



Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010
p. 63-71

EDUCAÇÃO EGOCENTRADA X EDUCAÇÃO SOCIOCENTRADA¹

Juracilda Veiga (Funai, Kamuri)
Wilmar da Rocha D'Angelis²
(UNICAMP)

Resumo: Não é tão incomum ouvir, da boca de alguns indígenas, uma frase que, para alguns dos seus enunciadores, parece ser uma frase de desafio ao colonizador, até mesmo um ato de rebeldia: “Nós queremos uma escola igual a de vocês, porque nós queremos competir com os brancos”. Essa frase costuma ser dita por indígenas bem colocados na burocracia do Estado, ou bem situados numa hierarquia de aldeia em que se beneficiam, na relação com os não-índios, de sua posição de mando ou de liderança. Independente da posição de seus enunciadores, o que essa fala reflete é uma grande ingenuidade. Em primeiro lugar, porque uma sociedade não vence a outra (em uma competição de índios com brancos, por exemplo), senão pelas armas e pela dominação econômica. Nenhuma das duas alternativas está colocada para os povos indígenas. Resta, então, a “vitória” competitiva de indivíduos índios contra indivíduos brancos. Mas isso é um projeto de etno-suicídio. Uma escola não dará conta de tal tarefa sozinha, mas a escola útil e necessária para contribuir com um tal projeto é uma escola egocentrada, de perfil cultural branco-ocidental; em outras palavras, uma escola de branco na aldeia indígena. O que entendemos, ao contrário, por “educação escolar indígena” supõe processos de educação sociocentros. O presente artigo pretende discutir a amplitude e as implicações dessas duas concepções.

SELF-CENTERED EDUCATION X SOCIO-CENTERED EDUCATION

Palavras-Chave: Educação escolar indígena; Estado; Competitividade; Política educacional.

Abstract: It is not unusual to hear from the mouth of some indigenous, a phrase that, for some of his utterances, seems to be a challenge phrase to the colonizer, even an act of defiance: “We want a school like yours, because we want to compete with whites”. This phrase is usually spoken by indigenous placed in the state bureaucracy or a hierarchy of well-situated village in which they enjoy in relation to non-Indians from their position of authority or leadership. Regardless of the position of his utterances, which reflects this speech is a great ingenuity. Firstly, as a society have not beaten the other (in a competition of Indians with whites, for example), but the weapons and economic domination. Neither alternative is placed on indigenous peoples. It remains, then, “victory” competitive individuals Indians against whites. But this is a project of ethno-suicide. A school will fail to contain such a task alone, but the school needed and useful to contribute to such a project is a self-centered school, cultural profile of white-western-in other words, a white

school in the Indian village. What do we mean, instead, by “indigenous education” implies a process of education sociocentric. This article discusses the extent and implications of these concepts.

Keywords: Indigenous education; State, Competitiveness; Educational Policy.

1. INTRODUÇÃO

A partir da última década do século XX iniciou-se um processo de vertiginoso crescimento de oferta de ensino escolar em (ou, para) comunidades indígenas no Brasil. As principais razões parecem ser: (i) a redemocratização do país e, com ela, (a) maiores espaços à ação de organizações indigenistas não oficiais; (b) ampliação das políticas sociais dos novos governos democráticos, fruto de novas alianças políticas e em atenção a muitas demandas reprimidas; (ii) a nova Constituição Brasileira, de 1988, que garante às sociedades indígenas, no ensino escolar, ao lado do português, o emprego também de suas línguas maternas e, da mesma forma, a adoção de seus processos próprios de aprendizagem; (iii) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, cujo Título VIII igualmente promove ações de ampliação e fortalecimento da oferta de educação escolar para as comunidades indígenas.

