EDUCAÇÃO, CULTURA E TRADIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS AO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

GT-1
Léia Teixeira Lacerda
Doutoranda em Educação/USP
leia@uems.br

Giovani José da Silva
Doutorando em História/UFG
Bolsista/Capes
giovanijosedasilva@ig.com.br

Resumo
Atualmente, no Brasil, *tradição* e *cultura* são termos utilizados com bastante freqüência em falas e escritos relacionados à Educação Escolar Indígena, seja por índios ou por não-indígenas. Tratados por muitos como termos praticamente sinônimos, ambos se prestam a confusões de toda ordem, haja vista que, geralmente, não há uma preocupação com a formulação teórica desses conceitos por parte de pesquisadores. Ocorre que os conceitos *cultura* e *tradição* não significam a mesma coisa, embora estejam bastante próximos. Afinal, toda tradição faz parte de determinada cultura, o que não significa dizer que toda cultura seja tradição. O objetivo da comunicação é, portanto, provocar reflexões acerca dos termos *cultura* e *tradição*, vinculando-as à elaboração de projetos de Educação Escolar Indígena e, mais especificamente, à formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul. Dessa forma, espera-se contribuir para o debate sobre a Educação formal realizada nas aldeias de um dos Estados da Federação brasileira que possui expressivo e representativo contingente de população indígena.

Palavras-chave: educação escolar indígena, cultura, tradição, Mato Grosso do Sul.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Abordar teoricamente os conceitos de *cultura* e *tradição* em um breve texto não é tarefa das mais simples, haja vista serem estes termos bastante difundidos em diversas áreas do conhecimento, além de estarem enraizados no senso comum. A proposta do presente texto é apresentar, sinteticamente, algumas contribuições da Antropologia e da História para a reflexão das diversas facetas que os conceitos de *cultura* e *tradição* comportam. Espera-se, assim, compreender *cultura* e *tradição* como categorias analíticas de natureza transdisciplinar e adequadas para se pensar realizações humanas, independentemente do tempo e do espaço. Deseja-se, também, provocar reflexões acerca destes termos, vinculando-os à elaboração de projetos de Educação Escolar

Indígena e, mais especificamente, à formação de professores índios. Em um segundo momento, tais conceitos serão relacionados à Educação formal presente nas aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Acerca do termo *tradição*, a ser retomado adiante, há um interessante estudo organizado pelos historiadores ingleses Eric Hobsbawn e Terence Ranger nos anos 1980 (HOBSBAWN; RANGER, 1997). Já *cultura* tem sido o tema central das discussões antropológicas no último século, embora os próprios antropólogos ainda não tenham chegado a um consenso a respeito do termo. Grosso modo, podem-se distinguir duas grandes abordagens em Antropologia que procuraram obter uma precisão conceitual mais apurada: as teorias que consideram a *cultura* como um sistema adaptativo e as teorias idealistas da *cultura* (*cultura* como sistemas cognitivo, estrutural e simbólico). Uma das grandes contribuições da Antropologia no século XX, sem dúvida, foi o desenvolvimento acerca da noção de *padrões culturais*.

A idéia de *padrão cultural*, em seu sentido antropológico atual, somente se formulou a partir da obra da antropóloga estadunidense Ruth Benedict (BENEDICT, [s.d.]). Em *Padrões de cultura* (publicado pela primeira vez em 1934), Benedict caracterizou a noção de *padrão cultural*: a *cultura* seria como um indivíduo e teria um padrão mais ou menos consistente em seu pensamento e ação. Emprestando conceitos da Filosofia e da Psicologia, Ruth Benedict classificou as *culturas* em dois tipos principais: apolíneo (de reações emocionais equilibradas) e dionisíaco (de reações emocionais violentas e torturantes). Muitos antropólogos acreditam, porém, serem as configurações de Ruth Benedict demasiadamente simplistas e que só poderiam receber crédito se muitos indícios em contrário fossem ignorados. Contudo, a principal contribuição da pesquisadora para a Antropologia permanece sendo o delineamento das formas pelas quais os componentes de uma sociedade elaboram de modo seletivo algumas potencialidades humanas, desprezando as que julgam inconsistentes diante do quadro de referência da sociedade em questão.

