

Volume

2

ISSN 0104-6551

Série Documental

RELATOS DE PESQUISA

2ª Edição

6

Ação Cultural e Educacional da Biblioteca
no Âmbito da Escola de 1º Grau

7

Metodologia da Alfabetização de Adultos:
um balanço da produção do conhecimento

8

O Visitante Inoportuno: o estudo da escola
num grupo tribal

9

Do Discurso da Greve à Ação do Nepe:
uma forma diferente de fazer/conceber
a universidade

10

Efeitos da Simulação Computadorizada
no Ensino da Atividade de Visita Domiciliar

11

A Prática Cotidiana dos Profissionais
da Educação em Escolas Públicas: a difícil
relação teoria-prática

12

Municipalização do Ensino: discurso oficial
e condições concretas de implantação

13

Avaliação das Experiências de Educação
de Jovens/Adultos de Santa Catarina

14

O Perfil Sociocultural de Alguns
Trabalhadores do Ensino de 2º Grau
Mediante seu Cotidiano

15

Descentralização, Política Municipal
de Educação e Participação no Município
de São Paulo

16

A Realidade da Preparação para o Trabalho
na 2ª Região Escolar São Leopoldo (RS)

17

Qualidade de Ensino:
velho tema, novo enfoque

INEP

188888888888
388888888888

O Visitante Inoportuno: o estudo da escola num grupo tribal*

Eneida Corrêa de Assis
(Coordenadora)

INTRODUÇÃO

Em estudo anterior, publicado pela revista *Espaço Científico*, discuti a identidade étnica e as escolas em populações tribais.

Os grupos estudados foram os galibi e caripuna, da região do rio Uaçá, afluente do rio Oiapoque, no município do mesmo nome. Refleti sobre a presença e o papel da escola como instrumento de contato, cujo processo socializador, provocado por ela, influenciaria no enfraquecimento da identidade étnica do grupo, forjando indivíduos mais adequados aos padrões estabelecidos pela escola.

O ponto central do debate era o retomar da identidade étnica daqueles que saíam para além das escolas da aldeia e buscavam emprego nas cidades dos brancos, da mesma forma, como essa passagem pelo mundo exterior poderia contribuir para a formação de uma consciência.

A escola ainda permanece como simples agência de contato, ou ela adquiriu contornos próprios, produzidos pela sua eficácia e legitimada pelos índios? Em outras palavras, a escola continua atuando de forma ativa sobre uma população passiva ou algo mudou nessa relação? O que é a escola, afinal? O que é a escola para o Estado? O que significa a escola para os índios? Como eles a vêem? Como a consideram? Qual o papel atribuído por eles à escola neste momento?

Neste artigo, as considerações feitas se prendem mais a situações vividas pelos palicures, do rio Urucauá, observados, num período de vinte dias, entre as aldeias do Kumenê, Flecha

e Tawari, durante a realização da primeira fase do projeto em etnoeducação, que coordenei, cuja proposta de instalação de uma escola bilingüe implica, também, estudos sobre a condição masculina e feminina, a ação pentecostal, o meio ambiente, a personalidade e o simbólico e a criança indígena.

Foram entrevistados professores, lideranças locais e chefia de postos, observada a dinâmica das aulas, além da observação participante, característica do trabalho antropológico.

OS PALICURES E A ESCOLA

A escola, enquanto uma instituição de ensino e própria das sociedades letradas, tem sido alvo das discussões as mais diversas. Ora atacada, ora defendida, a escola está presente em, aproximadamente, 50% do período de vida das pessoas. Seletora social, a escola aloca os indivíduos no cenário social, premiando alguns, acoplando uma parcela em níveis médios ou expulsando outros já atingidos por diversas compulsões, que irão alimentar a reprodução das desigualdades sociais.

A respeito da escola considera-se:

- que a instituição de ensino não é uma empresa neutra;
- que a escola, apesar de estar a serviço dos interesses de muitos, parece fazer as vezes de poderosos agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classes;
- que a escola é necessária;

* Publicado originalmente na *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, n. 8, outubro de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 27/91, firmado entre o Inep e a Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja conclusão deu-se em setembro de 1992.

- que há necessidade de se lutar pela sua melhoria e pela garantia de acesso a ela pelos indivíduos em idade escolar.