No novo contexto, surgido a partir de então (o número de escolas indígenas passou de 1400 para 2400, entre 1999 e 2006, segundo os censos do MEC), ganhou forma e interesse um fenômeno paralelo à escolarização: a evasão escolar. Em uma reflexão sobre alguns problemas trazidos pela escola para a educação nas sociedades indígenas, Juracilda Veiga discute o sentido que se deveria atribuir a esse novo fenômeno:

(...) **a evasão escolar pode não ser um problema, mas uma forma de resistência à escola.** Algumas comunidades mais tradicionais têm clareza de que a escola propõe uma saída individual para a situação desfavorável que passam a enfrentar depois do cerco imposto pela sociedade nacional. Os mais jovens, ao se identificarem com os valores propostos pela escola, passam a recusar os valores de seu grupo social. Muitos negam-se a acompanhar os pais na sua roça e a executar trabalhos que sempre foram tarefas de pessoas da sua idade. A evasão pode ser uma **solução** encontrada pelos pais das crianças indígenas. É importante respeitar essa resistência das comunidades à escola e mesmo delimitar o espaço da escolaridade na vida das pessoas. As comunidades indígenas têm processos próprios de socialização de seus membros, e não passam pela escola. A criança que vai para a escola muito cedo perde a possibilidade de aprender muitas coisas no ambiente familiar. Em algumas comunidades os pais se queixam que a escola deseduca

os seus filhos porque os coloca numa perspectiva diferente das suas referências culturais. A educação indígena confronta-se com a escola porque nas comunidades tradicionais todos devem cooperar para a existência coletiva. (VEIGA, 2000, p. 45-47).

Essa forma de resistência indígena tornou-se mais evidente ou mais expressiva, dada a multiplicação da oferta de ensino escolar, mas não surgiu, efetivamente, nesse período. Era já uma forma de perceber e atuar de muitas sociedades indígenas em contextos semelhantes, como registrou Bartolomeu Melià:

Tanto a educação indígena como a educação para o indígena precisam atuar sobre a faixa etária da 2ª infância, puberdade e adolescência, como condição privilegiada para assegurar o processo educativo. Daí a disputa de missionários e educadores nacionais para reterem as crianças indígenas nesse período de idade nas suas aulas. Do mesmo modo que a resistência dos representantes mais lúcidos da sociedade indígena, para permitirem a saída delas (MELIÀ, 1979, p. 53).

Ambas as análises destacam uma percepção, por parte das comunidades indígenas, da incongruência entre os dois sistemas de ensino: o seu, tradicional, e o da escola importada ou imposta dos não-índios. A questão que queremos discutir aqui é, exatamente, em que reside a diferença fundamental desses dois sistemas.

Florestan Fernandes, em sua genial análise da educação na sociedade Tupinambá, aponta para princípios que são comuns aos sistemas de educação de qualquer sociedade. Fazendo uma distinção entre “educação para uma sociedade em mudança” e “educação para uma sociedade estável” (e enquadrando a educação Tupinambá, do momento histórico que analisou, neste segundo tipo³), Florestan destaca um ponto em comum:

Nos dois extremos, é patente que as sociedades humanas procuram modelar a personalidade dos seus membros no mesmo sentido, utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos (FERNANDES, 1975, p. 38).⁴

A diferença fundamental, para nós, reside justamente nas metas, ou seja, na ideologia que fundamenta, em cada caso, o esforço social de “manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos”. Em outras palavras, que tipo de “sujeito social” cada sociedade valoriza como “ideal” e pretende formar por meio da educação.

2. SISTEMA SOCIOCENTRADO

Numa tentativa de síntese das características da educação indígena, Bartomeu Melià (1979:52) elencou, entre outras, as seguintes:

- informal e assistemática	x	- formal e sistemática
- transmissão oral	x	- alfabetização e livros
- comunidade educativa	x	- especialistas da educação
- aprender fazendo	x	- aprender memorizando
- persuasão	x	- imposição
- integração dos conhecimentos	x	- segmentação
- formação da pessoa coisas	x	- adestramento para fazer
- harmonia com o ciclo da vida	x	- sucessão de matérias

A grande questão ausente nesta caracterização, no entanto, é a do princípio pedagógico crucial que centra todo o esforço educacional no conjunto da comunidade (ou sociedade), e não no indivíduo. Veremos que essa ideia não contradiz o entendimento de Florestan Fernandes, acima citado, sobre o que há de comum nos sistemas educacionais de qualquer sociedade. O que vamos sugerir é que, na sociedade nacional de economia capitalista, a perpetuação do *status quo* (isto é, da sociedade como ela é) conta com um sistema escolar que privilegia o indivíduo, está centrado nele.