A *cultura* condiciona a visão de mundo de homens e mulheres, interfere no plano biológico, sendo que os indivíduos partilham da mesma *cultura* de formas distintas. Além disso, a *cultura* tem uma lógica própria e é dinâmica, sendo perpetuamente reelaborada, re-significada pelos agrupamentos humanos. Por essa razão, a idéia de *aculturação*, tão difundida no senso comum, tem sido duramente combatida, pois a *cultura* não pode mais ser vista como um sistema fechado e homogêneo. De acordo com a antropóloga Joana Fernandes:

> A teoria da aculturação, muito difundida entre nós, vem sendo questionada pela antropologia desde a década de [19]70. Até aí, os estudos sobre sociedades indígenas eram, em sua maioria, orientados pela teoria da aculturação. [...] De um conceito teórico, a teoria da aculturação transforma-se em discurso, em julgamento de valor, em definição de linhas políticas para conduzir a política indigenista brasileira. Passa mesmo a ser sinônimo de índio descaracterizado, de índio que perdeu sua cultura, de índio que não é de verdade. [...] Por que a Antropologia abandona esses conceitos? [...] Abandona por um motivo simples: pela constatação de que inúmeras sociedades indígenas após quatro séculos de contato não desapareceram como seria previsível. Essas sociedades sofreram transformações decorrentes de seu processo histórico, mas persistiram e persistem diferenciadas da sociedade nacional (FERNANDES, 1993, p. 17-18).

Clifford Geertz, por exemplo, busca uma definição de indivíduo baseada na definição de *cultura*. Para tanto, refuta a idéia de uma forma ideal de Homem e tenta resolver o paradoxo de uma imensa variedade cultural que contrasta com a unidade da espécie humana. Para ele, a *cultura* deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instruções) para governar o comportamento. Assim, todo Homem é geneticamente apto para receber uma *cultura*. Esta formulação permitiu a Clifford Geertz afirmar que uma criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer *cultura* existente. Esta amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer.

Geertz considera a abordagem da Antropologia um formalismo reducionista, porque aceitar simplesmente os modelos conscientes de uma comunidade é admitir que os significados estejam na cabeça das pessoas. Para ele, os símbolos e significados são partilhados pelos atores sociais (os membros do *sistema cultural*) entre eles, mas não dentro deles, pois são públicos e não privados. Cada uma das pessoas sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que fariam nestas situações. Portanto, estudar a *cultura*, para Geertz, é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa *cultura*.

Assim procedendo, a obra geertziana considera que a Antropologia busca interpretações (GEERTZ, 1989). Com isto abandona-se o otimismo de se pretender captar o código cultural em uma gramática ou a pretensão de decodificá-lo. A interpretação de um texto cultural será sempre uma tarefa difícil e vagarosa, pois a *cultura* é entendida como um emaranhado de significados criados por homens e mulheres e nos quais estes se emaranham. Esta posição, claramente inspirada nas obras

do sociólogo alemão Max Weber, exige certos cuidados, pois como alertam alguns críticos de Geertz, onde o antropólogo vê *cultura* pode haver simplesmente opressão (BIERSACK In: HUNT, 1992)!

Não apenas Geertz vem sendo citado com freqüência nos debates que versam sobre *cultura*, mas outros antropólogos têm sido referidos, tais como David Schneider e Marshall Sahlins. Este último, por exemplo, tem suas obras traduzidas para o Português desde a década de 1970, destacando-se entre elas *Cultura e razão prática* (SAHLINS, 1979). Na visão do antropólogo Adam Kuper, enquanto Schneider vê a biologia como *cultura*, Sahlins vê a história como *cultura*. Através de uma elaborada crítica teórica e metodológica, Kuper expõe argumentos contra o determinismo cultural e afirma que as forças políticas e econômicas, as instituições sociais e os processos biológicos têm lugar garantido em qualquer explicação satisfatória do que leva as pessoas a pensarem e a agirem de determinada forma (KUPER, 2002).

CULTURA, TRADIÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tradição e *cultura* são termos utilizados com bastante freqüência em falas e escritos relacionados à Educação Escolar Indígena no Brasil e, particularmente, no Estado de Mato Grosso do Sul. Tratados por muitos pesquisadores como termos praticamente sinônimos, ambos se prestam a confusões de toda ordem e, às vezes, a usos discrepantes. Quem ainda não ouviu ou leu expressões, tais como "resgate da *cultura*" ou "revitalização de *tradições* perdidas ou esquecidas", etc.? Ocorre que as noções de *cultura* e *tradição* não são a mesma coisa, embora estejam bastante próximas. Afinal, toda *tradição* faz parte de determinada *cultura*, o que não significa afirmar que toda *cultura* seja uma *tradição*. Aspectos culturais de um grupo podem vir ou não a se tornarem tradicionais.

