

## PROJETO PEDAGÓGICO XAVANTE: TENSÕES E RUPTURAS NA INTENSIDADE DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

DULCE MARIA POMPÊO DE CAMARGO\*  
JUDITE GONÇALVES DE ALBUQUERQUE\*\*

A visita dos monitores às escolas nas aldeias era uma prática recorrente no desenvolvimento do Projeto Tucum – Curso de Formação para Professores Indígenas do Mato Grosso – mas não se fazia sem dificuldades: longas distâncias, estradas ruins, falta de apoio logístico por parte das prefeituras, condições de estada nem sempre muito confortáveis para jovens professoras inexperientes e urbanas. E, acima de tudo, sempre o imprevisível.

A monitora havia se preparado bem para a visita à aldeia: dia e hora marcados para chegar, atividades previstas, longos contatos com o professor, via rádio. Dessa vez, pensava ela, eu não perco a minha viagem e consigo acompanhar as aulas do professor.

Mas não foi ainda dessa vez que ela viu sua programação dar certo. Ao chegar, a primeira surpresa: a aldeia estava vazia. Desolada, saiu procurando uma explicação. Não era possível, se não houvesse marcado tudo com tanto cuidado! De repente, surge alguém, meio que rindo do seu desespero:

- Tem ninguém, não, professora. Foi todo mundo pescar.
- Não acredito que o professor fez isso comigo. Marcamos tudo, combinamos tudo certinho...
- Se preocupe, não, professora. Eles levaram o quadro negro.

---

\* Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS).  
*E-mail:* dpompeo@mpc.com.br

\*\* Professora aposentada da Universidade Estadual de Mato Grosso.

*RESUMO.* Este artigo traz reflexões acerca da contribuição do Projeto Tucum – formação de professores índios no exercício do magistério – para a construção de um currículo diferenciado que vem dando sustentação aos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Indígenas Xavante de Mato Grosso. A partir do enfoque das políticas oficiais de educação e da importância da resistência dos movimentos organizados, no sentido de provocar mudanças significativas na implantação e no desenvolvimento da educação escolar indígena, analisamos a experiência dos Xavante e do processo de construção que vêm travando por uma escola específica e diferenciada. São ações e elaborações novas, intensas e significativas que revelam as tensões culturais vivenciadas nas escolas e nas comunidades.

*Palavras-chave.* Educação indígena. Escola indígena. Currículo. Projeto Político-Pedagógico. Políticas indigenistas.

#### THE XAVANTE PEDAGOGICAL PROJECT:

#### TENSIONS AND RUPTURES IN THE INTENSITY OF THE CURRICULUM BUILDING

*ABSTRACT:* This paper offers a series of reflections about the Tucum Project – training Native teachers to the practice of teaching – that aims at building a new, differentiated curriculum, and is the basis of the Political-Pedagogic Projects of the Xavante Native Schools, in the State of Mato Grosso. Focusing on the official education policies, and on the importance of the organized movement resistances, which led to significant changes in both the implementation and development of native school education, it analyses the Xavante experience and its building process, which is fighting for a differentiated, specific school. These new, intense and significant actions and elaborations reveal the cultural tensions experienced within schools and the communities.

*Key words:* Native education. Native school. Curriculum. Political-pedagogic project. Nativist policies.

**E**ste artigo pretende refletir sobre o papel do currículo na sustentação de Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Indígenas. Em que condições o currículo pode significar a garantia de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilingüe, conforme preconiza o Parecer 14/99/CNE?

Para melhor contextualizar o problema faremos, inicialmente, uma breve retrospectiva histórica acerca das políticas indigenistas na base das relações Estado brasileiro/sociedades indígenas, enfocando as políticas

oficiais de educação e o papel da resistência dos movimentos organizados, no sentido de provocar mudanças significativas na implantação e no desenvolvimento da educação escolar indígena.

Tomaremos como referência, para estas reflexões, o Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – que se desenvolveu no Mato Grosso, no período de 1996-2000.<sup>1</sup>

Das 13 etnias participantes, distribuídas em quatro pólos, em diferentes regiões do estado, os Xavante, cuja história da educação escolar teve início em 1957, por meio dos projetos educativos dos salesianos (Silva, 1997, p. 40), têm se destacado, mais recentemente, por reivindicarem, como cidadãos, um currículo diferenciado, a organização etária das crianças segundo as tradições de seu povo, calendário próprio, aposentadoria para os professores índios e construção de textos didáticos referentes à cultura material que lhes dá identidade. Ao final do Projeto, os Xavante buscaram construir coletivamente uma concepção de currículo que pudesse contribuir para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos de suas escolas com a participação da comunidade.

## Políticas indigenistas

A imagem que os colonizadores tinham a respeito das populações aborígenes encontradas na América, por ocasião da expansão marítima, determinou o modo de se relacionar com elas, ou seja, determinou a definição das políticas indigenistas que vigoraram durante séculos e vigoraram até há bem pouco tempo. Ou vigoram, ainda, sob novas formas de colonização.

Desde 1454 Portugal já tinha em mãos uma bula papal<sup>2</sup> que lhe dava o direito de conquistar novas terras de “bárbaros” e “infiéis” e de submeter seus povos à escravidão, por meio da guerra. Em 1529, para não deixar nenhuma dúvida, outro Papa confirma a mesma autorização mediante uma nova bula.<sup>3</sup> A primeira idéia que movia os portugueses, portanto, à captura de índios para os trabalhos forçados era a de que eles eram seus escravos por direito. Assim, as guerras contra as bravas tribos nativas, os aprisionamentos, a catequese, a educação oferecida nos internatos, o esbulho de suas terras, os realocamentos, eram “ações justas”, quando não louváveis, até pelo menos o Diretório de Pombal (1737),

que, levando adiante uma idéia de modernização da metrópole, declarou-se contra toda espécie de servidão.

As ordens religiosas e o Estado, embora aliados nos objetivos comuns de “trazer os índios para dentro do sistema colonial”, engalfinhavam-se na “repartição de índios descidos ou resgatados e não se entendiam na definição do ‘índio livre’ ou ‘legitimamente escravizado’”.

Outra concepção a respeito da natureza do índio, que guiava os portugueses em suas políticas, era a de seres primitivos, incapazes, incompatíveis com o progresso e a civilização. O Império consolidou uma idéia do índio incapaz mental e juridicamente, declarando, por decreto (1845), o seu caráter de orfandade, o que lhes dava o direito de tirar grande parte de suas terras e justificava uma política paternalista que os tratava como crianças. Mesmo pessoas bem-intencionadas e amigas dos índios, como Couto de Magalhães, achavam que essa era a maneira correta de tratar os índios: “como crianças, guiando-os em sua vontade, admoestando-os e punindo-os no seu erro, e procurando o melhor para eles, pelo trabalho, a obediência e a religião” (Gomes, 1991, p. 81).

Foi nessa época, século XIX, que se firmou a idéia de que as nações indígenas estavam condenadas ao extermínio. Dos milhões, da época do descobrimento, restavam agora 300 mil. Na República, a situação não foi diferente. A Constituição de 1891 ignorou a existência de índios no país. Apenas um decreto transfere aos estados a responsabilidade de administrar as terras devolutas, entre elas algumas terras indígenas ainda não demarcadas. No final do século, com a chegada dos imigrantes europeus ao sul do país, a situação dos índios tornou-se mais delicada e a imprensa veiculava a idéia de que o progresso era incompatível com a presença dos índios. Crescia a disputa pelas terras indígenas. O cientista Hermann Von Ihering chegou a argumentar publicamente em favor do extermínio dos índios, em artigo publicado na *Revista do Museu Paulista*, em 1907 (Gomes, 1991, p. 84).

