

AS FUNÇÕES OCULTAS DA ESCOLA EM CONTEXTOS INDÍGENAS.

Gilberto Francisco Dalmolin. gdalmolin@uol.com.br.
Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC.

Resumo: Argumentamos, neste texto, sobre possíveis pontos de travamento, “armadilhas”, ou, o conteúdo não requerido pelos indígenas no pacote educacional que lhes é disponibilizado. Partindo do anseio e direito da população indígena, pelo domínio de saberes, comumente veiculado pela escola na sociedade ocidental, como a leitura e a escrita, elencamos que, na contrapartida, na educação proporcionada, acompanha o embuste que faz parte da forma ocidental institucionalizada de veiculação de saberes. Discutimos a persistência de tais “armadilhas” mesmo na ressignificada Educação Escolar Indígena, levando, para os meios indígenas, “educações” de interesse dos meios não-indígena, ainda hoje propiciada em instituições nas quais ainda se preconiza o papel “civilizatório” da escola.

Palavras-chaves: Povos indígenas; educação indígena; educação escolar indígena.

Introdução

Partimos do fato de que a instituição escolar, nas sociedades ocidentais, representa um dos maiores mecanismos pelos quais pessoas acessam recursos de ordem econômica e cultural e ao poder, portanto, uma instituição que é objeto de muitas formulações e interesses.

Muito já se escreveu sobre a educação escolar: que a educação não é um empreendimento neutro e que, pela própria natureza da educação escolarizada, ela está envolvida em uma ação política (APPLE, 2006). Consequentemente, muitos estudiosos da educação já se empenharam em entender / explicar como os tipos de recursos culturais e simbólicos que as escolas escolhem e organizam, se relacionam aos padrões, aos modelos conceituais da sociedade que os concebeu e dá sustentação a esta instituição.

Diante deste fato, considerando todo o debate acumulado nos últimos anos, sobre a educação escolar - compreendendo a escola como instituição, as formas de conhecimento nela trabalhados e a atuação do professor - é preciso que se traga à tona, que se ponha para o debate, tais ponderações, quando as comunidades culturalmente diferenciadas, legitimamente acessam, fazem jus ao direito à educação escolarizada.

Assim, nos espaços recorrentes de formação de professores, de discussão da escola, sobretudo em contextos diferenciados, como os indígenas, é preciso pautar o diálogo localizando e contextualizando o conhecimento que é ensinado / aprendido, as relações sociais que dominam as salas de aula em nosso meio, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica da sociedade dominante, desvelando as relações explícitas e as implícitas no trabalho desta instituição.

Argumentando a discussão sobre o papel da escola

Inicialmente, para discutir a escola com comunidades diferenciadas social e culturalmente, convém enfatizar que partimos da defesa do princípio da autodeterminação dos povos, comunidades, pessoas, os quais, enquanto cidadãos, eles é que devem decidir se convém ou não convém o acesso ao direito à educação escolarizada.

Embora possa parecer óbvia a defesa de tal argumento, persiste nos meios não-indígenas, a prática de decidir pelo outro, inclusive entre aqueles com poder de tornar efetivas políticas públicas. Trata-se de prática comum fundamentada na visão colonialista ocidental que se reserva o direito de pensar e decidir sobre o que é melhor para o outro. Esta é, pois, a meu ver, uma questão superada. Ponderar sobre os direitos é reelaborar posturas colonialistas.

Em outras palavras, a educação escolar é um direito público subjetivo, um direito extensivo a todos, inclusive aos povos compulsoriamente tornados brasileiros.

Sem cair em falsas solidariedades, ao indígena como a qualquer outro cidadão brasileiro, é pleno o direito à educação escolar, no entanto, cabe aos indígenas decidir se acessarão à escola e, ao Estado, cabe oferecer condições para que estes, reivindicando tal direito, tenham plenas condições de acesso.

Tal postura não implica uma postura alheia, indiferente. Nós enquanto profissionais envolvidos no pensar e fazer educação temos por dever discutir, dialogar, ponderar e, sobretudo conhecer a posição do outro e seus argumentos.

Além do mais, em se tratando da realidade indígena brasileira, as situações e interesses são múltiplos, diversos, temos os mais variados contextos e realidades: desde os povos com séculos de relações com a sociedade colonial, cuja cultura assimilou muitas das instituições nacionais/coloniais/ocidentais, dentre elas a escola, à povos isolados, passando por aqueles que, com pouco contato, diante da ameaça cada vez mais intensa sobre seus mundos, tornados compulsoriamente brasileiros, para própria sobrevivência, buscam conhecer as “regras” da cultura dominante.

Temos, pois, realidades bastante distintas na pluralidade indígena no Brasil, desde os povos que, nos 500 anos de colonização elaboraram culturas sincréticas, cujos valores, costumes, em grande parte são comungados com os demais brasileiros da “cultura nacional” aos povos que afirmam sua alteridade que denotam “horizontes teoricamente incomensuráveis” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 190).

