

DOIS LIVROS E UMA PAISAGEM: EDUCAÇÃO E AUTORIA INDÍGENA

Inês Caroline Reichert¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão da educação e sua relação com o surgimento da autoria indígena no Brasil, a partir de seus contextos históricos. Analisa duas experiências de autoria indígena, demonstrando que a especificidade dessa autoria é por expressar-se de forma plural.

Palavras-chave: Educação. Autoria Indígena. História. Identidades. Cultura Indígena

ABSTRACT

The article addresses the issue of education and its connect with the emergence of indigenous authorship in Brazil, from their historical contexts. Analyzes the experiences of two indigenous authorship, demonstrating that the specificity of this author and express themselves in the plural form.

Keywords: Education. Indigenous authorship. History. Identity. Indigenous Culture

¹ Graduada em História e Mestre em Educação. Professora da Universidade Feevale e líder do projeto de extensão Múltiplas Leituras: "Povos Indígenas e Interculturalidade". E-mail: inesrei@feevale.br.

Aos diferentes povos indígenas se negou historicamente o poder de contar sua própria história até quase o final do século XX, tendo sido narrados, descritos e representados pelo branco. Esse processo culminou com a construção do que Antônio de Souza Lima (2000) denominou de “Arquivo Colonial”, do qual grande parte da sociedade nacional retira e compõe os estereótipos e preconceitos através dos quais designa os povos indígenas do Brasil. Atualmente, no entanto, os povos indígenas estão conquistando o direito de contar e registrar sua História pela palavra escrita, o que pode ser identificado como um fenômeno literário emergente. Neste artigo, intento analisar a questão da Autoria Indígena e, especificamente, os contextos históricos que estão nas origens dessa Autoria.

Tal tema de pesquisa se consolidou para mim a partir de minha ação extensionista na Universidade Feevale, na qual tinha como frente de trabalho a assessoria da escola indígena da comunidade *Por Fi*. Nesse trabalho, uma das minhas primeiras constatações e preocupações foi a de que havia muito pouco o que ler na escola. Não havia livros de Literatura Infanto-juvenil, como também não havia livros sobre cultura indígena, quiçá de Autoria Indígena. Até que, em determinado dia, trabalhando na biblioteca, encontrei um livro sobre a cultura Kaingang. Único exemplar, com o título na língua Kaingang: *Eg Jamen Ky Mu*. Textos Kanhgag, grafado em uma capa amarela, contando com a foto de um coqueiro.² O que de imediato me chamou a atenção, porém, foi que o assinavam 27 autores e autoras Kaingang. Era a primeira vez que eu via um livro de Autoria Indígena. Quem eram esses autores que agora inauguravam uma escrita? Quem eram esses que agora podiam narrar a si próprios e não mais ser narrados pelo Outro, a sociedade branca? No primeiro parágrafo da apresentação do livro, encontrei a resposta sobre quem eram esses autores e essas autoras: o livro destinava-se aos alunos e às alunas das escolas das comunidades Kaingang e havia sido escrito por professores/as de diversas áreas indígenas. Foi quando me lembrei de “*Shenipabu Miyui*: história

dos Antigos”, um livro adquirido anos antes. Uma linda capa laranja, de onde, por um recorte vazado, se vê uma colorida serpente, constando apenas a editora, sem indicação de autor. Nesse momento, os dois livros constituíram uma única paisagem, pois, embora diversa e plural, as histórias vividas pelos professores-autores do Acre, autores de “*Shenipabu Miyui*”, e pelos professores e professoras-autores/as Kaingang eram muito semelhantes, interligando os textos a partir de processos vividos em espaços diferentes e distantes.

Escritas que se conectavam por suas textualidades indígenas, traçando uma mesma geografia da terra. *Shenipabu Miyui* e *Eg Jamen Ky Mu*, assim como quaisquer outros livros, têm uma história. E, nesse caso, não é uma história solitária: eles compõem, junto com mais de uma centena de títulos de Autoria Indígena publicados no período de vinte anos, a irrupção de uma nova Literatura, da qual brotaram os “Livros da Floresta”, como os próprios indígenas gostam de se referir a eles.³ Uma paisagem que insere esses livros em uma perspectiva em que – se as diversidades e particularidades de sua escrita apontam para a pluralidade de sua autoria – eles podem ser entendidos a partir de uma singularidade. E foi a universalidade dessa experiência de escrita que me remeteu a buscar as histórias que originaram esses livros.