Denúncias de uma política de extermínio circularam em foros internacionais e obrigaram o governo à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de inspiração positivista, sob a responsabilidade do marechal Cândido Rondon. Foram notáveis a determinação e a liderança de Rondon à frente do SPI, o que atraiu muita gente dedicada à causa indígena, entre eles os antropólogos Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão, Roberto Cardoso de Oliveira e Carlos Moreira Neto, que introduziram novas

práticas e formas de aproximação do índio. O SPI sem dúvida desenvolveu uma política de respeito ao índio, marcada pela responsabilidade por parte da nação pelos destinos dos povos indígenas que habitam o território nacional. A Comissão Rondon, que já estivera no Mato Grosso antes do SPI, baseava-se no princípio de que, mesmo sendo uma comissão de “pacificação”, era sempre uma invasão em terra indígena, e que os índios tinham todo o direito de se defender. Por isso o lema de Rondon: “Morrer se preciso for, matar nunca!” O que já era um grande avanço. O positivismo baseava-se no evolucionismo de Comte, para quem todo objeto natural tem uma alma, um espírito, a *anima*. Os índios estariam nesse primeiro passo da evolução, ainda não capazes do pensamento racional, porque não conheciam o princípio da causalidade. Mas poderiam evoluir e passar de um estágio a outro por meio da educação. Era preciso, portanto, dar-lhes condições para que, o mais rápido possível, pudessem se integrar à Nação brasileira (Gomes, 1991, p. 122).

O SPI não foi capaz de impedir o avanço do latifúndio nas terras indígenas, tampouco evitar novos ataques armados por parte dos seringalistas e castanheiros, no Amazonas. E ainda teve que se aliar com os padres salesianos (AM, MT) e com igrejas inglesas e norte-americanas,<sup>4</sup> o que trouxe conseqüências muito negativas, uma vez que a religião sempre procurou apagar as formas de representação da cultura indígena no confronto com a nossa cultura.<sup>5</sup>

Os resultados da atuação do SPI foram muito aquém do esperado, “uma demonstração da pouca força política dos aliados históricos dos índios diante das forças antiindígenas dominantes” (Gomes, 1991, p. 88). O SPI terminou melancolicamente, no regime militar, sob acusações de corrupção e maus-tratos aos índios. Foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, com muito alarde e com o objetivo de “resolver a questão indígena de uma vez por todas (...): transformar os índios em brasileiros, integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo”. A ideologia que domina é a do desenvolvimento com segurança.

Na década de 1970, época do “milagre brasileiro”, do investimento em infra-estrutura, e da exploração mineral, estradas cortam o país em nome do progresso e da integração nacional. Tratores rasgam as florestas e os índios são afastados das estradas e das suas terras. Ironicamente, inverte-se uma realidade vivida no século XVIII, quando, para

garantir a posse territorial da capitania, a Coroa Portuguesa mandava ordens expressas de proteção e transformação das populações indígenas em vassalos da Coroa, tratando os índios “como se brancos fossem”, com o *intuito claro de adensar o contingente demográfico da capitania*, transformando os índios em *Guardiães das Fronteiras* e *Muralhas dos Sertões*. Esses mesmos índios que, no século XVIII, haviam sido seduzidos para garantir as fronteiras brasileiras, agora são um perigo para a segurança nacional (Cunha, 1998, p. 17).

Sem autonomia para agir, colocada em mãos de políticos que pouco ou nada sabem sobre índios, a FUNAI, geralmente, tem se prestado mais aos interesses antiindígenas que ao cumprimento de sua função prioritária, o reconhecimento e a demarcação das terras indígenas.<sup>6</sup> Na FUNAI, a política indigenista continua atrelada ao Estado e às suas prioridades. O paternalismo continua sendo uma de suas marcas, coerente com uma visão filosófica que continua considerando o índio uma criança, relativamente incapaz.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 multiplicam-se as organizações governamentais e não-governamentais de apoio aos índios. Nasce também a primeira organização indígena de âmbito nacional, a (UNI), a partir da qual se formam outras organizações regionais ou étnicas. São freqüentes os “Encontros de Educação Indígena”. Foram escritos muitos documentos desses encontros, com reivindicações por escolas diferenciadas e Declarações de Princípios.<sup>7</sup>

O longo processo de mobilizações sociais e políticas, de estudo e de reflexões críticas, não apenas por parte da sociedade civil organizada, mas, e sobretudo, dos povos indígenas e de suas organizações, a presença forte e marcante das lideranças indígenas nos cenários nacionais e internacionais, tudo isso fez com que a Constituição Brasileira de 1988 traçasse, pela primeira vez, um quadro jurídico que regulamentasse as relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas, reconhecendo-lhes os direitos às suas organizações sociais próprias, a suas línguas, costumes, crenças, tradições e o direito às terras que tradicionalmente ocupam.

A experiência mostra que, ao contrário do que a FUNAI pretendeu, “integrar os índios à sociedade nacional”, apesar do inevitável contato e por causa dele, os índios que “sobreviveram” o fizeram exatamente por terem mantido a sua diferença cultural e não terem se diluído no caldeirão da sociedade nacional.

Hoje é certo afirmar que o Brasil possui uma Constituição das mais avançadas com relação aos direitos indígenas. Este é realmente um marco diferencial com relação às políticas integracionistas que vigoraram até quase o final dos anos de 1980.

Além da Constituição Federal, existe um conjunto de decretos, leis e normas que estabelece procedimentos administrativos e disciplinadores de reconhecimento e proteção dos direitos indígenas, a que se dá comumente o nome de *Legislação Indigenista*. Essa legislação está baseada, sobretudo, na lei n. 6.001, de 1973, também conhecida como Estatuto do Índio. O Estatuto do Índio está em revisão no Congresso Nacional desde 1991, quando a Câmara dos Deputados, depois de três anos de discussões, aprovou o projeto intitulado “Estatuto das Sociedades Indígenas”. Este documento inova porque, em obediência à Constituição de 1988, revoga a disposição do Código Civil, que estabelece a *relativa capacidade civil dos índios*, e, por conseguinte, *supera o instituto jurídico da tutela*, em vigor. Por este Estatuto, “os índios deixam de ser indivíduos ‘relativamente incapazes’ que devem ter a proteção do Estado até que se integrem à ‘comunhão nacional’, para assumir a condição de membros de sociedades distintas e diferenciadas que possuem direitos especiais, os quais devem ser protegidos nas relações com o Estado e com a sociedade brasileira” (Lídia Luz, Comissão Pró-Índio de São Paulo). Ótimo! Só que esse documento está, há mais de uma década, para ser aprovado no Senado e sancionado pelo presidente!

## Políticas de educação

A educação escolar indígena teve início desde os primeiros momentos da colonização e surgiu da necessidade do contato dos colonizadores com as sociedades indígenas, com expressiva tendência de dominação. Somente no século XIX, com o aparecimento de uma nova ciência, a antropologia, cuja preocupação principal é a diferença cultural, é que um novo momento começa a se desenhar nas relações do Estado com as nações indígenas, podendo-se afirmar com Márcio Silva e Marta Azevedo que, desde o século XVI, buscou-se a submissão política das nações indígenas por meio de práticas que sempre aliaram algum tipo de *atividade escolar civilizatória*. O colonialismo, a educação *para* os índios, o proselitismo religioso, no Brasil, sempre andaram juntos (Silva & Azevedo, apud Silva & Grupioni, 1995, p. 149-161).