Em Mato Grosso do Sul vivem, atualmente, indígenas de nove etnias distintas: Atikum, Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena. Juntos esses indígenas perfazem um expressivo contingente populacional, um dos maiores do Brasil. Nos últimos anos, especialmente entre o final da década de 1990 e o início do século XXI, verificou-se uma grande expansão da oferta de escolaridade nas próprias aldeias. Se em tempos pretéritos, os indígenas possuíam precárias escolas que ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries), hoje é possível encontrar, nas aldeias, escolas que permitem o acesso,

inclusive, ao Ensino Médio. Decorrente dessa situação criou-se a necessidade da elaboração de projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares, calendários específicos, etc. E é aí que começam os problemas e também está o potencial das soluções...

As atuais escolas localizadas em áreas indígenas de Mato Grosso do Sul ainda são muito parecidas com as escolas dos não-índios. Não apenas nos projetos arquitetônicos, mas também nos conteúdos escolares transmitidos, nas formas de avaliação empregadas, dentre outras características, tudo é muito semelhante às escolas encontradas nas zonas urbana e rural dos *ecalailegi* (expressão que, em língua Kadiwéu, designa os não-índios). Por que isso acontece? Se existem nove etnias distintas vivendo no Estado, não deveria haver, pelo menos, nove diferentes maneiras de se pensar a instituição escolar? Diz-se "pelo menos" porque mesmo aldeias Terena ou Kadiwéu, para não citar as de outras etnias, guardam grandes diferenças entre si e não é possível imaginar uma Educação Escolar Indígena Terena, por exemplo, igual para todas as aldeias dessa etnia sem as adequações necessárias. Assim, pensar os termos *cultura* e *tradição* pode contribuir para essas adequações e livrar os pesquisadores daquilo que o arqueólogo Pedro Paulo Abreu Funari chama de "armadilha arianista":

> [...] o discurso sobre os indígenas americanos, antes do contato com os europeus e nos séculos posteriores, ainda constrói-se, no Brasil, a partir dos conceitos arianistas, aqui transpostos para os grupos indígenas. Língua guarani, povo guarani, cultura guarani, território guarani, migrações guaranis, remetem ao modelo arianista de Kossina (1911), agora aplicados aos ameríndios. Não é casual que teorias racistas vicejem na sociedade abrangente, pois, no interior da academia, geram-se interpretações culturalistas que retornam à sociedade, intensificando os preconceitos do senso-comum. "Raças (ou povos) são assim ou assado", "As sociedades são todos coesos, homogêneos, cujos integrantes seguem regras e normas de comportamento socialmente aceitos" [...] (FUNARI, 1998, p. 159).

Todas as etnias que vivem na atualidade em Mato Grosso do Sul possuem uma longa e, muitas vezes, sofrida história de contato com os não-índios. Nesse processo ocorreram perdas lingüísticas, abandono de *tradições*, além de um decréscimo populacional acentuado, felizmente revertido nas últimas décadas. Ocorreram também profundas transformações culturais, o que levou alguns cientistas sociais, em tempos passados, a considerar, por exemplo, os Guarani-Kaiowá, os Guarani-Ñandeva e as demais etnias indígenas como *aculturados*. Alguns afirmaram, inclusive, que os membros desses grupos haviam deixado de ser índios. Esse pensamento ainda é recorrente e não existiu apenas em relação aos indígenas de Mato Grosso do Sul,

verificando-se a mesma situação em vários pontos do Brasil. Entretanto, a idéia de *aculturação* não é a melhor para se pensar os índios brasileiros na atualidade.

Isso porque, como já visto, as *culturas* não são estáticas, "congeladas no tempo" ou "fossilizadas", pois estão em perpétua transformação. Por outro lado, *tradições* abandonadas podem ser recuperadas ou inventadas, de acordo com as estratégias assumidas pelos grupos. Daí porque quando se fala em "resgate de *cultura*" a expressão é enganosa: não é possível "resgatar *cultura*" porque a *cultura* compreende tudo o que envolve a vida dos indivíduos que pertencem a determinado grupo. Se hoje, em determinada aldeia, não se fala mais a língua indígena (seja essa língua a Guató, a Ofaié ou alguma outra), se os índios não se vestem mais como nos "tempos de antigamente", se adotaram costumes que não pertenciam ao domínio cultural indígena de outrora, isso confirma que as *culturas* são mutáveis, sofrem mudanças constantes ao longo do tempo. Em outras palavras, as *culturas* passam por profundas ressignificações e atualizações, assim como as *tradições*.