Ocorre que a escola tem toda a sua constituição com base na cultura dominante e enquanto instituição difusora da cultura nacional acompanhou o entendimento de que a diversidade era caótica, portanto, tinha por papel promover o processo civilizatório, concebida como finalidade a homogeneização e a integração de todos à cultura nacional.

Neste contexto, a dominação cultural, a imposição ou simples extensão de instituições da cultura dominante, estende, também, às culturas dominadas, patologias da cultura dominante.

A busca do universalismo estava expressa tanto na lei que normatizava a relação do Estado com as sociedades indígenas, quanto na lei educacional, esta, em vigor, oficialmente, até 1996.

Considerando que no aspecto ideológico e cultural as mudanças não ocorrem com a simples mudança da orientação legal, temos, na sociedade nacional a predominância do pensamento universalista. Se levarmos em conta o etnocentrismo, comum aos povos, esta questão constitui um problema ainda muito mais presente. No caso do “universalismo” da cultura ocidental, com os recursos das novas tecnologias, torna-se mais avassaladora a prática civilizatória.

No contraponto, ainda é muito recente o entendimento e conseqüentemente a orientação de que a diversidade cultural constitui um patrimônio da humanidade. E por ser recente, está muito longe de vir se tornar uma unanimidade entre as pessoas, a idéia de sociedade plural, admitindo a coexistência de diversidades, de valorização das muitas referências que os povos constroem.

A compreensão de que a pluralidade cultural constitui um valor ainda está restrito a alguns setores da sociedade ocidental. Fato que dificulta o próprio diálogo, a construção de novas referências, sobretudo em relação à educação escolar. Ainda são frágeis as bases para discutir o direito à igualdade, incluindo a cidadania, o direito à educação, conjugado com o direito à diferença, a garantia e a valorização das diferentes culturas.

Neste contexto, acreditamos que a argumentação, neste texto, mesmo que superficial, situa-se neste contraponto. Não se trata de discutir a igualdade no acesso aos direitos de cidadania, a igualdade enquanto pessoas e, sim, discutir as instituições e sua (re)elaboração quanto garantida a todos.

Com base em tal entendimento, o direito à educação escolar, obviamente não anula o princípio da interculturalidade, entendida como a “negociação entre membros de diferentes etnias em campos semânticos diferentes, que buscam estabelecer o diálogo preocupados em chegar a um consenso” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 192).

Neste processo de relação, nosso papel enquanto pessoas do meio educacional é dialogar com os indígenas sobre os males e armadilhas da escola; tomar parte do diálogo intercultural, pondo no debate toda a análise, estudos já feitos sobre a instituição escolar e o papel que ela exerceu e exerce em nossa sociedade.

Longe de querer afirmar que possuímos todas as respostas. Do contrário, não teríamos tantos problemas na escola na sociedade em geral. Neste caso, é preciso considerar em nosso meio, a própria dificuldade em separar o que é sadio e o que é patológico, dado o que se define como um e/ou outro.

Apesar das muitas dificuldades, há questões muito evidentes e que mesmo sendo muito conhecidas não podem ser desconsideradas, sob pena de estar sendo parcial. Por exemplo, no diálogo intercultural entre indígenas e não-indígenas, nunca se pode deixar de trazer ao debate, no abordar a questão indígena, a memória da trama colonial, em que práticas escolarizadas exerceram papel fundamental na execução de atrocidades. É preciso considerar o fato de que

A colonização foi um momento de arrebatamento da violência: política dos canhoneiros, expedições “punitivas”, massacres, deportações de populações, recrutamentos para trabalhos forçados, execuções sumárias, torturas, estupros, pilhagens.

Tais violências provocaram um trauma entre os sobreviventes e, em certa maneira, entre os atores da violência. Por trauma, devemos compreender uma ferida profundamente inscrita no psiquismo. Ela se caracteriza por ser indizível (WARNIER, 2000, p. 124)

Diante disto, podemos dizer que uma das “armadilhas” da escolarização colonizadora, é a própria omissão, negação, daquilo que até ontem praticava deliberadamente, promovendo o apagamento/abafamento/esquecimento das atrocidades cometidas na construção da sociedade nacional. A história construída pelos colonizadores continua sendo contada pelos seus descendentes. A palavra ainda não foi pautada para que os colonizados e seus descendentes façam uso e contem a história a seu modo.

A ausência da perspectiva dos colonizados é ainda consequência da predominância da visão universalista, civilizatória da cultura ocidental, das poucas condições para estabelecimento de bases plurais. Mas a perspectiva dominante, sobretudo em educação escolar, torna-se mais nefasta em sua dimensão civilizatória quando ressignificada nos valores culturais, econômicos da sociedade atual. Fato que leva a outras funções ocultas que a escola tende a exercer nos meios indígenas.

O universalismo, hoje, com base nos valores, atitudes, comportamentos e orientações “civilizacionais” moldam as crianças para se adaptarem à sociedade capitalista. Neste caso, é a escola como instituição responsável pela aprendizagem social - socialização de crianças e jovens, que está incumbida de incutir as normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do mercado de trabalho capitalista.

