pensar en general, según el cual cualquier sujeto requiere por un lado la connotación lúcida del efecto, para encontrar la causa, y por el otro, cuando la contradicción se torna desgarradora, requiere la

sémina redentora de la transcendencia. Ambos extremos son formas necesarias para afirmar la totalidad de la existencia (KUSCH, 1999, p. 483).

Esta compreensão, somada às proposições de Balandier (1987) que percebe os mitos como elementos ordenadores, constitutivos de ordem e que mobilizam práticas ordenadas e ordenadoras – os ritos – ajuda a revelar a importância de superar as barreiras epistemológicas do pensamento ocidental para a compreensão e acolhimento de outros modos de pensar. Neste sentido, pensando em termos de Brasil, podemos perceber que não apenas o indígena recorre a rituais para modificar a realidade. O mesmo fazem outras pessoas geralmente quando procuram centros religiosos e esotéricos os mais diversos e, dentre os quais destaco as religiões de matriz afro-brasileira. A sociedade ocidental brasileira, podemos dizer, convive ao mesmo tempo com essas duas formas de pensar. Recorre às soluções e procedimentos científicos, racionais para o atendimento de suas necessidades, mas também com muita frequência busca amparar-se em forças religiosas.

Neste sentido, Kusch (1999) afirma que a América Latina é muito mais tributária de um modo de pensar autóctone do que julga:

A sabedoria americana fagocitou o ser europeu, substituiu o puro pelo mestiço, produziu uma sociedade misturada e, mesmo com tantos encobrimentos, permanece o índio em nós, permanece o índio nas centenas de povos que mestiçam a América (BERGAMASCHI, 2005, p. 103).

Mas, por essa mesma razão, Kusch (1999) também afirma que o pensamento latino-americano pode dar valiosas contribuições à superação do que ele chama “crise do pensamento ocidental”, a qual está relacionada com a negação da função afetiva no homem moderno. Nessa linha, o autor afirma:

(...) al fim de cuentas estamos en América, o sea en una zona liminal de Occidente, en un punto en el cual confluye el antiguo pensar al modo indígena y un pensar occidental sumamente resquebrajado (KUSCH, 1999, p. 472).

Agora, à luz dessas considerações, também podemos analisar brevemente o próprio conceito de cultura em relação à realidade americana. De acordo com Barth (2000), as fronteiras étnicas são estabelecidas pelos próprios grupos. O pertencimento se dá numa relação entre sujeito e grupo, está no auto-reconhecimento enquanto participante de um grupo étnico e no reconhecimento que o grupo faz deste sujeito enquanto seu membro. Através da noção de fronteiras étnicas, Barth faz perceber que a cultura não pode ser delimitada a partir de um inventário de bens culturais, a cultura é um movimento, uma relação identitária constante, a cultura é histórica. Sendo histórica, a cultura transforma-se, mas não deixa de ser. Desta forma, o autor também dá elementos que levam a relativizar aquilo que o pensamento ocidental definiu como aculturação.

Neste sentido, podemos perguntar por que falamos de uma aculturação indígena, mas não falamos de uma aculturação portuguesa, italiana, alemã, uma vez que o processo de integração dos europeus às terras americanas não demonstra senão que estes também passaram por processos de transformação cultural que alteraram radicalmente seus modos de vida em comparação aos valores e costumes vigentes à época da colonização na Europa? Nessa direção, Buarque de Holanda (1994) ao analisar a ocupação portuguesa no território brasileiro afirma:

Mais transigentes do que o gentio da terra mostraram-se muitos colonos brancos, adotando em larga escala os recursos e táticas indígenas de aproveitamento do mundo animal e vegetal para a aquisição de meios de subsistência (HOLANDA, 1994, p. 56).