Ocorre que há um núcleo nesses domínios culturais que demora mais a mudar e que ao ser preservado dessas mudanças pode se tornar uma *tradição*. Entretanto, as *tradições* também foram inventadas um dia e é bom que se pense nelas sob essa perspectiva. Um exemplo: se a Dança do Bate-pau, com variações existentes entre os Terena, os Kadiwéu e os Kinikinau, foi criada para comemorar a participação indígena na Guerra do Paraguai, esta só pode ter sido uma *tradição* inventada há pouco mais de um século, uma vez que o conflito platino ocorreu entre 1864 e 1870. Há, contudo, a tendência de se tratar uma manifestação como a Dança do Bate-pau sob o prisma da *cultura*, como se fosse "a" *cultura* Terena. A confusão que se faz entre *cultura* e *tradição* reside na pouca reflexão teórica desses dois termos e se evidencia na elaboração dos documentos de Educação Escolar Indígena e na própria constituição das unidades escolares presentes nas aldeias.

Sabe-se que existem escolas em aldeias indígenas do antigo sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, desde a primeira metade do século XX. Naquela época, as escolas eram mantidas pelo órgão indigenista oficial, o então Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e tinham a intenção clara de assimilar os índios à sociedade nacional. Os professores eram, em geral, os próprios chefes de postos ou suas esposas. Quando o SPI foi extinto, na década de 1960, e no seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), a situação pouco mudou. Muitos indígenas adultos que passaram pelas escolas da Funai nessa época reclamam hoje da violência física e psicológica a que foram

submetidos. Naqueles tempos os métodos pedagógicos eram os mais tradicionais possíveis, a disciplina bastante rigorosa e as decisões eram tomadas quase que exclusivamente pelos não-índios. Não se falava, ainda, em projeto político-pedagógico diferenciado, matrizes curriculares e calendários específicos.

Mas, afinal, o que é um projeto político-pedagógico? O que deve conter esse documento? Como se articula matrizes curriculares ou calendários específicos no ambiente escolar indígena? Para responder a essas perguntas, é necessária a compreensão de quais projetos de presente e futuro são portadores os grupos indígenas de Mato Grosso do Sul. Não é possível apresentar uma espécie de "receita" de como elaborar esses documentos sem uma prévia reflexão teórica. A partir de uma definição da utilidade da escola para essas etnias indígenas torna-se mais enriquecedor o debate a respeito da instituição escolar, bem como da formação de professores indígenas. O que esperar desses profissionais? Qual o compromisso deles com as respectivas comunidades? A maioria dos professores indígenas hoje reclama não saber elaborar projetos e sentir dificuldades em estabelecer, por exemplo, uma matriz curricular ou um calendário que atenda as especificidades dos grupos aos quais pertencem. Falhas na formação é apenas uma das respostas para tal situação verificada com certa freqüência.

A saída encontrada por muitos professores, infelizmente, ainda tem sido a implementação de diretrizes, regimentos e normas importados das escolas não-indígenas. E por que seria diferente se a maioria dos atuais professores indígenas tiveram, pelo menos até o Ensino Fundamental, um ensino livresco e calcado nos moldes tradicionais das escolas dos *purutuyé* (expressão que, em língua Terena designa os não-índios)? Neste caso, é preciso historicizar a formação dos professores indígenas, para se compreender porque as escolas localizadas em áreas indígenas em Mato Grosso do Sul ainda são tão parecidas com as escolas não-indígenas. Da mesma forma, é preciso compreender a história do contato desses grupos com a sociedade envolvente, a fim de se verificar as perdas, as transformações e os ganhos ocorridos em séculos de convivência, na maioria das vezes pouco pacífica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje se fala e se escreve muito sobre "recuperar a língua indígena", "revitalizar as *tradições*", "resgatar *cultura*", etc. Trata-se, porém, de um discurso vazio e apenas

politicamente correto, pois pouco se faz no sentido de realmente tornar as escolas indígenas, escolas que tenham o jeito de ser (*ethos*) dos Atikum, Kamba, Ofaié, dentre outros grupos. É fácil encontrar escolas em que dirigentes, técnicos, serventes e professores afirmam categoricamente que a língua indígena é respeitada e verifica-se que esse "respeito" se traduz na existência de duas ou três aulas semanais de Língua Indígena. O que se está dizendo para crianças, adolescentes e jovens com isso? Dentre outras coisas, que a língua indígena, aquela falada, sobretudo pelos mais velhos, em casa e em outros espaços não-escolares, não serve para a transmissão de conhecimentos escolares, que a língua boa para ensinar e aprender é apenas a língua portuguesa.