No caso das sociedades indígenas, que conservam formas tradicionais de organização social – incluindo as formas de ocupação, apropriação e distribuição dos recursos disponíveis em seu território – e alimentam valores culturais vinculados àquelas formas, o espaço do indivíduo (de sua realização, de desenvolvimento de suas potencialidades, da própria continuidade de sua existência) está delimitado ou cerceado por regras ou normas sociais que priorizam o bem estar social, a preservação da vida coletiva e da sobrevivência do grupo. É natural e necessário que a educação, numa sociedade assim, esteja orientada pelos mesmos princípios e valores.

Numa sociedade indígena tradicional – como caracterizada no parágrafo anterior –, até o espaço ou as formas disponíveis e aceitáveis de discordância ou de desvio social, estão socialmente previstas ou “catalogadas”. Na verdade, isso ocorre em qualquer sociedade, inclusive nas economias capitalistas e no mundo dito pós-moderno. As sociedades definem (e constantemente redefinem, ao longo de sua história) os desvios permitidos e socialmente aceitáveis, distinguindo-os dos que exigem reeducação, penalidades e separação social, exílio, ou, até mesmo, a supressão do direito de existência do indivíduo (pena de morte). A diferença está, talvez, no leque de possibilidades mais limitado, necessário à continuidade e sobrevivência de sociedades menores e organizadas com base em laços de colaboração e solidariedade econômica e social.

Por essas razões, a educação indígena tradicional, embora comporte, aceite e reconheça as individualidades, não se fundamenta nem se ocupa de enaltecê-las, de estimulá-las ou de fortalecê-las. Ao contrário, busca garantir que o aprendizado necessário das novas gerações seja de acesso comum, e bem sucedido, para todo e qualquer membro delas. Não se trata de uma educação excludente, em nenhum hipótese, mas de uma educação efetivamente inclusiva. Diferenças devidas a papéis sociais distintos – historicamente construídos, mas vigentes e legitimados nas narrativas tradicionais – se refletem, obviamente, no sistema educacional: haverá tipos de ensinamentos e de práticas educacionais exclusivas de meninas e, igualmente, de meninos.

3. SISTEMA EGOCENTRADO

Nos programas educacionais, nos Projetos Pedagógicos, nos Planos de Educação enfim, das instituições e instâncias educativas de nossa sociedade – mesmo naquelas que se propõem críticas, diferenciadas, inovadoras e, até, revolucionárias – é comum encontrar-se uma formulação que começa ou inclui expressões como: “Formação do homem todo...”, ou “formação integral da pessoa...”, e similares.

Qualquer que seja a perspectiva ideológica explicitamente assumida em todos esses casos, a expressão destacada revela um ponto em comum: o centro do processo educacional, aqui, é o indivíduo. E a razão é óbvia: o “indivíduo” é a pedra angular da construção do edifício capitalista-liberal a partir do século XIX.

Não é por acaso, mas o contrário, que uma tal ideologia sustente o funcionamento de uma sociedade como a brasileira, que exhibe um dos mais altos índices de concentração de renda no mundo, ou seja, uma sociedade em que a distância de renda entre ricos e pobres se mede em números abissais. Numa sociedade com esse perfil, a exaltação do individualismo, o enaltecimento e a legitimação de estratégias de ascensão social a qualquer preço (“levar vantagem em tudo”) e a defesa dos “direitos do indivíduo” (sobretudo, da propriedade privada) são cruciais como cimento ideológico para manutenção do sistema. É natural e necessário que a educação, numa sociedade assim, esteja orientada pelos mesmos princípios e valores.⁵

Coerente, portanto, com os valores do individualismo – que justificam as disparidades sócio-econômicas na sociedade capitalista – a educação egocentrada enaltece, estimula e fortalece a individualidade, em detrimento da colaboração, da construção coletiva de conhecimento e das práticas solidárias.