O papel da escola nas sociedades tribais tem sido amplamente debatido, como tem gerado questionamentos a respeito de todo o processo escolar, quais sejam: como a escola se instala numa dada sociedade, passando pelo ensino da linguagem escrita? Este deve ser dado em português ou na língua do grupo, pelo professor ou pelo uso ou não de cartilhas?¹

Freitag considera que a escola atua no “interesse da estrutura de dominação de classe”, sendo que essa dominação não se dá por via direta, mas de “maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da ação pedagógica”. Está em discussão, sem dúvida, a multifuncionalidade do sistema educacional na sociedade capitalista, esse mesmo sistema do qual as escolas das áreas indígenas fazem parte, e um estudo sobre o papel da escola nessas áreas não pode se furtar.

Nas sociedades não-letradas, a tradição oral é o elemento marcante da transmissão de conhecimentos e de sua memória. A escola elaborada nos moldes dos brancos se caracteriza pela introdução de novos comportamentos, novos valores e, sobretudo, pela priorização da linguagem escrita. A respeito disso, Ortiz Rescanière (1979, p. 89) diz que a

audição, o gosto e o tato das coisas, meios essenciais de conhecimento e de comunicação nas sociedades tradicionais, se perdem diante do contato com a civilização moderna; suas normas, condutas e conhecimentos se seguem cada vez mais pelo universo fixado e pela dinâmica da escrita...

Há, portanto, sensíveis mudanças no seio de uma sociedade, com a introdução do aparato escolar, e essas mudanças são mais sensíveis quando se trata de sociedades ágrafas.

A ESCOLA ENTRE OS PALICURES

A escola, enquanto uma agência de contato, tem uma história particular em cada sociedade

que atinge e, a meu ver, é esse processo que define os contornos de sua trajetória.

Desde que foi instalada a primeira escola entre os palicures, em 1935, por iniciativa do governo do Estado do Pará, como tentativa de incorporá-los à sociedade nacional, a escola sofreu várias interrupções, ora por acharem que os brancos iam escravizá-los ou mandá-los para a guerra, ora simplesmente por falta de assistência do estado.

Esta situação perdurou até 1964, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) instalou uma escola que também teve curso irregular. A partir daí, a escola se fez presente, apesar de todos os percalços sofridos, tais como a mudança e a falta freqüente de professores, o desconhecimento do português por parte dos índios, bem como, do palicur por parte dos professores, além do pouco interesse da comunidade pela escola e pelo aprendizado do português.

Nesse ano de 1964, dois lingüistas do Summer Institute of Linguistic (SIL) já haviam começado a estudar a língua palicur, a traduzir a Bíblia e a ensinar a ler e escrever em palicur.

Sem dúvida, a conversão da liderança de uma das aldeias – o Kumenê – ao pentecostalismo foi um fator decisivo para a permanência da escola neste grupo. Várias famílias de outras aldeias foram atraídas para o Kumenê “pelo evangelho da fé que chamou todo mundo”, como se expressou essa liderança.

A partir de 1980, surge uma nova liderança religiosa local que alicerçou as bases do pentecostalismo entre os palicures, ocorrendo aquilo que é definido pela atual liderança como “derramamento do Espírito Santo”, e tornando o Kumenê a aldeia mais populosa do grupo palicur.

O clima religioso, por outro lado, funcionou também como elemento desagregador, provocando a transferência para Saint-Georges de famílias descontentes com a nova situação do grupo.

Os que permaneceram no Urucauá apoiavam um ou outro líder, disputa esta que teve fim

¹ Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, dezembro, 1979.

com a morte de um deles, em 1986. A tradução da Bíblia, realizada pelos lingüistas do SIL, acresceu a necessidade do aprendizado da leitura. As palavras do Evangelho estavam ali para serem lidas e aprendidas, e apenas a escola poderia facilitar esse processo.

O movimento político surgido no início dos anos 70, na esteira da campanha da autoemancipação, o surgimento dos Grupos de Apoio à Causa Indígena² e a formação das Assembléias Indígenas, promovidas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), introduziram uma nova dinâmica nas relações entre as populações tribais e a sociedade nacional. Em 1976, realizou-se em Kumaruman (aldeia Galibi) a primeira Assembléia Geral dos Grupos Indígenas do Uaçá, que teve como ponto básico da discussão a demarcação da reserva indígena.

Os palicures estavam envolvidos nesse processo e requeriam, para um enfrentamento satisfatório nas Assembléias Indígenas, em nível nacional, ou nos debates com políticos e administradores, o domínio da língua portuguesa. Esta passou a ser um instrumento de defesa. Portanto, falar bem o português tornou-se uma necessidade crescente.

O que foi, de certa maneira, rejeitado por eles, durante muito tempo, começou a ser valorizado. As lideranças entenderam, também, que a conservação de sua própria língua e cultura era importante como demarcação de sua diferença enquanto povo possuidor de uma história, de um território, de um pensamento.