Hoje, depois da Constituição de 1988, a LDB/96 e o RCNEI (1998) propõem uma educação escolar diferenciada, respeitando o universo sociocultural das etnias. O desafio hoje não são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos: *onde quer que exista escola, ela deve ser parte de um projeto que a transcende*. É um longo caminho que, a julgar pelo movimento indígena organizado, os índios estão dispostos a percorrer.

As leis mudaram pela força dos movimentos organizados. Os governantes continuam oferecendo o mínimo, mudando apenas o discurso, quando já não é mais possível escamotear a má vontade em atender às reivindicações das nações indígenas e das organizações parceiras do movimento. Veja-se o exemplo do Mato Grosso: quando as primeiras turmas terminaram o curso de magistério, pelo Projeto Tucum, estava tudo preparado para a continuidade da formação dos professores cursistas, naquele momento em nível de terceiro grau. Foram anos de debate, de preparação, de discussões, de negociações. Quando tudo já estava pronto para começar, assim se expressou, em um artigo no Jornal *Folha de S. Paulo* (Tendências e Debates/19/1/2000), o então governador Dante de Oliveira: “Estamos dando oportunidade para que as crianças índias sejam formadas por professores de suas próprias etnias.”

Depois de anunciar os três cursos de licenciatura, o governador explica quais foram as ações que os precederam:

Essa iniciativa representa um segundo passo. O primeiro foi o Projeto Tucum (...). A essência da proposta do Projeto Tucum está sustentada no tripé terra, língua e cultura. É uma experiência nova para romper a dualidade que separa a educação da prática cultural. No sentido inverso, o conteúdo das disciplinas é diferenciado, específico, intercultural e bilíngüe. Essa opção evita, entre outras coisas, que o ensino exclusivamente em português leve ao desaparecimento das línguas indígenas, como demonstram vários casos.

Em seguida, acrescenta que o próximo passo será a criação de uma universidade indígena: “Quando tivermos uma universidade indígena, ela se transformará num espaço de perenização e fortalecimento do imenso acervo cultural das dezenas de etnias espalhadas pelo país. (...) um espaço dos próprios índios, democrático, onde poderão, eles próprios, definir o destino de suas futuras gerações”.



O que levaria o governador do estado a vir a público, num dos jornais de grande circulação, declarar-se por uma nova política de educação indígena, tão diferente daquelas políticas integracionistas (catequese, SPI, FUNAI...) a que foram submetidos os índios do Brasil durante séculos, no esforço de, em nome da igualdade, fazê-los desaparecer como nação e como identidades individuais, na medida em que os processos de educação lhes surrupiavam a língua, a religião, os costumes, a cultura? Quais os efeitos que essa política de assimilação do índio à sociedade nacional produziu nas nações indígenas, e em especial na nação Xavante, durante os séculos de colonização?<sup>8</sup> Quais os processos de educação que estão hoje significando para o índio e de que lugar significam? Como resistiram os índios aos processos de educação oficial e como resistem ainda hoje? Quais as políticas do governo do Mato Grosso com relação à questão indígena, hoje? Como se posicionaram os Xavante neste processo?

Não sendo a linguagem transparente, utilizamos os procedimentos que o corpo teórico da análise do discurso disponibiliza; dessa maneira, pela análise, será possível nos situarmos melhor diante de seus possíveis equívocos, contradições, incompletudes e, sobretudo, perceber o lugar histórico, social, político e ideológico de onde fala o governador, que é o que, ao final, determina a produção dos sentidos. O lugar de onde se enuncia diz respeito aos sujeitos e à situação: o que dizer e como dizer não surgem diretamente de uma visão de mundo ou da predominância de interesses deste ou daquele sujeito-que-fala, mas da correlação e *coexistência entre enunciados*, daquilo que não é/não pode ser dito de outra maneira, quando se diz alguma coisa (Foucault, 1996).

Tomemos, para análise, em contrapartida ao discurso do governador do MT, o “Documento Final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil”, realizada em Porto Seguro-BA, por ocasião da celebração dos 500 Anos do Descobrimento, e onde se pode perceber uma outra concepção de cultura e identidade: ali os índios retomam com força o propósito de resistir às políticas de assimilação que têm levado ao desaparecimento centenas de nações indígenas: “Nós, povos indígenas, percorremos já um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa<sup>9</sup> história firmemente agarrada por nossas mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro”.

Retomemos novamente, para comparar, o anúncio do governador a respeito da implantação da universidade indígena:

(...) a implantação, em Mato Grosso, de uma universidade indígena (...) será, certamente, o grande passo em defesa da cultura indígena (...) um espaço dos próprios índios, democrático, onde poderão, eles próprios, definir o destino de suas futuras gerações. No Brasil (...) os povos indígenas vêm sendo vítimas de um preconceito arraigado, como se fossem cidadãos de segunda categoria, condenados à estagnação cultural e à exclusão. Os números não deixam dúvidas. Num levantamento de 1996, em todo o Brasil, apenas 62 índios tinham curso superior. E temos mais de 300 mil índios. O restante vive numa espécie de gueto cultural. (Loc. cit.)

As palavras do governador são quase as mesmas do documento dos índios, mas o sentido não é o mesmo. Entre os índios, o que se nota é uma idéia de identidade e de cultura em movimento: rompe-se com o passado, mas não se rompe com a história para se lançar num futuro, não definido, num passe de mágica, como quer o governador, mas sonhado, diferente, possível de ser construído. O governador liga a idéia de cultura à de conhecimento e à de que, sem a cultura dos não-índios, sem o curso superior que o Mato Grosso está *preocupado em oferecer aos índios*, eles estão excluídos, condenados à *estagnação cultural*, a viver num *gueto cultural*. Ou seja, a solução para os problemas dos índios virá via conhecimento universitário; a única saída para o índio é integrar-se à sociedade nacional. Que diferença faz esta política atual do Estado de Mato Grosso e as políticas integracionistas de antes da Constituição de 1988?

Em contrapartida, o Documento dos Povos Indígenas continua: “Apesar do peso da velha história, inscrita nas classes dominantes deste país, na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos ‘Outros 500’” (em Coroa Vermelha-BA, 21 de abril de 2000).<sup>10</sup>

O evento dos 500 Anos do Descobrimento, em Porto Seguro, pode ser considerado um marco fundador da resistência indígena aos processos de assujeitamento a que foram expostos nos anos da colonização. A grande Marcha em direção à Coroa Vermelha, na aldeia dos pataxós, que cruzou o país em todas as direções, mobilizou não só as comunidades indígenas, mas outros setores da sociedade nacional; emocionou os moradores das cidades por onde passou, recebeu o apoio e a solidariedade ao longo dos caminhos, dando visibilidade a uma história de resistência e ao desejo de realizar uma aliança maior, na construção dos *Outros 500*.

Há uma forte contradição na fala dos índios com as posições do governo; é como se eles respondessem: “Não temos nada a ver com essa velha história de dominação e *sua* cultura, *sua* política, *suas* instituições...”. Há uma ruptura em movimento, expressa em: “(...) já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos ‘Outros 500’”. Há um *grito de guerra* dos povos indígenas em Porto Seguro, convocando para a construção de uma nova história: *nos lançamos com confiança em direção ao futuro*.

Retomamos, agora, esses dois momentos para concluir, analisando o conceito de identidade. “Nós, povos indígenas, percorremos já um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa história firmemente agarrada por nossas mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro”.