Contudo, para os ocidentais é comum pensar uma aculturação do outro, mas muito difícil perceber que aplicando a si próprios os mesmos critérios de julgamento aplicados ao indígena, também poderiam se descobrir aculturados. Na realidade, o próprio conceito de aculturação tem um lugar social, uma vez que a idéia de aculturação é produto de uma cultura, mais especificamente da cultura dominante; constituindo-se o próprio conceito em mais um instrumento de dominação, pois a dominação caracteriza-se justamente pela desconstituição do outro e pela imposição de um lugar subalterno para este na estrutura social. Além disto, aquele que nomeia um processo de aculturação o faz a

partir de um lugar que poderíamos denominar “supra-cultura”, pois que se reivindica o status de uma cultura autêntica, verdadeira, que está acima de todas as outras. Além do mais, quando o ocidental acusa a aculturação, recusa ao outro sua própria identidade justamente porque esteve em contato com a cultura dele (ocidental). Quando o ocidental diz que o indígena não é mais indígena porque está aculturado, implicitamente supõe que sua cultura é autêntica, perene e a do outro não.

Neste sentido podemos perceber então, a precariedade dos instrumentos ocidentais de compreensão da realidade social. De acordo com Viveiros de Castro (2002), existe “uma concepção substantivista das categorias de natureza e cultura (seja para afirmá-las ou para negá-las) inaplicável às cosmologias ameríndias” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 371), mas que permeia os debates em torno das culturas indígenas. E, pelo que vimos até o momento, não poderia ser diferente, dado que tais categorias explicitam mais sobre um modo ocidental do que indígena de conceber a realidade. De outro lado, todas essas fragilidades explicativas do pensamento científico estão assentadas em uma relação vertical que este pensamento estabelece com as culturas que prescindem de sua luz. Da mesma forma como a sociedade européia se coloca em uma posição superior as outras, o pensamento científico também se coloca acima de todas as outras formas de pensar.

De outro lado, também parece que o olhar científico muitas vezes mais encobre do que revela aspectos da realidade social. Neste sentido, podemos dizer que a ausência de um pensamento científico nas sociedades indígenas não constitui impedimento para que esses povos desenvolvessem saberes e práticas posteriormente reconhecidos e legitimados pela chamada sociedade moderna. Aqui cabe transcrever uma referência que Viveiros de Castro faz sobre certa forma de encarar a cosmovisão indígena, representada por Gerardo Reichel-Dolmatoff, entre outros, segundo a qual:

Os ameríndios não somente passariam ao largo do Grande Divisor cartesiano que separou a humanidade da animalidade, como sua concepção social do cosmos (e cósmica da sociedade) anteciparia as lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos

em condições de assimilar (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 370).

Sem desconsiderar a crítica que Viveiros de Castro faz sobre as insuficiências dessa leitura em captar o pensamento indígena, uma vez que está ligada às concepções substantivistas já mencionadas, não deixa de ser interessante pensar em que medida o pensamento ecológico formulado pela sociedade ocidental se distancia ou aproxima da sabedoria tradicional indígena no manejo dos recursos naturais. Neste sentido, parece que algumas vezes o próprio pensamento ecológico ocidental acaba por revelar no modo de vida indígena práticas “ecológicas” onde os ocidentais anteriormente não perceberam mais do que discursos mágicos. Contraditoriamente, na ecologia como em outros domínios (medicina tradicional e divisão solidária do trabalho, por exemplo), parece que a sociedade moderna, pela via científica, constrói muitas vezes saberes e práticas que convergem com os saberes e práticas tradicionais de muitos povos indígenas.

Dessa forma, lembrando Kusch (1999) e Maffesoli (1996), parece que no cruzamento dessas duas linhas de pensamento distintas – a ameríndia e a ocidental – o olhar ocidental recusa no modo de ser indígena uma humanidade que também busca alcançar. Dessa forma, tão importantes quanto as indagações que emergem acerca da relação entre natureza e povos indígenas, sobre qual a visão de mundo do indígena, sobre como pensa o indígena, sejam aquelas questões que indagam acerca da própria visão ocidental sobre o indígena, sobre como o pensamento ocidental concebeu e concebe a existência indígena, seus saberes e suas práticas. Em outros termos, talvez seja mais importante tentar compreender em primeiro lugar como o ocidental reage, como se comporta diante de outras culturas, diante do diferente. Talvez assim nos abram brechas valiosas para ampliarmos nosso leque de compreensão não apenas em relação aos outros, mas principalmente em relação ao conhecimento da própria realidade cultural latino-americana. A próxima parte deste artigo busca estender algumas dessas reflexões para o campo da educação escolar indígena.