Pude encontrar uma primeira resposta em Maria Inês de Almeida e Sônia Queiroz (2004): os Livros da Floresta são escritos a partir da terra. É da aldeia que se fala. De suas gentes, de suas línguas, de suas lutas, antigas e novas. Ou seja, uma literatura não é apenas a textualidade, mas a historicidade que esse texto traz consigo. Aqui tomo o conceito de literatura a partir do que discutem Almeida e Queiroz (2004, p. 199). As autoras consideram a literatura como uma prática de determinado grupo social, o que exigiria que se estudassem as questões cognitivas e sociológicas envolvidas em sua produção. Em relação aos povos indígenas, escreve-se principalmente para que os mitos, as histórias e as línguas de suas culturas não se percam. Nesse sentido, apesar de a Literatura

² A flor desse coqueiro é utilizada na preparação dos *Kujã*, xamãs Kaingang, em nota encontrada na ficha técnica do livro.

³ A expressão “Livros da Floresta” é apresentada por ALMEIDA, Maria Inês de e QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**. As edições da literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Índigena estar sendo escrita da aldeia e para a aldeia, paradoxalmente, é em sua territorialidade que reside sua universalidade: escreve-se também para ser reconhecido por um Outro.

E uma das primeiras questões que se pode indagar sobre essa Literatura é sobre que histórias estão nas origens desses livros, antes mesmo que fossem sonhados e escritos por seus autores. Neste texto, busco responder a essa questão, discutindo os contextos históricos que possibilitaram a emergência de uma Literatura Índigena no Brasil.

DE COMO OS LIVROS DA FLORESTA NASCERAM DO TEMPO DOS DIREITOS

Os autores e as autoras dessa nova Literatura que emerge são professores e professoras indígenas, que estão a ocupar novamente o solo. Eles e elas se tornaram autores e autoras para que seus estudantes tenham o que ler em língua indígena. Assim, foi no Acre e, também por esse motivo, que os Kaingang escreveram o livro *Eg Jamen Ky Mu*. Na paisagem constituída por essa historicidade, a escola – uma instituição não indígena, estranha e exógena às culturas tradicionais – ocupa lugar central (SILVA, 2001). A imagem de uma escola indígena como possibilidade de espaço de construção da autonomia indígena, isto é, como instituição de afirmação da especificidade indígena, no Brasil, é recente e pode ser localizada na década de 70. Fruto de um processo histórico do qual participaram diversos agentes, é preciso lembrar que, antes desse período, a escola era um instrumento colonizador, de ação anti-indígena.⁴ Atualmente, a questão da presença da escola na aldeia como forma de dialogar com o mundo externo à comunidade indígena Anais Inovamundi 2012 e, dessa forma, efetivar direitos – é presença constante na maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no Brasil.

Aqui, procuro retratar como os Livros da Floresta nasceram do tempo dos direitos e, mais especificamente, da escola, a partir das histórias vividas pelas comunidades indígenas no Acre e pela

etnia Kaingang no Rio Grande do Sul. Dito de outra forma, busco aqui discutir quais contextos históricos se articularam, de maneira a tornar fértil o campo da ação social às vozes indígenas.

No Brasil do final dos anos 70, começava-se novamente a respirar os ares da democracia, com a abertura política ocorrida no período final do governo militar. Nas universidades, uma antropologia engajada na luta pelos direitos sociais se somava às discussões promovidas pela sociedade civil, em grande parte formada por lideranças envolvidas com a Educação Popular e a Teologia da Libertação. Reivindicava-se a necessidade de se criar políticas públicas e formar uma rede de instituições, ambas voltadas para ações de apoio às sociedades indígenas. Porém, essa conjuntura obviamente nasceu em um momento anterior e cumpre voltar no tempo um pouco para compreendê-la, uma vez que ela está intrinsecamente ligada aos processos que desencadearam o movimento indígena e colocaram em ação as reivindicações históricas dos povos indígenas. Para esse exercício, utilizo o texto de Antônio Carlos de Souza Lima (2005), no qual o antropólogo discute a presença dos povos indígenas no que ele designou de “invenção do Brasil”. Souza Lima (2005) situa na ação do controverso Serviço de Proteção ao Índio (SPI) o ponto de partida para uma visão que ele chama de “nova, mais generosa, e menos colonial da questão indígena em nosso país” (p. 242). O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias de hoje.⁵ Muito embora esse órgão exercesse uma prática infantilizante e cerceadora da tutela, destituindo os indígenas de uma cidadania plena, impôs-se, por força da Autoria dos próprios indígenas, o conhecimento da variedade de situações históricas vividas por essas culturas no Brasil, reconhecendo-as como parte de uma sociedade diversa e que não caminhava mais para a assimilação completa das diferenças. Na década de 50, a essa experiência anterior do SPI somou-se a visão de jovens profissionais de visão pró-indigenista, que viveram em um tempo profundamente marcado pelos acontecimentos do pós-guerra, no qual o holocausto e os processos de descoloniza-