No evento dos 500 Anos, fica claro que os índios, ao fazerem este pronunciamento, assumem uma identidade mais ampla com o objetivo de conseguir uma visibilidade maior no cenário nacional, importante como afirmação, como algo vital para quem busca um espaço social e político próprio. Sylvia Caiuby Novaes acredita que “*este nós coletivo, esta identidade ‘ampla’ é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido*” (1993, p. 25). Ao analisar o evento do Primeiro Encontro dos Povos Indígenas no Brasil, em 1982, a mesma autora observa, citando Eni Orlandi, como há a incorporação e a apropriação do discurso do outro, do não-índio, no caso a categoria índio genérico, “os índios”, uma categoria criada no Ocidente para anular as diferenças entre as nações. Utilizada pelos próprios índios, por meio deste “nós” coletivo não tem o objetivo de apagar as diferenças entre as diversas etnias, mas é a maneira encontrada de se organizarem e apresentarem as suas reivindicações ao governo e à sociedade de um modo geral (idem, *ibid.*, p. 67). É na qualidade de “índios” que eles conseguem se articular e enfrentar o poder político tão fortemente manifestado nas celebrações dos 500 Anos do Descobrimento.

Poder e resistência coexistem e algumas lideranças indígenas são criativas em achar saídas para situações de opressão, até mesmo o gesto de “imitar” o não-índio, de “apropriar-se” do seu discurso, “vestir-se de índio” quando isso não mais significa para eles, ou não significa da mes-

ma maneira como quando isso ocorre em um ritual, em suas sociedades; todos esses gestos podem ser puramente estratégias de afirmar-se em suas diferenças.<sup>11</sup> Utilizados como estratégia de resistência, manifestação de diferenças, os gestos (tangas, danças, colares, cocares...) não afetam a força vital, a criatividade, o humor dos índios.

Há um claro deslocamento de sentidos no discurso do Estado: *uma maneira política de negar a política* (Pêcheux, 1982, p. 11). Ao se incluir no sujeito (“nós” estamos dando oportunidade... Quando “tivermos” uma universidade indígena...), o governador tenta romper as fronteiras reais existentes entre índios/Estado, como se investisse na tentativa de fazer desaparecer a diferença e estabelecer uma nova ordem natural, sem lugar para o conflito, para as contradições. E se, “no Brasil, (...) os povos indígenas vêm sendo vítimas de um preconceito arraigado, como se fossem cidadãos de segunda categoria”, no Mato Grosso, dirá, é diferente: “No Mato Grosso (...) o poder público preocupa-se em oferecer aos índios o mesmo direito já desfrutado pelo homem branco”.

O discurso do governador não é isolado: nesse mesmo ano, nas comemorações oficiais do Dia do Índio, em Cuiabá-MT, foi a vez de o secretário de Educação, em seu discurso, afirmar textualmente: “Estamos dando a oportunidade de dar aos índios aquilo que os professores brancos já têm”.

Como se pode observar, um enunciado é paráfrase do outro, aliás, é também o mesmo discurso do Ministério da Educação que reconhece aos índios o direito “à prática de suas formas culturais próprias, assegurando uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe” (RCNEI, 1998, p. 31). MEC e governo confirmam, com este discurso, aquilo a que Pêcheux (1982) denomina o “inexistente constitutivo”, isto é, apagam-se as diferenças que separam os dois mundos, Estado/índios (diferenças asseguradas por disjunções visíveis como terras não demarcadas, saúde e escolas precárias, Estatuto das Sociedades Indígenas engavetado no Congresso...), pela referência a um outro mundo que anula essa separação: a ideologia do Estado bonzinho e competente que está *dando aos índios as mesmas oportunidades que o branco já tem*, que está vencendo um preconceito arraigado contra os índios; que está oferecendo uma educação que prioriza a pesquisa, a afirmação étnica, a valorização de costumes, línguas e tradições, a utilização das línguas maternas no trabalho docente e na produção do conhecimento; as crian-

ças sendo formadas por professores de suas próprias etnias etc. Se antes as relações foram equivocadas, se existe o preconceito contra o índio, no Brasil, hoje no Mato Grosso será diferente. Os eventos comemorativos, o Projeto Tucum e, sobretudo, a universidade indígena, tudo isso esconde uma “desigualdade real”. Surge uma “nova frase democrática”, uma linguagem dupla, o “nós”, tentando romper as barreiras, eliminar as fronteiras, introduzindo uma “barreira política invisível”. Então, já não há como distinguir entre o que o governo “proclama”, as suas promessas, e o que ele realmente “faz”: é *uma maneira política de negar a política* (Pêcheux, 1982, p. 11).

Em face dos seus adversários, o Estado não joga com qualquer coisa, mas vai nos pontos mais sensíveis; no caso dos índios, no Mato Grosso pega a educação: “Sempre disposto a colonizar tudo, a serializar tudo, inclusive os projetos alternativos” (Guattari & Rolnik, 1999, p. 100), o Estado assume um discurso que não tem a origem nele mesmo, mas ao qual o Estado não pode não se referir. Porém o articulista omite a história que deu origem a esses e outros projetos de educação no Mato Grosso; uma longa história de resistência criativa no processo da educação pública, a partir do Projeto Inajá no Médio Araguaia.<sup>12</sup>

No *movimento dos sentidos*,<sup>13</sup> o silêncio significa e está relacionado com o caráter de *incompletude da linguagem*, o não-dizer se liga à história e à ideologia, é o cerne fundamental do funcionamento da linguagem e não uma dimensão acidental. No confronto do político e do simbólico, o discurso do Estado sobre a educação indígena apaga a história duplamente, pelo silêncio: por um lado, apaga a história das políticas integracionistas que, durante quase cinco longos séculos, tentaram o extermínio das nações indígenas, investindo na sua assimilação à sociedade nacional ou consentindo/incentivando a violência explícita que marcou a ocupação e a colonização do país. E, por outro lado, apaga também a igualmente longa história de luta e de resistência dos próprios índios que nunca aceitaram a escravidão e o assujeitamento, como vimos no início deste artigo.

A história de resistência das sociedades indígenas teve seus momentos mais fortes e visíveis a partir dos anos de 1970, com grandes mobilizações que culminaram com a ativa participação das organizações indígenas e indigenistas no processo da Constituinte, e que resultou no reconhecimento do índio como pessoa, como cidadão brasileiro com

direitos coletivos e especiais. Mas essa história que deu origem a essas mudanças não só não é mencionada no discurso oficial como é deturpada pela reiterada afirmação “nós estamos dando...”.

Ao se incluir no sujeito: *Quando tivermos uma universidade indígena...* deixa claro, sob a máscara da democracia, o autoritarismo. É como se ele (o governador) dissesse: “Sempre foi assim. Vocês dependem de nós”. A tutela sobre os índios está longe de acabar, mas tem seus disfarces...

## Projeto Tucum: a construção do currículo pelos Xavante

A nação Xavante, da etnia jê, é conhecida pela sua força corporal e espiritual e por serem guerreiros e caçadores, que se dedicam também à agricultura. A partir de meados do século XIX, sua história foi frequentemente marcada por confrontos e guerras com outros povos indígenas, e pela migração constante em busca de um território permanente. Somente a partir do início do século XX é que eles se fixaram na região sudeste do estado de Mato Grosso (Silva, 1998).

O povo Xavante tem, desde o século XVIII, uma história de contato com o não-índio marcada pela violência, pelo sofrimento e pela luta pela terra, em que se misturam ingenuidade e resistência heróica contra os avanços da sociedade nacional por sobre o seu território e seu destino. Apesar de, nas três primeiras décadas do século XX, os Xavante terem sido pouco molestados, a partir de meados dos anos de 1940, com os projetos governamentais para a ocupação do sertão de Mato Grosso, as ações para a sua pacificação foram mais agressivas.

