

SOBRE ENSINAR A SONHAR

ABOUT TEACHING TO DREAM

Adriano Castorino 1

Professor/Técnico em Assuntos Educacionais. Universidade Federal do
Tocantins. E-mail: adrianocastorino@mail.uft.edu.br

1

Escrevo este ensaio a partir de minhas experiências com formação de professores e professoras. Aqui vou focar na minha participação em programas para formação de professores/as indígenas. Como escrevo um ensaio, permito-me a ser mais narrativo e menos comprometido com a confrontação de ideias. O lugar da teoria, do embasamento teórico, do rigor científico permanece como primordial, todavia quero propor um texto com mais leveza e menos densidade.

Para começar, organizo aqui alguns momentos, sem necessariamente os dispor em alguma ordem cronológica ou de importância. A minha primeira experiência com a formação de professores indígenas se deu quando acompanhei uma festa de nomeação na aldeia Porteira, em Tocantínia, no Povo Akwê, Xerente, ainda em 2006, nessa época eu já trabalhava na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Naquela ocasião, eu tive um contato com estudantes indígenas do curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema da UFT.

Durante nossas conversas fui apresentado aos dilemas que eles traziam nas falas, sobretudo entre o papel de ensinar conforme um modelo de escola preconizado pelo estado e os modelos variados de ensino próprios. Como é que se tornariam, então, aqueles dois professores indígenas em professores formados em Pedagogia?

Para ambos, estava claro, a ideia de que ensinar tinha outros fundamentos, sobretudo tinha uma relação enorme com a própria noção de existir. Se houvesse ensino esse teria de ser algo que ensinasse a existir. Aqui a nossa conversa ficou numa encruzilhada. Se a escola organizada e mantida pelo estado propunha um ensino pautado no controle do tempo, na disciplina, em avaliações e registros, em conteúdos meramente formais, como poderiam, então, como professores ensinarem a existir?

Depois desse momento, em muitos outros eventos e estadias com o Povo Akwê tive oportunidade de aprofundar estas conversas, todavia ainda temos os mesmos dilemas. A formação de professor/a é uma demanda que tem objetivos centrados numa certa maneira de pensar a educação. A formação é uma resposta a anseios típicos do estado e não da necessidade de ser professor/a numa escola indígena.

Depois dessas provocações, e diante do programa de cotas para estudantes indígenas que a UFT implementou desde 2004, fui compreendendo aos poucos como a presença de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura nos impunha, como universidade, um desafio enorme. Era preciso aprender com estes/as estudantes e não somente nos colocarmos na posição de quem fala. No dia a dia da aldeia Akwê eu já tinha percebido que a vivência de crianças com as pessoas adultas tinha outras lógicas, outros modelos de autoridade. Assim, não era raro ver como os anciãos quando contavam uma história ou quando brincavam com as crianças não havia nenhuma mediação de autoridade que nesta relação estabelecia os planos de atuação de quem ouve e de quem fala. O professor então seria alguém com dois ouvidos e uma boca, assim escuta mais que fala.

Essa noção de ensino a partir de uma compreensão de que o silêncio é acompanhado de gestos, de olhares, de linguagens não verbais, é uma mostra de como o ato de aprender nesses contextos abrange uma totalidade de sensações e linguagens que superam em muito o modelo de escola organizada pelo estado. Uma anciã foi ensinar a tecer uma cesta em palha, ao lado dela duas crianças com palhas tentando trançar. As crianças olham, tentam enrolar a palha. A anciã olha, de vez em quando tira suas mãos da sua palha, organiza os trançados das crianças. Todo esse processo se deu num total silêncio, mas recheado de linguagens e símbolos.

Já nas salas da universidade o que mais eu ouvia de professores/as sobre a presença de indígenas era que como estudantes quase todos/as eram demasiados/as tímidos/as, não falavam em sala, não participavam das aulas. Era justamente aqui que começavam os problemas da prática de formação de professores/as indígenas. Na universidade é comum a percepção de que o professor/a fale, que explique, que exponha o conteúdo, que seja autoridade na sala de aula. Essas credências e características talvez não se apliquem nem na perspectiva indígena e nem tampouco nos modelos próprios de ensino.

Mais tarde, em visita aos Apinajé, a aldeia São José, em Tocantinópolis, encontro uma escola cheia de crianças, todas vivazes, muito barulho. Os/as professores/as acossados/as pelas regras do estado, tendo de manter a ordem. Ali estava claro que o projeto de escola tinha mais relação com um modelo de albergamento de crianças que qualquer outra coisa. Todas aquelas crianças poderiam aprender, como aprendiam, tudo que precisavam sem aquelas regras e amarras

imposta pela escola. Nesse meio tenso estavam os/as professores/as cuja angústia estampada estava em suas fronteiras.