Uma atitude que havia marcado, até então, grande parte dos grupos indígenas que ainda falavam suas línguas era a negação das mesmas. Acompanhados de sentimentos de vergonha e humilhação, pela discriminação sofrida, numerosos grupos tribais resistem ao aprendizado bilíngüe, questionando a validade desse tipo de ensino. Expressões como “Para que interessa aprender a nossa língua?” ou “O que vale é o

português” foram frases ouvidas pelos pesquisadores ou mesmo professores que trabalhavam com os grupos indígenas naquele momento. Será que as escolas existentes nos grupos tribais estão consoantes com a realidade dessas populações? A divisão de responsabilidades para com a escola entre a Funai e a Secretaria de Educação do Amapá, por exemplo, não mudou muito quanto à forma de recrutamento de professores para trabalharem com os grupos indígenas do Uaçá.

Ainda não são fornecidas informações práticas sobre os grupos, sobre o nível de conhecimento e entendimento do português pelos alunos ou mesmo sobre que condições o professor irá trabalhar nesta ou naquela aldeia (cf. Braga, 1992).

Uma das professoras entrevistadas relatou que a única informação que recebeu foi apenas que deveria levar para a aldeia “prato, colher e panela”.

Além disso, ainda perduram por parte dos candidatos ao cargo de professor idéias sobre o índio como “primitivo”, “selvagem”, o que, de uma maneira ou de outra, cria dificuldades para a contratação de professores para a área indígena.³

Essas idéias podem funcionar como barreiras no relacionamento futuro do professor com o grupo e, conseqüentemente, no desempenho de suas atividades profissionais.

Desta maneira, pode ser que ele se recuse a aprender a língua dos falantes com quem vai atuar ou mesmo desconsiderar as atividades e a dinâmica social do grupo com o qual vai interagir. Esses fatores, direta ou indiretamente, irão repercutir no “fazer” do professor em seu cotidiano escolar e social.

ALFABETIZAR: UM DESAFIO A ENFRENTAR

As dificuldades de alfabetização em língua portuguesa têm sido uma das razões de maior

² A primeira Universidade a ser criada e organizada no Brasil segundo as normas dos estatutos das universidades foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (Romanelli, 1983, p. 132).

³ Em 1935, Anísio Teixeira criava a Universidade do Distrito Federal, caracterizada por não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação. A experiência foi extinta em 1939, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro (Romanelli, 1983, p. 133).

desestímulo para os professores que atuam em grupos tribais.

O percentual de reprovação na 1ª série obriga o professor a desdobrar essas séries iniciais em primeira série “repetente”, ou “atrasada”, e primeira série “adiantada”. Esse percentual tende a diminuir à medida que o aluno consegue atingir as classes mais adiantadas, mesmo levando em conta um número menor de alunos que conseguem fazê-lo.

Atualmente, há, por parte das lideranças, um maior incentivo às crianças e adolescentes quanto à necessidade de freqüentarem a escola, o que nem sempre é compartilhado pela maioria dos pais. Indagadas sobre a necessidade da criança de estudar, algumas mães disseram “ser muito bom, mas que atrapalha” e, assim, a obrigação de ir à escola dependerá inteiramente da criança.

Esse “atrapalho” causado pela obrigação de freqüentar as aulas desvia um auxílio que é fundamental na mão-de-obra familiar – a ajuda das crianças no trabalho da roça. Nesse sentido, a escola é vista como “inoportuna”, especialmente pelas mães que são obrigadas a dispensar seus principais ajudantes.⁴

Os termos “iniciante” e “repetente” foram adotados como forma de atender os alunos que ainda não falam português.

Na classe dos “iniciantes” permanecem aqueles que estão entrando na escola pela primeira vez, que não falam português, ou que já tenham freqüentado alguma vez a escola, mas que, por uma razão qualquer, não cursaram um ano escolar completo. Funciona como uma espécie de pré-escolar.

O aluno “repetente” não é necessariamente um aluno que tenha sido reprovado na classe anterior, porém uma criança que já entende um pouco de português, mas que ainda não consegue acompanhar com sucesso as exigências da escola.

Entre os palicures tal estratégia foi usada pelos professores como uma forma de minorar

os danos que uma reprovação pode causar no seio do grupo.

A reprovação é considerada inaceitável, gerando descontentamentos e ameaças (quase sempre cumpridas) de retirada da criança da escola.

Este é um momento extremamente delicado, em que o professor deve saber como agir com base no conhecimento adquirido em sua vivência com a população.