Considerando que grande parte das comunidades indígenas interage com a sociedade regional e nacional, dificilmente estarão imunes do modelo dominante da escola neste contexto nacional, de adaptação às exigências de mercado. A escola dificilmente se desvencilha desta patologia, deste atrelamento às demandas do mercado capitalista. Portanto, o caráter economicista acaba por ser uma das grandes armadilhas que a escola carrega em seu bojo, inclusive às comunidades indígenas.

No aspecto social e político, a escola por mais que seja ressignificada na forma de Educação Escolar Indígena, tem os professores indígenas que foram alunos ou da escola não indígena, ou de professores não-indígenas, mesmo nos cursos voltados para indígenas. Esta formação, de alguma forma, reproduz relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, a pontualidade, a divisão do tempo em unidades, um tempo para cada tarefa, os padrões de recompensa e castigo - comportamentos “necessários” para o bom funcionamento da “sociedade” e, portanto, desejáveis.

Quer dizer, dificilmente o professor indígena ou a escola indígena deixará de ter alguma referência ou prática transposta da escola nacional: o conformismo, a

obediência, o individualismo, diversas divisões e categorizações explícitas, próprias da experiência escolar, tais como, os mais capazes, os menos capazes.

Levando em conta o papel que a escola assume no contexto das sociedades não-indígenas, de reprodução cultural e econômica dos valores legitimados pelos grupos dominantes destas sociedades, pós, neocoloniais, dentre os estudos a que nos referimos acima, em determinado período, sobretudo nos estudos sobre o currículo escolar, apontava-se ser no currículo oculto a forma da escola desempenhar de maneira relativamente sutil o seu papel de conformação das pessoas à estrutura requerida pelos grupos dominantes da sociedade.

Na época atual, alguns estudiosos ponderam que na verdade não se trata de “currículo oculto” porque nem tudo é oculto, e nem há intencionalidade explícita de escondê-lo, como afirma Silva (2001, p. 81): “não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Mesmo considerando que já não haja muita coisa oculta no currículo, considerando também que as pessoas não funcionam como autômatos, inteiramente controladas, que nem tudo funciona de forma determinista, Apple (2006, p. 125) alerta que “a hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer”.

Dos aspectos apontados acima, destacando o papel da escola na construção da hegemonia em torno de “valores” culturais dominantes, cabe pontuar, ainda, que é na escola que aprende-se aspectos com relação às questões de gênero, como ser homem ou mulher, bem como, preconceitos escolares, até mesmo pontos de travamento no acesso aos ditos saberes “universais” de interesse indígena.

Disto tudo, como já mencionado, não se trata de algo tranquilo dizer o que é bom ou ruim para o outro. É no diálogo que se depuram as questões.

O diálogo enriquecedor trará, por um lado, a experiência da resistência das populações nativas, tal como já é visível, da parte desta população, a busca de aprimoramento nos recursos de mobilização. Dentre os recursos, por outro lado estão os saberes desenvolvidos, acumulados pela civilização ocidental, colonizadora: saberes essenciais nas relações.

Concluindo

Retomando a conjugação da igualdade com a diferença, sobretudo na viabilização do direito à educação, reiteramos que tal movimento pressupõe que devemos nos pautar no fato de que os indígenas historicamente sempre foram prejudicados. “Todo processo histórico-social, científico e técnico dos últimos 5 séculos não ajudou, antes marginalizou ainda mais as culturas autóctones” (BOFF, 1992, p. 45). Portanto, por uma questão de justiça, se faz necessário mais empenho para apoiar os esforços indígenas em pensar, reelaborar instituições como a escola, para pagar as dívidas contraídas pelos colonizadores para com as culturas nativas.

É preciso ter sempre presente que o processo de dizimação das culturas e de pilhagem dos patrimônios indígenas segue avassaladoramente. Mantêm-se as

truculentas práticas coloniais, ressignificadas nas pessoas dos agentes técnicos: profissionais da saúde, da educação, da produção etc.

No tocante à educação escolar, persiste a pergunta: seria possível, dada a difusão da escola e sua relevância num contexto de globalizações, de pressões exercida pelas indústrias de cultura, fazer com que a escola seja ressignificada, depurada de sua carga de símbolos e conseqüências?

Enquanto isso, ficamos com o argumento de Boff (1992, p. 45): "Até o juízo final [...] os indígenas e os negros tem o direito de protestar contra os males infligidos a eles e de reclamar reparação condigna".

Referências:

ALBÓ, Xavier (sj). *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Loyola, 2005.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BURITY, Joanildo A. (org). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOFF, Leonardo. *América Latina: da conquista à nova evangelização*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (et al.). *Inculturação e Libertação: semana de estudos teológicos CNBB/CIMI*. São Paulo: Paulinas, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do Antropólogo*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2000.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru-SP, EDUCSC, 2000.