A competição é, por isso, um dos motores dos processos educacionais nesse modelo de educação, mas aparentemente se desconsidera um fato óbvio: as diferenças individuais não se constroem ou se estabelecem no processo educacional escolar por força dele mesmo, mas estão pré-estabelecidas na bagagem cultural, lingüística, econômica e política que os alunos já trazem para a escola. O que

Bourdieu chama de “capital cultural”. Isso não significa, no entanto, que na escola propriamente dita não haja contribuição ao processo que diferencia e distancia pessoas. A escola contribui decisivamente, também, ao processo de individuação, porque ela própria é instrumento de uma classe, de uma forma de ver o mundo e de uma variante lingüística tomada como boa ou correta (em detrimento de muitos outros falares ou dialetos igualmente legítimos que circulam na sociedade).

Todas as práticas ou políticas ditas de “inclusão” na escola, não alteram o perfil fundamental de uma educação centrada na competição e no indivíduo: ela é, por natureza, excludente. A exclusão se dá, no entanto, de vários modos e em vários momentos: há a exclusão manifesta na evasão escolar (que pode ser resistência cultural, mas no quadro da sociedade capitalista, em geral é uma exclusão forçada pela forma de funcionamento do sistema escolar, sobretudo por aquilo que a escola define – implicitamente, quase sempre – como sua “clientela” preferencial); há a exclusão determinada pelas condições econômicas (a evasão exigida pela integração ao mercado de trabalho); e a exclusão do ensino de qualidade, realizada pelo sucateamento da rede de ensino público em todos os níveis (ou, no caso das universidades brasileiras, em que as melhores e mais importantes instituições são as públicas, pela exclusão por processos seletivos que favorecem os já econômica e socialmente favorecidos).

Num quadro como esse, “vencer” na vida, “competir com os brancos” só parece possível seguindo-se as regras do jogo já estabelecido no sistema escolar caracterizado acima. Em outras palavras, a família que coloca como seu objetivo levar seus filhos a “competir com os brancos”, digamos, “de igual para igual”, está disposta a participar (ou a forçar seus filhos a participar) de um jogo cujas regras não correspondem aos valores da cultura indígena e onde, com frequência, é necessário despir-se o quanto antes (o mais cedo possível) de tudo o que prende ou garante a lealdade da criança ou do jovem à sua herança cultural e à sua comunidade, com frequência incluindo o abandono da língua indígena. Um levantamento da situação, lealdade lingüística e relação com a comunidade indígena dos índios portadores de diplomas universitários (não incluídos, aqui, os diplomas de programas de Licenciaturas específicas para indígenas) mostra, em qualquer parte do país, que grande parte dos graduados não mora na terra indígena (muitos, jamais moraram além da adolescência), uma parte nada desprezível deles é filho de indígena com não-indígena, e um contingente significativo já era funcionário público quando obteve seu diploma.

De fato, a busca das chamadas “saídas individuais” equivale, em grande parte dos casos, a uma efetiva saída da comunidade. E para estabelecer, na comunidade indígena, uma escola para “competir com os brancos” é preciso estabelecer uma escola de educação egocentrada, uma escola de perfil cultural branco-ocidental; em outras palavras, uma escola de branco na aldeia indígena. Essa experiência não tem nada de novo. Missionários e órgãos indigenistas já fizeram isso há várias décadas.

4. ETNO-SUICÍDIO OU BUSCA DE ALTERNATIVAS VERDADEIRAS

Consta que há meio século atrás, pouco mais ou menos, entre os Bororo Orientais não aconteciam mais nascimentos. As mulheres evitavam engravidar ou, engravidando, provocavam aborto. Tais práticas evidenciavam uma decisão daquela sociedade de não perpetuar-se; por algum motivo, ou mais provavelmente, por muitos motivos, os Bororo não viam sentido em continuar existindo como povo aqui neste mundo. Iriam, provavelmente, reconstruir sua existência social em outra parte, livres de brancos, livres de missionários, livres da discriminação e da infelicidade de nos terem conhecido.