Até algum tempo atrás, esta era uma razão bastante forte para o professor tornar-se *persona non grata* entre os palicures. Atualmente, esse tipo de reação da família dos alunos que sofrem reprovação tende a mudar (o que não significa que não seja um momento delicado) em razão da mudança de visão em relação à escola.

Por esse motivo, os processos de avaliação, característicos do cotidiano escolar, normalmente causam reações bastante complexas no seio de uma sociedade que tem seus próprios critérios de avaliação. Mesmo levando em conta que essa sociedade tenha alguns séculos de contato com a civilização, ela própria molda e propõe as formas pelas quais os indivíduos terão seus valores estimados e/ou computados.

A avaliação escolar está imbuída de noções como “competência”, “capacidade”, ou seja, critérios exigidos para que um indivíduo possa dar conta de um rol de informações e destrezas próprias da situação ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação é acompanhada do sentimento de fracasso, levando o indivíduo e o grupo familiar a experimentar uma situação traumática, tendo em vista que essa prova, pela qual o indivíduo vai passar, envolve critérios sobre os quais ele não tem referência.

É um mundo de sinais e símbolos dotados de significação que ele não encontra entre aqueles que conhece, com os quais convive e que valoriza. O mundo da palavra escrita e os conteúdos que ela contém é uma “Caixa de Pandora” cheia de segredos e temores.

⁴ As crianças até os 8 e 9 anos estão mais sujeitas à influência e autoridade maternas. Após essa idade, as relações mãe/filho tendem a sofrer alterações com a entrada da figura paterna nessa constelação. No entanto, pudemos perceber, durante essa primeira fase da pesquisa, que a figura da mãe parece ser preponderante no âmbito da família, mas não temos dados suficientes que nos esclareçam melhor essa ação materna (cf. Sanches, 1992).

Por essa razão, os processos de avaliação requerem discussão com a comunidade tribal, para ver de que forma serão feitos ou se deixarão de existir conforme os moldes da escola dos brancos.

Por outro lado, a escola começa a ser vista, sobretudo pelas lideranças, como uma instituição cada vez mais necessária, exigindo do professor estratégias que atendam as expectativas pretendidas.

Agrupar crianças que não falam português em séries denominadas “atrasadas” e crianças que já conseguem, pelo menos, entender as palavras de comando dirigidas pelo professor, durante as aulas, em séries “adiantadas” foi um procedimento que suavizou, razoavelmente, o choque sofrido pelas crianças que entram na escola todos os anos no Kumenê, no Flecha e no Tawari.

Em Kumenê atuavam, até o momento em que esses dados foram levantados, três professores, que se distribuíam entre duas primeiras séries e três outras turmas, respectivamente, de 2ª, 3ª e 4ª séries.

Em qualquer uma dessas turmas, os professores sempre traduziam para o palicur as tarefas solicitadas, se desejassem obter algum resultado satisfatório.

À guisa de exemplo, posso considerar certos aspectos de caráter sociolingüístico do palicur, geralmente desconhecidos pelo professor-alfabetizador, que são, a meu ver, um dos pontos de entrave da alfabetização, pois este, além de não conhecer o idioma do grupo, tampouco conhece o português.

Existem, por exemplo, quatro formas de emprego dos advérbios interrogativos de tempo (quando) e de lugar (onde) na língua palicur. O advérbio de tempo *quando* é expresso pelos termos *aysaw*, *aysawhka* e *kapit* para designar diferentes espaços de tempo:

Aysaw – em que tempo (ontem? mais tarde? sempre?).

Aysawhka – em que tempo? (bem no passado ou bem no futuro?).

Kapit – antes de que acontecimento (antes de sair? antes de dormir? antes da chegada dele?).

A mesma preocupação se observa em relação aos números. Os palicures contam até dez, a partir daí eles empregam a numeração cardinal em português. O número um, por exemplo, é designado por termos como *pakat*, *pahou*, *pakazwi* e *paha*, respectivamente, para formas cilíndricas, quadradas, para seres masculinos e para formas difíceis de definir como, por exemplo, uma máquina fotográfica (Green, [19..]).

O desconhecimento do professor dessas especializações da língua vão refletir-se no aprendizado do aluno, que certamente emitirá um outro tipo de resposta que não aquela esperada pelo professor, ocasionando com isso uma avaliação negativa do aluno por parte de seu examinador.

Entre outros obstáculos que a criança enfrenta está a não familiaridade com o manuseio do lápis ou caneta, com o papel pautado e com os livros. Aprender a manusear os instrumentos da escrita vão exigir dessa criança um longo aprendizado, tempo esse que está em desacordo com o tempo e com as exigências do programa estabelecido pelas secretarias de educação.