⁴ Diversas pesquisas retratam a questão da escolarização indígena anterior à década de 70. Neste trabalho, o recorte temporal que adoto se encaixa no período do tempo dos direitos, isto é, quando do surgimento de um contexto pró-indígena no Brasil e, especialmente, após a promulgação da Constituição de 1988.

⁵ Fonte: <<http://www.socioambiental.org.br>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

ção da Ásia e da África colocaram em evidência temas como direitos humanos e autodeterminação dos povos. Compõe esse cenário a promulgação de textos centrais aos direitos humanos e étnicos, como a Declaração Universal de Direitos do Homem (UNESCO/1948) e a Convenção nº 107/1956 da Organização Internacional para o Trabalho sobre a Proteção de Populações Indígenas e Tribais.

Desse momento histórico é que surgiria uma primeira utopia, “a idéia de que as terras indígenas deveriam lhes assegurar uma transformação social autogerida e paulatina, em harmonia com o seu modo de relacionamento com a natureza” (SOUZA LIMA, 2005, p. 243), de onde nasceram as propostas e a posterior criação de três parques indígenas, dos quais o mais conhecido é o do Xingu. No entanto, o autor enfatiza que, embora essas ideias assinalem o início de uma nova perspectiva para a questão indígena, elas não chegaram, nesse momento, a pautar a prática administrativa indigenista, tendo sido o SPI espaço de barganhas políticas e de uma escalada de corrupção, sendo extinto em 1967, sucedido pela FUNAI. Esta foi instituída com o objetivo de continuar a exercer a tutela e a representação jurídica dos povos indígenas já exercidas pelo SPI, tendo como base a promoção das necessidades necessárias a esses, incluindo suas terras e suas especificidades culturais.

No entanto, apesar da proposta inicial estabelecida, no que se relaciona à questão indígena no Brasil, a década de 70 foi um período bastante conflitivo e ambíguo, especialmente em se tratando das políticas efetivadas pelo Estado. No âmbito latino-americano, a partir de 1971, críticas etnocidas estavam sendo geradas em diversos encontros e, segundo Souza Lima, foram centrais para a formulação de conceitos e propostas como *desenvolvimento alternativo* e *etnodesenvolvimento* (SOUZA LIMA, 2005, p. 245). No plano interno, o projeto de desenvolvimento brasileiro expandia-se de forma cruel sobre a Amazônia, com a “assinatura” da FUNAI. Paradoxalmente, inseridas no mesmo quadro, pressões internacionais, alinhadas com as ideias de anistia, direitos humanos e meio ambiente, fariam que o governo militar aprovasse o Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), documento que lançou o alicerce para a luta por direitos, especialmente às terras ocupadas pelos povos indígenas, em meio à corrida que se fazia à região amazônica na época. O “Estatuto do Índio” dispõe sobre as relações do Estado

e da sociedade brasileira com os índios. Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo “relativamente capazes”, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio/SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI) até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira.

Também nesse momento, contemplando as já mencionadas repercussões internacionais, registrou-se uma ação que incluiu, no órgão indigenista governamental, um conjunto de antropólogos recentemente formados em outra perspectiva acadêmica, criada nos anos 60. Viveiros de Castro analisa essa nova perspectiva como inserida em uma “ciência social interessada”, que buscava relacionar a etnologia à realidade brasileira. Para esse autor, tal concepção foi decisiva no “fixar nossa etnologia no estudo de índios dentro do território brasileiro. E tal expectativa é uma das coisas mais bem partilhadas no campo institucional e intelectual onde o etnólogo precisa se mover” (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 3).