A rendição de uma primeira aldeia, à margem do rio das Mortes, é celebrada como a “pacificação dos Xavante”: a região estava aberta, afinal, à colonização e ao “progresso”; os selvagens destemidos, afinal, amansados. Abre-se o campo de batalha: a década de 50 divulga notícias de expedições punitivas, dos massacres, das transferências de território, das epidemias que dizimaram mais da metade da população Xavante, segundo as estimativas possíveis. (Silva, 1998, p. 358)

A história deste povo, portanto, tem como eixo principal, de um lado, as migrações contínuas em busca de refúgio nos campos cerrados e, de outro, o convívio com o não-índio, pelo menos a partir do século XVIII, apesar de terem continuamente se negado ao contato, especialmente no século XIX (Silva, 1998, p. 357).

A interferência em sua história vai ter uma ação mais decisiva em 1977, quando é iniciada pelo governo, por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a implantação do “Plano de Desenvolvimento da Nação Xavante”, cujo resultado foi exatamente o inverso daquele prometido aos índios. Além de se tornarem muito dependentes do governo federal, os Xavante desapareceram, naquele momento, do cenário de reivindicações dos povos indígenas, cujo movimento crescia e se tornava cada vez mais organizado (idem, *ibid.*, p. 358-360). A forma de contato entre o não-índio e os Xavante pode ser claramente percebida no processo de discussão da escola que estão construindo.

Atualmente a população Xavante é constituída por cerca de 10 mil pessoas, distribuídas em 99 aldeias espalhadas em 6 grandes áreas territoriais que, por sua vez, estão alocadas em 6 municípios da região sudeste de Mato Grosso. Tais territórios possuem 70 escolas que atendem por volta de 300 alunos na educação infantil e 1.650 no ensino fundamental. Dos cerca de 150 professores Xavante, 61 foram cursistas do Projeto Tucum.

No processo de luta pela escola diferenciada indígena, o Projeto Tucum, entre avanços e recuos, sem dúvida trouxe muitas contribuições para a reflexão e a construção da escola do povo Xavante. Ao assumirmos como consultoras e docentes<sup>14</sup> a disciplina de ciências sociais para os Xavante – Pólo II –, um de nossos objetivos foi justamente o de subsidiar o trabalho a ser realizado pelos professores índios em suas escolas e com a comunidade. Por meio do material produzido por eles, no decorrer do Projeto, é possível perceber o trilhar de novos caminhos e possibilidades que permitem ampliar a dimensão da análise e interpretação referente às reflexões produzidas por eles acerca da escola e do currículo que desejam.

Para melhor exemplificar, selecionamos alguns depoimentos de um texto elaborado pelos professores Xavante “Contribuições para o currículo” (*Jornal Projeto Tucum*, Pólo II, 16/8/1997):

“Nós, o povo Xavante, queremos que a Escola ensine a nossa Cultura, Língua e Tradições, que seja bem diferenciada e ao mesmo tempo também aprender a Língua Portuguesa”.

“Ser reconhecida, registrada oficialmente, diferenciando o calendário escolar, horário escolar e a grade curricular”.

“Queremos ter os recursos mandados pelo MEC diretamente na Escola Indígena”.

“Para melhorar a Escola Indígena deve existir a direção da Escola dentro da Comunidade (Aldeia)”.

“Que a Escola Indígena se fortaleça com a tradição Xavante. É importante aprender a ler e escrever para ter conhecimentos e defender todos os povos Xavante”.

“Nós queremos a Escola para ensinar as crianças para defender a nossa Comunidade, não queremos acabar com a nossa Cultura”.

As experiências que vivenciamos no Tucum trazem, certamente, nova compreensão e interrogações a um tema tão especial e tão emergente. Nossa atuação não apenas como mediadoras, mas principalmente como co-participantes de um processo de construção de conhecimento, permitiu a abertura de um mundo novo, que se abriu especialmente no que diz respeito a concepção de escola, currículo escolar e formação docente, o que implicou também ensinar, aprender, criar, intuir com paciência e humildade.

Tais experiências tiveram como referencial a perspectiva étnica, uma vez que esta permitiu considerar o ensino e a aprendizagem no seio da comunidade de pertença, e a busca do desenvolvimento do espírito crítico inventivo, de modo que novas visões e outras formas de saber puderam ser inseridas no processo de construção desse conhecimento.

A partir da experiência vivenciada no Tucum, sentimos, no cotidiano da sala de aula, a dificuldade de os Xavante romperem com a hegemonia do conhecimento único, universal e permanente, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, de uma forma ou outra, procuravam refletir sobre a possibilidade de construir um novo caminho e uma nova lógica. Segundo um professor que se destaca por sua liderança:

Tudo depende do diálogo e da experiência. Temos que experimentar. Não tem modelo pronto. O importante é discutir, refletir e tentar mudar. Construir uma escola em benefício do povo. Não adianta falar. Temos que mostrar mudanças, o exemplo. Muitas vezes preciso acalmar os pais. O professor tem que ser um elemento de escuta também. (Professor Xavante)

Os Xavante têm clareza de que, para melhorar a escola, devem se organizar melhor, ter uma maior articulação entre eles, devem selecionar os conteúdos de forma que se contemple a cultura Xavante e, conseqüentemente, sejam fornecidos subsídios para a construção de um Projeto Político-Pedagógico que envolva a comunidade e contemple os seus anseios.



Na aldeia, fazemos planejamento à noite, no centro da aldeia, com toda a comunidade (a responsabilidade não fica só na pessoa do professor). O prédio não é o único espaço, não serve nem para um ritual. O planejamento serve para sistematizar o trabalho, para pensar e refletir. Quero garantir para a minha aldeia outra forma de escola, não sou conteudista. Às vezes fico confuso porque conteúdo para nós é um conjunto mais amplo, nunca é solto. (Professor Xavante)

No diálogo entre culturas, nos pareceu-nos que o maior problema enfrentado dizia respeito a como dar sentido, significado à ciência, por quem tem outro olhar, outra visão de mundo. É importante registrar que, em diferentes ocasiões, percebemos concretamente um esforço de síntese e ressignificação daquilo que foi estudado.

Registramos um desses momentos quando, a partir do conteúdo trabalhado na área de ciências sociais, solicitamos, ao final do curso, que eles elaborassem um conceito para cada uma das disciplinas trabalhadas. Para a elaboração da concepção de história houve, entre eles, uma negociação “corpo a corpo” das palavras a serem utilizadas. A concepção inicial construída coletivamente dizia o seguinte: “A história é uma ciência que estuda os acontecimentos passados e presentes...”. Após ler e reler o que haviam elaborado, um pequeno grupo solicitou a revisão do texto, criando um impasse no que se referia à questão temporal. Somente quando todos se sentiram contemplados deram por concluída a tarefa: “A história é uma ciência que estuda os acontecimentos do passado e do presente que também fazem parte das transformações futuras da humanidade, utilizando-se para isso de diferentes fontes”.

Não foi fácil! No desenrolar do trabalho e diante das dificuldades que enfrentávamos, as produções, os depoimentos, as dúvidas sinalizavam o impacto do conteúdo e apontavam, para nós, caminhos para a continuidade das aulas. Diferentes tipos de texto e de visões, e outros tipos de linguagem que não só a escrita: desenhos, expressão corporal, cantos, auxiliavam nesse processo.