No aprendizado dos desenhos que fazem parte da identificação de suas linhagens, o cayapó é pintado com genipapo pelas mulheres, que aprendem essa tarefa desde criança. Para as meninas, isso requer um longo aprendizado. O desenho deve ser feito em linhas finas, retas, paralelas, deve ser limpo, simétrico e com as devidas proporções. Um trabalho assim não são todas que conseguem fazê-lo.

Estabelecendo um paralelo com o exemplo citado por Aracy Lopes (1981), a aprendizagem da leitura e da escrita em grupos tribais deve ser pensada em termos de sociedades ágrafas, de tradição oral, onde a aprendizagem se processa através da observação e da imitação, de noções de tempo e espaço diferentes, cuja penetração e imposição de um sistema de linguagem escrita deve considerar esses aspectos socioculturais.

OS PALICURES DIANTE DESSE QUADRO

E aqui cabe uma pergunta: por que os índios continuam exigindo a escola, apesar de

suas deficiências? A escola encerra em si uma contradição: estranha a esse universo cultural – inadequada, defasada, submetida a um programa curricular autoritário que privilegia o ensino do português – torna-se necessária em função do contato.

Os professores que trabalham nas escolas em áreas indígenas, apesar de toda a boa vontade e desempenho, carecem quase sempre de cursos de atualização e, sobretudo, de treinamento em educação bilíngüe.

A improvisação, como já foi dito anteriormente, será uma tônica que acompanha esse profissional, o que significa um gasto de tempo e esforço nem sempre recompensáveis pelos seus resultados.

O reverso da medalha é que os grupos indígenas entendem, hoje, que uma das formas de competição no mundo civilizado é propiciada pela educação escolar.

É no momento das reuniões da comunidade, quando se indaga sobre quem são os dirigentes das reuniões, quem são os mais ouvidos, quem são os que sentam nos bancos que contornam o centro da sala ou os que sentam nos lugares mais afastados e que permanecem como uma espécie de platéia, que se pode observar e sentir melhor a influência da escola. São os que “sabem ler”, não apenas em português, mas também em palicur, que granjeiam para si grande prestígio, seja para os cargos de chefia, seja para o desempenho de funções que carecem do domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, trata-se de angariar instrução suficiente, que não se restrinja apenas a ler, a escrever, a contar ou a entender um texto, mas de saber utilizar esse conhecimento adquirido como uma forma de melhor se conduzir entre os meandros sinuosos da civilização.

Tratando-se de grupos tribais portadores de língua e cultura específicas, a educação bilíngüe deve ser defendida como um direito e uma necessidade dessas sociedades para poderem comunicar-se e expressar-se culturalmente; o português deve ser ensinado como uma segunda língua, politicamente necessária; deve ser pensado em termos de uma língua

estrangeira, cujo ensino exigirá, para seu sucesso, metodologia adequada e professores treinados, uma vez que a clientela com quem vão atuar não fala o português.

Uma proposta escolar, portanto, precisa ser pensada em termos de uma educação libertadora, que considere a identidade cultural e respeite as estruturas internas de cada sociedade, uma educação, enfim, pensada junto com a comunidade envolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Eneida Corrêa de. A nova identidade étnica dada pela escola em grupo integrado: o caso dos índios Galibí e Karipúna. *Revista Espaço Científico*, Belém, 1985.

BRAGA, Alzeirinda de Oliveira. *Dialetos do português e o ensino do português-padrão: o caso do Posto Indígena Guaporé*. Belém: UJFPA, 1992. Mimeografado.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO 24., 34. – CEDI. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo, 1983.

DIAS, Mônica da Silva. *De Tino a Kiyavuno: o tornar-se mulher num grupo tribal; os Palikúr*. Belém: UFPA, 1992. Monografia (Conclusão de curso).

GILLIN, John. Tribes of the Guianas. *Handbook of South American Indians*, Washington, v. 3, 1948.

GREEN, Harold. *Como se pergunta em Palikúr?* Belém: Summer Institute of Linguistic, [19..].

LOPES, Aracy. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ORTIZ RESCANIÈRE, Alejandro. *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonia peruana*. Lima: Ed. Ignacio Prado Pastor, 1979. Algunas consideraciones antropológicas sobre la educación bilíngüe.

SANCHES, Rinaldo Barbosa. *Os Palikúr: o papel masculino nas relações de trabalho e na vida política*. Belém: UFPA, 1992. Monografia (Conclusão de curso).