## Educação indígena

Diante do exposto até aqui, podemos compreender que a educação escolar indígena, pela sua condição de mediadora entre duas formas de pensar distintas constitui um terreno bastante fértil para pensar a própria concepção ocidental de educação. Neste sentido, a seguinte afirmação de Bergamaschi (2005) explicita uma das contradições que perpassam a realização de uma educação intercultural:

A escola proposta para as aldeias indígenas brasileiras está legalmente organizada para ser diferenciada, para respeitar o modo de vida de cada etnia, mas está amarrada a concepções ocidentais de tempo e espaço que não ousa questionar (BERGAMASCHI, 2005, p. 234).

Em outros termos, o caminho para a efetivação de uma escola indígena diferenciada passa pelo questionamento das estruturas que estão na base da organização da educação escolar ocidental.

Desde o ponto de vista das comunidades indígenas, a escola não deixa de ser vista como uma porta de entrada para o mundo não-indígena, ou de outro lado, uma porta de saída do mundo indígena. É interessante notar que como colocou Andila no encontro de formação de professores mencionado anteriormente, a escola pode representar a “desacumulação” da cultura indígena e conseqüentemente o risco de integração a uma outra realidade cultural. Também podemos observar na fala da professora como os espaços de discussão e formação para educadores indígenas representam para estes muito mais do que um espaço de articulação em torno da educação, constituem mesmo espaços de articulação étnica, de reflexões e debates que freqüentemente remetem ao projeto de futuro das comunidades indígenas.

Podemos dizer, então, que para os povos indígenas está colocado de forma muito mais explícita um conflito que, de acordo com Rodolfo Kusch (1999), atravessa em profundidade o próprio povo latino-americano: entre uma forma de pensar tradicional, autóctone, e uma forma de pensar ocidental, estrangeira. Desse modo, ao contrário das sociedades indígenas, parece que a sociedade não indígena possui uma consciência muito mais estreita com relação ao fundo de diversos

problemas que enfrenta em sua educação escolar, pois que dificilmente assume sua condição autóctone.

Pensando na fala da professora Andila, podemos entender que o indígena deseja continuar sendo indígena e por isso olha com cautela a escola. De outro lado, para a sociedade não indígena, a função da escola não é a mesma em todas as classes ou grupos sociais. Aliás, aqui o *continuar a ser*, constituiria mesmo uma exceção, pois, na maior parte das vezes, o que se busca na escola desde as classes populares é o deixar de ser: deixar de ser pobre, deixar de ser marginalizado, deixar de ser carente, etc. Enquanto o indígena teme integrar-se com a sociedade não-indígena, o cidadão comum espera por isto, uma vez que se sente excluído total ou parcialmente de sua própria sociedade.

Para os povos indígenas a ação da escola não é vista como algo que incide sobre os sujeitos individualmente, mas sobre toda a comunidade. Os riscos de integração trazidos pela escola não dizem respeito à perda de membros das comunidades apenas, mas principalmente aos riscos que ameaçam a existência das próprias comunidades. De fato, parece que aqui se confirma mais uma vez a dificuldade dos indígenas em separar aquilo que a realidade apresenta como uma totalidade. Neste sentido, clamar para que as crianças continuem indígenas, é clamar para que um povo continue sendo povo.

Além disto, sabemos que em terras americanas a escola é uma instituição importada. Aliás, a escola é um fenômeno na origem engendrado pela própria existência das classes sociais. Foi para educar as elites que surgiram as primeiras escolas desde a Antiguidade (GADOTTI, 2003). Com a escola moderna também não é muito diferente, pois esta desde o seu nascimento diferencia a educação das elites e a das classes populares - educar para governar ou para obedecer (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). A escola busca então moldar os sujeitos para que desempenhem papéis afinados com sua posição social. Ou seja, estamos falando de uma instituição que abriga em seu interior muitas contradições que se voltam para a própria sociedade que a criou.