É nesse contexto histórico, no final da década de 70 e início dos anos 80, que se dá a instalação de diversas ONG’s no Brasil - associações civis de defesa dos índios, abrigando movimentos indígenas e indigenistas - destinadas a colocar em prática os princípios dessa antropologia engajada. Nos anos que se seguiriam, esses espaços se revestiram de importância ímpar para a execução de políticas públicas de intervenção, como a regulamentação de várias políticas a favor da manutenção e revitalização das línguas e dos corpos de conhecimentos étnicos, por meio dos currículos escolares indígenas (LIMA, 2005, MONTE, 2000). Sublinho ainda como relevante para a emergência de um contexto pró-indígena no Brasil, fazendo parte da conjuntura dos anos 70, a constituição de um aparelho eclesiástico em 1972 - o Conselho Indigenista Missionário/CIMI. O CIMI passou a atuar em áreas indígenas seguindo as propostas da Teologia da Libertação, emanadas do Concílio Vaticano II. Promovia assembleias indígenas e deu espaço para o surgimento de um associativismo pan-indígena, principal via para o fortalecimento do princípio da *autodeterminação indígena*.

De natureza diversa das propostas assimilacionistas anteriores, os manifestos e projetos de futuro que surgiam para os povos indígenas, quer seja a partir das ONG's ou de outros espaços sociais que se organizavam nessas origens, foram pautados por um novo elemento profundamente questionador das tradições historicamente fixadas da relação entre a sociedade nacional e os povos indígenas: o movimento indígena. E é a partir desse novo agente social, a organização dos próprios povos indígenas, que estes deixariam de ser, paulatinamente, narrados e representados pelo Outro, o porta-voz branco, assumindo a Autoria e autonomia a que tinham direito.

Dentre os projetos de futuro desenhados a partir desse momento histórico, situa-se a Educação Indígena Diferenciada, meta das políticas públicas educacionais em 16 países sul-americanos. Assim conhecida no Brasil, no contexto latino-americano e na literatura especializada, é nomeada como Educação Intercultural Bilíngue, ou EIB, sendo também identificada como Educação Endógena ou Etnoeducação pelos movimentos indígenas da América (MONTE, 2000, p. 118). A ressonância política e legal da Educação Indígena Diferenciada se faz sentir a partir dos anos 80, quando muitos países do continente americano introduzem modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados. Nietta Monte destaca que as políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, contribuindo para a fragilização do paradigma da educação indígena como meio para a integração e assimilação do indígena à sociedade nacional (MONTE, 2000, p. 120). O desenvolvimento e a difusão da Educação Indígena Diferenciada, ou Educação Intercultural Bilíngue, deram-se a partir de complexas redes de comunicação em níveis inter-relacionados e são discutidos em detalhe por essa autora. Inaugurando uma postura inédita, o Estado assume como seu interesse a preservação das línguas e culturas indígenas, com profundas repercussões nos programas educacionais gerados a partir daí. Os povos indígenas tornam-se sujeitos do processo de escrita, graças à (re) introdução da escola nas suas vidas, agora num contexto mais democrático.

No Acre, nesse contexto de nascente política indigenista, a FUNAI deu início às ações de levantamento técnico para identificação das terras indígenas, junto aos treze grupos étnico-linguísticos existentes, que totalizam cerca de dez mil indivíduos pertencentes às famílias linguísticas Pano, Aruak e Arawa, em uma atuação conjunta com a Comissão Pró-Índio/AC. A CPI/AC, a primeira entidade não governamental de características civis do indigenismo acreano, que, desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas indígenas no campo da educação, saúde, luta pela demarcação das Terras Indígenas e sua ocupação produtiva e ambientalmente correta (MONTE, 1997, p. 26). A demarcação das terras indígenas no Acre teve reforço de seu entorno, com a configuração da Aliança dos Povos da Floresta composta com os seringueiros, de onde foram criadas as reservas extrativistas, sob a liderança de Chico Mendes (MONTE, 2008, p. 56).