Ao longo do tempo fomos percebendo que, para a solução de muitos impasses criados no decorrer das aulas e do curso, como um todo, tínhamos um grande aliado: o *Warã*, reunião diária que os homens tradicionalmente realizavam à noite, nas etapas letivas intensivas. Ao refletirem acerca do conhecimento científico trabalhado, estabeleciam,

muitas vezes, o diálogo com o seu próprio conhecimento, e pensavam na possibilidade de assumirem novos posicionamentos em sala de aula.

O curso não parava aqui, mas continuava nas reuniões à noite... Nós temos também discutido com a comunidade, reinterpretao conforme a nossa realidade. Agora temos um suporte para argumentar. (Professor Xavante)

Ao mesmo tempo que essas reuniões apontavam soluções para os problemas vivenciados, traziam também, à tona, dificuldades decorrentes das experiências escolares vivenciadas anteriormente por eles. A maioria dos pais dos alunos do Tucum estudou na escola da missão salesiana que fica dentro da terra Xavante. Naquela época, ainda pequenos, os alunos moravam na escola e ficavam longe dos pais. No filme *Damã Rowaihu'udzé* – Para todo mundo ficar sabendo, elaborado em 2000 pela Associação Xavante *Warã*, há um contundente depoimento:

Nossos pais, os avós de vocês, choravam muito, diziam que os brancos tinham nos levado e nos roubado. Aí meu irmão mais velho veio nos avisar que nossos pais estavam com muita saudade; tinham ficado doentes de tanta saudade e que era para a gente não ir na fala dos padres.

São marcas que têm um forte impacto nas decisões e opções das aldeias, uma vez que as experiências vivenciadas por meio da educação escolar foram muito diferentes entre eles. Essas diferenças são profundas e continuam perpassando a escola e os seus dilemas.

O que é ser professor indígena ainda está confuso. As discussões no grupo estão difíceis porque aquele sistema antigo está no íntimo da gente. (Professor Xavante)

De todo modo, as freqüentes reuniões em grupo ajudaram a minimizar um problema que o Projeto não conseguiu resolver – o acompanhamento mais de perto, durante as etapas intermediárias, quando os professores se encontravam em suas salas de aula.

Parecia-nos claro que, apesar das inúmeras dificuldades, especialmente as relacionadas às enormes diferenças entre eles próprios, sem o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os professores Xavante, dificilmente conseguiríamos avançar no trabalho com a construção do currículo e, conseqüentemente, com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para as diferentes comunidades Xavante, que têm uma enor-

me preocupação em saber para onde o Projeto vai levar o professor, e como este poderá corresponder às suas expectativas.

Este é um aspecto que não pode ser subestimado, porque a experiência mostrou que a maior fragilidade de projetos anteriores com povos indígenas foi justamente a falta de envolvimento da comunidade.

Como decorrência dos “encontros e desencontros” houve sempre a preocupação de não desconsiderarmos o contexto vivenciado pelos professores Xavante, bem como o tempo de duração do Projeto (cerca de três anos e meio entre etapas intensivas e intermediárias). Os conteúdos trabalhados e as reflexões propostas (tempos, espaços e relações sociais múltiplas) foram sempre sendo selecionados no decorrer do processo, conforme a necessidade, tendo como ponto de partida eixos temáticos que permitiam o diálogo entre a cultura Xavante e o conhecimento científico.

Vivenciamos concretamente, no decorrer do Tucum, as diferenças fundamentais entre o conhecimento científico e o do índio. Ficou mais claro aquilo que já sabíamos a partir da teoria. Que a ciência precisa universalizar, abstrair, para dominar. Enquanto este saber resiste ao tempo e ao espaço, porque isso lhe permite “agir a distância” (Chrétien, 1994, p. 155 e 239-243), os Xavante não põem em ação uma lógica descontextualizada. Seu saber visa especialmente à adaptação ao meio ambiente, ao seu microcosmo.

Hoje estamos cercados. Em volta do nosso território estão fazendas, cidades, estradas e quase nada do cerrado original (...). Nossos avós começaram a ficar preocupados de morrer sem ter tempo de contar as histórias de seu povo para seus filhos e seus netos. Por isso estão falando tanto sobre a escola na aldeia. Por isso discutem tanto o jeito que a escola deve ser. Por essa razão nossos pais dizem que a escola deve ficar dentro da aldeia, onde nossos avós podem contar suas histórias e onde depois podemos desenhar e escrever sobre elas. (Trecho extraído do filme *Damã Rowaihu'udzé* – Para todo mundo ficar sabendo, 2000)

Para eles, de imediato, a abstração e a generalização não têm valor. Daí as dificuldades no diálogo entre as culturas: as lógicas e as necessidades são diferentes. Em contrapartida, aprendemos também que o encantamento pelo saber do “outro” é mútuo. Tanto nós como os índios demonstramos, muitas vezes, um fascínio diante do conhecimento diferente, que nos impulsiona ao diálogo e à ressignificação. Um exemplo

interessante ocorreu a partir de uma discussão sobre demarcação de terras indígenas, quando trabalhamos com os Xavante a noção de escala. Com o auxílio de barbante propusemo-nos a medir e reduzir parte do espaço utilizado pelo Projeto Tucum em Água Boa-MT, sede do Pólo II.

Após o desenvolvimento da atividade, que gerou diferentes exclamações e interrogações, foi a hora da surpresa. Os Xavante entusiasmaram-se por terem entendido a proposta de trabalho, inicialmente tão difícil, e não conseguiram esconder o entusiasmo pelo conteúdo aprendido. Um cacique Xavante, também professor, acompanhou-nos por um tempo, de um lado para outro, e de repente falou:

Professora, o conhecimento do branco é incrível. Eu quero levar depois esse conhecimento para o meu povo. Mas, agora, eu gostaria de cortar a cabeça do branco e colocar no corpo do Xavante.

Uma breve interpretação desta metáfora nos leva a pensar que, com esta fala, o índio, naquele momento, procurou unir o que lhe parecia mais precioso das duas culturas: a força do Xavante e o conhecimento do branco.

Após um período relativamente grande de trocas e de tensões vivenciadas, percebemos um respeito maior para com as diferenças entre eles e nós, entre eles e os monitores do Projeto. Os momentos de estranhamento eram frequentes. Foi difícil para uma das monitoras, conforme relata a epígrafe deste trabalho, entender a escola como um “laboratório vivencial” (expressão de Ubiratã D’Ambrósio).

Ao chegar, a primeira surpresa: a aldeia estava vazia. Desolada, saiu procurando uma explicação. Não era possível, se não houvesse marcado tudo com tanto cuidado! De repente, surge alguém, meio que rindo do seu desespero:

– Tem ninguém, não, professora. Foi todo mundo pescar.

– Não acredito que o professor fez isso comigo. Marcamos tudo, combinamos tudo certinho...

– Se preocupe, não, professora. Eles levaram o quadro negro.

Também entre os próprios índios Xavante havia muitos problemas de preconceitos surgidos, geralmente, a partir de sérios conflitos de disputa de poder entre diferentes aldeias. Pareceu-nos, ao final da experiência, que o Projeto possibilitou atitudes de maior tolerância e solidariedade que ajudaram a equacionar os problemas.

As dificuldades foram enormes, mas aos poucos a convivência tornou-se mais respeitosa entre índio/monitor; índio/docente, índio/índio, monitor/docente. Contudo as permanentes tensões nunca desapareceram, nem poderiam. Em alguns momentos, em decorrência das diferenças entre eles, e entre eles e nós, o impacto dos conteúdos trabalhados nas várias comunidades ou o posicionamento assumido perante um conhecimento novo trazido por nós acabavam por desencadear novas competições e rixas internas.