Nos dias atuais, em algumas sociedades indígenas encontramos um ou outro elemento, às vezes um grupo de pessoas, que agitam o discurso do “queremos competir com vocês”. E o instrumento preferencialmente apontado para “garantir” esse desejo, é a escola: “queremos uma escola igual a de vocês”.

Segundo entendemos (e descrevemos acima), a escola coerente com esse desejo (ou meta) é uma “escola de branco em terra indígena”. Mas ela não será capaz de resolver o dilema em que se sustenta a ilusão da “competição de igual para igual”. O dilema está na colocação equivocada do problema, que dirige a busca de soluções na direção errada.

A ideia de que o futuro das sociedades indígenas está na vitória sobre os brancos (ideia pressuposta na perspectiva de participação em uma “competição”) padece de ingenuidade. A ingenuidade está em cair na armadilha de um discurso ideológico que omite as principais características da competição no mercado capitalista: (i) os lugares vitoriosos, ou bem situados, são para poucos, o que significa que os vencedores sempre serão minoria, e os perdedores, muitíssimos; (ii) a competição nunca é leal; (iii) o preconceito racial é um dos instrumentos de seleção negativa em qualquer mercado competitivo.

Bourdieu destacou o papel crucial do “capital linguístico” no sucesso e no insucesso das crianças na escola. Essa variável não se pode desprezar também no que se refere a crianças indígenas falantes nativas de suas línguas ancestrais, como não se pode desprezar o equivalente em “capital cultural”. Para chegar à escola dos brancos com a meta de competir com eles nos termos dessa escola, é preciso incrementar esse “capital” da criança indígena já na aldeia, já em família, o que significa, destituí-la ou privá-la de sua herança cultural e lingüística, para assimilar ao máximo o que poderá ser “capital rentável” nas suas relações escolares competitivas.⁶ Realizar um tal projeto, se assumido por toda uma comunidade, nos parece que significaria, na prática, fazer uma opção de etno-suicídio, embora um pouco distinta daquela dos Bororo acima referida.

A autoalienação cultural, o deliberado abandono e renúncia de uma herança cultural e lingüística, concomitante à busca de adesão a valores culturais e sociais distintos não parece factível de ser bem sucedidos, mas parece plausível que a consigna do “queremos competir com vocês” seja apenas um discurso que busca

legitimar uma passagem já realizada, uma perda já acontecida, uma transmigração cultural já consolidada.

A distinção sugerida por Florestan Fernandes, de uma “educação para uma sociedade em mudança” e de uma “educação para uma sociedade estável”, não é uma distinção que se aplica, necessariamente, a dois tipos de sociedade. Na verdade, na sua maior parte, as sociedades indígenas no Brasil, em razão das mudanças de suas condições de vida e das compulsões do contato e relações com a sociedade nacional brasileira, deixaram de ser, há muito tempo, sociedades estáveis, tornando-se sociedades em mudança. Talvez se possa sugerir, no entanto, uma segunda distinção, desdobrando a primeira daquelas propostas por Florestan: uma distinção entre “educação para sociedades em mudança” e “educação para a mudança da sociedade”.

Uma sociedade em mudança não significa, necessariamente, uma sociedade que busca ou pretende abandonar seus valores ou sua herança cultural e lingüística. Uma sociedade ou uma cultura também muda, com frequência, para permanecer fiel aos seus valores fundamentais. Vale a pena, aqui, citar textualmente Florestan Fernandes:

Em nenhuma situação histórico-cultural conhecida o homem se confunde com o “armazenador” puro e simples de descobertas ocasionais (...). Preservação e perpetuação de formas de existência social não resultam, portanto, da mera incapacidade de usar a inteligência “livremente” sem restrições ou barreiras psicomorais. Nem da imposição de uma espécie de “teto cultural” à capacidade de invenção. O primordial seria aquilo que se persegue socialmente nas atividades humanas: é preciso tanto talento e capacidade criadora para “manter” certas formas de vida, ao longo do tempo e através de inúmeras alterações concomitantes ou sucessivas das condições materiais e morais da existência humana, quanto para “transformar” certas formas de vida, reajustando-as constantemente às alterações concomitantes ou sucessivas das condições da existência humana. (FERNANDES, 1975, p. 36-37).