Se o ensino fosse feito sob a perspectiva mais Apinajé que do estado talvez a criatividade e vivacidade daquelas crianças fossem melhor aproveitadas no processo de ensino. Ser professor/a num contexto de educação escolar indígena é ser constantemente exposto a angústia e ao estresse. O cotidiano das crianças em idade escolar, numa aldeia indígena, é cortado pela rotina das atividades da escola, cujo currículo quase sempre anda longe da realidade local. Nesse contexto, os/as professores/as são incitados a cobrar ordem das crianças, a disciplinar os estudos, porque disso dependem os contratos. Ao final do ano, nas avaliações aplicadas pelo estado, estas escolas sempre vão mal, isso implica em mais estresse.

Uma outra experiência que tive com os programas de formação de professores foi minha participação no estágio doutoral na Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI da Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat, em 2013 e em 2014. Nas duas ocasiões me defrontei com realidades em si mesmas intrigantes. A começar pelo número de línguas dentro de uma sala de aula. Numa sala de aula com 40 estudantes do curso de Pedagogia Intercultural, havia 20 línguas. Ali fiquei perplexo com a contradição na ideia de que seria possível fazer uma formação de professor naquelas condições.

Cada tronco linguístico trazia um modo em si de compreender, de se fazer compreender e mesmo que para a maioria na sala fosse possível alguma interação em língua portuguesa, as aulas transcorriam num compasso totalmente improvisado. Numa situação como estas é que se mostra como a ideia de formação de professores/as indígenas antes de tudo deveria ser feita com vistas às particularidades de cada povo. O descompasso desse processo de formação mascara também as políticas educacionais na base, lá com as crianças. Porque para a estatística estes/as professores/as foram formados/as e, portanto, os índices cobrados pelo estado deveriam crescer.

Numa atividade na sala, um estudante trouxe a seguinte definição de escola: quatro paredes e um quadro. Passamos um tempão debatendo essa frase. Na noite seguinte vimos o filme de Zhang Yimou, *Nenhum a menos*. Com esse filme, pudemos começar uma conversa mais honesta sobre como cada um chegou ali naquela sala. Ocorre que essa conversa, como era feita em português, para que eu compreendesse a narrativa, se estendeu muito, passamos três dias. A coordenação do curso de Pedagogia não gostou muito do desvio feito na programação da disciplina sob minha responsabilidade.

Mas não era possível ir adiante com nenhum conteúdo sem antes escutar as histórias de vida, as angústias, os dilemas da vida de professor/a. Ali naquela sala estavam juntos pessoas que não faziam a menor ideia dos conteúdos que já foram ministrados até ali, e olha que já estávamos no quarto período. Nem tampouco saberiam dizer como se era professor/a na aldeia, de onde todos/as vieram e já ministravam aulas. Para muitos/as ser professor era permanecer com as crianças até o horário determinado e depois preencher os formulários da Secretaria de Educação – SEDUC.

Assim, tanto os conteúdos da formação de professores/as ministrados na universidade quanto os protocolos e formulários da SEDUC tinham o mesmo significado. Para eles era como se fossem apenas alguma coisa que os aborrecessem. Nesse ponto, conversamos muito sobre como cada cultura ali representada, cada língua ali falada, compunha os próprios processos de aprendizado e de ensino. Nessa hora, como que de sobressalto, todos quiseram falar, explicar como cada situação da vida na aldeia era ligada a algum significado na língua e na vida.

Essa atividade me mostrou como há uma distância entre o que se propõe como currículo e o que estas pessoas precisam. É evidente que há uma necessidade de estas populações dialogarem com os saberes vividos e praticados na sociedade envolvente, mas antes de tudo, eles deveriam aprender a sistematizar os próprios processos de ensino. Digo sistematizar porque falo em termos de conteúdos escolares. Porque de outros modos, não escolares, eles já o fazem desde sempre.

A cultura escolar é uma atividade típica do estado e da sociedade capitalista na qual nos encontramos. Para este estado e esta sociedade a escola representa muitas coisas, dentre as quais, o controle, a vigilância, a disciplina e claro, a oferta de conteúdos a serem ensinados. Neste modelo de sociedade a escola é concorrencial, há enorme disputa entre estudantes, e o conhecimento é uma espécie de moeda de troca para galgar postos de trabalhos tanto mais prestigiosas forem as carreiras que os/as jovens sigam. Isso também significa dizer que a profissão de professor/a não é

prestigiosa e por isso não está entre as carreiras das pessoas mais ricas da sociedade.