Um dos momentos mais difíceis decorreu de um trabalho ligado à importância do cerrado. Após um exaustivo trabalho teórico-prático, entremado de cantos tradicionais pedindo inspiração aos espíritos para que entendessem o conteúdo que estava sendo trabalhado, muitos deles perceberam que o desmatamento comprometia profundamente a preservação do cerrado e, conseqüentemente, a própria sobrevivência do povo Xavante. “Os nossos avós contam que o Xavante depende do cerrado e o cerrado depende do Xavante...” (Trecho extraído do filme *Damã Rowaihu’udzé – Para todo mundo ficar sabendo*, 2000). Foi o caos! As discussões inflamadas, na língua materna, duraram mais de hora e meia. No cenário “os partidários da preservação do cerrado contra os partidários do lucro proveniente da madeira”. Até hoje não sabemos o final da história...

Havia, portanto, a necessidade constante de buscarmos descobrir e construir a sistematização do conhecimento possível dentro da multiplicidade de manifestações culturais e do emaranhado de relações existentes no espaço da sala de aula. Para isso, não havia receita pronta, apenas pistas, para que pudéssemos contribuir para a construção de um novo caminho curricular que contasse com a participação da comunidade.

Os desafios a serem enfrentados pelos professores Xavante não eram e ainda não são de fácil solução. Algumas escolas não conseguiram romper com a forte influência dos salesianos, que idealiza um padrão de escola centrado nos referenciais da cultura branca, folcloriza a cultura e a religião tradicionais e silencia perante as manifestações discriminatórias presentes em seu próprio meio.

Essas tensões têm tido um forte impacto no processo de construção da educação escolar Xavante, gerando tanto confusão nos papéis e espaços a serem desempenhados e ocupados pelos professores

índios como desencontros entre o que o Projeto propõe para a educação escolar e o que a comunidade esperava.

Mas, também no Tucum, muitas vezes foi esquecido que a escola é uma das referências da comunidade com o conhecimento do não-índio e que quem deve estabelecer os limites entre a educação indígena e a educação escolar é o professor índio, junto com a comunidade.

A escola deve ser apenas mais um lugar para a comunidade aprender. Aprender a entender o que o outro tem a me dizer. Temos que ter o específico e diferenciado dentro de nós. Quanto mais penso e enxergo mais aumenta o meu compromisso. (Professora Xavante)

A elaboração de um Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) específico para a escola indígena por professores não-índios é um exemplo do que estamos falando. Em depoimentos coletados durante o Tucum, os Xavante afirmaram que o RCNEI não contemplava a realidade de muitos dos povos indígenas e que, por ter sido escrito por não-índios, a forma e a linguagem utilizadas não correspondiam aos seus anseios. Registraram, ainda, que, em decorrência disso, sentiam dificuldade em conseguir a participação das comunidades e dos demais professores que não cursavam o Tucum, no processo de construção curricular de suas escolas. Além de não entenderem a escrita do não-índio, no seu sentido original, argumentaram que algumas palavras que expressavam questões importantes de sua cultura não têm tradução, não sendo possível, por isso, contemplá-las no Referencial elaborado pelo MEC.

A existência de um RCNEI, as dificuldades em romper com os rígidos calendários escolares do não-índio, com o material didático elaborado sob forte influência não-índia são alguns aspectos que podem ser destacados perante as dificuldades em trabalhar com um ensino diferenciado, por meio de processos pedagógicos específicos.

Além do mais, as ambivalências decorrentes da inserção da escola tanto no espaço da educação tradicional dos próprios Xavante, as quais em algumas escolas eram permeadas pelos valores dos salesianos, como também no espaço público estatal geraram dificuldades difíceis de serem trabalhadas.

Quando o currículo e sua inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola indígena não estão claros para os próprios professores e para as comunidades, os conflitos internos são de toda ordem. Ou seja, como a

educação tradicional Xavante continua a existir para este povo, o que muda é o papel atribuído à educação escolar, que deve ser, portanto, específica e diferenciada em cada uma das escolas, ainda que estas estejam situadas na mesma aldeia.

Como a relação que é estabelecida por meio da ação e do significado assumido pelo processo de troca entre culturas apresenta uma grande complexidade, tivemos, freqüentemente, que nos posicionar como aquele que ensina e aprende. E, para não trabalharmos com eles um conteúdo descontextualizado, procuramos ouvi-los, incorporar suas idéias, respeitar sua autonomia, rever continuamente nossos procedimentos, evitando fazer a mesma coisa que criticamos.

Nesta perspectiva é que acompanhamos o processo de reflexão dos Xavante, os quais, apesar de todas as dificuldades, têm conseguido revitalizar a sua cultura. Depoimentos de professores demonstram a preocupação que têm com a questão da construção da escola que querem, e da difícil luta que empreendem, especialmente por causa das diferenças entre eles e da falta, em geral, de formação teórica acerca do conhecimento do não-índio. Ao mesmo tempo, percebe-se que eles não acreditam apenas na transmissão do conhecimento do não-índio e que, por isso, resistem à forma convencional de ensinar.

Ainda há muito de tradicional no ensino das crianças indígenas. Quero dar a volta para descobrir nosso próprio sistema, para não nos deixar dominar e fortalecer e enriquecer a cultura. Reconheço a importância do nosso papel na luta pela preservação da cultura Xavante e ao mesmo tempo manter a proposta e a filosofia do Projeto. (Professor Xavante)

Por meio da experiência vivenciada com os Xavante, acreditamos que, ao mesmo tempo que a diversidade e a inclusão da dimensão subjetiva da cultura enriquece este povo, dificulta o trabalho objetivo de síntese coletiva. Percebemos que, para esses professores, não basta ter reconhecida e garantida a diferença, se os próprios índios não construírem, na escola, um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital cultural, considerados imprescindíveis para uma relação de igualdade e liberdade.

A cultura, na sua relativa autonomia, constitui um depósito de experiências na base do qual a reflexão e a capacidade criativa dos indivíduos elaboram novas formas expressivas. Sempre que se alteram as condições histórico-

ambientais ou nascem novas exigências individuais ou coletivas, a cultura deve adaptar as suas próprias interpretações e reformular as suas próprias respostas, fornecendo novos significados mais adequados às exigências do momento. (Crespi, 1997, p. 23)

Como situação conflituosa, a educação diferenciada precisa ser compreendida sob uma ótica do pensamento da complexidade, processo que envolve, conforme Morin (2001), ida e volta entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável.

Na ausência de políticas públicas consistentes e objetivadas em termos de mudanças na situação marginalizadora, parece-nos que a construção curricular se apresenta como um dos instrumentos importantes para as mudanças básicas. Para garantir uma escola inovadora aos desafios históricos, o conjunto das diversidades deve ser contemplado e incorporado na organização e nas práticas escolares, por intermédio de projetos político-pedagógicos, construídos com vontade política, competência e compromisso dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, fazer com que a escola viabilize a reconstrução do Brasil para ser uma sociedade representativa de sua diversidade apresenta um desafio que precisa de soluções mais urgentes. É um problema complexo especialmente num mundo que desfaz fronteiras culturais, abala hegemonias culturais e possibilita a construção de novos modos de ver, ser e viver o social.

Esta idéia nos permite admitir que, nos processos de socialização Xavante, há um espaço propício para um currículo diferenciado. Isso quer dizer que existe uma necessidade de trabalhar o conteúdo escolar de tal forma que se contemplem e integrem as diferenças culturais, as diferentes visões do mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores sociais. Nesta perspectiva as diferenças são entendidas como importantes e não como ameaças.