Há também outro elemento trazido pela sociedade ocidental e legitimado pela escola: a escrita. A escrita é tão significativa que demarca uma linha imaginária na história das populações americanas e

relega os processos históricos anteriores à ocupação europeia à condição de pré-história. A história da América passa a existir para o europeu a partir de sua ocupação. Antes, tudo o que havia era uma pré-história, quase uma pré-humanidade do ponto de vista de quem “detém” a cultura, o europeu. Dessa forma, fica evidente o caráter civilizador dessa instituição que vem ensinar a escrita.

De outro lado, o processo de apropriação indígena em torno das instituições escolares vem explicitando não apenas contradições, mas igualmente delineando alternativas para sua reconstrução em novos moldes. Neste sentido, podemos observar que a importância da vontade para ir à escola destacada por Bergamaschi (2005) em relação aos guarani, converge em alguma medida com os apelos freireanos e piagetianos em torno de uma educação significativa. Podemos dizer que de alguma forma, essas perspectivas pedagógicas estão procurando meios para que a vontade e não a obrigatoriedade seja um fator de busca da escola.

Também a busca indígena pela construção de um ensino específico converge com as proposições de Paulo Freire sobre a necessidade de uma pedagogia situada. A escola precisa atender às necessidades educativas dos grupos sociais com os quais se vincula, pois o conhecimento não é uma entidade isolada e estática, mas está permanentemente em relação com a própria realidade social e física que o engendra, dizia Freire, dizem os indígenas. Entretanto, tais perspectivas também se assemelham na condição de estarem hoje à margem dos debates educacionais brasileiros. De toda forma, talvez à luz da observação sobre a presença indígena no próprio modo de ser-estar da sociedade latino-americana, se possam construir alternativas em direção a uma escola que prescindia o *deixar de ser* em favor de um *deixar ser-estar*.

## Conclusão

Ao final deste artigo gostaríamos de destacar a ambigüidade que envolve a educação indígena diferenciada em sua relação com o sistema oficial de ensino: ao mesmo tempo em que é “apertada” em sua

especificidade, também põe em evidência as fragilidades da concepção de ensino dominante. Em sentido mais amplo, o processo de apropriação indígena em torno à escola também se insere num processo de resistência autóctone frente a um modo de vida que, no fundo, não é aprovado nem pelos próprios ocidentais, mas que se impõe a ponto de se reivindicar como a única forma possível de sociabilidade.

Por fim, gostaria de fazer referência a uma idéia exposta por Lander (2005) e de certa forma defendida indiretamente por Kusch (1999), de que a própria condição liminar da América Latina em relação à cultura ocidental, antes de constituir um empecilho, pode ser uma condição privilegiada para o florescimento de novos meios de se fazer ciência em torno à realidade social e cultural. Como disse Kusch, “Frente al pueblo americano, no cabe si no ser americano, y esto significa recobrar resortes imprevistos, esos que solo puede dar el mismo pueblo” (KUSCH, 1999, p. 544).

---

### Referências bibliográficas

BALANDIER, Georges. **A desordem – elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BARBOSA, Osmar. **Grande dicionário de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Ediouro (Editora Tecnoprint), 1980.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo’e**: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2005].

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. (Coleção Palavra da gente).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

KUSCH, Rodolfo. El pensamiento indígena y popular en América. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**, Tomo II. Santa Fé/Argentina: Editorial Fundación Ross, 1999. p. 255-546.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005. p. 21-53.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 69-96, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

---

### **Legislação consultada**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução CEB Nº 3, 1999. Publicado no Diário Oficial da União - DOU de 17.11.1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> . Acesso em: 02 dez. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 26, 1991. Publicado no Diário Oficial da União - DOU de 05.02.1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394, 1996. Publicado no Diário Oficial da União - DOU de 23.12.1996.

BRASIL. Portaria Interministerial Nº 559, 1991. Publicado no Diário Oficial da União - DOU de 17/04/1991.

---