Surgiram também as cooperativas indígenas do Acre para produção e comercialização dos produtos extrativistas. A partir dos anos 1980, os primeiros projetos – desenvolvimento comunitário, educação, saúde – estruturaram a equipe e o trabalho institucional da CPI/AC, desencadeando uma forte pressão política de setores da sociedade civil. Ao longo dessa década, as cooperativas indígenas foram desaparecendo e assistiu-se, no Acre e em todo o país, a partir desse período, à expansão de diversas associações e organizações indígenas (MONTE, 2008, p. 32-35).

Em consonância com a organização dos povos indígenas, nessa região do País, foi gerado o projeto “Uma Experiência de Autoria”, que possibilitou que *Shenipabu Miyui* – assim como diversos outros Livros da Floresta – brotasse para o mundo. O pioneirismo do Acre evidencia-se em ações como a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da primeira Proposta Curricular Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas da região, apresentada pela Comissão Pró-Índio do Acre e aprovada em junho de 1993. Também foi lá que, em 1992, foi promovido o primeiro concurso público no Brasil para professores índios (MONTE, 2001).

A seguir, procuro olhar para essa experiência analisando a forma como o conceito de Autoria Indígena vai emergindo de sua prática e também pelo tanto que a paisagem traçada se constituiu como um referencial político, teórico e metodológico para

o trabalho de Autoria, também entre os Kaingang, no livro *Eg Jamen Ky Mu*.

UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA: DO ACRE EMERGE A LITERATURA INDÍGENA

Uma das questões centrais da política educativa pleiteada na época era a garantia da formação de professores indígenas e de outros profissionais que atendessem a complexidade das novas problemáticas locais. Inserido nesse contexto, em 1979, iniciou-se um projeto de alfabetização com os jovens Kaxinawá, a partir de uma demanda das lideranças indígenas desse grupo. A proposta pedagógica, naquele momento, estava pautada pelos princípios da Pedagogia de Freire, nos marcos teóricos da Pedagogia Crítica, e buscava-se discutir e transformar as condições do trabalho no seringal às quais os povos indígenas do Acre estavam submetidos sob um regime de cativo. Segundo Monte, especial reforço era dado às discussões em torno da identidade em sua especificidade de povos indígenas, buscando-se redefinir o “significado social da indianidade, diluída durante o tempo do cativo, no conceito genérico e pejorativo de *caboclo*” (MONTE, 2008, p. 47).

A ação indigenista que se constituía na via da escolarização estava fortemente articulada, portanto, à demarcação e ao uso da terra e essas questões impregnaram também a identidade do próprio trabalho, político e pedagógico, da CPI/AC.⁶ Assim, diferentemente da escolarização anteriormente realizada, que buscava assimilar os povos indígenas ou cristianizá-los, nesse momento, objetivava-se a capacitação de jovens indígenas para que pudessem atuar na administração das cooperativas recentemente criadas, com progressiva autonomia e sustentabilidade.

Já em fevereiro de 1983, foi organizado o I Curso de Formação de Professores e Agentes de

Saúde Indígenas, contando, naquele momento, com a participação de 25 jovens indígenas Kaxinawá, bilíngues. Esse primeiro curso teve como foco o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e a aprendizagem da Matemática, para que os monitores, como eram então chamados, pudessem ensinar a outros. Dessa ação educativa inaugural, derivou a primeira produção de autoria dos professores indígenas, sob a coordenação de Nietta Lindenberg Monte: a cartilha de Alfabetização do Índio Seringueiro (1983) e o livro de leitura “Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre”.

O passo seguinte dado pela CPI/AC foi buscar soluções aos impasses institucionais e, especialmente, às precárias condições financeiras com que havia operado nos seus primeiros anos. Em 1985, a entidade conseguiu assinar um convênio pioneiro com a FUNAI e com a Secretaria de Educação do Acre, SEC/AC, “pelo qual ficou garantida a inclusão dos então 21 professores índios e suas escolas no sistema estadual de ensino fundamental, com inicial apoio financeiro federal” (MAHER, 1996, p. 7). Pelo convênio, garantia-se a autonomia curricular e administrativa para as escolas indígenas beneficiadas, que deveriam ser acompanhadas pela equipe de educação da CPI/AC. Nesses primeiros tempos, os efeitos da institucionalização da escola entre os povos indígenas era uma preocupação presente entre os assessores da CPI/AC, especialmente em relação à Educação Tradicional Indígena. Registradas nos diários de campo e nos relatórios dos assessores, as formas de transmitir e aprender dos povos indígenas, nas suas famílias nuclear e extensa, foram constituindo um “corpo” para proposta educativa do trabalho.