Além disso, não se reflete também sobre o papel das modalidades oral e escrita da língua presente nas escolas. Os conhecimentos, em sua esmagadora maioria, são pensados e transmitidos em língua portuguesa, sob a forma escrita, pois ainda não se vêem, em razoável quantidade, cartazes escritos em língua indígena ou materiais didáticos preparados para lidar com a realidade de cada etnia indígena. Mesmo quando há materiais, os mesmos sofrem a "concorrência" dos materiais não-índios. E aí se volta ao problema apontado acima: para quê serve a escola que temos hoje nas aldeias? É para "resgatar *cultura*", "ajudar o índio a concorrer com o branco", enfim, para quê escola? A resposta a essas perguntas é complexa e é preciso que as diversas vozes na aldeia sejam ouvidas e as opiniões debatidas. O cuidado deve se estender aos projetos de "revitalização das *tradições*" ou "recuperação da língua materna" , pois há o risco de se transformar *tradições* em meras exibições folclóricas.

É comum a apresentação de danças e outras manifestações "típicas" no Dia do Índio e... Apenas isso! Quando muito, são realizadas festividades durante uma semana e as crianças são convidadas a estudar os índios do passado, retratados nos inúmeros e ilustrados livros didáticos que chegam em grandes quantidades às aldeias. As crianças indígenas de hoje aprendem, assim, que os índios do passado eram os "verdadeiros" índios. Não se discute que os índios da atualidade estão no século XXI, que esses grupos passaram por distintas situações de contato e que não há razão alguma para se comportarem, na atualidade, como seus antepassados se comportavam nos séculos XVI ou XX! Nesse sentido, a escola, ao reproduzir os modelos de escolas não-indígenas, na forma de ministrar conteúdos, avaliar os alunos, cuidar rigidamente da disciplina em sala de aula, compartimentar os conhecimentos, presta um desserviço à formação das futuras gerações de indígenas.

Aos professores e demais indígenas, portanto, caberá o desafio de pensar a escola nas aldeias dos dias de hoje, localizadas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. E pensar não somente a instituição escolar, mas a formação de professores indígenas que irão atuar dentro e fora desse ambiente. Isso significa, dentre outras coisas, abandonar a passividade, o comodismo e reavaliar o que foi feito até o momento em termos de Educação Escolar Indígena. Refletir sobre *cultura* e *tradição* pode ser um bom começo nessa bonita e, às vezes difícil, jornada. Ao invés de "resgatadas", as *culturas* deveriam ser pensadas em processo histórico, com suas transformações ao longo do tempo. As *tradições*, por sua vez, além de preservadas, podem ser refletidas no ambiente escolar como eixos geradores de propostas pedagógicas a serem implementadas. Dessa forma, a Educação Escolar, que hoje já faz parte das *culturas* indígenas localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, poderá se tornar, em um tempo vindouro, uma *tradição* de múltiplas e ricas significações.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura.** Tradução de Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.].

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

FERNANDES, Joana. **O índio:** esse nosso desconhecido. Cuiabá: EDUFMT, 1993. 149 p.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. As pesquisas sobre a antigüidade clássica no Brasil: cidadania e erudição. In: MARTINS, Ismênia de Lima; MOTTA, Rodrigo de Patto Sá; IOKOI, Zilda Gricoli (Orgs.). **História e cidadania**: XIX Simpósio Nacional de História - ANPUH. São Paulo: Humanitas, 1998.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUPER, Adam. *Cultura*: a visão dos antropólogos. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: Edusc, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: um conceito antropológico. 12 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 116 p.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

Para uma discussão a respeito do conceito de *cultura* cf., dentre outras obras, CUCHE, 2002 e LARAIA, 1996.

Essa história, por vezes, gera, atualmente, um clima de desconfiança dos índios em relação à presença de pesquisadores não-índios nas aldeias.

Entende-se por língua materna aquela falada pela comunidade, seja esta a língua indígena ou mesmo a língua portuguesa.

1