Toda essa lógica de disputa e concorrência não faz o menor sentido para a noção de conhecimento que foi explicitada ali na sala quando conversamos sobre os processos próprios de aprendizagem. Na aldeia aprender está mais relacionado a etapas da vida, a pertencimentos e ocupação de lugar nos espaços de decisão da vida em geral. Também ressaltaram que quem aprende recebe também a responsabilidade pelo que aprende. Os estudantes Xavante presentes na sala fizeram uma narrativa longa sobre suas trajetórias. Uma fala que impactou muito as conversas veio deles: ensinar é sonhar.

Quando eu estava numa visita ao Povo Rikbaktsa, da Aldeia Curva, no município de Brasnorte, percebi como as crianças gostavam de pular no rio. O rio que banha a aldeia é o Juruena. Numa conversa com os professores falamos da presença da escola. Um prédio quadrado pintado de branco e com grades cercando todo o perímetro da escola. Todas as pessoas na aldeia acharam incrível como a SEDUC cercou a escola. Os professores disseram que as crianças nunca se identificaram com o prédio.

No caminho da roça me disseram que antes os anciãos ensinavam as crianças o tempo todo, até à noite. Agora com a escola os anciãos não sabem nada dos conteúdos e não conseguem nem ajudar nas atividades de casa e nem seus conhecimentos constam do currículo da escola. Assim, as crianças aprendem na verdade como ser *brancos* e não como ser Rikbaktsa. Essa é uma frase forte e que sempre ouço nessa ou outras versões.

Nos anos de 2016 e 2017 participei da elaboração da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Coneei. Essa preparação me levou a várias aldeias dos Povos Indígenas do Tocantins: Akwê – Xerente, Krahô, Apinajé, Karajá – Xambioá, Krahô-Kanela, Karajá e Javaé. Nas reuniões feitas nos polos educacionais de cada um desses povos, pude ver como a profusão de normas, regras e protocolos da SEDUC estabelece apenas uma rotina estressante para os/as profissionais da educação. O estado geral das escolas é bom, com prédios novos, todavia, a composição dos currículos generaliza temáticas que não se aplicam em todos os povos.

Assim, parece que houve uma transposição da escola da cidade para dentro da aldeia, com algumas mudanças pontuais em calendários e modificações em relação à língua materna. No mais, a escola é a mesma. Por isso, a formação de professores/as também segue o mesmo modelo da formação ofertada para demais estudantes que não são indígenas. Mesmo que no Tocantins muitos/as professores/as estão ou foram formados/as pelo curso de Licenciatura Intercultural ofertado pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Ainda assim, o grosso da formação é centrada num ideal de professor/a que em muitos casos não encontra significado no dia a dia da aldeia. Numa conversa longa com uma liderança Krahô, falamos de como o povo sofre com a rotina da escola e da enorme distância dos conteúdos ensinados da vida da aldeia. Falamos também do impacto que é a presença, ainda, de professores/as não indígenas dentro das escolas.

A luta para ter uma educação própria é mais que uma pauta, como ficou evidente no encerramento da II Coneei. É também uma luta que alcança a formação de professores/as indígenas. A formação de pessoas para ministrar conteúdos, no sentido mais estrito do termo, é uma proposta mecanicista e que não alcança a diversidade de saberes e cosmovisões próprias a cada um dos povos indígenas do Brasil.

A perpetuação da formação de professores/as como ministrantes de conteúdos, organizadores de burocracias e protocolos exigidos pelo estado não aproximará a escola da vida das crianças e jovens nos contextos de cada cultura indígena. A política de formação de professores exige mais investimentos, mais pessoas com experiência em educação escolar indígena, a inclusão de anciãos e anciãs como mestres.

Também é preciso que este processo de formação seja feito com mais foco na pesquisa para que assim os/as estudantes indígenas possam durante o processo de formação se dedicarem ao estudo de temas que são próprios da realidade de cada um/a. Ser professor/a numa sociedade que a um só tempo vive seus processos próprios de organização e também dialoga com a sociedade envolvente, que necessariamente corre para engolir a sociedade indígena, implica em compromissos que vão muito além do conteúdo.

Para finalizar este pequeno texto gostaria de fazer aqui referência ao filme *O abraço da serpente*, de Ciro Guerra. Esse filme traz um relato desconcertante sobre como é aprender a sonhar.

O papel do sonho é um dos temas ainda longe das políticas de formação de professores/as. Aqui tanto o sonho como atividade fisiológica quanto conceito simbólico.

Recebido em 25 de maio de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.