Assim, aos olhos dos assessores envolvidos, uma Pedagogia Indígena já se desenhava naquele momento. Pautada pela interculturalidade, essa Pedagogia se concretizaria em um ambiente onde escuta, informação e aceitação das diferenças entre os diversos povos e grupos sociais envolvidos no processo eram uma busca constante. Outra característica que marcou fortemente o trabalho foi a procura por estabelecer relações entre os fatores socioculturais da comunidade e a organização da escola e do currículo, o que acabou por se constituir como uma tendência pedagógica e curricular do próprio Projeto de Autoria. Uma aula poderia

⁶ São vários os registros e as análises produzidas sobre como se deu o desenvolvimento do trabalho de ação indigenista da CPI/AC e sobre seus resultados. Muitos dos assessores envolvidos e, em uma segunda etapa, intelectuais indígenas publicaram textos acessíveis ao público. Para a historicização realizada nesta parte do capítulo, utilizo como referências Monserrat *et al* (1989), Maher (1996), Sena (1997), Monte (1997), Monte (2001), Monte (2008) e OPIAC (2000).

ser interrompida pela proximidade de algum animal para ser caçado ou pela necessidade de participação dos alunos e do professor em algum evento comunitário.

A escrita alfabética, anteriormente estranha aos povos indígenas, ia sendo, paulatinamente, conquistada. Uma textualidade era produzida pela escola e por seu entorno, por aqueles que acabaram também envolvidos. Letras e palavras tomavam a forma de relatórios, cartas, músicas, anotações e registros da conta corrente de suas famílias nas cantinas das cooperativas, dando sentido ao processo de alfabetização. E, principalmente, na escola indígena acreana, desde o seu início, os atos de escrita adquiriram uma função social específica: a confecção de livros. Na aldeia, a conquista da escrita trouxe, concretamente, a presença do papel. As cartilhas passam a ocupar espaço na escola, suas páginas decoram as casas; na moradia dos professores, os registros dos cursos, as leituras e muitos outros papéis são cuidadosamente arquivados.

São múltiplos também os papéis desempenhados pelos professores. Assim como a escrita se projeta da aldeia para o mundo, também os professores circulam como suas palavras. Saem de sua comunidade para Rio Branco, a participar de cursos e discussões sobre educação ou sustentabilidade ambiental, juntamente com outras etnias indígenas, em que a Língua Portuguesa faz a comunicação acontecer. Nas salas de aula - de classe em classe, um a um, as palavras sussurradas -, vão ensinando a outros as letras e as palavras, na língua própria e na língua do branco. Viajam para aldeias distantes, assistindo a aulas de outros professores, registrando e debatendo ideias. Conversam em sua comunidade ou em parentes distantes, gravando, escrevendo e registrando histórias, mitos e memórias para as pesquisas de suas culturas.

Ao mediar o acesso à escrita em suas comunidades, os professores atuam na reorganização sociocultural e econômica como um todo. Em contextos culturais bilíngues, os lugares que ocupam esses professores estão situados em terrenos instáveis, como são os de sociedades em tensão entre “uma tradição oral milenar e a atualidade letrada de alto prestígio e em grande expansão” (MONTE, 1997, p. 64). A partir desses novos papéis e desse lugar, a Escola da Floresta, é

que obras de Autoria Indígena vão florescendo. De artesanatos tradicionais, danças, cantos e rituais às literaturas e mitologias escritas, desenhos em papel, diários de classe, cartilhas, vídeos e fotografias, alunos e professores estão sendo responsáveis por reproduzir, produzir e alterar, criativamente, as culturas indígenas.

O Projeto “Uma Experiência de Autoria” constitui-se pela busca da construção de autonomia/ autoria do professor. Dentre as diversas formas de realização da proposta pedagógica do projeto na prática escolar, destaco a já citada autoria de materiais didáticos e a permanente avaliação desses materiais e dos processos educacionais. Sublinho também a ideia de reflexão cotidiana sobre o trabalho do professor, na qual a proposta de intervenção da assessoria educacional da CPI/ AC se baseou. Nesse sentido, os diários de classe do professor – também chamados de “Etnografias da Sala de Aula” – e, posteriormente, os diários dos alunos foram sugeridos e discutidos, a partir dos cursos de formação dos professores, como instrumentos possíveis para que essa reflexão acontecesse.⁷

Nos últimos anos, alguns dos pioneiros professores têm se dedicado a desenvolver o que ficou conhecido, genericamente, por “pesquisas indígenas”. Esse trabalho é composto por atividades de levantamento, organização e sistematização de informações, registradas na forma escrita ou em vídeo, tendo como tema principal a cultura e os aspectos interculturais em debate nas sociedades indígenas.