O currículo proposto por eles pode ser entendido como a visão sobre os seus próprios processos de ensinar e aprender, e como, também, sobre as dimensões dadas a esses processos, envolvendo uma integração de saberes, objetivos, atividades, relações interpessoais e modos específicos de avaliar o desempenho escolar.

Compreende-se que o quadro de exclusão social não será ultrapassado simplesmente pela adoção de uma nova orientação curricular na área indígena. Seria ingenuidade um posicionamento desse tipo. Entretanto,



temos a convicção de que a atuação dos professores Xavante traz uma contribuição relevante ao processo de mudança social, no sentido da construção de uma sociedade mais justa. Apesar de todas as suas limitações, o currículo construído nas escolas das aldeias é, ainda, o lugar que resta para que esse povo busque concretizar o direito social à educação.

Em nosso trabalho em ciências sociais, procuramos não perder de vista a história e o entendimento das referências culturais, espaciais e temporais do povo Xavante, buscando a sua compreensão por meio da análise dos diferentes processos de natureza social. Partimos sempre da crença de que a continuidade da discussão permitirá maior clareza das funções do processo de aprender desse povo e de suas formas de pensamento, apesar da difícil luta dos Xavante para garantir o ensino diferenciado entre o seu próprio povo. “Nós estamos trabalhando duro para aprender outras formas de contar e registrar a nossa história” (Trecho extraído do filme *Damã Rowaihu’udzé* – Para todo mundo ficar sabendo, 2000).

Por tudo isso o currículo Xavante, apesar das contradições que apresenta internamente, não é pré-formatado, nele há sempre o novo, o inesperado, o imprevisto. É dinâmico, com objetivos claros que não deixam dúvidas de que a diferença supõe a criação de novos espaços para discussão. Com certeza, os Xavante, por inverterem a nossa lógica levando a escola até onde está a vida deles, estão entendendo, de um modo bastante peculiar, o sentido da opção pela escola que até há bem pouco tempo não pertencia à sua cultura.

Fala do “velho” da aldeia perante uma filmadora: “Bonito, bonito! A filmadora chegou! Apesar de ser muito pequena encheu os meus olhos. Para que a filmadora? Para vocês me filmarem enquanto eu falo. É para isso. Para vocês me filmarem, no trabalho e quando eu aconselho. Assim meu pensamento fica guardado para as próximas gerações”.

Fala do narrador: “Interessante porque (a filmadora) está totalmente fora do mundo do índio e da aldeia. Importante, porque ela vai ser útil para documentário, para gravar as atividades, a história. Vai gravar a figura da pessoa. Conforme o velho pronunciou, o que ele falou vai ser gravado para o resto da vida. Vai ser lembrado, recordado. E esses materiais podem ser usados na escola, podem ser matéria de estudo”. (Trecho extraído do filme *Damã Rowaihu’udzé* – Para todo mundo ficar sabendo, 2000)

*Recebido em agosto de 2003 e aprovado em setembro de 2003.*

## Notas

1. Interrompido no ano de 2001, o Programa reabre-se, novamente, para novas turmas, em 2004, atendendo áreas e etnias que não foram contempladas nos quatro pólos onde o Projeto se realizou em sua primeira versão.
2. Bula “Romanus Pontifex”, do Papa Nicolau V.
3. Bula “Inter Arcana”, de Clemente VII.
4. Sobre esta aliança com missões e missionários, leia-se o artigo de Eni Orlandi “Os falsos da forma”, em *Palavra, fé e poder*, de vários autores, organizado por Eni Orlandi, Campinas: Pontes, 1987. Nesse artigo, a autora, fazendo uso da competência crítica, teórica e política da análise do discurso, mostra como se pode ler a suprema ironia de um texto do Summer Institute of Linguistics (SIL): “Nós só levamos a palavra de Deus. Se eles (os índios) se desestruturaram, é obra de Deus. Nós não transformamos nada. Só Deus tem essa capacidade” (p. 13).
5. Sobre o embate pela linguagem ler o prefácio do livro *Política lingüística na América Latina*, de vários autores, organizado por Eni Orlandi, Campinas: Pontes, 1988. E o artigo, no mesmo livro, “As línguas indígenas e a Constituinte”, de Aryon D. Rodrigues.
6. Embora desnecessário, achamos importante ressaltar aqui que a inoperância do órgão não anula a atuação competente de indigenistas que, dentro da FUNAI, desenvolvem um trabalho digno e responsável.
7. Ver a Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, publicada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 29).
8. Estamos chamando aqui de colonização não apenas o período colonial da história do Brasil (1500-1822), mas, seguindo o pensamento de muitos indigenistas, ao conjunto das medidas oficiais elaboradas e praticadas sobre os índios durante os cinco séculos de controle militar, político, social e jurídico.
9. O Documento faz referência à história da Marcha dos Povos até Porto Seguro e também à história vivida pelos índios nestes 500 anos.
10. Editado e publicado pela Conferência dos Povos e das Organizações Indígenas do Brasil, pela Articulação dos Povos e Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Alagoas, e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Brasília, em abril de 2000.
11. É ainda a antropóloga Sylvania Caiuby Novaes quem aborda esse assunto do “simulacro como estratégia” (1993, p. 70).
12. Para mais informações sobre o Projeto Inajá – “Inajá semente”, ler Dulce M.P. Camargo, *Mundos entrecruzados*: formação de professores leigos. Campinas: Alínea, 1997.
13. Movimento dos sentidos é o subtítulo do livro *As formas do silêncio*, de Eni Orlandi (1995), onde buscamos compreender o *fora* da linguagem, o que indica que o sentido do que é dito pode ser outro, o silenciado.
14. Trabalhamos, em parceria com Maynara Oliveira (Universidade Federal de Mato Grosso), como consultoras do Projeto e como docentes do Pólo II – Área dos Xavante.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, J.G. O papel da antropologia, da lingüística e da pedagogia na educação escolar indígena. In: MARFAN, M. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002, p. 107-112.

APOINME, A. *Documento final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil*. Brasília, DF: CIMI, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

CAMARGO, D.M.P. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.

CAMARGO, D.M.P.; ALBUQUERQUE, J.G. Língua, cultura e territorialidade: formação de professores índios no Brasil central. *Humanitas*, Campinas, v.2, n.2, ago. 1998.

CRESPI, F. *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa, 1997

CHRÉTIEN, C. *A ciência em ação*. Campinas: Papyrus, 1994

CUNHA, M.C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Educação; FAPESP, 1998.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pal Pélbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. 13. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, M.P. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEEuwENBERG, F.; SALIMON, M. *A'uwe: os Xavante na balança das civilizações*. Brasília, DF, 1999.

MATO GROSSO. Projeto Tucum. *Histórias Xavante*. Mato Grosso: SEPLAN/Governo do Estado de Mato Grosso, 1999.

MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NOVAES, A. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

NOVAES, S.C. *Jogo de espelhos imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: EDUSP, 1993.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1995.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 7-24, 1982.

SILVA, A.L. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SILVA, A.L.; GRUPIONI, L.D. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, A.L. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CUNHA, M.C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Educação; FAPESP, 1998.

SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, T.F. Educação indígena e pedagogia salesiana. In: O guardador de utensílios: cadernos de cultura. *Revista do Departamento de Letras*, Campo Grande, MS, 1997

SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELOSO, M.; MADEIRA, A. *Itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas: UNICAMP, 1997.