Com isso queremos sugerir que há lugar para uma educação escolar indígena que contribua, efetivamente, com a sobrevivência e futuro dessas sociedades minoritárias, respondendo adequadamente às mudanças nas condições sociais e materiais de sua existência, construindo respostas adequadas para essas novas condições de vida, sem impor, às comunidades, o preço do abandono de sua herança e valores culturais. Ao lado disso, sempre haverá indivíduos indígenas buscando saídas individuais, alguns razoavelmente bem sucedidos (mas, algumas vezes, também implicando em prejuízos diretos ao seu próprio povo de origem, pelas alianças e submissões aos projetos dos não-índios), outros nem tanto. Mas essas situações não são o problema nem podem ser o foco da educação escolar indígena. Já um país capitalista como o Brasil pode se dar ao luxo de esquecer o “social”, e fundar seu sistema de ensino (e dissipar seus recursos de pesquisa tecnológica) na garantia dos anseios e projetos dos indivíduos.⁷

5 . REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”. In: — . *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 33-83.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

VEIGA, Juracilda. “A formação da identidade linguística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola”. **3ª Conferência de Pesquisa Sociocultural**. Campinas, São Paulo: Unicamp, PUCSP, USP, 16 a 20 julho de 2000.

NOTAS

(Footnotes)

¹ Este trabalho foi originalmente apresentado ao GT 14 da VIII Reunión de Antropologia del Mercosur (RAM). Buenos Aires, 29 set.-02 out. 2009.

² Docente do Departamento de Linguística – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. E-mail: wdangelis@yahoo.com.br.

³ Como sabemos, Florestan Fernandes não conheceu comunidades Tupinambá sobreviventes, mas analisou a documentação etnográfica sobre o tema, em especial aquela referente ao período entre meados do século XVI e as primeiras décadas do século XVII.

⁴ Nos parece simplificador, e pouco fiel às concepções de Florestan Fernandes, a seguinte interpretação do seu texto, proposta por Bartolomeu Melià: “A modo de síntese se pode dizer com Florestan Fernandes que a nossa é uma ‘educação para uma sociedade em mudança’, enquanto a indígena é uma “educação para uma sociedade estável” (1979, p. 53).

⁵ E não é por coincidência que repetimos, aqui, a frase que já usamos, acima, tratando da educação indígena.

⁶ Na verdade, em passado recente, muitas famílias indígenas tomaram opções nesse sentido, deixando de ensinar a língua indígena a seus filhos (como temos apontado, em mais de uma ocasião, referindo-nos aos Kaingang, aos Karajá, aos Terena e outros). O resultado, no que se refere à perda linguística (e cultural) para um grande número de comunidades indígenas brasileiras, ainda está por ser mensurado e mais detalhadamente descrito.

⁷ Há poucos anos, o povo brasileiro viveu uma experiência típica de um projeto egocentrado cujo custo é socialmente distribuído. Fala-se em 10 milhões de dólares de recursos públicos (dinheiro valioso em um país carente de boa educação escolar, bom atendimento de saúde e tantas outras coisas) desperdiçados no “treinamento”, durante 8 anos, de um “astronauta brasileiro”, para uma permanência de 8 dias em uma estação orbital (abril/06), realizando experimentos “científicos” tão importantes quanto plantar feijões em algodão, no ensino fundamental. A viagem serviu ao ego do próprio “astronauta”, Ten.Cel Marcos Pontes, ao sonho megalômano de alguns militares e à exibição populista de autoridades brasileiras. Em nada serviu ao país, muito menos ao respeito internacional, provavelmente o contrário (de fato, qualquer sujeito que possa pagar a “passagem”, pode fazer – e vários milionários já tem feito – o mesmo passeio que o “nosso” astronauta).

Recebido: 26/04/2010

Aprovado para publicação: 17/07/2010