O que intentei demonstrar, ao relatar as origens de *Shenipabu Miyui*, é a compreensão de que um livro se inscreve como literatura não apenas por sua textualidade, mas como resultado de uma prática social. Para os povos indígenas, a produção de uma escrita – ou de um vídeo, ou de um *site*, qualquer que seja a forma que a palavra assume para circular – tem profundas e imbricadas relações com a história da reconquista e demarcação de suas terras, com a conquista da escrita e das práticas de leitura nas Línguas Indígenas, com a aquisição e o domínio da Língua Portuguesa, enfim, com as lutas do tempo

⁷ Os diários de classe de três professores Kaxinawá foram objeto de estudo da Dissertação de Mestrado de Nietta L. Monte, publicada no livro “As Escolas da Floresta” (1997).

dos direitos. Nesse sentido, entendo que existe uma singularidade em sua escrita, que une tantos plurais: diferentes e diversas culturas indígenas aproximam-se por sua escrita e a paisagem inscrita pela literatura indígena acreana pode, sim, iluminar as origens dos textos Kaingang.

A AUTORIA KAINGANG E AS SINGULARIDADES DE UMA ESCRITA PLURAL

O livro *Eg Jamen Ky Mu* foi escrito por homens e mulheres Kaingang de diversas áreas indígenas, em 1995 e 1996, no momento em que eram alunos/as do curso de formação de professores/as bilíngues. Destinava-se a ser material de leitura no ensino bilíngue, particularmente nas áreas onde atuam os/as professores/as formados/as pelo curso, focando especialmente nos alfabetizados e nas pessoas já alfabetizadas, pela carência de publicações sobre a temática Kaingang.

Segundo André Toral (1997), um dos organizadores da publicação, os Kaingang se encontram hoje numa região densamente ocupada e de colonização consolidada nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os Kaingang estão entre as cinco maiores etnias indígenas no Brasil: somam aproximadamente 20.000 pessoas distribuídas em 25 áreas indígenas, tendo sido contatados pela frente colonizadora que passou a ocupar suas terras a partir do final do século passado. O modo de vida desse grupo indígena foi fundamentalmente alterado em relação ao que era: em pouco mais de um século, passou de um regime de subsistência baseado na caça, coleta e, com menos intensidade, na agricultura para outro totalmente diferente. Impossibilitado de explorar seu território tradicional, pela realidade da vida em reservas, esse grupo passou a depender da agricultura, hoje relativamente mecanizada em algumas áreas, combinada com a criação doméstica de animais e intensa produção e venda de artesanato. Apesar dessa adaptação aos novos tempos, boa parte de suas comunidades enfrenta dificuldades crônicas de subsistência.

O projeto de se fazer o livro insere-se também no contexto de uma política indigenista implementada pela sociedade civil e pelas organizações indígenas e faz parte de outro projeto, o oferecimento do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues para o ensino de 1ª

a 4ª série nas escolas das comunidades Kaingang do sul do Brasil. Essa proposta foi coordenada por uma comissão interinstitucional envolvendo representantes da Universidade de Ijuí (UNIJUI/RS), da Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), do Conselho de Missão entre Índios da IECLB (COMIN) e da Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL), tendo o curso sido realizado entre 1993-1996. Conforme relato dos organizadores na introdução da obra, o curso supletivo em nível de 2º grau, com Habilitação para Magistério, visou a garantir o direito dos Kaingang a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Nesse sentido, o programa do curso incluiu ensino ou reforço da língua Kaingang e a abordagem de temas julgados relevantes, tais como organização social tradicional, etno-história, mitologia e cosmologia Kaingang. É interessante ressaltar que a realização do curso ocorreu no contexto de transição da Educação Indígena da esfera federal para os Estados da União e sua proposta se inseriu como uma resposta da sociedade civil a esse momento. No Rio Grande do Sul, esse processo se inicia em 1988, com a criação do grupo de Propostas Pedagógicas Específicas e início do trabalho, estudo e da reflexão sobre Educação Indígena na Secretaria do Estado da Educação – Rio Grande do Sul, a partir do estabelecimento de parceria entre Ministério da Educação e Fundação Nacional do Índio. Convênio SE/FUNAI (transferência das escolas indígenas para o âmbito da SE). Em 1995, ocorre a criação do NEI - Núcleo de Educação Indígena através da Portaria nº 01294, publicada no Diário Oficial de 15/09/95 (BERGAMASCHI, 2005).

O “movimento” de reflexão desencadeado pelo curso de formação de professores/as Kaingang nasceu da preocupação de produzir material didático que possibilitasse a efetivação de uma educação indígena diferenciada e insere-se em uma discussão amplamente conhecida nesse campo: a questão do equacionamento entre a preservação da Educação Tradicional Indígena e os processos culturais desencadeados pela escolarização entre os povos indígenas. Se, por um lado, a Educação Tradicional Indígena, através da qual a comunidade constrói sua identidade, é entendida como condição

imprescindível para a manutenção da alteridade dos povos indígenas, por outro, a escola tem sido espaço de resistência e reivindicação, de tal maneira que se afirma que “professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente perante o Estado e a sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola” (MELIÁ, 1998, p. 25). É da escola – nesse espaço diferenciado, hibridizado por uma Pedagogia Indígena – que as sementes de mais um Livro da Floresta germinaram, demonstrando, também no sul do País, que a Literatura Indígena é um dos tantos frutos da Escola Indígena. Pode-se perceber, nessa história das origens do livro, que a relação entre a produção literária dos professores e das professoras Kaingang está, tal como no Acre, profundamente ligada à questão da autoafirmação identitária. Não se escreve sozinho, essa é uma Autoria feita por muitas mãos e vozes, em discussões que partiram da sala de aula e voltaram-se para a comunidade, pesquisando, gravando, registrando e escrevendo os saberes e as memórias dos anciãos, dos *Kujã*, das lideranças, da participação na vida mesmo. Se há participação da comunidade no processo de escrita, celebrando de certa maneira a “morte” de uma autoria individual, há a presença indelével do papel de difusor cultural do professor e da professora, pesquisadores de suas culturas orais, agora versadas em língua escrita.

Nessa paisagem, a escola ocupa um lugar de fronteira, situa-se exatamente no limiar de dois mundos que se tocam e que também provocam fricções. É em seu espaço – e também nos frutos que dela derivam, como os Livros da Floresta – que o tensionamento entre culturas tradicionalmente orais e a sociedade letrada, de alto prestígio, ocorre. Se a letra modificou os papéis de quem ensina nas culturas indígenas, retirando o poder da tradição, também é pela escrita que os povos indígenas buscam, indigenamente, revivê-la e ressignificá-la.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**. As edições da literatura oral no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO´E!** Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. (tese de doutoramento) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS: 2005.
- EMIRI, Loretta; MONTSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita**. Cuiabá MT, São Paulo, SP: OPAN: Iluminuras, 1989.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**, (tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.
- MELIÁ, Bartolomé. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. Ameríndia de Educação novembro de 1997, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, Secretaria de Estado/ Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.
- MONTE, Nietta Lindenberg. **As escolas da Floresta**. Entre o passado oral e o presente escrito. Rio de Janeiro, RJ: Multiletra, 1997.
- _____. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n.15. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, SP, p. 118-133, nov./dez 2000.
- _____. Textos para o currículo escolar. IN: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo, SP: Global, 2001.
- _____. **Cronistas em viagem e educação indígena**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE. **Shenipabu Miyui: história dos antigos.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2000.

SENA, Vera Olinda. A formação do professor indígena. Uma experiência de autoria – Acre. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs).

Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi et al. **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 99-128.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Invenção do Brasil:** os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: LESSA, Carlos (Org). **Enciclopédia da brasilidade:** auto-estima em verde-amarelo. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005, p. 218-231.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O campo na selva, visto da praia. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 10, p. 170-190, 1992.

VYJKÁG, Adão Sales et al. **Eg Jamen Ky Mu. Textos Kanhgág.** Brasília, DF: APBKG/DKA Áustria/MEC/PNUD, 1997.